



HAL
open science

À l'école des classes dominantes brésiliennes - Marché scolaire, pédagogie et rapports de classes sociales à São Paulo

Nicolas Fayette

► **To cite this version:**

Nicolas Fayette. À l'école des classes dominantes brésiliennes - Marché scolaire, pédagogie et rapports de classes sociales à São Paulo. Sociologie. Paris 3 - La Sorbonne Nouvelle, 2023. Français. NNT : . tel-03992208v1

HAL Id: tel-03992208

<https://shs.hal.science/tel-03992208v1>

Submitted on 16 Feb 2023 (v1), last revised 18 Apr 2024 (v2)

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

préparée à l'Institut des Hautes Études
de l'Amérique Latine

À l'école des classes dominantes brésiliennes Marché scolaire, pédagogie et rapports de classes sociales à São Paulo

École Doctorale 122
Spécialité SOCIOLOGIE
CREDA UMR-7227 CNRS

Présentée et soutenue publiquement par
Nicolas FAYETTE

le 30 janvier 2023

Sous la direction de
Christophe BROCHIER
Université Paris 8
IHEAL-CREDA

Composition du jury

Christophe BROCHIER, maître de conférence-HDR en sociologie - Université Paris 8
David LEPOUTRE, professeur de sociologie - Université Paris Nanterre
Denis MERKLEN, professeur de sociologie - Université Sorbonne Nouvelle
Sylvain SOUCHAUD, directeur de recherche - Institut de Recherche sur le Développement
Dominique VIDAL, professeur de sociologie - Université Paris Cité



Résumé :

Cette thèse est une enquête sociologique sur la scolarisation des classes dominantes brésiliennes à partir du cas de São Paulo. Notre recherche analyse un système éducatif où la sélection sociale et scolaire des classes dominantes est historiquement confiée à des écoles privées d'élite. Notre hypothèse de travail repose sur l'idée que le marché scolaire organise les modalités économiques, les finalités éducatives et les fonctions sociales de la compétition scolaire à laquelle se livrent les classes dominantes de São Paulo. Nous montrons comment ces écoles privées se sont constituées en marché par les actions conjuguées de l'État brésilien, des familles et des écoles. Ce marché scolaire a pour originalité de fondamentalement organiser l'appariement de l'offre et de la demande de scolarisation à partir du prix des écoles. L'écolage, associé aux modalités de recrutement des écoles, classe et hiérarchise les clientèles. Selon leur position sur le marché, les écoles adoptent des stratégies de sélection, de captation ou de rétention de leur clientèle. Les familles, quant à elles, espèrent approcher l'idéal qu'elles se font de la meilleure école selon leurs ressources socio-économiques et leur histoire éducative propre. En façonnant les modalités de rencontre des familles et la socialisation des élèves, le marché scolaire isole les classes dominantes, contribue à la formation de leur culture commune et régule les conflits entre ses différentes fractions. Le style pédagogique des écoles joue à ce titre un rôle clé dans l'expression des différences sociopolitiques entre les familles. Fondée sur un matériau empirique riche (questionnaires, entretiens, observations, littérature grise, statistiques, rapports publics), cette enquête caractérise la morphologie des marchés scolaires des classes dominantes et son rôle dans la reproduction des inégalités sociales et scolaires brésiliennes.

Abstract :

This thesis is a sociological investigation of the education system of Brazil's dominant classes, specifically focused on the case of Sao Paulo; and analyzes an educational system in which the social and academic selection of the dominant classes has historically been entrusted to elite private schools. The working hypothesis is based on the idea that the educational market structures the economic modalities, educational objectives and social functioning of the scholastic competition of the dominant classes in São Paulo. I will demonstrate how these private schools have become a market due to the combined actions of the Brazilian state, families and schools. The originality of this scholastic market is that it fundamentally organizes the matching of supply and demand for schooling on the basis of tuition. The latter, combined with the way schools recruit their pupils, classifies and prioritizes the clientele. Depending on their position in the market, schools adopt strategies so as to select, capture, or retain families and students. Families, for their part, hope to attain their ideal of the best school according to their socio-economic resources and their own educational background. By shaping the ways in which families come together and students are socialized, this scholastic market isolates the dominant classes, contributes to the formation of their common culture, and regulates conflicts between its different fractions. The pedagogical style of the schools plays a key role in the expression of socio-political differences between families. Based on rich empirical material (questionnaires, interviews, observations, administrative documentation, statistics, and public reports), this investigation outlines the morphology of the scholastic markets of the dominant classes and their role in the reproduction of Brazilian social and educational inequalities.

Resumo :

Esta tese é uma investigação sociológica sobre a escolaridade das classes dominantes brasileiras a partir do caso de São Paulo. Nossa pesquisa analisa um sistema educacional onde a seleção social e acadêmica das classes dominantes é historicamente confiada às escolas públicas de elite. Nossa hipótese de trabalho se baseia na idéia de que o mercado escolar organiza as modalidades econômicas, os propósitos educacionais e as funções sociais da competição escolar das classes dominantes em São Paulo. Mostramos como estas escolas públicas foram constituídas como um mercado através da ação conjunta do Estado brasileiro, das famílias e das escolas. A originalidade deste mercado escolar é que ele organiza fundamentalmente a adequação entre a oferta e a demanda de escolaridade com base nos preços das escolas. As mensalidades escolares, associadas aos métodos de recrutamento escolar, classificam e hierarquizam a clientela. Dependendo de sua posição no mercado, as escolas adotam estratégias para selecionar, capturar ou reter sua clientela. As famílias, por sua vez, esperam aproximar-se de seu ideal de escola de acordo com seus recursos socioeconômicos e sua própria história educacional. Ao dar forma aos modos de reunião das famílias e de socialização dos alunos, o mercado escolar isola as classes dominantes, contribui para a formação de sua cultura comum e regula os conflitos entre suas diferentes frações. O estilo pedagógico das escolas desempenha um papel fundamental na expressão das diferenças sócio-políticas entre as famílias. Com base num amplo material empírico (questionários, entrevistas, observações, literatura especializada, estatísticas, relatórios públicos), esta investigação caracteriza a morfologia dos mercados escolares das classes dominantes e seu papel na reprodução das desigualdades sociais e educacionais brasileiras.

À Cassandre et Houria

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a sollicité le concours de nombreuses personnes.

Je tiens à remercier en premier lieu Monsieur Christophe Brochier, mon directeur de recherche, pour son soutien sans faille : tu m'as partagé ta connaissance subtile de la société brésilienne, tu as renouvelé en profondeur ma pratique de la sociologie et conseillé avec bienveillance et disponibilité tout au long de ces années.

Je tiens également à remercier l'École doctorale 122 de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et le Centre de Recherche et de Documentation sur les Amériques, les agents administratifs et les enseignants-chercheurs, notamment les enseignants de l'Institut des Hautes Études de l'Amérique latine avec qui j'ai eu la chance de travailler durant plusieurs années. Ces institutions ont contribué au financement de cette recherche et, surtout, m'ont offert un environnement propice aux échanges et à la réflexion.

Je remercie mes compagnons de route et ami-e-s de l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, et tout particulièrement Louise Rebeyrolle, Manuel Rodriguez, Gilles Martinet, Florencia Dansilio, Veronica Paiva, Juliette Roguet, Lucia Belloro et Lucie Elgoyen. La solidarité, la simplicité et l'amitié sont le terreau de l'intelligence.

Je remercie mes ami-e-s brésiliens et brésiliennes qui ont accompagné et soutenu cette recherche, notamment Malu, Pedro, Mario, Rafinha, Rod et Mauro. Avec vous, le Brésil restera toujours mon deuxième chez moi. Merci également à Fabíola pour le soutien et les appuis dans ma recherche au Brésil et en France.

Je remercie mes ami-e-s de Paris pour le souffle qu'ils n'ont cessé de m'apporter, notamment Man, Vinz, Leti, Pascal, Lulu, Nath, Diego, Gab, Macha, Mimi, Nico, Flo, Matth, Pri, Lolo, Fanny, Jo, Rémi, Sandrine, Béa, Carole, Sophie, Cédric, Juju, Philou (et tous leurs enfants).

Je tiens également à remercier le corps des Conseillers d'Éducation Populaire et de Jeunesse d'Occitanie, et notamment Virginie et Séverine, ainsi que le Service Départemental à la Jeunesse, à l'Engagement et aux Sports du Tarn, pour leur soutien durant ces derniers mois d'écriture.

Merci à ma famille, mes parents, Thierry et Marie-Laure, mes frères Benoît et Clément, ma cousine Coralie : vous êtes mon socle, mes racines essentielles et indispensables.

Je réserve enfin mes derniers remerciements à ma chère Polymnia Zagefka. Tu m'as accompagné depuis mon entrée à l'institut, formé au métier de sociologue, partagé ton expérience et inscrit dans un héritage intellectuel. Tu m'as appuyé, écouté, relu et conseillé sans relâche, toujours avec pertinence, humour et malice. Sans toi, j'aurais probablement abandonné la sociologie un certain hiver 2010. Merci.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION | 14 |
| CHAPITRE 1 : CONDUITE DE L'ENQUÊTE | 38 |
| 1. TROUVER LES FAMILLES | 38 |
| 2. SOCIOGRAPHIE DES FAMILLES | 40 |
| 3. LES ENTRETIENS AVEC LES FAMILLES | 47 |
| 4. VISITES ET ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION | 54 |
| 5. LES PÉRIODES D'OBSERVATION DANS LES ÉCOLES | 58 |
| 6. ENJEUX DE MÉTHODE..... | 61 |
| CHAPITRE 2 : FORMATION DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES DOMINANTES DE SÃO PAULO | 70 |
| 1. UNE FORME SCOLAIRE INCERTAINE | 70 |
| 2. STRUCTURATION D'UN MARCHÉ SCOLAIRE..... | 88 |
| 3. LES ÉCOLES DES CLASSES DOMINANTES DE LA ZONA OESTE DE SÃO PAULO | 111 |
| CHAPITRE 3 : LES GRANDS ÉTABLISSEMENTS TRADITIONNELS | 138 |
| 1. LES MODES DE RECRUTEMENT DES ÉCOLES | 139 |
| 2. LA CLIENTÈLE DES CHOISERS : LES EMBARRAS DU CHOIX | 150 |
| 3. L'EXPÉRIENCE SOCIALE DE LA TURMA..... | 168 |
| 4. L'ÉCOLE PUBLIQUE EN NÉGATIF | 179 |
| CHAPITRE 4 : LES ÉCOLES CONSTRUCTIVISTES | 190 |
| 1. LES FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES DES ÉCOLES CONSTRUCTIVISTES | 191 |
| 2. ATTIRER LA BONNE CLIENTÈLE..... | 201 |
| 3. LES ATTENTES ÉDUCATIVES DES FAMILLES | 216 |
| 4. UNE CLIENTÈLE EN PROIE AU DOUTE..... | 230 |
| 5. LES ÉCOLES CONSTRUCTIVISTES, TERRAIN DE FRICTION POLITIQUE | 266 |
| CHAPITRE 5 : DES FAMILLES DE CLASSE-MÉDIA À L'ÉCOLE PUBLIQUE | 288 |
| 1. LES LYCÉES TECHNIQUES | 289 |
| 2. LES LYCÉES PHILANTHROPIQUES | 290 |
| 3. LES PROJETS MILITANTS | 292 |
| CHAPITRE 6 : MORPHOLOGIE DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES SUPÉRIEURES DE SÃO PAULO | 300 |
| 1. LES POLITIQUES SCOLAIRES BRÉSILIENNES SONT-ELLES NEOLIBÉRALES ? | 300 |
| 2. UN MODÈLE ÉDUCATIF D'ASSIGNATION SOCIALE | 308 |
| 3. UNE DÉMOCRATISATION SEGREGATIVE DE L'ENSEIGNEMENT | 309 |
| 4. UNE TRADITION HISTORIQUE DE SEGREGATION SCOLAIRE | 311 |
| 5. LE MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES DOMINANTES DE SÃO PAULO..... | 312 |
| CONCLUSION | 320 |

INTRODUCTION

Il existe des systèmes éducatifs où l'origine sociale détermine aussi certainement les conditions de la scolarité obligatoire que l'aurait fait une société de castes. Notre enquête étudie l'un deux, le système éducatif brésilien, en se focalisant sur les barrières institutionnelles, sociales et économiques qui contribuent à faire de l'école brésilienne une des plus inégalitaires au monde. Notre travail est une analyse des ressorts de la perpétuation d'un système éducatif anti-démocratique dans une société de classes à partir de l'étude de la scolarisation des classes dominantes. Le caractère distinctif et fondamental de la scolarisation de ce groupe social est d'être intégralement assurée par des établissements privés généralement de haut niveau académique leur garantissant un entre soi quasi parfait. Cette thèse prend pour objet la relation marchande qui lie les écoles privées d'élite à leur clientèle en montrant toute l'importance qu'elle revêt pour comprendre la scolarisation des classes dominantes brésiennes dans ses modalités économiques, ses finalités éducatives et ses fonctions sociales.

Analysant la tendance générale des systèmes éducatifs à s'ouvrir à de nouveaux publics en universalisant l'éducation, la sociologue de l'éducation Vivianne Isambert-Jamati n'oubliait pas de souligner, au milieu des années 1970, la persistance d'écoles ségréguées par principe :

Il existe encore dans de nombreux pays des écoles de prix très élevé et de grande qualité ; elles ne peuvent prétendre être ouvertes à tous que de façon fictive. Il existe aussi des cas d'accès sinon réservés, du moins prioritairement accordés aux jeunes gens dont les parents ont déjà fréquenté le même établissement. De telles pratiques supposent un régime de type privé, tel que la direction des établissements puisse fixer des critères singuliers de recrutement ; c'est même un des avantages que certaines couches sociales tiennent à conserver lorsqu'elles défendent l'existence d'un double régime d'enseignement. La correspondance entre la poursuite de certaines scolarités et l'appartenance à un groupe non seulement privilégié mais fermé n'a donc pas encore totalement disparu, même si elle ne constitue pas actuellement le trait dominant des systèmes scolaires des pays modernes¹.

De fait, il existe pratiquement partout dans le monde des écoles privées qui adoptent des critères de sélection faisant d'elles des établissements pour « classes élevées » (Ballion,

¹ Vivianne Isambert-Jamati, « Sociologie de l'école », In. Maurice Debesse, et Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1974, pp. 166-167.

1982) fondés sur un principe de clôture sociale (Almeida & Nogueira, 2003 ; Buisson-Fenet & Draelants, 2013). Elles s'adressent à des groupes sociaux qui recherchent autant l'excellence académique que la formation culturelle d'un groupe à part (Stevens, 2007 ; Gaztambide-Fernández, 2009 ; Howard & Gaztambide-Fernández, 2010), ayant souvent pour objectif final d'intégrer l'élève dans des circuits universitaires au rayonnement mondial (Gérard & Wagner, 2015). Dans la plupart des systèmes éducatifs, ces écoles privées pour classes élevées cohabitent avec un réseau d'enseignement public possédant lui-même ses filières et ses écoles d'élite. Ce n'est pas le cas au Brésil. Le système éducatif brésilien sélectionne ses élites scolaires quasi-exclusivement à partir d'établissements privés qui constituent localement des écosystèmes clos que nous définissons comme des marchés scolaires. Notre enquête a étudié le fonctionnement de la scolarisation au sein du plus important marché scolaire brésilien en termes de nombre d'élèves scolarisés, de capital financier mobilisé et de prestige des établissements, à savoir celui de la capitale économique du pays, São Paulo.

En première analyse, la scolarisation est un processus étatique qui tend à institutionnaliser l'éducation au détriment de la sphère privée et des familles (Ariès & Duby, 1985). La forme historique que prend la scolarisation des classes dominantes brésiliennes, au travers d'une offre scolaire exclusivement composée d'écoles privées fermées, dément en partie cette interprétation. Si l'État fédéral et les États fédérés ont effectivement joué un rôle essentiel dans la construction du système éducatif brésilien, l'offre scolaire destinée aux classes supérieures brésiliennes est le fruit d'initiatives privées soutenues par les autorités publiques, de manière plus ou moins active, selon la période. L'école privée des classes supérieures – plus souvent nommée « *escola particular* », « école particulière », que « *escola privada* » – est conçue par les familles comme le prolongement de leur éducation parentale et comme une obligation sociale due à leur statut.

La scolarisation est un phénomène complexe d'un point de vue historique et social. Des chercheurs ont débattu de l'origine du mouvement qui tend aujourd'hui à universaliser partout dans le monde la fréquentation durable de l'école et à en faire un instrument de sélection sociale. Certains ont mis l'accent sur le rôle moteur de la construction institutionnelle de l'offre scolaire pour expliquer le développement de la scolarisation (Briand & Chapoulie, 1992). *A contrario*, d'autres chercheurs ont vu dans la demande sociale d'éducation des familles la source de l'expansion irréversible de la scolarisation (Furet & Ozouf, 1977). Il est

préférable de convenir que la scolarisation est le produit à la fois de l'une et de l'autre, où offre et demande éducatives sont inextricables, s'influencent de façon continue, sans s'inquiéter d'un raisonnement tautologique.

La scolarisation doit être pensée sous un double rapport car les systèmes scolaires ont deux fonctions principales : la rétention et la sélection des élèves (Chapoulie, 2010). Retenir les élèves dans le système scolaire se manifeste par la scolarité obligatoire qui cherche à imposer la fréquentation scolaire jusqu'à un certain âge. C'est une préoccupation des politiques publiques qui a d'abord visé les classes populaires, soit les groupes sociaux temporellement les derniers à avoir connu la forme scolaire. De fait, si l'instruction obligatoire modifie le rapport à l'éducation des familles, ces changements ne se font pas sans résistance, comme par exemple pour la classe ouvrière anglaise, retorse à se soumettre au cadre de l'institution scolaire comme à celui de l'usine (Willis, 1977).

La sélection sociale est le but du tri scolaire qu'opèrent les systèmes d'enseignement. Les modalités de la sélection scolaire varient d'un système éducatif à un autre, selon les lieux et les époques, mais, comme le souligne l'historien de l'éducation Antoine Prost, « aucun État ne saurait se désintéresser d'une institution qui forme les cadres de la nation : trop de décisions graves dépendent de leurs qualités » (Prost, 1968, p. 23). Pour comprendre le mode de sélection scolaire et social des élites d'un pays, le sociologue états-unien Ralph Turner a proposé en 1960 une grille d'analyse qui a fait date. Il y distingue deux formes idéal-typiques d'accession à l'élite qu'il trouve représentées dans le modèle états-unien d'un côté et anglais de l'autre. Turner interprète la sélection scolaire anglaise de l'époque comme un modèle de « *sponsored mobility* » tandis qu'il identifie une « *contest mobility* » dans le contexte états-unien. Turner utilise le champ lexical du sport pour définir ces deux concepts.

La « *sponsored mobility* », que nous pouvons traduire par « mobilité de parrainage », correspond à une situation que l'auteur présente comme « aristocratique » (Turner, 1960, p. 858), où une base sociale étroite possède le monopole de la régulation de l'admission dans l'élite. Elle repose sur une orientation précoce des élèves dans des écoles différentes sans lien entre elles : les scolarités sont complètes et séparées, selon un modèle de double régime d'enseignement, distinguant des écoles pour les classes dominantes et des écoles du peuple. Il s'agit du modèle qui prévalait dans de nombreux pays avant le développement de l'école unique. Pour Turner, la cooptation est le principe qui régit la « *sponsored mobility* » : « les

recrues d'élite sont choisies par l'élite établie ou leurs agents, et le statut d'élite est accordé sur la base d'un critère de mérite supposé et ne peut être obtenu par aucun type d'effort ou de stratégie »² [traduction libre] (*ibid.*, p. 856).

A *contrario*, la « *contest mobility* », soit une « mobilité de compétition », est un « système où le statut d'élite représente le trophée remporté au cours d'une compétition ouverte grâce aux propres efforts des aspirants »³ [traduction libre] (*ibid.*). Le cadre de cette compétition est soumis à des règles (de « *fair play* » précise l'auteur) permettant aux compétiteurs de développer de nombreuses « stratégies ». C'est le modèle méritocratique par excellence où chacun, selon ses efforts, serait en mesure d'être récompensé jusqu'à pouvoir, dans le meilleur des cas, parvenir à intégrer l'élite. La sélection scolaire et, *in fine*, sociale, couvre donc l'intégralité de la scolarité, s'opérant de manière à la fois continue et par palier (niveaux et filières). Pour Turner, plus les élites se diversifient et se constituent en différentes fractions concurrentes et plus la sélection scolaire tend à adopter le modèle de la « *contest mobility* ».

La catégorisation idéal-typique de Turner est stimulante pour la compréhension globale des systèmes éducatifs et permet d'appréhender les arrangements concrets entre ces deux modèles de sélection scolaire (Turner, 1976). Par exemple, le cas du système éducatif français présente un modèle qui prétend obéir à des principes méritocratiques régies par des règles univoques de « *fair play* » alors qu'il ménage des stratégies occultes de contournement de ces règles favorisant les logiques de parrainage (van Zanten, 2016). Néanmoins, schématiquement, les systèmes éducatifs peuvent être partagés entre ceux qui ont favorisé l'apparition d'une école unique permettant de retarder la sélection scolaire des élites, comme la France ou l'Angleterre, et ceux qui ont conservé une sélection précoce en maintenant des parcours séparés en début de scolarité, généralement après l'école primaire, comme en Allemagne ou en Suisse (Mons, 2008).

À cette aune, le cas du système éducatif brésilien présente en apparence une configuration paradoxale. Comme nous le verrons, il est formellement organisé sous le régime

² « Under sponsored mobility elite recruits are chosen by the established elite or their agents, and elite status is given on the basis of some criterion of supposed merit and cannot be taken by any amount of effort or strategy. »

³ « Contest mobility is a system in which elite status is the prize in an open contest and is taken by the aspirants' own efforts. »

de l'école unique tout en fonctionnant sous un régime de double enseignement. Dotée d'une scolarité obligatoire allant jusqu'au lycée, d'un enseignement primaire long couvrant l'école élémentaire et le collège, et dépourvue de système d'orientation et de filières, l'école brésilienne juxtapose pourtant une école de masses et une école d'élites. Le système scolaire brésilien opère un grand partage entre les scolarités réalisées dans des établissements scolaires privés performants et celles réalisées dans les autres écoles. L'hypothèse centrale de notre travail est que le modèle de sélection scolaire et sociale du système éducatif brésilien est tributaire de la genèse et du fonctionnement de ces écoles privées formant localement des marchés scolaires. Avant d'explicitier notre conception du marché scolaire et la place qu'il occupe dans notre problématique, une description de l'organisation du système scolaire brésilien s'impose.

Le système éducatif brésilien

Tout d'abord, il est important de préciser que les inégalités sociales pèsent lourdement sur l'école brésilienne. Si la scolarisation peut être un facteur de mobilité sociale, elle ne peut à elle seule la favoriser. Les conditions de vie des élèves brésiliens sont celles de leur famille et celles-ci déterminent grandement les conditions d'apprentissage des enfants. Concrètement, l'école publique est souvent le lieu où l'élève issu d'un milieu défavorisé est assuré d'avoir le repas qu'il ne prendra pas chez lui. Nombre de familles pauvres attendent de leurs enfants un revenu complémentaire et nombre de ces derniers, comme nous le verrons, sont déscolarisés avant le lycée. Quant aux lycéens des écoles publiques, environ 30% des élèves ont un emploi à côté de l'école⁴.

De fait, avec un indice de Gini de 48,9 en 2020, le Brésil se classe parmi les 20 pays les plus inégalitaires au monde. Toujours en 2020, si l'on se place du point de vue des écarts de revenus, 50% des Brésiliens les plus pauvres ont des revenus qui représentent moins de 10% des revenus nationaux, tandis que les 10% les plus aisés en possèdent presque 60%⁵. Concernant le capital national, 50% des plus pauvres détiennent moins de 1% du capital du

⁴« Três em cada dez alunos do ensino médio da rede pública também trabalham », *Globo*, article [en ligne], disponible sur : <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/12/tres-em-cada-dez-alunos-do-ensino-medio-da-rede-publica-tambem-trabalham.ghtml>>

⁵ Selon la base de données du World Inequality Database [en ligne] disponibles sur : <<https://wid.world/fr/country/bresil/>>

pays, tandis que le 1% le plus aisé en détient quasiment la moitié (47,6%)⁶. En conséquence, un quart des Brésiliens vit sous le seuil de pauvreté, soit 52 millions de personnes, et 6,5% sont dans une situation d'extrême pauvreté, soit 13,7 millions de personnes (IBGE, 2020)⁷. Dans un pays composé de 56,2% de *Pardos* (« Métissés ») ou *Negros* (« Noirs »), 42,7% de *Branços* (« Blancs »), et 1,1% des *Amarelos* (« Asiatiques ») et *Indígenas* (« Indiens »), la population *parda* et *negra* est surreprésentée dans la population ayant les plus bas revenus : parmi les 10% de la population avec les plus bas revenus, 77% était *parda* ou *negra*. Inversement, 70,6% de la population avec les 10% disposant des revenus les plus élevés est *branca* (IBGE, 2014). En 2021, les revenus mensuels moyens des personnes blanches sont supérieurs de 73,2% aux revenus des personnes *pardas* ou *negras*. Ces inégalités s'inscrivent dans la géographie du pays. Les régions du nord et du nord-est sont plus pauvres que les régions du sud et du sud-est. À l'échelle de la ville São Paulo, les différences de niveau de vie se traduisent par des inégalités brutales : l'écart d'âge moyen au moment du décès entre les deux quartiers les plus contrastés de la ville est de 23,2 ans. Cela signifie que vivre à Jardim Paulista (préfecture régionale 11 de la Zona Oeste, cf. *infra*), dans les beaux quartiers de São Paulo, donne le droit d'espérer vivre jusqu'à l'âge de 81,5 ans en moyenne, tandis qu'à Jardim Angela (préfecture régionale 18 de la Zona Sul), dans les quartiers périphériques sud de la ville, on ne peut guère espérer vivre plus de soixante ans (58,3 ans en moyenne). Comme nous allons le voir, ces inégalités sont inscrites dans un système scolaire où être en situation de pauvreté conduit massivement à rencontrer de grandes difficultés scolaires au sein d'écoles publiques aux conditions d'enseignement dégradées.

⁶ *Idem.*

⁷ Selon la classification de la Banque Mondiale avec moins de 1,51\$ par jour et par personne pour l'extrême pauvreté et moins de 5,50\$ par jour et par personne pour la pauvreté.

IBGE, *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2020* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro, IBGE, 2020, p. 66.

Carte 1. Carte administrative de la métropole de São Paulo

Regiões, Prefeituras Regionais e Distritos Município de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento – SMUL/
Departamento de Produção e Análise de Informação - DEINFO.

Source : Secrétariat Municipal à l'Urbanisme

L'enseignement brésilien distingue l'*Ensino Básico* (l'enseignement de base) de l'*Ensino Superior* (l'enseignement supérieur). L'*Ensino básico* (ou *Educação Básica*) comprend l'*Educação Infantil* (crèche et maternelle), l'*Ensino Fundamental I* (école primaire), l'*Ensino Fundamental II* (collège), l'*Ensino Médio* (lycée général) et l'*Ensino Técnico* (lycée professionnel). L'accès à l'enseignement supérieur public brésilien passe par des processus de sélection, le *vestibular* ou l'ENEM, sur lesquels nous reviendrons. La scolarisation est obligatoire de 4 à 17 ans.

Tableau 1. Organisation des systèmes éducatifs français et brésilien

| Système français | | Système brésilien | | |
|---|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------|--------|
| (Obligatoire de 3 à 16 ans) | | (Obligatoire de 4 à 17 ans) | | |
| École Maternelle | | Educação Infantil | | |
| École Élémentaire | CP (Cours préparatoire) | Ensino Fundamental | Ensino Fundamental I | 1º ano |
| | CE1 (Cours Élémentaire 1) | | | 2º ano |
| | CE2 (Cours Élémentaire 2) | | | 3º ano |
| | CM1 (Cours Moyen 1) | | | 4º ano |
| | CM2 (Cours Moyen 2) | | | 5º ano |
| Collège | Classe de sixième | | Ensino Fundamental II | 6º ano |
| | Classe de cinquième | | | 7º ano |
| | Classe de quatrième | | | 8º ano |
| | Classe de troisième | | | 9º ano |
| Lycée général / technologique / professionnel / agricole | Classe de seconde | Ensino Médio normal / técnico | 1º ano | |
| | Classe de première | | 2º ano | |
| | Classe de terminale | | 3º ano | |
| Baccalauréat | | Vestibular / ENEM | | |
| Enseignement Supérieur | | Ensino Superior | | |

Le système d'enseignement public est structuré à partir des différentes échelles politico-administratives du pays, à savoir l'échelle *municipal*, qui correspond aux municipalités, l'*estadual*, c'est-à-dire les États (régions) constituant la confédération et, enfin, la *federal*, soit l'État brésilien. Ce dernier est responsable du Plan National de l'Éducation qui fixe les lignes directrices de l'éducation du pays. Les États fédérés et les municipalités partagent avec l'État fédéral la responsabilité de l'organisation des systèmes d'enseignement, prévue dans la Constitution et dans la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de

1996 (LBD 96)⁸ sous une forme collaborative, afin d'éviter un modèle fédératif centralisé. En effet, la législation brésilienne a opté pour une concurrence des compétences en maintenant l'État fédéral comme grand coordinateur dans le domaine de l'éducation mais aussi, par exemple, dans l'accès à la culture. Concrètement cela veut dire que les écoles peuvent être gérées par l'une des trois entités fédératives⁹, à l'exception de l'école maternelle gérée exclusivement par les municipalités et de l'enseignement supérieur dont la gestion exclut les municipalités (sauf exception¹⁰). L'enchevêtrement des compétences rend difficile une systématisation du fonctionnement du système éducatif brésilien. Toutefois, la norme tend à ce que les municipalités financent prioritairement les écoles maternelles (*Educação Infantil*) et primaires (*Ensino Fundamental 1*) tandis que l'échelle *estadual* se charge des écoles primaires, du collège (*Ensino Fundamental 2*) et des lycées (*Ensino Médio*). Quant à l'enseignement supérieur, il est financé par l'État brésilien et les États fédérés.

La LDB 96 est une loi décentralisatrice qui a également renforcé l'autonomie de fonctionnement des établissements scolaires. Le Ministère de l'Éducation fixe les objectifs éducatifs généraux en termes de compétences acquises et de savoir-être des élèves. À partir de cette base commune, les établissements, publics comme privés, définissent librement leur programme : « Les programmes de l'enseignement *fundamental* et *médio* doivent avoir une base nationale commune, complétée, dans chaque système d'enseignement et établissement scolaire, par une partie diversifiée, qu'exigent les caractéristiques régionales et locales de la société, de la culture, de l'économie et de la clientèle » [traduction libre] (Art. 26.). Concernant les écoles privées, elles ne sont pas soumises à un système de réglementation et d'évaluation de leur infrastructure, de leur projet éducatif ou de leurs ressources humaines. Les écoles sont libres de fixer le montant de leurs frais de scolarité. Elles disposent généralement d'avantages fiscaux qu'elles obtiennent en se déclarant école privée à but non lucratif ou en créant une fondation jointe à l'école.

Les années 1980 et 1990 ont été marquées par une importante augmentation du taux de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Le nombre d'enfants déscolarisés de 5 à 17 ans a été quasiment divisé par deux entre 1980 et 1996, passant d'environ 16 millions à 8

⁸ LBD 96 Art. 8 « A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino ».

⁹ Plus le district fédéral qui dispose d'un statut juridique spécifique.

¹⁰ Notamment si la pleine scolarisation, - école maternelle, élémentaire et collège -, est prouvée et s'il y a l'utilisation des ressources au-delà du minimum constitutionnel.

millions d'enfants (IBGE). L'allongement du nombre moyen d'années d'étude est aussi conséquent : il est passé de 6,5 années d'étude en 1995 à 9,9 années en 2015 pour la population des 18 à 24 ans (PNAD/IBGE 2015). Mais les classes les plus défavorisées de la population connaissent une scolarité moyenne plus courte que les autres : leur scolarisation est à la fois plus tardive et leur sortie du système plus précoce.

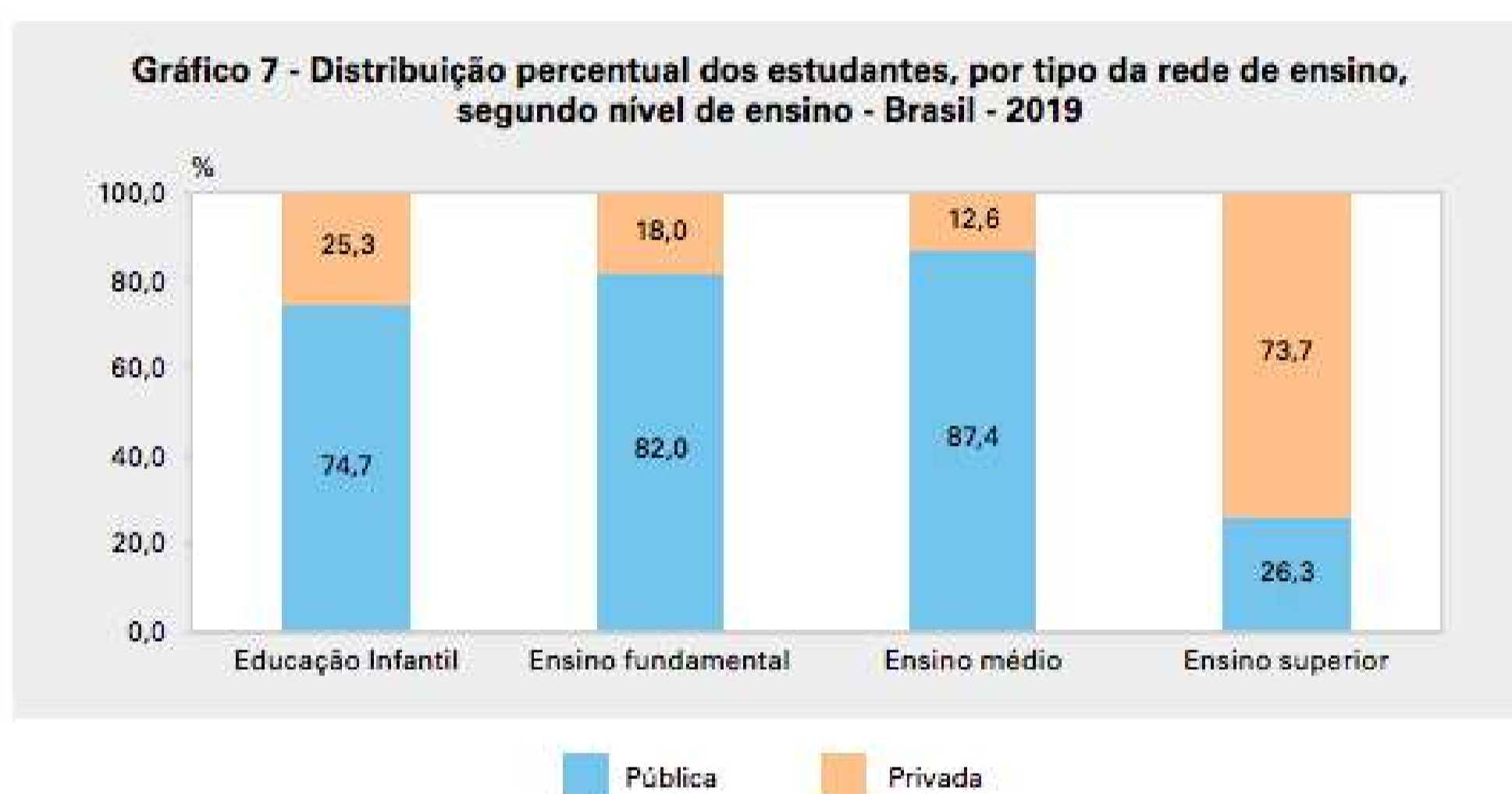
L'universalisation de la scolarisation en primaire et au collège est aujourd'hui achevée : si le taux de scolarisation de la classe d'âge des 6-14 ans frôle les 100%, seul un élève sur deux terminait le lycée en 2014 (INEP). D'autre part, si quasiment 90% de la classe d'âge des 15-17 ans est aujourd'hui scolarisée, seuls 71,4% des lycéens ont effectivement entre 15 et 17 ans, indiquant ainsi d'importants retards en termes de scolarité (PNAD/IBGE, 2020). Ces retards sont inégalement distribués parmi les élèves. Les élèves de cette classe d'âge faisant partie du quintile le plus favorisé de la population sont 90% à être au lycée en 2019. Pour le quintile le plus défavorisé, les élèves de 15 à 17 ans à être au lycée ne sont plus que 57,7%. D'autre part, d'un point de vue racial, les jeunes de 15 à 17 ans *brancos* ont 79,6% de chances d'être au lycée contre 66,7% pour les *pardos* et *negros*. En 2020, pour l'ensemble des élèves brésiliens, un quart d'entre eux était en situation de retard scolaire – soit la distorsion entre l'âge de l'élève et la classe attendue. Mais les disparités sont fortes selon le réseau d'enseignement. Dans les écoles publiques, ces retards touchent quasiment 30% des élèves alors qu'ils ne sont que 7% dans cette situation dans le privé (INEP, 2020).

Par ailleurs, la forte augmentation du taux de scolarisation des élèves brésiliens ne s'est pas accompagnée d'une amélioration de la qualité des enseignements. Les enquêtes PISA maintiennent le Brésil dans les positions les plus basses du classement pour les niveaux de ses élèves en lecture, mathématiques et sciences (OCDE-PISA 2018). Mais une nouvelle fois, les situations varient grandement selon le milieu social.

En 2020, 84,1% des lycéens brésiliens fréquentent un lycée public *estadual*, tandis qu'ils sont 12,3% à être scolarisés dans un lycée privé. Ce rapport entre scolarisation publique et privée est stable depuis les années 1980. D'un côté, les écoles publiques, aux conditions d'enseignement fortement dégradées, accueillent l'immense majorité des classes populaires, tandis que, de l'autre, les écoles privées, coûteuses, prennent en charge la scolarité des classes moyennes et supérieures. De façon antagonique, les classes supérieures offrent à leurs enfants une scolarité payante et de qualité jusqu'au lycée afin de préparer au mieux les concours

d'entrée aux meilleures universités, – généralement publiques et gratuites. Tandis que les classes populaires scolarisent leurs enfants dans les écoles publiques de quartier aux conditions de travail difficiles qui, le plus souvent, les conduisent directement à des métiers peu qualifiés ou vers des formations privées onéreuses et peu qualifiantes qui n'ont d'enseignement supérieur que le nom. Le graphique suivant illustre cette configuration où le rapport entre le public et le privé s'inverse brutalement au niveau de l'enseignement supérieur.

Graphique 1. Distribution en pourcentage des étudiants par type de réseau d'enseignement selon le niveau d'enseignement, Brésil, 2019



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.
Nota: Dados referentes ao 2º trimestre.

Soumises à un *numerus clausus*, l'accès aux universités publiques est conditionné à la réussite d'un concours local particulièrement sélectif, le *vestibular*. La réussite à ce dernier est bien souvent le résultat d'un passage par une classe préparatoire privée (*cursinho*). Par exemple, en 2008, seuls 37,9% du total des étudiants admis à l'Université de São Paulo n'avaient pas participé à un *cursinho* ; en médecine ils n'étaient même que 13,1% (FUVEST, 2008). L'*Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM – a été mis en place en 1998 avec l'objectif d'évaluer la performance scolaire des élèves à la fin du lycée. Une réforme en 2009 a modifié l'examen et l'a transformé en évaluation donnant droit d'intégrer l'enseignement supérieur. Il permet d'accéder aux universités *via* un système de sélection unique, le SISU (*Sistema de Seleção Unificada*), ou d'obtenir des bourses pour des universités privées. Mais les écoles publiques rencontrent de grandes difficultés à inscrire leurs élèves à l'ENEM. En 2017, 60% des lycées *estaduais* n'avaient pu atteindre l'inscription de la moitié de leurs élèves

ayant conclu le cursus. Par ailleurs, le nouveau rôle donné à l'ENEM n'a pas mis fin au *vestibular*. Les deux systèmes de sélection peuvent cohabiter, comme par exemple à l'Université de São Paulo, qui a maintenu sa voie de sélection traditionnelle par la FUVEST (*Fundação Universitária para o Vestibular*) pour 70% de ses étudiants et qui sélectionne désormais 30% de ses étudiants *via* le SISU.

Depuis 2012, une loi fédérale a créé une obligation de quotas sociaux pour les Universités fédérales. En effet, 50% des places doivent être destinées à des élèves ayant réalisé leur lycée dans le système public. À cela se combinent des critères de revenus – les places étant destinées à des jeunes dont les revenus familiaux ne dépassent pas un certain seuil – et un critère racial, un minimum de places étant réservé aux jeunes qui se déclarent *pretos*, *pardos* et *indígenas*. En ce qui concerne les universités des États et les universités privées, celles-ci peuvent également mettre en place des critères sociaux et/ou raciaux dans le cadre de leur sélection. En 2017, l'Université de São Paulo, université de l'État de São Paulo, a par exemple décidé d'accorder 50% de ses places aux élèves provenant d'écoles publiques en s'assurant que 37,2% d'entre elles seraient spécifiquement réservées aux étudiants s'étant déclarés *pretos*, *pardos* ou *indígenas*.

Dans les faits, seulement 36% des élèves des lycées publics ayant terminé leur cursus intègrent un établissement supérieur, alors qu'ils sont près de 80% pour les élèves des écoles privées (IBGE, 2018). Trois étudiants brésiliens sur quatre sont dans un établissement supérieur privé. 68,5% des étudiants des établissements supérieurs privés viennent d'un lycée public tandis que 60% des étudiants des établissements supérieurs publics viennent d'un lycée public. Les étudiants de l'enseignement supérieur public d'origine sociale modeste se concentrent pour la plupart dans les nouvelles universités fédérales créées depuis une vingtaine d'années. Celles-ci sont soumises aux quotas précités. À ce titre, plus de 50% de leurs étudiants se déclarent *negros* et 70% d'entre eux viennent de foyers dont les revenus n'excèdent pas 1,5 salaire minimum *per capita*. En dépit des politiques de quota en cours de déploiement, les universités publiques et privées les plus prestigieuses concentrent les élèves issus des meilleures écoles privées du pays, notamment au sein des filières les plus convoitées (Droit, Administration, Médecine, Ingénierie...). Par ailleurs, le revenu moyen des familles des élèves provenant d'écoles publiques, qui accèdent à ces universités prestigieuses est supérieur à 5 salaires minimum *per capita*. À l'Université de São Paulo, pour un quart d'entre

eux, ce revenu est même compris entre 10 et 50 salaires minimum (*Pró-Reitoria de Graduação da USP 2021*).

L'évolution récente des modes de sélection scolaire avec l'apparition de politiques d'*affirmative action* et la création de débouchés dans le supérieur pour ces nouveaux étudiants, notamment au sein d'établissements privés médiocres, n'a pas comblé le fossé qui sépare les écoles privées des classes dominantes des écoles publiques. Les marchés scolaires des classes supérieures brésiliennes ont conservé leur autonomie sans qu'une concurrence d'écoles publiques ne vienne menacer leur domination sur la scolarité obligatoire.

Étudier un marché scolaire

Le concept de marché scolaire est polysémique. Le sens que nous lui donnons dans notre enquête est celui d'un écosystème géographiquement délimité où se rencontrent une offre et une demande de scolarisation par l'intermédiaire d'un prix, l'écolage. L'usage académique du concept de marché scolaire a connu un fort développement au cours des dernières décennies, car il a semblé approprié pour décrire l'évolution du pilotage des systèmes éducatifs de nombreux pays.

En effet, depuis les années 1980, l'évolution des systèmes d'enseignement des « démocraties capitalistes développées » (Espin-Andersen, 2007, p. 15), c'est-à-dire *grosso modo* des pays membres de l'OCDE, se caractérise par l'influence grandissante de théories économiques sur le rôle de l'État et la conduite des politiques publiques. À la doxa économique des *Chicago boys* des années 1970 défendant le retrait pur et simple de l'État des secteurs clés de l'économie, y compris des secteurs régaliens comme l'éducation, ont succédé les théories du *Public Choice* répondant au principe selon lequel « si l'État perd ses capacités d'intervention, il faut déléguer au marché, ou tout au moins à la concurrence, les tâches correspondantes » (Boyer, 2013, p. 59). Le développement de ces politiques s'est appuyé sur la promotion d'une nouvelle organisation de l'État, nommée *New Public Management*, souhaitant transférer les techniques managériales des entreprises privées au secteur public et incitant principalement à une gestion déconcentrée des services publics (Lane, 2002 ; De Visscher & Varonne, 2004 ; Huerta Melchor, 2008). La nouvelle régulation des systèmes éducatifs des démocraties capitalistes développées, qui découle de ces politiques, souvent qualifiées de néolibérales (Springer, Birch & Macleavy, 2016 ; Laval et al., 2011), a conduit

de nombreux chercheurs, notamment anglo-saxons, à s'interroger sur la manière de catégoriser ces différents types de réformes éducatives.

Ces réformes ont d'abord été interprétées en termes de « privatisation » (Klein, 1984 ; Heald, 1983 ; Murphy et al., 1998 ; Buchardt et al., 1999) en croisant la nature privée ou publique des financements reçus par les écoles avec la nature privée ou publique des services assurés par celles-ci (enseignement, cantine, surveillance...). Ces travaux montrent que les privatisations sèches d'une école publique en école privée sont rares et que les voies par lesquelles se privatise l'enseignement public sont variées et complexes (Whitty & Power, 2000). Par exemple, des services éducatifs publics, auparavant gratuits, car financés par l'impôt, peuvent devenir payants pour tous les usagers ou pour une partie de ceux-ci. *A contrario*, l'État peut déléguer au privé un service éducatif en maintenant sa gratuité pour l'utilisateur. Comprise en ces termes, la privatisation prend d'abord la forme d'une rationalisation budgétaire visant à réduire les dépenses publiques. Comme nous le verrons, elle peut également chercher d'affaiblir les écoles publiques pour rendre le secteur privé incontournable (Akkari, 2013).

L'autre dimension de ces réformes, et probablement la plus structurante pour ces systèmes éducatifs, est généralement qualifiée de politiques de « quasi-marché » (Legrand, 1991 ; Glennester, 1991 ; Whitty, 1997). Celles-ci se caractérisent par un ensemble de mesures visant à favoriser l'autonomie et la concurrence des établissements scolaires, tant entre les secteurs publics et privés qu'à l'intérieur des secteurs, et à inciter les familles à choisir leur école en renforçant leur connaissance des offres scolaires par différents indicateurs. Pour les États, le principe fondamental de ces politiques est d'organiser la compétition scolaire à partir de l'évaluation de la performance des établissements, selon des critères préalablement définis (taux de réussite aux examens, taux de redoublement, tests de connaissances des élèves, origine sociale des familles...). Selon ce modèle, il s'agit de piloter les systèmes éducatifs par des politiques de remise de compte (*accountability*), de manière à obtenir un système éducatif soi-disant efficace. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur ces politiques.

Les comparaisons internationales réalisées par la chercheuse Nathalie Mons montrent que l'évolution des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE depuis les années 1980 s'est faite sous une forte régulation des États (Mons, 2004). Le secteur privé a profité d'un soutien financier public sous la forme de subventions, mais avec des contreparties fixées par les

administrations (Mons, 2011). Les programmes doivent être identiques à ceux des écoles publiques et les professeurs sont recrutés sur la base de concours publics. Par ailleurs, le coût de la scolarité, l'écolage, est compensé de diverses manières, soit en subventionnant les écoles, soit en remettant des chèques éducation (nommés *vouchers* aux États-Unis) aux familles. Cela permet aux États de garantir que les établissements privés assurent une ouverture sociale certaine, quoique relative.

Les pays dits du « Sud » ou « en voie de développement » ont également été touchés par des réformes entretenant un air de famille avec les réformes précitées mais avec des effets beaucoup plus incertains. Quoiqu'il soit difficile, voire impossible, d'embrasser d'un coup d'œil les situations particulières de pays si divers, on note toutefois que ces réformes ont été conduites sous le vocable de l'application de « bonnes pratiques » et de la « bonne gouvernance » (Akkari & Payet, 2003) qu'ont cherché à imposer des institutions internationales, telles la Banque mondiale ou le FMI à partir des années 1980. En Amérique latine¹¹, ces réformes faisaient partie d'un paquet de mesures plus large, dicté par ce que l'on a nommé le « consensus de Washington » au milieu des années 1990, politiques de libéralisation des économies latino-américaines et de réduction drastique des dépenses publiques dans un contexte inflationniste (Abraham-Frois & Desaignes, 2003). Jusqu'au début des années 2000, ces réformes dites « structurelles » ont surtout eu pour effet de renforcer les inégalités sociales et scolaires en affaiblissant des réseaux d'enseignement publics déjà fragiles (Fischman, Ball & Gvirtz, 2003). Ce n'est qu'ensuite qu'on observe le développement, quoique lent et fragmentaire, de politiques d'*accountability*, adossées à la création d'indicateurs de performance des établissements et des élèves (Rivas & Sanchez, 2022).

L'ampleur et la ressemblance des changements qu'ont connu des systèmes éducatifs partout dans le monde ont conduit des chercheurs à les qualifier globalement de « *late modern* » (Cowen, 1996) ou encore de « post-bureaucratique » (Maroy, 2008). Un pas de plus a été franchi lorsqu'à la suite d'un colloque international¹², il a été proposé d'acter la mutation des systèmes éducatifs en « marchés scolaires » et d'unir sous ce concept les différentes dimensions des politiques de privatisation et de quasi-marché touchant les secteurs éducatifs

¹¹ Excepté pour le Chili, comme l'on sait, marqué d'une toute autre manière et de façon bien antérieure par les politiques des *Chicago Boys* conduites sous le régime de Pinochet.

¹² *Penser les marchés scolaires*, colloque organisé les 12-13-14 mars 2009, Université de Genève.

aussi bien privé que public (Felouzis & Chauprade, 2011). Fondée sur une révision approfondie de la littérature internationale, l'ouvrage « Les marchés scolaires » (Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013) synthétise ces travaux et propose une catégorisation idéal-typique des marchés scolaires, y compris de ceux des pays du « Sud ». Néanmoins, comme l'indique le sous-titre du livre, intitulé « Sociologie d'une politique publique d'éducation », cet état des lieux concerne prioritairement des contextes où l'État joue un rôle régulateur fort, c'est-à-dire ceux des États-providences. Dans la terminologie des auteurs, le concept de marché scolaire remplace celui de système éducatif tandis que la concurrence entre établissements est en pratique analysée soit sous un autre vocable¹³, soit en accolant le terme de « local » au marché scolaire spécifiquement étudié. Leur analyse de la littérature internationale, complétée par leurs propres travaux, conduit ces chercheurs à bâtir une catégorisation sous la forme d'un triptyque composé des « quasi-marchés », des « marchés “officiels” » et des « marchés “privés” ».

Sans surprise, les « quasi-marchés » décrivent les systèmes éducatifs qui ont mis en place les politiques décrites précédemment. Celles-ci visent à améliorer la qualité des établissements en les plaçant en situation de concurrence par des procédures internes les obligeant à démontrer le respect des objectifs fixés (*accountability*) et en équipant les familles des moyens d'évaluer à leur tour les écoles afin de faire le meilleur choix.

Les « marchés “officiels” » concernent plus spécifiquement le système éducatif français où il existe un décalage entre ses principes déclarés de fonctionnement et les marges de manœuvre qu'il ménage aux familles les mieux informées pour choisir leur école – Hugues Draelants (2014) parle à leur propos « d'initiés ».

Enfin, la catégorie des « marchés “privés” » complète la typologie. Les auteurs concèdent que ce dernier type de marché n'est pas l'objet central de l'ouvrage. La base empirique sur laquelle ils s'appuient pour lui donner ses contours est en effet étroite, bien qu'ils lui attribuent le spectre des contextes éducatifs le plus large en les attribuant aux pays dit du « Sud ». Ce sont les marchés marqués par des « politiques de privatisation » du fait d'États « qui pensent trouver par ce moyen une possibilité de développer leur système éducatif

¹³ Par exemple, on trouve des concepts tels que « grappes d'interdépendance », « arènes de compétition », « espaces de concurrence » ou encore « aires approximatives de compétition ».

sans pour autant y investir une masse trop importante de leur budget » (*op. cit.*, p. 37)¹⁴. C'est le prix des écoles qui organise la rencontre de l'offre et de la demande dans ce type de marché. En d'autres termes, nous faisons face à un marché *vraiment marchand* pour ainsi dire, ce que l'adjectif « privé » vient souligner en opposition à des « quasi-marchés » et des « marchés “officieux” » prédominés, en définitive, par l'importance de leur régulation publique.

Dans le cadre de notre enquête, nous faisons le choix de recourir au concept de marché scolaire sans reprendre ce triptyque. Nous considérons que remplacer systématiquement le concept de système éducatif par celui de marché scolaire tend à obscurcir les lignes de partage des différents systèmes en les plaçant tous sous le signe du marché, quand bien même il s'agirait de décrire des processus d'« hybridation » entre des « coordinations de type bureaucratique et certains éléments d'une coordination de marché » (Maroy & van Zanten, 2007, p. 468). De fait, il nous semble préférable de réserver le concept de marché lorsque l'appariement entre l'offre et la demande de scolarisation, quelle que soit son échelle (globale ou locale), possède la caractéristique nécessaire selon les socio-économistes et économistes pour parler de marché, à savoir l'intervention d'un prix, quelle qu'en soit la forme concrète.

En effet, la sociologie économique renouvelle depuis une trentaine d'années la compréhension des marchés et apporte des réponses originales à des situations marchandes particulièrement complexes (Smelser & Swedberg, 1994 ; François, 2008 ; Steiner & Vatin, 2009). Les travaux dits de « l'économie des singularités » (Karpik, 2007) se sont particulièrement illustrés pour aborder les marchés où la rencontre de la demande et de l'offre de bien ou de service repose moins sur le prix que sur la confiance en la qualité du bien échangé. Décrits de manière synthétique, ces travaux cherchent à déterminer le processus d'appariement de l'offre et de la demande lorsqu'il y a incertitude « radicale » sur la qualité du bien ou du service échangé et que le prix ne peut jouer son rôle habituel pour lever cette incertitude. En des termes simples, ces marchés se reconnaissent au fait que c'est le « bon » produit ou le « bon » service qui est recherché, ce qui fonde les acheteurs à choisir par une comparaison des qualités desdits biens ou services. Choisir une « bonne » bouteille de vin ou un « bon » avocat sont des exemples typiques de ce type de marché où le prix ne garantit pas la qualité du bien ou du service. Celle-ci est multidimensionnelle et façonnée par des

¹⁴ Notons qu'en 2018, la moyenne des dépenses éducatives rapportée au PIB du Brésil (5,7%) était légèrement supérieure à celle des pays de l'OCDE (5,5%).

« dispositifs de jugement » (Karpik, 2007) qui orientent et motivent la décision de l'acheteur en lui permettant de combattre l'incertitude caractéristique de ce type de marché. L'échange de ces types de biens et services originaux – nommés « singularités » par Lucien Karpik – ne pourrait donc se réaliser sans l'instauration d'une confiance que l'auteur fait reposer sur une construction sociale du jugement particulière. On comprend l'attrait de ces travaux pour des contextes où, comme dans le cas du choix d'une école, l'incertitude est grande quant à la qualité de l'éducation effectivement transmise, et ce d'autant plus que les critères qui la définissent varient selon les familles et peuvent évoluer dans le temps en fonction des besoins de l'enfant.

Cependant, ces travaux prennent sens dans un contexte où il existe systématiquement un prix monétaire associé au bien ou au service échangé, ce qui n'est pas toujours le cas, loin s'en faut, dans la perspective des « quasi-marché » et des « marchés officieux », qui fait pourtant de l'économie des singularités une source théorique centrale. De fait, sans intervention d'un prix, il ne peut y avoir d'économie des singularités, puisque celle-ci se fonde toute entière sur l'étude d'une catégorie de biens et services où le prix ne joue plus son rôle d'indicateur fiable pour appairer offre et demande. Le prix n'a pas disparu nous dit Lucien Karpik, « il remplit une fonction de *contrainte financière* (l'auteur souligne) » (Karpik, 2007, p. 41), c'est-à-dire qu'il affecte fondamentalement l'échange, mais se révèle peu fiable pour organiser le jugement des acheteurs. Même pour le très hétérodoxe Michel Callon, qui s'emploie pourtant à une remise à plat théorique intégrale tant de « l'économie standard » que de la sociologie économique, la théorie qu'il développe se fait nécessairement « contre paiement monétaire » (Callon, 2017, p. 402). Pierre François, dans la somme qu'il consacre au renouvellement des approches sociologiques du marché (2008) va dans le même sens :

Il reste un point (...) que les économistes mettent au cœur de leurs réflexions et qui ne doit pas manquer d'occuper une position aussi déterminante dans la conceptualisation sociologique du marché : *sur un marché, les échanges s'organisent en faisant intervenir un prix* (l'auteur souligne). Le mode de définition du prix peut être indéterminé *a priori*, son rôle dans les logiques d'appariement peut être discuté – il reste que le fait que les interactions marchandes fassent intervenir un prix constitue un élément déterminant que les sociologues ne peuvent ignorer (...) » (François, 2008, p.31).

En d'autres termes, sans intervention d'un prix dans l'échange, parler de marché ne peut être que « métaphorique » et ne peut fonctionner que par « analogie » (Passeron, 2006, p. 243). En l'espèce, une approche des systèmes éducatifs par le prisme unique du marché

tend à confondre ou superposer plusieurs niveaux d'analyse. Tels que nous les avons préalablement décrits, les « quasi-marchés » ne sont pas un type particulier de marché mais un style de politique publique possiblement décliné dans le champ scolaire de certains systèmes éducatifs. La catégorie des « marchés officieux » semble, quant à elle, mettre l'accent moins sur un type de marché que sur les stratégies occultes que le système éducatif concède aux familles pour qu'elles en tirent le meilleur parti. Autrement dit, les différences entre ces deux types de « marché » semblent avant tout découler du fait qu'ils ne décrivent pas les mêmes phénomènes. C'est pourquoi, dans notre travail, nous réservons le concept de marché scolaire aux contextes où la rencontre entre des offres et des demandes de scolarisation s'organise d'abord et fondamentalement par le prix des écoles.

Cantonner le concept de marché aux situations où l'échange d'un bien ou d'un service fait intervenir un prix nous semble en effet fondamental. Cela permet de distinguer l'échange marchand d'autres types de transactions d'une grande variété assurée par exemple dans le cadre d'interactions fondées sur le don ou sur des échanges non marchands (Testart, 2001), tels les services publics. Dans notre cas précis, le concept de marché scolaire identifie un environnement doté de ses propres règles, logiques et modes d'organisations typiques. Surtout, la distinction entre marché scolaire et système éducatif rend possible la mise en relation de cet espace isolé, le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo, avec l'ensemble du système scolaire en observant la place et les fonctions qu'il y occupe sans jamais confondre *a priori* les logiques particulières de l'un et l'autre.

Dans la lignée d'auteurs comme Karl Polanyi (1944) ou de Mark Granovetter (2000), la compréhension sociologique des marchés repose sur la reconnaissance de « l'encastrement social des relations marchandes » (Steiner, 2007, p. 37 et suiv.). Le prix ne saurait expliquer mécaniquement l'appariement de l'offre et de la demande de bien ou de service. C'est pourquoi, pour comprendre le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo, nous avons cherché à analyser ce que son fonctionnement doit à l'histoire du système éducatif brésilien en rapprochant les politiques de scolarisation conduites par l'État depuis le XIXe siècle, les initiatives des acteurs privés de l'enseignement et les pratiques éducatives des classes dominantes.

Un ensemble de questions a guidé notre recherche afin de comprendre de quelle manière les autorités publiques brésiliennes ont délégué la scolarisation des classes

dominantes au marché et quelles en sont les conséquences sur la sélection scolaire et sociale des élites du pays. En effet, comment interpréter les rapports entre l'État, les écoles privées et les familles pour qu'un tel consensus historique ait pu s'établir jusqu'à présent ? Quelle place ont occupé les initiatives privées dans la construction d'une offre scolaire devenue le monopole des classes supérieures ? Sur quelles bases la hiérarchie des écoles privées d'élite s'est construite et quel est son lien avec les institutions et les familles ? De quelle manière le marché scolaire interagît-il avec la compétition scolaire que se livrent les familles et comment influence-t-il les valeurs pédagogiques et éducatives qu'elles revendiquent ? En retour, quelle série d'actions et de comportements typiques pouvons-nous repérer chez les parents pour s'orienter sur le marché scolaire, combattre leurs doutes et maîtriser l'incertitude qui y règne, en faisant leur choix parmi une diversité d'offres ?

Plus globalement, nos questions de recherche ont tenté de cerner les effets de la coupure sociale et scolaire du marché scolaire sur les rapports que les classes dominantes entretiennent entre elles, selon leur appartenance à différentes fractions. De manière connexe, nous avons cherché à comprendre les représentations sociales qu'elles mobilisent pour rendre justice à leur choix scolaire et justifier leur position sociale relativement les unes aux autres. Au-delà de la fonction de reproduction sociale, évidente, de l'école privée d'élite, quel rôle jouent ces écoles dans la régulation sociale et politique des classes dominantes ? Quels enjeux statutaires sont exploités par le marché scolaire pour construire des clientèles fidèles ? *In fine*, le marché scolaire est-il propice à rapprocher les différentes fractions des classes dominantes ou à mutuellement les éloigner, physiquement et symboliquement ? Leur socialisation commune dans les écoles est-elle de nature à favoriser la construction d'une identité de classe partagée ou, au contraire, à hiérarchiser les familles selon leur position socio-économique ou leurs valeurs ? Comment ces familles jouent-elles avec leur conviction de l'incommensurabilité de la distance sociale qui les sépare du reste de la société, au fondement de leur statut, pour se distinguer entre elles, et comment les écoles investissent-elles, par contrainte ou par nécessité, les questions politiques et sociales qui polarisent leur clientèle ?

Pour répondre à ces questions, notre analyse de la scolarisation des classes supérieures de São Paulo repose sur le dialogue entre différentes perspectives. Il y a d'abord le poids historique, la genèse d'un marché scolaire qui imprime sa marque sur les classes supérieures depuis des générations, avec l'appui de l'État, et qui préserve fondamentalement les modalités de reproduction sociale du groupe. Il y a ensuite les dimensions culturelles d'une classe qui

fonde son statut sur des marqueurs sociaux assez stables dans le temps et dont l'éducation privée fait partie. La coupure de cette classe sociale avec le reste de la société est également un marqueur de son appartenance. On peut concevoir qu'à ce titre, l'homogénéité de leur style de vie et les rapports de classe qu'ils entretiennent avec le reste de la société – notamment avec les membres des classes populaires – relèvent d'une transmission culturelle réticente au changement, par reproduction ou imitation des codes sociaux du groupe, et par crainte de connaître le déclassement en y dérogeant.

Néanmoins, les différentes fractions des classes dominantes brésiliennes sont effectivement en concurrence dans le cadre d'une compétition scolaire régulée par un marché scolaire qui oblige à des différenciations parmi les offres scolaires. Le propre de cette régulation est d'abord de moduler l'accès aux meilleurs établissements par le prix qu'ils coûtent. Parmi la clientèle des classes supérieures, les familles qui ne peuvent pas payer l'écolage de ces « grands établissements », particulièrement onéreux, sont convoitées par des écoles qui mettent en valeur des qualités autres que la performance scolaire, principalement revendiquée par les premiers. Ces petites écoles privées « constructivistes », relativement plus accessibles financièrement, mettent en avant les valeurs progressistes de leur projet pédagogique en revendiquant une éducation émancipatrice et globale de la personne humaine, quitte à renoncer aux dimensions les plus propédeutiques de l'enseignement et, donc, à de meilleures performances académiques.

Par le biais des finalités éducatives et des pédagogies qui les matérialisent ou les illustrent, les familles sont également en concurrence sur le plan des valeurs. Les parents, selon leur position sociale et selon leur histoire personnelle, font appel à leur expérience scolaire et à des discours politiques pour justifier le choix de l'école. Inversement, le style pédagogique de l'école privée choisie permet d'affirmer une position politique à l'intérieur des classes dominantes, et ce d'autant plus que l'éducation a été un des moteurs de la polarisation politique et sociale au cours des dernières années. Si celle-ci a été entretenue par des mouvements politiques d'extrême droite depuis le coup d'État institutionnel de 2016, qui dénoncent une éducation brésilienne soumise au communisme, à Paulo Freire et aux *gender studies*, elle s'est également fondée sur de vrais débats de politiques publiques, comme la place accordée aux différentes mesures de discrimination positive dans les concours d'accès aux universités publiques et privées.

Plan d'étude

Notre travail s'organise concrètement en cinq chapitres. Le premier est consacré au déroulé de l'enquête. Ce chapitre est l'occasion de découvrir le milieu social des classes dominantes brésiliennes et de situer les enquêtés par une sociographie des familles rencontrées. Nous présentons les différentes méthodes d'investigation que nous avons employées et les enjeux qu'elles ont soulevés dans le cadre d'une enquête au cours de laquelle les obstacles furent nombreux.

Le deuxième chapitre étudie l'évolution du rapport à la scolarisation des classes dominantes de São Paulo depuis le XIXe siècle et le rôle que jouent respectivement les écoles privées et l'État brésilien dans la formation du marché scolaire actuel. Nous montrons que l'institutionnalisation de la scolarisation des classes supérieures doit beaucoup aux *escolas particulares*, aux écoles privées, bien davantage qu'aux écoles d'État pour lesquelles les familles n'ont généralement nourri que rejet ou méfiance. La période de la dictature militaire (1964-1985) a été une phase importante du développement du marché scolaire par le soutien politique et économique qu'il a reçu et par des conditions de croissance économique favorables à une augmentation du volume de la clientèle. La genèse du marché scolaire des classes dominantes nous conduit à faire une proposition de catégorisation des différents types d'écoles en présence sur le marché. Nous choisissons d'en retenir deux types principaux pour notre analyse du marché scolaire des classes dominantes de São Paulo : les « grands établissements traditionnels » et les « écoles constructivistes ». L'étude de ces deux types d'établissement constitue le cœur de notre enquête et fait l'objet des deux chapitres suivants.

Dans ces deux chapitres, nous nous attachons à comprendre le marché scolaire en action en analysant l'appariement de l'offre et de la demande de scolarisation. Notre analyse croise les modalités de recrutement des écoles et les modalités éducative, sociale et économique des choix scolaires des familles. Nous montrons que cette rencontre se fait de manière inégale ou déséquilibrée, et ce au bénéfice des écoles. En nous inspirant de la distinction qu'opère Michel de Certeau entre stratégie et tactique¹⁵, nous estimons que les

¹⁵ « J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique) est isolable. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et d'être la base d'où gérer les relations avec une extériorité de cibles ou de menaces (les clients ou les concurrents, les ennemis, la campagne autour de la ville, les objectifs et objets de la recherche, etc.). Comme dans le management, toute rationalisation

écoles développent des stratégies dans la mesure où elles s'emploient à maîtriser les rapports de force d'un environnement (la concurrence) et à manipuler la volonté du sujet qu'elles ciblent et isolent (le client). Les stratégies des écoles dépendent de leur position sur le marché. Les écoles qui dominent le marché scolaire, les grands établissements traditionnels, adoptent essentiellement des stratégies de sélection de la clientèle. Les écoles constructivistes, plus fragiles, ont une stratégie de captation et de rétention des familles. D'un autre côté, les parents dépendent des offres scolaires constituées et usent, selon leurs moyens et leur volonté, de tactiques en vue d'accéder au compromis se rapprochant au mieux de l'idéal qu'ils se font de la meilleure école pour leur enfant. Le choix de l'école est organisé par un ensemble complexe de justifications éducatives et de visées individuelles (van Zanten, 2009) que le marché régule principalement par l'écolage.

Notre enquête est également une fenêtre sur les relations sociales entre les différentes fractions des classes dominantes et, par extension, sur leurs rapports de classe sociale avec le reste de la société. Le marché scolaire est un des cadres d'expression des hiérarchies qui organise les classes dominantes de São Paulo. Si les familles ne sont pas égales face aux modalités de recrutement des établissements, elles ne le sont pas davantage à l'intérieur des établissements. La scolarité se déroule globalement dans un climat d'incertitude pour la majorité des parents, tant du point de vue de la réussite scolaire que du statut social de l'enfant, exposé à d'importants écarts de niveau de vie. Le marché scolaire, par l'inévitable barrière économique qu'il impose, produit un entre soi propice à l'observation mutuelle des membres des classes dominantes autant qu'à l'observance de pratiques éducatives communes. À ce titre, l'école privée est la pièce maîtresse d'une éducation dont les différents lieux de circulation sont des espaces privés, fermés, découpus par l'espace public. Les craintes et le rejet que provoquent pour les classes supérieures l'espace public et l'utilisation des services publics atteint son paroxysme avec la figure de l'école publique et de ses usagers issus des classes populaires. La figure du pauvre et le discours tenu sur la chose publique deviennent, parmi les classes dominantes, des éléments de différenciation au sein d'un environnement social relativement homogène.

De façon marginale, il arrive toutefois que des membres des classes supérieures choisissent temporairement l'école publique pour leurs enfants. Les conditions dans lesquelles

«stratégique» s'attache d'abord à distinguer d'un «environnement», un «propre», c'est-à-dire le lieu du pouvoir et du vouloir propres. » Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*, Paris, Gallimard, p. 59.

se déroule ce type de rencontre fait l'objet d'un court chapitre. Il analyse ces confins de la scolarisation des classes supérieures en montrant que les écoles publiques fréquentées possèdent un certain nombre de caractéristiques en termes d'organisation scolaire et de sociologie des usagers qui les font appartenir davantage au monde des écoles privées qu'à celui des écoles publiques.

Enfin, nous concluons notre travail par une étude de la morphologie du marché scolaire des classes dominantes de São Paulo en lien avec le fonctionnement global du système éducatif. Nous montrons que déléguer la sélection sociale des classes supérieures à un marché scolaire représente le modèle historique sur lequel repose le développement du système éducatif brésilien. Il précède et se distingue des politiques néolibérales en vogue depuis les années 1980. Il dessine un modèle où les fondements méritocratiques reposent moins sur le travail scolaire des enfants que sur la richesse de leurs parents, à partir de laquelle se fonde essentiellement leur statut social et leur droit à le conserver.

CHAPITRE 1 : CONDUITE DE L'ENQUÊTE

Nous avons réalisé notre enquête de terrain à São Paulo au cours de quatre séjours représentant une durée totale de 16 mois entre 2013 et 2016. Notre « formule de recherche » (Chapoulie, 1991) repose sur différentes sources de documentation : questionnaires, entretiens, observations, littérature grise, statistiques et rapports publics. Dans cette section, nous nous attacherons à décrire notre entrée et notre parcours dans le milieu étudié ainsi que l'élaboration de notre corpus documentaire. Ces descriptions nous permettront de brosser un premier portrait des protagonistes de l'enquête.

1. Trouver les familles

Au gré de l'enquête, nous avons emprunté différentes voies pour entrer en contact avec les familles et réaliser des entretiens avec elles. La première phase de l'enquête s'est fondée sur le réseau amical et professionnel dont nous disposions à São Paulo. C'est d'abord à partir d'étudiants de notre cercle qu'il nous a été permis de rencontrer les premiers parents intéressés par notre recherche. En effet, ces étudiants avaient pour la plupart réalisé leur scolarité dans les établissements qui nous concernent, tant du côté des grands établissements que des écoles constructivistes. Nous n'avons toutefois pas souhaité réaliser d'entretiens avec leurs propres parents afin d'éviter les éventuels biais que cela aurait pu produire sur leur discours et nos interprétations. L'enquête s'est donc principalement amorcée au contact des amis, voisins et collègues des parents d'anciens étudiants de ces écoles.

De façon prévisible, les premiers entretiens eurent une forte dimension exploratoire. Nous les avons complétés d'un questionnaire en ligne conçu pour aborder un large éventail de questions. Notre principal objectif était alors d'approcher les représentations éducatives des parents et de construire une sociographie rudimentaire des familles à partir de grandes variables comme la profession, les revenus et le niveau d'étude, l'âge, le sexe, le nombre d'enfants ou encore le lieu d'habitation. Ce questionnaire nous a également servi de support pour faire connaître notre enquête au-delà du premier cercle de parents que nous avons mobilisé et conclure de nouveaux entretiens. Son effet « boule de neige » a nettement contribué à nous orienter en premier lieu sur la clientèle des écoles dites « constructivistes », c'est-à-dire celle qui était la plus fortement représentée dans notre entourage.

Les salariés et anciens salariés des écoles ont représenté la deuxième voie par laquelle nous avons atteint de nouvelles familles. Certains professeurs et responsables pédagogiques ont joué le rôle d'informateur clé ou de « personne ressource » en nous ouvrant leur carnet d'adresse de collègues et de parents. Ces professionnels sont apparus au détour de l'enquête, au fur et à mesure que nous tissions davantage de liens avec l'environnement des écoles. Grâce à ces informateurs, nous avons pu obtenir des entretiens avec d'autres professionnels ainsi qu'avec la clientèle des établissements qui nous étaient moins familiers, notamment du côté des grands établissements. C'est principalement de cette manière que nous avons rencontré des familles de quartiers éloignés de notre quotidien, tel le quartier de Morumbi où se situent plusieurs grands établissements.

Enfin, notre troisième voie pour rencontrer des familles découle des périodes d'observation qu'il nous a été possible de réaliser au sein de deux écoles publiques et d'une école privée. Cependant, comme nous le développerons ensuite, les écoles privées des classes dominantes de São Paulo sont particulièrement réticentes à l'idée d'accueillir un observateur extérieur installé durablement dans leurs locaux. Seul un établissement privé répondant aux critères de l'enquête a pu faire l'objet d'un tel type d'investigation, et encore, durant l'une des dernières étapes de l'enquête et de manière assez brève (un peu plus d'un mois). En conséquence, peu de rencontres avec de nouvelles familles découlent de ce travail d'observation. En revanche, les observations conduites dans les deux écoles publiques nous ont apporté un certain nombre d'entretiens : la première nous a permis de nous rapprocher de familles aux choix scolaires atypiques au sein des classes dominantes ; la seconde de réaliser des entretiens avec des familles principalement issues des classes populaires. Bien que n'étant pas l'objet de notre recherche, ces derniers se sont révélés particulièrement utiles pour notre appréhension globale de la scolarisation au Brésil. Complétant la littérature scientifique sur la question, ces entretiens nous ont apporté une connaissance subjective des inégalités sociales qui structurent les attitudes scolaires des familles.

Au total, nous avons réalisé des entretiens avec 48 familles brésiliennes de São Paulo dont 38 mères, 5 pères et 5 couples. Leur répartition selon le type d'établissement est la suivante : nous trouvons 23 familles de la clientèle des grands établissements, 34 familles des écoles constructivistes ainsi que 11 familles scolarisées dans le public. Circulant de manière relativement libre dans le réseau des parents, le questionnaire précédemment évoqué a été complété par une quarantaine de parents mais seulement un sur deux a véritablement pu être

intégré à l'analyse. L'autre moitié sortait du cadre de l'enquête, par exemple lorsque la famille n'était pas cliente d'une école de São Paulo, que l'enfant n'était pas encore scolarisé ou, qu'à l'inverse, la scolarité était achevée depuis de trop nombreuses années (15, 20 ans parfois) pour éclairer le contexte scolaire présent.

2. Sociographie des familles

Parmi les parents interviewés, on observe une moyenne d'âge de 45 ans (médiane : 42 ans, plus jeune : 35 ans, plus âgé : 64 ans) et une large majorité de femmes (80%). Les enquêtes sur les pratiques éducatives des familles sont coutumières de cette surreprésentation des mères renvoyant à une responsabilisation plus grande des femmes en matière de choix éducatifs, notamment avant la période du lycée, en comparaison de leur conjoint (van Zanten, 2009, p. 15 & p. 127 et suiv.). Au moment de la réalisation des entretiens, la majorité des familles avait deux enfants : un peu plus de la moitié des élèves était en cours de scolarité au niveau *fundamental* (E.F.I et II) et un quart au lycée au moment de l'enquête – le niveau de la maternelle est moins représenté, environ 15% des enfants. Toutes les familles que nous avons interviewées sont « blanches » ou considérées comme telles au Brésil (à l'exception de deux familles d'origine japonaise), de religion catholique ou, plus exceptionnellement, de religion juive. Leur origine familiale croise le plus souvent une immigration italienne, espagnole ou portugaise de la première moitié du XXe siècle avec des familles brésiliennes d'installation plus ancienne.

Grands établissements et écoles constructivistes confondus, il nous a été possible de collecter les professions de 78 parents à partir des entretiens et des questionnaires. En regroupant les professions déclarées selon la classification brésilienne des professions (CBO)¹⁶, on observe que notre population se range quasi exclusivement dans la catégorie des « professions des sciences et des arts »¹⁷, catégorie qui s'identifie globalement à la CSP

¹⁶ La classification brésilienne des professions (CBO) code, dans sa version simplifiée, 10 grands regroupements professionnels : 0. Membres des forces armées, de la police et les pompiers militaires ; 1. Membres supérieurs du pouvoir public, dirigeants d'organisations d'intérêt public et d'entreprises, gérants ; 2. Professions des sciences et des arts ; 3. Techniciens de niveau moyen ; 4. Travailleurs des services administratifs ; 5. Travailleurs dans le service, vendeurs de commerces en magasins et marchés ; 6. Travailleurs dans l'agroalimentaire, les forêts et la pêche ; 7. Travailleurs dans la production de biens et services industriels ; 8. Travailleurs dans la production de biens et services industriels (bis) ; Travailleurs en services de réparation et d'entretien.

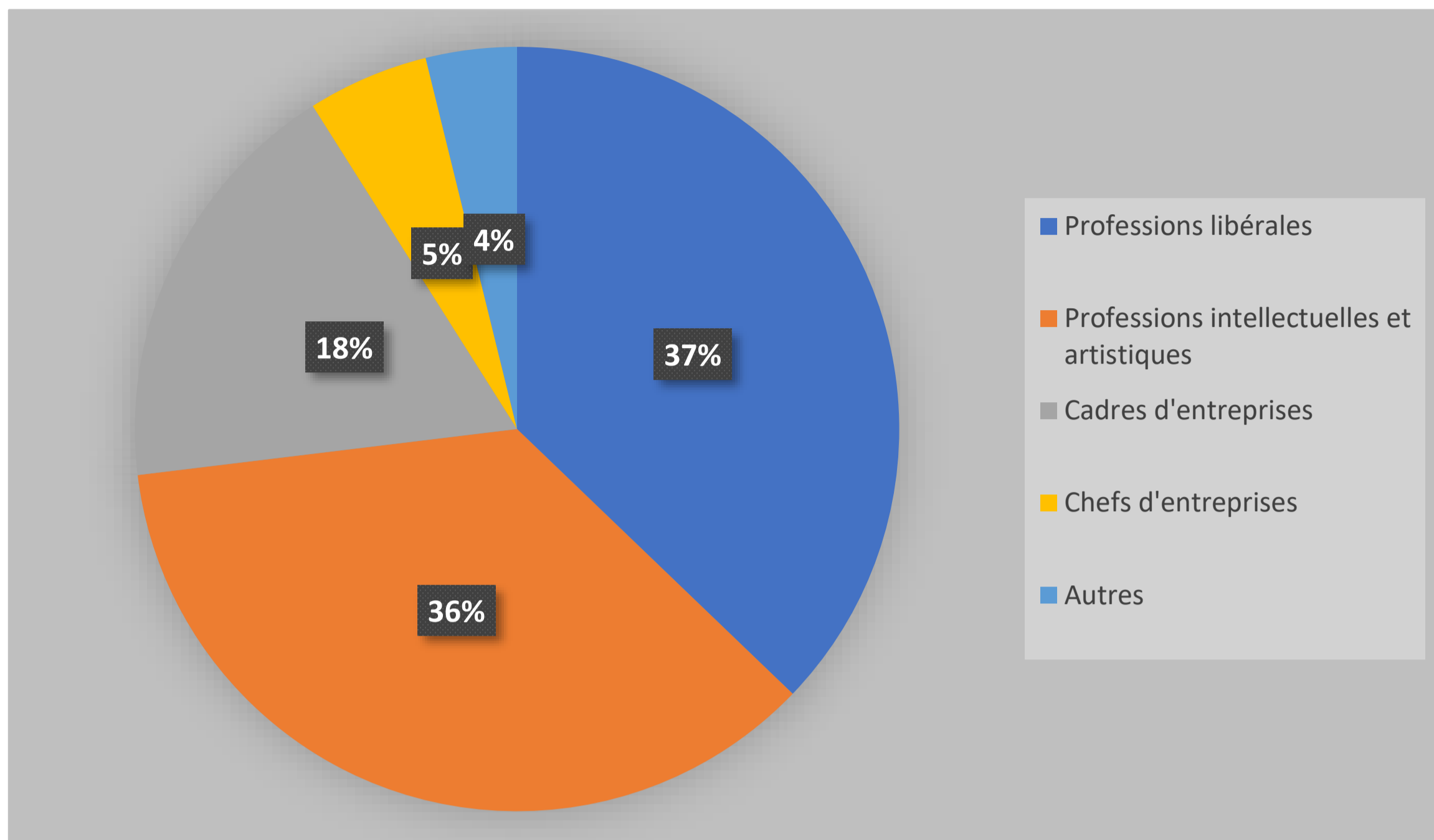
¹⁷ Celle-ci se compose de : 20. Chercheurs et professions polyscientifiques ; 21. Professions des sciences exactes, physiques et d'ingénierie ; 22. Professions des sciences biologiques, de la santé et autres ; 23. Professions de l'enseignement ; 24. Professions des sciences juridiques ; 25. Professions des sciences sociales et humaines ; 26. Communicants, artistes et religieux ; 27. Professionnels de la gastronomie.

française des « cadres et professions intellectuelles supérieures » (Cardoso & Préteceille, 2017). Pour plus de clarté, nous avons classé les professions des enquêtés appartenant aux « professions des sciences et des arts » en trois catégories : professions libérales ; professions intellectuelles et artistiques ; cadres d'entreprises. À la marge, les catégories « chefs d'entreprise » et « autres » complètent l'ensemble.

Tableau 2. Professions des parents enquêtés

| Professions libérales (29) | Professions intellectuelles et artistiques (28) | Cadres d'entreprises (14) | Chefs d'entreprises (4) | Autres (3) |
|--|---|---|--|---|
| 13 architectes 10 avocats 2 psychologues 1 nutritionniste 1 vétérinaire 1 dola 1 médecin | 3 musiciens 2 écrivains 2 costumières 2 géographes 2 économistes 2 éducateurs 2 éditrices 1 historien 1 professeur du secondaire 1 commissaire d'exposition 1 journaliste 1 producteur de cinéma 1 documentariste 1 <i>art director</i> 1 styliste 1 designer 1 chanteuse 1 directeur dans l'audiovisuel 1 directeur de rédaction 1 publicitaire | 5 ingénieurs 3 agronomes 1 administrateur 1 pilote 1 analyste environnementale 1 directrice « environnement » 1 DRH 1 directeur des ventes | Domaines : Décoration Formation Communication pour les entreprises | 2 agriculteurs exploitants 1 cadre du public |

Graphique 2. Professions des parents enquêtés



On remarque que les professions les plus représentées chez les enquêtés appartiennent aux professions libérales (37%) et aux professions intellectuelles et artistiques (36%). Elles représentent à elles deux quasiment trois-quarts des professions déclarées par les parents (73%). La catégorie des cadres d'entreprises privées arrive en troisième position (18%). Enfin, de façon plus marginale, nous trouvons quatre chefs d'entreprise (5%) ainsi que deux agriculteurs exploitants et un cadre du public que nous avons regroupé dans une catégorie « autres » (4%).

Les professions déclarées par les parents appartiennent très majoritairement au secteur privé. Sans que nous puissions en apporter formellement la preuve du fait de notre impossibilité d'accéder aux documents administratifs des écoles, cette quasi absence du secteur public parmi les enquêtés n'est *a priori* pas un biais de l'enquête. Selon nous, elle traduit effectivement une faible représentation des professions du secteur public, hautes fonctions judiciaires exceptées (juges, magistrats), au sein de la clientèle des écoles privées des classes dominantes. En l'absence d'enquêtes brésiliennes consacrées à une comparaison entre « gens du public » et « gens du privé » (De Singly & Thélot, 1989), il est d'ailleurs difficile d'affirmer le caractère structurant d'une appartenance à l'un ou l'autre des secteurs pour les membres des classes dominantes. En revanche, des enquêtes socio-historiques montrent le maintien du prestige d'un certain nombre de professions comme médecin (Pereira

Neto, 2001), magistrat, juge et avocat (Bonelli, 2002) ou encore ingénieur, c'est-à-dire une grande stabilité de l'attraction des classes dominantes pour le triptyque des « professions impériales » (Coelho, 1999). Parmi les enquêtés, on constate effectivement que ces professions dites « libérales » font partie des plus représentées (13 architectes, 10 avocats et 5 ingénieurs). On trouve également les indices d'une dégradation de l'intérêt des classes dominantes à l'égard des emplois publics à mesure que ceux-ci étaient, à la faveur d'une généralisation du principe du concours, moins dépendants des pratiques de favoritisme ou de népotisme au cours du XXe siècle (Andrade, 2018, pp. 210-211).

En observant les professions des enquêtés selon le type d'établissement, on remarque qu'elles partagent la même proportion de professions libérales (37%). Cependant, la clientèle constructiviste se distingue de celle des grands établissements par une proportion importante des professions intellectuelles et artistiques (44% contre 23%). Cette forte représentation des professions intellectuelles et artistiques se fait surtout au détriment des cadres (15% contre 23%), des chefs d'entreprise et des grands fermiers (« *fazendeiros* »). On observe donc une assez grande homogénéité des professions de la clientèle interviewée des écoles constructivistes autour des professions libérales et des professions intellectuelles et artistiques (81% en cumulé). Tel n'est pas le cas de la clientèle des grands établissements. Celle-ci semble au contraire plus hétérogène, avec un poids relatif des différentes professions plus équilibré. Les catégories des cadres et des professions intellectuelles et artistiques représentent, à égalité, 23% des professions déclarées.

Tableau 3. Professions de la clientèle des « grands établissements »

| Professions libérales (11) | Professions intellectuelles et artistiques (7) | Cadres d'entreprises (7) | Chefs d'entreprises (2) | Autres (3) |
|--|---|--|--|---|
| 5 architectes 5 avocats 1 nutritionniste | 1 éditrice 1 professeur du secondaire 1 commissaire d'exposition 1 journaliste 1 directeur dans l'audiovisuel 1 directeur de rédaction 1 publicitaire | 3 ingénieurs 1 administrateur 1 pilote 1 directrice « environnement » 1 directeur des ventes | Domaines : Décoration Communication pour les entreprises | 2 agriculteurs exploitants 1 cadre du public |

Graphique 3. Professions de la clientèle des « grands établissements »

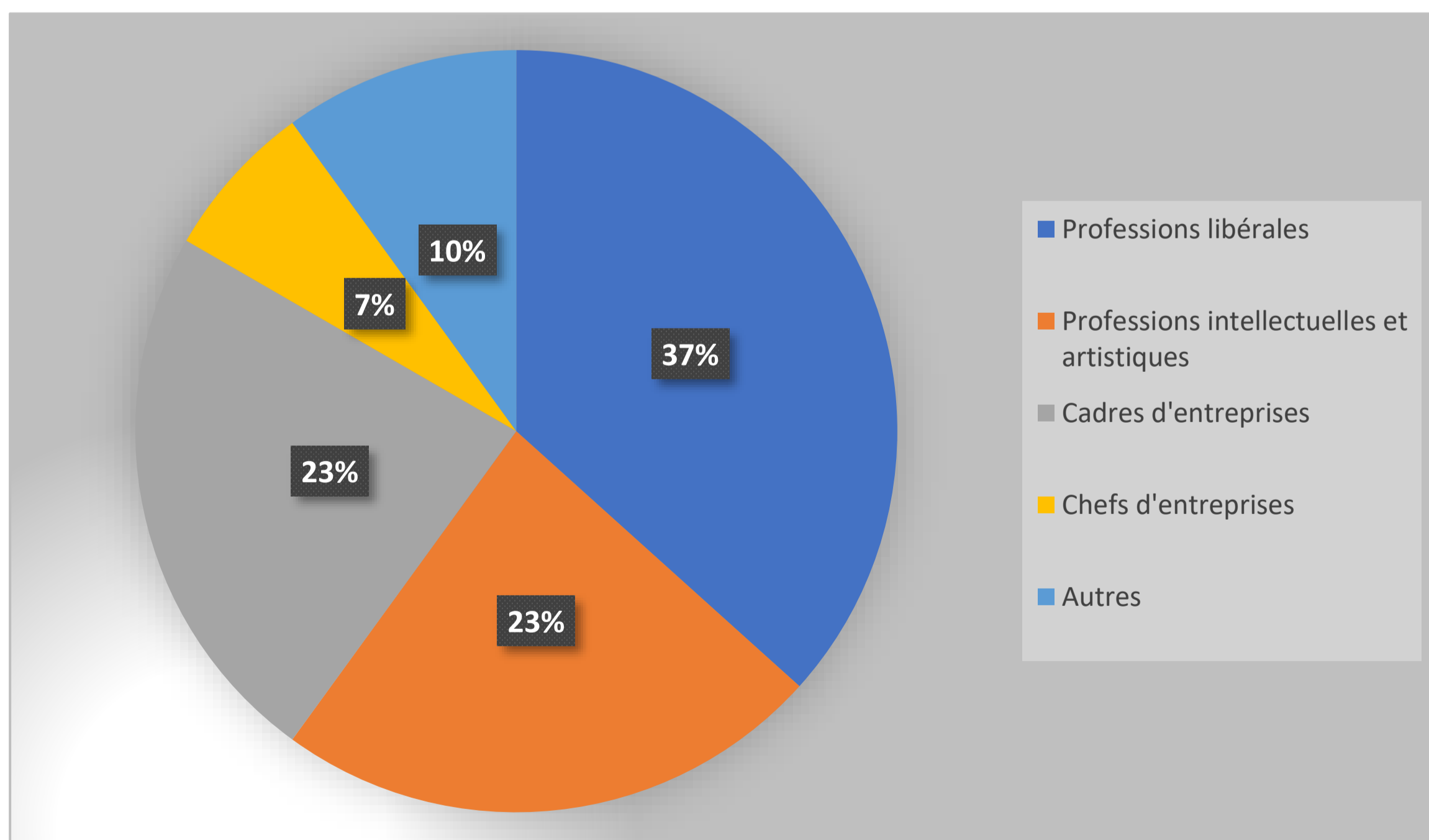
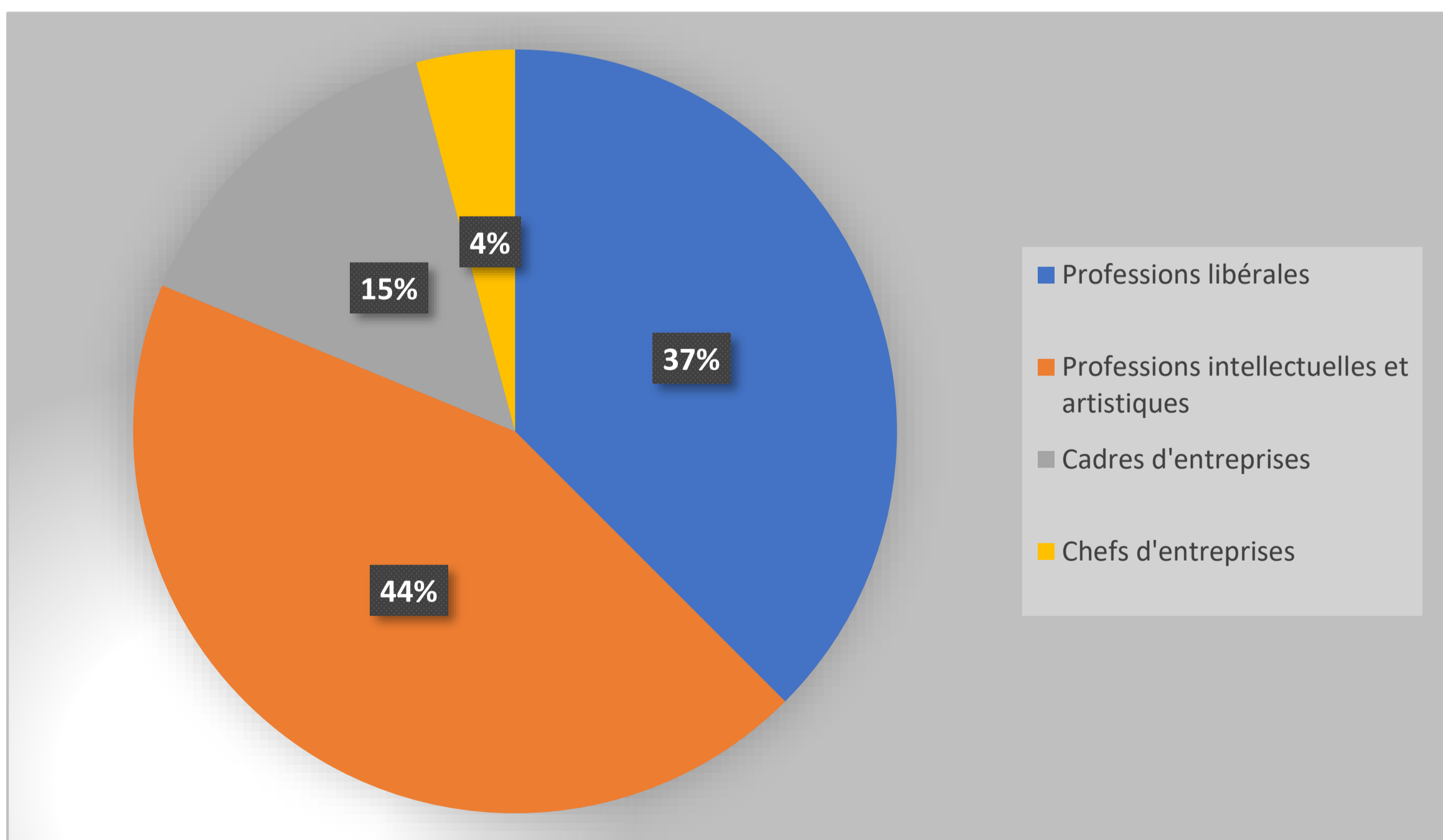


Tableau 4. Professions de la clientèle des « écoles constructivistes »

| Professions libérales (18) | Professions intellectuelles et artistiques (21) | Cadres d'entreprises (7) | Chefs d'entreprises (2) | Autres (0) |
|--|--|---|--------------------------------|-------------------|
| 8 architectes 5 avocats 2 psychologues 1 vétérinaire 1 dola 1 médecin | 3 musiciens 2 écrivains 2 costumières 2 géographes 2 économistes 2 éducateurs 1 éditrices 1 historien 1 producteur de cinéma 1 documentariste 1 <i>art director</i> 1 styliste 1 designer 1 chanteuse | 2 ingénieurs 3 agronomes 1 analyste environnementale 1 DRH | Domaine : Formation | |

Graphique 3. Professions de la clientèle des « grands établissements »



La totalité des parents des grands établissements indique des revenus mensuels supérieurs à 20 salaires minimum¹⁸, soit 13.560 R\$ en 2013. Pour la clientèle des écoles constructivistes, les revenus déclarés se partagent à égalité entre des revenus mensuels supérieurs à 20 salaires minimum et compris entre 10 et 20 salaires minimum. Au Brésil, 0,7% de la population active (des 15 ans et plus) possède des revenus équivalents à plus de 20 salaires minimums par mois tandis que 2% de la population active des 15 ans et plus possède des revenus compris entre 10 et 20 salaires minimum (PNAD-IBGE, 2013). Ajoutons que la totalité de la population de l'enquête¹⁹ est diplômée de l'enseignement supérieur alors que c'est seulement le cas de 14,8% des 24-64 ans au Brésil (PNAD-IBGE, 2015).

Les familles ont été réticentes à l'idée de décrire la composition et la provenance de leurs revenus. Cependant, à côté des revenus de leur profession, des entretiens approfondis avec les enquêtés et nos discussions avec notre entourage indiquent, selon les cas, une certaine variété des revenus, comme la possession d'exploitations agricoles familiales ou un patrimoine immobilier en location. À cela, il faut ajouter qu'il est relativement commun pour ces familles d'acheter le premier appartement de leurs enfants lors de leur installation durant leurs études ou, de préférence, à l'occasion de leur mariage. Aussi n'est-il guère surprenant d'entendre de la bouche des parents avec qui nous avons pu développer une certaine confiance, la confiance de transmissions patrimoniales conséquentes, apportant pour certaines de véritables rentes, ou ménageant la possibilité d'investissements.

Cependant, les familles que nous avons interviewées n'appartiennent pas aux fractions les plus dotées en ressources économiques. Comme nous le verrons, cela ne signifie pas qu'une clientèle fortunée soit absente des établissements qu'elles fréquentent, notamment des grands établissements. Cependant nous n'avons pas cherché à entrer en contact avec celle-ci, anticipant un processus complexe et très coûteux en temps à l'aune des conditions de notre enquête (terrain éloigné, séjours de moyenne durée)²⁰. Patrons de grandes entreprises publiques ou privées, grands propriétaires terriens, banquiers, politiques de premier plan ne font donc pas partie des enquêtés. En cela, nous pouvons affirmer que les enquêtés

¹⁸ Le salaire minimum en 2013 était fixé à R\$678.

¹⁹ Nous mettons bien entendu de côté les familles de petites classes moyennes scolarisées dans le public, au nombre de trois, que nous avons évoquées.

²⁰ Les efforts déployés par Carolina Pulici pour étudier cette partie de la population et les spécificités qui découlent de ce type de terrain nous ont été fort utiles pour prendre cette décision au début de notre recherche. Carolina Martins Pulici, *O charme (in) discreto do gosto burguês paulista: estudo sociológico da distinção social em São Paulo*, 2010, Thèse de doctorat, Universidade de São Paulo.

n'appartiennent pas aux classes dirigeantes brésiliennes mais plutôt à ce que Danilo Martuccelli nomme « l'ensemble aisé » d'une société capitaliste, c'est-à-dire des « salariés (et quelques travailleurs indépendants) dont les ressources économiques et le prestige de la position sociale sont le plus souvent associés à des compétences techniques ou professionnelles », dotés le plus souvent de « revenus immobiliers et mobiliers ainsi qu'un patrimoine hérité ou acquis bien plus important de la moyenne » (Martuccelli, 2017, p. 333).

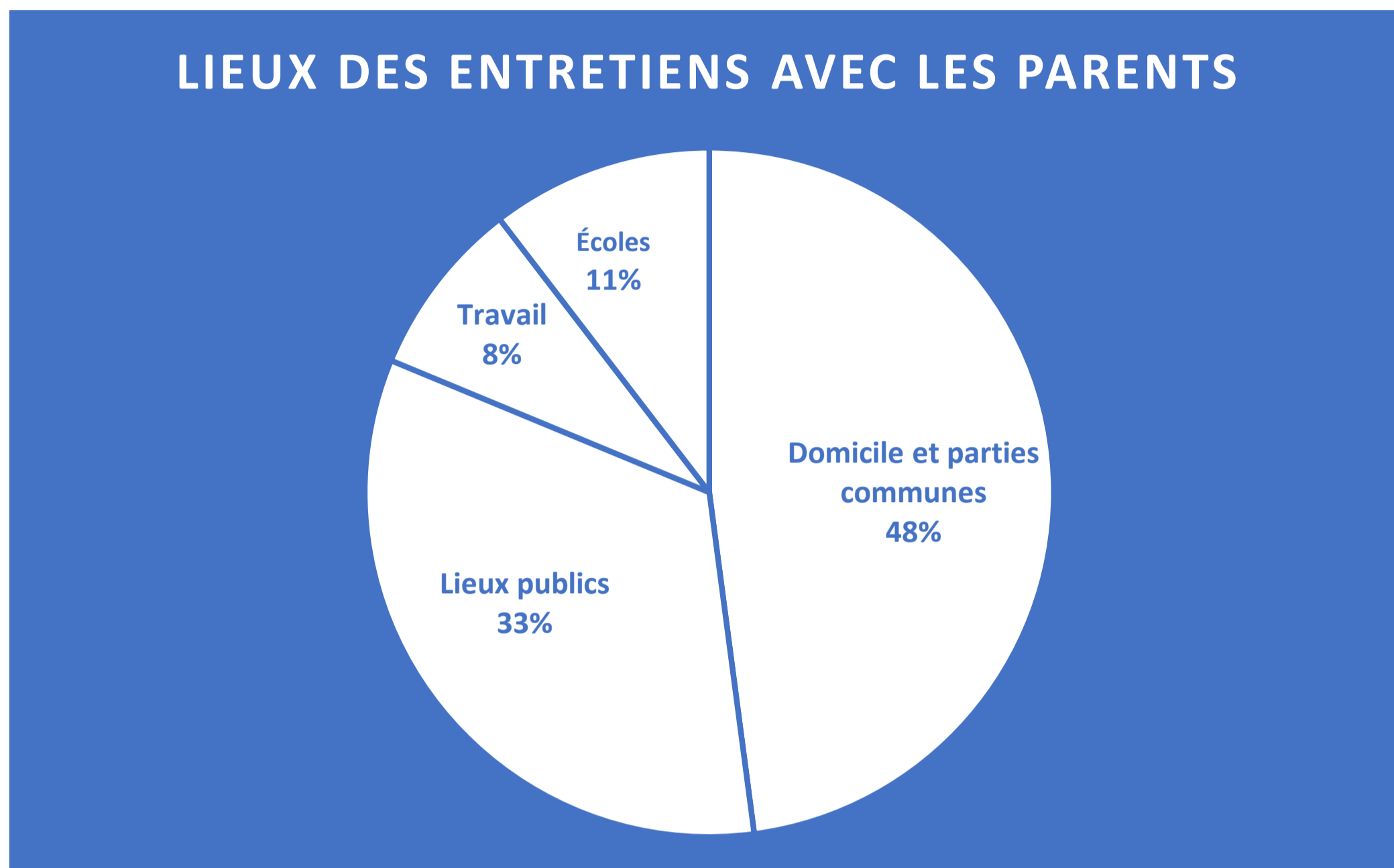
Dans notre travail, à côté des termes de « classes dominantes », « classes possédantes » ou de « classes supérieures », nous employons également à de nombreuses reprises le terme de « *classe-média* » pour décrire le groupe que nous étudions. Le terme de *classe-média* est de fait polysémique. Il a pu être repris par des chercheurs et des politiques pour illustrer le développement d'une moyennisation de la société brésilienne, la *nova classe média*, défendue par Neri (2008). Surtout, le terme de *classe-média* ne renvoie pas aux mêmes groupes et aux mêmes conditions d'existence selon la période que l'on observe. La *classe-média* en formation au cours du XIXe siècle n'est pas celle des années 1970 pendant la dictature militaire. Néanmoins, jusqu'à aujourd'hui, le terme de *classe-média* renvoie au pôle dominant de la structure sociale de la société brésilienne. Un lecteur familier de la littérature sociologique brésilienne ne sera pas surpris de lire des formules comme « une haute classe moyenne illustre de la ville de São Paulo depuis au moins quatre générations » [traduction libre] (« *uma alta classe média ilustrada da cidade de São Paulo, desde, pelo menos, quatro gerações* » [Bicalho Canêdo 2009, p.15 – préface à Almeida, 2009]). Groupe à part entière, dotée d'une forte conscience de classe (Salata, 2016), la *classe-média* représente peu ou prou la fraction dominée des classes dominantes face à ce que nous qualifions parfois d'élite, de classe dirigeante ou de grande bourgeoisie, et c'est ainsi qu'il faut la comprendre dans notre travail.

3. Les entretiens avec les familles

À une première phase où, combinés aux questionnaires, les premiers entretiens possédaient avant tout une valeur exploratoire, a succédé des entretiens approfondis, moins directifs, que nous pouvons qualifier d'ethnographiques (Beaud, 1996). En effet, nos analyses ont été irriguées par les situations d'entretien dans leur globalité et pas seulement par ce qu'il s'y était dit, devenant ainsi des « scènes d'observation » (Beaud, 1996, p. 236). La part importante d'entretiens réalisés au domicile des familles (quasiment un sur deux) a donné à

l'environnement des entretiens la propriété d'une scène sociale souvent riche d'enseignements.

Graphique 5. Lieux des entretiens avec les parents



Pour près de la moitié des familles (48%, 23 entretiens), les entretiens se sont déroulés à leur domicile (40%) ou dans les parties communes de leur résidence (8%). Il faut noter que pour un quart des entretiens s'étant déroulé au domicile des familles, le domicile faisait également figure de lieu de travail, principalement dans le cadre d'une profession libérale. Les lieux « publics » ont été le deuxième cadre privilégié par les familles en vue d'un entretien (33%, 16 entretiens), avec une prédilection pour les café-boulangeries (29%), soit de rue (21%), soit dans des centres commerciaux (8%) – essentiellement dans des cafés de librairie dans ces derniers. On compte seulement deux lieux culturels comme cadre d'entretien : l'un dans un SESC (*Serviço Social do Comércio*, établissement culturel privé) l'autre dans un musée public. Le lieu de travail n'occupe qu'une place marginale (8%, 4 entretiens), si on écarte les domiciles faisant également office de lieu de travail (11%, 5 entretiens). Auquel cas, nous avons principalement été reçus dans les espaces dévolus à l'activité professionnelle lorsqu'il s'agissait d'une maison (dépendance à proximité des lieux de vie) ou simplement dans le salon ou la salle à manger s'il s'agissait d'un appartement. Certains entretiens se sont déroulés dans l'école des enfants, à l'occasion de visites avec les parents ou de périodes d'observation (11%, 5 entretiens), mais un seul a concerné une école privée.

Les maisons individuelles représentent un peu moins d'un tiers (30%) des domiciles, la majorité des habitats étant des appartements dans des tours résidentielles fermées et sécurisées (*condominio*)²¹. Ces maisons ne se situent pas dans les quartiers les plus huppés de la ville, comme ceux de Jardim²², mais plutôt dans des quartiers gentrifiés (Pinheiros, Butantã) ou anciennement occupés par l'élite de São Paulo (comme le quartier Higienópolis, à l'ouest de Santa Cecília). Les plus grandes maisons que nous avons eu l'occasion de pénétrer ne dépassent pas les 250 m² de surface. Si elles peuvent disposer d'un petit terrain ou d'un jardin, elles ne sauraient être confondues avec les demeures de la grande bourgeoisie à la superficie habitable et au terrain nettement supérieurs. À la différence des habitations de notre enquête, celles-ci sont rarement mitoyennes et un mur d'enceinte (barbelé, électrifié et élevé de quatre ou cinq mètres) clôt habituellement leur espace vis-à-vis de la rue ou du voisinage.

Pour autant, la maison individuelle ne représente pas nécessairement le sommet de la hiérarchie des habitations désirées par les classes dominantes. Les appartements leur disputent cette place en raison des garanties de sécurité et de l'offre de service qu'apportent les résidences collectives – et un coût d'entretien probablement moins important. En effet, ces immeubles disposent souvent de salles des fêtes, de salles et terrains de sport, de piscines et d'une somme variée de services à la personne pour les résidences les plus onéreuses. La taille des appartements que nous avons visités dans le cadre des entretiens oscillent selon nous entre 100 et 250 m². La distribution des espaces s'établit selon un schéma assez homogène (Théry, 2014). Un salon et/ou une salle à manger ouvrent fréquemment sur une terrasse ou une loggia ; la plupart des chambres possèdent leur propre salle de bain ; la cuisine jouxte un espace réservé aux employés domestiques constitué d'une chambre de bonne (pour y déposer ses affaires ou pour y coucher, le cas échéant), toilettes de service, buanderie et souvent, ascenseur de service.

Comme pour les maisons individuelles, l'élite de São Paulo occupe des appartements d'une taille sans commune mesure avec ceux des enquêtés. S'il arrive qu'ils partagent les mêmes espaces résidentiels fermés, ils n'occupent pour autant pas les mêmes types d'appartements. Comme le montre la note de recherche d'Hervé Théry (2011), les appartements de luxe de l'élite peuvent s'étaler sur plus de 500 m² pour 6 places de parking,

²¹ Sur les ensembles résidentiels fermés : Guénola Capron, « Les ensembles résidentiels sécurisés dans les Amériques : une lecture critique de la littérature », *L'Espace géographique*, vol. 33, no. 2, 2004, pp. 97-113.

²² Voir carte de São Paulo en annexe.

des duplex peuvent atteindre 900 m² pour 9 places de parking (sans compter l'héliport sur le toit pour ce type de prestation). Comme le relève le chercheur, les architectes doivent alors faire preuve d'imagination pour donner un emploi aux espaces : pièce à chapeau pour madame, pièce cave à vin pour monsieur, coin détente, patio, séjour, salon, salle à manger, salle à déjeuner, salle de cinéma, loggias, terrasses, chambres et salles de bain multiples, plusieurs chambres de bonne, couloir de service, salle du chauffeur en attente sur un canapé, etc. Une nouvelle fois, nous n'avons pas eu l'occasion de nous rendre dans de tels appartements. Mais les évoquer contribue à situer les conditions d'existence des familles qui nous concernent.

Dans les maisons ou appartements des enquêtés, nous avons quasi systématiquement trouvé la présence d'employés domestiques pour le ménage et la cuisine, ou en charge des enfants comme nounou lorsque leur âge s'y prêtait. Le temps d'un entretien, la maison d'une enquêtée a vu passer plusieurs employés : un jardinier, un dresseur de chien et deux employés domestiques. Tout se passa comme si cette concentration de services en un temps si court, situation probablement exceptionnelle, se produisit pour frapper le visiteur. Cette vision est néanmoins conforme à la propension des classes dominantes brésiliennes à s'assister de services domestiques en tout genre (Vidal, 2007).

Pour autant, malgré notre connaissance de l'écart social objectif qui nous séparait des enquêtés, les situations d'entretien ne nous ont pas placé dans la position de devoir « nous imposer aux imposants » (Hélène Chamboredon et al., 1994). Le rapport entretenu durant les entretiens tendait à exprimer une forme d'égalité entre les parents et nous et de solidarité à l'égard de notre démarche de recherche. La quasi-totalité des enquêtés a donné les signes d'une satisfaction véritable à partager son parcours, ses choix, sa vision de l'éducation et sa perception des écoles de la ville. La forte proportion d'entretiens réalisés au domicile des familles peut témoigner d'une forme de confiance que les enquêtés plaçaient en nous. Celle-ci s'alimentait à différentes sources.

Notre présence au domicile des familles a d'abord été possible par les recommandations d'un tiers lui-même digne de confiance (le plus souvent ami, collègue ou membre de la famille). Cette confiance était renforcée par la conviction des enquêtés de partager plus globalement avec nous un réseau de connaissances, ce qui n'était pas toujours le cas : on nous a souvent prêté une proximité avec d'anciens élèves de l'entourage des parents

qu'en réalité nous ne possédions pas. Il est possible d'y voir l'intérêt que de nombreux anciens élèves ont porté à l'enquête, nous recommandant comme un proche alors qu'ils ne nous connaissaient que par ricochet.

Ensuite, le statut de chercheur français (même apprenti) de la Sorbonne (même « Nouvelle ») opère globalement encore un charme auprès des classes dominantes brésiliennes. Ce charme repose avant tout sur une méconnaissance quasi complète des conditions d'exercice de la recherche en France, de son financement, du statut de doctorant et de la carrière à laquelle il conduit aujourd'hui. Par ailleurs, au-delà du prestige du nom attaché à la Sorbonne, c'est à Paris que l'université renvoie et, pour la plupart des enquêtés, à des souvenirs personnels : tous ou presque y ont séjourné pour des vacances, certains pour des échanges universitaires. Plus qu'une francophilie ou les égards dus à une vénérable institution, c'est bien une parisianophilie qui s'est très souvent exprimée durant les entretiens, facilitant notamment le liant des premières minutes. Les attributs prêtés, et à bien des égards erronés, au profil d'un chercheur français blanc enseignant à la Sorbonne habitant à Paris et s'intéressant au Brésil, accordent incontestablement un *a priori* positif dans le monde des classes dominantes brésiliennes.

Notre statut d'étranger semble également avoir rassuré certains de nos interlocuteurs d'un autre point de vue, en nous prêtant une méconnaissance assez profonde de la société brésilienne que révèlent les nombreuses digressions et explications sur la société brésilienne qu'ils apportaient à leur discours. Il était sans doute improbable à leurs yeux d'être pris à revers ou contestés dans leurs propos. Parce qu'elle favorise l'expression d'une pédagogie quand l'enquêté s'applique à faire comprendre à l'enquêteur les ressorts d'une situation, cette position nous a semblé plus heuristique que celle occupée par certains parents ou professionnels de l'éducation cherchant à établir une conversation entre égaux sur la base d'une appartenance supposée à une condition commune « d'intellectuel ». En effet, les rapports de connivence se manifestent précisément par des omissions qui valorisent les éléments implicites du discours. Ils favorisent aussi l'usage d'expressions ou de notions toutes faites au détriment des descriptions des processus ou des situations concrètes. Dans ce cas, nous insistions pour obtenir des exemples ou des anecdotes.

Toutefois, la proportion malgré tout élevée d'entretiens réalisés dans des lieux « publics » montre aussi que toutes les familles ne souhaitent pas que l'on puisse approcher le cadre de leur vie domestique : le plus souvent le café était pris dans le quartier du domicile

et non du lieu de travail. Nous en avons parfois profité pour réaliser des expériences instructives. Par exemple, une série de trois entretiens avec des parents de grands établissements s'est déroulée dans les parties communes d'une résidence fermée, le temps d'un après-midi. L'organisation de ce dispositif se justifiait par la distance et l'inaccessibilité de cette résidence (Morumbi) avec notre propre domicile. Elle témoignait aussi de l'énergie déployée par une des mères (précisément celle dont il est ci-dessous question) pour organiser ce petit cycle d'entretiens qui, nous lui en sommes reconnaissant, nous avait beaucoup simplifié la tâche. Nous avons donc convenu de rassembler sur une même journée les entretiens de plusieurs voisins disposés à participer à l'enquête, décision heureuse qui permît d'engager des échanges inattendus entre les voisins se croisant entre les entretiens. Au demeurant, il n'était donc pas prévu de pénétrer les appartements des uns et des autres mais de rester dans la salle commune de la résidence, au rez-de-chaussée. Saisissant l'invitation, lancée à la cantonade par la mère organisatrice, à l'anniversaire de son fils qui se tenait au moment même – une fois la fête évoquée, la bienséance commandait de nous y inviter à l'issue des entretiens – nous profitons du prétexte de rapporter les tasses à café, à l'issue des entretiens, pour nous y rendre par l'ascenseur, débouchant directement dans l'appartement. Plutôt qu'une fête, nous fûmes accueilli glacialement par les parents et quelques convives alors que les grands-parents s'assoupissaient dans leur fauteuil. La mère commença par nous dire qu'il n'était pas nécessaire de remonter le plateau, que quelqu'un s'en serait chargé. Tandis que tout indiquait la gêne, voire l'inconvenance de la situation, la mère nous proposait de nous dresser une assiette d'un repas qui avait depuis longtemps disparu de la table : un verre d'eau plus tard, rempli de silence, nous étions partis.

La plupart des Brésiliens appartenant à cette classe sociale reconnaîtront dans cette scénette les codes de leur milieu, les modalités de notre transgression et de sa résolution : l'invitation était de courtoisie, notre place était définie dès le départ dans la salle commune de la résidence. Indésirable, notre erreur volontaire fut perçue comme une goujaterie. Plutôt que de supporter notre présence en « sauvant la face » de son interlocuteur, pour emprunter une formule d'Erving Goffman, par exemple en tenant une discussion de façade de quelques minutes, la mère prit en charge de nous renvoyer au plus vite en renforçant l'inconvenance de la situation en nous offrant le couvert, si ce n'est le gîte. Sans jamais dire le vrai – inviter sincèrement à l'anniversaire de son fils ou reconnaître que le moment n'est finalement pas le bon, qu'il se fait tard, que les grands-parents dorment, etc – la résolution du conflit passa par

une surenchère du don visant paradoxalement à interrompre l'échange et à provoquer notre départ par un simulacre de cordialité.

Cette anecdote montre assez le degré de contrôle que peuvent exercer les familles sur la situation d'entretien et les difficultés pour l'enquêteur d'y déroger : après tout, conclure cet après-midi d'échange par un entretien informel sur l'éducation avec le père ou les grands-parents, autour d'un verre, nous aurait enchanté. Cela n'a pas été le cas. Ce contrôle ne passe d'ailleurs pas systématiquement par l'imposition d'un cadre strict, rigide ou par la formalité que donnent certains parents à ce type d'échange, par exemple en adoptant la figure de l'intellectuel ou de l'expert en éducation ou en offre scolaire. Il nous a semblé tout aussi difficile de négocier avec le style informel, « cool » (*descolado*) de certaines familles que nous avons préférentiellement trouvées dans des écoles constructivistes. Parmi elles, lorsque nos entretiens se déroulaient hors du temps scolaire, les enfants²³ ont souvent été présents dans la pièce. Contrairement à d'autres, ces parents ne faisaient donc pas le choix de créer une situation d'entretien formelle, de nous « mettre au calme » dans une pièce séparée, alors que leur présence auprès des enfants était dispensable. Cette « représentation de soi²⁴ », au sens d'Ervin Goffman, s'alimentait à travers les « expressions explicites et implicites²⁵ » tenues par les parents qu'était l'inclusion des enfants à l'entretien. Si les parents constataient les « désagréments » que les jeux enfantins pouvaient causer à l'entretien, comme le bruit (notamment pour l'enregistrement) ou les diverses interruptions, ils ne choisissaient pas pour autant de nous mettre définitivement « à l'abri » : ils préféraient au contraire le dialogue, répéter de petits appels au calme, expliquer de nouveau ce que nous étions en train de faire. Certains parents allaient jusqu'à inclure les enfants dans l'entretien, leur répétant ou détournant nos questions : « et toi comment tu la trouves l'école ? », « explique le jeu que vous êtes en train de créer à l'école ». Il va de soi qu'une telle attitude à l'égard des enfants

²³ Sauf lycéens, dont les activités et la sociabilité inclinent peu à ce type de présence.

²⁴ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Éditions de Minuit, 1973, p. 23 : « Par une "représentation" on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants. Si on prend un acteur déterminé et sa représentation comme référence fondamentale, on peut donner le nom de public, d'observateurs ou de partenaires à ceux qui réalisent les autres représentations. »

²⁵ *Ibid.*, p. 12 : « La capacité d'expression d'un acteur (et par conséquent son aptitude à donner des impressions) s'exprime sous deux formes radicalement différentes d'activité symbolique : l'expression *explicite* et l'expression *indirecte*. La première comprend les symboles verbaux ou leurs substituts, qu'une personne utilise conformément à l'usage de la langue et uniquement pour transmettre l'information qu'elle-même est ses interlocuteurs sont censés attacher à ces symboles. Il s'agit de la communication au sens traditionnel et étroit du terme. La seconde comprend un large éventail d'actions que les interlocuteurs peuvent considérer comme des signes symptomatiques lorsqu'il est probable que l'acteur a agi pour des raisons différentes de celles dont il a fait explicitement mention. »

marque les termes de l'interaction et implique pour l'enquêteur la présentation de soi correspondante, c'est-à-dire les mêmes dispositions d'ouverture, d'inclusion et de compréhension vis-à-vis de l'enfance. Aussi les sourires échangés, une expression orale informelle et une *hexis* corporelle décontractée donnaient-ils à voir les « expressions implicites » de l'interaction. Nous affrontons ici un autre type de contrôle, les jalons interactionnels qu'impose un certain rapport à l'enfance pour des parents. À travers les entretiens, des familles semblaient chercher à faire la démonstration en acte des valeurs éducatives défendues : la promotion de l'individualité et de l'autonomie de l'enfant, la valorisation du dialogue, l'affirmation d'une égalité entre adultes et enfants au détriment de la hiérarchie ou de l'autorité. Ce faisant, ces parents joignaient le geste à la parole en accompagnant la critique verbale de l'éducation des familles conservatrice de leur classe sociale d'une illustration *in-situ* de tout ce qui les en séparait.

4. Visites et entretiens avec les professionnels de l'éducation

Entrer dans les écoles et, plus encore, y demeurer, s'est posé comme un défi permanent de l'enquête. La réticence des directions à l'égard de démarches qu'elles perçoivent d'abord comme une menace potentielle pour leur image ou pour leur relation à leur clientèle en est le principal motif. Notre enquête n'est pas un cas isolé, bien au contraire : les rares enquêtes brésiliennes qui se sont penchées sur la scolarisation des classes dominantes ont également rencontré des difficultés pour accéder à leurs écoles, les contraignant à fortement adapter leur méthode d'enquête (cf. section 3.a. du chapitre historique), voire à changer de sujet de recherche (Bandera, 2011)²⁶. Nos premières initiatives, consistant à écrire aux directions pour présenter notre démarche et solliciter une entrevue, se sont systématiquement soldées par un échec. Nous n'obtenions d'ailleurs pas même de réponse. À plusieurs reprises, nous avons espéré rencontrer une direction *via* des professeurs de notre connaissance qui y travaillaient, sans plus de succès.

²⁶ Comme Nicolau Bandera l'explique en préambule de son enquête, sa focalisation sur une école publique est la conséquence des refus qu'il a essuyés de la part des écoles privées qu'il souhaitait étudier. À l'origine, le chercheur désirait en effet réaliser une enquête sur « la production des dispositions des jeunes issus des classes moyennes et des classes dominantes de la région métropolitaine de São Paulo au succès scolaire. » Nicolau Dela Bandera, *Esforço e « vocação »: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo*, Tese de doutorado, Thèse de doctorat, Universidade de São Paulo, 2011, p. 1. En comparant trois établissements : une école privée « humaniste traditionnelle » (*ibid.*, p. 2) des classes dominantes (le Colégio Santa Cruz), une école privée des classes dominantes localisée dans les espaces résidentiels fermés d'Alphaville dans la ville de Barueri (l'École Internationale d'Alphaville), et enfin, la *Federal*, école publique sélective de São Paulo. Face aux refus des directions de ces écoles privées, Bandera s'est donc concentré sur l'étude des dispositions à la réussite scolaire du public de la *Federal*.

En revanche, nous avons pu rencontrer la direction d'écoles grâce à d'anciens salariés, généralement des professeurs ayant changé d'employeur. Autrement dit, les recommandations professionnelles pour rencontrer les cadres des établissements ne fonctionnaient *qu'entre* les établissements, et non à l'intérieur de ceux-ci. Sauf exception, jamais un professeur salarié d'un établissement n'a pu nous obtenir un rendez-vous avec sa direction. Quant aux entretiens avec des professeurs, nous les avons le plus souvent réalisés à l'extérieur des locaux de l'établissement, à l'insu de la direction. En effet, les écoles imposent généralement une clause de confidentialité contraignant les professeurs à faire une demande d'autorisation pour la réalisation d'un entretien. Sans surprise, la liberté de parole l'a le plus souvent emporté lorsque nous réalisions des entretiens à l'extérieur des murs de l'école.

Au total, nous avons réalisé des entretiens formels avec 22 professionnels de l'éducation, répartis également entre corps enseignant et personnel de direction. Plus précisément, les professionnels de l'éducation interviewés se divisent en trois groupes : les directeurs d'établissements (5), les responsables pédagogiques (6), les professeurs (11). Des grands établissements, nous n'avons pu réaliser des entretiens qu'avec leurs professeurs ou des responsables pédagogiques mais pas avec un ou une directrice en fonction : aucune visite officielle ne nous a été accordée. Aussi avons-nous visité des écoles par deux voies différentes : à l'insu des écoles en entrant avec des parents qui nous faisaient passer pour un membre de la famille ; par la voie officielle du rendez-vous pour un entretien avec un représentant de la direction ou un professeur. La voie officielle nous a permis de nous rendre dans six établissements tandis que les visites clandestines nous en ont fait accéder à trois.

Les dispositifs de contrôle à l'entrée des écoles sont importants. Les écoles privées des classes dominantes de São Paulo ressemblent le plus souvent, de l'extérieur, à des bunkers. On y trouve généralement des murs d'enceintes, des barbelés électrifiés, des caméras de surveillance un peu partout, un nombre important de vigiles, des tourniquets individuels, des sas de vérification. On accède à certaines écoles uniquement en voiture, après contrôle du véhicule, selon un système de circuit avec dépose-minute à l'intérieur du campus. De fait, lorsque nous avons été reçus officiellement par la direction d'une école après rendez-vous préalable, nous avons le plus souvent dû nous soumettre à un protocole de sécurité strict. Le premier contact se déroule avec un vigile ou par interphone avec l'accueil qui confirme le rendez-vous. On entre ensuite dans un sas où l'on nous donne un badge, parfois biométrique avec prise d'empreinte, avant d'être conduit à l'entretien. Le personnel est heureusement plus

chaleureux que le dispositif d'accueil. Il n'en demeure pas moins que ces visites officielles sont fortement encadrées. Accompagnés de parents, les visites clandestines nous ont accordées davantage de liberté de mouvement.

Avec les visites, notre objectif principal était de donner consistance, si ce n'est à une expérience scolaire, du moins à l'expérience d'un client à la recherche du bon établissement pour ses enfants. Nous savions qu'un des dangers auxquels nous devrions faire face était de calquer nos diverses expériences de l'école française – en tant qu'élève, puis plusieurs années en tant qu'assistant d'éducation en collège et lycée professionnel – sur le fonctionnement de ces écoles privées. À ce titre, se rendre dans ces écoles nous est apparu indispensable. Comme d'autres sociologues dans d'autres contextes, nous avons envisagé la possibilité de nous y faire embaucher (Lepoutre, 1997 ; Masson, 1999 ; Andréo, 2005 ; Brochier, 2009). Cependant, les exigences des écoles en termes d'engagements étant incompatibles avec le temps de nos séjours, nous avons dû y renoncer. Outre les entretiens qui les accompagnaient, les visites d'établissement nous ont donc essentiellement donné l'occasion « d'aller y voir » (Masson, 2008, p.46).

L'avantage des visites ponctuelles repose principalement sur le fait qu'elles permettent de gagner assez rapidement une vue d'ensemble des établissements et d'identifier des différences entre eux. Autrement dit, elles permettent de « raisonner sur un nombre assez important de cas et donc de découvrir des régularités entre les situations » (Brochier, 2015, p. 204). Elles entraînent néanmoins un risque évident de mésinterprétation produite par une approche superficielle des situations (Gold, 2003, p. 346), essentiellement parce que les « dimensions fondamentales de l'insertion et de la vie au sein du groupe nous échappent irrémédiablement » (Brochier, 2015, p. 205). En dépit de ces limites, ces visites nous ont permis de considérer concrètement un certain nombre de qualités des établissements que les familles décrivent, notamment celles qui ont trait à leur localisation, à leur espace et infrastructure, à leur sécurité, à leur offre culturelle et sportive, à l'apparence de leur clientèle, etc.

De fait, ces dimensions matérialisent une hiérarchie claire entre les différents établissements (Almeida, 2009). La comparaison des conditions matérielles d'enseignement entre les écoles laisse peu de place à la confusion. L'espace d'un « campus » dote les grands établissements d'espaces « perdus », d'arbres ou de jardins, de riches infrastructures, de

terrains de sport, d'un auditorium ou d'un théâtre. Dans les écoles avec moins de moyens, plus souvent constructivistes, les bâtiments n'ont pas toujours été initialement construits à destination de l'enseignement. Elles accueillent deux, trois, quatre fois moins d'élèves que les grands établissements. Même si elles se dotent d'installations sportives ou culturelles, leur surface est contiguë, enserrée dans l'environnement urbain immédiat, sans mise à distance des autres immeubles que permet justement le terrain d'un campus. Par ailleurs, dans le contexte de São Paulo, un grand établissement avec plusieurs milliers d'élèves n'a pas d'autre choix que d'engager un personnel conséquent et d'adopter une organisation efficace, strictement respectée par les équipes d'accueil et de sécurité, s'il ne veut pas immédiatement perdre en crédibilité auprès de familles particulièrement sujettes aux paniques sécuritaires vis-à-vis de leur enfant. Autrement dit, arriver dans un grand établissement, c'est être confronté à la coercition qu'impose les normes d'une « organisation formelle » (Peretz, 2004, p. 69), où l'application des règlements, la division du travail et l'expression d'une hiérarchie rassurent. Comme nous le verrons, ajouté à d'autres dimensions généralement associées à l'histoire de l'établissement (congrégation, appui d'un État étranger, grande entreprise au capital), l'organisation ajustée à la gestion de nombreux élèves octroie aisément à l'école les qualités d'« institution » que sa clientèle recherche.

A contrario, dans les écoles constructivistes que nous avons visitées, un observateur français retrouve plus facilement des scènes qu'il a coutume d'observer, à savoir des discussions entre familles ou avec le personnel de l'école devant les grilles de l'établissement, avec ses atermoiements, ses départs en groupe, etc. Par contraste, ces écoles paraissent immédiatement plus conviviales, chaleureuses, ouvertes. Le ballet des voitures des parents venant déposer ou récupérer leur progéniture reste frappant mais pas autant que la rue sans piétons d'un grand établissement, congestionnée par une file ininterrompue de voitures aux vitres fumées. Les familles font davantage usage des transports privés collectifs, en bus, que propose l'école. Ce moyen de transport favorise les interactions avant de monter dans le véhicule : chacun ne s'engouffre pas séparément dans sa voiture individuelle. On observe aussi plus fréquemment des familles se rendre à l'école à pied, même s'il s'agit d'une petite minorité.

Davantage d'échanges, plus de temps passé dans la rue aux abords de l'école – c'est-à-dire dans un espace public systématiquement envisagé comme une menace par cette classe sociale – peuvent laisser le sentiment d'une école plus ouverte et conviviale. Est-ce là

l'expression d'une politique de l'établissement (cette image du directeur qui se met sur le trottoir pour accueillir les familles), le reflet d'un style éducatif et d'une pédagogie ou encore d'une différence de comportements de la part de la clientèle ? Tout cela peut jouer un rôle. Mais surtout, il nous semble qu'il s'agit de la réalisation d'une possibilité que d'autres organisations ne peuvent se permettre : elle est techniquement possible parce que les élèves sont relativement peu nombreux. La comparaison des espaces urbains dans lesquels s'insèrent les écoles est également instructif. Les interactions aux abords de l'école, les scènes publiques qui s'y déroulent reflètent également une localisation spécifique, une situation géographique précise au sein d'un quartier. Les grands établissements établis sur des campus mettent à distance l'environnement immédiat et résidentiel ou sont dans une configuration rendant extrêmement complexe une arrivée autre qu'en transport motorisé. Les écoles plus petites, coincées dans un quartier résidentiel, dominé par nombre d'immeubles autour d'elles ou encerclées de maisons individuelles, donnent plus facilement la possibilité à quelques familles de se rendre à l'école à pied. Bref, quoique superficielles, les visites d'écoles éclairent un environnement en donnant l'occasion de saisir des clés d'interprétation des qualités que leur prêtent, comme nous le verrons, les enquêtés.

5. Les périodes d'observation dans les écoles

En préambule, il faut rappeler que notre enquête n'a pas pour objet une sociologie de l'enseignement, elle n'est pas une ethnographie de la « boîte noire » qu'a représentée l'école pour des sociologues prenant le contre-pied des études macrosociologiques sur le système éducatif (Chamboredon & Prevot, 1973 ; Mehan, 1979 ; Woods, 1986 ; Sirota, 1988). À ce titre, l'observation des interactions sociales dans la classe, de la culture et des perspectives de l'élève, des pratiques enseignantes, bref, du travail scolaire d'une façon générale, n'ont pas été au centre de notre travail. De fait, des travaux de recherche nous avaient fait prendre conscience des réticences des écoles privées à ouvrir leur porte. En conséquence, nous n'avons pas misé l'ensemble de nos questions de recherche sur un terrain très incertain. Cela ne nous a pas empêché de chercher à réaliser des observations dans des écoles privées tout au long de notre enquête, sachant que celles-ci ne pourraient que contribuer à une meilleure compréhension du marché scolaire. Plutôt qu'observer la salle de classe, nous espérons qu'entrer dans les établissements nous permettrait d'accéder aux différentes dimensions institutionnelles qui structurent la relation entre une clientèle et son école, de son recrutement jusqu'à son départ. Autrement dit, notre intérêt nous portait sur les « phénomènes

d'organisation scolaire » de l'établissement, c'est-à-dire les « procédures formelles et informelles de recrutement des élèves et le traitement de leur parcours dans l'école » (Chapoulie, 2010, p. 22). Malgré nos demandes, nous n'avons malheureusement pas pu participer aux procédures de recrutement des familles, ni aux réunions de la direction et des « conseils d'administration » (*entidades mantenedoras*) qui président aux stratégies globales de l'école en termes de financements, de partenariats, de recrutement de la clientèle, etc. Observer la classe fut notre ticket d'entrée incontournable pour déverrouiller l'établissement tout en sachant que l'essentiel pour nous se dérobait dans des à-côtés, des coulisses que nous n'avons pu que partiellement ou indirectement atteindre.

Comme précisé plus haut, nous n'avons pu concrétiser une période d'observation que pour une seule école privée (constructiviste), plutôt sur la fin de l'enquête. Avant cela, nous avons saisi l'opportunité de réaliser des périodes d'observation dans deux écoles publiques.

La première école publique dans laquelle nous avons réalisé une période d'observation se situe, à strictement parler, hors du champ de nos recherches. Il s'agit d'un lycée public *municipal* de la *Zona Norte*, à bonne distance des quartiers centraux des classes dominantes de São Paulo. Doté d'une meilleure réputation que le lycée *estadual* qui lui fait face, cet établissement accueille une clientèle issue des classes populaires ou des petites classes moyennes. Les lycéens y sont scolarisés en soirée, de 19h15 à 22h45, la plupart occupant un emploi la journée. De fait, selon les mots de sa directrice, l'établissement fonctionnait correctement car il accueillait principalement la classe sociale des « travailleurs » – nous avait-elle confié durant l'entretien qui avait scellé son accord pour l'observation – la « meilleure des classes sociales, avait-elle ajoutée, contrairement à la classe moyenne insupportable qui ne fait que se plaindre et aux miséreux qui foutent le souk ».

Cette période d'observation, qui s'est étalée sur deux mois, a été d'une grande importance pour la suite de notre enquête. Elle nous a notamment permis de suivre pour la première fois le travail scolaire quotidien d'une classe au Brésil. Nous y avons gagné des repères dans l'espace scolaire et social de São Paulo et des informateurs de premier plan sur l'école publique avec l'équipe pédagogique de l'école. Notre étape dans cette école publique a également eu un effet révélateur sur le milieu au sein duquel nous évoluions et que nous étudions au quotidien. En nous y rendant tous les jours, nous avons constaté que l'essentiel de nos connaissances à São Paulo (entourage des enquêtés, collègues chercheurs, anciens

élèves des écoles privées...) ne s'était jamais rendu dans une école publique (sauf pour y voter). Parler d'école « ordinaire » (Masson, 1999) n'a qu'un sens sociologique très relatif. Toutefois, il nous semble que cette période nous a permis de donner consistance à une expérience scolaire dans laquelle une grande majorité des élèves brésiliens se reconnaît, mais également de penser plus concrètement l'expérience de coupure que vivent les classes dominantes à son égard.

La seconde école publique se situe dans la Zone Ouest (Zona Oeste) de São Paulo, c'est-à-dire dans le bassin de recrutement des écoles privées de l'enquête. C'est par l'intermédiaire de parents scolarisant leurs enfants dans des écoles privées constructivistes que nous avons pris connaissance de cette école publique. En effet, elle jouit d'un statut particulier pour certains membres de la fraction progressiste des classes dominantes de la ville : elle fait figure « d'école différente », pour reprendre le vocable des parents. Dans les faits, cette école publique située aux abords de l'USP a adopté depuis les années 2000 des mesures pédagogiques inspirées de la galaxie des « écoles nouvelles », sous la houlette d'une directrice charismatique. Bénéficiant d'une mobilisation à la fois forte et hétéroclite autour de son projet, elle apparaît comme une école innovante ou expérimentale pour des familles davantage dotées en ressources culturelles qu'économiques. Certaines de ces familles franchissent le pas d'une scolarisation et c'est à ce titre que nous avons eu vent de cette école. Réaliser une observation dans cette école était pour nous l'occasion de rencontrer des parcours de scolarisation atypiques pour certains membres des classes dominantes et de nous rapprocher d'une école publique qui entretenait un « air de famille » avec les écoles privées constructivistes. Nous reviendrons sur cette école dans le chapitre 5.

L'école privée dans laquelle nous avons réalisé notre dernière période d'observation se situe dans la Zona Oeste de São Paulo. Il s'agit d'un établissement constructiviste des classes dominantes dans lequel nous sommes restés un peu plus d'un mois. Au moment de notre enquête, cet établissement sortait d'une période de difficultés financières qu'ont traversée assez fréquemment les écoles constructivistes jusqu'aux années 2000. Un nouveau directeur avait pris la direction de l'établissement quelques années plus tôt, réorganisant en profondeur le projet pédagogique et renouvelant en grande partie les équipes enseignantes. L'intérêt principal de cette observation réside sur le fait que nous avons une assez bonne connaissance de l'établissement pour avoir réalisé différents entretiens avec des clients et des professeurs de l'établissement avant d'y accéder.

Concrètement, la possibilité de confronter ces entretiens au fonctionnement routinier de l'établissement nous a permis de nous conforter ou de réévaluer certaines de nos interprétations. Par exemple, cette école participe à un réseau informel d'écoles constructivistes organisé pour faciliter les flux d'élèves entre elles. Notre présence dans l'école nous a permis de le vérifier en dialoguant avec les élèves. De fait, il semble bien plus aisé d'entrer dans une salle de classe que dans le bureau du responsable administratif d'une école, d'ouvrir les cahiers des élèves que leur dossier d'inscription. Tout autant décisives, les réunions pédagogiques et rencontres parents-professeurs auxquelles nous avons participé nous ont également permis de confirmer des hypothèses de recherche à partir de situations où se matérialisait *in vivo* la relation entre l'établissement et sa clientèle.

6. Enjeux de méthode

Notre objet de recherche et les contraintes pesant sur notre collecte documentaire ont favorisé l'usage de l'entretien dans l'enquête. La principale critique que de nombreux chercheurs ont adressé à cette méthode est qu'il est difficile de s'assurer que les affirmations des enquêtés dans le cadre d'un entretien correspondent aux conclusions qu'une observation ou un traitement statistique à partir de questionnaires auraient pu produire. L'entretien se révèle néanmoins une méthode adaptée à de nombreuses enquêtes : comme le souligne Christophe Brochier, « la vie de famille est difficilement observable, les actes qui s'étalent dans le temps aussi : carrière, éducation des enfants » (Brochier, 2015, p. 210).

Avec les entretiens, l'enquêteur doit à la fois distinguer et articuler les éléments objectifs (études, professions successives, lieu de résidence, nombre d'enfants...) et les éléments subjectifs, les « représentations », du discours des enquêtés (Beaud & Weber, 2003, p. 265). Le travail d'analyse du sociologue repose alors principalement sur « le souci de la comparaison et de faire jouer le principe de variation sur des différences sociales qui apparaissent progressivement pertinentes » (Beaud, 1996, p. 252). Celles-ci surgissent au fur-et-à-mesure de l'enquête en prenant notamment corps, du point de vue des entretiens, par le passage de l'oral à l'écrit après retranscription intégrale. Tous les entretiens ne méritent pas cette attention. Dans notre cas, nous nous sommes concentré sur les entretiens des familles. Ceux réalisés avec les professionnels de l'éducation, essentiels mais davantage informatifs, n'ont été que partiellement retranscrits. La trentaine d'entretiens intégralement retranscrits avec les familles sont essentiellement de deux types. Soit ce sont des entretiens

particulièrement longs (plus de deux heures), retranscrits pour la diversité et la profondeur des thématiques abordées, donnant ainsi l'occasion de plonger dans une histoire individuelle et familiale. Soit il s'agit d'entretiens approfondis mais plus étroitement focalisés sur les pratiques de scolarisation, laissant à des thématiques connexes, tels que la mobilité ou le rapport à l'espace public, le soin d'apparaître.

Deux approches ont fondamentalement organisé l'analyse de nos entretiens à l'état écrit : 1. une approche « verticale » durant laquelle est réalisée une analyse thématique interne de chaque entretien, 2. une approche « horizontale » comparant les thématiques entre les entretiens (Blanchet & Gotman, 1992, p. 98). Les expériences communes provoquées par un même type de scolarisation ont rapidement orienté l'analyse autour de trois types de familles : les parents clients des grands établissements, ceux des écoles constructivistes, et enfin ceux qui ont circulé entre ces deux types d'établissement ou qui présentaient des parcours atypiques, notamment dans le public. Comme précédemment évoqué, nous avons également réalisé des entretiens avec des familles n'appartenant pas aux classes dominantes, le plus souvent dans le but de nous donner des points de comparaison utiles. La comparaison thématique des entretiens s'est faite entre les groupes déterminés par le type d'école fréquentée ainsi qu'à l'intérieur de ceux-ci. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur le logiciel *atlas.ti*. L'utilisation de ce logiciel nous a servi à réaliser l'analyse comparée des entretiens avec clarté et rigueur : il nous a permis d'affiner les thématiques développées dans chaque entretien, de nous appuyer sur leur occurrence et de faire jouer les types de comparaison selon différentes variables.

Tableau 5. Liste des thématiques identifiées dans les entretiens avec atlas.ti
(par ordre alphabétique)

| | | |
|---------------------------|------------------------------|----------------|
| Emploi/chômage | ClassesSociales.Réussite.Sco | Infos.O |
| AccompagnementScolParents | ClassesSociales.Complainte | Infos.P |
| ActivitésExtra-scolaires | Care | Infos.PS |
| Alphabétisation | Prépa | Infos.SC |
| Anglais | Déception/frustration | Infos.SA |
| Auto-évaluation.École | Devoirs | Infos.SD |
| Autonomie | DifficultésScolaires | Infos.VC |
| Bilingue | Disney | Infos.V |
| Bourse | Distinction.Nég&Pos. | Infos.W |
| Bonne éducation | Divorcés | Infrastructure |
| Harcèlement | École.ArènePolitique | Interior |

| | | |
|--|------------------------------|------------------------------------|
| Cantine | École.Conflits | LDB |
| Ramassage scolaire | École.Évol.Alter->Trad/élite | NégociationFinancière |
| Ramassage scolaire à pied | École.fragilité | Notes/concours |
| Changmnt.École Alter<->Trad | École.France | Olimpíadas |
| Choix.École"Raté" | École.Instabilité.Péda | ParentsClients |
| Choix.École.Bourse/Carrière.Prof | École.Instabilité.Turn-over | Participation.Parents |
| ChoixÉcole.Condtion.Financière | École.Partenariat | Pédagogue.Charismatique |
| ChoixÉcole.ConseilsTiers | École.Publique | Periodo |
| ChoixÉcole.Constructivisme | École.Réputation | Recherches/humanités |
| ChoixÉcole.Diversité | École.Rivalités | Politique.Gauche |
| ChoixÉcole.Diversité/tailleÉcole | École.Sélection | Politique.Mixité |
| ChoixÉcole.Expressivité | École.Souvenirs.Parents | Professions.clientèle |
| ChxÉ.Héritage | École.Transparence | Profil.de.l'enfant |
| ChxÉ.Magazines | École.visites | Projet.Péda |
| ChxÉ.Rejet.ClassesSociales.Progressistes | Éducation.Domestique | Projet.Social.Philantropie |
| ChxÉ.Rejet.ClassesSociales.Traditionnelles | Éducation.Politesse | Qualité/Prix |
| ChxÉ.Rejet.Pédagogie.Radical. | EmployéDomestique | Quartier/école |
| ChxÉ.Rejet.Pédagogie.Traditionnelle. | Ecole.de.quartier | Quotas |
| ChxÉ.Religion | Extra-curriculaires | Rapports.ClassesSociales.populaire |
| ChxÉ.Réputation | FêtesAnniversaire | Reclamar |
| ChxÉ.Semi/Integral | Formation.Profs | Relation.Parents/Profs |
| ChxÉ.StratégieCompensation | Formation.Citoyen | Religion |
| ChxÉ.Transport/Déménagmnt | Genre.École | Réseau des parents |
| Club | Genre.Travail | Responsabilisation |
| Cimunication.Parents/École | Histoire | Rodizio |
| Condominio | Homophilie.Orga.Scolaire | Sens.critique |
| Constructivisme | Incertitude.Qualité.École | Séparation.Travail.Famille/É. |
| Contradiction | Infos.A | ServicesNonScolaires |
| ClassesSociales.Auto-description | Infos.E | Style.France |
| ClassesSociales.Nounou | Infos.EDV | TCC/monografía/EstudoDoMeio |
| ClassesSociales.Infantilisation | Infos.GDC | Trajet.Professionnel |
| ClassesSociales.PressionSociale | Infos.J | Vestibular |
| ClassesSociales.Réseaux | Infos.L | Ville.Sécurité.Transport. |
| | | Whatsapp |

Comme en témoigne la variété des thèmes identifiés, les entretiens nous ont permis d'accéder à une riche documentation mais ont exigé un important travail de vérification et de recoupement dès que la valeur d'un énoncé ne tenait pas uniquement aux représentations qu'il mobilisait. Dans le cas où les données cherchaient à documenter le fonctionnement d'un établissement, nous avons systématiquement cherché à confronter les informations collectées auprès de plusieurs salariés ou avec les parents en position d'être des informateurs crédibles par la position qu'ils occupaient au sein de l'établissement (membre d'une commission

thématique, représentant au conseil de l'école, etc.). Surtout, nous avons confronté les discours des entretiens à d'autres sources documentaires. Cela nous a conduit à travailler à partir de sources nombreuses et variées telles que des articles de presse généraliste et spécialisée sur le marché éducatif de São Paulo, des monographies d'anciens élèves, des rapports ou des notes de diverses institutions, les statistiques publiques disponibles, ou encore les blogs et sites institutionnels des écoles. Comme nous l'avons déjà évoqué, les visites et périodes d'observation nous ont également permis d'apporter une somme de données contribuant à contrôler celles obtenues par entretiens ou par d'autres moyens. Pour reprendre le mot d'Erving Goffman, nous nous sommes donc employé à « trianguler » nos informations entre les récits, les événements et la documentation (Goffman, 1989). Bref, une part importante de notre enquête a été consacrée à démêler le probable de l'improbable pour comprendre les « intrigues » (Peneff, 2009 p. 65) du marché scolaire des classes dominantes de São Paulo et en proposer une analyse « plausible » (Chapoulie, 2017, p. 356 et suiv.).

Nous avons déjà spécifié l'importance mais aussi les limites des périodes d'observation pour notre enquête. Il nous semble cependant nécessaire de revenir sur le type d'ethnographie qui a conduit notre recherche en prenant davantage de champ. Pour cela, une synthèse des principaux paramètres autour desquels s'organisent les enquêtes par observation est utile. Selon leur expérience d'enquêteur et leur tradition sociologique, les sociologues praticiens de l'ethnographie mettent en avant les dimensions de l'enquête par observation qu'ils estiment les plus déterminantes. Nous en relevons principalement trois : 1. la transparence de l'ethnographe vis-à-vis des enquêtés ; 2. le degré d'implication de l'ethnographe dans l'enquête ; 3. le contexte d'observation de l'enquête.

1. Buford Junker a proposé une classification des formes d'enquêtes par observation fondée avant tout sur le niveau de dissimulation de l'enquête par l'ethnographe, selon une opposition enquête ouverte / enquête cachée (Junker, 1960). Selon cette réflexion, devenue un classique des manuels des enquêtes de terrain, il existe principalement trois formes d'observation participante :
 - La « participation totale » : l'enquêteur est *incognito* et cherche à se fondre dans le décor de son terrain sans révéler les principes réels qui président à sa présence et conduisent son activité. L'enquête clandestine possède également ses limites : sentiment de trahison que provoque l'enquêteur s'il est découvert, difficultés à changer de rôle pour réorienter ses investigations, etc.

- Le « participant observe » : l'enquêteur veut avant tout participer aux activités sans chercher à rester *incognito*. Son statut de chercheur est peu clair : les attentes qu'on lui porte peuvent rapidement devenir « indigènes » (amitié, relation professionnelle...). Cette situation a le potentiel d'entraver les observations qui, pouvant déroger à certaines normes du milieu en question, prennent alors un caractère intrusif, étrange, inconvenant, etc.
 - L'« observateur participe » : l'activité du chercheur est publique et portée à la connaissance du plus grand nombre. L'enquêteur a ainsi accès une pluralité de groupes et de scènes mais est aussi particulièrement scruté ou surveillé dans ses activités.
2. Plutôt que de mettre en avant le niveau de dissimulation du chercheur vis-à-vis des enquêtés, certains auteurs insistent sur son degré de participation ou d'implication dans les activités propres au milieu qu'il étudie. La participation de l'ethnographe doit s'entendre en tant que « maîtrise du rôle » qu'il a à jouer (Peneff, 2009, p. 203). Cette maîtrise ne peut s'acquérir qu'en passant un temps long sur le terrain. Le rôle dévolu à la prise de notes et au volume important de descriptions que les observations répétées doivent produire sert de justification empirique à l'ethnographe et lui donne les moyens de vérifier la validité de ses hypothèses (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961). Le degré d'implication de l'ethnographe peut se mesurer au type et à la somme des contraintes qu'il partage avec les enquêtés. Plus il les fait siennes et plus il est possible de considérer sa participation comme « approfondie » (Brochier, 2015, p. 204), comme par exemple dans le cadre d'une embauche en tant qu'ouvrier à la chaîne (Roy, 2006) ou brancardier dans un hôpital (Peneff, 1992).
3. Pour Henri Peretz (2004), l'enquête par observation est principalement déterminée par le cadre dans lequel elle se déroule. À ce titre, il relève trois types de contexte d'observation : le milieu fermé, le groupe informel, l'organisation formelle.
- Les milieux fermés correspondent souvent à des milieux « déviants, marginaux ou secrets » (*ibid.*, p. 52), tels que des sectes. Les pénétrer exige généralement une clandestinité et présente parfois des risques pour l'enquêteur.
 - Le contexte du groupe informel signifie que l'ethnographe a affaire à « un groupe d'individus dont la composition n'est pas soumise à un cadre juridique et dont les activités ne sont pas structurées par un cadre réglementaire écrit » (Peretz, 2004,

p. 61). L'enquête vise principalement à suivre ce groupe dans ses activités quotidiennes, à la manière de William Foot Whyte dans sa célèbre étude sur des groupes d'italo-américains des rues de Boston (Whyte, 1943).

- Le contexte d'une organisation formelle correspond à l'étude d'une « institution » dans un sens restreint : entreprise, association, administration, école, hôpitaux, etc. Ce sont des organisations légales soumises à des règlements et structurées autour d'une division hiérarchisée des tâches.

Comme le souligne Jean-Michel Chapoulie, au-delà des nombreux débats théoriques qui animent la communauté des ethnographes, la « possibilité d'insertion du chercheur dans l'univers qu'il étudie est soumise aux contraintes de la situation » (Chapoulie, 2017, p. 231). C'est bien la situation particulière de l'enquête, en dépit des attributs qu'on peut lui prêter *a priori*, qui définit la relation de l'ethnographe au milieu étudié et le type d'observation qu'il peut mettre en œuvre ou non.

Dans notre cas, on remarque que notre enquête comporte une part d'observations dans les organisations formelles que sont les écoles. On remarque aussi que ces observations n'ont pas impliqué un haut degré de participation, pour des raisons que nous avons déjà évoquées : nous avons été spectateur des cours, des périodes de récréation, des salles des professeurs et de différents types de réunions au sein des établissements. Notre statut d'enquêteur était connu des équipes pédagogiques et de direction tandis qu'il était parfois plus confus pour les élèves : selon les circonstances, on a pu nous présenter comme professeur stagiaire, présence à laquelle les élèves sont habitués en classe. Cependant, nous considérons que notre enquête a également consisté en une observation d'un groupe informel : les clients des « meilleures » écoles privées de la Zona Oeste de São Paulo. Pris dans son sens étymologique, notre travail est bien celui d'une ethnographie : la description d'un groupe en rapport à une activité particulière, en l'espèce les interactions d'une clientèle avec les différentes écoles disponibles sur le marché.

À São Paulo, l'essentiel de nos contacts a été scolarisé dans des écoles constructivistes ou des grands établissements ou circule dans le milieu de cette clientèle. Au fur et à mesure de l'enquête, nous avons tissé de nombreux liens avec cette population. Notre entourage est précisément constitué d'anciens élèves et/ou de clients ou de futurs clients de ces écoles. À côté de nos activités de recherche, nous avons partagé le quotidien d'un certain groupe, appartenant à une certaine classe sociale où, il est vrai, la fraction progressiste occupait une

place importante. Cependant, les clivages politiques, et leur style de vie associé, traversent les familles des classes dominantes de São Paulo : on trouve un conservateur ou un réactionnaire en la personne de son frère ou de sa sœur, de ses parents, d'un oncle, etc. Autrement dit, les frontières symboliques à l'intérieur du groupe n'ont en rien un caractère étanche et nous ont offert maintes occasions d'en observer les contacts, particulièrement houleux au regard du contexte politique, sur lequel nous reviendrons, qui accompagna l'enquête. C'est notre immersion dans un milieu particulier de São Paulo qui nous a donné les moyens de donner une interprétation aux phénomènes scolaires au centre de l'enquête. Notre attention s'est portée de manière continue sur les rapports sociaux quotidiens d'une classe sociale en complément de la fenêtre spécifique qu'ouvrait l'enquête sur les pratiques de scolarisation des familles.

Par ailleurs, on reconnaît la valeur ethnographique de notre enquête à la continuité des éléments qui la constituent. Nous avons cheminé en saisissant les opportunités qui nous étaient offertes par la progression de l'enquête et l'approfondissement de nos liens avec le milieu que nous étudions. C'est de manière artificielle qu'il est possible de compartimenter des séquences d'enquête orientées par un choix méthodologique (une « campagne » d'entretiens, une période d'observation...) ou par tel ou tel type d'école (grand établissement, constructiviste) ou d'enquêté (parents, professeurs, directeurs...). En vérité, les rebondissements de l'enquête appelaient à approcher simultanément les différentes dimensions de notre travail et à composer avec une pluralité d'acteurs. C'est d'ailleurs de cette manière que l'enquête a pu connaître des avancées décisives.

Les étapes qui nous ont conduit au séjour d'observation dans l'école privée en est une bonne illustration. Une mère de famille d'un grand établissement nous a recommandé à son nouveau compagnon qui scolarisait, quant à lui, ses enfants dans une école constructiviste. Très actif dans l'école – il faisait partie du conseil des parents – il est intervenu auprès du directeur pour que nous puissions séjourner dans l'école afin d'y réaliser des observations. Or nous avions précédemment tenté de réaliser un terrain dans cette école. À l'époque, une professeure de l'école de notre connaissance avait soutenu notre démarche auprès de la direction : cette dernière nous avait alors adressé une fin de non-recevoir, conformément à la règle que nous avons énoncé qu'un salarié d'une école ne nous a jamais permis de rencontrer sa direction. Quelques mois après cet épisode, c'est donc par le truchement d'un parent d'élève de l'école – et non par l'une de ses salariées – que nous avons pu être reçu par le directeur qui,

cette fois, observait d'un jour favorable notre enquête et nous laissait observer le quotidien scolaire. En revenant avec le directeur sur cet épisode, il nous confirmait sa réticence vis-à-vis des professeurs pour ce type de démarche.

D'une part, on remarque que notre arrivée dans une école constructiviste est d'abord le résultat d'un entretien avec une mère scolarisant ses enfants dans un grand établissement. De fait, séparer une séquence d'enquête dévolue aux grands établissements et une autre aux écoles constructivistes ne reflète pas la forme de progression de l'enquête. Cette dernière montre au contraire des intrications permanentes entre ses différents acteurs que souligne notre choix de pister simultanément les différentes logiques d'un milieu social, notamment en acceptant les suggestions et déviations proposées par les enquêtés.

D'autre part, on remarque qu'un état d'avancement de l'enquête répond à un autre, sans discontinuité : le refus formulé à notre égard par une école privée constructiviste prend un sens nouveau par l'apparition ultérieure d'une nouvelle situation pour la même école. En l'espèce, le fait qu'une professeure, salariée de l'établissement ait échoué à seulement nous faire rencontrer le directeur, là où un parent d'élève, positivement mobilisé dans l'école, ait réussi à nous y faire séjourner, donne un aperçu du pouvoir de la clientèle dans une école constructiviste comparativement à celui de l'un de ses professeurs. Seul le client, respecté pour son engagement et probablement son influence sur de nombreux parents d'élève, a eu l'oreille attentive de la direction. Les conditions de développement de l'enquête, au-delà des temps qu'il est habituel de circonscrire à la « collecte de données », ont donc apporté des éléments décisifs pour la formulation d'interprétations ou d'hypothèses : que signifie un tel poids de la clientèle pour une école ? ; la même situation serait-elle possible dans un grand établissement ? Comme nous le montrons par la suite, l'indifférence ostentatoire dont témoignent souvent les grands établissements à l'égard des demandes individuelles de leur clientèle est précisément gage de la qualité de l'école pour cette dernière en vertu de l'autonomie pédagogique qu'elle sous-tend.

CHAPITRE 2 : FORMATION DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES DOMINANTES DE SÃO PAULO

Ce second chapitre analyse l'évolution de la scolarisation des classes dominantes à São Paulo depuis l'indépendance du Brésil. Il adopte un point de vue longitudinal sur les rapports qui unissent ces groupes sociaux aux organisations scolaires selon les périodes. Nous avons cherché à organiser une diversité de travaux sociologiques et historiques de manière à restituer la complexité de la formation du marché scolaire des classes dominantes de São Paulo. Nous complétons ce travail en fin de chapitre d'investigations de première main afin de fonder les catégories d'offres scolaires sur lesquelles reposent nos analyses ultérieures.

1. Une forme scolaire incertaine

a. Priorité à l'éducation domestique au XIXe siècle

Au moment de l'indépendance du Brésil (1822), la population de São Paulo comptabilise environ 21 000 habitants dont 30% d'esclaves. Cette population est dispersée sur un territoire bien plus large que celui de la métropole actuelle. Un bourg tel que celui de São Paulo ne représente que la fraction d'une population essentiellement rurale, aux habitats discontinus (la *fazenda*, le *sítio*) et isolés. La réforme de Pombal (1772), tardive et inefficace, ne permet pas de prendre le relais des écoles des Jésuites suite à leur expulsion en 1759. Au début du XIXe siècle, l'éducation et plus globalement la culture sont délaissées par les autorités à la fois administrative et religieuse. Les presses typographiques ne se répandent que très lentement jusqu'à la moitié du siècle et rares sont les bibliothèques et les livres en circulation. À São Paulo, deux bibliothèques privées existent en 1817, fréquentées surtout par les séminaristes, puis, en 1825, voit le jour la première bibliothèque publique de la ville dont le fonds est acquis suite à la mort d'un évêque franciscain. Mais les commentateurs de l'époque déplorent le manque d'intérêt de la collection composée essentiellement d'ouvrages théologiques (Marcílio, 2005, p. 53). Les écoles, quant à elles, sont concentrées dans les bourgs et par ce fait n'atteignent pas l'immense majorité de la population rurale qui reste analphabète (*ibid.*, p. 33).

L'indépendance du Brésil (1822) donne l'occasion à l'élite lettrée d'exiger la mise en place d'un enseignement primaire public et gratuit avec la Loi Générale de l'Enseignement

(*Lei Geral do Ensino*) de 1827 qui déclare que « Dans toutes les villes, villages et lieux peuplés, il y aura les écoles premières lettres qui seront nécessaires ». En 1834, un « Acte additionnel » affirme que le pouvoir central est seul en charge de l'enseignement supérieur et transmet la responsabilité de la création d'écoles primaires (destinées aux enfants du peuple, esclaves compris) et d'écoles secondaires (destinées aux classes favorisées) aux administrations provinciales²⁷. Accorder ces prérogatives aux provinces revient à confier à l'oligarchie rurale la mise en œuvre d'une scolarisation à laquelle elle s'oppose. Dans une économie essentiellement structurée autour de l'exploitation servile de champs de canne à sucre, de coton ou de café, rien ne peut se faire sans cette oligarchie. Très attentifs aux prélèvements fiscaux et à l'emploi qui en sera fait par le gouvernement de l'Empire (Carvalho, 1988), les grands propriétaires terriens voient d'un mauvais œil les dépenses éducatives destinées aux classes laborieuses. Ces dépenses conduiraient, selon eux, à menacer l'ordre économique et social²⁸. Aussi la progression d'une scolarisation d'État se révèle-t-elle particulièrement marginale jusqu'à la fin de l'Empire (1888), chacune des provinces produisant sa propre législation sans réels moyens et souci de l'appliquer²⁹.

²⁷ Excepté pour le *município neutro*, forme de « district fédéral » de Rio de Janeiro avant l'heure, qui conserve cette compétence.

²⁸ La corrélation entre la « lenteur » de progression du système éducatif et le modèle économique agro-exportateur caractérisé par une grande concentration des terres a fait l'objet de nombreuses études. Elisa Mariscal and Kenneth L. Sokoloff, « Schooling, Suffrage, and Inequality in the Americas, 1800-1945 », In. Haber, Stephen (ed.), *Political Institutions and Economic Growth in Latin America. Essays in Policy, History, and Political Economy*, Stanford, CA, Hoover Institution Press, 2000.

Tim Wegenast, « The Legacy of Landlords: Educational Distribution and Development in a Comparative Perspective », *Comparative Governance and Politics*, vol. 3, n° 1, 2009, pp. 1-27.

Joana Naritomi, Rodrigo R. Soares, and Juliano J. Assunção, *Rent seeking and the unveiling of "de facto" institutions: development and colonial heritage within Brazil*, n° 13545, National Bureau of Economic Research, 2007.

²⁹ Le nombre déclaré d'écoles est néanmoins en hausse dans les différentes régions brésiliennes au cours du XIXe siècle. Entre 1865 et 1878, la province du Minas Gerais passe de 232 écoles publiques premières lettres à 768, celle de Bahia, de 200 à 468 écoles et le nombre d'écoles est doublé à Rio, passant de 45 à 95. Même les provinces économiquement fragilisées, comme celles du Ceará, du Pará ou du Maranhão, déclarent davantage d'écoles publiques. Dans la province de São Paulo, une lecture prudente du « taux de scolarisation » présente des variations importantes selon que l'on se situe dans les centres urbains ou dans les campagnes. Dans les riches quartiers centraux de la ville de São Paulo comme Sé et Santa Ifigênia, 41,5% des garçons et 27,3% des filles en âge d'être scolarisés sont déclarés l'être tandis qu'ils ne sont plus que 10% dans la localité rurale de Juqueri. Le recensement de 1872 à São Paulo montre que ce taux pour la population libre des 6-15 ans est de 21% pour les garçons et de 9% pour les filles – à l'échelle nationale il est respectivement de 23% et 13%. La composition sociale et l'âge du public des écoles premières lettres semblent assez hétérogènes jusqu'aux années 1850. On note même la présence d'esclaves – probablement des enfants illégitimes des maîtres – au-delà de leur exclusion de l'enseignement primaire et secondaire public par une loi de 1854. Il arrive que des enfants des propriétaires terriens et autres « gentilshommes » réalisent des incursions dans les écoles primaires en vue d'une alphabétisation rapide lorsque les conditions ne sont pas réunies pour leur offrir un précepteur. Ces familles profitent ainsi de leur avantage économique et statutaire pour tirer le meilleur parti de la méthode d'enseignement individuelle en étant assurées qu'une attention particulière leur sera portée.

Alessandra F. Martinez de Schueler, « Crianças e escolas na passagem do Império para a República », *Revista Brasileira de História*, vol. 19, 1999, pp. 59-84.

M-L Marcílio, *História da Escola... op. cit.*, p. 162.

Pour ce qui est du développement de l'enseignement supérieur, 1827 marque aussi la création des cours de « science juridique et sociale » à São Paulo et Olinda (plus tard déplacés d'Olinda à Recife) qui fait suite à celle des « chaires » de médecine à Bahia et Rio en 1808 et d'ingénierie intégrée à l'académie militaire de Rio en 1810³⁰ – ingénierie, droit et médecine constituant la triade archétypique « impériale » de la formation des élites brésiliennes (Campos Coelho, 1999 ; Vargas, 2010). Simples cours aux moyens longtemps dérisoires, ces chaires sont les prémises des premières facultés implantées sur l'ancien territoire portugais qui, contrairement aux colonies de la couronne d'Espagne, n'avaient pas obtenu le droit de fonder leurs propres universités, les élites créoles allant se former à celle de Coimbra au Portugal. L'admission à ces cours d'enseignement supérieur s'établit par des examens³¹ préparés au sein de petites classes à matière unique (*aulas avulsas*, « cours uniques », *preparatórios*, « classes préparatoires ») localisées près ou à proximité des familles aisées ou au sein de cours mitoyens des facultés, appelés « Colégio de Artes ». Uniquement destinés à s'assurer du succès des enfants de l'élite aux examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, ils ont de fait occupé l'espace de l'enseignement secondaire sans pour autant remplir les fonctions de formation de ce dernier, plus larges que naguère prétendaient lui donner les Jésuites ou les textes législatifs de l'époque.

Néanmoins, il ne faut pas surestimer le rôle que jouent les études et les titres académiques chez l'élite brésilienne du XIXe siècle. Les hiérarchies ne se fondent pas sur les diplômes ou sur un *cursus honorum* qui justifierait par le « mérite » le statut social d'un individu. C'est bien entendu la naissance (et la place dans la fratrie) qui conditionne le statut social tandis que les relations de népotisme et les alliances matrimoniales visent à le maintenir ou à en acquérir un supérieur. Une formation académique, entre humanités et mondanités, surtout quand elle est marquée par un séjour dans une université européenne, confère du prestige aux fils des « seigneurs de la terre » appartenant à la haute société mais ne conduit certes pas à exercer une « profession » : bien souvent les jeunes maîtres retournent à la *fazenda* quand ils ne s'adonnent pas à la vie politique, aux arts, aux voyages et aux loisirs. Quant à ceux qui ne peuvent miser que sur un titre universitaire, ils sont tributaires des faveurs et protections d'une riche famille, indispensables pour demeurer parmi les membres de la classe

³⁰ Qui ne deviendra indépendante de l'armée qu'en 1874, devenant l'*Escola politecnica*.

³¹ L'âge minimum légal pour se présenter à l'examen était de 15 ans révolu et comportait des épreuves de langue française, grammaire latine, rhétorique et philosophie. M-L Marcílio, *História da Escola... op. cit.*, p. 48.

« respectable » de la société. En effet, les nombreux « *doutores* » fils de propriétaires terriens privilégiés, mais non fortunés, titulaires d'un diplôme des facultés de droit ou de médecine, éprouvent les plus grandes difficultés à exercer leur profession au sein d'une économie agro-exportatrice à la fois trop réduite et trop uniforme pour leur assurer avec certitude un marché, une clientèle ou un emploi (Owensby, 1999, p. 16 et suiv.).

Il n'y a donc pour ainsi dire pas d'essor au Brésil de ce qu'il est commun d'appeler, entre le XVIIIe siècle et la Première Guerre Mondiale, d'une « classe moyenne » dans le monde anglo-saxon ou d'une « bourgeoisie » en Europe continentale (Kocka, 1995). Ce n'est qu'avec l'explosion de l'économie caféière et le développement de l'industrie dans les régions de Rio et de São Paulo qui, concomitantes à une urbanisation accélérée, appellent à une croissance de l'administration, des professions libérales et des secteurs du service et du commerce³², que ce nouveau groupe social apparaît.

En-deçà des études supérieures, l'instruction des classes dominantes se distingue peu d'une éducation par « voir-faire et ouï-dire » (Vincent, 1980, p. 19) qui se déroule essentiellement au sein de la famille et des sociabilités locales qui lui sont associées. L'Église, trop faible et déstructurée au XIXe siècle ne joue quasiment aucun rôle avant la politique de romanisation de l'Église catholique brésilienne et l'arrivée des congrégations religieuses (Dallabrida, 2001). Parmi l'élite lettrée, c'est souvent la mère de famille qui assure la première alphabétisation, à laquelle succède un précepteur. Les jeunes garçons (plus souvent que les jeunes filles, sur lesquelles on préfère garder un œil) sont par la suite fréquemment envoyés étudier dans des lycées catholiques en France ou en Allemagne jusqu'à ce que les établissements de ces mêmes congrégations ne s'établissent au Brésil à la fin du siècle (Xavier de Brito, 2010, p. 35). Au quotidien, parents et voisinage sont les principaux pourvoyeurs d'un savoir essentiellement transmis de façon orale, qui peut temporairement recevoir l'appui d'un professeur lié aux autorités ou d'un précepteur étranger pour les familles fortunées (Gonçalves Bicalho Ritzkat, 2000). Aussi, dans le cas où le professeur est effectivement rattaché à l'administration et touche à ce titre quelques émoluments, son dénuement, sa dépendance

³² Ce qui ne signifie pas la fin du « patronage », notamment dans l'administration : le *spoils system* (système des dépouilles) fait référence à un système de recrutement dans la fonction publique qui s'oppose au système du mérite. Il « repose sur la vieille idée de sinécure et de patronage : les postes dans les services publics sont distribués selon la faveur du prince ». Christian De Visscher et Gauthier Le Bussy, « La politisation dans la fonction publique : quelques réflexions d'ordre comparatif », *Revue du centre d'études et de recherches en administration publique*, n° 3, 2001, pp. 61-80.

financière véritable vis-à-vis des familles et l'absence de lieu dédié spécifiquement à l'activité d'enseignement rendent-ils probablement difficile l'idée même d'instruction « publique », c'est-à-dire la perception de l'exercice d'enseignement comme le produit de l'activité d'une institution d'État au travers de l'un de ses agents³³.

Plus globalement, de nombreuses familles et communautés s'organisent collectivement sans aucune aide de l'État pour assurer un apprentissage à leurs enfants. Ces initiatives privées, restées en dehors du regard des historiens, portées presque exclusivement sur la scolarisation d'État, révèlent de nombreuses « écoles particulières » ou « domestiques » touchant une population probablement supérieure à celle fréquentant les écoles dont le professeur « maintenait un lien direct avec l'État » (Mendes de Faria Filho, 2000, p. 145). Par exemple, sous le patronage financier d'un propriétaire rural, il est fréquent qu'un espace soit aménagé dans la *casa-grande* pour accueillir un maître particulier ou un chapelain qui fait alors office de professeur (Buarque de Holanda, 2013, p. 80 ; Freyre, 2006, pp. 500-501) : les enfants de la famille et ceux des alentours viennent y suivre la leçon individuelle du maître amateur. Nous sommes en présence ici d'initiatives privées, individuelles, répondant à des besoins déterminés par le statut social de l'apprenant – la lecture et l'écriture pour les hommes, la lecture pour les femmes, le latin et le français qui conditionnent l'entrée à la faculté de l'enfant de bonne famille, le calcul pour certaines professions, etc. – avec de nombreuses combinaisons possibles. Détachées de tout réseau structuré et échappant à la régulation publique, ces « écoles privées » s'éloignent du fait institutionnel que représente la scolarisation. Elles manifestent *a minima* une forme d'investissement particulier : un rassemblement spatial de temps et d'activités d'apprentissage ajustés à une demande sociale précise.

Il faut attendre la fin du siècle et l'avènement de la Première République (1889-1930) pour observer des changements notables dans l'éducation des classes dominantes. Ici il nous

³³ Bien que concernant l'éducation, la législation brésilienne du XIXe siècle se réclame de la législation française – notamment avec la loi Couto Ferraz inspirée de la loi Falloux de 1850 – on ne trouve pas à cette période d'actes fondateurs d'une « pré-déontologie » des instituteurs telle qu'a pu l'être la lettre de Guizot adressée aux enseignants français en 1833. Sur le rôle de Guizot dans la formation d'un « État-éducateur » en France, voir : Pierre Kahn, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n° 2, 2007, pp. 115-125. De façon plus générale, la complexité de la circulation des idées (éducatives) rend improbable une source d'influence unique. Comme nous le verrons, les écoles nord-américaines ont également compté.

Olivier Compagnon, L'Euro-Amérique en question : Comment penser les échanges culturels entre l'Europe et l'Amérique latine, *Nuevo Mundo Mundos Nuevo-Nouveaux mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*, 2009.

faut dresser à grands traits quelques éléments du contexte socioéconomique afin de rendre compte d'une période qui amorce, bien que timidement, le premier réseau éducatif moderne du Brésil dans l'État de São Paulo.

b. Les conditions socioéconomiques du développement de la scolarisation

L'abolition de l'esclavage (1888) et le remplacement progressif des esclaves par une main-d'œuvre salariée issue de l'immigration (Kreutz, 2000) ont des conséquences directes sur la manière de penser la scolarisation chez les grands propriétaires terriens³⁴. Premièrement, l'éducation conduirait les ouvriers agricoles à développer d'autres exigences et à se porter vers des secteurs d'activité mieux rémunérés, notamment dans l'artisanat, le petit commerce et l'industrie naissante des villes, ce qui menacerait ainsi l'accès des propriétaires terriens à une main-d'œuvre agricole bon marché car abondante, objectif même de la politique migratoire conduite (Andrews, 1988). Ensuite, le temps que les enfants passeraient à l'école serait autant de temps en moins dans les champs de café (Wenegast, 2010). Or l'abolition de l'esclavage a rendu réfractaire la population affranchie aux conditions de travail extrêmement difficiles que tentent d'imposer leurs anciens maîtres, dont le travail des enfants, aux nouveaux immigrants venus d'Europe (Andrews, 1988). Scolariser ces enfants reviendrait à se priver d'une main-d'œuvre très bon marché. Enfin, la scolarisation s'est trouvée liée à la question du statut et du rôle politique qu'il convenait de donner à la population affranchie au sein de la société brésilienne. En effet, l'oligarchie des grands propriétaires terriens qui domine toute la Vieille République s'est servie de la scolarisation comme d'un instrument de régulation politique des classes populaires à travers l'alphabétisation. Leur contrôle social et politique

³⁴ Des 52 millions d'Européens qui ont migré entre 1824 et 1924, 92% s'est dirigé vers les Amériques. 72% d'entre eux ont migré vers les États-Unis tandis que les autres se tournaient vers l'Amérique latine. En classant le volume d'immigration par pays, on obtient le classement suivant : États-Unis / Argentine / Brésil / Canada. En terme numérique, cela représente 35 millions d'individus pour les États-Unis et le Canada et 15 millions pour l'Amérique latine, lesquels ont massivement migré pour l'Argentine et le Brésil. Sur cette période courant de 1824 à 1924, on estime que pour l'Amérique latine 38% d'entre eux étaient des Italiens, 28% des Espagnols, 11% des Portugais et enfin 3% des Français et des Allemands. Les 20% restants, d'immigration plus tardive, se composaient essentiellement de Japonais, de Turcs, de Syro-libanais et de Polonais. Ces migrations ne se sont pas déroulées de façon homogène et à taux constant sur toute la période : 30 millions des 52 millions de migrants ont quitté l'Europe de 1881 à 1915. À titre d'exemple, entre 1880 et 1930, 43% de l'augmentation de la population en Argentine est due au phénomène migratoire. Entre 1856 et 1932, l'Argentine a reçu 6.405.000 immigrants tandis que le Brésil en recevait 4.903.991 entre 1819 et 1947. S'accéléralant au cours de la seconde moitié du XIXe siècle, la migration vers le Brésil atteint son pic au cours des années 1890 avec plus de 1.200.000 entrées.

est fermement maintenu en s'appuyant sur un héritage direct de l'esclavage, à savoir l'illettrisme massif de cette population³⁵.

C'est dans ce contexte que la constitution républicaine de 1881 conditionne l'accès au vote à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ce qui conduit à réduire le corps électoral de 13% de la population libre en 1872 à 0,8% de la population totale en 1886³⁶ (Bennassar & Marin, 2014, p. 278). En dépit de ces résistances, une progression de l'alphabétisation a indubitablement cours dans certaines régions sous la Vieille République. En 1872, on estime qu'environ 17% de la population de la province de São Paulo est alphabétisée, puis 25% en 1900 et presque 30% en 1920 (Marcílio, 2005, p. 163). Alors que moins de la moitié de la population des villes de Rio et de São Paulo est alphabétisée en 1887, ce taux grimpe à 75% en 1920, loin devant les 25% d'alphabétisation du niveau national (Owensby, 1999, p. 28). Cependant, il faut rester prudent avec des chiffres qui traitent d'une population urbaine qui n'est pas stable. Par ailleurs, il ne faut pas associer mécaniquement l'alphabétisation aux effets de la scolarisation alors que la période est marquée par une entrée massive d'immigrants souvent déjà alphabétisés. Pris dans sa globalité, l'État de São Paulo n'accueille en effet pas moins de 2 223 000 immigrants étrangers, dont 46% d'Italiens, entre 1882 et 1930³⁷ (Marcílio, 2005, p. 94). À titre indicatif, un rapport du Secrétariat de l'Agriculture de São Paulo montre qu'entre 1908 et 1932 à l'arrivée au port de Santos, 91,1% des immigrants allemands sont présentés comme alphabétisés, ainsi que 89,9% des Japonais, 71,3% des Italiens, 51,7% des Portugais et 46,3% des Espagnols (Kreutz, 2000, p. 353).

³⁵ « En refusant l'accès des urnes aux analphabètes, les constituants prétendaient combattre les tentations césariennes et démagogiques ; à quoi bon, argumentaient-ils, brûler les étapes, alors que les progrès de l'instruction n'allaient pas manquer d'amplifier rapidement le corps électoral ? L'exclusion des analphabètes devint dès lors un principe constitutionnel, réitéré avec constance pendant près d'un siècle. Ainsi, compte tenu de la lente propagation de l'instruction primaire, notamment dans les régions les plus pauvres, le régime a longtemps fait figure de république sans peuple. En 1890, 70% environ des plus de quinze ans étaient analphabètes, plus de la moitié en 1950, 39,5% en 1960 et encore près du quart en 1980. Dans des joutes électorales où, souvent, tout est joué par avance, la fraude et la corruption sont de règle et la participation électorale est faible. Pour les présidentielles de la Première République (1889-1930), elle oscille entre un minimum de 1,4% de la population totale, en 1906 et un maximum de 5,7% en 1930 où, pour la première fois, plus d'un million d'électeurs se rendent aux urnes. En 1955, environ 25 millions de Brésiliens sont en âge de voter, 15,2 millions sont électeurs, et seulement 8,6 millions prennent part à l'élection présidentielle. » Bartolomé Bennassar et Richard Marin, *Histoire du Brésil : 1500-2000*, Paris: Fayard/Pluriel, 2014, pp. 378-379.

³⁶Notons que les lois réduisant le corps électoral fut une constante de l'Empire, écartant dès la Charte de 1824 les domestiques, portant l'âge minimum de vote de 20 à 25 ans et imposant des seuils de revenu importants. Il faut attendre 1985 et la Constitution de 1988 mettant fin à la dictature militaire pour voir cette censure électorale supprimée. Bien entendu, le Brésil n'est pas le seul pays à employer ce type de procédé. Il ne s'agit pas non plus d'y voir un archaïsme comme peut en témoigner les stratégies actuelles de certains États états-uniens pour entraver le vote des Africain-américains.

³⁷ Le flux « interne » des migrants nationaux dépasse ensuite l'entrée de migrants étrangers dans l'État.

D'une ville de 31 385 habitants en 1872, on passe successivement à 64 934 en 1890 ; 239 820 en 1900 ; 579 033 en 1920 ; et on dépasse le million d'habitants dans les années 1930. Tandis que le Brésil connaît un taux annuel de croissance de sa population de 2,9% en moyenne entre les années 1900 et 1920, la ville de São Paulo fait face à un taux annuel de 4,5% de croissance. Si le nombre d'élèves comptabilisés, qui passe de 43 021 en 1898 à 66 488 en 1930, indique une nette augmentation de l'offre scolaire, le taux de scolarisation progresse toutefois difficilement sous la pression démographique et oscille autour de 20% de la population en âge d'être scolarisée en 1920 – ce qui représente cependant le double de ce qui est déclaré pour l'ensemble du pays à la même date. À l'échelle locale, les écarts semblent importants entre les quartiers riches et pauvres de la ville et indiquent nettement une évolution différentielle du taux de scolarisation de la population en fonction de l'appartenance de classe³⁸.

Hormis pour l'enseignement supérieur, la présence éducative de l'État est quasiment imperceptible jusqu'à l'avènement de la Première République (1889-1930). La chute de l'Empire marque un tournant du point de vue scolaire. La nouvelle constitution (1891) efface les principes d'obligation et de gratuité de l'enseignement primaire³⁹ et modifie durablement la séparation des responsabilités administratives héritées de l'Empire : l'enseignement primaire (4 ans) est laissé au bon vouloir des États fédérés, mais l'État fédéral prend en charge l'enseignement secondaire et conserve le supérieur. Concrètement, cette politique manifeste la volonté des autorités de mieux contrôler l'accès à l'enseignement supérieur, confiant l'éducation du peuple aux oligarchies régionales.

À São Paulo, le développement de l'offre scolaire – privée comme publique – à partir de la fin du XIXe siècle accompagne l'urbanisation causée par le développement des activités commerciale et administrative liées aux économies caféière et industrielle⁴⁰. La division

³⁸ On peut douter de l'exactitude de ces chiffres et être incertain sur les pratiques qu'ils traduisent dans la réalité mais le fait que le centre-ville, bourgeois, affiche un taux de scolarisation approchant les 100% tandis que les quartiers voisins oscillent autour de 20% est en lui-même significatif (Marcílio, 2005).

³⁹ Principes que préserve la Constitution de l'État de São Paulo.

⁴⁰ « L'économie en croissance rapide et la décentralisation des revenus provoquée par le pacte fédératif consolidé par la Constitution républicaine de 1891 ont donné une forte impulsion aux ressources fiscales des États comme celui de São Paulo avec un secteur d'exportation dynamique, puisqu'ils ont acquis un contrôle total sur les revenus de la Taxe à l'exportation. Les municipalités ont également bénéficié de la croissance économique grâce aux taxes sur le café et aux activités et professions urbaines. Dans l'ensemble, les conseils municipaux ont consacré plus de ressources à l'enseignement primaire, bien qu'il y ait eu des variations substantielles dans la répartition des dépenses entre les municipalités. [traduction libre] »

sociale du travail évolue. La catégorie des cols blancs accroît sa part dans la structure des emplois : entre 1872 et 1900 les emplois commerciaux triplent et les emplois publics quadruplent alors que la population brésilienne n'a pas doublé sur la période (Owensby, 1999, p. 258). Un des traits de cette nouvelle bureaucratie est de complaisamment employer de nombreux fils de propriétaires terriens déclassés⁴¹ et/ou qui succombent aux charmes d'une ville cosmopolite pleine de distractions et, imaginent-ils, d'opportunités en comparaison de leur ferme isolée qu'ils quittent sitôt leurs études achevées. Les champs apportent également à São Paulo de futurs ouvriers, artisans et commerçants du fait de la dureté des conditions de travail.

L'immigration d'un point de vue général fournit des entrepreneurs industriels (Marson, 2017) à l'élite économique et grossit les rangs de la *classe-média* avec des activités libérales (Barbosa, 2008). La formation de cette *classe-média* est repérable au sens qu'elle donne au diplôme dans sa volonté de mobilité sociale. La quête d'un diplôme de l'enseignement supérieur à n'importe quel prix est partagée par les immigrants enrichis et les cultivateurs appauvris. Pour les premiers, l'éducation représente la « culmination, et moins le moyen, d'un processus de mobilité qui découle de la réussite économique » (Hutchinson, 1960, p. 15). Quant aux seconds, il s'agit plutôt d'espérer une conversion qui leur permette de retrouver un statut en ville. *In fine*, leur ambition est d'appartenir à l'élite ou, de façon plus réaliste, de bénéficier de ses faveurs et de se distinguer du reste de la société.

Un nouveau groupe donc, en partie reconnaissable à ses aspirations scolaires, pèse de plus en plus sur les pouvoirs publics pour que l'accès aux facultés leur soit facilité dans un contexte où le dynamisme du marché domestique aiguise la concurrence (Fernandes, 2006, p. 177 et suiv.). De cette situation ressort une législation hésitante et un développement sans précédent du marché éducatif. Il est toutefois difficile d'affirmer que la constitution de cette *classe-média* apporte avec elle de nouvelles pratiques de scolarisation. Elle semble plus

Irineu de Carvalho Filho, Renato P. Colistete, « Education performance: was it all determined 100 years ago? Evidence from Sao Paulo, Brazil », *Economic History Association – 70th Annual Meeting*, Evanston, September 24-26, 2010, p. 11.

⁴¹ Le déclassé social des propriétaires terriens dont l'exploitation est de taille moyenne est la conséquence de lois qui prétendaient partager la terre plus équitablement en divisant les terres des grands propriétaires terriens. Leur effet fut inverse puisque la concentration des terres fut renforcée : elles conduisirent en effet à fragmenter les moyennes exploitations, entraînant soit leur faillite, soit un rachat aisé par les grandes *fazendas* de café dans les années 1870 autour de São Paulo.

Brian P. Owensby, *Intimate ironies: Modernity and the making of middle-class lives in Brazil*, Stanford University Press, 1999, p. 19.

simplement s'inscrire dans la continuité des groupes sociaux favorisés, mais subalternes parmi les classes dominantes du XIXe siècle et du début XXe, faisant « feu de tout bois » pour tomber du bon côté de l'échiquier social (Goblot, 1925). Comme nous allons le voir à présent, la manière dont la *classe-média* s'approprie la « nouveauté » de l'enseignement public plaide en tout cas en ce sens, tout comme son rôle dans le maintien, voire le développement, des cours préparatoires privés (*aulas avulsas, preparatorios*) qui conduisent aux études supérieures au détriment de la consolidation de l'enseignement secondaire. L'élite, quant à elle, accueille favorablement, voire promeut, l'arrivée de grands établissements « à l'européenne » par l'intermédiaire des ordres religieux en partance surtout d'Europe et parfois d'Amérique du nord.

c. Les classes dominantes face à l'apparition de l'école publique

L'augmentation de l'offre scolaire d'enseignement public dans l'État de São Paulo se traduit concrètement par la création de « groupes scolaires » à partir de la fin du XIXe siècle. Porté par la chambre des députés de São Paulo au début des années 1880, ce projet cherche avant tout à faire reculer l'enseignement individuel (les élèves reçoivent leur leçon à tour de rôle) en promouvant l'enseignement simultané (l'ensemble de la classe profite de la même leçon au même moment) et à créer le « groupe-classe » tel qu'il est généralement constitué aujourd'hui : soit un groupe du même âge progressant ensemble, d'une année sur l'autre, dans leur apprentissage⁴². Les députés de São Paulo favorables à la réforme espèrent la fin des « écoles isolées⁴³ » en rassemblant les professeurs et élèves dispersés d'un territoire au sein d'un seul établissement. Celui-ci doit devenir le lieu unique de la scolarisation publique et

⁴² Reprenant la méthode d'enseignement héritée des écoles chrétiennes du XVIIe siècle alors généralisée en Europe et aux États-Unis, l'enseignement ne doit plus être individuel mais simultané : le professeur doit disposer d'une formation et d'outils pédagogiques, tels les manuels ou le tableau, qui lui permettent de conduire ses cours d'un seul mouvement à l'ensemble d'une classe. Selon Guy Vincent, les conséquences d'une telle transition sur la relation pédagogique entre enseignants et élèves sont d'une portée considérable : « Dans le mode individuel – qui eut longtemps ses partisans, peut-être pas seulement parce que les parents, qui payaient, voulaient que le maître s'occupe de leur enfant en particulier – la relation maître-écolier est une série de relations duelles, faisant place, par nature, à toute une gamme de sentiments et d'émotions variées. (...) Avec le mode simultané, le groupe-classe est constitué face au maître impassible, et à la succession des relations interpersonnelles s'est substituée la soumission de tous à un ordre impersonnel. (...) La fameuse *distance* pédagogique est ici instaurée, et elle est aussi spatiale : à la différence de ce qui se passe dans le mode individuel, l'écolier n'approche jamais le maître, ni inversement, sauf, cas de force majeure, lorsqu'il faut corriger l'écriture ; alors c'est le maître qui se déplace et "visite" le groupe des "écrivains". »

Guy Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'homme, 1980, p. 27.

⁴³ Pour rappel, soit un maître chez lui ou dans un lieu de fortune, usant généralement de la méthode individuelle face à des élèves de différents âges.

l'instrument du renouvellement de l'organisation du système éducatif. Bref, il s'agit d'un moment charnière dans la mise en œuvre d'une scolarisation d'État.

Pour les promoteurs des groupes scolaires, il convient d'abord de lutter contre la dispersion des cours isolés et de former des structures capables d'accueillir un nombre conséquent d'élèves afin d'homogénéiser leur expérience scolaire, de favoriser la mise en place d'une morale, d'une hygiène et de savoirs communs que l'administration sera en mesure de contrôler plus facilement⁴⁴. C'est la reconnaissance décisive que l'action éducative nécessite un lieu spécifique adapté aux fonctions que lui prête l'institution et qui exige, à ce titre, une séparation du reste des activités sociales. À l'intérieur de l'établissement, cela se traduit par l'apparition de classes d'âge-niveau associées à des programmes structurés de façon à établir un cycle d'enseignement progressif et articulé. Autrement dit, il s'agit de l'apparition d'un « plan d'études » ou d'un « curriculum » qualifié de « *seriado* » (sérié) ou « *graduado* » (gradué) au Brésil.

Entre 1894 et 1910, 24 Groupes Scolaires sont établis à São Paulo et 101 dans tout l'État de São Paulo. Deux décennies plus tard, ils sont au nombre de 47 pour São Paulo et 297 pour l'État (Marcílio, 2005, p. 179). Déjà en 1900, peu s'en faut pour qu'il y ait autant d'enfants inscrits dans les groupes scolaires (15 280) que dans les écoles isolées (15 551) de São Paulo. Dès lors la dynamique ne fait que s'accroître puisqu'entre 1908 et 1927, le nombre d'inscriptions dans les groupes scolaires augmente de 524% tandis que celui des écoles isolées « seulement » de 90% (*ibid.*, p. 169) – dynamisme qui reflète également l'arrivée massive des filles au sein des groupes scolaires, à égalité avec les garçons à partir des années 1920⁴⁵ (*ibid.*, p. 175). Le processus consiste le plus souvent à regrouper les différentes écoles isolées d'un quartier dans un établissement transitoire nommé « École réunie » où les cours se structureront progressivement sous la houlette d'un directeur avant d'atteindre une cohérence suffisante pour devenir un groupe scolaire en tant que tel.

Si l'offre scolaire publique augmente considérablement au cours de ces années, les groupes scolaires ne visent pas (et ils en seraient d'ailleurs bien incapables) à « universaliser » la scolarisation au vu de la dynamique démographique que connaît la ville. En 1908, les

⁴⁴ Précédemment, des inspecteurs en nombre trop limité pour être efficaces, sillonnaient les écoles isolées de l'État.

⁴⁵ L'enseignement mixte ne se généralise toutefois qu'à partir des années 1950.

autorités décident de dédoubler ou détripler les périodes de cours pour augmenter les capacités d'accueil des groupes scolaires : il y a désormais dans chaque établissement une école du matin, une école de l'après-midi, voire une école du soir⁴⁶ (*ibid.*, pp. 172-173). En dépit des réformes qui cherchent à rendre obligatoire une scolarisation primaire de 4 ans en milieu urbain et de 3 ans en milieu rural⁴⁷, les enfants des classes défavorisées demeurent souvent à l'écart des groupes scolaires ou des écoles isolées et sont souvent employés comme « force de travail supplétive » (Bennassar & Marin, 2014, p. 320) : en 1935 à São Paulo, 35% des garçons et 25% des filles âgés de 7 ans travaillent, chiffres qui sont certainement sous-évalués (Marcílio, 2005, p. 262).

Sans que nous puissions établir avec précision sa composition sociale, le public des premiers groupes scolaires de São Paulo comprend des membres de la classe ouvrière, des techniciens ou des petits fonctionnaires, des commerçants, vendeurs ou artisans (*ibid.*, p. 175). Dans le quartier italien de Brás, qui concentre dès la fin du XIXe siècle une activité industrielle de transformation alimentaire (notamment des farines), le groupe scolaire accueille plus de 70% d'élèves de famille ouvrière étrangère. À Mooca, autre quartier italien de la ville, le groupe scolaire à proximité de l'imposante filature de coton « Cotonofício » – fondée en 1897 par l'industriel lombard Rodolfo Crespi – en accueille quant à lui plus de 85% au début du XXe siècle. Certes, cet engouement pour la scolarisation parmi les immigrants n'est peut-être pas étranger au fait qu'ils semblent globalement plus alphabétisés que la population brésilienne et ont été, au moins pour une partie d'entre eux, davantage exposés à la présence d'écoles dans leurs pays d'origine. Mais plus certainement encore, leur forte présence dans les groupes scolaires est la conséquence de leur poids démographique. En 1893, les étrangers représentent 54,6% de la population de la ville et les registres des naissances des années 1920 montrent que 60% des enfants ont au moins un parent étranger tandis que 41% ont leur deux parents étrangers (Bastos, 2013, p. 123). Dans les années 1930, alors que l'offre scolaire

⁴⁶ Le système de rotation des périodes de cours est un instrument d'augmentation de l'offre scolaire en situation d'insuffisance des infrastructures. C'est un type d'organisation peut-être plus répandu qu'on ne le croit (il est par exemple encore présent dans le département français de Mayotte) et pourtant assez négligé par la recherche. Il occupe un rôle central dans l'organisation scolaire des établissements brésiliens. Réponse « provisoire » décrétée en 1908 par les autorités pour faire face au manque de places parmi les groupes scolaires, il devient en réalité la norme, jusqu'aujourd'hui. Dans des situations critiques, par exemple au cours des années 1950, ces « périodes de cours », généralement limitées à 3 (matin, après-midi et soir) peuvent atteindre 4, 5, voire 6 périodes journalières : une poignée d'heures d'enseignement est alors réservée aux élèves avant qu'ils ne soient remplacés par d'autres.

⁴⁷ Exception faite de la réforme Sampaio Dória qui réduit à 2 ans la scolarisation obligatoire pour tous (classe d'âge de 9 et 10 ans) de 1920 à 1923.

publique s'est considérablement accrue, 63% des élèves inscrits dans une école publique ont un père étranger et 53% une mère étrangère.

Parmi les groupes scolaires, un établissement fait figure d'exception. Il s'agit de la fameuse école modèle Caetano Campos créée en 1890 au sein de la nouvelle École normale de la place de la République qui officie depuis 1880⁴⁸. Sa création répond au besoin d'entraîner les élèves-enseignants *in-situ* dans une école primaire d'avant-garde disposant d'un cadre que les écoles isolées ne sauraient fournir à ces apprentis. Non seulement l'école importe depuis la France et les États-Unis un mobilier et un matériel pédagogique dernier cri mais elle recrute également des professeurs expérimentés, comme « Miss Brown », enseignante états-unienne nommée directrice de l'école modèle afin de transmettre une culture pédagogique et scolaire nord-américaine. Nantie de professeurs bien formés, d'un bâtiment somptueux, de tout le matériel pédagogique nécessaire et située dans les beaux quartiers centraux de la ville, l'école modèle Caetano Campos représente la vitrine de la modernisation de l'école publique. Ses professeurs réalisent des « leçons de choses » en s'appuyant sur des « méthodes intuitives » – pédagogies notamment inspirées des travaux de Pestalozzi (1746-1827), qui fondent l'apprentissage de l'enfant sur l'expérience de l'observation et du contact concret avec son environnement⁴⁹.

À l'ouverture du « jardin d'enfant » (4-6 ans) qui précède l'école primaire (7-10 ans), les demandes d'inscription (300) dépassent nettement les capacités d'accueil (96), ce qui contraint à départager les familles au tirage au sort et à instaurer les années suivantes le fameux système de rotation afin d'augmenter les places disponibles : certains élèves ont cours le matin et d'autres l'après-midi (Marcílio, 2005, pp. 212 et 255-256). En 1900, en comptabilisant le jardin d'enfant, l'école primaire, l'école complémentaire et l'École normale, le groupe scolaire Caetano Campos frôle les 1200 élèves, dont autant de garçons que de filles. En moyenne sur une vingtaine d'année (1890-1911), l'école complémentaire forme 2382

⁴⁸ Elle abrite aujourd'hui le Ministère de l'Éducation de l'État de São Paulo.

⁴⁹ Cette pédagogie globale popularisée aux États-Unis (« *object lessons* »), puis en France, notamment par Ferdinand Buisson, est d'abord introduite au Brésil au sein de petites écoles privées expérimentales (comme l'Escola Primaria Neutralidade, cf. infra) fondées par des pédagogues et hommes d'affaires réformateurs qui cherchent à ouvrir une nouvelle voie éducative à São Paulo. Limitées à des expériences assez éphémères, ces écoles n'arrivent pas à communiquer aux autorités le modèle éducatif qu'elles défendent : à l'école modèle Caetano Campos, la méthode intuitive n'est pas conçue comme un tout devant s'appliquer à toutes les disciplines mais réduite à l'expression d'un cours de « leçon de choses ». Anaete Regina Schelbauer, *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*, Thèse de Doctorat, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

professeurs et l'École normale 1188, dont environ 70% de femmes, ce qui fait de l'institution la première véritable école de formation publique au métier de professeur à São Paulo⁵⁰. Le public de l'école semble assez varié socialement selon le témoignage d'anciens élèves, laissant penser que des enfants « d'intellectuels, de professeurs du secondaire, des fonctionnaires intermédiaires du secteur public et privé, des commerçants, ainsi que des enfants d'ouvriers et d'artisans » soient instruits ensemble (Perosa, 2003). Cela n'est en effet pas exclu les premières années de scolarisation, quoiqu'on ne puisse pas négliger l'hypothèse que la rotation des périodes de cours ait servi à trier les publics. En revanche, une mixité sociale paraît improbable au-delà de l'enseignement obligatoire propre aux années d'école primaire. À leur issue, les enfants des milieux populaires sont mis au travail.

La structure de l'établissement permet également de nuancer l'idée d'une socialisation durable puisque deux « filières » conduisent au professorat : d'un côté l'École normale prestigieuse et sélective qui forme les professeurs des cours complémentaires et des *ginásios* (autrement dit des établissements d'enseignement secondaire) ainsi que les cadres de l'administration (directeurs des groupes scolaires et des écoles modèles, inspecteurs académiques, etc.) et, de l'autre, les cours complémentaires destinés à former le corps des enseignants des groupes scolaires et des écoles isolées ou rurales. Autrement dit, par les moyens mis à sa disposition et sa situation géographique, l'école accueille probablement un public doté d'un statut supérieur à celui des autres groupes scolaires sans pour autant exclure la présence d'élèves des classes populaires.

Quant à l'élite des quartiers environnants, bien représentée par la famille d'un illustre ancien élève de l'école modèle, Oswald de Andrade (1890-1954), son attitude laisse penser qu'elle accorde une maigre confiance à l'instruction publique, quand bien même celle-ci serait

⁵⁰ La première École normale du Brésil s'établit en 1835 dans la ville de Niterói en face de Rio et celle de São Paulo ouvre ses portes 11 ans plus tard en 1846. Aucun matériel, un mobilier se limitant à un banc et une table, un seul professeur, l'École normale de São Paulo n'est qu'une « petite classe » ouverte aux inscriptions un an sur deux. La formation durait deux ans et accueillait un public souvent lui-même illettré. En 1867, après avoir formé 40 professeurs en 21 années d'existence, l'école ferme avec la retraite de son unique professeur. L'absence de concours de recrutement en tant que tel et les pratiques népotiques de nomination directe des enseignants par les autorités locales rendaient par ailleurs l'intérêt de la formation tout relatif. La seconde École normale de São Paulo, fondée en 1874, fonctionne quelques années avec deux professeurs avant de fermer à son tour au bénéfice de l'École normale de la place de la République (1880), aujourd'hui siège du secrétariat de l'éducation de l'État (Marcílio, 2005, p. 70). Ce déficit structurel de formation des enseignants des écoles primaires est appelé à durer puisqu'en 1949, encore 40% des instituteurs exerceront sans avoir mis les pieds dans l'une des 540 Écoles normales que possédera alors le pays. Maria Helena Camara Bastos, « La formation des maîtres au Brésil », *Histoire de l'éducation*, 123, 2009, pp. 107-124.

assurée par son établissement de référence. Issu du côté paternel d'une famille de propriétaires terriens « ruinés » du Minas Gerais, qui tentent leur chance à São Paulo dans la seconde moitié du XIXe siècle, le grand-père maternel d'Oswald de Andrade est quant à lui un riche notable, juge de seconde instance (*desembargador*) et propriétaire de nombreux terrains à São Paulo. Né en 1890 à São Paulo, Oswald de Andrade étudie jusqu'à ses 10 ans avec des précepteurs jusqu'à ce que la famille emménage en 1900 dans un quartier de notables. À équidistance de la place de la République et de la place de Sé (épicerie de la ville), celui-ci abrite médecins et banquiers, voisins et amis, ainsi que le directeur du *ginásio* de São Paulo qui habite la même rue que la famille. Cette dernière décide d'envoyer Oswald à l'école primaire modèle Caetano Campos, dans laquelle il ne reste finalement qu'un an. En effet, dans ses mémoires, Oswald de Andrade rappelle comment sa mère, Dona Ignês, reprochant à un professeur sa perception athée du vivant, le retire de l'école pour l'envoyer dans une institution privée⁵¹, le Ginásio Nossa Senhora do Carmo, externat de la congrégation française des frères maristes, qui a ouvert deux ans plus tôt à proximité de la place de Sé. Puis en 1905, il rejoint le Ginásio São Bento des frères bénédictins – où il fait la connaissance du futur homme de lettres Guilherme de Almeida –, qui vient lui aussi d'ouvrir ses portes (1903) à moins d'un kilomètre au nord de la place de Sé. Enfin, toujours sous la pression de sa mère qui le destine aux « professions libérales », il s'inscrit à la faculté de droit qui jouxte la même place (Boaventura, 1995⁵²).

Certes il ne s'agit que d'un exemple biographique isolé mais celui-ci nous semble assez bien illustrer une forme de continuité dans la relation qu'entretiennent les classes possédantes brésiliennes avec l'enseignement public, en dépit des efforts des autorités pour le réformer. Une incursion dans une école primaire – en l'espèce celle qui vise à fonder l'excellence de l'enseignement public – est envisageable sous certaines conditions mais ne saurait remplacer le préceptorat. À ce titre, les élites et les classes les plus défavorisées partagent paradoxalement le fait de tenir éloignée l'enfance du phénomène institutionnel de la scolarisation. Ce qui se joue ensuite dans la scolarité des classes possédantes dépasse de loin la simple question des apprentissages : l'enfant est envoyé dans des institutions privées destinées à préparer l'entrée aux facultés, où se nouent, voire se renforcent, amitiés, accointances et futures alliances matrimoniales. Le fait qu'Oswald de Andrade n'a été

⁵¹ Nous devons la passionnante lecture de « *Um homen sem profissão* » de Oswald de Andrade à la découverte de cette anecdote dans : Graziela Serroni Perosa, « Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930 », *Pro-posições*, 15.2, 2004, p. 69.

⁵² Voir notamment le premier chapitre : « *A vida em Mi Bemol* ».

scolarisé dans une école publique que la dernière année du cycle d'enseignement primaire résulte probablement d'un concours de circonstance et l'anecdote anticléricale justifiant son départ ressemble davantage à un prétexte : il eut été hautement improbable qu'un enfant de son milieu pût poursuivre le parcours de l'École normale pour réaliser une carrière dans l'administration scolaire moyenne ou l'enseignement secondaire. En accord avec les pratiques de scolarisation de sa classe, Dona Ignês l'envoie dans des établissements catholiques, même récemment créés, lui garantissant un accès à une éducation morale et à une socialisation conforme à ses attentes et un chemin sûr vers la faculté de droit qui promet réussite et honorabilité.

L'État de São Paulo crée pourtant en 1894 un *ginásio* afin d'offrir une école secondaire publique à la *classe-média* de la ville : la scolarité se déroule selon un cycle de 6 années d'études, destiné aux 12-18 ans, sans lien avec l'école primaire qui, quant à elle, s'achève à 10 ans. D'abord uniquement masculin, il s'ouvre au bout de quelques années au public féminin. Le passage d'une année à l'autre est conditionné à la réussite d'examens annuels sanctionnant le niveau requis des élèves, en continuité avec les réformes structurant l'enseignement primaire de manière « graduée ». Cependant, l'établissement semble la plupart du temps vide, la scolarisation des élèves se résumant généralement à une présence aux examens annuels afin de valider l'année (Marcílio, 2005, p. 275). L'établissement a par ailleurs les plus grandes difficultés à les retenir jusqu'à la fin du cursus : en 1907, ils sont 50 élèves inscrits en 1^{ère} année, 43 en 2^{ème}, 32 en 3^{ème}, plus que 12 en 4^{ème}, 15 en 5^{ème} et enfin 9 la dernière année. Les facultés étant ouvertes à partir de 15 ans, il n'est pas difficile de concevoir l'effondrement des effectifs à partir de la 4^{ème} année comme le résultat des réussites à leurs examens d'entrée – la « fin du cursus » accueillant les élèves en difficulté pour entrer dans le supérieur. Encore en 1930, sur un effectif total de 555 élèves répartis sur 6 niveaux, seuls 38 d'entre eux achèvent leur scolarité alors qu'ils devraient théoriquement avoisiner les 90 élèves (*ibid.*, p. 229 et suiv.).

Ce fonctionnement en sous-régime de l'établissement n'est pas de nature à inciter les autorités à construire d'autres établissements de ce type au cours de la période, qui, de fait, n'en fondent que trois jusqu'aux années 1930 (*ibid.*). Il faut dire que le fonctionnement de l'enseignement secondaire depuis le XIXe siècle est essentiellement régenté par un faisceau d'intérêts privés : ceux des familles qui convoitent les facultés d'une part et ceux des entrepreneurs d'éducation, confessionnels ou non, d'autre part (Piletti, 1987). À l'exception

du Colégio Pedro II de Rio, fondé en 1837 sur le modèle de Louis-le-Grand, il n'existe pas sous l'Empire d'établissements secondaires publics proprement dits et l'élite brésilienne est souvent disposée à envoyer ses enfants étudier en Europe au sein de prestigieux internats catholiques⁵³. À São Paulo, la présence des Colégios de Artes, cours préparatoires à la faculté de droit, décourage les autorités d'y établir un lycée.

En l'absence d'une scolarisation secondaire d'État, le temps qui précède l'âge minimum légal d'entrée à l'université (15 ans révolus) est opportunément occupé par un foisonnement de cours préparatoires privés dont le nombre ne fait que croître à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. En 1870, sur 10.911 élèves « d'enseignement secondaire » comptabilisés au Brésil, on estime que 74,6% ne fréquentent pas d'établissement scolaire en tant que tel, mais assistent ponctuellement à des cours préparatoires isolés (Piletti, 1999, p. 27). Ces « *aulas avulsas* » (cours uniques), ces « *preparatórios* » (classes préparatoires) de latin, français, philosophie, rhétorique, etc., fonctionnent autant comme formation que comme instrument de certification du niveau exigé par chaque faculté. Ce mode de recrutement de l'enseignement supérieur répond au souhait ardent des familles d'y envoyer leurs enfants le plus directement et le plus rapidement possible. Plus précisément, ces examens se déroulent de façon fractionnée, c'est-à-dire matière par matière, dans le lieu et à la date du choix du candidat, en disposant d'une validité permanente du résultat obtenu. Par exemple, pour entrer dans les facultés de médecine, il est possible de passer l'épreuve de physique au sein d'un cours préparatoire, puis, l'année suivante, valider la chimie et l'histoire naturelle dans un autre. Néanmoins, il est aussi possible de réaliser toutes les épreuves d'un coup.

Au début du XXe siècle, eu égard aux possibilités et aspirations nouvelles de la société pauliste que nous avons évoquées, ce mode de fonctionnement conduit à la mise en place d'une véritable « industrie de diplomation » (Marcílio, 2005, p. 134). Celle-ci atteint son apogée avec la réforme Rivadávia (1911) dispensant tout prétendant aux études supérieures d'une quelconque formation préalable : seul importe de réussir l'examen d'entrée de chaque université, le fameux « *vestibular* », institué à cette occasion. Aussi les « facultés » privées fleurissent-elles au même rythme que leurs diplômes tant factices qu'onéreux, cherchant à

⁵³ Un nombre réduit d'internats existe déjà sous l'Empire mais les conditions de vie et d'enseignement des élèves, notamment en termes de confort, d'hygiène et de sévices subis, décrits par un auteur tel que Gilberto Freyre, les renvoient à un état éducatif sans rapport avec les internats des grandes congrégations en Europe. Gilberto Freyre, *Sobrados e Mocambos*, [1936], São Paulo Companhia Editora Nacional, 1985.

attirer cette nouvelle clientèle créée d'un coup par la suppression du réquisit de l'enseignement secondaire. Soulignons que cette inclination de la *classe-média* pour l'idéal que représente la scolarisation privée de l'élite ne se voit pas frontalement contestée par l'administration scolaire elle-même : celle-ci est en effet durablement convaincue que, face au défi considérable que représente l'universalisation de l'école primaire, il est superflu de chercher à développer un enseignement secondaire public pour une population qui « peut payer »⁵⁴. Le mouvement intellectuel de rénovation de l'école publique, porté par le célèbre « Manifeste des pionniers de l'éducation nouvelle » de 1932, adopte à ce titre une position pragmatique : l'État devrait assurer une école publique de qualité pour tous. Toutefois, en considération du « régime politique » et de la « situation financière » du pays, « l'État ne pourra empêcher que, grâce à l'organisation d'écoles privées de différents types, les classes les plus favorisées assurent à leurs enfants une éducation de classe déterminée » (O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova, 1932).

Rapidement, la réforme Rivadávia montre ses limites : elle rend le recrutement des élites illisible et fragilise l'enseignement supérieur. Les autorités publiques cherchent cependant à réorganiser le processus de formation et de sélection de l'enseignement secondaire sans pour autant se substituer au privé. Des réformateurs politiques dénoncent le conservatisme d'une fraction des élites, notamment rurale, qui exige pour ses enfants le prestige du titre tout en méprisant la formation qui y conduit. Ils critiquent aussi le comportement de familles « avides d'ascension sociale » ou prêtes à tout pour conjurer la menace du déclassement par l'acquisition d'un diplôme (Marcílio, 2005, p. 134). La réforme Rocha Vaz (1925) marque un tournant : elle instaure un *numerus clausus* établi chaque année pour chaque faculté – qui perdure jusqu'aujourd'hui – et décrète nationalement la fin de la fragmentation de la scolarisation secondaire qu'induisent les cours préparatoires isolés. À leur place, elle impose un parcours d'enseignement unifié, progressif et obligatoire (6 ans) avant de pouvoir se présenter aux admissions de l'enseignement supérieur. Peu avant la fin de la Vieille République, l'enseignement « sérié » ou « gradué » est donc légalement généralisé aussi bien aux écoles primaires qu'aux écoles secondaires. Cela étant, cette loi ne fait qu'entériner un type de scolarisation de plus en plus fréquent à cette date parmi les élites. Une diversité d'acteurs éducatifs privés s'est installée au Brésil depuis la fin du XIXe siècle qui

⁵⁴ Nous aurons l'occasion de revenir sur cette conception du public, assimilée au « gratuit », à l'aide sociale et aux pauvres.

propose un enseignement gradué des classes élémentaires de lycée (de type « petit lycée ») jusqu'au terme du secondaire.

2. Structuration d'un marché scolaire

a. Mise en ordre de la scolarisation

Au premier rang, nous trouvons les établissements confessionnels issus pour la plupart de congrégations catholiques européennes qui arrivent au Brésil à partir de la fin du XIXe siècle. Cette installation des congrégations résulte de plusieurs facteurs qu'il est hasardeux de hiérarchiser. Indubitablement, la laïcisation de l'enseignement qui a cours dans certains pays européens favorise ces départs et oblige l'Église catholique à trouver de nouveaux débouchés pour ses congrégations (Perosa, 2004, p. 69). Cependant, ce mouvement relève d'un « exil opportun » (Cabanel et Durand, 2005) au regard de l'engouement qu'il suscite chez les élites brésiliennes. Celles-ci sont heureuses de pouvoir scolariser leurs enfants dans de grands établissements « à l'européenne » qu'elles connaissent au moins de réputation si elles n'ont pas eu le loisir d'y étudier sur le vieux continent. Des figures de la haute société assurent même les premiers voyages des congrégations, les appuient politiquement, leur cèdent immeubles ou terrains et participent au financement des constructions ou à la mise en place des bourses d'étude (Xavier de Brito, 2010, pp. 37-38). Plus globalement, cette installation massive s'inscrit dans le prolongement de la politique de « romanisation » (soit la reprise en main des Églises nationales par le Saint-Siège au cours du XIXe siècle) à laquelle adhère l'élite brésilienne. Cette dernière est rassurée par ces établissements tenus par des prêtres où doit régner la morale à l'heure où l'ordre social paraît menacé par l'urbanisation galopante, l'immigration et de nouveaux mouvements politiques et syndicaux (*ibid.* ; Rosoli, 1986), dont les mouvements anarcho-syndicalistes des immigrants italiens (Toledo et Biondi, 2011).

Parmi les grands établissements confessionnels que nous allons évoquer, les plus convoités proposent généralement à leur clientèle la possibilité d'une scolarisation en internat ou en semi-internat (l'élève passe la fin de semaine dans son foyer). Ils connaissent un grand succès jusqu'au milieu du XXe siècle pour des raisons qui ne se réduisent pas à l'absence d'offre scolaire en zone rurale. Du point de vue des familles de l'élite de São Paulo, il s'agit avant tout d'assurer un entre soi vis-à-vis de la bourgeoisie immigrante : le régime d'internat permet de tracer une séparation à l'intérieur de la bourgeoisie tant son coût est élevé (Alzira

da Cruz Colombo, 2006). L'environnement urbain est également perçu comme une menace pour l'éducation de leurs enfants : il faut les protéger des influences à leurs yeux néfastes qu'ils pourraient y subir. Pour s'en prémunir, les familles favorisent les établissements qui proposent une « éducation totale » (Faguer, 1991) alliant discipline des corps, morale chrétienne, culture classique et enseignement propédeutique (Perosa, 2005 ; Xavier de Brito, 2010)⁵⁵.

São Paulo possède en 1894 treize *colégios* privés, pour la plupart confessionnels, proposant presque tous des classes élémentaires – la continuité de la scolarisation étant de cette façon si ce n'est toujours assurée, au moins proposée (Marcílio, 2005, p. 223). Le rythme des créations d'établissements s'accélère ensuite : les congrégations en fondent vingt entre 1900 et 1930, puis quarante-cinq autres jusqu'en 1955 (Perosa, 2005, pp. 207-209). Les congrégations les plus renommées et les mieux dotées s'installent dans les quartiers riches, tandis que les autres encadrent la classe ouvrière.

Les établissements privés de l'élite dans la première moitié du XXe siècle paraissent une mosaïque complexe à appréhender. Certains sont éphémères et disparaissent rapidement, d'autres déménagent, changent de nom ou fusionnent. Souvent les registres ont été perdus et une statistique scolaire rudimentaire laisse l'essentiel dans l'ombre. Les sources disponibles se limitent alors à des témoignages oraux ou à des écrits autobiographiques d'anciens élèves de différentes époques, rendant difficile un travail de classification⁵⁶. Cependant, il est possible de repérer certaines hiérarchies structurant l'espace scolaire de la ville, notamment pour les plus grands établissements qui accueillent rapidement des centaines d'élèves. Par exemple, les élites caféières qui résident encore sur leur propriétaire terrienne agricole (*fazenda*) ont la possibilité de scolariser leurs fils dans l'internat du Liceu Coração de Jesus situé à proximité de la gare ferroviaire de Luz, étape dans l'acheminement du café entre Jundiaí et le port de Santos, accueillant également des passagers à partir de 1901. À partir de 1918, les élites caféières établies à São Paulo lui préfèrent le Colégio São Luís, établissement précédemment installé dans la ville caféière d'Itu qui finit par suivre sa clientèle en se fixant à proximité de leur nouveau quartier d'élection. Il s'agit du quartier d'Higienópolis, au nord

⁵⁵ Sur l'éducation assurée par les internats brésiliens, les internats féminins sont nettement mieux explorés par les chercheurs que leurs pendants masculins.

⁵⁶ Le résultat le plus abouti se trouve dans les travaux de Graziela Perosa sur lesquels nous nous appuyons en partie ici.

de l'avenue Paulista, où l'on trouve, en plus de l'élite caféière, progressivement la bourgeoisie immigrante de la ville (Perosa, 2004, p. 65). Concernant la clientèle féminine de l'élite, deux internats en provenance de Paris sont en concurrence, également à Higienópolis : le Colégio Nossa Senhora do Sion et le Colégio des Oiseaux (Perosa, 2005, p. 49).

Autre exemple, le Ginásio Nossa Senhora do Carmo, établissement dans lequel Oswald de Andrade commence ses études secondaires, semble accueillir un public moins uniforme. On y trouve une élite provenant d'horizons géographiques divers n'appartenant pas à la haute société *paulistana* ainsi que des « familles traditionnelles » de l'Empire en déclin et des familles immigrantes en ascension. L'établissement rencontre des problèmes financiers au cours des années 1900 conduisant à une reprise de l'école par les frères maristes et à un déménagement du vieux centre pour un quartier moins valorisé au sud de l'avenue Paulista en 1935 sous un autre nom (Colégio Arquidiocesano de São Paulo). C'est d'ailleurs au moment de cette crise financière, peu après sa fondation, que Dona Ignês décide de retirer Oswald de Andrade de l'établissement pour l'envoyer au Colégio São Bento. Localisé dans le vieux centre, celui-ci fait figure d'établissement « d'intellectuels » : ses élèves imaginent des espaces de « création » comme le « Centre littéraire » et l'établissement ouvre une Faculté de Philosophie et Lettres en 1908, plus tard intégrée à la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (*ibid.*, pp. 47-48).

Aux côtés des congrégations européennes, des établissements provenant d'Amérique du nord, souvent protestants, proposent un enseignement original et perçu à ce titre comme « moderne » par une partie de la bonne société *paulistana* de l'époque⁵⁷. Le changement est capital pour le quotidien des élèves. On y abolit les châtiments corporels et le silence absolu en cours. L'exemple de référence de ce modèle est le Mackenzie College (nous aurions également pu évoquer le Colégio Batista Brasileiro), établissement fondé en 1870 par des missionnaires presbytériens sous le nom d'Escola Americana, plus célèbre aujourd'hui pour son université. Fonctionnant comme une école primaire les dix premières années, ses

⁵⁷ « Les écoles américaines de foi protestante représentèrent le fer de lance qui ouvrit le chemin à la rénovation des mentalités et des pratiques pédagogiques, et par extension de la société brésilienne, aussi parce qu'elles concrétisaient les aspects du système éducatif nord-américain qui attiraient le plus les élites de l'époque : initiative privée, enseignement pratique, scientifique et commun à tous, *curriculum* actualisé, attention portée aux aspects matériels de l'enseignement, cours réguliers durant la journée et conférences publiques le soir, activités extra-scolaires, soutien financier du capital associé. » Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986, p. 187 cité in M-L Marcílio, *História da Escola... ibid.*, p. 224

responsables ouvrent ensuite un cycle d'enseignement « gradué » du primaire au secondaire puis, dans la foulée d'un déménagement à Higienópolis (1895), un cursus supérieur d'ingénierie grâce à un apport privé de 50.000 dollars (Cantuaria, 2005, p. 50). Établissement précurseur, il fonde en 1875 la première École normale privée de la ville, son premier jardin d'enfance (1877) et propose un enseignement et un internat mixtes.

Enfin, un établissement nord-américain, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, sort quelque peu du lot. Il s'agit du Colégio *Santa Cruz*, lycée qui fait partie des derniers établissements congréganistes à être implanté à São Paulo, en 1952. Son originalité tient en partie au fait qu'il est établi à l'instigation des religieux canadiens, francophones et catholiques qui mettent au centre du projet d'établissement le goût pour la recherche et l'expérimentation pédagogique et une démarche d'ouverture culturelle et sociale qui ne se démentira pas, même sous la dictature. À ce titre, il s'agit d'un établissement catholique fort d'une histoire singulière, qui est particulièrement convoité par les classes dominantes de la ville, même aujourd'hui (Almeida, 2009)⁵⁸.

Un autre type d'établissement privé s'inscrit dans l'histoire des nombreux immigrants, de toute classe sociale, installés au Brésil à partir du XIXe siècle. À côté des écoles des « anciennes puissances » (Angleterre, France) comme la St. Paul's School fondée en 1926 ou le Lycée Pasteur (1923), certains des établissements les plus importants en effectifs et en prestige à l'heure actuelle ont pour origine des écoles étrangères issues des principaux pays d'émigration de l'époque. On trouve, par exemple, le Colégio Dante Alighieri (1911) proche de l'avenue Paulista pour les Italiens ou le Colégio Visconde de Porto Seguro (1878) pour les Allemands. Sans lien direct avec l'Église catholique, le Colégio Dante Alighieri dispose alors du soutien de l'État italien et vise principalement la réussite des examens d'entrée des universités italiennes dans le cadre d'un éventuel retour au pays de son cette élite expatriée. Par contre, le Colégio Visconde de Porto Seguro est fondé par une société par actions, créée à l'initiative d'un groupe d'entrepreneurs, d'industriels et de commerçants allemands ayant un projet assez proche de celui du Mackenzie College, à savoir assurer une scolarisation « moderne » que n'offrent pas les structures d'alors. De façon générale, chaque moment migratoire a conduit à l'ouverture d'établissements communautaires privés de taille diverse. Par exemple, à partir des années 1920, de nombreuses familles juives russes (suite à la chute

⁵⁸ Le chapitre 2 de l'ouvrage d'Almeida lui est consacré de manière « anonymisée ».

du régime tsariste), puis polonaises, s'installent dans le quartier Bom Retiro, et y créent en 1922 le Colégio Hebraico Brasileiro Renascença, qui accueille plus de 2000 élèves dans les années 1960 et reste toujours actif aujourd'hui dans le quartier d'Higienópolis (Truzzi, 2001). De 1908 jusqu'aux années 1970, se succèdent différentes vagues migratoires japonaises qui conduiront, elles-aussi, à créer de nombreuses écoles communautaires (Demartini, 2000 ; Shibata, 2008)⁵⁹.

Enfin, il existe des initiatives locales appuyées par des groupes d'entrepreneurs et de professionnels de l'éducation de São Paulo, qui demeurent toutefois minoritaires jusqu'aux années 1960-70. Nous pouvons citer l'Escola Primária Neutralidade (1884) proche de l'avenue Paulista qui se veut à la pointe des pédagogies intuitives (Panizzolo, 2013 ; Schelbauer, 2005) et accueille à cette fin des éducateurs renommés de l'époque comme João Kopke (cofondateur avec l'homme d'affaire Silva Jardim) ou Caetano de Campos qui donnera donc son nom à l'école modèle de la place de la République (Marcílio, 2005, p. 225). C'est également le cas du Colégio Rio Branco, fondé en 1925 dans le quartier d'Higienópolis par un professeur d'un cours préparatoire réputé. Doté de salles de conférence, de laboratoires modernes, d'une bibliothèque et même d'un amphithéâtre, l'établissement cherche à se distinguer de ses concurrents par les innovations pédagogiques qu'il puise dans les théories pédagogiques d'Ovide Decroly et rencontre dès les premières années un franc succès (Arce Hai *et al.*, 2016). Bien que plus tardif, nous pouvons également évoquer le Colégio Bandeirantes. Fondé en 1934 au sud de l'avenue Paulista comme Ginásio, il offre l'intégralité de l'enseignement secondaire à partir de 1943, lorsqu'un fils de banquier de l'État de São Paulo, ingénieur de formation mais dont la carrière le conduit à enseigner dans le privé, puis à diriger le Liceu Panamericano, rachète l'établissement (Shibata, 2009, p. 54). À partir de cette date, ce dernier connaît une expansion et une reconnaissance croissante au sein de la *classe-média* de la ville pour ses performances aux épreuves d'entrée à l'université.

⁵⁹ L'histoire brésilienne a beaucoup travaillé sur le « péril », notamment conçu par l'Estado Novo (1937-1945, cf. section 2.2 de ce chapitre), qu'aurait fait courir à l'identité brésilienne les écoles « étrangères » et qui, à ce titre, justifia une politique de « nationalisation » de ces écoles en y interdisant notamment d'y enseigner la langue du pays d'origine sous peine d'être fermées – beaucoup le furent arbitrairement – ou encore en les transformant en écoles publiques. Toutefois, ces recherches portent essentiellement sur des petites écoles communautaires des classes populaires et non sur les établissements de l'élite. Aux États-Unis, pays ayant connu une immigration à l'intensité si ce n'est égale, du moins comparable au Brésil, des travaux montrent les effets très concrets de l'arrivée de certains groupes immigrants, perçus comme une menace pour la reproduction des élites domestiques, sur le mode de recrutement de ces dernières à l'université – et conséquemment sur leur formation durant le secondaire – modifié de manière à valoriser les élites blanches de culture « américaine ». Sur le sujet, voir notamment Jerome Karabel, *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin Harcourt, 2006.

Écoles congréganistes, écoles étrangères, entreprises d'enseignement, ces distinctions n'épuisent pas la complexité de la constitution de l'offre scolaire privée de São Paulo mais donnent des repères utiles pour penser les acteurs éducatifs qui ont joué un rôle important dans l'institutionnalisation d'une véritable scolarisation primaire et secondaire des classes dominantes. Avec elles, la norme de l'enseignement gradué s'impose, le préceptorat et les *preparatorios* reculent. Par leur présence, elles renforcent ou généralisent le poids du nom et du renom de l'établissement dans la fabrication des représentations d'une « bonne éducation » que les familles utilisent comme un élément diacritique. C'est pourquoi s'affirme, à côté du patronyme, le nom de l'école fréquentée pour situer les uns et les autres dans la hiérarchie sociale locale, attestant de la légitimité nouvelle d'une scolarisation dans ces établissements (Perosa, 2004, pp. 64-65).

À partir du milieu du XXe siècle, les écoles congréganistes, qui forment le gros des écoles de l'élite, connaissent une évolution profonde et rapide. L'internat, instrument d'isolement d'une classe et d'un sexe qui porte la conception éducative que les ordres promettent aux élites, est en effet en voie de disparition. Dès les années 1960, il n'existe presque plus d'internats à São Paulo (Almeida, 2009, p. 93 ; Perosa, 2005, p. 104 ; Marcílio, 2005, pp. 280-281), ce qui souligne la vigueur du mouvement. Il est difficile faute d'une enquête approfondie sur le sujet de cerner avec précisions les motifs qui ont poussé à un tel recul ou à une telle désaffection. Cependant, au-delà des références aux « changements de mentalités » et de « modes éducatives », on dispose de certains filaments qui peuvent aider à comprendre un tel effritement.

Premièrement, l'accélération de l'exode rural conduit pour la première fois l'État de São Paulo à connaître une population majoritairement urbaine à partir de 1950, soit avec plus d'une décennie d'avance sur l'ensemble du Brésil (Romanelli, 1978, p. 74). Ensuite, une augmentation générale de l'offre scolaire, publique comme privée, vient mailler l'ensemble du territoire de l'État. À ce titre, le rapprochement spatial des familles vers les écoles urbaines et celui des écoles vers les familles rurales semblent rendre la forme de l'internat moins attractive. Enfin, trouver du personnel enseignant/encadrant adapté devient un problème récurrent, tant du point de vue des laïcs que des religieux. Dès la fin des années 1930, le recrutement des enseignants de la fonction publique est élevé et se fait à des niveaux de rémunération supérieurs à ce qu'offre le privé. De plus, il apporte des garanties, parfois symboliques, comme le prestige du concours, qui rendent certains établissements privés

beaucoup moins attirants, notamment quand ceux-ci exigent que les professeurs résident à l'internat (Bittencourt, 2002, pp. 164-165). Dans ces conditions, trouver des laïcs disposés à embrasser ce type de carrière devient plus ardu et plus onéreux. Concernant les religieux catholiques, leur taux d'encadrement est historiquement bas au Brésil et les années conciliaires de Vatican II (1962-1965), qui signent un « retour aux pauvres », conduisent à une désaffection des prêtres chargés de l'éducation des élites ou, pour le moins, à la dévalorisation de cette mission⁶⁰. Par ailleurs, le recul des vocations aux carrières ecclésiastiques en Europe, qu'avait semblé endiguer le Concile, tarit la source traditionnelle des missionnaires du Brésil et, plus globalement, de l'Amérique latine (Compagnon, 2008). Bref, en même temps que les établissements catholiques perdent leur internat, ils se laïcisent. L'adoption d'un enseignement dit « mixte », soit la coéducation des sexes, se fait généralement quelques années plus tard⁶¹.

Cette transition se réalise avec plus ou moins de rapidité ou de réussite selon les établissements. Il semblerait que les internats féminins aient été particulièrement fragilisés par ces changements. De fait, l'ouverture du marché du travail aux femmes de la bourgeoisie rend

⁶⁰ La théologie de la libération assure matérialiser un « retour aux pauvres » au travers de campagnes d'alphabétisation et de « conscientisation » de communautés rurales isolées menées par des prêtres souvent issus de ces congrégations. Cependant, la dictature militaire qui se met en place à partir de 1964 met un coup d'arrêt à la radicalité de ces velléités qui, dans les faits, avaient posé de grandes difficultés aux congrégations urbaines traditionnellement destinées à l'enseignement des élites, notamment sur deux points : d'une part, du point de vue d'une « reconversion professionnelle » de prêtres – des intellectuels – qui n'étaient formés, au mieux, qu'à un enseignement scolaire « traditionnel » et non à l'alphabétisation d'adultes en milieu rural et, d'autre part, du fait qu'elles obligeaient « à renoncer à l'utilisation d'une importante infrastructure composée de bâtiments qui n'ont pas été conçus pour une telle politique ». Nombreux sont ces prêtres à se diriger alors pour l'Afrique.

Pierre Furter, *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, P. Lang, 1980, p. 245.

⁶¹ L'enseignement mixte dans les écoles publiques commence timidement sous la Vieille République (le Colégio Pedro II devient par exemple mixte en 1922) et se généralise dans les années 1950.

Nara Azevedo, Luiz Otávio Ferreira, *et al.*, « Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940 », *Cadernos Pagu*, 2006, pp. 213-254. De façon étonnante, la recherche est fort maigre sur l'apparition de l'enseignement mixte au Brésil en général et quasi muette sur le type d'établissement qui nous concerne.

Jane Soares de Almeida, « A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica-The co-education of the sexes: notes for an historical interpretation », *History of Education Journal*, vol. 11, no 22, 2007a, pp. 61-86.

Tout juste pouvons-nous affirmer que les établissements protestants semblent ont été « en avance » sur les établissements catholiques sur cette question, comme avec l'exemple du Mackenzie College que nous avons déjà signalé, et rappeler plus globalement que la référence à la culture « nord-américaine » est convoquée de façon récurrente par les réformateurs pour « moderniser » l'éducation, comme avec l'école normale Caetano Campos ou plus généralement afin de promouvoir l'éducation des femmes.

Helen Lefkowitz Horowitz, *Alma mater: Design and experience in the women's colleges from their nineteenth-century beginnings to the 1930s*, University of Massachusetts Press, 1993.

Jane Soares de Almeida, « Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória », *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. 76, no 184, 2007b.

Pour une approche européenne de l'enseignement mixte, voir : Rebecca Rogers et Marlaine Cacouault, *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, ENS Editions, 2004.

rapidement anachronique ces lieux essentiellement confinés à l'apprentissage d'une distinction culturelle et de dispositions morales. Le phénomène est probablement conforté par un sentiment de déclassement des familles attachées à ce modèle lorsque ces internats féminins s'ouvrent au public masculin alors que la migration du public féminin vers les anciens internats masculins se fait sous le jour d'une forme de promotion sociale, vers une égalité des conditions⁶². *A contrario*, un établissement comme le semi-internat masculin Colégio Santa Cruz, fondé en 1952, profite de la fin de l'internat (1966) pour s'engager dans des « expérimentations pédagogiques » qui ne sont pas étrangères à son succès et à son image d'établissement catholique « progressiste » qu'il acquiert durant la dictature. Cela n'est pas anodin car ce type de trajectoire, inséparable de la laïcisation progressive de l'encadrement scolaire, reflète un épuisement de la distinction historique entre les établissements catholiques « conservateurs » et les établissements protestants « libéraux » : la revendication d'une pédagogie moins « rigide », un enseignement assuré par des laïcs, la fin des internats et l'apparition de la mixité s'inscrivent donc dans un alignement des normes d'enseignement des établissements catholiques et protestants.

Enfin, la fin des internats lève l'obstacle financier des « frais de pension » pour la *classe-média*. À notre connaissance, il n'existe pas d'enquête à ce sujet. Mais il est possible que la disparition des internats ait pu être un élément important dans la mesure où il a permis une certaine ouverture sociale des établissements de l'élite à une partie de la *classe-média*. Ce processus a donné lieu à une certaine mixité sociale éducative entre fractions des classes dominantes, en arrivant ainsi aux caractéristiques qu'elle possède actuellement.

b. La dictature, une période florissante pour l'enseignement privé

Dans la section précédente, nous avons laissé l'école publique de São Paulo à son état au début des années 1930, c'est-à-dire un réseau d'enseignement composé de groupes scolaires fragiles et d'une école secondaire minorisée. À partir du régime autoritaire de

⁶² Cette période semble avoir laissé un sentiment extrêmement vif, voire douloureux, parmi les anciennes élèves des internats féminins (dont la fidélité, de façon traditionnelle, s'était souvent témoignée sur plusieurs générations) – déploration qui manifeste l'apologie d'une époque et d'une tradition scolaire désormais révolues et à laquelle les anciennes élèves répondent en rendant l'établissement responsable d'une telle faillite et en scolarisant leurs enfants dans d'autres établissements. Le désarroi manifeste qu'exprime la chercheuse Xavier de Brito vis-à-vis de la déchéance de l'établissement dans lequel elle fut jadis scolarisée offre à ce titre une conclusion édifiante à son ouvrage. Angela Xavier de Brito, *L'influence française dans la socialisation des élites féminines brésiliennes : le collège Notre Dame de Sion à Rio de Janeiro*, Editions L'Harmattan, 2010, p. 196 et suiv.

Getúlio Vargas⁶³, l'État brésilien applique une politique volontariste de scolarisation avec la création de nombreux établissements primaires et secondaires.

Il faut être extrêmement prudent avec les chiffres présentés dans le tableau suivant, notamment ceux relatifs au taux de scolarisation⁶⁴. Ils indiquent néanmoins une tendance qu'il est difficile de mettre en doute. Le nombre d'élèves scolarisés augmente tout au long du XXe siècle. Avec le développement de la scolarisation secondaire, l'allongement de la durée d'étude favorise l'augmentation du taux de scolarisation de la population en âge d'être scolarisée.

Tableau 6. Evolution démographique et scolarisation de la population des 5-19 ans de 1920 à 1970 au Brésil

| Année | Population de 5 à 19 ans | Nombre d'élèves scolarisés | Taux de scolarisation | Croissance de la population des 5 à 19 ans | Croissance des effectifs scolarisés des 5 à 19 ans |
|-------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|--|--|
| 1920 | 12.703.077 | 1.142.702 | 8,99 | 100 | 100 |
| 1940 | 15.530.819 | 3.328.471 | 21,43 | 122,26 | 291,28 |
| 1950 | 18.826.409 | 4.924.226 | 26,15 | 148,20 | 430,92 |
| 1960 | 25.877.611 | 8.635.429 | 33,37 | 203,71 | 755,70 |
| 1970 | 35.170.643 | 18.896.260 | 53,72 | 276,86 | 1.653,64 |

Tableau remanié à partir de : Romanelli, 1978, p. 78

⁶³ L'*Estado Novo* (1937-1945) est un régime autoritaire, personnalisé autour de la figure de Getúlio Vargas (1882 – 1954). Résumée de façon très succincte, Getúlio Vargas théorise une modernisation du Brésil exigeant la transformation en profondeur de l'identité nationale brésilienne. Il s'agit alors d'effacer les particularismes des États brésiliens et de l'immigration en mettant en avant les origines portugaises du peuple brésilien.

Giralda Seyferth, « Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo », *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1999, pp. 199-228.

Cependant les traditions afro-brésiliennes sont préservées et folklorisées par l'État, notamment grâce à la récupération d'un ouvrage voué à une certaine postérité, *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (publié en français sous le titre de *Maître et esclaves* – Lucien Febvre en écrira la préface), qui permet d'exalter la figure du métis brésilien, produit de la rencontre du génie colonisateur portugais et des cultures africaines. Enfin, c'est la figure du travailleur moderne, c'est-à-dire l'ouvrier et non le paysan, qui est célébrée.

Ângela de Castro Gomes, « Ideologia e trabalho no Estado Novo », *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1999, pp. 53-72. Le *travailleursisme*, avec la création de syndicats sous tutelle du Ministère du travail, ouvre alors un certain nombre de droits sociaux nouveaux pour d'importantes catégories professionnelles – mesures qui ne sont pas étrangères à la popularité dont Getúlio Vargas joui encore aujourd'hui.

⁶⁴ Les statistiques scolaires sont un terrain semé d'embûches. Du recueil des données à leur interprétation, elles exigent la plus grande prudence du fait même que l'on est jamais certain ni de leur véracité, ni qu'elle puisse se traduire en fréquentation *réelle* et *permanente* de l'établissement.

L'organisation et le fonctionnement de l'enseignement secondaire varient selon la période et le lieu. Entre la loi Capanema de 1942 et la Loi Directrice de Bases de l'Éducation Nationale (*Lei Diretrizes de Bases da Educação Nacional* - LBD) de 1961, l'enseignement secondaire est divisé en deux cycles : le *ginásio* dure désormais quatre ans au lieu de six, auquel s'ajoute un cycle de trois ans, le « *colegial* ». L'accès au *ginásio* est soumis à un examen d'entrée jusqu'en 1971, mais les modalités de l'examen sont établies par chaque établissement en fonction de son bassin de recrutement. Malheureusement, nous en savons peu sur les stratégies locales de sélection de ces établissements.

Les effectifs augmentent rapidement, surtout dans le sud-est du Brésil, le plus souvent dans des conditions d'enseignement dégradées. En zone rurale ou dans les villes et quartiers pauvres, les classes sont surchargées et de nombreux groupes scolaires sont réquisitionnés le soir afin de fonctionner comme « annexes » des *ginásios*, ce qui permet de formellement tripler les capacités d'accueil d'enseignement secondaire à la fin des années 1950. Le public accueilli, destiné aux filières professionnelles des *ginásios*, provient massivement des classes populaires et rencontre des grandes difficultés pour achever le cursus. Parallèlement, les établissements installés dans les quartiers aisés accueillent une étroite filière généraliste, à proprement parler « secondaire », conduisant les enfants de la *classe-média* au lycée (« *colegial* »), unique voie pour accéder aux études supérieures. Rénovée, l'école moyenne publique séduit une partie des familles de *classe-média* par sa capacité à envoyer les élèves à l'université. La LBD de 1961 fusionne les *ginásios* et *colegial* au sein d'un ample second degré dénommé « *ensino médio* » (« enseignement moyen ») qui a la particularité de désormais rendre accessible l'enseignement supérieur à toutes ses filières (classiques, scientifiques ou professionnelles). Au cours des années 1960, la pression de la *classe-média* sur les autorités s'accroît d'année en année pour ouvrir davantage de places dans les universités (Almeida, 2015).

Les généraux qui s'emparent du pouvoir après le coup d'État militaire de 1964 rebattent complètement les cartes et donnent avec la LBD de 1971 la forme fondamentale qui définit le système éducatif brésilien jusqu'à présent. Contrairement à la LBD de 1961, qui pouvait rapprocher l'enseignement secondaire brésilien de l'enseignement secondaire français en réunissant le collège (*ginásio*) et le lycée (*colegial*), les militaires décident de « primariser » le collège en créant un long premier degré de huit ans (7-14 ans) divisé en deux cycles. L'enseignement obligatoire passe du même coup de quatre à huit ans.

Concernant l'enseignement secondaire, les examens d'entrée au lycée sont supprimés. Disparaissent également les filières « générales » (classique et scientifique). Le lycée public ne propose plus que des filières « professionnelles ». L'objectif est clair : l'école publique doit avoir pour fonction principale de former, au mieux, aux professions intermédiaires de l'économie. Le lycée public n'est plus destiné à préparer aux examens d'entrée aux meilleures universités, le plus souvent publiques. En cherchant à dissocier l'école publique de l'enseignement supérieur, l'administration espère en effet accompagner les besoins d'une économie dont le secteur primaire perd en importance (cf. *infra*). L'école publique doit apporter de nouvelles qualifications à une partie des classes populaires destinée à rejoindre l'industrie ou les entreprises de service.

D'un autre côté, en « professionnalisant » le lycée public, l'administration oriente vers l'enseignement privé la *classe-média* qui veut à tout prix accéder aux professions les plus prestigieuses. Avec la dictature s'achève la parenthèse de la scolarisation d'une fraction de la *classe-média* dans certaines écoles secondaires publiques – celles des beaux quartiers ou celles qui disposaient de critères de recrutement particuliers – et s'amorce le mythe opportun du temps où « l'école publique » fut démocratique, méritocratique et performante (Nunes, 2000). Or, prise comme un tout, l'école publique n'a jamais eu ce visage. L'immense majorité des écoles brésiliennes a accueilli toujours plus d'élèves dans des conditions d'enseignement très dégradées, conduisant à limiter les enseignements à une poignée d'heures par jour. À n'en pas douter, la fréquentation réelle des écoles fut fortement inférieure au nombre d'élèves inscrits. La majorité des parcours dans l'école publique semble chaotique : à la fin des années 1960, dans l'État de São Paulo, 14,1% des élèves scolarisés (ou plutôt *inscrits* à l'école) atteignent sans retard la dernière année du collège (Gouveia, 1978, p. 62). Il exista effectivement des écoles publiques « de qualité » – souvent des lycées où les chances d'y voir des élèves issus des milieux populaires particulièrement minces. Mais elles furent des exceptions, sélectionnant leur public par leur règlement ou leur localisation. De fait, l'école publique brésilienne n'eut pas d'âge d'or.

Les dix premières années de la dictature constituent une période florissante pour le secteur d'enseignement privé alimenté d'un côté par les mensualités des familles de la *classe-média* et de l'autre par les nombreuses « bourses » que les autorités octroient à celles de la classe ouvrière. Les entrepreneurs de l'enseignement viennent peu à peu à occuper un espace considérable au sein des instances éducatives diverses, quel que soit l'échelon administratif

(municipal, État fédéré, État fédéral), leur permettant d'orienter la législation dans leur intérêt. Les politiques scolaires conduites sous la dictature affaiblissent globalement l'école publique et la rendent incapable de satisfaire les ambitions de la *classe-média*. D'un côté, la LDB de 1971 déstructure les Écoles normales et la formation des enseignants (Marcílio, 2005, p. 289 et suiv.). De l'autre, les autorités amplifient un mouvement de privatisation du système éducatif déjà porté par la constitution libérale de 1946 et par la LDB de 1961.

Un pan essentiel de ces réformes vise à favoriser financièrement les écoles privées. Par exemple, à la défiscalisation des biens et services des écoles privées, garantie par la Constitution de 1946, est ajoutée celle de leurs profits en 1965 (Cunha, 1999, p. 328). Outre la défiscalisation, l'État subventionne directement l'éducation privée par des montages complexes garantissant la distribution de nombreuses « bourses » aux enfants de la classe ouvrière (*ibid.*, p. 332). Les mesures cherchent aussi à limiter les dépenses automatiques en faveur de l'école publique inscrites dans la loi : en 1967, la Constitution suspend l'obligation d'attribuer 10% des recettes des impôts de l'État fédéral et 20% de celles des gouvernements fédéraux et municipaux au financement de l'enseignement public. À l'inverse, elles rendent obligatoire l'allocation d'une partie des prélèvements sociaux des salariés des entreprises comptabilisant plus de 100 salariés (remplissant certaines conditions) à des fins de scolarisation dans le privé : l'entreprise doit, selon ses préférences et les possibilités accordées par les différentes réformes, scolariser elle-même ses employés en créant sa propre école, leur fournir un type de « chèque-éducation » ou encore financer l'entreprise d'enseignement de son choix⁶⁵. L'expression consacrée par le législateur pour nommer cette politique déguisée de subvention du secteur privé est celle d'un « système de maintien de l'enseignement » (Cunha, 1999, p. 325).

Enfin, l'organisation même du système scolaire prend en considération les intérêts du secteur privé. Au niveau local, l'administration établit des clauses de non-concurrence limitant l'ouverture d'écoles publiques à proximité d'écoles privées (Cunha, 2007, pp. 812-813). Surtout, en se recentrant sur l'enseignement obligatoire autour d'un long premier degré de huit ans, les gouvernements fédéraux et les municipalités font le choix de laisser le champ

⁶⁵ Pour une analyse de l'évolution du dispositif, voir : Luiz Antônio Cunha, *Educação, Estado e democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez editora, 1991.

Voir également : Dagmar ML. Zibas, « Escola pública versus escola privada: o fim da história? », *Cadernos de Pesquisa*, 2007, n° 100, p. 71.

libre au privé d'une part pour la préscolarisation, et, de l'autre, pour l'enseignement secondaire, supplétif⁶⁶ et des classes préparatoires aux universités⁶⁷ (*ibid.*, pp. 330-331 ; Marcílio, 2005, p. 321). De fait ces incitations et subventions diverses soutiennent le développement d'une offre scolaire privée nouvelle. Avant de l'aborder, il faut nous arrêter sur un aspect sans lequel cette politique et ses conséquences sur le système éducatif n'auraient pu voir le jour : l'accroissement d'une clientèle solvable, fruit du développement économique particulièrement inégalitaire, concomitant des années 1960-70.

Le développement des études secondaire et supérieure emboîte le pas à des rééquilibres importants dans la structure économique du pays. Les politiques d'industrialisation par substitution aux importations conduisent à une chute de 29 points de la part du secteur agricole dans l'emploi total entre 1950 et 1980, en s'établissant à 31,2%. L'industrie augmente quant à elle sa part de 10 points en passant à 26,6% tandis que l'économie informelle urbaine absorbe la majorité de nouveaux emplois issus des migrations internes provenant des zones rurales du pays⁶⁸ (Merrick, 2005, p. 273). L'industrialisation exige la formation d'une nouvelle main-d'œuvre qualifiée, pour une part ouvrière, mais surtout d'encadrement, d'ingénierie, de services administratif et financier qui requièrent un allongement de la scolarisation. Cette période de forte croissance du PIB (entre 5 et 7% de croissance au cours des années 1950-60 et une moyenne de 11,2% pour les années 1967-73, le fameux « miracle brésilien »), célébrée comme une phase de « développement » et de « modernisation » accélérée, conduit à une forte augmentation du nombre de fonctionnaires dans les administrations (notamment celles liées à l'éducation et à la santé), les agences de développement financées par l'État et les entreprises publiques (Oliveira & Roberts, 2005, p. 337).

En 1980, l'emploi du secteur public représente 29,3% de l'emploi urbain du secteur formel et constitue, à côté du salariat et du statut d'indépendant, une des principales sources de revenu de la *classe-média*. La sécurité de l'emploi et les revenus consistants qu'apporte ce dernier, ainsi que les prêts spéciaux auxquels il donne accès, en fait un vecteur important de

⁶⁶ Les enseignements supplétifs s'inscrivent dans la longue tradition des « *preparatorios* », c'est-à-dire des formations d'une grande « souplesse » qui, sous l'apparence d'une formation pour adultes, permettent notamment d'échapper à la scolarisation régulière en bénéficiant d'équivalences, et offre plus prosaïquement un marché de diplômes de toutes sortes dont le point commun est leur faible reconnaissance.

⁶⁷ L'enseignement supérieur est également concerné mais cela ne nous concerne pas au premier chef.

⁶⁸ On estime que 30 millions d'individus ont quitté leur « campagne » entre 1960 et 1980.

l'embourgeoisement d'une partie de la société. Celui-ci se manifeste par un style de vie « fondé sur une maison confortable, souvent localisée dans des espaces résidentiels fermés et exclusifs, (...) des voitures et des maisons de bonne facture, des employées domestiques et, de façon croissante, une éducation des enfants dans des écoles privées, lesquels s'inscrivent, toujours en plus grand nombre, dans les universités » (*ibid.*, p. 340). L'allongement des études concerne également les femmes issues de la *classe-média* qui accèdent par la même occasion au marché du travail. Dans un contexte de dépréciation de la sphère domestique – voire d'inversion des normes vis-à-vis d'un travail rémunéré féminin historiquement réservé aux classes populaires – les employeurs favorisent l'entrée des femmes sur le marché du travail afin de profiter de salaires plus faibles que ceux des hommes à niveau d'étude égal (Itaboraí, 2015, p. 130 et suiv.).

Les années 1960-70 correspondent à une période de développement économique et d'augmentation des inégalités sociales. La moitié la plus pauvre de la population brésilienne ne concentre plus que 13,5% du revenu national en 1976 alors qu'elle en possédait 17,5% en 1960 (Sachs, 1981). À l'autre extrémité, la part relative des classes supérieures dans la structure sociale s'élargit sensiblement (Pastore et Silva, 2000) et s'accompagne d'un accroissement important de leur capital économique : au cours des années 1960-70, le revenu annuel des 1% les plus riches de la population est multiplié par 3 et celui des 10% par 1,5 (Souza, 2016, p. 232). Réalisant au début des années 1970 une ethnographie de son propre milieu social à Rio de Janeiro, l'anthropologue Gilberto Velho livre une description stimulante de ce processus d'embourgeoisement. Il nous paraît opportun de reproduire cet extrait in extenso :

Ils ont des liens forts avec une bourgeoisie entrepreneuriale, non seulement comme professionnels libéraux qui travaillent directement pour elle, mais aussi dans certains cas comme associés, voire propriétaires d'entreprise dans le milieu de la construction civile, de la restauration, de la publicité, etc. Quasiment toutes les familles disposent d'un capital employé dans des investissements immobiliers, dans des livrets d'épargne ou des actions en bourse. Les plus grandes fortunes se sont formées à la génération précédente par une activité dans les professions libérales. Par exemple, un ingénieur qui a fondé sa propre entreprise de construction après avoir gagné beaucoup d'argent dans la construction de Brasília, ou un avocat qui est devenu associé dans une agence de publicité moyenne, etc. Ces personnes, donc, sont très proches d'une classe dominante dans la mesure où leurs activités leur permettent non seulement de servir mais, dans certains cas, de s'associer à la bourgeoisie entrepreneuriale. Cependant, la majorité vit encore de revenus provenant de leur activité de profession libérale qui, dans certains cas, peuvent être aussi élevés que ceux d'un entrepreneur moyen. Un médecin, père d'un des jeunes [enquêté], gagne sans doute plus de 24.000 dollars par mois. Il

s'agit d'une strate moyenne-supérieure qui, en fonction de son type de professionnalisation, de son réseau de relation, de ses contacts, a les conditions d'accumuler un certain capital qui peut simplement signifier une bonne rente mensuelle ou peut se transformer en point de départ pour des activités entrepreneuriales. (...) Ceux qui n'ont pas encore leur propre maison en acquièrent une ; ceux qui en possèdent une en achètent une meilleure ou d'autres biens immobiliers, comme des maisons à Petrópolis⁶⁹, Cabo Frio⁷⁰, etc. Au lieu d'une seule, ils commencent à posséder deux ou trois voitures, fréquentent des lieux auparavant réservés à la bourgeoisie proprement dite, comme certains clubs et lieux de villégiature, etc. Leur consommation se diversifie et se sophistique avec de nouveaux biens comme des vêtements de marque étrangère et, pour leurs enfants, des cours spéciaux d'anglais, de guitare, de judo, de ballet, etc. Maintenant ils voyagent à l'étranger régulièrement et en rapportent des nouveautés, des jouets, des équipements, des disques, etc. Comme presque tous (les hommes) détiennent un type d'éducation universitaire, ce ne sont pas des touristes ordinaires mais des personnes intéressées par la culture. (Velho, 1998, pp. 187-188).

L'étroite relation qui lie les différentes fractions des classes dominantes se manifeste dans la volonté « d'imitation » (Tarde, 1904) du style de vie de ses fractions dominantes par ses fractions subalternes et s'exprime notamment à travers l'éducation. Si l'on met de côté les débats intellectuels brésiliens qui secouent la période sur la place qui *devrait* être faite à l'école publique dans la société (Saviani, 2011, p. 284 et suiv.), on observe plus prosaïquement que la *classe-média* se détourne de l'école publique dès qu'elle est en mesure de pouvoir s'en passer, c'est-à-dire de pouvoir s'offrir une école privée qu'elle estime digne de son statut, *a fortiori* quand l'administration n'attend pas de l'école publique de conduire à l'université (Cunha, 1999, pp. 327-328). Cela ne saurait en être autrement dans la mesure où les pouvoirs publics délèguent historiquement l'instruction des classes dominantes à certains établissements privés, non seulement en ne leur opposant aucune concurrence publique de même niveau, mais en favorisant leur développement. Dans ces conditions, l'accroissement d'une population solvable, pour des raisons démographiques et socio-économiques, conduit mécaniquement à renforcer le privé au détriment du public.

Localement, à São Paulo, la croissance des effectifs du privé correspond à la croissance démographique qui touche non seulement la ville dans son ensemble mais encore ses quartiers aisés. La population scolarisable, dont la famille est en capacité de lui offrir une éducation privée, est en constante augmentation. Le vieux centre est délaissé par les classes dominantes qui lui préfèrent désormais l'ouest et le sud de la ville en décalant leur activité économique

⁶⁹ Ancien lieu de villégiature d'été de la cour impériale recherchant alors la fraîcheur de ses collines, à proximité de Rio.

⁷⁰ Station balnéaire, haut lieu de villégiature et de tourisme *carioca* depuis les années 1950.

vers les avenues Paulista, Faria Lima et Berrini⁷¹. Par exemple, le taux de croissance de la population des quartiers aisés de la sous-préfecture Pinheiros (Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista, Pinheiros) est de 3,87 en 1950, 1,88 en 1960 et 2,44 en 1970. La densité démographique est, quant à elle, multiplié par 4 entre les années 1950 et 1980. De fait, la période est florissante pour les établissements privés. Pour ne citer que deux exemples d'établissements que nous avons déjà croisés, le Colégio Santa Cruz, fondé en 1952 dans le quartier de Alto de Pinheiros, scolarise 62 élèves la première année, 185 une fois son nouveau bâtiment achevé en 1957 et plus de 2300 élèves en 1977⁷². Le Colégio Bandeirantes, établi dans les années 1930 à proximité du début de l'avenue Paulista, double ses effectifs entre les années 1950 et 1970 en atteignant 1400 élèves, puis dépasse les 3000 élèves à la suite de la construction d'un nouveau bâtiment en 1974-75 (Shibata, 2009, p. 58). De fait, entre 1947 et 1960, l'enseignement secondaire privé à São Paulo voit ses effectifs plus que doubler, en dépit d'une augmentation sans précédent du réseau public, dont les effectifs sont multipliés par cent.

Tableau 7. Elèves inscrits dans l'enseignement secondaire public et privé à São Paulo

| Année | Public | Privé |
|-------|---------|--------|
| 1947 | 2.572 | 40.516 |
| 1950 | 36.758 | 53.130 |
| 1960 | 257.591 | 85.033 |

Source : Marcílio, 2005, p. 278

En résumé, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, une conjonction de facteurs favorise le développement des établissements scolaires privés. En premier lieu, la clientèle en capacité et disposée à payer augmente numériquement. Ensuite, le secteur privé est largement soutenu politiquement et financièrement par le législateur. Enfin, un ensemble de rapports complexes à l'éducation se modifie : nous avons vu à la section précédente que les contraintes de l'internat s'effacent, « démocratisant » d'une certaine façon les établissements

⁷¹ La *classe-média* de São Paulo a par exemple trouvé l'un de ses quartiers d'élection dans le quartier d'Hygienópolis (Perdizes), lequel est progressivement délaissé par l'élite pour le sud-ouest de l'avenue Paulista à partir des années 1920 (Jardim América, Jardim Europa, Jardins), secteur qui s'est prolongé en traversant le fleuve Pinheiros pour fonder le quartier Morumbi à partir de la seconde moitié du XXe siècle. Carolina Martins Pulici, *O charme (in) discreto do gosto burguês paulista: estudo sociológico da distinção social em São Paulo*, Thèse de doctorat, Universidade de São Paulo, 2010, p.126

⁷² Données [en ligne], sur le site internet de l'école, disponibles sur : <<https://www.santacruz.g12.br/colégio/historico/>>.

professionnels de l'élite. Mais nous constatons surtout que les conditions de l'allongement de la scolarisation se font dans le cadre de politiques éducatives favorables au privé. Tandis que les pouvoirs publics se focalisent sur la scolarisation obligatoire, ils laissent au privé le soin de prendre en charge l'allongement de la scolarisation à ses deux extrêmes : *primo*, en deçà du primaire avec les écoles maternelles ; *secundo*, au-delà du primaire en fragilisant l'enseignement secondaire public alors que « l'amplification des occasions de scolarisation dans le premier degré provoque, chez ceux qui l'achèvent, une demande endogène de poursuite d'études » (Cunha, 1999, p. 331) qui dès lors profite à toutes sortes d'entreprises d'enseignement (cours professionnels divers, alphabétisation, écoles secondaires, enseignements supplétifs, etc.).

c. Diversification de l'offre scolaire

Ce développement de la scolarisation privée profite essentiellement à des initiatives entrepreneuriales et laïques qui constituent progressivement un véritable « marché d'écoles », c'est-à-dire un marché « où se rencontrent une offre d'écoles (à vendre) et une demande d'écoles (à acheter) » (Berton, 2019). Il n'est pas exclu que des capitaux importants aient été engagés dès le départ par des entreprises pour fonder de grandes structures éducatives mais cela semble davantage concerner le marché de l'enseignement supérieur. Au-delà de l'agrandissement des locaux des établissements déjà en place, la prise en charge de cette nouvelle population solvable semble d'abord avoir été assurée par une pluralité de petites écoles : rares sont les créations d'établissements de grande taille au cours de cette période, nécessitant donc un fort capital de départ, et scolarisant immédiatement de nombreux élèves.

Il faut accorder à ces petites structures toute notre attention car de nombreux établissements aujourd'hui fréquentés par les classes dominantes de São Paulo en sont issus. Pour reprendre une expression d'Everett Hughes, nous avons affaire à des « *going concerns* » (Hughes, 1971, p. 54), des « entreprises collectives » – selon la traduction de Jean-Michel Chapoulie – qui ont réussi, bien souvent commencées par un petit groupe de professionnels de l'éducation, d'investisseurs et de parents (les rôles peuvent se superposer) qui avaient intérêt à développer ce type d'activité au cours des années 1970. Lorsqu'elles débutent leur activité en tant qu'écoles maternelles, les établissements – qui réussissent – s'étendent progressivement au premier, puis au second degré. À l'inverse, quand elles se constituent comme cours préparatoire à succès pour entrer dans les filières les plus prestigieuses et

concourues des universités publiques, elles peuvent envisager de remonter le courant de la scolarisation et fonder un lycée, puis un collège, etc. (Cunha, 1999, p. 332). Cette division s'épuise cependant lorsque les deux mouvements entrent en contact : par exemple, un établissement comme le Colégio Equipe, cours préparatoire au *vestibular* fondé en 1968, devenu lycée quatre ans plus tard, achète l'école primaire Ibeji (fondée en 1979) – qui elle-même avait acheté l'école Suruê pour son enseignement primaire en 1990 alors qu'elle n'était qu'une maternelle – à l'occasion d'un déménagement de locaux en 2002. Lorsque l'établissement survit aux premières années, l'objectif prioritaire n'est jamais autre que celui d'assurer un approvisionnement en élèves permettant à l'entreprise de survivre, puis de se développer : que l'on descende ou que l'on remonte le courant de la scolarisation, l'intégration successive de différents niveaux d'enseignement correspond à la fois à une diversification et à une fidélisation de la clientèle. Cependant, tous les établissements ne parviennent pas à survivre. Ils disparaissent, soit qu'ils font simplement faillite, soit qu'ils se disloquent, soit qu'ils sont rachetés par d'autres écoles.

À São Paulo, c'est du côté des écoles qui ont commencé comme écoles maternelles que nous en savons le plus⁷³. Celles-ci se sont notamment installées dans les années 1970 dans la vallée du fleuve Pinheiros, dans la Zona Oeste de São Paulo, entre les deux universités contestataires du régime militaire que sont l'Universités de São Paulo (USP) et la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ces quartiers, alors populaires et aux loyers modérés, sont essentiellement occupés par des ouvriers du bâtiment jusqu'à ce qu'ils deviennent le refuge de la bohème de São Paulo. Ce phénomène s'est notamment accéléré après l'expulsion des 1400 étudiants du Crusp (résidence universitaire) de l'USP en 1968, qui, en grande partie, s'installent à proximité de l'université, notamment dans le quartier Vila Madalena. C'est à l'intérieur et à la périphérie de ce vivier que de petites écoles maternelles privées se créent, recrutant professeurs et familles dans le milieu de la bourgeoisie intellectuelle qui gravite autour des deux universités.

La forme que prend la genèse de ces établissements est étroitement liée au contexte politique et culturel d'alors. D'une part, il y a le climat répressif de la dictature (Chirio et

⁷³ Notamment grâce aux travaux de Daniel Revah, professeur au département d'éducation de l'UNIFESP, mais qui a occupé de nombreuses fonctions au sein de ces écoles avant d'embrasser la carrière académique (auxiliaire de classe, professeur, administrateur scolaire et responsable pédagogique), jusqu'à devenir successivement copropriétaire de deux de ces écoles dans les années 1980.

Joffily, 2018). C'est un élément très important dans la création d'établissements privés. Le caractère privé garantit un certain espace de liberté que le public ne permet d'aucune façon. Le côté marchand peut donc être une façade censée protéger les acteurs du contrôle direct. D'autre part, la période de la dictature s'accompagne du développement de la « contre-culture » dans le monde occidental (Roszak, 1969), phénomène qui touche également une partie de la jeunesse issue de la bourgeoisie brésilienne (Risério, 2006). Dans les années 1970, ces groupes, décrits comme des hippies recherchant une vie « alternative⁷⁴», trouvent dans l'éducation de la petite enfance une traduction à petite échelle, mais concrète et quotidienne, des idées politiques qu'ils se font de la « société » et de la « liberté ». Les termes de « discipline » ou de « profit » en sont bannis. Du point de vue du discours pédagogique, on prône « l'expérimentation », c'est-à-dire le tâtonnement et l'exploration de toutes les formes de sensibilité, notamment corporelle. Ces idées pédagogiques se construisent en opposition à l'éducation autoritaire portée par les établissements confessionnels, fondée, selon ces parents, sur des « interdits ». Elles se construisent également en opposition à « l'abrutissement des masses » auquel se livre la dictature dans les écoles publiques – sont notamment ciblés les fameux cours « d'Éducation morale et civique ». Une des obsessions des parents, dont nous trouverons certains échos aujourd'hui, consiste alors en ce que son enfant se salisse à l'école par la libre manipulation des objets, matières et instruments mis à sa disposition et par la cour en terre dans laquelle il est invité à s'ébattre avant de rentrer prendre son bain quotidien.

Ces écoles se caractérisent dans les années 1970 par une fragilité de leur organisation et gestion qui, cependant, ne leur est pas fatale tant que l'économie garantit une croissance du pouvoir d'achat de leurs clients. Lorsque le pays entre en crise à partir de la fin des années 1970 pour ce qui deviendra la « décennie perdue » des années 1980, l'inflation entame

⁷⁴ « Une part considérable de la clientèle et des éducatrices des écoles maternelles [*pré-escolas*] “alternatives” possédaient une tenue, des paroles et un comportement bien caractéristiques : vêtements larges et colorés, sandales, rubans, cheveux longs, utilisation de mots comme “*barato*” et “*careta*”, et un type de comportement qui cherchait à être “relax” [*solto*], détendu, spontané. Ce style “moitié hippie” est lié à la pénétration de la contreculture au Brésil tout au long des années 1970 qui, dans ce segment des couches moyennes, se mêle aux questions politiques. Les préoccupations socialistes et libertaires se mélangent, pas toujours pacifiquement, avec l'homéopathie, l'acupuncture, le Do In, les thérapies “alternatives”, l'astrologie, l'alimentation naturelle, l'expérimentation de drogues, avec une grande permissivité quant à la sexualité, avec la quête d'une relation plus harmonieuse avec la nature et le corps, de relations interpersonnelles sincères, affectives, avec la recherche d'une nouvelle relation homme-femme, adulte-enfant et avec une vie dans laquelle le plaisir, les désirs et la liberté pourraient s'établir au premier plan. Être heureux, ici et maintenant, paraissait être l'horizon de cette “vie alternative” syntonisée avec les “années 60” (...) [traduction libre] ». Daniel Revah, *Na trilha da palavra “alternativa”: A mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”*, Dissertação (mestrado em Educação), São Paulo, Universidade de São Paulo, 1994, pp. 52-53.

violemment le budget des ménages et leur capacité de paiement des mensualités et met les écoles privées au pied du mur. Les années 1980 sont celles de la rationalisation des organisations. Les velléités autogestionnaires ou coopératives qui avaient animé certaines de ces écoles disparaissent au profit d'une réorganisation entrepreneuriale dont le maître mot est l'efficacité. Le nombre d'associés/propriétaires par école tend à diminuer, c'est-à-dire que le capital se concentre. En effet, certaines approchaient la vingtaine de propriétaires au tournant des années 1970-80. Il en résultait de nombreux conflits de pouvoir au quotidien dans les écoles. En 1990, sur les 20 écoles que compte le groupe Interescolas (cf. infra), 14 possèdent désormais moins de 5 associés (Revah, 1994, p. 283). Les rôles et les fonctions de chacun dans l'école sont délimités et une organisation hiérarchique est progressivement assumée : les propriétaires définissent le projet de l'école, c'est-à-dire le type de clientèle visé, et recrutent les professionnels en mesure d'élaborer la ligne pédagogique attendue. Démissions, licenciements et grèves dans les écoles montrent que cette transition ne se fait pas sans heurts. De nombreux propriétaires font alors appel à des spécialistes des organisations, ou qui se revendiquent comme tels, sous l'appellation « d'analyste institutionnel » afin d'accompagner ces changements. Malgré des résistances, ces écoles opèrent un virage stratégique fondamental qui les conduit à prendre une série d'initiatives.

Premièrement, certaines écoles créent des associations afin de mutualiser leur expérience et défendre leurs intérêts vis-à-vis des pouvoirs publics et des syndicats d'enseignement privé déjà existants. On trouve par exemple les traces d'une association baptisée « le Groupe » (*o Grupo*), fondé en 1982 autour de onze établissements⁷⁵, qui en rassemble déjà en 1985 une trentaine, et plus d'une soixantaine la veille de sa disparition au début des années 1990. Comme peut en témoigner la liste de ses membres fondateurs, ce groupe juxtapose dès le départ des établissements privés confessionnels et laïcs récemment créés ayant appartenu à la mouvance « alternative » que nous venons de décrire. Une partie de ces écoles crée en 1986 le groupe « Interescolas » qui vise à favoriser la collaboration des administrateurs des écoles membres. En 1990, peu avant sa disparition, Interescolas dénombre vingt écoles pour 3649 élèves⁷⁶, aux trois quarts fondées entre 1974 et 1984 à proximité de

⁷⁵ Qui sont les suivants : Externato Elvira Brandão, Galileu Galilei, Gavea, Hugo Sarmento, Logos, Mater Dei, Nossa Senhora das Graças, Nova Lourenço Castanho, Oswald de Andrade, Ouarup, Vera Cruz. Daniel Revah, op. cit., p. 208.

⁷⁶ Alecrim, Aldeia, Arraial das Cores, Bebê & Cia., Caminho Aberto, Caravelas, Carlitos, C.C.I./Aprendo a aprender, Crescer, Crie, Dominó, Escola da Vila, Ibeji, Iriar, Miguilim/Guimarães Rosa, Poço do Visconde, Recreio, Suruê, Viramundo, Viva Vida (Revah, 1994, p. 282). Les écoles sont déjà de taille variable : l'Escola da Vila accueille par exemple plus de 10% de la totalité des effectifs du groupe en 1990.

l'USP ou de la PUC, dans la Zona Oeste de São Paulo. Toutes fondées comme écoles maternelles, la moitié d'entre elles accueille déjà en 1990 le premier cycle de l'école primaire (4 ans) et trois achèvent l'intégralité du premier degré (8 ans). En 1988, c'est au tour du groupe « Movimento » d'être créé dont la vocation est, quant à lui, de rapprocher les coordinateurs et « conseillers d'orientation » (*orientadores*) éducatifs et pédagogiques de différents établissements. En 1989, il comptabilise 14 écoles⁷⁷, dont 8 font également partie du groupe Interescolas. Son existence est de courte durée puisqu'il disparaît en 1990.

À la fin des années 1980, le groupe Interescolas commande une enquête de marché dont l'objectif est de « connaître les parents d'élève actuels et vérifier quelles sont les attentes qu'ils ont à l'égard de l'école et de l'éducation formelle de façon générale » (Revah, 1994, p. 26). Les résultats de l'étude insistent sur le fait que les clients de ces écoles se vivent comme des héritiers des années 1960 et des valeurs contestataires qui les ont caractérisées (*ibid.*, p. 29). Ils montrent que la professionnalisation des écoles ne peut tourner le dos à l'histoire qui les a portées au risque de se couper de leur principale clientèle. Le défi est donc de cultiver à la fois une image culturellement progressiste et de donner des garanties sur la solidité de l'organisation scolaire et sur la qualité des enseignements dispensés. Le germe d'une conceptualisation de ce que deviendront les écoles « constructivistes » est en place : la garantie de proposer aux familles des apprentissages à la pointe de la recherche pédagogique au service de l'éducation de leurs enfants, qui sera humaniste, progressiste, mais, ne l'oublions pas, également performante.

De fait, l'expression « d'école alternative », qui marque l'histoire institutionnelle de ces écoles dans les années 1970, devient progressivement synonyme d'amateurisme et d'incompétence pédagogique. Elle sert de repoussoir à partir des années 1980 lorsqu'il s'agit de résister à la crise économique en développant l'activité d'enseignement, en ouvrant des classes et des niveaux, en cherchant de nouveaux locaux pour augmenter son offre de place ou pour atteindre une nouvelle clientèle plus solvable et plus nombreuse dans tel quartier plutôt que dans tel autre. On ne parle plus alors d'école « alternative » mais d'école « constructiviste », concept vaste et aux frontières incertaines qui fait dès lors florès. Ces écoles revendiquent cette nouvelle appellation que s'approprient bientôt les professeurs et éducateurs, les journalistes spécialisés, les professionnels du secteur, les pouvoirs publics

⁷⁷ Alecrim, Arraial das Cores, Bem-Me-Quer, Caravelas, Conde de Itu, Dominó, Fênix, Ibeji, Iriar, Leonardo da Vinci, Tangará, Via Láctea, Viramundo, Viva Vida.

(Chakur, 2015, p. 29) et, peut-être le plus important, les familles⁷⁸. Le positionnement marchand de ces écoles devient peu à peu celui de l'expertise pédagogique, d'un savant mélange d'innovation⁷⁹ et de savoir-faire concernant le projet éducatif d'établissement et les dispositifs d'apprentissage – certaines de ces écoles, comme l'Escola da Vila, vont d'ailleurs jusqu'à se spécialiser dans la formation pédagogique des professeurs.

Indubitablement, elles bénéficient pleinement du milieu social dans lequel elles ont surgi, celui d'une *classe-média* intellectuelle marquée « à gauche ». La présence de certaines personnalités issues de ses rangs en témoigne. Madalena Freire travaille dans les écoles Criarte et Escola da Vila entre 1978 et 1981. Son frère, le célèbre pédagogue Paulo Freire, y donne alors des conférences. Félix Guattari, proche des milieux psychanalytiques brésiliens et soutien actif de la redémocratisation du Brésil, intervient dans l'école Curió en 1982. La plupart des éducateurs et professeurs de ces écoles n'ont pas fait le magistère d'éducation à l'université, voie traditionnelle qui conduit à l'enseignement, notamment public. On trouve surtout des professionnels diplômés en « psychologie, architecture, arts plastiques, philosophie, arts scéniques, sociologie, histoire » qui entrent dans l'enseignement, ou l'expertise pédagogique par une approche psychologique de l'apprentissage, en résonance avec les travaux de Jean Piaget⁸⁰ (Revah, 1994, p. 79).

Le développement et la diversification de l'offre d'enseignement privé destinée aux classes dominantes donnent progressivement un autre visage à l'offre locale. Ces nouveaux établissements introduisent une division pédago-commerciale qui fait date : le constructivisme. La traduction concrète de ce champ d'idées pédagogiques est difficilement saisissable tant elle a pu recouvrir une somme de pratiques hétérogènes entre les

⁷⁸ Nous en avons fait les frais au démarrage de l'enquête dans une première mouture d'un questionnaire qui incluait l'expression « d'école alternative ». L'une des enquêtées, bien implantée dans le réseau, nous avait alors averti qu'il était inutile de faire circuler l'enquête avant d'avoir retiré le terme : « J'ai rempli le sondage, mais je vous signale un problème. Personne ne voudra répondre à l'enquête si vous gardez ce terme "alternative", en particulier les personnes expertes dans le domaine, pour qui ce terme semble dépassé et péjoratif. Vous devriez le remplacer par "constructiviste" ou un autre terme. » (« Eu preenchi a pesquisa, mas vou apontar um problema. Ninguém vai querer preencher se você mantiver esse termo "alternativo", especialmente as pessoas especialistas na área, para quem esse termo soa ultrapassado e pejorativo. Você deve mudá-lo para construtivista ou algum outro termo. »)

⁷⁹ Les sources d'inspiration pédagogique de ces écoles sont nombreuses : Montessori, Pestalozzi, Dewey, Piaget, Sartre, Neill, Freud, Mélanie Klein, Reich, Paulo Freire, Winnicott, Freinet, Bettelheim... Elles revendiquent des filiations et non des inventions. Daniel Revah, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁰ Les enseignements sur Piaget prennent une grande importance dans l'Institut de Psychologie de l'USP, fondé en 1962, au tournant des années 1960-70. Mario Sérgio Vasconcelos, *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996, p. 146

établissements qui s'en réclamaient (Revah, 2008). On reconnaît cependant le développement d'organisations scolaires de taille plus réduite, avec peu d'élèves par classe (une vingtaine contrairement aux habitudes d'alors qui accueillait un grand nombre d'élèves par classe (souvent plus de quarante), mais aussi d'organisations scolaires qui demeurent fragiles par les difficultés chroniques qu'elles traversent pour conserver une clientèle suffisante. Quoi qu'il en soit, la constitution de cette nouvelle offre privée laïque entre en concurrence avec les différents types d'établissements fondés à la période précédente qui monopolisaient jusqu'à présent la scolarisation des classes dominantes de la ville. Cette opposition du « traditionnel » et du « moderne » en éducation, qui prend cette fois-ci la forme des établissements « traditionnels » d'un côté et des « constructivistes » de l'autre, remplace, d'une certaine façon, la concurrence que se livraient les établissements européens, généralement catholiques, et ceux nord-américains, généralement protestants, quelques décennies plus tôt. Ce mouvement entrepreneurial « constructiviste » est par ailleurs remarquable par sa capacité, à partir des années 1980, à infuser ses idées et à défendre ses intérêts auprès du secrétariat de l'éducation de l'État de São Paulo. Certains dirigeants d'écoles viennent même à occuper des fonctions politiques au sein de diverses instances. Cet aspect de la politique éducative de l'État demeure toutefois peu étudié, bien qu'il soit identifié depuis assez longtemps, au moins depuis la thèse d'Almeida qui date de la fin des années 1990 (Almeida, 2008).

Il faut compléter cette vue d'ensemble en évoquant deux types d'école qui connaissent un succès grandissant auprès des classes dominantes brésiliennes à partir des années 2000. Dans le sillage d'une internationalisation des études supérieures au cours des années 1990, notamment au travers d'échanges universitaires et de « séjours d'immersion » (Nogueira, 2006), c'est toute la scolarisation de cette clientèle qui a été touchée par la recherche d'un enseignement ouvert sur l'international, majoritairement axé sur le monde anglo-saxon (Aguiar & Nogueira, 2012).

De la petite enfance au lycée, une nouvelle offre d'écoles dites « bilingues » propose aujourd'hui une partie des enseignements dans une langue étrangère, poussant tous les établissements à proposer davantage de cursus bilingues dans leur maquette pédagogique, à proposer une préparation au Baccalauréat International ou à passer des accords avec des universités nord-américaines en vue de l'obtention d'un double diplôme (Almeida, 2015). Cependant, rares sont les écoles à s'affranchir totalement du curriculum brésilien au profit d'un curriculum étranger. C'est le cas de notre deuxième type d'école, les écoles dites

« internationales », qui appartiennent généralement à des fonds d'investissement ou à des firmes multinationales (Berton, 2019). Dans ce cas de figure, nous pouvons citer l'école de « millionnaires⁸¹» *Avenues* de New-York, cofondée en 2012 par Alan Greenberg (ancien président de l'Université de Yale), qui a ouvert une antenne à São Paulo en 2018 en mobilisant 50 millions de dollars d'investissement afin de pouvoir rapidement scolariser plus de 2000 élèves sur un campus dernier-cri. Prise d'assaut par une clientèle fortunée, l'école *Avenues-São Paulo* suit le calendrier états-unien (début des cours en octobre), et exige de s'acquitter de l'écolage à un montant jusqu'alors inconnu dans la ville (entre 8000 et 10000 reais par mois, quasiment le double des écoles jusqu'alors les plus chères). Avec l'embauche de 300 salariés (dont 40% de professeurs étrangers), l'arrivée de cette école a provoqué un jeu de chaises musicales notamment parmi les équipes de grands établissements de la ville en débauchant un certain nombre de cadres expérimentés⁸².

3. Les écoles des classes dominantes de la Zona Oeste de São Paulo

a. Les typologies disponibles

Rappelons tout d'abord que les travaux sur les classes dominantes ont été longtemps peu présentes dans la recherche brésilienne pour des raisons à la fois historiques, sociologiques et politiques. Jusqu'aux années 1980, il était en effet difficilement concevable que la sociologie de l'éducation brésilienne se consacre à autre chose qu'à améliorer le sort du système éducatif public afin de favoriser l'universalisation de l'enseignement obligatoire et la mobilité sociale. Cela devait nécessairement passer par une connaissance approfondie des inégalités dont le système éducatif était porteur, de manière à armer la critique politique en vue de sa réforme (Neves, 2002 ; Cattani et Kieling, 2007). En conséquence, les pratiques de scolarisation des classes dominantes de São Paulo ont été durablement méconnues. Néanmoins, depuis la fin des années 1990, des travaux se sont attachés à catégoriser les écoles des classes dominantes de São Paulo. Ils sont cependant peu nombreux à faire reposer leur classification sur une enquête empirique substantielle. Les obstacles relèvent moins d'un manque de modèles théoriques ou de catégories descriptives que de la nature de ce type d'enquête – manque de statistiques nationales, opacité des organisations privées, présence (et

⁸¹ « Avenues: A escola dos bilionários », *Istoé*, article [en ligne] disponible sur : <<https://istoe.com.br/escola-dos-bilionarios/>>

⁸² « Com mensalidades de até R\$ 10 mil, mercado de colégios de elite avança », *Folha de São Paulo*, article [en ligne], disponible sur : <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml>>

comportement) de groupes sociaux dominants – qui rendent le recueil des données et l'accès au terrain difficiles. De fait, les écoles privées des classes dominantes perçoivent généralement la présence du chercheur comme une potentielle intrusion faisant planer une menace pour leur image ou pour leur relation avec leur clientèle (Almeida, *et al.*, 2012, Bandera, 2011). Il est à ce titre instructif de s'interroger sur l'absence de travaux fondés sur une typologie d'établissements en fonction du parcours scolaire des élèves, à l'image de celle de Robert Ballion (1982). En l'espèce, les chercheurs auraient déterminé des types d'établissement selon le profil scolaire des enfants qu'ils accueillent, dessinant une division du travail scolaire pour ces familles appartenant aux classes dominantes. Nous aurions probablement trouvé des variantes de la typologie établie par Ballion avec des établissements « d'excellence », « innovants », de « rattrapage » ou « d'appui », etc. La démarche du chercheur français a bien été introduite au Brésil (Nogueira, 1998) mais n'a pas pu véritablement se concrétiser par des enquêtes similaires, principalement pour deux raisons.

Premièrement, le travail est compliqué par l'absence d'une évaluation systématique et longitudinale des écoles privées brésiliennes, telle qu'elle fonctionne pour le réseau public avec l'indicateur IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) conçu par l'INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) et qui permet de raisonner à grande échelle à partir de statistiques publiques. Cela a conduit les chercheurs à faire des choix : soit se limiter à des indices fragiles – comme un classement des écoles selon leur résultat moyen à l'ENEM – soit entreprendre un travail complexe de reconstitution du parcours des élèves (flux d'entrée et de sortie, redoublements, filière du supérieur atteinte, etc.) dans le cadre d'une monographie d'établissement (Mandelert, 2012) ou à partir d'entretiens avec des élèves et leur famille provenant d'un milieu social analogue (Salomon, 2001 ; Nogueira, 2004 ; Rodrigues, 2004).

La seconde raison est particulièrement instructive et touche directement au comportement des acteurs vis-à-vis de l'échec scolaire. Pour pouvoir déterminer le type de travail scolaire qu'un établissement destine à son public, il faut être en mesure d'observer et de comprendre la sélection scolaire que l'établissement opère dans la durée. Autrement dit, il faut pouvoir accéder d'une façon ou d'une autre à l'échec ou aux difficultés scolaires des élèves et aux modalités de traitement mises en place par l'établissement. Or les enquêtes sur l'échec scolaire des classes dominantes montrent qu'entrer en contact avec ces familles est extrêmement ardu. En effet, lorsque le chercheur est dépendant des écoles pour trouver ces familles, la direction de l'établissement se révèle peu encline à leur donner la parole, en

invoquant des questions éthiques ou des problèmes d'image pour l'école (Salomon, 2001). La chercheuse Gizelli Rodrigues (2004) en a fait les frais : l'impossibilité d'entrer en contact avec des familles dont l'enfant rencontrait des difficultés scolaires dans le privé l'a conduite à se tourner vers des familles scolarisées dans le public. En effet, pour décliner les sollicitations de la chercheuse, les directions des écoles privées répondaient dans un premier temps qu'en vertu de leur accompagnement pédagogique, l'échec scolaire était inexistant dans l'établissement, puis affirmaient dans un second temps que les élèves en échec quittaient de toute façon l'école, anticipant d'une certaine façon le verdict de l'école. L'enquête longitudinale de Diana Mandelert (2012) sur les flux d'élèves dans deux « écoles de prestige » de Rio le confirme. Il est très difficile de trouver des familles avec des élèves redoublants jusqu'au lycée : plutôt que de redoubler, les familles dont l'enfant est en difficulté scolaire quittent l'établissement en cours d'année. Ces enquêtes s'accordent également pour affirmer que les familles des classes dominantes sont parties prenantes de cette invisibilisation de l'échec scolaire et participent aux difficultés du chercheur pour saisir le phénomène. Vivant douloureusement l'échec scolaire de leur enfant, elles cherchent avant tout à lui éviter le stigmate du redoublement. Des accords entre familles et établissements sont là pour adoucir les changements d'établissement : on valide l'année scolaire de l'élève en échange de son départ, ce qui est par ailleurs de nature à fausser les statistiques des établissements. Les élèves en difficulté peuvent notamment accéder à des écoles privées connues sous le nom de « *pagou-passou* » (t'as-payé-t'es-passé), qui, en bannissant le redoublement, confortent les familles. Ces écoles sont également réticentes à toute collaboration avec les chercheurs (Salomon, 2001)⁸³. Bref, sans être en mesure de le quantifier, les enquêtes sur l'échec scolaire dans les milieux favorisés brésiliens montrent les difficultés que pose la construction d'une classification des écoles des classes dominantes lorsque des pans entiers de leur réalité se dérobent.

Comme nous allons le voir à présent, l'une des tentatives de classification les plus abouties est portée par l'enquête d'Ana Maria Fonseca de Almeida sur les écoles des « dirigeants » de São Paulo (Almeida, 2009). Le terme de « dirigeant » renvoie, en l'espèce, à un ensemble de professions hétérogènes au sein des fractions dominées ou dominantes des

⁸³ Pour être complet, il faudrait également souligner le rôle des *supletivos* dans le parcours des élèves des classes supérieures en échec scolaire. Au Brésil, dans la continuité des *preparatorios* que nous avons précédemment évoqué, la préparation « libre » aux concours de l'enseignement supérieur par le biais d'entreprises d'enseignement diverses – mais qui ne relèvent plus de la scolarisation à proprement parler – est extrêmement répandue.

classes supérieures. Cette analyse se fonde sur l'étude monographique de trois lycées privés en mobilisant des données variées mais dont la constitution et l'organisation demeurent assez opaques pour le lecteur. Prenant pour référence les travaux sur l'école de Pierre Bourdieu et de ses collègues (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu & Saint-Martin, 1970 ; Bourdieu 1989), l'enquête explore la domination et la reproduction des classes dominantes de São Paulo par l'école en cherchant à montrer que les « valeurs et visions du monde » défendues par chacune des fractions des classes supérieures identifiées sont ajustées au style d'enseignement qu'a produit chacune des trajectoires des établissements – et réciproquement (*ibid.*, p. 24). *In fine*, l'enquête est envisagée comme une manière d'étudier la « différenciation sociale en ce qui concerne les fractures et articulations entre les différentes fractions dirigeantes et entre ces groupes et la société » (*ibid.*, p. 177). L'auteure identifie les écoles des dirigeants de la ville autour de trois types de relation entre un établissement et une fraction de classe qu'idéalisent les trois monographies de l'enquête.

Le premier établissement est catholique et se situe aux abords de l'USP : il s'agit du Colégio Santa Cruz. Il scolarise la fraction la plus « ancienne » des classes dominantes, caractérisée par un accès à l'enseignement supérieur depuis plus de deux générations, et affiche un style d'enseignement « humaniste » cherchant à mettre à distance les enjeux du *vestibular*. La créativité artistique, la culture et la noblesse d'une éducation conçue comme désintéressée forment un espace symbolique de facilité et de naturalité apparente, propre à effacer les conditions objectives de sa production. L'espace physique de l'école est aussi là pour renforcer cette symbolique à la fois de distance à la nécessité et de distance à l'utilité : jardins, espaces verts, tranquillité et esthétisme de la « grandeur » des lieux sont autant de signes assurant l'élection des familles.

Le deuxième établissement est laïque (fondation dans les années 1930) et est localisé à l'est des quartiers « Jardins » (Paraíso) : c'est le Colégio Bandeirantes. Il accueille une fraction plus « récente » des classes dominantes (ascension sociale en une ou deux générations), qui s'identifie à une idéologie de compétition scolaire structurée autour de la réussite au *vestibular*. Classements entre élèves, évaluations fréquentes et examens blancs rythment le quotidien scolaire et promeuvent une rude concurrence entre élèves. Par ailleurs, l'établissement cultive une image « ultramoderne » et « scientifique » en investissant dans des laboratoires dernier cri (chimie, robotique) et en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. De nombreuses familles envisagent des carrières

internationalisées pour leurs enfants, synonymes selon elles d'une poursuite des études dans des universités étrangères, notamment anglo-saxonnes, objets d'une attirance particulière.

Le dernier établissement est de nouveau catholique mais se trouve dans la Zona Leste de la ville (Tatuapé), à distance des deux autres. Pour cette raison, son nom nous est jusqu'à présent inconnu : il s'agit du Colégio Agostiniano Mendel. Il scolarise quant à lui des « classes moyennes en ascension », fraction dominée des classes dominantes peu dotée en capital culturel en comparaison avec les précédentes. Les élèves ont une relation de soumission à la culture qui s'exprime par la pédagogie de rattrapage mise en place tant sur les contenus enseignés que sur les manières de les transmettre : répétition des exercices, apprentissage et correction permanente de la langue portugaise, code vestimentaire, transformation et ajustement de l'*hexis* corporelle au statut social nouvellement acquis, autant de techniques résultant de la volonté des familles de convertir prioritairement leur capital économique en capital culturel et scolaire. Au sein d'une architecture comparée à un centre commercial, les élèves sont soumis à un régime disciplinaire ascétique « reflétant », selon la logique de l'auteure, les angoisses de déclassement social des familles.

L'enquête présente les écoles des classes dominantes comme des « écoles sur mesure » en défendant l'idée d'un « haut degré de concordance entre type de famille et type d'école » et d'une « adéquation entre les demandes des groupes familiaux et les principaux éléments qui définissent le travail pédagogique auquel leurs enfants sont soumis » (*ibid.*, pp. 177-178). La focalisation sur la « culture scolaire » des établissements conduit l'auteure à organiser « l'espace scolaire » des écoles des classes dominantes à l'aune de la « tradition culturelle occidentale » que renferment les épreuves du *vestibular* des meilleures universités brésiliennes. Chaque établissement possède une relation propre avec cette tradition, reflet des positions qu'ils occupent les uns par rapport aux autres : l'école dominante (Colégio Santa Cruz) est dans un rapport de production vis-à-vis du savoir culturel occidental, l'école intermédiaire (Colégio Bandeirantes) dans un rapport d'usage et enfin, la dernière (Colégio Agostiniano Mendel), dans un rapport de soumission.

Si l'enquête parvient à restituer avec finesse la « culture scolaire » de chacun des établissements en documentant abondamment leur histoire – ce qui rend l'anonymisation des établissements à la fois inutile et problématique, puisqu'elle conduit l'auteure à invisibiliser la plupart des sources documentaires dont elle use à seule fin de ne pas « vendre la mèche » –

, elle se révèle moins convaincante concernant les catégorisations et généralisations qu'elle opère. Il semble en effet difficile de rapporter la diversité des établissements des classes dominantes, qui plus est à l'échelle de la ville dans son ensemble, aux spécificités de ces trois cas⁸⁴. L'hypothèse de concordance entre *un* public et *un* style d'enseignement, qui s'inspire de la notion « d'homologie structurale » de Pierre Bourdieu⁸⁵, semble également conduire l'auteure à mettre de côté l'hétérogénéité sociale des établissements ou à rendre moins crédible le degré d'homogénéité qu'exige la démonstration. Le raisonnement laisse peu de place à la description de situations concrètes et courantes de la scolarisation. En mettant en rapport des blocs, on s'empêche d'observer la diversité des configurations et stratégies familiales tandis que le travail de sélection ou de rétention des élèves réalisé par les écoles nous échappe.

De fait, malgré ses grandes qualités, l'enquête hérite des angles morts des « théories macrosociologiques » sur l'école qui ont dominé la littérature sociologique française au cours des années 1960 et 70 (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). On s'interroge sur la nature des liens et de l'environnement qui articulent les différentes offres scolaires, on ne voit pas concrètement comment se construit cette rencontre entre une offre et une demande, comment s'élaborent les processus qui conduisent à choisir une école plutôt qu'une autre, ce qu'en disent les familles, de quelles manières les écoles sélectionnent les familles ou s'attellent à orienter leurs comportements et stratégies, ou encore comment se manifestent socialement les rapports de pouvoir qu'évoque l'auteure pour mettre en lien les trois établissements. Dans cette vision, il n'existe ni durée, ni point d'entrée ou de sortie de cet appariement qui relève de la « quasi magie sociale », selon la formule de Bourdieu, au principe de la stylisation d'une socialisation harmonieuse et compartimentée. Tout se passe comme si l'attribution d'une appartenance de classe suffirait pour l'expliquer.

Enfin, signalons une perspective générale qui classe les écoles privées brésiliennes d'un point de vue institutionnel (Paes de Carvalho, 2006). Ce mode de description se rapproche de celui que nous avons adopté jusqu'à présent. Il y a d'abord les « entreprises

⁸⁴ *A minima*, l'étude d'établissements « internationaux » et « constructivistes » fait défaut. L'ouvrage, publié en 2009, est issu du travail doctoral de l'auteure au cours des années 1990. Il nous semble qu'il n'aurait été que rendre justice à ce travail en lui apportant certaines reprises lors de sa parution.

⁸⁵ Autrement dit, appliqué à l'école, « l'harmonie préétablie » selon l'expression de Bourdieu entre une position dans l'espace social et un style d'enseignement. Pour une discussion théorique de la notion d'homologie structurale, voir Olivier Roueff, « Les homologies structurales : une magie sociale sans magiciens ? La place des intermédiaires dans la fabrique des valeurs », In. Philippe Coulangeon (éd.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, La Découverte, 2013, pp. 153-164.

institutionnelles » (*empreendimentos institucionais*) : ce sont les écoles confessionnelles administrées par les congrégations. Leur fonctionnement ne dépend pas uniquement de l'écolage, et à ce titre, elles ont l'avantage d'être peu sensibles à une conjoncture économique défavorable qui viendrait grever la bourse de leur clientèle. Animées de valeurs « humanistes et religieuses » associées à une éducation globale de l'individu, elles prétendent incarner une stabilité pédagogique dans le marché scolaire.

Ensuite, nous trouvons les « sociétés éducationnelles » (*impresas educacionais*), soit des écoles laïques appartenant à des *holdings* de moyenne ou de grande taille. Depuis leur activité de « niche » à leur début jusqu'à devenir des filiales implantées dans différentes villes, leur ligne directrice est d'épouser l'évolution des demandes éducatives de manière à satisfaire un « *traitement individualisé* en accord avec la *logique du client* et la standardisation (*padronização*) de la qualité du produit commercialisé ».

Enfin, il y a les « entreprises pédagogiques » (*empreendimentos pedagógicos*) : ce sont des écoles initialement créées par des éducateurs ou des parents dans une visée de renouvellement pédagogique (l'auteure parle d'écoles « constructivistes ») qui, du fait de leur fragilité financière en cas de crise économique et d'une certaine conviction pédagogique qui anime leur identité, sont à cheval entre les deux précédents types d'école, penchant davantage vers l'un ou vers l'autre selon le contexte.

Cette typologie présente un indéniable intérêt en adossant une catégorie d'école à une dimension institutionnelle mais manque cependant de développements empiriques. Là n'était d'ailleurs pas l'objectif de l'auteure qui revendique avoir d'abord cherché à élaborer des pistes interprétatives. On peut simplement regretter que ces réflexions particulièrement stimulantes n'aient pas débouché sur une enquête approfondie.

De toute évidence, les chercheurs sont relativement désarmés face à l'hermétisme des écoles privées et la difficulté à obtenir ou à construire des données statistiques fiables. À partir des années 2010, l'Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a néanmoins mis en place un indicateur en mesure de nous assister dans l'appréhension de ces établissements : l'Indice de Niveau Socio-économique des Écoles (INSE). Combinée à une recherche documentaire, celui-ci est un instrument utile pour acquérir une perspective d'ensemble de l'offre scolaire qui nous intéresse.

b. Un indicateur éclairant : l'Indice de Niveau Socio-économique des Écoles

Afin d'envisager globalement l'offre scolaire actuelle des classes dominantes à l'échelle de la ville de São Paulo, nous nous sommes appuyé sur l'Indice de Niveau Socio-économique des Écoles (INSE) calculé par l'Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mesurant le niveau socio-économique moyen de la clientèle des établissements brésiliens. Celui-ci nous permet d'identifier et de sélectionner de manière systématique les établissements de São Paulo fréquentés par une clientèle issue des classes supérieures. D'un point de vue méthodologique, les données proviennent d'enquêtes par questionnaires réalisées en 2015 par le Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) et les services de l'Examen Nacional do Ensino Médio (ENEM) auprès de plus de dix millions d'élèves brésiliens concernant près de soixante-quatorze mille écoles publiques et privées de tout le territoire⁸⁶. Grâce à ces enquêtes, il est possible d'avoir une répartition sommaire des écoles brésiliennes par groupe INSE.

⁸⁶ Cet indicateur fonctionne de manière typique comme un instrument de mesure d'une performance, en l'espèce d'un score socio-économique qui exprime la possession d'un capital économique et éducatif par les clientèles des écoles en points cumulés. Les réponses des questionnaires possèdent deux volets – le « niveau de rendement de la famille » et le « niveau éducationnel » – comptabilisant les commodités de leur habitation (nombre de chambres, de salles de bain...), leur niveau d'équipement en biens durables (électroménagers, voitures...), la présence d'un personnel domestique, leur revenu salarial et leur niveau d'étude. Contrairement à la plupart des pays engagés dans la construction de ce type d'indicateur, le SAEB et l'ENEM n'incluent pas la profession dans leur questionnaire. L'INEP calcule un niveau socioéconomique des familles qu'il classe en huit catégories, de la moins favorisée à la plus favorisée (voir annexe). L'Indice de Niveau Socio-économique des Écoles (INSE) en tant que tel est obtenu à partir du score total de la clientèle d'un établissement. Il se déploie sous deux formes descriptives. La première correspond à la moyenne des différents scores des familles, mesurés au sein d'un établissement. Cette moyenne brute permet de placer tous les établissements sur une échelle continue de scores allant de 0 à 80 avec une logique d'intervalle décimal (annexe). La seconde utilise une méthode de partitionnement de données, c'est-à-dire une méthode statistique de regroupement autour des caractéristiques communes, pour former six groupes de façon à ce que le premier groupe « agrège les écoles avec l'INSE moyen le plus bas » et inversement pour le sixième et dernier groupe.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, Ministério da Educação, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, Ministério da Educação, 2015.

Tableau 8. Répartition des écoles brésiliennes par groupe (2015)

| Groupes d'écoles | En % |
|---------------------------|--------|
| Groupe 1 (moins favorisé) | 5,44% |
| Groupe 2 | 15,40% |
| Groupe 3 | 39,63% |
| Groupe 4 | 26,40% |
| Groupe 5 | 10,25% |
| Groupe 6 (plus favorisé) | 2,87% |
| Total | 100% |

Source : INEP, 2015

On observe, sur le tableau ci-dessus, qu'à échelle nationale, moins de 3% des écoles appartiennent au groupe 6 doté de la clientèle la plus favorisée, tandis que les groupes 3 et 4 agrègent deux-tiers des écoles brésiliennes. Il est également possible de détailler la composition des groupes d'écoles selon le niveau socio-économique des familles (voir ci-dessous). Nous avons mis en gras le niveau d'INSE des familles lorsque celui-ci dépasse les 10% dans la composition de chacun des groupes pour souligner la relative homogénéité socio-économique de la composition des groupes, particulièrement aux extrêmes (groupe 1 et 6).

Tableau 9. Distribution du niveau socio-économique de la clientèle par groupe d'écoles (en %)

| Groupes d'écoles | INSE des familles | | | | | | | | Total |
|------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------|----------|-------|
| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 | Niveau 5 | Niveau 6 | Niveau 7 | Niveau 8 | |
| Groupe 1 | 1,35% | 69,96% | 21,41% | 5,94% | 1,17% | 0,16% | 0,01% | 0% | 100% |
| Groupe 2 | 0,26% | 42,47% | 35,74% | 16,20% | 4,56% | 0,71% | 0,05% | 0,01% | 100% |
| Groupe 3 | 0,07% | 16,22% | 34,67% | 31,87% | 14,14% | 2,82% | 0,19% | 0,02% | 100% |
| Groupe 4 | 0,03% | 4,27% | 20,60% | 38,88% | 28,14% | 7,51% | 0,54% | 0,04% | 100% |
| Groupe 5 | 0,02% | 1,01% | 8,20% | 29,66% | 42,04% | 17,75% | 1,24% | 0,08% | 100% |
| Groupe 6 | 0,02% | 0,15% | 1,14% | 8,27% | 34,58% | 48,07% | 7,35% | 0,41% | 100% |

Source : INEP, 2015

En nous plaçant dans la logique d'intervalle décimal qui préside à l'échelonnage des groupes d'écoles⁸⁷, nous avons sélectionné les établissements de São Paulo qui présentent un indice INSE compris entre l'école qui a obtenu la moyenne maximum (76,32) et celle qui obtient 10 points de moins arrondi à l'unité (66,03). On dénombre 141 écoles dans cet intervalle. Celles-ci sont donc les écoles les plus dotées du point de vue du niveau socio-économique moyen de leur clientèle que comptabilise l'enquête INSE pour les écoles de São Paulo. Elles sont toutes privées⁸⁸. Pour chacune de ces écoles, nous avons ensuite déterminé la date de création de l'établissement, le niveau d'enseignement proposé au cours de ses premières années de fonctionnement et son statut – religieux ou laïque⁸⁹. Ainsi, il nous est possible d'observer l'offre scolaire actuelle à l'attention des classes supérieures de São Paulo à l'aune des différentes phases de sa constitution, que nous avons schématiquement scindées en quatre périodes.

La première correspond aux établissements fondés avant les années 1920. Peu nombreux (9,2% de l'échantillon), nous retrouvons principalement les premiers établissements issus des congrégations à être installés au Brésil entre la moitié du XIXe et le début du XXe siècle, comme par exemple l'établissement jésuite Colégio São Luís (1867) ou le Colégio Marista Arquidiocesano (1908), ainsi que les établissements « étrangers » destinés à l'élite immigrante allemande (Colégio Porto Seguro, 1878) ou italienne (Colégio Dante

⁸⁷ De 0 à 80. Cf. note précédente.

⁸⁸ La première école publique (lycée *estadual* ETEC) se classe au-delà de la 200^e école (64,36).

⁸⁹ Concernant la date de fondation de l'établissement, le niveau d'enseignement proposé à cette date et le statut de l'école, les données ont été collectées par une recherche documentaire sur les sites en ligne des écoles, dans des articles de presse et d'autres voies de communication institutionnelles que les écoles alimentent (la célébration des anniversaires qui scande la fondation est souvent l'occasion d'une commémoration retraçant l'histoire de l'institution à travers la réalisation de documents, travaux et fêtes auxquels elle a donné lieu, ensuite rapportés sur un « blog » ou publiés sur le site institutionnel et/ou un réseau social). En vérité notre tableau (voir annexe) présente 130 établissements du fait qu'onze établissements ont été écartés faute de données. À ce titre, et sauf un « arrangement » avec la réalité qui n'est parfois pas à exclure, l'année de fondation et le caractère confessionnel ou laïque ont été récoltés sans complication : l'ancienneté de l'établissement sert sa propagande, comme nous avons pu le constater en parcourant des dizaines de « présentations des écoles », tant les « années d'expériences », conçues comme une preuve de savoir-faire éducatif, sont un argument central en termes de légitimité et de crédibilité des écoles. Trouver le statut confessionnel ou laïque des établissements à leur fondation n'a pas non plus présenté une grande difficulté, le caractère institutionnel d'une congrégation étant propre à laisser des archives abondantes et accessibles facilement mobilisables par les directions actuelles. Plus globalement, les écoles présentent leurs premières années sur une variation autour du thème de l'aventure pionnière et incertaine que le courage et la volonté des fondateurs ont transformé en un succès durable dont témoigne la progression du nombre d'élèves accueillis et l'extension de l'établissement à tous les degrés d'enseignement. L'identification du premier niveau d'enseignement pose davantage de problèmes en raison des équivalences qu'il faut parfois opérer entre les périodes et plus globalement de l'hétérogénéité de la forme des enseignements et du public, notamment des congrégations, les premières années de leur installation : les âges étaient souvent mélangés, l'enseignement quasi domestique, la scolarisation se construisant souvent moins dans le cadre d'un « cursus scolaire » que pour satisfaire à des missions d'alphabétisation, de catéchisme, d'enseignement d'une « culture classique », voire d'un métier.

Alighieri, 1911). Comme nous l'avons rappelé précédemment, la période qui s'étend des années 1920 aux années 1950 est marquée par l'ouverture de nombreux établissements (38,5% de l'échantillon), notamment confessionnels : 70% des établissements aujourd'hui en fonctionnement fondés à cette période l'ont été par des ordres religieux. À partir des années 1960, les congrégations n'ouvrent quasiment plus d'établissements. Les besoins éducatifs des classes dominantes sont désormais assurés par des organisations plus diverses, et notamment par des entreprises d'enseignement (laïques). Cette nouvelle donne se reflète dans le fait que 42,3% des écoles de notre échantillon ont été créées entre les années 1960 et 1980.

Tableau 10. Distribution de l'échantillon selon la date de création et le statut de l'école

| Période | Répartition des établissements selon la date de création | Proportion d'établissements confessionnels | Proportion d'établissements laïques |
|----------------|---|---|--|
| <1920 | 9,2% | 58% | 42% |
| 1920 - 1959 | 38,5% | 70% | 30% |
| 1960 - 1989 | 42,3% | 11% | 89% |
| 1990 - 2013 | 10% | 15% | 85% |
| <1920 - 2013 | 100% | 38,5% | 61,5% |

On a pu déterminer de façon fiable le niveau d'enseignement proposé au moment de la fondation de l'établissement pour un peu plus de la moitié de l'échantillon. Il ressort que 62% de ces écoles se lancent à partir d'un degré maternel et/ou primaire (quasiment toutes fondées entre 1960 et 1989) avant de s'étendre aux degrés suivants, tandis que 33% commencent en tant qu'établissement secondaire, supérieur ou comme classe préparatoire avant d'offrir progressivement les degrés antérieurs.

Tableau 11. Distribution de l'échantillon selon le type d'enseignement à la fondation de l'établissement

| Type d'enseignement | En % | Total en % |
|--|------|------------|
| Maternelle / jardin d'enfance | 31% | 62% |
| Maternelle / Primaire | 10% | |
| Primaire | 21% | |
| Secondaire | 14% | 33% |
| Cours préparatoires (<i>cursinhos</i>) | 15% | |
| Supérieur | 4% | |
| Autres | 5% | 5% |
| Total | 100% | 100% |

Si nous considérons la moitié supérieure à la médiane de INSE de l'échantillon (69,4), qui correspond donc aux établissements fréquentés par la clientèle la plus favorisée au sein de la classe dominante, on observe qu'un établissement sur deux a été créé entre les années 1960 et 1980 (50,8%) et que ceux créés après 1990 occupent une place tout à fait marginale (4,6%). Les établissements des années 1960-80 apparaissent avec moins de fréquence pour le groupe inférieur (33,8%) : les établissements des années 1920-1959 (41,5%) et des années 1990-2013 (15,4%) sont donc davantage fréquentés par la clientèle la moins favorisée des classes dominantes.

Tableau 12. Distribution des établissements de chaque groupe entre les périodes

| Période | Groupe supérieur [76,32-69,44] | | Groupe inférieur [69,36-66,04] | |
|--------------|--|---|--|---|
| | Origine des établissements selon la date de création (en unités) | Origine des établissements selon la date de création (en %) | Origine des établissements selon la date de création (en unités) | Origine des établissements selon la date de création (en %) |
| <1920 | 6 | 9,2% | 6 | 9,2% |
| 1920 - 1959 | 23 | 35,4% | 27 | 41,5% |
| 1960 - 1989 | 33 | 50,8% | 22 | 33,8% |
| 1990 - 2013 | 3 | 4,6% | 10 | 15,4% |
| <1920 - 2013 | 65 | 100% | 65 | 100% |

Ces résultats donnent du poids aux descriptions précédentes de la constitution de cette offre scolaire⁹⁰ et permettent de se faire une idée schématique de sa composition aujourd'hui. Ils tendent en effet à montrer qu'il n'y a pas de proportionnalité entre ancienneté d'un établissement et sa place dans une hiérarchie déterminée par le niveau socio-économique de sa clientèle. Autrement dit, les établissements les plus anciens, comme les établissements issus des congrégations, ne sont pas forcément occupés par la clientèle la plus aisée : le groupe inférieur possède une tendance plus nette à fréquenter les écoles créées entre les années 1920 et 1950, pouvant illustrer les formes de déclassement d'établissement que nous avons décrites (anciens internats, notamment féminins). En revanche, plus le niveau socio-économique de l'école est élevé et plus la probabilité est forte qu'il s'agit d'un établissement laïque créé entre les années 1960 et 1980. Et la probabilité est faible que l'école appartienne aux établissements les plus récents.

Cette appréhension de l'offre scolaire à partir de l'indicateur INSE n'a pas servi à déterminer en amont les établissements faisant partie de notre enquête. Pourtant, nous retrouvons au sein du groupe médian supérieur l'essentiel des établissements que nous avons visités, dont nous avons rencontré le personnel de direction ou d'encadrement, dans lesquels

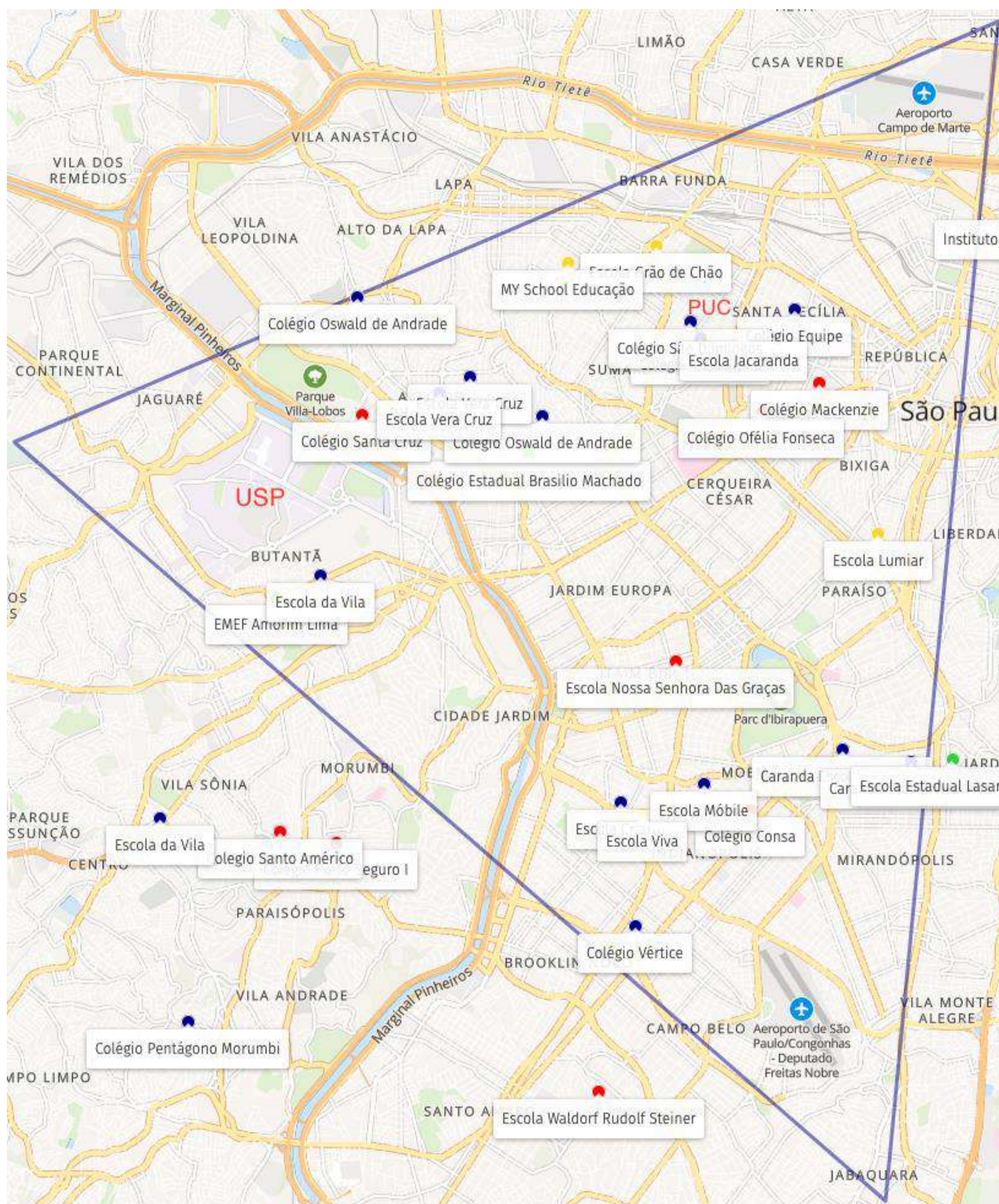
⁹⁰ Ces éléments nécessiteraient, bien entendu, des enquêtes historiques plus approfondies.

les familles rencontrées scolarisent leurs enfants, dans lesquels les professeurs rencontrés travaillent, que les uns et les autres évoquent pour se situer, bref, l'essentiel de l'univers scolaire des groupes sociaux que nous étudions. Autrement dit, l'indicateur INSE corrobore l'appartenance des établissements de notre enquête à un même groupe d'écoles. Ce tour d'horizon nous conduit logiquement à nous en rapprocher pour examiner les établissements qui le composent.

c. Une offre scolaire bigarrée

Les cartes produites par la municipalité de São Paulo nous permettent de délimiter schématiquement l'espace scolaire local dans lequel se situent ces écoles. Pour ce faire, il suffit de tracer une ligne entre trois repères remarquables qui bornent la zone : l'aéroport Campo de Marte au nord, l'aéroport Congonhas au sud et l'Université de São Paulo à l'ouest. Nous trouvons à l'intérieur de cette triangulation la majorité des écoles dans lesquelles nous nous sommes rendu et dans lesquelles sont scolarisés les enfants des enquêtés.

Carte 2. Localisation des écoles des enquêtés

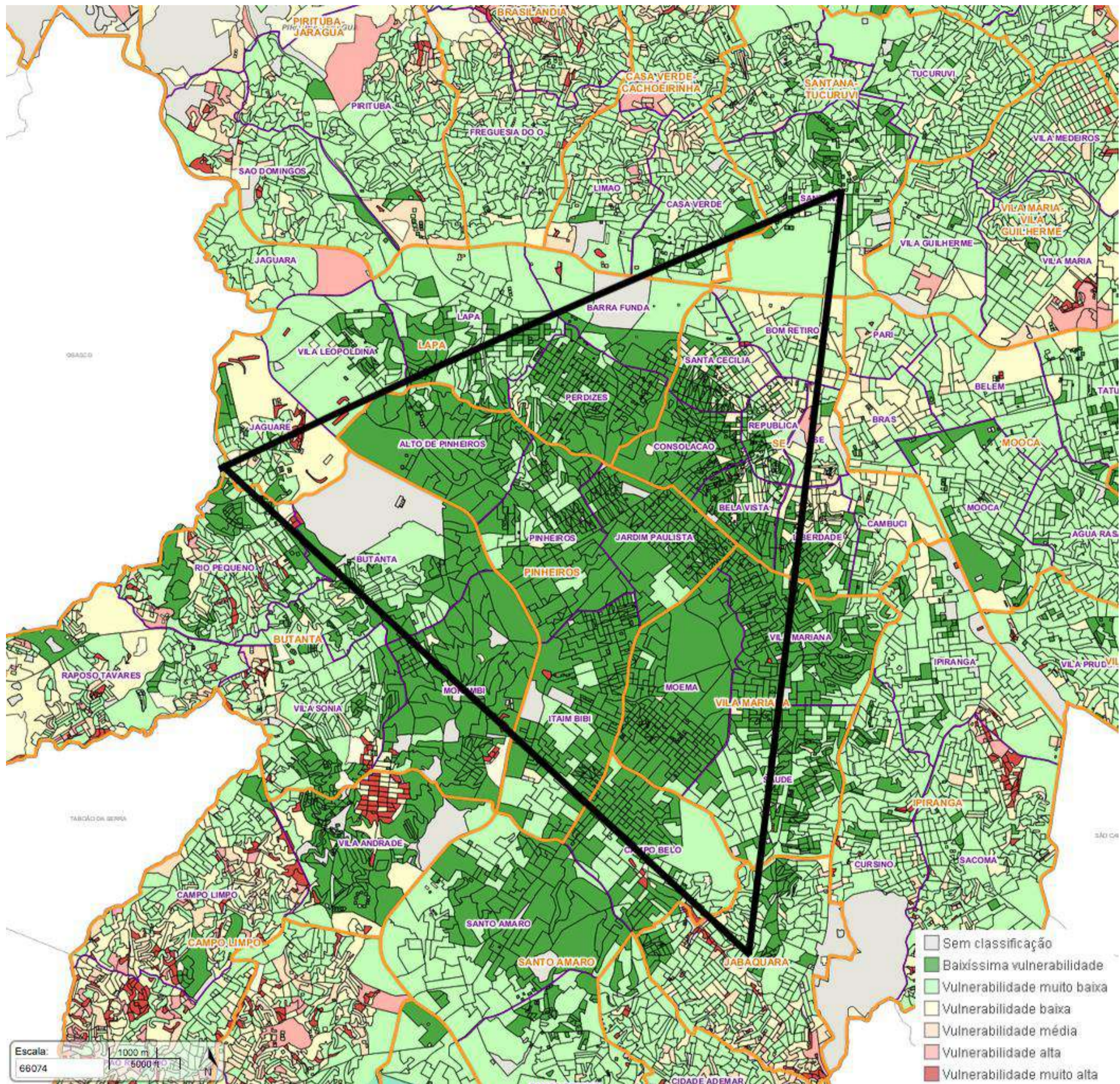


Fond : OpenStreetMap

Comme le confirme l'indice de vulnérabilité sociale (IPVS) développé par l'agence statistique de l'État de São Paulo (SEADE), ces écoles se situent dans les quartiers les plus favorisés de la ville, situés principalement à l'ouest de son épiceutre historique (Zona Oeste)⁹¹.

⁹¹ Indicateur socio-économique et démographique, l'IPVS classe les ménages en 6 groupes, du moins vulnérable au plus vulnérable, en s'appuyant sur leurs revenus, « opportunités » économiques et accès aux services publics. En 2010, le groupe le moins vulnérable représentait 13,3% de la population de São Paulo pour un revenu nominal moyen des ménages de 9.125 reais par mois et 1,3% d'entre eux ne dépassait pas un demi-salaire minimum *per*

Carte 3. Vulnérabilité sociale des habitants du centre étendu de São Paulo et localisation des écoles des enquêtés



Fond : Secrétariat Municipal de Planification de São Paulo

Cette triangulation dessine toutefois un espace vaste et relativement hétérogène. On peut le décrire en suivant la vallée du fleuve Pinheiros qui suit schématiquement un axe nord-sud dans la Zona Oeste de São Paulo.

capita. À l'opposé, le groupe le plus vulnérable (7,5% de la population) disposait d'un revenu nominal moyen de 1.207 reais par mois et par foyer et 34,1% d'entre eux ne dépassait pas un demi-salaire minimum *per capita*. Maria Paula Ferreira, « Índice Paulista de vulnerabilidade social », *São Paulo: Fundação SEADE*, 2013. La carte de vulnérabilité sociale pour l'ensemble de la métropole de São Paulo est en annexe.

Voir aussi Graziela Serroni Perosa, Frédéric Lebaron et Cristiane Kerches da Silva Leite, « O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo », *Pro-Posições*, vol. 26, n° 2, 2015, pp. 99-118.

Eduardo Marques, « Estrutura Social e Segregação em São Paulo: Transformações na Década de 2000 », *Dados* 57(3), 2014, pp. 675-710.

Le fleuve Pinheiros est un point de repère « naturel⁹²» essentiel pour les Paulistanos. Difficilement franchissable autrement qu'en transport motorisé, la voie de circulation rapide Marginal suit son tracé jusqu'à rejoindre, plus au nord, le fleuve Tietê qui marque la frontière entre les régions Centre et Nord de la ville. À l'ouest du fleuve Pinheiros, on trouve la zone de la sous-préfecture de Butantã, le vaste campus de l'Université de São Paulo (USP) et ses quartiers limitrophes relativement récents, urbanisés au cours des années 1950. Autour de l'université, sur la rive ouest du fleuve, les quartiers réunissent population étudiante, petites classes moyennes et poches de pauvreté. Rive droite, mais toujours polarisés par l'USP, se trouvent les quartiers Alto de Pinheiros, Vila Madalena et Pinheiros. Ils représentent en partie les quartiers de la « bohème » de São Paulo, ceux des écoles « alternatives » des années 1970, anciens quartiers populaires dont la gentrification est aujourd'hui *grosso modo* achevée : ils sont notamment occupés par une bourgeoisie urbaine que l'on pourrait qualifier de « libérale » ou de « progressiste » (Tissot, 2011). C'est le bassin de recrutement des écoles constructivistes « historiques » de la ville (Colégio Vera Cruz, Colégio Oswald de Andrade, entre autres – l'Escola da Vila se situe rive ouest). Elles ont généralement débuté leur activité dans de petites maisons individuelles réaménagées avant de bâtir leur propre installation. Certaines d'entre elles ont ouvert de nouveaux sites dans d'autres quartiers, indiquant par là leur bonne santé financière et leur souhait de diversifier leur clientèle, et/ou ont été rachetées par de grands groupes. Après l'ouverture d'un second site, l'Escola da Vila est par exemple passée sous le contrôle de la *holding* brésilienne Bahema en 2017⁹³. Seul un établissement de la région, confessionnel, possède un campus de plusieurs hectares : le prestigieux Colégio Santa Cruz.

En faisant un bond à l'est, nous atteignons les quartiers mitoyens des sous-préfectures de Lapa et du Centre : Higienópolis, Perdizes, Santa Cécilia. Particulièrement vallonnés et bordés d'avenues très encaissées, les quartiers d'Higienópolis et de Perdizes offrent un

⁹² Les sinusoïdes que dessinait le fleuve ont été remplacées dans le deuxième tiers du XXe siècle par un parcours rectiligne.

⁹³ La société Bahema, entreprise du *nordeste* à l'origine spécialisée dans les outils agricoles devenue holding financière, a fait le choix d'investir dans les écoles privées d'élite en 2016. En 2017, elle achète 3 écoles : Escola Balão Vermelho/Colégio Mangabeiras à Belo Horizonte, Escola Parque à Rio de Janeiro, Escola da Vila à São Paulo et prend une participation dans la création de l'Escola Mais à São Paulo. En 2020, elle achète trois nouvelles écoles : Escola Viva à São Paulo, le Colégio Apoio à Recife et l'Escola Autonomia à Florianópolis. La plupart de ces écoles ont un profil d'écoles « socio-constructivistes » : Bahema mise sur l'expertise et l'innovation pédagogique associées à ce type d'établissement. Enfin, Bahema s'est lancée dans la création d'un établissement bilingue qui doit sortir de terre en 2021.

« Holding Bahema compra 80% da Escola da Vila e 5% da Escola Parque », *Valor Econômico, Globo*, article [en ligne], disponible sur: <<http://www.valor.com.br/empresas/4869372/holding-bahema-compra-80-da-escola-da-vila-e-5-da-escola-parque>>

paysage typique où une autre université, cette fois-ci privée, vient se percher : l'Université Pontificale de São Paulo (PUC-SP). Quartiers historiques des grandes familles du café jusqu'aux années 1930, ils sont désormais occupés par une partie de la *classe-média*. Les grandes villas ont été remplacées par des maisons moins imposantes ou, plus fréquemment, par des immeubles de style « néoclassiques » (Pulici, 2015) plus ou moins luxueux, sécurisés et dotés en services et commodités. Il est peu fréquent que les petites classes moyennes s'accrochent à ces collines tandis que les classes populaires en sont absentes. Sans surprise, l'offre scolaire reflète cet entre soi : les écoles privées sont nombreuses et les établissements publics quasi inexistant. Une conséquence concrète et visuelle de l'absence d'établissements publics dans ces quartiers est qu'il y est rare de croiser des écoliers dans les rues, les enfants des classes supérieures ne se déplaçant pratiquement qu'en transport privé. On note la présence de campus (Colégio Rio Branco, Colégio Sion, Colégio Batista Brasileiro...) mais de taille inférieure à celui, par exemple, du Colégio Santa Cruz. Malgré leur relative contiguïté, ces établissements peuvent néanmoins se prévaloir d'un bâti expressément conçu pour l'enseignement et d'un terrain loti d'équipements sportifs et culturels. En effet, nombreuses sont (ou ont été) les écoles privées à occuper des locaux d'immeubles qui n'étaient pas prédestinés à cet usage (le Colégio Equipe, par exemple) ou à aménager des maisons individuelles d'un quartier, selon une technique de grignotage, dirions-nous : l'école grandit à mesure qu'elle rachète des maisons du quartier, souvent non mitoyennes d'ailleurs. On trouve alors l'école primaire (E.F. I) dans une rue, le « collègue » (E.F. II) à proximité dans une autre rue du quartier, etc.

En reprenant notre chemin longeant la vallée du fleuve Pinheiros vers le sud, nous atteignons par la rive ouest le quartier de Morumbi, fameux pour la juxtaposition des habitations de luxe (villas et immeubles) et des zones de pauvreté relativement étendues⁹⁴. La région est socialement très inégalitaire, ce qui se dénote également sur l'offre scolaire locale. On y trouve à la fois des écoles publiques et de grands établissements de la bourgeoisie, établis sur de vastes campus, tels le Colégio Santo Américo (qui jouxte la favela de Paraisópolis), le Colégio Visconde de Porto Seguro et le Colégio Miguel de Cervantes. De l'autre côté du fleuve, au sud du quartier Vila Madalena, on débouche sur les quartiers dits « nobles » de la ville (Jardim América, Jardim Europa, Jardins), occupés par la grande bourgeoisie à partir des

⁹⁴ C'est dans ce quartier qu'on trouve une prise de vue maintes fois reprise par des photographes souhaitant illustrer les inégalités sociales brésiliennes : une perspective plongeante nous offre le spectacle d'un immeuble de luxe avec une piscine-terrasse à chaque étage aux abords immédiats de la favela de Paraisópolis.

années 1920 (Pulici, 2010). Ce sont des quartiers essentiellement résidentiels dotés d'imposantes bâtisses réservées aux plus fortunés : dépourvus d'établissements administratifs, de commerces et d'écoles, les rues sont généralement désertes. D'un point de vue strictement éducatif, ce quartier interrompt remarquablement le maillage particulièrement dense de l'offre scolaire de la région. Plus au sud, les quartiers Moema et Indianópolis, urbanisés durant la première moitié du XXe siècle, sont des quartiers socialement homogènes où l'on trouve une *classe-média*, comme dans le quartier Morumbi, très majoritairement conservatrice sur le plan politique.

Cette brève description territoriale ne doit pas conduire à croire que l'offre des établissements est uniforme. Nous aurons l'occasion d'y revenir mais les écoles qui nous concernent possèdent des caractéristiques singulières : elles concentrent des clientèles au sommet de la pyramide sociale et accompagnent globalement des élèves destinés, réussite scolaire ou non, à conserver leur statut social. De nombreux établissements sont localisés dans ces quartiers mais ne sont pas en mesure d'accueillir ce type de clientèle et de public. Cela signifie qu'il ne faut pas mécaniquement subsumer un espace scolaire local à un espace géographique. Des établissements peuvent être voisins, être localisés dans un même quartier, sans pour autant qu'il y ait d'interactions entre eux ou « d'interdépendances » (Isambert-Jamati, 1974 ; Delvaux & van Zanten, 2006). Concernant, par exemple, la dispute d'une même clientèle ou la circulation de flux d'élèves entre établissements, dans des rapports de concurrence ou de complémentarité. À l'instar des publics qu'ils peuvent accueillir, des établissements scolaires peuvent partager un même espace géographique sans toutefois partager le même monde social.

À l'inverse, des établissements peuvent être liés de différentes façons alors qu'ils se situent à des distances qui les rendent *a priori* peu susceptibles d'interactions. En effet, les bassins de recrutement des familles sont en premier lieu délimités par le temps de trajet entre le domicile de la clientèle et l'école. Au-delà d'une certaine durée, les parents estiment que les conditions ne sont plus réunies pour imposer certains trajets quotidiens à leur enfant. Pour autant, les familles ne se cantonnent pas aux écoles de leur quartier. Cela signifie concrètement une extension du bassin de recrutement des écoles et donc de la concurrence qu'elles peuvent se livrer : une famille qui habite dans les quartiers vallonnés de Perdizes peut potentiellement préférer envoyer ses enfants dans une école à proximité de l'USP au détriment du temps de trajet.

Il ne faut pas non plus limiter les relations inter-établissements aux questions de recrutement de leur clientèle. Les actions des établissements se jouent à divers niveaux et nombre d'entre elles appellent à des collaborations. Les modes de structuration des écoles constructivistes décrits précédemment en sont un exemple : des groupes informels ont été constitués pour partager ce qui avait pris à l'époque le statut de « bonnes pratiques » organisationnelles en réunissant les administrateurs et les directions pédagogiques de différentes écoles. Ces dimensions échappent cependant dans une large partie au chercheur dans la mesure où elles revêtent le plus souvent un caractère informel et non public : de fait, nous avons eu une connaissance – quoique sommaire – de ces activités grâce au profil même du chercheur Daniel Revah qui a conduit *a posteriori* une recherche sur son ancien milieu professionnel au sein duquel il avait occupé différentes fonctions durant de nombreuses années. Un autre exemple, plus accessible au chercheur car destiné à être visible dans l'espace public, concerne les relations entre établissements, formalisées au sein d'organisations dont l'objectif est de défendre leur intérêt, par exemple au niveau politique, comme une association ou un syndicat.

Un tel type d'organisation – une association en l'occurrence – a été créé au cours de notre enquête. Il s'agit de l'Associação Brasileira *de* Escolas Particulares (ABEPAR) fondée à São Paulo en 2016. Elle publie en mai 2016, sur les réseaux sociaux, son communiqué de presse fondateur qui commence ainsi : « Des écoles privées d'excellence créent à São Paulo une association pour diffuser les bonnes pratiques pédagogiques et de gestion. ABEPAR veut faire en sorte que la voix de l'école privée soit écoutée au Congrès ainsi qu'auprès du pouvoir exécutif, des médias et de la société en général. Certaines des écoles les plus réputées du pays participent à l'association⁹⁵ ». Cette dernière permet de constater les liens institutionnels qui unissent 18 écoles et qui formalisent, probablement, des liens anciens entre certaines d'entre elles (c'est-à-dire entre leur direction ou leurs propriétaires). Ce ne sont pas tant les actions de cette association qui nous intéressent, d'ailleurs en germe au moment de l'enquête⁹⁶, que le

⁹⁵ « Escolas particulares de excelência criam em São Paulo uma associação para disseminar as boas práticas pedagógicas e de gestão. A Abepar quer fazer com que a voz da escola particular seja ouvida no Congresso e também junto ao Poder Executivo, mídia e sociedade em geral. Da associação participam algumas das mais bem-conceituadas escolas do país. », article [en ligne], disponible sur / <<https://abepar.com.br/index.php/quem-somos/objetivos>>.

⁹⁶ Les réformes du code du travail qui ont touché les professeurs du privé en ont néanmoins pu montrer que l'association cherchait à entretenir une image publique « progressiste » : ses membres se sont positionnés pour la suspension (temporaire) de la réforme.

coup de projecteur qu'elle porte sur un groupe d'écoles dont nous avons identifié les contours avant sa constitution en association.

En premier lieu, on observe que les écoles de ce groupe se situent toutes dans la Zona Oeste de la ville sans pour autant partager systématiquement les mêmes bassins de recrutement. Une majorité d'entre elles a été fondée dans les années 1960 et 1970 (10 sur 18) et une seule est confessionnelle. Ce groupe représente donc globalement une association d'entreprises d'éducation laïques rassemblées sur un même territoire. Cependant, elles possèdent également des attributs distinctifs : on y trouve aussi bien des écoles « constructivistes » (notamment Colégio Vera Cruz, Colégio Oswald de Andrade et Escola da Vila) que des établissements plus anciens, comme le Colégio Bandeirantes, et même des établissements « bilingues » créés dans les années 1990 et 2000. Certains proposent tous les niveaux d'enseignement, d'autres non. La taille des établissements varie également : les plus grands accueillent plus de 2500 élèves, le plus petit – une maternelle accueillant le premier cycle d'enseignement primaire – moins de 200.

On pourrait être tenté de rapporter ce groupe d'écoles à leur déterminant commun le plus évident, à savoir qu'elles s'adressent toutes à une clientèle issue des classes supérieures – l'indice socio-économique de leur clientèle (INSE) le confirme, tout comme une estimation de l'écolage mensuel moyen, autour de 3000 reais par mois pour un mi-temps scolaire, plus de 5000 reais pour un temps complet, appelé période « intégrale » (en 2015). Cependant, comme le suggère avec raison le communiqué, l'association n'accueille que *certaines* des écoles « d'excellence » de São Paulo destinées à cette clientèle. Elle ne compte qu'une école confessionnelle (le Colégio Santa Cruz) et aucun établissement international « historique » comme le Colégio Porto Seguro (allemand), le Colégio Dante Alighieri (italien) ou la St Paul's School britannique⁹⁷.

Bref, ABEPAR prend la forme d'un club d'entreprises d'enseignement très majoritairement laïques « haut de gamme » de la Zona Oeste, hétérogène, mais qui semble gagner en représentativité de la diversité de l'offre scolaire de la région. Pour ajouter à la complexité des relations institutionnelles que peuvent entretenir les établissements, on observe que de nombreuses écoles d'ABEPAR font partie de plusieurs réseaux : le Colégio

⁹⁷ Quatre ans après sa création, en 2020, l'association compte huit membres de plus, dont une nouvelle école confessionnelle ainsi qu'un établissement international « historique », le Colégio Dante Alighieri.

Santa Cruz fait partie de l'Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), créée en 2007, organisation de soutien communautaire et de lobby politique, qui défend « l'enseignement libre », la « liberté de choix des familles » et la « défense de la vie » réunissant plus de 1110 écoles catholiques brésiliennes⁹⁸. Le Colégio Elvira Brandão est quant à lui associé au réseau des « écoles innovantes » du Ministério da Educação (MEC) tandis que l'école Be Living School participe à un réseau d'écoles bilingues de São Paulo, l'Organização das Escolas Bilíngues (OEBi), créée en 2000, qui rassemble 14 petites écoles pour 3000 élèves environ⁹⁹. Enfin, il nous est permis de citer l'établissement constructiviste Escola da Vila qui, depuis son rachat par la *holding* Bahema, laisse augurer des liens nouveaux avec les autres écoles que possède ce groupe d'investissement : de fait, Bahema a créé en 2018 le groupe « Critique » qui a pour objectif de « favoriser l'échange de bonnes pratiques et la production de connaissances entre les écoles »¹⁰⁰. Loin de nous l'idée d'en induire une typologie, mais remarquons que ces relations inter-établissements s'engagent à différents niveaux – lobby national, programme public commun, partenariat local, relation actionnariale – et reflètent les intérêts et les stratégies de chacun des établissements.

d. Proposition de catégorisation

En dépit de la diversité et de la complexité de l'offre scolaire des classes dominantes à São Paulo, il est possible de rassembler les différentes écoles de notre enquête autour d'attributs qui nous paraissent essentiels. Éclairé par notre travail sur la constitution historique de cette offre et par la littérature existante, nous nous inspirons également des manières de classer les établissements de leurs usagers eux-mêmes. Nous partons du principe que le chemin le plus sûr vers la compréhension de leur fonctionnement doit être balisé par les catégories indigènes qui les organisent (Latour, 2006, p. 36). La plupart des enquêtés classent spontanément l'offre scolaire des classes supérieures de São Paulo en deux catégories principales : les écoles « traditionnelles » et les écoles « constructivistes ». Comme nous le verrons, cette manière de classer les offres scolaires ne définit pas l'identité particulière de chaque établissement mais renvoie à une identité « catégorielle » (Glynn & Navis, 2013) permettant aux parents de réunir des établissements qui partagent, sous différents aspects, un même « air de famille ».

⁹⁸ ANEC, *Relatório de gestão 2015-17*, 2017, [en ligne] disponible sur : <<http://anec.org.br/>>

⁹⁹ Données [en ligne] disponibles sur : <<http://www.oebi.com.br/>>

¹⁰⁰ Disponible sur : <<https://www.bahema.com.br/a-companhia/historia/>>

Aux premières correspond l'image d'établissements dans lequel est souvent scolarisée une partie des « anciennes familles » de la ville, gage de la confiance qu'on peut leur accorder, comme l'indique Almeida (2008). Si elles accordent avec plus ou moins d'anticipation une importance au *vestibular* des meilleures universités publiques, toutes ont la réputation d'y conduire avec succès, ce que confirme leur score à l'ENEM. On dit d'elles qu'elles sont *conteudistas* (« pro-contenus »), c'est-à-dire qu'elles centrent leurs exigences sur l'apprentissage d'un volume considérable de « contenus », de « connaissances ». À tort ou à raison, les parents voient dans ces écoles l'expression d'une pédagogie « traditionnelle », soit la « thèse ancienne » (Not, 1979, p. 7) dont l'esprit traverse les siècles : le savoir vient « de l'extérieur, on tire l'élève hors de son état d'enfant, on le dirige, on le modèle, on l'équipe » (p. 7) et « l'éducation consiste en une sorte de greffage, sur l'élève, de productions externes destinées à le former » (p. 8). Les familles qui scolarisent leurs enfants dans ce type d'école indiqueraient par là leur penchant conservateur, d'un point de vue moral et politique.

Les dimensions confessionnelles ou laïques n'importent pas pour identifier ces écoles à des établissements « traditionnels », tout comme le fait qu'ils soient originellement des lycées étrangers destinés à des communautés immigrées. Il faut étendre à tous les établissements « traditionnels » ce que Paes de Carvalho (2006) exprime avec justesse à l'endroit des établissements confessionnels : les écoles « traditionnelles » renvoient à une dimension institutionnelle que d'autres n'ont pas. En France, ou plus justement à Paris, les écoles au sommet de la hiérarchie de l'espace scolaire sont communément nommées les « grands établissements parisiens ». Avec une logique propre – c'est du moins ce que nous espérons avoir su montrer dans cette partie – les écoles « traditionnelles » de São Paulo sont les « grands établissements » de l'espace scolaire local.

Nous souhaiterions associer ces expressions pour fonder cette catégorie descriptive particulière : les grands établissements traditionnels de São Paulo. Le lexique de la grandeur sied effectivement à ces écoles où nombre de leurs attributs expriment une supériorité quantifiable ou symbolique comparativement aux autres écoles : 1. elles obtiennent les meilleurs taux d'admission aux filières les plus concourues des universités publiques ; 2. elles possèdent une clientèle au sommet de la pyramide sociale (ces écoles se rangent parmi les 30 écoles de São Paulo avec l'indice INSE le plus élevé) ; 3. les écolages comptent également parmi les plus élevés de la ville, généralement plus de 5000 réais par mois en « période intégrale » ; 4. elles n'ont aucune inquiétude pour remplir leurs classes ; au contraire, vis-à-

vis de leur clientèle, elles mènent des politiques de sélection et non de rétention des élèves ; 5. elles accueillent tous les niveaux d'enseignement de la maternelle au lycée et un grand nombre d'élèves comparativement aux autres écoles (le plus souvent supérieur à 2000, parfois 3000) ; 6. leur infrastructure, de taille conséquente, s'assimile le plus souvent à un « campus », avec des bâtiments expressément construits à des fins d'enseignement et des équipements sportifs et culturels nombreux sur le site ; 7. elles ont souvent été fondées avant les années 1960 à partir de niveaux alors rattachés à l'enseignement secondaire (*ginasial* ou *colegial*).

Les écoles constructivistes, nous l'avons vu, ne partagent pas la même histoire. Leur développement a accompagné la redémocratisation du Brésil à partir des années 1980. Le profil de leur clientèle est nettement marqué à gauche sur l'échiquier politique : les parents recherchent dans ces écoles un style éducatif qui correspond aux valeurs qu'ils défendent. De fait, le « constructivisme » s'inscrit globalement dans la mouvance internationale de l'« Éducation nouvelle », qui, nous le savons, porte l'idée d'une rénovation pédagogique propre à attirer les secteurs progressistes de la société, sans être forcément destinée à améliorer la scolarisation des classes populaires (Perrenoud, 1985 ; Duval, 2009 ; Ottavi, 2007). Ces écoles font principalement partie de la galaxie des « méthodes actives », dont le projet central est de placer l'élève au centre de ses apprentissages. Cette conviction se traduit notamment par la valorisation des travaux de groupe, des interactions croisées entre élèves et avec le professeur, et par la mise en place d'une démarche de construction des savoirs par l'élève. Les différences en termes de méthodes d'apprentissage revendiquées par ces établissements sont donc significatives si on les compare avec celles préconisées et appliquées par les écoles dites « traditionnelles ».

On remarque également des différences de structure : les écoles constructivistes sont comparativement plus petites. Elles accueillent moins d'élèves aussi bien au niveau de l'établissement que par classe. Même si la taille de la classe varie selon les cycles, les classes constructivistes accueillent une vingtaine d'élèves environ, tandis que les grands établissements avoisinent la trentaine d'élèves par classe. Ces écoles sont également moins dotées en termes d'équipements culturels et sportifs. Surtout, elles comptent une clientèle moins aisée que celle des grands établissements traditionnels : elles se classent essentiellement entre les 30 et 60^{ème} écoles de São Paulo à l'indice INSE. Entre deux et quatre fois moins chères, elles conduisent plus difficilement aux filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur. Plus précisément, elles sont connues pour principalement préparer aux filières des

humanités ou à des parcours tournés vers l'art ou la culture, mais dans les universités publiques ou privées prestigieuses. Comme nous le verrons, ces écoles se caractérisent également par leur difficulté à retenir les familles tout au long de la scolarité. Une partie de ces dernières estime en effet qu'à l'approche des épreuves d'admission dans l'enseignement supérieur, soit à partir du collège et *a fortiori* au lycée, ces écoles ne sont pas assez compétitives pour pouvoir sereinement assurer la préparation. En conséquence, les écoles constructivistes sont marquées par une relative instabilité que ne connaissent pas les grands établissements traditionnels.

Notons que toutes les écoles de la *classe-média* n'entrent pas dans cette catégorisation. On a déjà évoqué l'avancée des écoles bilingues, que nous recroiserons, ou encore l'arrivée de nouveaux acteurs étrangers aux conséquences encore imprévisibles sur la hiérarchie de l'offre scolaire locale. On pourrait également évoquer nombre de petites écoles privées « de quartier » – les familles les décrivent généralement sous cette forme, une « *escola de bairro* » – soit des écoles moins chères, à la réputation généralement insuffisante pour être portée à la connaissance d'une clientèle autre que la leur. Leur résultat aux examens de l'ENEM ou des *vestibular* des universités publiques sont médiocres et leur niveau INSE variable. Bien qu'il soit théoriquement possible de compenser une scolarité moyenne par des cours préparatoires privés à l'issue du lycée (*cursinho pre-vestibular*), ces écoles conduisent principalement à des études dans des universités privées qui se caractérisent par des « examens au *vestibular* moins sélectifs et, pour la plupart, peu exigeants » destinées aux enfants scolairement faibles de la *classe-média* (Nogueira, 2000, p. 137). Bref, bien qu'elles soient privées et inaccessibles à l'immense majorité de la population, elles s'écartent donc de l'espace des écoles qui conduisent aux meilleures universités.

Enfin, les frontières ne sont pas parfaitement étanches entre les grands établissements traditionnels et les écoles constructivistes. Certaines de ces dernières affichent la prétention de se rapprocher des normes d'enseignement des grands établissements traditionnels en espérant concilier leur identité pédagogique avec une performance accrue au *vestibular*. On reconnaît ces aspirations à leur recherche d'une clientèle plus aisée, notamment en créant de nouveaux sites dans des quartiers huppés ou en cherchant à étendre leur installation pour se doter d'un véritable campus. Toutefois, comme nous le verrons, cette clientèle aisée, penchant nettement à droite politiquement, conserve une méfiance à leur égard et s'en est effectivement

détournée à l'occasion de la crise politique que connaît le Brésil depuis les grandes manifestations de 2013.

CHAPITRE 3 : LES GRANDS ETABLISSEMENTS TRADITIONNELS

Dans cette partie, notre propos consiste à analyser la conduite des parents qui scolarisent leur enfant dans les grands établissements traditionnels de São Paulo. Cette analyse se déroule principalement en deux temps. Dans un premier temps, nous abordons la question du choix d'un grand établissement pour, dans un second temps, nous pencher sur les rapports sociaux de classe qui se déploient au cours de ce type de scolarisation. Concernant le premier point, il est nécessaire de s'intéresser préalablement au contexte institutionnel dans lequel s'élabore le choix de l'école par les familles. En effet, le choix d'école est limité par les politiques de recrutement des écoles. Ces procédures de sélection permettent notamment d'identifier deux types de clientèles, distinction qui constitue la colonne vertébrale de notre analyse. D'un côté, nous trouvons la clientèle des parents-anciens-élèves de l'établissement, recrutée en vertu d'une proximité familiale avec l'école (sélection par parentèle). Cette clientèle représente la demande endogène de l'école qui, dans le cas d'une forte attractivité de l'établissement, peut être satisfaisante pour constituer l'essentiel des effectifs. Elle devient alors une *clientèle captive* des grands établissements. D'un autre côté, nous repérons les *primo-accédants* aux établissements ou ceux qui possèdent peu de liens familiaux avec l'école. Ils constituent la demande exogène de l'école. Privés des avantages que confère le statut d'ancien élève, ces parents sont contraints d'entreprendre une démarche d'évaluation et de comparaison des offres scolaires : ce sont des « *choosers* ». Leur discours nous permet de construire une typologie des raisons invoquées qui justifient le choix d'un grand établissement et d'interroger, *in fine*, les raisonnements qu'ils mettent en œuvre pour s'orienter sur ce marché scolaire.

Dans un second temps, nous mettons en perspective les pratiques de scolarisation des parents à partir des rapports sociaux de classe qu'induisent les grands établissements. Pour cela, nous analysons les inégalités socio-économiques et de statut parmi leur clientèle et les stratégies entreprises par des parents pour prémunir leur enfant des effets délétères de la domination sociale. Nous montrons l'importance que revêt pour les familles la constitution d'un capital social pour leur enfant à travers la scolarisation dans ces grands établissements. À cette fin, nous avons étudié la *turma*, c'est-à-dire le groupe-classe en tant que devenir promotion, comme l'expérience sociale qui concentre les aspirations parentales en termes de réseau d'anciens élèves. Enfin, nous abordons sous la forme d'un contrepoint les rapports de

classe de cette clientèle avec les classes populaires *via* l'école publique et des politiques philanthropiques des grands établissements. L'objectif principal de cette dernière section est d'envisager le comportement de cette clientèle sur le marché scolaire non plus sous l'angle de leur préférence pour l'école privée mais de leur aversion pour l'éducation publique. Ce renversement illustre la distance qui sépare ces deux mondes éducatifs et sociaux. Il montre la hantise du déclassement social et l'aversion pour les classes populaires des classes dominantes brésiliennes.

1. Les modes de recrutement des écoles

Généralement, il existe trois seuils pour intégrer les grands établissements traditionnels : en première année de maternelle (Ensino Infantil – E.I.), en première année de « collège » (Ensino Fundamental 2 – E.F.2), en première année de lycée (Ensino Médio – E.M.). Chaque seuil dispose de ses propres modalités de sélection. Les recrutements en première année de collège et de lycée se font à partir de tests et d'examens écrits. Il s'agit de voies d'entrée secondaires dont l'objectif est de renforcer le niveau des classes en cours de scolarité en recrutant d'excellents élèves issus d'autres établissements. Lorsqu'un grand établissement est soumis à une très forte demande, sa politique de sélection vise à constituer l'essentiel de son effectif dès la maternelle. Celui-ci est principalement recruté dans le vivier des anciens élèves et de leur famille¹⁰¹, comme l'indique ce propos d'un ancien directeur d'école : « j'améliore l'école à chaque fois que quelqu'un vient de l'extérieur, mais le premier noyau doit être celui de la communauté... »¹⁰². Pour ce faire, l'école met en place un barème qui mesure le degré de sa proximité avec l'enfant : ses parents y ont étudié (et combien de temps), un frère ou une sœur y est actuellement scolarisé, il a des oncles et des cousins anciens élèves, un d'eux était enseignant, etc. La somme des points récoltés classe les candidats et ouvre droit, le cas échéant, à un accès automatique ou prioritaire. Le tableau ci-dessous présente à titre d'exemple le barème de recrutement en maternelle de l'un de ces établissements.

¹⁰¹ À l'exception des grands établissements internationaux qui accueillent principalement des enfants étrangers ou possédant la double nationalité d'un pays partageant la langue de l'établissement ou des familles brésiliennes longtemps établies à l'étranger. La sélection des familles en début de scolarité se fait principalement sur le critère de maîtrise de la langue de l'établissement par l'enfant, impliquant généralement qu'elle soit l'une de ses langues maternelles.

¹⁰² « Eu melhora a escola cada vez que entra alguém de fora, mas esse primeiro núcleo tem que ser da comunidade... ».

Tableau 13. Une endogamie impressionnante

- Candidat qui possède un ou des frères et sœurs scolarisés dans l'établissement : 20 points.
- Candidat qui possède un ou des frères et sœurs ayant été scolarisés dans l'établissement : 1 point par année de scolarisation (années redoublées exclues)
- Candidat dont les parents ont été scolarisés dans l'établissement : 3 points par année de scolarisation au lycée ; 1 point par année de scolarisation en E.F.2 ; 0,5 points par année de scolarisation en E.F.1 ; 1 point par année de travail volontaire pour l'établissement après le lycée.
- Candidat qui possède un.e ou des cousin.e.s scolarisés dans l'établissement : 0,5 point par cousin.e.
- Candidat dont les parents sont enseignants dans l'établissement : 5 points par année de travail avec une charge hebdomadaire égale ou supérieure à 20 heures ; 2,5 points par année de travail avec une charge hebdomadaire inférieure à 20 heures.
- Candidat dont les oncles et tantes sont enseignants dans l'établissement : 1 point par année de travail dans l'établissement.
- Candidat dont les parents ou les oncles et tantes ont été enseignants dans l'établissement : 1 point par année de travail dans l'établissement.

La procédure conduit à mesurer les liens que le candidat possède avec l'établissement en cumulant les années de scolarisation (et potentiellement les années de professorat) que lui procurent ses liens de parenté (par alliance et par consanguinité). Ce processus de sélection objective une « ressource sociale » à la fois *héritée* (par la famille) et *personnelle* (Lin, 1995). En effet, le nombre d'attaches à l'établissement qu'un parent peut justifier cumule à la fois sa propre proximité avec l'établissement et celle de sa famille élargie selon les règles définies par l'école. On note que le système est pensé de façon à valoriser les anciens élèves qui ont été « diplômés » dans l'établissement, ceux qui sont passés par la *formatura*, c'est-à-dire ceux qui y ont achevé leur lycée et qui jouissent du véritable titre d'ancien élève (*ex-aluno*), le seul qui possède une valeur authentique. Ce mode de recrutement conduit régulièrement les établissements qui peuvent les pratiquer à être accusés de former des « castes » ou des « dynasties ». De fait, tout se passe comme si l'établissement déléguait la majeure partie de

son recrutement aux anciens élèves qui, à l'intérieur des familles, se cooptaient entre eux. Dès lors, comment interpréter sociologiquement ce dispositif ?

La sélection par parentèle est un dispositif qui se fonde sur une forme de ressource collective constituée où le stock accumulé correspondrait au nombre d'années de scolarisation et de professorat de tous ses membres et dont chacun pourrait jouir. Il s'agit d'un système qui réifie les liens de parenté, qui réifie les lignées. On remarque d'abord que c'est le patrimoine collectif familial qui l'emporte sur le patrimoine individuel d'un parent : chaque membre de la famille transmet à tous son historique de scolarisation, chaque membre de la famille hérite de toutes les historiques de scolarisation de sa famille. Il ne s'agit pas d'une réciprocité dans l'échange de « points » entre les membres d'une famille. Bien plus, il s'agit d'une mise en commun d'un patrimoine scolaire, où chacun, même sans avoir jamais été scolarisé dans l'établissement, est en mesure de jouir du capital commun. Autrement dit, le dispositif est pensé de manière à mesurer la proximité d'un enfant avec l'école à partir de la totalité des liens qu'elle entretient avec sa famille. On pourrait imaginer un système tel que ce soit la scolarisation antérieure des parents (ou en cours d'un des enfants) qui ouvre droit à une scolarisation, c'est-à-dire un système centré sur la famille nucléaire (éventuellement assortie de « bonus » que donnerait la famille élargie). Or, comme on le voit, le statut d'ancien élève des parents n'est pas un critère inconditionnel. De cette manière, l'établissement donne une priorité aux familles durablement et largement installées dans son paysage et moins, par exemple, à celles qui seraient parvenues à l'intégrer selon d'autres procédures, notamment *via* des examens d'entrée en cours de scolarité. Par contre, le dispositif ne comptabilise que la génération immédiatement précédente à l'enfant : les grands-parents sont exclus du calcul. Cela conduit au fait que « sauter une génération » fragilise, voire éteint (si, le cas échéant, les oncles et tantes de l'enfant n'y ont pas été scolarisés non plus), ses droits à l'établissement. La sélection par parentèle encourage et récompense la fidélité scolaire et, partant de là, l'endogamie éducative et sociale.

Bref, ce dispositif de calcul institue une forme particulière d'accumulation de légitimité garantissant une place à certains dans l'établissement (et excluant les autres lorsque l'école est « en tension ») ou permettant d'y accéder prioritairement. Les conséquences de cette sélection par parentèle sont multiples. Premièrement, elle apporte des conditions favorables à l'endogamie éducative et sociale des familles : elles sont amenées à être éduquées ensemble durant plusieurs générations. Ensuite, c'est une procédure de sélection sans

évaluation, fondée, comme nous allons voir, sur une confiance réciproque entre une clientèle « historique » et son école : la « transaction » s'en trouve, pour toutes les parties, simplifiées. Enfin, la sélection par parentèle interroge directement les dimensions du choix dans un marché scolaire stratifié par l'écolage. La sélection par parentèle ajoute une condition supplémentaire pour accéder à certains établissements : l'argent ne suffit pas pour pouvoir les intégrer. Le statut de ces établissements sur le marché scolaire s'en trouve singularisé : leur fréquentation est un bien rare car elle s'achète difficilement. C'est là d'une certaine façon le paradoxe de ces établissements qui s'écartent, par leur fonctionnement au sommet du système, d'une organisation du marché scolaire essentiellement fondée sur les prix où, chacun, *selon ses moyens*, est en mesure d'offrir à ses enfants l'école qu'il souhaite.

La sélection par parentèle prend toute sa mesure dans les établissements qui possèdent une demande largement supérieure à leur offre de places. Elle ne peut toutefois représenter le mode de sélection unique de ces établissements. Généralement ceux-ci complètent le recrutement par parentèle par d'autres dispositifs. Le poids relatif accordé aux différents dispositifs de recrutement est fonction du rapport entre offre et demande de places : plus un établissement est « en tension », plus il semble réserver un nombre important de places au mode de sélection par parentèle. Dans l'exemple précité, celui d'une école particulièrement courue, 75% du recrutement en première année d'école primaire se fonde sur les liens de parentèle. Jusqu'aux années 2000, pour compléter leur recrutement, ces établissements procédaient par épreuves de sélection en maternelle ou primaire, soit un petit concours (*vestibulinho*), copié sur ceux qui ont lieu à certains paliers pour entrer en cours de scolarité (première année du collège et du lycée), mais destiné à des enfants de quatre à six ans. Cette méthode de sélection semble avoir été assez éprouvante pour les enfants et leur famille, qui en gardent généralement un mauvais souvenir : « Ma fille est tombé malade, tu vois ? Elle vomissait... Tu sais, 4 heures d'épreuves pour un enfant de 6 ans, c'est quelque chose d'un peu... Je le vois aujourd'hui comme quelque chose d'agressif. Être évaluée... Elle ne s'est pas souvenue du numéro de téléphone de la maison. Cela a posé problème puisqu'ils évaluaient...¹⁰³ » (Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi). La justice a finalement interdit les « examens d'entrée » à cet âge¹⁰⁴. À leur place, les grands établissements ont instauré une

¹⁰³ « A minha filha passou mal, sabe? Vomitava... 4 horas de prova pra uma criança de 6 anos de idade, sabe? É uma coisa meio... Eu vejo hoje como uma coisa agressiva sabe? Vai ser avaliada... Ela não lembrava o telefone de casa... Isso era um problema porque eles estavam avaliando... ».

¹⁰⁴ Nombre de pratiques occupent cependant une zone grise dans la sélection des familles. Par exemple celles des grands établissements internationaux qui évaluent les compétences linguistiques d'enfants de 3 ans. Comme

sélection complémentaire à partir de différents dispositifs qu'ils peuvent combiner localement :

1. la « liste d'attente », reprenant le principe du « premier arrivé, premier inscrit », ce qui conduit parfois des familles à inscrire leur enfant avant sa naissance.
2. un « contrôle continu » officieux en maternelle qui prend généralement la forme d'un « portfolio », ce qui tend à provoquer une surenchère des familles en contractualisant, par exemple, des professeurs de dessins particuliers pour que leur enfant sorte du lot.
3. le tirage au sort annuel, sous contrôle d'huissier, où les familles viennent tenter leur chance au cours d'une grande cérémonie publique.

La combinaison des modes de recrutement secondaires varie d'un établissement à l'autre. Cependant, on peut faire une estimation du déséquilibre entre offre et demande de places selon les modes secondaires de recrutement des établissements privilégiés. Une école qui gère la demande seulement à partir d'une liste d'attente n'est *a priori* pas soumise aux mêmes pressions qu'un établissement qui doit mettre en place des techniques de sélection au cours de la maternelle. *A fortiori*, opter pour la mise en place d'un tirage au sort en fin de maternelle, après avoir compté sur le renoncement d'une partie des familles, démontre que l'établissement est particulièrement demandé. Quelle que soit la pression à laquelle ils sont soumis, il n'en demeure pas moins que tous ces établissements poursuivent le même objectif : sélectionner des enfants issus d'une nouvelle clientèle en mesure de s'adapter aux exigences de l'établissement. C'est pourquoi, même dans le cas d'un tirage au sort, celui-ci n'intervient qu'en dernière année de maternelle afin de donner le temps aux équipes enseignantes d'évaluer les capacités de l'enfant et aux familles de s'adapter à (ou de se décourager de) cet environnement scolaire et leur permettre d'apprécier la pertinence de leur souhait.

le suggère la description de ce processus de sélection par l'institution elle-même, ces « tests » vont au-delà d'une vérification que l'enfant possède effectivement comme langue maternelle la langue de l'établissement, à savoir l'anglais dans ce cas : « Les enfants sont observés dans une salle de classe et sont évalués pour leur aptitude à apprendre. Cette évaluation se déroule en anglais pour garantir que les enfants pourront fonctionner dans un environnement anglophone » ; « Ces tests sont, selon notre expérience, un excellent moyen d'évaluer le potentiel académique ».

Ils ne veulent pas faire de tirage au sort en première année de maternelle parce qu'ils estiment que les enfants y apprennent des choses fondamentales pour entrer ensuite au primaire. [...] Il n'y a pas d'évaluation notée durant les deux années de maternelle mais il y a beaucoup de conversations avec les familles, de conseils d'orientation, il y a des cours pour renforcer ce qui est difficile pour l'enfant mais l'école a des attentes vis-à-vis de l'enfant qui doit arriver à un certain point pour continuer. C'est pour ça qu'avant ils faisaient cette évaluation sur dossier...¹⁰⁵

Laura, architecte, Higienópolis

À travers la sélection complémentaire, on remarque tout le travail de sélection sociale qu'exige le recrutement de la clientèle quand demande et offre sont « en tension ». *A contrario*, elle souligne tout le bénéfice que retirent les établissements à s'épargner une partie du travail d'évaluation de leur clientèle, grâce aux sélections par parentèle. Rappelons toutefois que la participation à ces processus de sélection ne peut se faire qu'à une condition : pouvoir s'acquitter des coûts de la scolarité. Le premier critère de sélection des établissements est le statut social de la famille, indiqué par ses capacités financières. D'ailleurs, afin de s'assurer de la solidité économique de leur clientèle et de prévenir tout risque « d'abus », les écoles interdisent les facilités financières (crédit ou remises temporaires de l'écolage d'une famille en cas de « coup dur ») qu'au terme d'un certain nombre d'années dans l'établissement¹⁰⁶.

1. La clientèle captive : l'école en héritage

La clientèle recrutée par parentèle occupe une position particulière sur le marché scolaire local. C'est une clientèle captive dont le comportement, pour reprendre les réflexions de Bertaux & Bertaux-Wiame (1988) sur la transmission du patrimoine, n'est pas déterminé par l'imposition d'une contrainte mais par la transmission d'une « ressource désirable susceptible, parce que désirable, d'engendrer un comportement prévisible ». Le couple famille-établissement est dans certains cas si fort et « systémique » que plutôt de décrire une

¹⁰⁵ « Eles não querem fazer sorteio no primeiro ano da escola maternal porque eles acham que as crianças aprende coisas essenciais pra entrar no primário [...] Não tem avaliação com notas durante os dois anos de maternal, mas há muitas conversas com as famílias, orientações, aulas para reforçar o que está difícil para a criança. Mas a escola tem expectativas em relação à criança que tem que atingir um certo ponto para continuar. É por isso que antes eles faziam a avaliação pelo dossier... ».

¹⁰⁶ Il arrive que ces établissements scolarisent des enfants des classes populaires mais cela se fait dans un cadre philanthropique : ces derniers sont scolarisés gratuitement dans d'autres locaux, en général au sein d'une « école de la communauté » (*escola da comunidade*) organisée par une fondation. En échange d'un *ratio* minimum d'un « boursier » pour cinq élèves payants, l'établissement jouit d'une exonération d'impôts lui permettant d'abaisser l'écolage des familles payantes. Disponible sur le site de *Porto Seguro* [en ligne] : <<https://www.portoseguro.org.br/conteudo/detalhe/fundao/escola-da-comunidade>>

situation où la famille hériterait d'une école, il semble plus juste de la définir comme une école qui hérite, génération après génération, d'un certain nombre de familles.

Pour les familles qui jouissent de cette ressource sociale rare, de proximité institutionnelle avec l'établissement, choisir une autre école conduirait à la fois à renoncer à une forme de privilège et à déshériter son enfant en le privant d'une scolarisation d'exception et de la possibilité future de transmettre ce quasi passe-droit à ses propres enfants. Autrement dit, choisir un autre établissement prend une tournure absurde, puisqu'il revient à amoindrir les chances de sa descendance d'accéder aux établissements les plus convoités. Aussi n'est-il guère étonnant que la conduite de leur choix prenne l'allure de l'évidence car il n'y a aucune raison de s'aventurer ailleurs : « C'était une bonne idée qu'elle aille à S.C. car c'est une référence. Je ne suis pas en train "d'essayer" une école, même si je sais qu'elle a changé depuis mon époque. Je sais ce qu'elle est, ce n'est pas une expérience. C'est quelque chose de durable pour elle.¹⁰⁷ » (Laura, architecte, Higienópolis). En marchant dans les pas de leur famille, ces parents présentent leur choix comme parfaitement logique, « naturel » en somme. Dans le discours des familles, cette situation privilégiée se mute en confiance qu'elles accordent à l'établissement, les antécédents familiaux et leur propre expérience de scolarisation faisant foi.

Pour moi le choix a été un peu naturel, je pense que cela arrive à plusieurs mères, on choisit l'école où on a étudié si on l'a aimée et on a eu une bonne expérience car il y a déjà tout l'attachement à l'endroit, non ? Mon père aussi il a étudié là-bas... Alors on se sent en sécurité d'une certaine façon, de connaître encore quelques enseignants, la direction de l'école, quelle est sa conduite et en tant qu'ancien élève on peut être actif aussi...¹⁰⁸

Joana, journaliste, Alto de Pinheiros

Parce qu'elles construisent le socle de leur clientèle à partir d'un vivier fermé de familles, ces écoles transforment la scolarisation en patrimoine. Le procédé de sélection tend à lui donner la forme d'une connivence culturelle entre l'établissement et la famille. Ces écoles pénètrent en profondeur l'histoire biographique de leur clientèle en créant une tradition de

¹⁰⁷ « Foi uma boa ideia ela ir ao S.C. porque é uma referência. Eu não estou "experimentando" uma escola, mesmo se eu sei que ela mudou desde minha época. Eu sei o que ela é, não é uma experiência. É algo de duradouro para ela. »

¹⁰⁸ « Pra mim, a escolha foi meio natural, eu acho que acontece com muitas mães, você escolhe a escola onde você estudou, se você gostou e teve uma experiência boa porque já tem todo um vínculo com aquele lugar também, né? Meu pai também estudou lá... Então você se sente seguro de alguma maneira, de ainda conhecer alguns professores, a direção da escola, qual é a conduta da escola, como ex aluno, ser participativo também... ».

scolarisation, une expérience et une mémoire commune vis-à-vis de l'institution et de ses agents. Cette expérience est tangible par les souvenirs que ces familles se plaisent à rapporter et par les échos qu'elles y trouvent dans la scolarisation de leur enfant : partager avec lui un même professeur, lui conter ses propres anecdotes, participer aux événements festifs de l'école, bref, les immerger dans un milieu qui, par avance, leur appartient. Les occasions de manifester leur appartenance à une histoire institutionnelle commune sont nombreuses, favorisées par le fait de n'avoir généralement connu que cet établissement pendant toute leur vie scolaire, de la petite enfance à la majorité.

Je n'ai pas réfléchi à une autre école car j'aime là-bas, j'y ai étudié... car il y a vraiment tout cet attachement familial... par exemple, l'actuel directeur de l'école a été mon professeur de physique... n'est-ce pas ? Alors... On se sent un peu à la maison quand on rentre à l'école et c'est plaisant... C'est comme un retour, non ? A ma propre enfance etc... Et pour les enfants aussi... D'avoir ce lien avec l'école, "l'école où ma mère a étudié, où mon père a étudié" ... Alors, des fois ils ont des cours où ils amènent des anciennes choses de l'école, ils amènent par exemple des médailles, des jeux auxquels j'ai participé, ce genre de chose... ou la carte d'étudiant de la mère ... Ils créent donc cela, on développe une relation affective avec l'école aussi...¹⁰⁹

Joana, journaliste, Alto de Pinheiros

L'un des rares cas où il est possible d'observer la véritable conduite d'un choix pour ces familles apparaît lorsque chacun des parents possède une proximité forte avec un établissement particulièrement convoité. Cette situation amène les parents à engager une négociation serrée pour choisir l'établissement de leur enfant. Les motivations de la décision peuvent reposer autant sur l'attachement de l'un à son propre établissement qu'au rejet que provoque celui de l'autre. Dans les deux cas de figures, on devine le travail institutionnel que réalisent les établissements pour définir leur « identité » (Draelants & Dumay, 2015) dans l'objectif de fidéliser la clientèle en lui donnant l'occasion de créer un « esprit de corps » (Bourdieu, 1989). Le travail « d'émulation » des jeunes est notamment stimulé par l'organisation de compétitions sportives et scolaires entre les grands établissements de la ville – les olympiades sportives, de biologie, physique, astronomie, géographie, linguistique,

¹⁰⁹ « Eu não cheguei a pensar em nenhuma outra escola, porque eu gosto, porque eu estudei lá, por causa de todo esse vínculo familiar mesmo, então, por exemplo, hoje o atual diretor foi o meu professor de física... né? Então... Você se sente um pouco em casa, assim, entrando lá na escola e acaba sendo gostoso... É uma volta, né? na minha própria infância e tal... e pras crianças também... essa coisa de ter o vínculo com a escola, "a escola onde a minha mãe estudou, onde o meu pai estudou"... Então, as vezes eles têm algumas aulas que eles levam umas coisas antigas da escola, aí levam as medalhas dos jogos que eu participei, essas coisas... ou a carteirinha da mãe na escola... Então, eles criam muito isso, fica uma relação até afetiva com a escola também, né? »

philosophie, etc. – ou leur participation à des « Olympiades du savoir » au niveau national, par exemple l’Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP), organisée par le Ministère de l’Éducation.

J’avais une image horrible de P.S.... Je n’en voulais absolument pas, mais mon mari aimait beaucoup... C’est parce que nous étions des rivaux... dans les compétitions sportives... Nous avions toujours l’image que nous étions les forts et eux les nuls [rires]. Que l’école était trop rigide que... bref, il y avait toute une... une compétition ! Un préjugé qui était historique... Enfin, rien de fondé, c’était comme ça : non, S.A. est mieux que P.... Des choses d’enfant, n’est-ce pas ?¹¹⁰

Ana Lúcia, architecte, Morumbi

Cet extrait d’entretien illustre comment la rivalité « historique » de deux établissements fréquentés par les parents réapparaît lors du choix de l’école de leurs enfants. En l’occurrence, c’est la mère qui finira par céder après plusieurs visites de différents sites de l’ancien établissement de son conjoint et les conseils d’une coordinatrice pédagogique.

L’arrimage de ces familles aux grands établissements les rend peu sensibles à l’idée que la taille de la structure doit être adaptée à l’âge de l’enfant : l’enfance n’est pas le temps de la petite école de quartier, avec peu de classes et d’élèves. Ils estiment qu’une grande structure est capable de construire une progressivité des apprentissages entre un temps « expressif » associé au bien-être de l’enfance et les logiques « instrumentales » (van Zanten, 2009) de performance et de compétition ultérieurement nécessaires pour réussir les concours des meilleures universités du pays. À l’appui de cette thèse, les parents défendent leur établissement qui, selon eux, serait le seul en mesure d’apporter un excellent niveau scolaire dans toutes les disciplines et donc d’accorder une véritable liberté à l’élève de choisir sa filière universitaire. Cet argument apparaît de façon exemplaire lorsqu’un parent est confronté au privilège de sa situation vis-à-vis de ses amis dépourvus de liens avec ce type d’école. Laura, architecte et enseignante à l’université, habite à proximité de son travail mais dans un quartier assez éloigné de son ancienne école dans laquelle elle scolarise sa fille de 7 ans grâce au système de parentèle. Faisant partie du monde de la culture, nombre de ses amis envoient leurs

¹¹⁰ « Eu tinha uma imagem horrível do Porto Seguro... Eu não queria de maneira alguma, mas o meu marido gostava muito de lá... Porque nós éramos rivais, né? Nos jogos de esporte... a gente... sempre tinha uma imagem de que nós éramos os bons e eles os ruins [risos] Que a escola era muito rígida, que...enfim, tinha todo um... uma... uma competição! Um preconceito que era uma coisa histórica... Enfim, nada fundamentado, mas era uma coisa meio: não, o Sto. Américo é melhor do que o Porto, nada que fosse... Coisa de criança, né? »

enfants dans des écoles privées de quartier, décrites comme « alternatives », dont une que nous apercevons depuis la fenêtre de son salon au cours de l'entretien. Pour elle, ces écoles ne conduisent essentiellement qu'à des carrières dans les « humanités ».

L'école est là, tu peux la voir par la fenêtre. Les gens me demandent : « pourquoi pas cette école ? c'est très proche de chez toi ! ». Mais c'est un esprit très différent de ce que j'imagine comme éducation pour mon enfant. Moi je suis des humanités mais je pense que l'école ne peut pas être seulement ça. L'école doit permettre à l'enfant d'avoir toutes les possibilités, d'avoir l'instrument pour choisir tout ce qu'il peut faire. Si elle décide d'être scientifique, quelque chose comme ça, quelque chose qui n'appartient pas à mon univers, là où elle est, elle peut, parce qu'elle a la formation pour.

Et vous pensez qu'à côté elle ne pourrait pas ?

Je pense que non.

Pourquoi ?

Ce n'est peut-être pas une impression très juste mais je pense que ce sont des écoles qui sont « alternatives » dans cette façon de faire des « expériences », de ne pas vraiment savoir ce qu'elles veulent. Donc elles changent tout le temps de direction : « aujourd'hui on fait comme ça, si ça ne marche pas, on peut changer un peu... »¹¹¹

Dans la mesure où leur position sur le marché scolaire leur épargne le travail et les incertitudes qu'implique le processus de choix entre différentes offres scolaires, la clientèle captive tient un discours de surplomb sur la plupart des autres établissements des classes supérieures. Sa position est là pour rappeler la supériorité de leur établissement sur les autres. L'argumentaire que la clientèle captive développe dépend de la présence ou non d'une situation de concurrence avec leur établissement. Dans le cas des écoles constructivistes, cette concurrence est le plus souvent inexistante : les grands établissements ne jouent pas dans la même catégorie. C'est pourquoi ces parents se contentent généralement de dénigrer ces petits

¹¹¹ « A escola é lá, você consegue vê-la pela janela. As pessoas me perguntam: “por que não essa escola? É tão perto da sua casa!” Mas é um espírito muito diferente do que eu imagino para a educação da minha filha. Eu sou de humanas, mas eu acho que a escola não pode ser só isso. A escola deve deixar a criança ter todas as possibilidades, de ter o instrumento para escolher o que ela quer fazer. Se ela decide ser cientista, algo assim, algo que não é do meu universo, lá onde ela está, ela pode, porque ela tem a formação.

E você acha que na escola aqui do lado ela não poderia?

Eu acho que não

Por quê?

Talvez não seja uma impressão muito justa, mas eu acho que são escolas que são “alternativas” nesse jeito de fazer “experiências”, de não saber realmente o que elas querem. Então elas mudam o tempo todo de direção “hoje nós vamos fazer assim, se não der certo a gente muda um pouco...” ».

établissements privés apparus dans les années 1970 et 1980 à partir d'écoles maternelles, alors même que leur établissement appartient depuis l'origine à l'univers de l'enseignement secondaire. Pour eux, ces écoles camoufleraient leur difficulté derrière des velléités « d'expérimentation ». Elles seraient incapables de formuler une méthode d'apprentissage stabilisée ou un curriculum clair et accorderaient une trop grande autonomie à l'élève dans la conduite de ses apprentissages : « J'imagine que tu as remarqué qu'il y a des écoles avec des méthodologies différentes, des écoles Montessori, des écoles progressistes, je ne sais pas quoi... Il y a des écoles à São Paulo où l'élève choisit son propre curriculum, je ne crois pas à cela, je ne mettrais pas mon fils dans une école de ce genre »¹¹² (Carlos, Alto de Pinheiros, entrepreneur). Cependant, il ne faut pas surestimer leur connaissance de ces établissements ou exagérer l'importance qu'ils leur accordent. Ils ont une bien meilleure connaissance de l'univers des grands établissements. Une nouvelle fois, pour cette clientèle, le discours tenu sur les grands établissements ne vient pas justifier une décision. Il est tenu pour présenter une tradition de scolarisation familiale à son avantage dans un environnement scolaire marqué par une relative homogénéité. Nous pouvons prendre comme exemple un grand établissement réputé pour son libéralisme : les parents reconnaissent que leur école est, comme ses concurrentes, une école « très traditionnelle », une école « d'élite » dotée de « salle de classe, petite chaise, tableau noir et craie »¹¹³ (Luiz Magalhães, Alto de Pinheiros, entrepreneur) et d'une pédagogie fondamentalement centrée sur la transmission de « contenus » – généralement, nous l'avons dit, les grands établissements sont qualifiés d'écoles « *conteudistas* ». Cependant, ce qui fait la supériorité de leur école, c'est qu'elle ne se réduit pas à ça, qu'un attribut supplémentaire la différencie, la distingue, et fonde sa supériorité symbolique sur les autres écoles : contrairement aux établissements concurrents, leur école ne serait pas uniquement conservatrice, de nombreuses « innovations » pédagogiques parsèmeraient son histoire, tandis que la culture et le « sens critique » y seraient tenus en haute estime. Autrement dit, cette école réunirait « le meilleur des deux mondes (...), les deux tendances à la fois, celle de la culture et celle d'entrer dans l'espace du *vestibular* »¹¹⁴ (Maria Fernanda, avocate, Vila Madalena). Le résultat est que cette école produirait des individus particuliers – pour ne pas dire supérieurs – des « conservateurs intelligents » dont la conduite serait éclairée par la culture et le savoir : « être proche et avoir accès à cela ne fait qu'améliorer

¹¹² « Imagino que você tenha visto que tem escolas com metodologias diferentes, montessoriano, escolas progressistas, não sei o que... Tem escola em São Paulo que o aluno escolhe o currículo dele, eu não acredito nessas coisas, eu não colocaria o meu filho numa escola desse tipo. »

¹¹³ « Sala de aula, cadeirinha, lousa, giz ».

¹¹⁴ « O melhor dos dois mundos [...] as duas tendências ao mesmo tempo, a cultura e passar no vestibular ».

sa vie car s'il n'avait pas ce contenu il serait seulement conservateur, le gars peut être conservateur plus tard, parce qu'il aura vraiment à conserver, n'est-ce pas ? Mais avec plus d'intelligence ! Avec des connaissances, en ayant une vision des débats »¹¹⁵ (Carlos, Alto de Pinheiros, entrepreneur). Ce type de discours témoigne des rivalités symboliques entre les fractions des classes dominantes au niveau de l'école de leurs enfants. Identifier et mesurer les différences effectivement produites par ces établissements sur la « personnalité sociale » future (Kellerhals & Montandon, 1991) des élèves et leur conséquence pratique sur leur comportement est impossible. Cependant, on peut affirmer sans risque que ces discours servent avant tout à mettre en valeur une position sociale en dénigrant l'école de familles appartenant, peu ou prou, au même milieu social que soi.

En résumé, ces parents n'ont pas le sentiment de choisir leur établissement mais plutôt de jouir d'un droit qu'ils souhaitent d'autant plus exercer que l'établissement dans lequel ils ont été scolarisés demeure prestigieux et performant d'un point de vue scolaire. Les privilèges dont ils jouissent dans la sélection des établissements fait d'eux une clientèle à part. Ce sentiment peut être renforcé lorsque l'école leur accorde un statut particulier dans divers comités ou commissions ou lorsque le fonctionnement routinier de l'organisation scolaire tend à privilégier leurs liens avec l'administration et les enseignants. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans la section 4.

2. La clientèle des choosers : les embarras du choix

À côté de la clientèle captive, nous trouvons des familles qui n'accèdent pas aux grands établissements d'une façon automatique. Elles sont parfaitement capables d'assumer l'écolage mais qui, du fait de leur faible proximité institutionnelle, se trouvent *de facto* mises en concurrence pour accéder aux établissements les plus convoités. Elles n'ont pas de place garantie et sont donc dans une position plus fragile en comparaison de la clientèle captive. La scolarisation de leur enfant se fait sous le jour de l'incertitude, particulièrement dans le cas où les parents candidatent à des établissements soumis à une forte demande. Généralement, ces parents ont dû anticiper l'inscription longtemps à l'avance ou ont été placés sur liste d'attente. L'inscription définitive n'a pu se faire sans entretiens d'évaluation avec la direction

¹¹⁵ « Estar perto e ter acesso a isso só melhora a vida dele porque se ele não tiver esse conteúdo ele vai ser apenas conservador, o cara pode ser um conservador depois, porque vai ter mesmo o que conservar, né? mas com mais inteligência! conhecendo, assim... tendo a visão sobre o debate. »

pédagogique et, dans de nombreux établissements, une inscription en maternelle ne débouche pas automatiquement sur une admission en primaire : elle est conditionnée à la satisfaction de certains « attendus ». Alors que la clientèle captive hérite d'une offre qu'elle ne peut refuser, ces familles sont contraintes à la conduite d'un choix au sens fort, c'est-à-dire impliquant des alternatives, et donc des arbitrages. Autrement dit, ce sont des « *choosers* » (Ball, 1993, 1997) ou des « choisissants » (Héran, 1996), c'est-à-dire des parents dont la scolarisation résulte d'un « processus de prise de décision pragmatiquement rationnelle » entre différentes offres scolaires (Ball et al., 2001 ; Hodkinson & Sparkles, 1997). Dans ces conditions, les familles n'ont d'autre alternative que d'entrer dans un jeu de comparaison et d'évaluation des offres scolaires tandis que les établissements sont plus directement soumis à leur comportement de consommateur. Comment procèdent-elles ? Des travaux de sociologie économique ont mis à jour une triple typologie d'arbitrage conduite par le consommateur en situation d'achat : la *routine*, la *délibération* et la *sélection* (Dubuisson-Quellier, 2006, 2009). Pour la *routine*, les raisons du choix du consommateur échappent en partie au consommateur, il est « automatique » car il est marqué par l'habitude ou l'évidence. C'est l'inverse avec la *délibération*, où « le consommateur va ouvrir très largement l'espace de mise en concurrence, solliciter beaucoup de ressources, interroger leur hiérarchisation et leur contribution à l'identification des propriétés du produit » (*ibid.*, 2009, p.790). Enfin, il y a la *sélection*, c'est-à-dire que « les consommateurs ont fait une sélection au sein de laquelle ils opèrent un petit calcul, sur la base de deux ou trois ressources, souvent hiérarchisées et qui permettent de singulariser les produits » (*ibid.*, 2009, p.790).

Le choix d'une école n'a, bien entendu, pas les mêmes implications que l'achat d'un produit de consommation courant. Il ne s'effectue pas non plus durant un court laps de temps dans un magasin. Les négociations d'un couple, les visites d'école, les discussions en famille ou entre amis, ainsi que les atermoiements, engouements, déceptions et autres revirements intérieurs nous échappent en grande partie. Cette catégorisation clarifie néanmoins la manière dont les clientèles abordent le choix de l'établissement. On peut par exemple interpréter le comportement de la clientèle captive comme le produit d'une certaine forme de *routine* dans la sélection de son école. Scolariser son enfant là où on l'a été soi-même relève pour ces familles de l'évidence, d'un acte de confiance éclairé par une longue expérience des « qualités » de l'établissement. Tel n'est pas le cas avec la clientèle des *choosers*. Lorsqu'ils remémorent leur choix d'un établissement, ils indiquent bien leurs doutes entre *délibération*

et *sélection*. Il est difficile de conclure fermement sur ce point mais souvent ces parents semblent avoir adopté un raisonnement de sélection, *puis* de délibération.

La sélection correspond au moment où les parents élisent les écoles qu'ils iront visiter à partir d'un nombre réduit de caractéristiques : être proche du domicile, être accessible financièrement, entrer dans la catégorie générique d'« école traditionnelle ». Cette étape est la plus claire et la plus simple. D'abord parce qu'elle est la plus « quantifiable » (temps de trajet et prix). Ensuite parce qu'elle s'appuie sur une distinction schématique des écoles selon leur identité catégorielle. La sélection d'un groupe d'établissements à contacter et visiter répond prioritairement à ces critères. Elle témoigne d'une connaissance collective et usuelle de l'espace des grands établissements traditionnels de São Paulo au sein de la *classe-média*, où familles et amis jouent les rôles de principaux « prescripteurs » (Hatchuel, 1995) pour la scolarisation. En effet, pour reprendre la distinction opérée par Stephen J. Ball et Carol Vincent (1998) dans le cadre d'une enquête sur le choix des établissements secondaires en Angleterre, ces parents mobilisent essentiellement les connaissances « chaudes » qu'apporte directement leur milieu social pour compléter les leurs plutôt que des connaissances « froides » provenant d'indicateurs comme les palmarès ou autres recueillis dans la presse ou des revues spécialisées.

Ce n'est que dans un second temps, avec les visites d'école, que se met en place un raisonnement de type délibératif. Celui-ci confronte une pluralité d'attributs contenus dans la catégorie d'« école traditionnelle » afin de construire l'arbitrage entre les offres retenues. Les différentes « ressources » que mobilisent alors les parents pour comparer et évaluer les établissements sélectionnés sont les suivantes : le prix, la localisation de l'école, la capacité de l'établissement à assurer une scolarité jusqu'au lycée, la performance de ce dernier aux examens du *vestibular*, la pédagogie et les rythmes scolaires proposés, la sécurité et la qualité des infrastructures¹¹⁶. Il faut bien sûr ajouter le type de public qui fréquente l'école (les autres familles), dimension qui, par son importance, exige toutefois d'être traitée séparément (section 4). La pluralité des attributs convoqués pour orienter l'arbitrage conduit, conformément à la logique de délibération, à rendre leur hiérarchisation labile.

¹¹⁶ Nous pourrions ajouter aujourd'hui le fait de proposer un enseignement bilingue, mais son récent développement, qui s'est élargi au-delà des établissements qui en avaient fait leur niche éducative, n'a pu être directement pris en compte dans notre enquête.

a. Une école accessible financièrement et géographiquement

Le prix mensuel de l'école est l'élément le plus discriminant dans la conduite des choix des parents. Par définition, le prix de l'école écarte toutes les familles qui se trouvent dans l'incapacité d'assumer l'écolage. En effet, sans système de bourse, la clientèle de ces établissements est nécessairement celle qui est en capacité de payer¹¹⁷ : au prix, variable, de chaque établissement correspondent des ressources financières minimales pour que les familles puissent y prétendre. Si ces dernières assimilent peu le prix de l'école à un critère de sélection, c'est parce qu'elles en font avant tout une condition préalable qu'elles satisfont sans difficulté. Autrement dit, elles raisonnent à l'intérieur d'une « gamme » d'établissements économiquement accessibles dont elles estiment qu'ils sont conformes à leur statut. Le prix de l'école peut ensuite devenir un sujet de délibération pour comparer les écoles d'une même gamme. Certains établissements pratiquent d'ailleurs des politiques tarifaires pour faire pencher la balance en leur faveur. Par exemple, elles peuvent proposer aux familles de jouir des équipements sportifs de l'école ou de différents services externalisés à des entreprises à des prix préférentiels. Surtout, des écoles garantissent des réductions (*descontos*) aux anciens élèves ou au deuxième ou troisième enfant inscrit dans l'école. L'argument, sans être décisif, peut faire pencher la balance pour un établissement plutôt que pour un autre.

Et si à la fin j'ai choisi P., c'est parce qu'il y avait la question suivante : P.S. n'accorde pas de réduction pour le deuxième ou le troisième enfant, or l'école P. le fait... Comme j'avais déjà ma deuxième fille j'ai eu une réduction de 10%, ensuite j'ai eu ma troisième fille et j'ai eu 15%... en fin de compte pour nous cela faisait 800,00 R\$ de réduction. Ce n'est pas une super réduction, mais c'est déjà ça... quand on a plusieurs enfants c'est déjà plus difficile¹¹⁸.

Clara, avocate, Morumbi

Outre l'écolage, il existe ce que l'on pourrait nommer des « coûts cachés », sociaux cette fois-ci, qu'entraîne la scolarisation dans ce type d'établissement. Non seulement la famille doit faire face à l'écolage et à des frais ponctuels (frais de scolarité annuel, manuels, sorties et voyages scolaires, cours et options hors curriculum...), mais elle doit encore assumer les dépenses inévitablement induites par la sociabilité pratiquée au sein de ce type d'école si

¹¹⁷ À l'exception des salariés de l'école qui sont légalement exonérés de l'écolage (voir *infra*).

¹¹⁸ « E no final eu escolhi o Pentágono, porque eu acho também que tinha uma questão assim: o Porto Seguro não dá desconto pro segundo filho ou terceiro filho e o Pentágono dá... E aí eu tinha já a segunda filha e eu tive 10% de desconto, tive a terceira filha e tive os 15%... Então, pra gente, bem ou mal, no final dá uns R\$ 800,00 de desconto, né? Não é um super desconto, mas já é alguma coisa... Quando você tem muitos filhos já é mais difícil. »

elle veut être à la hauteur : « Comment va-t-il se sentir à l'école ? Je ne veux pas qu'il se sente inférieur, tu comprends ? Alors quand j'ai pensé à cela je me suis dit : il ne s'agit pas seulement des frais de scolarité que je dois payer mais tout le contexte où il n'y a pas que l'argent qui est impliqué, c'est où je vais voyager, quel voiture mon père a, où j'habite, si j'ai un chauffeur... »¹¹⁹ (Sílvia, nutritionniste, Moema). Nous approfondirons cette question dans la prochaine section.

Il y a ensuite la localisation : il est préférable que l'école soit située à proximité du domicile pour des raisons évidentes de commodité pour toute personne qui a déjà circulé à São Paulo. La recherche s'effectue donc prioritairement à l'intérieur d'un périmètre d'accessibilité depuis le domicile ou éventuellement sur le trajet du lieu de travail. Le quartier de résidence ne figure pas au rang d'une stratégie dans le sens où la proximité spatiale avec un établissement faciliterait administrativement une inscription, ou se placerait dans une logique « d'évitement scolaire » et appellerait, à ce titre, à la formation « d'un sens du placement » chez les parents (Poupeau & François, 2008). Le marché des grands établissements de São Paulo n'exige pas ce type de stratégie. On habite une résidence et un quartier d'abord pour la sécurité qu'ils apportent, tout en sachant que l'offre scolaire y est variée dans le secteur, sans pour autant que cette proximité donne un avantage dans le processus de recrutement des établissements.

Pourquoi êtes-vous revenue ici ? [Sa famille a toujours habité près de l'avenue Paulista, mais elle a toujours été scolarisée dans le quartier Morumbi, dans lequel elle réside à présent depuis 9 ans].

M : Pour la copropriété [*condomínio*]... car ici la copropriété est super pour les enfants en bas âge. Tous ces espaces verts... il n'y a pas d'endroits comme cela à São Paulo.

Et pour l'école aussi ? Êtes-vous revenue pour en être plus proche ?

M : On savait qu'ici il y avait 4 ou 5 écoles qu'on aimait... avant de décider on le savait. Il y avait le S.A., le P.S., la G., qui est l'école américaine. Ah...et l'E.V. qui est une école à laquelle on avait pensé aussi, la M.C. qui est l'école espagnole, ma famille est d'origine espagnole alors... On savait qu'ici on allait trouver des écoles¹²⁰.

¹¹⁹ « Como ele vai se sentir na escola? Eu não quero que ele se sinta inferiorizado, entendeu? Então quando eu pensei nisso, eu falei: “então não é só a mensalidade que eu tenho que pagar” eu posso, mas é todo um contexto que não é só grana que tá envolvido, é onde eu vou viajar, é qual carro o meu pai tem, é onde eu moro, se eu tenho motorista... »

¹²⁰« *Porque você voltou aqui ?*

Ana Lúcia, architecte, Morumbi

La proximité résulte d'une recherche de commodité, non d'une stratégie permettant d'augmenter ses chances de fréquenter tel ou tel établissement. Elle est plus particulièrement un enjeu pour les mères qui ne possèdent pas de chauffeur particulier. En effet, celles-ci sont généralement davantage exposées que leur mari au risque de se voir attribuer le rôle d'emmener et de récupérer les enfants, c'est-à-dire de devenir ce qu'elles nomment ironiquement une « *mãetorista* » (contraction de « *mãe* », « mère », avec « *motorista* », « chauffeur ») ¹²¹ :

J'ai une fille qui étudiait le matin et une autre l'après-midi... alors, c'est un emploi du temps... celle qui étudiait l'après-midi, le matin je l'amenaiss au cours de natation, celle qui étudiait le matin, l'après-midi je l'amenaiss à la natation... alors je n'ai pas de temps. On plaisante en disant qu'on est *mãetorista*... *mãe motorista*, n'est-ce pas ? Je me suis dit : « Mon Dieu... j'ai un master, j'ai tellement étudié pour devenir chauffeur ? » [rires] Alors c'est quelque chose, n'est-ce pas ? pour moi c'était une ENORME frustration¹²².

Miriam, journaliste, Morumbi

b. La même école jusqu'au vestibular

L'établissement doit pouvoir assurer l'intégralité de la scolarité. Pourquoi ces parents souhaitent-ils impérativement scolariser leur enfant dans une école unique de la maternelle au

M: Por causa do condomínio... Porque aqui o condomínio é muito bacana pra criança pequena, né? Esses gramados... Não existe lugar assim em São Paulo

E pra escola também? você voltou pra ficar mais perto?

M: Aqui a gente sabia que tinha 4 ou 5 escolas que a gente gostava... Antes de decidir, a gente sabia... Tinha o S.A., tinha o P.S., a G. que é a escola americana, aaahh a E.V. que é uma escola que a gente também pensou, a M.C. que é a escola espanhola, minha família tem...t em ascendência espanhola, então... A gente sabia que aqui a gente ia encontrar escolas... »

¹²¹ « Alors oui, c'est pour cela qu'il est plus facile d'habiter près de l'école, car le (cours) facultatif est dans un autre créneau alors ma fille aujourd'hui, par exemple, part de l'école à 16h30, la plus âgée y est allée à 7h et elle va sortir à 16h30, les autres ils sortent à 18h10 donc moi je suis... et j'habite et je travaille proche, tu as vu, c'est à côté de l'école... alors j'ai fait ma vie en sorte que... pour vraiment faciliter, pour que je ne perde pas de temps dans les embouteillages parce que, tu imagines, je me lève à 7h et après je les récupère à 12h40, les autres ils arrivent à 13h10, puis il y en a une qui part des fois à 15h... je ne sais pas quoi, les autres à 18h10... et moi je ne veux pas, je ne sais pas, on plaisante ici au Brésil qu'on est *mãetorista*, *mãe* (mère) avec *motorista* (chauffeur) ».

« Então, é por isso que facilita morar perto da escola, porque a optativa é no outro horário, então minha filha hoje, por exemplo, ela sai da escola 16h30, a mais velha, ela entrou às 7h e vai sair às 16h30, os outros saem às 18h10, então eu fico...e eu moro e trabalho perto, que cê viu, é do lado da escola... então eu fiz a minha vida de um jeito que..pra facilitar mesmo, pra eu não perder tempo no trânsito porque, imagina, eu levo uma às 7h da manhã aí pego às 12h40, os outros entram 13h10, aí uma sai as vezes às 15h...não sei o que, os outros às 18h10...e eu não quero também, sei lá, a gente brinca aqui no Brasil que é *mãetorista*, é mãe com *motorista* »

¹²² « Uma tava estudando de manhã e a outra a tarde... Então, ficava um horário... A que tava a tarde, de manhã eu levava pra natação, a que tava de manhã, a tarde levava pra natação... Então não tenho tempo... A gente brinca que é *mãetorisita*... Mãe *motorista*, né? falei: “nossa...fiz mestrado...estudei tanto pra virar *motorista*, né?” [risos] Então fica aquela coisa que, né? Pra mim tava sendo uma GRANDE frustração ».

lycée ? Un premier élément de réponse repose sur la stabilité institutionnelle et pédagogique rassurante que seul pourrait leur donner un « grand » établissement. La continuité éducative qu'elle est censée apporter s'exprime par l'idée d'accéder, dès la petite enfance, à une organisation scolaire qui possède à leurs yeux les attributs d'une véritable école, c'est-à-dire d'une institution au sens propre.

Je voulais une école qui soit... qui accueille l'enfant qui est si petite etc., mais qu'en même temps il y ait une continuité, n'est-ce pas ? Que ce ne soit pas seulement une école minuscule et qu'après l'enfant ait besoin d'une adaptation au sein d'une école plus grande. Et j'en ai parlé à plusieurs personnes, à plusieurs de mes amies et je suis même allée dans quelques écoles petites, mais ce n'est pas que je voulais. Je voulais une école qui soit déjà une VRAIE école, tu comprends ?¹²³

Clara, avocate, Morumbi

Le second aspect, et le plus important, est que cette pérennité du lieu de scolarisation est intimement associée à un objectif de réussite scolaire, matérialisée par le taux de réussite élevé de l'établissement aux épreuves du *vestibular*. Le palmarès approximatif de ces établissements est de notoriété publique pour cette classe sociale¹²⁴ et leurs professeurs jouissent logiquement d'une excellente réputation (« Il y a des professeurs qui sont très bien, qui connaissent le marché, qui font du consulting dans la pédagogie pour les bonnes écoles »¹²⁵ (Sílvia, nutritionniste, Moema). Dans la durée, l'idée n'est pas de donner une école adaptée à des phases du développement de l'enfant mais de le scolariser dans un établissement qu'on sait performant pour accéder en fin de compte aux filières les plus convoitées de l'enseignement supérieur (administration, droit, médecine, ingénierie). Le raisonnement des familles se fonde sur l'hypothèse que la précocité du placement de l'enfant augmente ses probabilités d'y achever sa scolarité et donc de jouir, treize ans plus tard, de ce taux de réussite élevé au *vestibular*. Autrement dit, c'est une mobilisation très concrète d'une représentation d'un destin social qui, pour ces familles, se joue effectivement « au berceau » (Peugny, 2013).

¹²³ « Eu queria uma escola que fosse... Que acolhesse a criança que é pequenininha e tal, mas que ao mesmo tempo tivesse uma continuidade, né? Que não fosse só uma escola pequenininha e depois a criança vai ter que ter uma outra adaptação pra uma escola maior e eu conversei com várias pessoas, com várias amigas minhas e eu cheguei a ir em algumas escolas pequenas, mas não era muito o que eu queria, eu queria uma escola que já fosse... ESCOLA mesmo... sabe? »

¹²⁴ Par ailleurs, les performances des écoles parmi le groupe de tête sont non seulement proches, mais encore stables dans le temps. Si toutefois une famille souhaite prendre connaissance des derniers scores de tel ou tel établissement, une brève recherche en ligne suffit pour trouver différents types de classement et de dossiers comparatifs.

¹²⁵ « Tem professores muito bons, bons de mercado que dão consultoria pra escolas boas na parte pedagógica... »

Dans ma tête le choix de l'école était en lien avec la continuité de l'enseignement car au Brésil l'école va jusqu'à la troisième année [de lycée], l'année où il y a le *vestibular* [...]. A., c'est un de meilleurs établissements de São Paulo, comme P., qui aide les enfants à intégrer les meilleures universités. Alors... c'est à cela qu'on pense quand on choisit, je pense... Nous, quand on a choisi l'école, on pensait déjà à quand ils auraient 17 ans, tu comprends ? C'était évident ! Avoir cet accueil de proximité, les enfants ils ont besoin d'amour, certes... mais en pensant au fait qu'il faut étudier, intégrer les meilleures universités, on réfléchit déjà quand ils auront 17 ans etc.¹²⁶

Clara, avocate, Morumbi

Pour ces familles, un choix d'école réussi se mesure à l'aune du type de filière et d'université auquel il conduit. Tandis que les familles recrutées par parentèle ont beau jeu d'entretenir une certaine distance avec le *vestibular* vis-à-vis de leur « choix », cette clientèle-ci exprime sans ambages l'ambition qu'elle porte pour ses enfants dès le plus jeune âge : la recherche d'un établissement qui pourra garantir leur réussite dans le supérieur. En effet, si ces parents se focalisent précocement sur le *vestibular*, c'est qu'il est nettement plus difficile d'accéder aux meilleurs établissements plus tard, en cours de scolarité. Le nombre de places est moindre, la compétition élevée et, par définition, le niveau à atteindre pour les concours d'entrée au collège ou au lycée (*vestibulinho*) plus difficile pour des élèves qui n'auraient pas fréquenté auparavant des établissements aussi compétitifs¹²⁷. Ces raisonnements s'inscrivent dans un contexte où, rappelons-le, les parents ne peuvent compter sur un système de filières qui leur permettrait de remettre au moment du lycée l'enjeu du *vestibular*. Autrement dit, ce que la littérature anglo-saxonne nomme le « *secondary school track choice* » (Dustmann, 2004) s'efface au profit d'un « *school track choice* » unique : l'établissement *est* la filière. Cette réalité tend à renforcer une représentation des grands établissements comme des autoroutes vers les filières universitaires les plus concourues où le principal enjeu est de prendre la bonne bretelle dès le départ. En conséquence, les parents jaugent avant tout les écoles sur leur capacité à produire des élèves performants dans le cadre des évaluations qu'elles organisent tout au long de la scolarité, en vue de préparer aux exigences du lycée.

¹²⁶ « Na minha cabeça a escolha da escola teve a ver com essa continuidade do ensino, porque aqui no Brasil vai até o terceiro ano, pra você prestar o vestibular (...). O A., ele é um dos melhores colégios mesmo de São Paulo, como o P. que ajuda as crianças a passarem nas melhores Universidades, então... É isso que a gente pensa quando a gente escolhe, eu acho... A gente, quando a foi escolher a escola... Já foi pensando em quando eles tiverem 17 anos, sabe? Foi claro! Ter esse acolhimento, as crianças, aí... Precisa do amor e tal... Mas pensando que precisa estudar, passar nas melhores faculdades, já pensando com 17 anos e tal. »

¹²⁷ Les parents ont cependant recours à des cours préparatoires privés.

c. *Une pédagogie conforme à leurs attentes et leurs valeurs*

La dimension propédeutique des enseignements dispensés dans ces établissements, certes plus ou moins accentuée selon l'âge de l'enfant, est centrale pour les parents. La pédagogie doit être focalisée sur l'apprentissage de connaissances, de « contenus » (*conteúdo*) selon leur mot. Les parents ne sont pas pédagogues (et rarement enseignants¹²⁸) mais possèdent une vision claire de ce qu'ils attendent de ce type d'école. Ils souhaitent avant tout que leurs enfants acquièrent des savoirs « utiles », c'est-à-dire efficaces du point de vue de la compétition scolaire, et se désintéressent ou se méfient des écoles qui évoqueraient avec insistance le rôle de l'élève dans la mise au jour des savoirs.

Ce n'est pas un établissement plus « cool-alternatif » comme on dit, « plus libre », où il y a un sujet à travailler et chacun fait ses recherches à la maison et apporte ensuite le contenu pour que qu'il soit travaillé en classe, en fonction de la recherche de chacun... non, ici c'est une école qu'on pourrait qualifier de *conteudista*, il va vraiment avoir le contenu...¹²⁹
Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi

À la figure d'un élève dont on aiguiserait le sens critique, qui reflèterait le plus souvent une forme d'idéologisation malvenue de la part des professeurs, ils préfèrent celle du « bon citoyen » (« Cette pensée de former de bons citoyens, des enfants sûrs d'eux qui ont une vision du monde intéressante, une pensée ouverte, qui respectent le prochain, je pense que c'est la grande valeur de l'école »¹³⁰ Bruno, producteur de cinéma, Jardim Gloria). Les parents apprécient l'esprit d'ordre et de discipline qu'entretiennent les grands établissements. Ce sont des éléments qu'ils estiment rassurants pour l'enfant et, par extension, pour eux-mêmes face aux objectifs scolaires poursuivis.

Je pense qu'il faut une direction... Il faut des limites, de l'orientation ! Il faut du focus ! Je suis plus orientale dans ce sens, tu vois ? Je n'ai pas beaucoup confiance dans cette méthode de laisser... que la créativité vienne... que la vie va... Je pense qu'il faut un temps pour tout, tu vois ? Je pense que... l'enfant a besoin d'apprendre la discipline, il a besoin d'avoir des horaires, une routine e je pense que c'est cela qui laisse l'enfant en sécurité. Un enfant est confiant quand il sait ce qui va arriver à chaque moment de sa journée. S'il ne le sait pas, il est

¹²⁸ Le salaire d'un professeur est peu compatible avec une scolarisation dans ces établissements. Toutefois, la législation brésilienne oblige les écoles privées à exonérer leurs salariés de l'écolage : les professeurs que compte la clientèle de ces établissements sont donc essentiellement leurs salariés.

¹²⁹ « Não é uma escola que a gente fala, mais descolada, mais livre, que tem um assunto a ser trabalhado e cada um vai pesquisar na sua casa e vai trazer esse conteúdo pra ser trabalhado em classe, de acordo com a pesquisa de cada um, não, aqui é uma escola, que eu acho que a gente poderia classificar de conteudista, ela vai ter o conteúdo sim... »

¹³⁰ « Esse pensamento como formar bons cidadãos, crianças seguras, crianças que tenham uma visão de mundo interessante, pensamento aberto, respeitando o próximo, eu acho que é o grande valor da escola. »

un peu anxieux, un peu perdu... S'il sait ce qui va se passer, il est tranquille car il sait ce qui arrive après...¹³¹

Clara, avocate, Morumbi

Cela ne signifie d'ailleurs pas que les parents sont toujours enthousiastes de la somme et du type de travail scolaire réservés à leurs enfants. La pression scolaire que subissent ces derniers les renvoient parfois à une dimension sacrificielle dans leur manière de choisir l'école, par exemple à propos du rythme élevé des évaluations. Sourde un sentiment de culpabilité lorsqu'ils se rendent compte que leur choix peut potentiellement porter préjudice à l'épanouissement de leur enfant.

Ils commencent à avoir des évaluations à partir de la deuxième année, la première année c'est un « sondage » ... C'est une évaluation mais ils ne le disent pas aux enfants. A la deuxième année de l'école élémentaire (CE1) ils commencent à faire de vraies évaluations. Je pense que c'est beaucoup, je n'ai pas le souvenir d'avoir eu autant d'épreuves [rires] [...] Les semaines d'évaluation, il y a aussi des devoirs... Je pense que... à l'âge de 8 ans... ce n'est pas nécessaire... Je ne sais pas, je pense que c'est très tôt¹³².

Ana Lúcia, architecte, Morumbi

Ils s'en tiennent toutefois à un certain pragmatisme s'ils veulent rendre leur enfant scolairement compétitif. Parfois, les parents déplorent cet instrumentalisme si précoce en critiquant leurs amis, collègues, parents – qui leur rappellent sans doute une part d'eux-mêmes – obsédés par la performance scolaire et la carrière professionnelle de leur enfant ([les parents] sont très compétitifs, ils sont très inquiets par rapport à ce que les enfants vont devenir professionnellement)¹³³ (Bianca, psychologue, Paraíso).

Dans le discours des parents, la pédagogie est souvent associée aux questions de valeurs qui doivent être transmises par l'école. Pour eux il y a un lien évident, comme si l'école doit

¹³¹ « Eu acho que precisa de um direcionamento...precisa de limite, precisa de orientação! Precisa de foco! Eu sou mais oriental nesse sentido, sabe? Não confio muito nesse método de deixar muito... Que a criatividade vem... Que a vida... Eu acho que tem tempo pra tudo, sabe? Mas eu acho que... A criança precisa aprender disciplina, ela precisa ter horário, ela precisa ter rotina e eu acho que é isso que deixa uma criança segura... Uma criança é segura quando ela sabe o que vai acontecer em cada momento do dia dela... Se ela não sabe, ela fica um pouco ansiosa, ela fica um pouco perdida... Se ela sabe o que vai acontecer, ela fica tranquila, porque ela sabe o que vem depois, então... »

¹³² « Eles começam a ter prova no segundo ano, o primeiro ano é uma sondagem... É uma prova, mas eles não contam pras crianças que é uma prova. No segundo ano do fundamental nível 1, eles começam a fazer prova de verdade. Eu acho que é bastante, eu não lembro de fazer tanta prova [risos] [...] Na semana que tem prova tem lição de casa... eu acho que... 8 anos de idade... não precisa disso... Não sei, acho muito cedo. »

¹³³ « [Os pais] são MUITO competitivos, muito preocupados com o que os filhos vão ser profissionalmente... Extremamente materialistas... »

mettre en avant une cohérence entre les valeurs, les savoirs et les manières de les transmettre. Mais la religion occupe une place marginale dans le choix de leur école. Les parents qui ont bénéficié d'une éducation religieuse (catholique en l'espèce) apprécient la possibilité pour leur enfant de pouvoir suivre de manière optionnelle un catéchisme. Mais le fait d'être une école catholique ne semble pas être un facteur suffisamment important pour renverser un choix. Les parents sont à la recherche de garanties sur le contenu de la « formation humaine » (« formation en tant que personne, en tant qu'être humain, une formation de valeurs, n'est-ce pas ? »)¹³⁴ Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi) qui sera dispensée à leur enfant. L'enseignement des religions ou du catéchisme est avant tout perçu comme un signe rassurant, et non comme un objectif en soi. Il pas facilement à l'arrière-plan pour les parents.

Je pense que je pourrais ajouter que comme je suis venue d'une formation d'une école religieuse, le S.A., c'était une question qui importait beaucoup pour moi... Et finalement je vais dans une école qui n'a pas de religion ? [...] Je n'arrivais pas à choisir P. car il n'y avait pas une spiritualité définie, parce que beaucoup de mes valeurs sont en lien avec la spiritualité bénédictine que les moines de S.A. m'ont appris... alors cela a été difficile, mais P. a des valeurs, même si celles-ci ne sont pas catholiques... elle a des valeurs et je vois qu'ils font des efforts pour que... pour que les enfants possèdent vraiment ces valeurs¹³⁵.

Ana Lúcia, architecte, Morumbi

Derrière la question de la religion se trouve plus globalement la question des valeurs qui peut se résumer au désir d'une continuité entre l'éducation transmise par la famille et celle reçue à l'école. Pour emprunter aux « cités » de Boltanski et de Thévenot (1991), l'idéalisation d'une éducation conçue comme moyen de sortir de la « cité domestique », définie par la tradition, pour entrer dans la « cité civique » en se formant au contact des altérités qui constitue son collectif, est étrangère à leur discours. L'école idéale est celle qui reproduit et prolonge l'éthos familial – tant qu'elle soit assortie d'une réussite scolaire – d'où la grande attention à laquelle est soumis le discours des professeurs sur les questions de politique et les débats publics ou « sociétaux ». Comme l'exprime avec éloquence une mère dans l'extrait d'entretien suivant, les familles ne veulent pas se trouver dans un « conflit de héros » entre parents et professeurs.

¹³⁴ « Formação como pessoa, como ser humano, uma formação de valores, né? »

¹³⁵ « Acho que o que eu poderia acrescentar é que como eu vim de uma formação de uma escola religiosa, que é o Sto. Américo, isso era uma questão que pesava muito pra mim... E finalmente vou pra uma escola que não tem religião? [...] Eu não conseguia escolher o Porto porque não tinha essa questão com a espiritualidade definida...porque muitos dos meus valores têm a ver com a espiritualidade beneditina que os monges do Sto. Américo me ensinaram...então isso foi difícil, mas o Porto tem valores definidos, mesmo que não sejam católicos... Tem valores definidos... Que eu vejo que eles se esforçam pra... pra...que as crianças tenham esses valores mesmo. »

L'école doit avoir le langage des parents ! Quand ils parlent le même le langage, les parents et l'école... Quand ils ne sont pas en syntonie, quand la personne est très « comme ça » ... Et va dans une école rigide, cela ne marche pas ! ou quand c'est l'école qui est très « comme ça » ... Et les parents sont très rigides, cela ne marche pas non plus ! je pense qu'il faut marier les deux choses... Alors dans ce cas c'est parfait, tu arrives à avoir un partenariat avec l'école car c'est la même langue, tout le monde a les mêmes valeurs, croient aux mêmes choses, alors c'est plus facile, et bien sûr, si mon fils le veut aussi... Si je vois que l'un d'entre eux ne s'adapte pas bien, je vais porter un regard spécial et peut-être je chercherais une alternative, j'irais dans une autre école... Mais pour l'instant, ils vont tous à la même école, pour une question pratique aussi, de les amener et de les récupérer à la même école, c'est mieux pour moi. Mais c'est ça, je crois que la famille et l'école doivent avoir la même vision, sinon il y aura un problème de communication et celui qui en souffrira c'est l'enfant. A la maison il va écouter quelque chose et à l'école il va écouter autre chose. Et nous sommes tous des héros, n'est-ce pas ? Les professeurs sont des héros, les parents sont des héros, il va avoir un conflit de héros et cela ne marchera pas [rires]¹³⁶.
Clara, avocate, Morumbi

D'un autre côté, les écoles essayent du mieux qu'elles peuvent de mettre à l'abri l'activité d'enseignement de toute pression parentale afin de conserver leur autonomie pédagogique. De fait, les grands établissements traditionnels possèdent la légitimité nécessaire pour imposer leur règle du jeu sur ces questions : ils jouissent d'un savoir-faire et d'une réputation confirmés chaque année par leurs performances scolaires et la forte demande d'inscription dont ils sont l'objet. Mais en vérité, leur clientèle est pareillement attachée à l'autonomie pédagogique de l'établissement. En effet, les parents semblent suffisamment se connaître, c'est-à-dire connaître les pratiques individualistes de leur propre milieu, pour souhaiter collectivement s'en prémunir en confiant leur enfant à des organisations peu à l'écoute des demandes particulières de chacun. Que tout ce qui touche au domaine pédagogique soit en dehors de leur juridiction leur assure une certaine impartialité et stabilité concernant les conditions d'enseignement. Les parents ont par ailleurs vraisemblablement conscience des difficultés que pourrait provoquer une clientèle constituée de familles très aisées, habituées à payer pour un service sur mesure, si jamais l'établissement cédait aux demandes particulières (« J'admire le directeur de l'école. Cela ne doit pas être facile pour lui

¹³⁶ « A escola tem que ter a linguagem dos pais! quando eles falam a mesma linguagem, os pais e a escola! Quando não tão em sintonia, quando a pessoa é muito assim... E vai pra uma escola muito rígida, não dá certo! Ou quando a escola é muito assim e os pais são muito rígidos também não dá certo! Eu acho que tem que casar as duas coisas... Aí fica perfeito, você consegue a parceria que tem com a escola porque fica a mesma língua, todo mundo tem os mesmo valores, acreditam nas mesmas coisas, então, é mais fácil, é claro que se o meu filho quiser... Eu vejo que um deles não tá se adaptando, eu vou ter um olhar especial e talvez eu busque uma alternativa de ser uma outra escola... Mas por enquanto, tá todo mundo na mesma escola, também por uma questão de prática de levar e buscar na mesma escola, é melhor pra mim. Mas é isso, eu acredito que a família e a escola têm que ter a mesma visão, se não vai ter um ruído de comunicação e quem vai sofrer é a criança, né? Em casa ela vai ouvir uma coisa e na escola vai ouvir outra...e todos são heróis, né? Os professores são heróis, os pais são heróis, ela vai ter um conflito de heróis aí e não vai dar certo [risos]. »

de gérer autant de personnes différentes, autant de personnes qui ont du pouvoir, qui ont beaucoup d'argent... »¹³⁷ Maria Fernanda, avocate, Vila Madalena). Dans ces établissements, sans doute plus qu'ailleurs, la liberté pédagogique des enseignants est donc moins exposée aux pressions parentales (« Personne ne va virer un professeur de son boulot car il est *petista* [soutien du Parti des Travailleurs], par exemple... Cela n'a pas de sens. »¹³⁸ Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi). Les parents peuvent « se plaindre » (*reclamar*) sur certains sujets, comme la sécurité ou la cantine scolaire, mais, pour la plupart d'entre eux, il est entendu qu'ils ne peuvent pas avoir leur mot à dire sur l'enseignement. D'une certaine façon, contester la manière dont fonctionne l'établissement ou chercher à l'influencer trop frontalement conduirait à se dédire sur les principaux aspects pour lesquels on scolarise son enfant dans ce type d'école : un ordre pédagogique et institutionnel qui a fait ses preuves. Les parents ont confiance en ces établissements et l'impassibilité que peut parfois manifester la direction à leur égard, malgré les agacements qu'elle occasionne, est généralement prise pour un gage de sûreté du travail accompli. L'autonomie de l'école vis-à-vis de certaines pressions parentales représente donc une attente mutuelle entre direction et clientèle¹³⁹.

d. Une prise en charge à plein-temps des élèves

Un autre critère discriminant concerne les « rythmes scolaires » des établissements. De nombreux parents recherchent des établissements qui permettent d'allonger la durée de présence quotidienne de l'enfant à l'école. Alors que la période des cours, dans le système éducatif brésilien, s'étend traditionnellement sur une demi-journée, il est de plus en plus fréquent que les grands établissements proposent à leur clientèle un régime « intégral » (7h-19h) ou « semi-intégral » (8h30-17h30). Dans ce cas, le prix de l'école double. *A priori*, un allongement de la journée de cours possède des visées avant tout scolaires. Les établissements disent assurer une meilleure prise en charge de l'enfant, lui offrir une plus grande richesse d'activité qui contribue à sa réussite scolaire. Les élèves inscrits dans ce type de régime profitent d'ateliers en laboratoire, de cours de langue supplémentaires ou de temps « d'immersion » en langue étrangère, ainsi que des activités sportives et musicales.

¹³⁷ « Eu admiro o diretor da escola. Não deve ser facil pra ele lidar com tanta gente diferente, com tanta gente poderosa, gente que tem muito dinheiro... »

¹³⁸ « Ninguém vai tirando um professor daqui do cargo dele porque ele é petista, por exemplo... Não tem nada a ver isso ».

¹³⁹ On observe toutefois depuis les années 2010 un mouvement d'officialisation de la parole de la clientèle au sein des instances représentatives des grands établissements (comités de parents, associations de parents d'élève...), non sans réticences dans certains établissements.

Cependant, ils remplissent également des visées économiques ou pratiques pour les familles : il peut revenir moins cher de laisser l'enfant à des activités scolaires et extra-scolaires dans l'établissement plutôt que de payer une nourrice, voire un chauffeur pour le récupérer en milieu de journée, et de contracter d'autres services éducatifs ou sportifs privés. Leur confiance semble d'ailleurs préférentiellement aller à l'école pour prendre en charge le temps non scolaire plutôt qu'à une employée domestique (« tu te sens plus en sécurité que si l'enfant restait à la maison avec la femme de ménage, avec la nounou »¹⁴⁰ Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi).

D'autre part, en laissant les enfants à l'école du matin au soir, les parents qui travaillent s'épargnent des trajets en milieu de journée, soit pour récupérer leur enfant le midi en cas de scolarisation le matin, soit pour l'emmener à l'école s'il est scolarisé l'après-midi. Cette configuration fait dire aux parents qui jouissent d'horaires de travail flexibles que certains utilisent le régime intégral uniquement « pour se libérer des enfants », alors que cela n'en est qu'une des dimensions (« parce que cela me libère plus d'heures, des fois j'arrive à augmenter ma journée, parce que je travaille, je suis nutritionniste et j'ai des rendez-vous »¹⁴¹, Eliana, nutritionniste, Moema).

Enfin, l'extension de la prise en charge journalière de l'enfant dans un lieu unique peut être associée à des questions de sécurité. Les parents vivent en effet dans l'angoisse des agressions et enlèvements qui pourraient les viser, eux ou leurs enfants, et voient dans ce régime présentiel un service de protection qui limite les déplacements et les risques qui leur sont inhérents. On mesure concrètement l'enjeu sécuritaire que représentent les écoles dans la « tranquillité » quotidienne des familles avec l'extrait suivant. Une mère qui a inscrit son enfant en régime semi-intégral déplore le *turn-over* trop fréquent des équipes de sécurité de l'école qui menacerait selon elle la sécurité des enfants. En effet, on entre dans l'école en voiture par le passage d'un *check-point* où des agents de sécurité font baisser les vitres et contrôlent qu'il s'agit bien d'une famille de l'école et qu'une personne inconnue ne s'est pas glissée parmi les passagers. Cela exige selon cette mère une parfaite connaissance de la nombreuse clientèle de l'établissement et donc un certain « entraînement » que vient anéantir chaque changement de personnel.

¹⁴⁰ « Você se sente mais seguro do que se a criança ficar em casa com empregada, com babá ».

¹⁴¹ « Porque eu ganho mais horas, as vezes eu consigo aumentar o meu dia, porque eu trabalho, eu sou nutricionista e eu faço atendimento ».

La sécurité change aussi... c'est mauvais ça, quand les agents de sécurité qui aident à l'arrivée et à la sortie de l'école changent, c'est quelque chose qui me dérange beaucoup... parce qu'ils commencent déjà à nous connaître, « Eliane, la maman d'Arthur » ils me voient à l'intérieur de la voiture et ils appellent Arthur directement, parce qu'ils ont cet entraînement. Et d'un coup cela change et c'est « qui êtes-vous ? ». Alors cela génère une insécurité, tu comprends ? c'est le point négatif le plus plus fort je pense, la sécurité dans ce sens, surtout quand il y a un changement des agents de sécurité, et cela arrive ! Je ne dis pas que c'est tout le temps, c'est généralement d'une année à l'autre qu'il y a des changements, je ne dis pas qu'il y a tout le monde qui change, mais il y a des changements... Il y a un gars qui part ou qui se fait virer... bref...¹⁴²

Eliana, nutritionniste, Moema

e. Des qualités importantes mais peu discriminantes : les infrastructures et l'anglais

Les parents scrutent les écoles concernant le niveau de sécurité des infrastructures qu'elles atteignent et les investissements qu'elles promettent pour les renforcer¹⁴³. Outre la sécurité, ils peuvent mettre en avant des établissements pour la qualité de leurs bâtiments, laboratoires, équipements et installations sportives ou les jardins (et patios) dont ils disposent. Concernant ce dernier point, les établissements sont inégalement dotés en superficie et les « espaces perdus » que représentent les espaces verts alimentent le prestige de ceux qui en jouissent¹⁴⁴ (Almeida, 2009, p. 94). Toutefois la qualité des infrastructures semble occuper un rôle peu discriminant dans la conduite de leur recherche. On peut faire l'hypothèse que cette dimension est secondaire parce que la qualité des installations est plus ou moins équivalente entre des écoles qui jouissent toutes d'un « campus », de salles équipées en NTIC et de bâtis spécialement construits à destination de l'enseignement. Il peut être gratifiant de disposer d'un théâtre ou d'installations sportives étoffées mais les familles ne font pas uniquement reposer

¹⁴² « Muda a segurança também... Ruim isso... Quando muda os seguranças que ficam auxiliando na entrada e na saída, assim... É uma coisa que me incomoda muito quando muda... Porque assim, eles passam a te conhecer, a Eliane mãe do Arthur, eles olham pra mim dentro do carro e já chamam o Arthur, porque eles têm esse treinamento, aí muda! e “quem é você?”, então gera uma insegurança, entendeu? Esse é um ponto negativo mais forte que eu acho, a segurança nesse sentido assim, principalmente quando muda o segurança e às vezes acontece de mudar! Não tô falando que é o tempo todo...É, geralmente de um ano pro outro tem mudanças, não tô falando que muda todo mundo, mas tem mudanças... Um cara sai, ou é demitido... Enfim... »

¹⁴³ « Escolas para alta renda de SP e Rio reforçam segurança com blindagem », Folha de São Paulo, article [en ligne] disponible sur : <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1857135-escolas-para-alta-renda-de-sp-e-rio-reforcam-seguranca-com-blindagem.shtml>>

¹⁴⁴ On remarquera cependant, avec Robert Ballion, que ce n'est pas le parc ou le jardin, ni même l'architecture, qui portent en eux une marque de distinction. Ils sont simplement incorporés à une image déjà favorable : « Un parc et des espaces verts d'agrément ne contribuent pas forcément à la bonne image. Ils ne jouent en sa faveur que lorsque celle-ci est déjà établie. Dans le cas contraire, cet avantage est retourné, renforce l'impression négative dominante : “ Les élèves font des bronzettes sur le gazon...” ». Robert Ballion, *La bonne école*. Évaluation et choix du collège et du lycée, Paris, Hatier, 1991, p. 225.

les activités culturelles et sportives de leur enfant sur l'école, ce qui rend le niveau d'équipement de cette dernière moins décisif. En réalité, les parents s'appuient davantage sur d'autres services privés, et notamment leur *clube* (club), concernant les activités culturelles et sportives que pratique la famille. Le *clube* est une institution des classes dominantes brésiliennes qui occupe plusieurs fonctions. C'est en premier lieu un cercle de sociabilité et de rencontre qui vise à renforcer les liens de solidarité d'une communauté qui s'identifie essentiellement par une appartenance aux classes supérieures et une histoire migratoire que l'origine ethnique des membres respecte d'une façon variée : dans le contexte de São Paulo, on trouve des clubs « juif », « syro-libanais », « italien », etc. On y entre par cooptation grâce à un ou plusieurs *sócios* qui jouent le rôle de parrain. L'espace symbolique des *clubes* est hiérarchisé : il en existe de plus ou moins prestigieux, onéreux et difficile à pénétrer. Concrètement, les *clubes* proposent une offre de divertissement (restauration, activités sportives, cours et ateliers, loisirs, fêtes...) pour toute la famille¹⁴⁵. En ce qui nous concerne, il prend la forme d'un centre socio-culturel privé autour duquel gravite la plupart des activités extra-scolaires des enfants¹⁴⁶. Il est peu probable que ce soit la diversité ou l'originalité de l'offre d'activité qui attirent les familles. Les pratiques des enfants de cette classe sont en effet peu diversifiées. Une écrasante majorité des enquêtés fait reposer, au moins jusqu'à l'adolescence, les activités extra-scolaires sur le même triptyque : un art martial (judo, karaté ou kung-fu) pour le garçon, la pratique de la danse classique (« ballet ») pour les filles et la natation pour les deux. Cela fait partie de ce qu'une mère appelle le « paquet de formation » de sa classe : « Natation, judo, etc... J'observe que c'est un paquet de formation que toute notre classe sociale donne, tout le monde a anglais, tout le monde a judo, natation, ballet, tout le monde ! Tout le monde ! sans exception, au moins de ce niveau social... »¹⁴⁷ (Clara, avocate, Morumbi). D'autres activités sont régulièrement citées par les familles mais la natation, le ballet et un art martial sont quasi-systématiques. La natation s'explique par le fait que les familles passent de nombreux séjours à la plage (et qu'une piscine agrmente souvent leur immeuble), entraînant une crainte prononcée de la noyade. Les arts martiaux et le ballet cherchent fondamentalement à renforcer le genre des enfants. Le garçon doit savoir se défendre et protéger, la fille doit savoir se maintenir, le premier devant jouer un rôle protecteur

¹⁴⁵ L'institution des « clubs récréatifs » brésiliens est bien étudiée d'un point de vue historique (*grosso modo* pour la période 1850-1950) mais étonnamment absente de l'agenda sociologique.

¹⁴⁶ Enceinte dans l'enceinte, il arrive que des *clubes* possèdent leur propre école.

¹⁴⁷ « Natação, judô, tudo e não sei o que... é todo um pacote de formação que eu vejo que toda a nossa classe social tem, todo mundo tem inglês, todo mundo tem judô, natação, balé, todo mundo! todo mundo! sem exceção, pelo menos desse nível tem! »

vis-à-vis de la seconde dans un environnement perçu comme hautement risqué et violent (« mon fils est donc bien entraîné pour être... au moins pour savoir se défendre et défendre ses sœurs... »¹⁴⁸ Clara, avocate, Morumbi). En vérité, ce n'est donc pas l'accès à une offre originale qui attire les familles – quoique les écoles ne disposent pas systématiquement de piscine dans leur mur ou à proximité – mais le fait qu'elles payent déjà pour le *clube* et que l'accueil de l'enfant est garanti dans ces différentes activités. En effet, la plupart des activités extra-scolaires des écoles ont un statut « hors curricula » et sont à ce titre surfacturées aux familles tandis que leur nombre de place est généralement réduit.

Ils ont des activités en dehors aussi, ils vont au *clube*, parce que même les activités proposées par l'école, les activités extra, optionnelles, elles sont gérées par tirage au sort. Alors ce n'est pas toujours que mes enfants arrivent à les avoir parce que des fois il y a beaucoup de demande et peu de places. Et quelques-unes sont payantes aussi, il y en a qui sont gratuites et d'autres pour lesquelles on paie un extra. Alors, en dehors de l'école ils vont au *clube* et là-bas ils font des cours de foot, de natation – à l'école il n'y a pas de natation – ma fille fait aussi du ballet... la plus âgée fait du karaté. Le *clube* est juste à côté, je suis *sócia* [associée] du club qui est à côté de l'Anhembi, ma fille la plus âgée fait aussi du théâtre en dehors de l'école¹⁴⁹.

Mariana Kitsch, journaliste, Alto de Pinheiros

Les familles sont par ailleurs extrêmement soucieuses de donner une solide formation en anglais à leurs enfants. Même lorsqu'elles sont dans les établissements les plus réputés, les familles investissent dans des cours privés à domicile ou dans des instituts. Le régime intégral peut également donner l'occasion de donner davantage d'espace à l'apprentissage des langues vivantes mais les familles estiment systématiquement que l'école n'est pas en mesure de rendre leur enfant performant de ce point de vue (« Ils font des cours d'anglais aussi pour renforcer car on ne trouve jamais que l'anglais de l'école est suffisant... »¹⁵⁰ Joana, journaliste, Alto de Pinheiros – notons que ce « *a gente* » parle bien au nom du groupe). Cela nous conduit à relativiser l'importance de l'enseignement de l'anglais pour distinguer les différentes offres. Les familles n'accordent d'ailleurs qu'une maigre confiance aux écoles

¹⁴⁸ « Então meu filho tá todo treinando pra ser... pelo menos pra se defender e defender as irmãs... »

¹⁴⁹ « Eles têm atividades fora também, eles vão pro clube, porque também, mesmo as atividades oferecidas pela escola, as atividades extras, optativas são por sorteio, então não é sempre que eles entram porque as vezes tem muita procura e tem pouca vaga, né? É... E algumas são pagas também, algumas são gratuitas e algumas cê paga um extra. Então, fora da escola eles vão pro clube e aí faz aulinha de futebol, de natação - que na escola não tem natação, a minha do meio faz balé também... A mais velha faz karatê, então o clube é do lado, eu sou sócia do clube que é do lado o Anhembi, a minha mais velha faz teatro também fora da escola. »

¹⁵⁰ « Eles fazem aula de inglês também pra reforçar ainda porque a gente nunca acha que o inglês da escola é suficiente... »

bilingues fraîchement créées mais peuvent sous certaines conditions envoyer leur enfant dans de petites structures bilingues en guise de maternelle.

Les écoles bilingues à São Paulo c'est devenu une sorte de mode, elles sont très, très chères et à mon avis pas très sérieuses... Ils disent qu'elles sont bilingues mais les élèves sont tous Brésiliens, ils parlent portugais 80% du temps... J'en ai visité 3 ou 4 dans le quartier et j'en ai trouvé une qui est très loin d'ici, c'est difficile pour SP, c'est à 25 mn d'ici, c'est une école chez une dame, une Anglaise, qui reçoit les enfants de la communauté internationale qui habite dans le quartier Santo Amaro, c'est un quartier qui a beaucoup d'étrangers. Donc là-bas les enfants c'étaient des étrangers. Si tu veux, sa première école c'était cette maison-là, pour moi l'important c'était d'être dans une communauté internationale et après ils sont entrés à S.C.¹⁵¹
Marcela, architecte, Vila Madalena

Notons enfin l'appétence de ces familles pour les programmes de séjours linguistiques de type « Rotary club » au moment de l'adolescence. Cette démarche amorce les futurs échanges internationaux que recherche une part très importante de cette classe au cours de ses études (Nogueira et al, 2008).

En définitive, les arbitrages concrets au moment du choix dépendent des contextes particuliers de chaque famille et nous échappent largement (comme ils échappent sans doute en partie aux familles elles-mêmes), si ce n'est par le simple fait qu'ils ne peuvent nous parvenir que sous la forme d'un discours sur des pratiques. Leur discours prétend à une démarche rationnelle, comparative et instrumentale mais les occasions conjoncturelles et le « hasard » occupent sans doute une part non négligeable dans la conduite de leur choix. Ces familles sont plutôt dans la situation d'essayer d'obtenir le meilleur compromis possible selon les critères idéaux qu'ils se donnent au début de leur recherche ou qu'ils livreront au chercheur comme tel. Il n'en demeure pas moins que les différents points invoqués par cette clientèle pour s'orienter sur le marché scolaire sont remarquablement homogènes et sont organisés de manière à pouvoir formellement les distinguer. L'explicitation des « ressources » sur lesquelles se fonde la délibération des familles constitue une différence nette avec la clientèle

¹⁵¹ « As escolas bilíngues em São Paulo viraram uma espécie de moda, elas são muito, muito caras e na minha opinião não são muito sérias. Elas falam que elas são bilíngues mas os alunos são todos brasileiros, eles falam português 80 % do tempo... Eu visitei 3 ou 4 no bairro e eu acho uma que não é muito longe daqui, é difícil pra São Paulo, é a 25 minutos daqui, é uma escola na casa de uma senhora, uma inglesa, que recebe as crianças da comunidade internacional que mora no bairro de Santo Amaro, é um bairro com muitos estrangeiros. Então lá as crianças eram estrangeiras. A sua primeira escola era essa casa lá, para mim o importante era de estar numa comunidade internacional e depois eles entraram no S.C. »

captive sélectionnée par parentèle. Être à l'écoute des *choosers*, c'est accéder à une parole privée du sentiment d'évidence d'appartenir à une communauté de destin entre une famille et une école. En dépit d'un accès, enviable à l'échelle de la société brésilienne, aux établissements du marché scolaire local les plus performants d'un point de vue scolaire, les pratiques de scolarisation de ces familles se font sous le jour de l'incertitude. En effet, elles ne peuvent pas se soustraire à la compétition pour l'accès aux meilleurs établissements grâce au système de parentèle, situation d'autant plus éprouvante que l'enjeu du choix de la première école détermine considérablement la suite de la scolarité. Si la première école venait à ne pas apporter toutes les satisfactions attendues, il est bien entendu possible de viser un « meilleur » établissement mais sous la condition de passer des examens d'entrée à seuil fixe (1^{ère} année du collège ou du lycée). Or leur réussite demeure incertaine eu égard au nombre de places disponibles et au niveau exigé. Par ailleurs, si leur enfant ne s'avère pas en mesure de « tenir le rythme » des enseignements qui, rappelons-le, ont pour principal objectif de rendre les élèves performants aux examens d'entrée dans le supérieur, ces familles sont sous la menace de se voir contraintes d'envoyer leur enfant dans des établissements qu'ils jugent de seconde catégorie – comme les établissements constructivistes – entraînant, comme nous le verrons, un sentiment de déclassement. Enfin, apparaît en filigrane le paradoxe d'une certaine fragmentation des activités éducatives des enfants vis-à-vis du souhait des familles de leur apporter un cadre scolaire unique de la maternelle au lycée. Avec leurs nombreuses options et cours hors curricula à la carte, la possibilité d'adopter différents types de rythmes scolaires (entraînant une présence plus ou moins prolongée dans l'établissement), le rôle complémentaire joué par les *clubes* et autres cours extérieurs, la scolarisation semble plus diluée ou moins structurante que l'idée qu'on pourrait prêter à une éducation dans de grands établissements traditionnels. Les familles semblent en faire un usage assez distancé, en prenant ces écoles, non pour une occupation des enfants comme une autre, mais comme un service éducatif parmi d'autres.

3. L'expérience sociale de la turma

La scolarisation dans un grand établissement est l'occasion pour les familles d'affirmer leur statut et de transmettre à leurs enfants un « capital social » spécifiquement compris comme « l'ensemble des relations qui se nouent à partir d'un dispositif de formation et grâce auxquelles se forment et circulent confiance, normes partagées, inter-reconnaissance et

possibilités d'embauche » (Lecoutre, 2006, p. 178). Un élément condense et matérialise ce type d'aspiration sociale que la clientèle d'un grand établissement place dans l'école. Il s'agit de la *turma*, c'est-à-dire le groupe-classe dans son acception de « promotion ». Cette expression met l'accent sur le « profil » d'une classe ou, plus précisément, sur le profil des individus qui s'y sont côtoyés et qui continuent d'entretenir des liens de sociabilité et de solidarité plus ou moins forts dans la vie active. La *turma* évoque donc autant le cadre de l'expérience scolaire de la classe qu'un groupe social lui ayant survécu (ou implicitement l'enjeu à venir qu'il représente). En choisissant un grand établissement, les familles projettent sur la *turma* un futur sociologique de leur enfant. Celle-ci doit structurer et alimenter un cercle vertueux de « bonnes fréquentations », c'est-à-dire qui doivent respecter une certaine conformité avec leur propre style de vie et leurs conceptions sociales ou politiques (« Si tu n'es pas satisfait de la ligne de l'école, va chercher ta *turma* mon gars... »¹⁵² Carlos, Alto de Pinheiros, entrepreneur). La *turma* doit également représenter une ressource professionnelle en termes de réseau et de réputation. De fait, les anciens élèves de ces écoles (étudiants ou actifs) ont pour la plupart conservé de solides liens avec leur *turma* du lycée. Les parents interrogés à ce sujet ont d'autant plus conscience de l'enjeu de cette sociabilité qu'ils ont pour eux le recul des années écoulées ayant démontré l'importance de ces relations dans les sphères privées ou professionnelles : soit parce qu'ils en ont effectivement joui en tant qu'ancien élève de ces établissements ; soit parce qu'elles leur ont justement fait défaut (« parce que je n'ai pas eu CETTE *TURMA* que beaucoup ont... »¹⁵³ Sílvia, nutritionniste, Moema). Au-delà des amitiés qui s'y nouent, ces établissements sont en effet d'importants pourvoyeurs de réseaux professionnels. Nombre d'anecdotes content l'obtention d'un stage, d'un contrat ou d'un emploi par le truchement des *turmas* et par la confiance que confère le fait d'avoir réalisé ses études dans ce type d'établissement. Par ailleurs, comme pour la plupart des institutions éducatives très sélectives (Bouchet-Valat, 2015, p.152), on comptabilise de nombreuses alliances matrimoniales parmi leurs anciens élèves¹⁵⁴. On observe donc communément l'enchâssement de cercles amicaux, matrimoniaux et professionnels à partir d'une scolarisation dans ce type d'établissement.

¹⁵² « Se você não tá satisfeito com a linha do colégio, vai procurar a sua turma, cara... »

¹⁵³ « Porque eu não fiz AQUELA TURMA que muitos têm... »

¹⁵⁴ Le nombre d'années d'étude est par ailleurs l'une des variables les plus significatives pour rendre compte de l'homogamie au Brésil. Carlos Antonio Costa Ribeiro et Nelson do Valle Silva, « Cor, educação e casamento: tendências da seletividade marital no Brasil, 1960 a 2000 », *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, 2009, vol. 52, n° 1, p. 7.

Ce sont beaucoup d'années en train d'étudier ensemble au sein de la même *turma*, alors en général cela crée cette... une grande bande d'amis qui après iront jusqu'à s'aider professionnellement. Moi, par exemple, aujourd'hui mon avocate est une ancienne élève de S.C., d'une autre *turma* qui était celle de ma sœur. Donc finalement on crée aussi un... un groupe de contacts, d'amis, de personnes de confiance et il y a aussi le fait de connaître les familles... savoir où son enfant est, comme c'est toujours la même *turma* ils grandissent ensemble, n'est-ce pas ? Parce qu'il y a certaines écoles où on a seulement l'école élémentaire et après il faut changer l'enfant d'école. Ou il y a seulement jusqu'au collège et au lycée il faut changer. Là-bas il y a aussi cette tranquillité, on inscrit l'enfant à l'école maternelle et jusqu'à la fin il reste à la même école¹⁵⁵.

Joana, journaliste, Alto de Pinheiros

Cette situation n'échappe d'ailleurs pas aux familles qui accèdent pour la première fois à ces établissements d'exception et qui découvrent, parfois à leurs dépens, les potentialités de la *turma* qu'ils sont venus chercher pour leur enfant. De fait, les parents-anciens-élèves entretiennent des liens privilégiés entre eux ainsi qu'avec les professionnels de l'établissement. Dans certaines écoles, ce statut particulier est même confirmé par des fonctions officielles qui leur sont réservées au sein des instances officielles, par exemple en tant que « conseiller » sur certaines thématiques (hygiène, santé, alimentation...). Dans le contexte des établissements traditionnels, cette situation n'a rien d'anecdotique. En effet, la plupart de ces écoles sont réticentes à donner une représentation officielle aux parents d'élèves au sein de leurs instances (élections de représentants siégeant dans des comités ou au conseil de l'école, constitution d'une association de parents d'élèves...). Accorder des fonctions de conseiller, plus ou moins honorifiques, aux anciens élèves est donc propice à alimenter un sentiment d'injustice entre les parents. D'autre part, les solidarités particulières qui unissent l'école aux familles d'anciens élèves donnent à ces dernières la primeur de certaines informations et un accès aux coulisses de l'organisation scolaire. Dans un de ces établissements, cette situation a pu donner l'impression d'un système de communication à deux vitesses, provoquant une irritation suffisante pour qu'un groupe de parents se mobilise pour favoriser une plus grande transparence dans la communication de l'école et une égalité de traitement entre les familles d'anciens élèves et les nouveaux clients.

¹⁵⁵ « São muitos anos também estudando juntos na mesma turma, então, em geral, cria essa..uma turma grande de amigos que depois, vão até se ajudar profissionalmente. Eu hoje, por exemplo, a minha advogada é uma ex aluna do Sta. Cruz, de uma outra turma que era da turma da minha irmã, então você acaba criando um... um grupo também de contato, de amigos, de pessoas de confiança e tem uma coisa também de conhecer as famílias da... saber onde o seu filho tá indo também, como é sempre a mesma turma, então eles vão crescendo meio juntos, né? Porque tem algumas escolas que... ou você só tem o fundamental 1 e aí você tem que mudar a criança de escola... ou só tem até o fundamental 2 e aí no ensino médio tem que mudar... Lá também tem essa tranquilidade, você coloca no pré e vai até o fim na mesma escola. »

On est trois à avoir fondé le groupe et on a fait une première réunion il y a un mois qui a réuni 16 mères, presque une mère de chaque année [...]. On a discuté, on a un plan de faire une espèce d'association mais l'école n'est pas très disposée, elle ne veut pas. Quand on a commencé, on l'a dit à l'école, on a dit qu'on était en train d'organiser ça, qu'on ne faisait pas ça pour protester mais pour organiser des discussions entre nous... Parce que le problème c'est que dans cette école, il y a beaucoup de gens qui se connaissent depuis 20 ans. Les anciens élèves, etc. Mais je pense que la circulation d'informations ne peut pas dépendre de ces relations, il faut que ça soit plus ouvert... Sinon c'est comme ça : « Moi j'ai entendu parler de ça... – Mais comment ? – Parce que je suis amie de l'amie du fils du directeur », etc. Non, l'information doit circuler différemment¹⁵⁶.

Laura, architecte, Hygienopolis

La conjonction du bouche-à-oreille, d'une proximité avec les équipes enseignantes et de direction, voire d'une reconnaissance plus ou moins officielle de leur statut par l'institution, accentue, aux yeux des nouveaux clients, les impressions d'aisance et de facilité des anciens élèves à se mouvoir dans l'organisation. Le capital social des parents-anciens-élèves révèle en quelque sorte un type de hiérarchie entre les familles fondé sur l'antériorité d'accès à ce type d'établissement : « Les gens qui ont un niveau social élevé, souvent, ils... ils sont plus tranquilles pour certaines choses... Parce que cette vie a toujours été la leur, n'est-ce pas ? Alors... Moi je ne suis pas une ancienne élève de S.A., mais beaucoup de mères et de pères sont des anciens élèves de S.A., alors ils sont déjà amis de longue date, n'est-ce pas ? De l'époque où ils étudiaient là-bas et maintenant leurs enfants y étudient... »¹⁵⁷ (Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi). Et de fait, les familles « primo-accédantes » scolarisent dans ces écoles pour, à leur tour, transmettre à leurs enfants ce type de capital social. De ce point de vue, les établissements les plus sélectifs sont précisément recherchés en raison de cette sélectivité qui permet de développer un capital social rare.

Les grands établissements sont en effet perçus comme des institutions qui aimantent et rassemblent les groupes les plus dominants de la société. De nombreuses familles sont ainsi

¹⁵⁶ « Nós somos três pessoas que fundaram o grupo e nós fizemos uma primeira reunião um mês atrás que reuniu 16 mães, quase uma mãe por ano [...] Nós conversamos, nós temos um plano de fazer um tipo de associação mas a escola não está muito aberta, ela não quer. Quando nós começamos, nós falamos pra escola que a gente estava organizando isso e que a gente não fazia isso para protestar mas para organizar conversas entre nós... porque o problema é que nessa escola tem muita gente que se conhece há vinte anos. Os ex-alunos etc. Mas eu acho que a circulação de informações não pode depender dessas relações, precisa ser mais aberto... Senão fica assim : “Eu ouvi falar disso... - Mas como ? – Porque eu sou amiga do filho do diretor” etc. Não, a informação tem que circular de outro jeito. »

¹⁵⁷ « A pessoa que tem um nível social alto, muitas vezes ela... ela é mais tranquila pra algumas coisas... Porque essa vida sempre foi a vida deles, né? Então... Eu não sou, eu não sou ex-aluna do Sto. Américo, mas muitas mães são ex-alunas e os pais ex-alunos do Sto. Américo, então, eles já são amigos lá atrás, né? Da época que eles estudavam no colégio e agora os filhos estudam... »

à la recherche de leur contact. Comparée au reste de la société, cette clientèle fait figure d'élite qu'il est commode de représenter comme homogène. Pourtant, si l'on raisonne dans les termes de cette classe et que l'on prête attention à « l'expérience sociale » (Dubet, 1994) de la *turma* dans ce type d'établissement, on constate qu'elle peut devenir une épreuve pour de nombreuses familles en raison d'inégalités statutaires, comme le fait d'être un ancien élève ou pas, ou d'inégalités socio-économiques. Dans certains établissements, on peut par exemple trouver des familles illustres qui ont marqué l'histoire du pays. Ce sont souvent des familles de politiques, de grands propriétaires terriens, de banquiers, voire d'intellectuels (les superpositions ne sont pas exclues). Leur prestige repose autant sur ce que ces familles possèdent effectivement que sur ce qu'on leur prête de posséder¹⁵⁸, c'est-à-dire un capital économique important et la détention de ressources rares et variées (au premier chef pouvoirs, réseaux et savoirs). Ces « anciennes familles » (*familias antigas*) représentent cependant une minorité parmi la clientèle. La majorité de cette dernière est composée généralement de chefs d'entreprise et de professions libérales (avocats, médecins, architectes...), de cadres supérieurs du commerce et de la finance et de membres de la haute fonction publique. Leurs revenus se composent de salaires et traitements mais aussi de la possession d'un capital financier, immobilier ou foncier. Dans ce milieu social, apprendre qu'une famille de médecin ou d'anthropologue tire la majorité de ses revenus d'exploitations agricoles dont elle a hérité est relativement fréquent. À l'intérieur de la classe supérieure, les inégalités économiques peuvent être très conséquentes. Les établissements scolaires constituent le cadre d'expériences typiques de la domination entre ses fractions dominées et dominantes. Pour la fraction dominée de la clientèle, la socialisation de leur enfant avec la fraction dominante représente une ressource sociale et fonde en partie leur intérêt à scolariser leur enfant dans ces établissements. Mais cette situation représente également une source de maux et d'inquiétude.

C'est une école très élitiste, alors les enfants ont un style de vie où tu ne peux pas tout suivre, alors tu dois travailler cela dans l'esprit de ton fils... Les enfants voyagent 2, 3 fois par an à l'étranger... Ils utilisent les derniers modèles de portable à 10 ans... Ils habitent dans des appartements, des maisons qui sont... merveilleux... Alors si tu arrives à travailler la question que tu n'arriveras pas à offrir cette partie financière à ton fils, je pense que c'est intéressant car posséder ces relations est très bon une fois qu'on est adulte. Parce que chacun aura une

¹⁵⁸ Louis Chauvel nomme « classe titulée » la classe possédante pour mieux souligner « l'idée selon laquelle le titre, à tous les sens du terme, compte plus que la chose réellement contrôlée, avec tous les effets de réputation, d'illusion ou d'imposture qui peuvent en découler ». Louis Chauvel, « Le renouveau d'une société de classe », In. Paul Bouffartigue (dir.), *Le retour des classes sociales*, Paris, La Dispute, 2015, pp. 71-72.

profession et tu peux échanger des contacts, s'aider...¹⁵⁹
Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi

Cette tension exige une grande attention de leur part pour anticiper la « violence symbolique » (Bourdieu, 1979, 1980, 1998) – dont nous mettons surtout en relief ici la dimension de « violence psychologique » résultant d'un « processus d'inculcation d'une infériorité identitaire » (Braud, 2003) – qu'entraîne la domination dont pourrait souffrir leur enfant. Comme exprimé dans l'extrait précédent, les inégalités sociales qu'éprouvent les enfants nécessitent de la part des parents de « travailler cette question dans la tête de l'enfant ». À quels types de situations renvoient ces inégalités et comment les parents y répondent-ils ?

Au quotidien, les inégalités sociales s'identifient d'abord à l'équipement technologique des élèves (téléphone portable), à leurs marques de vêtement¹⁶⁰, aux loisirs et voyages qu'ils revendiquent ou au mode de transport pour aller à l'école. À ce titre, le mode de transport donne l'occasion de saisir une dimension des hiérarchies qui structurent précocement les relations de classe. Dans ces établissements, il est considéré comme honteux de se rendre à l'école par le système de navette privée faisant le tour des domiciles des familles – et utiliser les transports publics est à proprement parler inconcevable, y compris pour les lycéens. À l'opposé, le chauffeur personnel est un signe de reconnaissance des familles les plus fortunées tandis que le modèle de voiture aura pour fonction de hiérarchiser les familles conduisant elles-mêmes leur enfant à l'école. La domination sociale entre les familles ne se limite pas à une expression durant le temps scolaire. Les amitiés entre élèves peuvent conduire des familles dotées de conditions matérielles d'existence assez éloignées à entretenir des relations suffisamment proches pour que les familles s'inquiètent de leurs conséquences sur l'enfant. C'est notamment le cas lorsque l'enfant fait l'expérience sociale du niveau de vie de la famille d'un camarade, par exemple lorsque les enfants dorment chez les uns et les autres ou lorsqu'ils sont accueillis le temps d'un weekend dans une résidence secondaire. Pour les

¹⁵⁹ « É uma escola muito elitizada, então, as crianças têm um estilo de vida que você não consegue acompanhar tudo, então você tem que trabalhar isso na cabeça do seu filho, então as crianças viajam 2, 3 vezes por ano pra fora do Brasil...as crianças usam o último modelo de celular com 10 anos de idade...elas moram em casas, apartamentos assim...maravilhosos...então assim, se você souber trabalhar essa questão de que você não vai poder oferecer essa parte financeira para o seu filho, eu acho interessante porque esses relacionamentos são muito bons quando você se torna adulto, né? porque cada um vai pra uma profissão e você pode trocar contatos, você pode se ajudar... »

¹⁶⁰ Certains parents estiment que les « uniformes » parfois « imposés » par les établissements peuvent masquer ces différences. Le fait que ces uniformes correspondent généralement à un simple tee-shirt orné du logo de l'école et qu'ils fassent l'objet d'un usage lâche et limité à l'école primaire ou aux cours de sport, rend cette affirmation peu plausible.

familles qui ne sont pas au sommet de la hiérarchie sociale, la principale manière de « protéger » leur enfant est d’accompagner sa perception des différences sociales en développant, sur la base d’une négociation sur ce qu’il est en droit de jouir et d’un raisonnement réflexif sur sa position, un sentiment de « normalité » chez lui. À ce titre, on observe que favoriser la fréquentation de familles dotées du même niveau de vie occupe un rôle essentiel dans les activités parentales. Elle permet d’éviter l’instauration d’un échange asymétrique où la réciprocité du don entraînerait fatalement une forme de « dette négative » (Chanial, 2008), c’est-à-dire une relation d’échange creusant sans cesse les écarts et objectivant la domination.

Tu vas chez la personne et quand tu arrives c’est quelque chose... Et après il arrive le moment où tu dois inviter en retour, n’est-ce pas ? Alors ces réalités sont plus... Disons par exemple, Guilherme est allé ce weekend à Campos¹⁶¹, il est allé dans des endroits que je n’ai jamais vus, il a fait de l’accrobranche et plein de sports différents... et quand il est arrivé à São Paulo, ils ont amené tous les enfants dans un restaurant qui est relativement cher... Alors c’était un SUPER weekend avec toutes ces activités sportives, très chouette etc., la maison était MAGNIFIQUE, les endroits où ils sont allés faire du sport TRÈS chouettes, de tout de première qualité... Quand est-ce qu’on peut donner cela en retour... ce que tu as dit est vrai... on a un solde de dettes après qui est très élevé, tu comprends ?¹⁶²

Beatriz, décoratrice d’intérieur, Morumbi

L’extrait suivant montre la fonction essentielle qu’occupent les familles identifiées comme inférieures à soi pour donner à l’enfant le sentiment d’être à sa juste place. Une mère de famille (nutritionniste libérale, son mari est ingénieur et patron d’une entreprise dans les technologies de l’information) fait référence à une fraction minoritaire de la clientèle des écoles qu’elle nomme les « boursiers » (*bolsistas*). Ce sont les enfants des salariés de l’école qui, comme la loi le garantit, sont exonérés d’écolage. Cette catégorie de parents est essentiellement constituée des cadres et membres des directions des différents services des écoles (administration, communication, coordination, équipes enseignantes...). Les enfants des employés du personnel technique, de surveillance, d’entretien, d’accueil ou de la

¹⁶¹ Campos do Jordão est une ville de l’État de São Paulo à moins de trois heures de route de sa capitale. Avec son climat (1600m d’altitude et des températures fraîches) et une inspiration architecturale des chalets suisses, elle fait office de station d’hiver pour la bourgeoisie de São Paulo.

¹⁶² « Você vai até a casa da pessoa, quando você chega lá, é uma coisa assim...e chega uma hora que você precisa convidar pra ir na sua casa, né? então as realidades são mais.. assim, vamos supor... o Guilherme ficou esse final de semana em Campos, ele foi pra lugares que eu nunca vi, ele praticou arvorismo e vários esportes diferentes...e quando chegou em São Paulo, eles levaram numa lanchonete que é relativamente cara todas as crianças... Então assim, foi aquele SUPER final de semana, com atividades esportivas, muito legal e tal, mas assim: a casa era LINDA, os lugares que eles foram praticar os esportes, né? MUITO legal... Tudo de primeira, né? quando você vai retribuir isso... O que você falou é verdade... Você fica com um saldo devedor muito alto, cê entendeu? »

restauration ne sont généralement pas scolarisés dans les grands établissements¹⁶³. À ce propos, cette mère vante l'école de son fils. Il s'agit d'un grand établissement catholique qui, selon elle, possède une véritable diversité sociale : elle divise la clientèle entre les « riches », les « boursiers », et les « *classe-média* », majoritaires, parmi lesquels elle se range. Sa plus grande inquiétude est que son fils ne souffre de harcèlement scolaire à cause du fait, par exemple, qu'il n'aille en vacances qu'à la plage (et non au ski à l'étranger) ou qu'il ne soit pas encore allé à Disney World aux États-Unis (il est âgé de 7 ans). Elle fait jouer les différents types de familles présentes dans l'école pour gérer les attentes et les éventuelles frustrations de son fils. Elle incite son enfant à s'identifier aux familles *classe-média* mais peut également s'appuyer sur les « pauvres » de l'établissement, les « *bolsistas* », pour montrer à son fils que tous ses camarades n'ont pas les mêmes activités, vêtements ou équipements que les « riches ». D'autre part, elle donne l'exemple des fêtes d'anniversaire des enfants et le risque de surenchère sur le prix des cadeaux que fait peser l'ostentation des familles. Ces événements sont en effet des situations typiques d'affichage public du statut social de la *classe-média*, comme le sont les mariages ou les fêtes des 15 ans des jeunes filles (bal des débutantes), très répandues en Amérique latine. À ces occasions, les familles font appel à des entreprises d'événementiel – les *Buffet* – qui proposent diverses prestations clés en main dans des lieux dédiés à ce type d'activités ou à domicile (plus précisément dans les salles de réception de leur immeuble). Dans le cas des anniversaires pour enfant, les formules plus ou moins dispendieuses consistent à proposer de nombreuses activités ludiques (jeux, ateliers...) assurées par un personnel d'animateurs et à fournir gâteaux, vivres et boissons aux nombreux convives – famille et parents des camarades.

Mon fils va-t-il pouvoir suivre les vacances ? Est-ce qu'ils vont skier ? Est-ce qu'il va être victime de harcèlement car nous allons à la plage ? Va-t-il pouvoir offrir des cadeaux d'anniversaire à ses amis qui coûtent R\$ 300,00 ? [...] Tout le monde organise une fête dans la salle de réception X, ou fait une fête ou fait une réception et mon fils, va-t-il être le seul à ne pas en faire ? [...] J'aime son école parce que c'est comme ça, il y a des riches, il y a des

¹⁶³ Il semble exister plusieurs raisons à cela. La question n'a pas pu être traitée de manière approfondie dans notre enquête mais certains éléments en ressortent toutefois. Premièrement, ces familles habitent plus souvent des quartiers éloignés. Elles ne souhaitent pas faire subir un temps de trajet à leurs enfants qui s'avérerait trop éprouvant (à quoi s'ajoutent les difficultés qu'entraîne une demi-journée de cours pour ces trajets). Ensuite, les familles craignent une stigmatisation ou des formes de harcèlement scolaire à l'encontre de leur enfant, du fait de leur pauvreté relative et de leur statut d'enfant d'employé. L'impossibilité de suivre le train de vie de la *classe-média* incite ces familles à laisser leurs enfants dans une école proche de leur domicile et ainsi préserver la sociabilité de l'enfant avec ses amis du quartier. Il s'agirait donc moins d'autocensure que de souci de protection de leur enfant. Enfin, les établissements privés tendent à réduire le nombre de « boursiers » en limitant le nombre de salariés par l'externalisation de certains domaines de l'organisation scolaire (entretien, accueil...). De cette façon, ils sont en mesure de se soustraire à l'obligation de gratuité de scolarisation qu'imposerait la loi à leur égard.

boursiers, il y a de la classe moyenne qui représente la majorité. Mais il y a des gens qui arrivent dans de grandes voitures, des voitures blindées, et il y en a qui ont moins, avec des baskets trouées et des uniformes qui ont été donnés et voilà... Et tout va bien, tu vois ? Et mon fils n'est jamais allé à Disney et il a des copains qui y vont deux fois par an... Mais il a aussi des copains qui n'y sont jamais allés, donc tout va bien « il y en a qui me ressemblent... tout va bien ! » Je me sens bien ! [...] « Maman, machin va toujours à Disney », « ah bon ? et l'autre ? », « ah, lui il n'y est jamais allé non plus », « tu vois, ça arrive... ». Alors le sujet de conversation est terminé, il ne m'a plus jamais demandé, tu vois ? Alors il y a des enfants qui fêtent leur anniversaire dans des salles de réception et qui dépensent R\$ 8000,00, R\$ 9000,00 ou R\$ 10000,00, non ? Une fête dans une salle ici à Moema coûte cela ! Et il y en a qui sont encore plus chères ! Il y a des salles qui coûtent R\$ 15000,00 pour 4 heures de fête. Je lui ai fait une fois, cela a coûté super cher, c'était à Moema, je me suis dit "on va faire un super album photo pour s'en souvenir" alors il a fait ça une fois... Et il a des copains qui font ça chaque année et il a des copains qui ne l'ont jamais fait... alors ça va, c'est très confortable pour moi, c'est quelque chose qui me satisfait par rapport à ce point, c'est pour cela que c'est bien, il y a les riches, il y a les pauvres et les classes moyennes, tu vois ? Il y a de tout... »¹⁶⁴

Eliana Nader, nutritionniste, Moema

« Enrichir » le capital social de son enfant induit donc certaines contraintes et peut présenter certains risques. Les parents souhaitent donner à leur enfant la possibilité d'accéder à des familles au-dessus de lui mais sans qu'il ne devienne leur pauvre. De fait, les familles savent que le nombre important d'élèves accueillis dans un grand établissement garantit en quelque sorte que leur enfant puisse trouver « chaussure à son pied ». Les grands établissements sont des espaces où leur enfant pourra aisément rencontrer des égaux, des familles dans lesquelles il pourra se reconnaître. La taille d'un grand établissement laisse avant tout espérer que parmi les nombreuses familles présentes, l'enfant pourra se lier avec des camarades qui lui ressemblent, avec une famille qui ressemblera à la sienne : « Des fois, dans une grande école, la probabilité que tu fasses des amis est même plus élevée que dans une école petite. Il y a beaucoup plus de monde ! Alors tu peux t'identifier avec des personnes qui

¹⁶⁴ « Meu filho vai poder acompanhar as férias? Vão esquiar? Será que ele vai sofrer bullying porque nós vamos pra praia? Será que ele vai poder dar de presente de aniversário pros amigos um presente de R\$ 300,00? [...] Todo mundo faz uma festa num bufê X, ou faz festa ou faz num bufê e o meu filho vai ser o único que não vai fazer [...] Eu gosto do colégio dele porque é isso, tem rico e tem ali quem é bolsista e tem a classe média, que é a maioria, mas tem gente que chega de carrão, carro blindado e tem o que tem menos, então tá gente com tênis furado, uniforme que doaram e tamo lá! E tudo bem, entendeu? E meu filho nunca foi pra Disney e tem amiguinho lá que vai pra Disney duas vezes por ano... Mas tem amigo que também nunca foi, então tudo bem, tem um igual a mim...tudo bem! Tô me sentindo bem! [...] “Ai mãe, fulano sempre vai pra Disney!”, “ah, é? e o outro”, “ah, o outro também nunca foi...”, “então...acontece...”. Aí acabou o assunto, ó... Morreu, ele nunca mais nem me pediu, entendeu? Então tem as crianças que fazem festa em bufê...que gastam R\$ 8000,00, R\$ 9000,00 ou R\$ 10000,00, né? Uma festa em bufê aqui, em Moema, é isso! E tem até mais caro, viu? Tem bufê que é R\$ 15000,00 por 4 horas de festa. Aqui eu fiz pra ele uma vez, foi caríssimo, foi em Moema, eu falei: "mas vamos fazer um super álbum, pra lembrar", então ele fez uma vez...e tem amigo que faz todo ano e tem amigo que nunca fez...então tá tudo bem, isso tá muito confortável pra mim, isso é uma coisa que me satisfaz nesse ponto, por isso que é bom, tem os ricos, tem os pobres e os classe-média, sabe? Tem de tudo... »

te ressemblent... »¹⁶⁵ (Bianca, psychologue, Paraíso). Autrement dit, la relative hétérogénéité sociale des grands établissements est avant tout considérée comme le moyen de faciliter un entre-soi. Des indices montrent que les établissements sont attentifs au « confort social » de leur clientèle. À cette fin, certains mettent en place des dispositifs permettant de stimuler le renouvellement régulier de « l'offre de sociabilité » de l'élève (Lagrange, 2007) afin d'augmenter les probabilités de « *matching* » (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996). Par exemple, l'un de ces établissements modifie tous les trois ans la composition des classes jusqu'à la fin du collège. Un autre procède chaque année à une redistribution partielle des effectifs en permettant aux élèves de choisir deux de leurs camarades avec lesquels ils auront une scolarité continue. Certains parents y voient le signe que les établissements sont attentifs au confort de l'enfant, par exemple pour lui éviter de rester avec des camarades « ennuyeux » [*chatos*] trop longtemps, partant du principe « qu'une école qui garantit un espace de relations assez uniforme et qui assure le minimum de diversité à l'intérieur de l'homogénéité sociale permet de réduire les incertitudes et les risques liés à la scolarité des enfants » (Saint-Martin, 2009). D'autres y voient l'indice d'une compréhension des attentes parentales qui concernent le bien-être des enfants, bien entendu, mais aussi l'intérêt plus profond de l'établissement à rapprocher des familles qui s'accordent dans leur statut et mode de vie de manière à favoriser les tendances « homophiles » (McPherson et al., 2001).

C'est une communauté très hétérogène... Il y a des familles très différentes mais je vois que l'école... Tous les trois ans ils changent les *turmas*... Et j'y vois un soin, à chaque fois qu'il y a des changements, ils prennent la moitié ou un tiers de la classe et ils les mettent avec une autre, à chaque fois que cela arrive je sens que je fais plus partie de ce groupe, alors je pense qu'ils prennent des familles qui ont un profil plus proche et des enfants qui ont un profil qui se ressemble et ils les regroupent... Ils ont ce soin, cette attention, ce regard... n'est-ce pas ?¹⁶⁶
Ana Lúcia, architecte, Morumbi

L'attention portée par les établissements aux « affinités » des familles est d'autant plus cruciale que ces dernières années s'est ajoutée aux rapports socio-économiques clivants une dimension nouvelle, cette fois de nature politique. Comme nous aurons l'occasion de voir, la *classe-média* brésilienne est particulièrement polarisée d'un point de vue politique. Cela se

¹⁶⁵ « Às vezes, numa escola grande, a probabilidade de você fazer amizade é até maior do que numa escola pequena. Tem muito mais gente! Então você pode se identificar com pessoas parecidas... »

¹⁶⁶ « É uma comunidade bem heterogênea... Tem famílias muito diferentes, mas eu vejo que a escola... A cada 3 anos eles trocam as turmas... E eu vejo um cuidado, cada vez que mistura a turma, eles pegam metade ou 1/3 da turma e colocam com outra, cada vez que isso acontece, eu me sinto mais fazendo parte daquele grupo, então eu acho que eles pegam as famílias que têm um perfil mais parecido ou as crianças que têm um perfil mais parecido e colocam juntas... Eles têm esse cuidado, esse olhar, essa... Né? »

traduit par des conflits au sein de de cette classe, qui se manifestent d'abord très concrètement à l'intérieur des familles. Les « *coxinhas* » (croquette de poulet savoureuse mais également terme péjoratif pour qualifier un individu jugé « conservateur ») ou « *petralhas* » (jeu de mot formé entre *petistas* et *matralhas*, traduction brésilienne des Rapetou, célèbres personnages de gangsters de Disney, pour qualifier les partisans du PT et de la gauche en général) sont souvent des parents proches ou d'anciens camarades d'école et d'université. Ces conflits peuvent être identifiés comme un héritage historique d'une société fortement structurée par les inégalités et par les moyens politiques d'y remédier, ainsi que par des rapports entretenus avec le passé esclavagiste et autoritaire du pays. Par ailleurs, la période de l'enquête, qui s'étend des grandes manifestations de 2013 jusqu'à l'accession au pouvoir de Jair Bolsonaro en passant par le coup d'État contre Dilma Rousseff, fut propice à l'exacerbation des tensions entre les familles « conservatrices » et « progressistes » de la *classe-média*, tensions qui se sont largement manifestées dans la sphère éducative. À l'école, cela s'est traduit par le souhait concret que l'enfant puisse être en partie préservé des opinions véhiculées par des parents aux convictions politiques éloignées. De ce point de vue, l'atout des grands établissements traditionnels est de posséder un nombre d'élèves important et, sauf exception, de posséder une réputation d'établissement conservateur. Cela augmente les probabilités « d'assortiment » politique des familles et renforce la possibilité d'îlots de camaraderie partageant certaines affinités sans que l'établissement ne soit suspecté de militantisme politique. Concrètement, l'établissement essaye dans la mesure du possible « d'harmoniser » les classes de manière à rendre possibles les cohabitations entre styles de vie de sous-groupes de camarades. C'est pourquoi, sans posséder de mécanisme de tri formel – comme des filières –, apparaissent néanmoins des « colorations » pour les *turmas*, notamment au lycée : une *turma* pourra, par exemple, se distinguer par l'importance d'un groupe d'élève revendiquant un profil plus intellectuel, créatif ou artistique, marqué à gauche et affichant son désir de rejoindre une faculté de lettres, de sciences humaines et sociales, d'art ou encore d'architecture.

En définitive, la scolarisation dans ce type d'école et la sociabilité qu'elle induit parmi ses élèves conduisent souvent des familles à entretenir des relations assez asymétriques. Les fêtes d'anniversaire et, plus tard, les fêtes, sorties et loisirs des adolescents prolongent cette socialisation et définissent un espace éducatif que les parents souhaitent contrôler le plus longtemps possible. Ces considérations peuvent toucher au mode de vie des familles mais interrogent surtout leur capacité financière à pouvoir « suivre » les dépenses qu'entraînent ces événements. L'inquiétude des parents est centrée sur leur capacité à gérer les frustrations,

jalousie et sentiments d'infériorité que peuvent ressentir leurs enfants vis-à-vis de leurs camarades et à leur éviter, dans le pire des cas, des situations de harcèlement scolaire. Cette situation rend d'autant plus centrale leur capacité à contrôler ou orienter les désirs de leur enfant, par exemple en termes de mode vestimentaire, de voyage, de loisir ou d'équipement électronique, dans le but de lui transmettre un sentiment de « normalité » sur ses conditions de vie. La bourgeoisie, contrairement à ce qu'affirmait Edmond Goblot (1925), ne décrit pas un espace social plat (le « niveau ») après le franchissement de la « barrière » qui la sépare du reste de la société (Isambert-Jamati et Sirota, 1981) mais est elle-même hiérarchisée et n'épargne donc pas à ses membres les angoisses de la domination sociale. Outre la différence de statut entre anciens élèves et primo-accédants, la somme des « bonnes fréquentations » à laquelle donnent accès les grands établissements agit comme un révélateur des angoisses de classe qui traversent la *classe-média*. Les parents semblent en partie y répondre par un travail sur l'auto-perception de la position sociale de leur enfant ainsi qu'au travers de la recherche d'un entre-soi relatif grâce aux « microségrégations locales » (van Zanten, 2009, p.172) que sont les classes à l'intérieur de l'établissement.

4. L'école publique en négatif

Pour les parents des écoles privées traditionnelles, la scolarisation dans le privé relève d'un *cela va de soi* qui exclut d'avance l'école publique de toute forme de délibération sur le choix d'école. Si l'école publique est évoquée, c'est uniquement en tant que repoussoir. C'est peu dire qu'une scolarisation à l'école publique n'est pas envisagée. Pour ces familles, il n'existe simplement pas de « bonne » école publique primaire ou secondaire. Toute école publique est assimilée au climat scolaire le plus dégradé qu'il est possible de concevoir dans une école publique et, dans cette mesure, directement associée aux écoles des *favelas*. À aucun moment ces parents n'ont évoqué certaines écoles publiques établies dans les quartiers favorisés, c'est-à-dire celles qui les concerneraient concrètement, ni les lycées publics sélectifs accessibles sur concours (*vestibulinho*) dans le système scolaire brésilien – souvent des *Escolas técnicas* (Bandera, 2014). À ce titre, rien ne serait plus erroné qu'interpréter leur choix d'une école privée comme une stratégie de « défection » vis-à-vis de l'école publique (van Zanten, 2009, p. 9).

L'école publique exprime peut-être le symbole le plus fort et le plus menaçant du déclassement social que portent comme un stigmate les familles de *classe-média* qui y ont

recours. Interroger les familles sur la possibilité d'une scolarisation dans le public n'est pas les questionner sur une alternative, qui n'a catégoriquement jamais existé à leurs yeux, c'est les inviter à penser un drame biographique. À ce moment de l'entretien, il en résulte généralement un stress et une angoisse profonde qui trouvent comme exutoire une incrimination de l'école publique : il faut la clouer au pilori, comme s'il fallait la tuer symboliquement, de peur qu'elle ne vienne chercher ses propres enfants.

Katia m'a dit que tu allais interviewer des mères de l'école publique, n'est-ce pas ? Je n'ai pas IDÉE de comment est cet univers... Par exemple, dans l'école publique, je ne mettrais JAMAIS mon enfant dans une école publique... Je préférerais être PROSTITUÉE pour payer l'école de mes enfants... JAMAIS je ne les mettrais à l'école publique. Parce que je ne pense pas que ça soit un environnement avec des personnes correctes, tu vois ? Je pense que c'est un environnement où il n'y a aucun soin, ni de la part des enseignants, ni de la part des parents, ni de personne, je pense que c'est une question d'abandon total de ces enfants... alors même si je devais vendre mon âme, je ne mettrais pas mes enfants dans une école publique ici au Brésil, en AUCUN ENDROIT DE CE PAYS, tu comprends ?¹⁶⁷

Clara, avocate, Morumbi

Les critiques qu'adressent ces parents à l'école publique ne doivent pas être considérées comme un point de vue informé sur une situation scolaire, comme peut l'être celui des enseignants des écoles publiques (Brochier, 2009 p. 134). Ces familles expriment leur « peur sécuritaire » (van Zanten, 2009, p. 47) par une assimilation de toute école publique aux violences et au crime organisé qui peuvent toucher les quartiers populaires et dont elles ont écho. Les écoles publiques sont pour ces parents un lieu de délinquance et de marginalité où circuleraient librement des produits illégaux comme des armes à feu et des drogues.

Je vais vous parler en tant que mère... La marginalité dans une école comme ça est très élevée, alors il y a énormément de trafic de drogues et c'est lourd, ce n'est pas de la rigolade, les gars ils y vont armés à l'école, il y a des disputes avec des meurtres et alors je me dis, non, je ne veux pas que mon fils étudie dans une école comme ça, il ne vit pas dans ce monde, il ne saura même pas se défendre. On peut dire alors : « laisse ton fils apprendre » [rires] mais c'est

¹⁶⁷ « A Kátia me falou que você vai entrevistar mães de escola pública, né? Eu não tenho IDÉIA de como seja esse universo... Por exemplo, de escola pública, eu não colocaria o meu filho JAMAIS em escola pública... Eu ia ser PROSTITUTA pra pagar a escola pros meus filhos... Eu NÃO COLOCARIA. Porque 1: eu acho que não é um ambiente que tem pessoas bacanas, entendeu? Eu acho que é um ambiente que não tem o menor cuidado, nem dos professores, nem dos pais, nem de ninguém, eu acho que é uma questão de abandono total dessas crianças... Então assim, nem que eu tivesse que vender a minha alma, eu não colocaria meus filhos numa escola pública aqui no Brasil, em NENHUM LUGAR DESSE PAÍS, entendeu? »

difficile, n'est-ce pas ? Tu vas le mettre là-bas au milieu de la *favela* et lui dire « maintenant tu vas apprendre à vivre dehors »¹⁶⁸.

Cristina, architecte, Vila Madalena

Un autre type de critique allègue que l'école publique est continuellement en grève et les professeurs parfaitement incompetents. Les enfants scolarisés dans le public sont alors présentés comme des victimes de l'institution scolaire, qui disposerait d'un personnel trop peu qualifié, mais également victimes de leur propre milieu social, assimilé à la violence de la *favela* et à l'illettrisme de leurs parents.

J'ai beaucoup de pitié pour ceux qui doivent laisser leurs enfants dans une école publique... BEAUCOUP car il n'y a rien à faire ! Et les parents, des fois, ils n'ont pas assez de moyens pour apprendre aux enfants à la maison, alors l'enfant ne sait pas lire, il a un doute il va demander à qui ? A son père ? Le père ne sait pas lire, la mère ne sait pas lire... La mère ne comprend pas ce qu'elle lit... Alors c'est très grave, n'est-ce pas ? On a un écart important d'éducation...¹⁶⁹

Clara, avocate, Morumbi

Cette manière de noircir la situation de l'école publique a peu de rapports avec le réel. Elle ne repose pas sur une expérience individuelle et n'est pas fondée sur un point de vue dûment informé. L'école publique, prise comme un tout uniforme, est essentialisée et réduite à une juxtaposition de rumeurs et de faits divers. Ces procédés s'appuient sur un réquisitoire diabolisant le comportement de tous les acteurs de l'école publique et un discours misérabiliste la représentant comme le produit de toutes les privations dont elle souffre. Loin de nous l'idée de disqualifier le discours des enquêtés au principe qu'ils seraient enfermés, au contraire du sociologue, dans les « prénotions » du sens commun (Dubet, 1994). Cependant, il faut convenir que la classe-média ignore effectivement à peu près tout des quartiers populaires, de leurs habitants et de leur école, qu'elle tend à décrire comme des espaces de déviance ou de désorganisation sociale.

Les élèves ne veulent rien faire, ils sont toxiques, ils sont blessés... Tout le monde est blessant avec tout le monde... Personne ne veut rien... Le professeur quitte la classe en pleurant tous

¹⁶⁸ « Ai eu vou falar como mãe e assim a marginalidade numa escola dessas é muito grande, então assim muito trafico de droga e é pesado, não é brincadeira, então os caras vão armados para a escola, existe briga de matar e ai você fica, tipo eu não quero o meu filho estudado numa escola dessa, porque ele não vive nesse mundo e não vai saber nem se defender. Você pode falar então: deixa teu filho aprender [risos] é difícil, né! Você vai colocar ele no meio de uma favela e falar assim “agora vai aprender a viver la fora”. »

¹⁶⁹ « Eu tenho muita pena de quem tem que deixar as crianças em escola pública... MUITA... Porque não tem o que fazer! E os pais, às vezes, não tem também a condição de ensinar a criança em casa, então a criança não sabe ler, tá com uma dúvida, vai tirar essa dúvida com quem? Com o pai? O pai não sabe ler, a mãe não sabe ler... A mãe não entende o que ela tá lendo.... Então é muito grave... né? A gente tem um abismo aí de educação... »

les jours... Les élèves font beaucoup de bruit, ils n'aiment pas l'endroit, ils se sentent agressés ou ils agressent... Ils arrivent le matin à l'école dans état destructif, l'élève n'a pas dormi, le père l'a frappé... Il y a quarante élèves tout le temps, chacun avec ses problèmes, personne ne veut écouter personne... Les plus forts veulent se démarquer en écrasant les autres...¹⁷⁰

Claudio, artiste, Lapa

Face à un tel discours, il faut toutefois se garder d'adopter la position inverse, celle du « populisme » (Grignon et Passeron, 1989), qui consisterait à défendre l'école publique et les classes populaires au principe de l'autonomie culturelle de la « *periferia* » (périphérie)¹⁷¹. Au Brésil comme ailleurs, il n'existe pas une seule et unique « école publique », homogène, mais des écoles marquées par leur contexte local, leur situation géographique, leur organisation scolaire et leur rattachement administratif. Dans le cas des écoles publiques situées dans des *favelas*, les enquêtes ethnographiques montrent qu'on ne peut comprendre le fonctionnement de ces écoles qu'au prix d'une observation de longue durée du quotidien scolaire et du quartier. Ces enquêtes révèlent alors que loin d'être des espaces sans foi ni loi, et en dépit des difficultés qu'elles présentent souvent en termes de conditions d'enseignement, les écoles de ces quartiers sont au contraire structurées autour de « compromis entre normes scolaires et habitudes des *favelas* » (Brochier, 2009, p. 125 et suiv.).

L'uniformité des opinions véhiculées par ces parents tient en partie aux canaux par lesquels proviennent ces descriptions de l'école publique : soit les faits divers médiatiques, les rumeurs et les descriptions de leur employée domestique sur l'école de la *favela*, ou encore leur entourage alimenté aux mêmes sources. En effet, ces parents ne connaissent généralement aucune famille qui scolarise son enfant dans le public, exceptée celle de leur(s) employé(e)s domestique(s) (bonne, jardinier, gardien, chauffeur...) résidant le plus souvent dans les quartiers populaires périphériques. Or les conversations entre les employé(e)s domestiques et leurs patrons sont tenues dans le cadre d'une relation de domination propice à valoriser les représentations du dominant (Vidal, 2007, p. 193). Il est peu probable que le sujet de l'école publique fasse exception en donnant l'occasion aux employées domestiques d'apporter une nuance aux opinions de leur patron, si telle était toutefois leur volonté.

¹⁷⁰ « Os alunos não querem, estão viciados, estão magoados... tá todo mundo magoado com todo mundo... ninguém quer nada... o professor sai chorando da sala todos os dias... os alunos é uma barulheira, não gostam do lugar, se sentem agredidos ou agridem... já chegam na escola detonando, aluno não dormiu, o pai bateu... são quarenta alunos o tempo todo, cada um com o seu problema, ninguém quer ouvir ninguém... os mais fortes querem sobressair em cima dos outros... »

¹⁷¹ C'est une position que nous rencontrons fréquemment chez les militants et artistes de la *periferia*.

La disqualification de l'école publique passe également par une reconstruction du rôle qu'elle a pu jouer dans l'histoire de la scolarisation de la *classe-média*. Il s'agit peu ou prou d'une inversion de l'argument précédent : à l'école publique d'aujourd'hui, que la *classe-média* dénigre en bloc, répond l'enjolivement d'un passé où l'école publique aurait été à la fois l'école du mérite et celle de l'élite. Cela signifie qu'elle aurait été l'instrument d'une promotion sociale et le lieu de reproduction des classes dominantes. Nous avons déjà évoqué cette période qui s'étend *grosso modo* des années 1950 au début des années 1970 et qui conjugue développement économique et augmentation des inégalités. C'est dans ce cadre que s'est consolidé le mythe d'une « méritocratie » (Young, 1958) par l'école publique qui n'est autre que la version brésilienne de la justification de l'embourgeoisement familial à l'heure des sociétés de classes. C'est pourquoi ceux qui ont passé un temps à l'école publique durant leur enfance ne manquent pas de le rappeler (« pra mim foi ótimo, na verdade, porque eu peguei uma fase muito boa [*da escola pública*] »), tout comme ils ne manquent pas le cas échéant de faire l'éloge de leur parent pour les mêmes motifs.

Je ne sais pas si tu as étudié des choses sur le passé, sur la politique du pays, mais mes parents par exemple ont étudié à l'école publique, à l'époque où les meilleures écoles du pays étaient publiques, et mon père n'a jamais payé pour étudier, il n'a pas fait de classe préparatoire, rien de privé, il a eu son *vestibular* et est entré dans la meilleure école d'ingénierie, ma mère est entrée dans la meilleure école de biologie, venant d'une école publique aussi, sans payer. Dans le cas de mon père, quand il s'est formé, les meilleurs emplois étaient publics, à la préfecture, il a été ingénieur de la préfecture pour faire des routes, etc., aujourd'hui ça a complètement changé, les meilleures écoles ne sont plus publiques. Qui étudie dans une école privée a plus de chance d'entrer dans les meilleures universités et les meilleurs emplois ne sont plus dans le public. Bref, il y a eu toute cette inversion de notre société¹⁷².

Cristina, architecte, Vila Madalena

L'idéalisation des systèmes éducatifs étrangers constitue un argument corollaire de l'enjolivement de l'école publique brésilienne du passé. Les Brésiliens critiquent fréquemment l'usage parmi eux d'un procédé courant de critique de leur pays en le comparant aux contextes étrangers (ils parlent de syndrome de *vira-latta*). Il n'est pas exclu que notre

¹⁷² « Não sei se você estudou alguma assim do passado, sobre a política do país, mas assim os meus pais por exemplo estudaram em escola pública, na época deles as melhores escolas do país eram públicas, então meu pai não pagou pra estudar a vida inteira, ele não fez cursinho, nada particular, ele prestou vestibular e entrou na melhor escola de engenharia, a minha mãe entrou na melhor escola de biológicas, vindo de escolas públicas, sem ter pago. No caso do meu pai, quando ele se formou, os melhores empregos eram públicos, na prefeitura, ele foi engenheiro da prefeitura para fazer estradas, etc. hoje isso mudou completamente, as melhores escolas não são mais públicas, quem estuda numa escola privada tem mais chances de entrar nas melhores universidades e os melhores empregos não mais públicos. Então, teve toda essa inversão na nossa sociedade. »

statut de chercheur étranger, qui plus est d'un pays qui s'accompagne d'un *a priori* positif, voire de supériorité, chez les Brésiliens *classe-média*, n'aie pas encouragé ce type de contre-point. Il permet en effet de souligner en creux l'état de délabrement de l'école publique brésilienne et donc de justifier l'impossibilité d'y scolariser ses enfants :

Quand tu choisis une école privée, ce sont des dépenses élevées pour les familles. C'est une chose à laquelle dans d'autres pays on ne pense même pas, n'est-ce pas ? Tout le monde va à l'école publique, a la même éducation, le même accès à l'éducation, tant les plus pauvres que les plus riches. Ici, dès que tu as un peu plus d'argent, tu ne choisis pas l'école publique, ce qui est très triste¹⁷³.

Joana, journaliste, Alto de Pinheiros

D'un point de vue général, les arguments invoqués par ces parents ont pour objectif de démontrer l'impossibilité d'une scolarisation dans le public, ce que l'on pourrait qualifier de « fatalisme opportun ». Celui-ci vise en premier lieu à les rendre irresponsables de cette situation. D'où les accents de déploration que prend leur discours misérabiliste en dénonçant les responsabilités des institutions et des familles des élèves de l'école publique dans le sort qu'elle leur réserve. À ce titre, il est difficile de détacher la critique de l'école publique d'une critique plus générale des institutions publiques et d'une défiance à leur égard. Souvent, chez ces parents, la critique de l'éducation publique dérive vers une critique de tous les secteurs publics, notamment de la justice ou de la santé.

C'est quelque chose d'horrible parce que... Il n'y a rien à faire, ni dans les écoles de l'état de São Paulo, ni dans les écoles de la municipalité... Les universités fédérales, par exemple... J'ai étudié à USP, j'ai fait des études de lettres à USP durant quelque temps... C'était aussi un abandon total, une université publique, d'humanités... Peut-être que la POLI [l'école polytechnique], les écoles d'ingénieurs etc. ils ont un apport financier, un apport technologique etc. mais tu as déjà été à USP, à la faculté des lettres, n'est-ce pas ? C'est super abandonné ! [...] Quand je dois aller au Tribunal de justice, je vais dans le centre-ville, je suis horrifiée, je vais à la place da Sé et je me demande : « mon Dieu, mais et ces personnes ? » c'est quelque chose qui n'a pas d'avenir, c'est de l'ordre de l'abandon... C'est triste, très triste... Alors tout ce qui est public, c'est très triste... Je vais au Tribunal et il y a un procès qui dure depuis 2011... Un procès d'abus sexuel, parce que je m'occupe du droit des familles et c'est un procès d'abus sexuel sur un enfant. Depuis 2011 et il n'a pas encore été résolu... Nous sommes en

¹⁷³ « Quando você opta por uma escola particular é um gasto muito alto pras famílias, né? Uma coisa que em outros países você nem pensa nisso, né? Todo mundo vai pra escola pública, tem a mesma educação, tem o mesmo acesso à educação, tanto mais pobre quando o mais rico. Aqui quem tem um pouco mais de dinheiro já não escolhe a escola pública, o que é muito triste, né? »

2016... et ces enfants alors, tu comprends ?¹⁷⁴

Clara, avocate, Morumbi

En définitive, on observe que la manière avec laquelle les parents repoussent l'école publique leur permet de se dédouaner de toute responsabilité quant à la situation des classes populaires qui, par là, deviennent parfaitement étrangères à leur vie. Autrement dit, ce discours bloque toute tentative d'articuler l'éducation publique et privée en général, et de l'associer à des questions de justice sociale en particulier. De manière implicite, ces parents de *classe-média* estiment que l'école publique est simplement l'école des pauvres, éducation qui reflète une condition sociale spécifique que prouve leur incapacité à s'offrir une école privée. Le discours sur l'enseignement public donne à voir une des multiples expressions de la naturalisation des inégalités sociales au Brésil. Comme l'exprime Dominique Vidal, « la plupart des Brésiliens de cette *classe média* n'envisagent pas les questions de justice sociale à partir de l'égalité fondamentale des individus. Sans que cela ne soit jamais explicité comme tel, ils partagent davantage la conviction que les membres des milieux populaires, parce qu'ils sont différents, ne sauraient nourrir les mêmes aspirations » (Vidal, 2007, p. 168). Certaines situations exceptionnelles « révèlent » ces non-dits. Comme nous l'avons évoqué plus haut, de grands établissements développent une politique philanthropique en créant une « école de la communauté » scolarisant les enfants d'une *favela*. La plupart du temps, ces écoles ne sont pas sur le campus de l'établissement mais sont implantées dans la *favela*. Dans le cadre d'un établissement qui accueille les élèves de son « école de la communauté » uniquement pour les activités sportives, une mère met en scène la générosité de son enfant vis-à-vis de ses camarades défavorisés aperçus au loin.

Je pense qu'il est très humain, tu sais ? Il se préoccupe des choses... Malgré le fait qu'ils aient ce profil, avec leurs privilèges, ce sont des enfants qui d'habitude sont très soucieux des enfants les plus simples... C'est quelque chose, c'est une valeur de l'école que je trouve TRÈS positive. Travailler cela avec les enfants... Et tu vois, un autre jour, pour que tu aies une idée, on a remis une médaille de judo à Guilherme sur un terrain de l'école. Il était en train d'être

¹⁷⁴ « É uma coisa horrível, porque... não tem o que você fazer, nem a escola estadual, nem a escola municipal... E as universidades federais, por exemplo... Eu estudei na USP, fiz letras na USP um tempo... Também era um abandono total, uma universidade pública, de humanas... Talvez a POLI, engenharia e tal... tenha um aporte financeiro, tenha um aporte mais tecnológico e tal... Mas você já foi na USP, na letras, na FFLCH, né ? Então, é super abandonado! [...] Quando eu tenho que ir no fórum, eu vou no centro da cidade, eu fico horrorizada, eu vou na Sé e eu fico meio: “gente, mas e essas pessoas?”... É uma coisa que não tem futuro, é uma coisa de abandono... É muito triste... É muito triste... Então tudo o que é público... é muito triste... Eu vou lá no fórum... Tá lá o juiz do processo desde 2011... Um processo de abuso sexual, porque eu cuido da área de família e é um processo de abuso sexual de criança, desde 2011 e ainda não foi resolvido? Nós estamos em 2016... E essas crianças, sabe? »

promu, de changer de ceinture... Et ils ont préparé une très belle table de déjeuner, très diversifiée... Bref, avec plein de bonnes choses. Et les garçons de la communauté étaient arrivés pour faire du sport dans un autre terrain et Guilherme a appelé aux professeurs pour leur dire « écoutez, j'aimerais savoir pourquoi notre déjeuner il va à la poubelle et pourquoi vous ne le gardez pas pour... » Guilherme est très mince... « Et pourquoi vous ne proposez pas cette nourriture pour ces enfants qui restent là-bas la nuit ? ». Alors ils ont expliqué qu'une mère... que cela s'était déjà fait mais qu'il y a eu une mère dont l'enfant est tombé malade et qui a attaqué l'école, comme si c'était le déjeuner qui... Peut-être c'était le cas, peut-être non... Comme si le déjeuner était... Tu vois ? De la communauté... Tu vois comme les Brésiliens sont compliqués... Comme si le déjeuner offert d'ici il avait quelque chose qui était... la source de... du mal de cet enfant. L'école a finalement dû le jeter à la poubelle et ne peut plus offrir le déjeuner aux enfants de la communauté¹⁷⁵.

Beatriz, décoratrice d'intérieur, Morumbi

Parce qu'ils sont peu visibles au quotidien et restent à une certaine distance du campus, les élèves de « l'école de la communauté » s'associent plus facilement aux logiques philanthropiques qui guident l'action de l'école. Comme le montre cet extrait, celle-ci favorise des conduites assistancielles et paternalistes vis-à-vis de la pauvreté, qui ne sauraient, en définitive, être contrariées que par les « pauvres » eux-mêmes.

Autrement dit, leur activité est parfaitement autonome et coupée du quotidien scolaire des élèves de *classe-média*. Il arrive toutefois que les élèves partagent les installations sportives du campus de l'établissement ou que celui-ci accueille en soirée des cours d'alphabétisation pour adultes. L'un de ces établissements représente toutefois une exception : il scolarise les enfants de la *favela* et de *classe-média* sur le même site mais dans des salles différentes. La conversation entre deux parents (elles sont voisines) où l'une d'elle prend connaissance, en ma présence, de cette situation, illustre la gêne qu'elle occasionne.

¹⁷⁵ « Eu acho que ele é muito humano, sabe? assim, ele tem uma preocupação, embora eles tenham esse perfil, elas são crianças normalmente muito preocupadas com as crianças mais simples, com os privilégios deles...porque é uma coisa...é um valor da escola que eu acho MUITO positivo. Trabalhar isso com as crianças. Olha...né? então, outro dia pra você ter uma ideia, teve uma atividade nessa quadra pro Guilherme receber uma medalha, né? de judô...ele tava fazendo uma promoção, tava trocando de faixa...e prepararam uma mesa de lanche muito bonita, bem diversificada...enfim, com muita coisa gostosa e os meninos chegaram da comunidade pra fazer um esporte nessa outra quadra e aí o Guilherme virou e falou assim: "olha.." chamou uns professores e "eu gostaria de saber porque o nosso lanche está indo pro lixo e por que vocês não guardam o lanche pra..." o Guilherme é muito magro, "e por que vocês não oferecem esses lanches pra essas crianças que ficam à noite?" e aí eles explicaram que uma mãe, que isso era feito, só que teve uma mãe que a criança passou mal e aí ela fez uma denúncia pra escola, como se o lanche...pode até ser que sim, pode ser que não..como se o lanche fosse...cê vê? da comunidade...você vê como brasileiro é complicado...como se o lanche oferecido aqui tivesse alguma coisa que fosse...o causador dessa..desse mal estar da criança. A escola teve que...joga no lixo, mas não pode mais oferecer o lanche pras crianças da comunidade... »

Maria Fernanda : C'est que Porto fait aussi ce travail, n'est-ce pas ? D'aide aux enfants.

M : Il y a... il y a une école de la communauté comme ils l'appellent... c'est que... eux... comme l'école est très proche de la *favela* de Paraisópolis, ils ont des classes entières d'élèves seulement de Paraisópolis.

Maria Fernanda : Mon Dieu, c'est tellement loin de notre réalité...

M : C'est quelque chose qui me désole... Je vois les enfants qui arrivent... Mais mes enfants ne les côtoient pas, au moins jusqu'à leur âge... Peut-être plus tard ils se côtoient... mais... c'est très ségrégué... C'est comme si ces enfants n'existaient pas. On sait qu'ils existent, on leur donne beaucoup de choses... On donne du matériel scolaire... Ils en profitent... Des uniformes, ils en profitent...

Mais ils étudient en même temps ?

M : En même temps [rires]... dans le même espace physique, mais les enfants...

Maria Fernanda : [elle coupe] Ah ! C'est dans le même espace physique ? Je pensais que c'était dans une autre école, dans un autre endroit...

M : Non... le cours de sport, ils le font au même endroit, mais les salles sont différentes. Par exemple, une salle qui n'est pas utilisée pour les classes de matin est utilisée des fois pour des gens de l'école de la communauté, mais... Ils ne se croisent pas... Dans le quotidien ils ne... Ils sont différents...

Maria Fernanda : C'est vraiment compliqué, non ?

M : Oui...¹⁷⁶

¹⁷⁶ « Maria Fernanda: É que o Porto tem também aquele trabalho, né? De atendimento de crianças...

M: Tem... Tem a escola da comunidade que eles chamam... Que é... eles... Como o Porto é muito perto da favela do Paraisópolis, eles tem classes inteiras de alunos só da Paraisópolis...

Maria Fernanda: Nossa, é tão distante da nossa realidade...

M: É uma coisa que eu sinto muito... Eu vejo as crianças entrando... Mas meus filhos não convivem com eles, até a idade que eles tem... Talvez lá na frente eles convivam... Mas... é muito segregado... Praticamente como se não existisse... A gente sabe que tem muito... A gente doa muitas coisas pra eles... A gente doa material... Eles aproveitam... uniforme, eles aproveitam...

Mas eles estudam no mesmo horário?

M: No mesmo horário [risos]... No mesmo espaço físico, mas as crianças...

Maria Fernanda: [elle coupe] Ah! É no mesmo espaço físico? Eu achei que fosse numa outra escola, num outro lugar...

M: Não... Educação física eles fazem no mesmo lugar, as salas são diferentes, por exemplo, uma sala que não é usada pras turmas de manhã, as vezes tem um pessoal da Escola da Comunidade, mas... Não se cruzam... O dia a dia deles não... são diferentes...

Maria Fernanda: É complicado mesmo, né?

M: É...»

Cette conversation prend une tournure embarrassante pour les deux interlocutrices à plus d'un titre. Elle révèle ou expose une situation de ségrégation qu'on préférerait ignorer ou taire. La ségrégation scolaire « traditionnelle », celle d'une école uniquement fréquentée par des pauvres dans un quartier pauvre, représente pour ces familles une norme. Elles sont relativement indifférentes au fait que l'école soit publique ou soit « l'école de la communauté » d'un établissement privé, d'une fondation ou d'une ONG tant que celle-ci se tient à distance de leurs enfants. C'est pourquoi une ségrégation impliquant le partage d'un certain nombre de locaux à des horaires proches produit une promiscuité inconfortable. On peut douter que les parents craignent des contacts réels entre les enfants : l'établissement semble prendre garde à assurer la discrétion des élèves défavorisés au quotidien. Par contre, la simple connaissance du partage des installations peut provoquer une gêne véritable pour des questions évidentes de séparatisme social associant probablement des dimensions raciales et corporelles chez certains parents. Le partage des locaux matérialise également la distance sociale qui sépare les publics, confrontant les familles à une inégalité qu'il est difficile d'ouvertement défendre : celle entre enfants. En conséquence, on peut faire l'hypothèse que cette situation est en mesure de provoquer des sentiments de culpabilité incommodes pour les familles. C'est, semble-t-il, pour ces raisons, que le partage du même espace au même moment importune fortement l'une des deux enquêtées et prend quasiment la forme de l'aveu pour l'autre. On ne peut pas toutefois en conclure que l'ensemble des familles de ces établissements adopterait la même réaction dans cette situation.

CHAPITRE 4 : LES ECOLES CONSTRUCTIVISTES

Ce chapitre montre les tensions permanentes qui traversent et organisent l'espace des écoles constructivistes. Celles-ci prennent en charge une clientèle portée à reconnaître dans le style éducatif adopté les signes de leur appartenance à la fraction progressiste de la *classe-média*. Cette identification repose d'abord sur les méthodes pédagogiques promues dans les écoles constructivistes que les familles, bien souvent, opposent à l'éducation traditionnelle qu'elles ont reçue et qu'elles rejettent. On reconnaît le style constructiviste à quelques principes majeurs : la découverte des connaissances par l'élève, la centralité des activités collectives, une pédagogie de projet.

Néanmoins, les écoles constructivistes sont des organisations scolaires fragiles. Cela résulte principalement du fait que leur clientèle est volatile. D'une part, le recrutement des élèves en début de scolarité peut se révéler laborieux. D'autre part, l'adhésion aux principes pédagogiques de ces écoles est mise à l'épreuve à mesure que l'élève avance dans la scolarité et que la compétition scolaire se renforce, les familles mettant alors en doute leur efficacité. La capacité des écoles à conserver leur clientèle de base entre les cycles scolaires est essentielle pour ne pas voir leurs meilleurs élèves remplacés par d'autres souvent en difficulté scolaire. Faute de quoi, ces établissements seraient pris pour des établissements de rattrapage, provoquant leur déclassement. Pour se prémunir au mieux de ce risque, les écoles constructivistes s'emploient, en mettant en œuvre différents dispositifs (partenariats avec d'autres établissements, forme du recrutement des familles), à attirer les « bonnes » familles, c'est-à-dire les familles les plus fiables et avec lesquelles il est plus aisé de tisser des liens durables. Malgré cela, les écoles doivent fournir des efforts importants pour conserver une clientèle en proie au doute quant au niveau scolaire de leur enfant et à la préparation qu'apporte l'établissement aux attendus des concours d'entrée aux meilleures universités. L'espace des écoles constructivistes n'est cependant pas tout à fait homogène. Les écoles, selon leurs moyens, ont formulé des réponses différentes pour répondre au risque structurel que représente leur difficulté à conserver leur clientèle.

Certains établissements ont adopté une stratégie de spécialisation qui cherche à fortifier l'établissement autour de la captation d'une clientèle stéréotypée. Les professions des parents appartiennent très fréquemment au monde de la culture et l'essentiel de la clientèle est politiquement marquée à gauche. Ces écoles mettent en scène leur singularité en affirmant

leur excellence pédagogique et une forme de progressisme social ou moral. Ce progressisme, qui s'exprime au travers du travail scolaire et d'une participation des parents à la vie de l'établissement, est un instrument privilégié du renforcement des liens avec la clientèle.

D'autres écoles constructivistes se sont essayées à la diversification de leur clientèle, notamment par la création de nouveaux sites scolaires dans des quartiers de *classe-média* encore dépourvus d'écoles constructivistes ou par l'agrandissement et la « modernisation » de leurs locaux actuels. Cette ouverture à un nouveau public s'est bien entendu faite « par le haut » : tout recrutement de familles plus modestes que la clientèle habituelle, *via* une baisse de l'écolage, serait perçue comme un déclassement de l'établissement. Ces écoles constructivistes cherchent donc à atteindre des familles dont les revenus et le profil peuvent se rapprocher de ceux de la clientèle des grands établissements. Alors que la clientèle traditionnelle des écoles constructivistes est une clientèle relativement homogène et quasi-exclusivement marquée à gauche, ces nouveaux sites sont politiquement plus équilibrés. En favorisant les contacts entre les fractions conservatrice et libérale de la *classe-média*, ces écoles donnent un point de vue privilégié sur les types de conflits qui structurent leur relation et sur le rôle qu'a pu jouer la polarisation politique que connaît le Brésil depuis les manifestations de 2013.

1. Les fondements pédagogiques des écoles constructivistes

En préambule, reportons-nous aux présentations institutionnelles des écoles constructivistes sur leur site internet. Celles-ci donnent un aperçu du discours que les écoles mettent en place pour communiquer une idée de leur projet éducatif à leur clientèle. Ces présentations sont assez homogènes et traitent principalement de deux aspects du projet éducatif : la finalité sociale que l'école donne à l'éducation et le style d'enseignement qu'elle dessine pour y parvenir.

Du point de vue des finalités de l'éducation, les écoles constructivistes expriment la volonté de former des « citoyens autonomes » et « responsables », capables « d'argumenter » et d'adopter une posture « réflexive » sur leurs savoirs et leurs pratiques. Pour cela, les écoles se donnent pour objectif de mettre les élèves dans des « situations de rencontre avec l'hétérogénéité », de favoriser les « activités de socialisation », de développer le « respect » des élèves à l'endroit de la « diversité » (culturelle, politique, sexuelle, de genre). Leur

discours fait appel à la terminologie de « l'émancipation », de la « transformation sociale » et de « l'esprit critique », d'un savoir au service d'une société « démocratique » et « pluraliste ».

Les moyens pédagogiques qu'elles revendiquent pour mener à bien ce projet reposent sur un rapport enseignant-enseigné qui conduit l'élève à « produire les connaissances ». Leur pédagogie s'appuie notamment sur les « interactions sociales » entre les élèves, les éducateurs et les connaissances en assimilant chaque élève à un « porteur de savoir ». Les savoirs déjà constitués doivent être retravaillés par les élèves de manière à ce que les « nouvelles connaissances construites collectivement prennent sens » pour eux. Les écoles mettent donc en avant les « travaux en groupe » et la « collaboration » entre élèves. Toutefois, l'acquisition des « compétences » et des « habilités sociales » de l'élève se réalise dans le « respect de l'individualité » et de la « créativité » de chacun. Ces écoles mettent en avant leur savoir-faire en se décrivant comme des établissements « pionniers » et « formateurs » dans ces méthodes et en rappelant la profondeur historique de leur expérience. Elles se placent également au diapason de la recherche pédagogique. Leur pratique ne cesse de s'alimenter à la source d'une « réflexion constante » entre « pratique et théorie » et elles insistent sur les démarches « d'évaluation » et de « *follow-up* » qui leur permettent d'éclairer et d'adapter leur projet. Autrement dit, ce sont des écoles qui promettent de faire preuve d'innovation pédagogique en étant à l'écoute des « productions [pédagogiques] les plus avancées » et des retours critiques qu'elles favorisent.

De fait, ce discours est expressément à l'adresse de la clientèle : il aborde les dimensions pédagogiques de l'enseignement avant tout sous le registre d'une éducation morale. Il est généraliste et non technique. De ce point de vue, on y trouve les valeurs traditionnelles attachées à l'histoire politique de la gauche, notamment en présentant l'éducation promue dans ces écoles comme une contribution à la transformation du monde social et à la défense d'un esprit démocratique. Seule une éducation qui rende les élèves autonomes et responsables conduit à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, synonyme d'une conduite sociale informée et réflexive. L'élève occupe un rôle dynamique vis-à-vis des apprentissages, il participe même à la production de son savoir, mais il ne le fait pas seul : son activité se joue dans sa relation avec les savoirs constitués que transmet et organise l'enseignant, ainsi qu'en travaillant de manière collaborative avec ses pairs. L'élève est le produit d'une activité qui le comprend mais le dépasse, sans jamais délaissier son rôle d'acteur ou sacrifier son individualité, condition du développement d'un véritable sens critique et de

l'expression d'un pluralisme. Le cadre de la description du rapport au savoir est celui de l'enseignant ou du chercheur universitaire et vise à témoigner, tout au moins, d'une intimité avec les démarches et concepts de la recherche. Nous y trouvons autant une défense de la valeur sociale des savoirs que des qualités et aptitudes particulières qu'exigent ces derniers pour être élaborés – « savoir-faire », « habilités sociales » ou « compétences » (Duru-Bellat, 2012). Il s'agit là, une nouvelle fois, d'une référence appuyée au type d'expérience d'études supérieures que ces écoles prêtent à une clientèle souvent issue des universités publiques et des humanités.

Ce plaidoyer éducatif pour une transformation tant « sociétale » qu'individuelle par l'entremise de méthodes pédagogiques fondées notamment sur le travail de groupe et la participation active de l'élève dans la construction de ses connaissances illustre l'adhésion de ces écoles aux principes de l'Éducation nouvelle et des « méthodes actives ». Selon la formule consacrée, l'élève doit être au centre de ses apprentissages. Cette thèse peut se résumer au fait que « l'enfant doit être actif pour apprendre, et doit avoir des occasions de résoudre des problèmes, d'effectuer des productions tangibles et de juger par lui-même des résultats de son action » (Plaisance & Vergnaud, 1993, p.48). Le discours pédagogique des écoles se réfère notamment à deux discussions des travaux de psychologie de l'éducation concernant l'apprentissage dans le cadre scolaire, à savoir 1. le type d'activité de l'élève et 2. le rôle des interactions sociales dans ses apprentissages (*ibid.*, p.47 et suiv.). Ces dimensions du travail scolaire renvoient aux figures tutélaires que sont Jean Piaget et Lev Vygotski pour le constructivisme. De fait, les théories de ces auteurs occupent une place à part au sein du « chaudron » des références intellectuelles que convoquent les écoles constructivistes. La position centrale qu'occupent ces auteurs dans le discours pédagogique s'explique d'abord par la nature et l'importance de leurs travaux : les théories du développement et de l'apprentissage de Piaget et Vygotski donnent le cadre scientifique des « théories pratiques » conçues par les pédagogues qui se revendiquent du constructivisme (Terrail, 2002, p.173 et suiv. ; Vellas, 2008a, 2008b).

a. L'activité de l'élève

Si les réflexions conduites sur l'activité de l'élève se confondent avec l'histoire de la pédagogie, celles que Jean Piaget a tiré de ses travaux occupent une place considérable dans les sciences de l'éducation au XXème siècle. Jean Piaget a notamment cherché à favoriser la

« prise en compte des stades de développement qui suivent un ordre déterminé » chez l'enfant et a démontré l'importance de « l'entrée sensori-motrice des constructions intellectuelles au cours de l'enfance » (Weil-Barais, 2006, p. 100). À chaque stade du développement de l'enfant doit correspondre des activités favorisant ses propriétés intrinsèques : il importe de suivre la « maturation progressive des structures cognitives » de l'enfant afin de réaliser son « développement harmonieux » (Astolfi, 2001, p.115). Il en ressort, en dépit des spécificités éducatives qu'appellent les différentes phases de développement de l'enfant, un encouragement global à l'expression de la « spontanéité » des élèves dans leurs apprentissages¹⁷⁷.

En effet, après Montaigne, Rabelais ou Rousseau, Piaget défend l'« une des idées les plus puissantes en pédagogie » (Tricot, 2017, p. 28), celle de l'apprentissage par la construction/découverte des connaissances par l'enfant lui-même. Piaget prend la défense d'une « pédagogie de l'intelligence » qui doit avoir « recours aux méthodes actives faisant une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant ou de l'adolescent et exigeant que toute vérité à acquérir soit réinventée par l'élève ou tout au moins reconstruite et non pas simplement transmise » (Piaget, 1972, p.20). C'est pourquoi, pour Piaget, « comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention » (*ibid.*, p.25). À la phase « d'observation » et de découverte sensible du « milieu » qui domine la prime éducation doivent succéder des activités focalisées sur l'exercice du raisonnement expérimental à partir des « tâtonnements » des élèves (*ibid.*). Il s'agit alors pour ces derniers de procéder à « la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire » (*ibid.*). Piaget fait notamment reposer cette seconde phase sur le travail d'interdisciplinarité apporté par les enseignants¹⁷⁸ et sur leur capacité à « soumettre aux élèves des problèmes choisis judicieusement de telle sorte que ceux-ci soient en mesure de construire les connaissances que l'enseignant a pour mission de transmettre » (Weil-Barais, 2006, p. 101). Si Piaget reconnaît l'importance des enseignants

¹⁷⁷ « La troisième direction, qui est résolument la nôtre (et qui nous fait attribuer les débuts du langage aux structures construites par l'intelligence sensori-motrice préalable), est de nature constructiviste, c'est-à-dire sans préformation ni exogène (empirisme) ni endogène (innéité), mais par continuel dépassement des élaborations successives, ce qui pédagogiquement conduit, il va de soi, à mettre tout l'accent sur les activités en partie spontanées de l'enfant. » Jean Piaget, *Où va l'éducation*, Paris, Médiations, 1972, p.14.

¹⁷⁸ « (...) il s'agit de multiplier les enseignements, mais de façon à ce que chaque spécialité soit elle-même traitée dans un esprit sans cesse interdisciplinaire, c'est-à-dire sachant généraliser eux-mêmes les structures qu'ils emploient et les replacer dans les systèmes d'ensemble englobant les autres disciplines. Il s'agit, autrement dit, que les enseignants soient eux-mêmes pénétrés d'un esprit épistémologique assez large pour que, sans négliger pour autant le terrain de leur spécialité, l'étudiant voie de façon continue les rapports avec l'ensemble du système des sciences. » *ibid.*, pp. 32-33.

pour guider les élèves dans leur recherche, il accorde cependant un rôle secondaire aux interactions sociales dans les apprentissages. Vygotski a formulé cette critique de façon lapidaire en affirmant que pour Piaget, « l'apprentissage est à la remorque du développement » (*ibid.*).

b. Le rôle des interactions sociales dans les apprentissages

Les travaux de Lev Vygotski mettent, au contraire, l'accent sur le « social », la « médiation de l'adulte et le rôle d'autrui » dans l'apprentissage (Plaisance & Vergnaud, 1993, p.51). Du point de vue des sciences de l'éducation, les deux perspectives, débattues de leur vivant par leur auteur, sont complémentaires (*ibid.*, p.52), l'une et l'autre entretenant une « vigilance » réciproque (Vellas, 2008a, p. 266). Pour Vygotski, les situations sociales ont un rôle central dans l'apprentissage de l'enfant, « le mouvement réel de la pensée allant de l'«inter-psychique» vers l'«intra-psychique» » (Astolfi, 2001, p.115). Alors que pour Piaget, la « maturité des structures cognitives » de l'enfant détermine les facultés d'apprentissage, ces dernières sont en partie le produit d'un « processus d'intériorisation » culturel chez Vygotski (*ibid.*, p. 116) : « l'appropriation par l'enfant des outils culturels (l'écriture, le calcul, le dessin, les systèmes conceptuels, etc.) contribue à transformer son psychisme » (Weil-Barais, 2006, p. 102). Pour le psychologue russe, les apprentissages de l'enfant se construisent dans les interactions sociales de l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs. Vygotski a notamment forgé le concept de « zone de développement proximale¹⁷⁹ » qui permet de représenter « une distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs » (Astolfi, 1992, p. 141). Les camarades de classe deviennent de véritables « partenaires » et c'est au tour de l'adulte d'occuper un « rôle actif d'expérimentateur » : par exemple, l'enseignant peut aiguiller l'activité d'un élève en provoquant une interaction avec un autre, de manière à ce « qu'en changeant la situation sociale (l'adresse de l'activité) l'enfant pourrait transformer son rapport à la tâche » (Tartas & Perret-Clermont, 2012, p. 200). Les travaux de Vygotski, temporairement tombés dans

¹⁷⁹ « Le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone [de développement proximale]. L'enseignement donne donc naissance, réveille et anime chez l'élève toute une série de processus de développement interne, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'élève. » Vygotski, 1934/1985, p. 112 cité par Bernard Schneuwly, « Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre », In. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires Bernard schneuwly*, 2011, p. 345.

l'oubli¹⁸⁰, ont été précurseurs et alimentent désormais internationalement les réflexions sur le travail de groupe en classe (*collaborative learning*), pratique pédagogique aux contours variés mais qui fait probablement figure d'« idée pédagogique majeure du XXe siècle » (Tricot, 2017, p. 56).

Cette brève présentation théorique présente les deux faces conceptuelles des écoles constructivistes de notre enquête : le rôle actif de l'élève, élevé au rang de « chercheur », dans ses apprentissages, et la centralité des interactions sociales et des travaux collectifs. L'accent placé sur les interactions sociales dans les apprentissages, la redécouverte des théories de Vygotski aidant, s'est cependant établi dans un second temps dans la carrière des écoles constructivistes de São Paulo. C'est pourquoi ces dernières ont progressivement souhaité être reconnues, non plus seulement comme des écoles « constructivistes », mais comme des écoles « socioconstructivistes » :

On ne s'appelle plus *constructiviste* parce que c'était devenu trop large. Alors il y a un *socioconstructivisme* dans le sens où on suit une théorie où l'élève est l'agent de son savoir et l'environnement est très important pour qu'il se développe : il se développe en société, en groupe, dans sa relation avec les autres. En fait, c'est l'élève qui est le point centralisateur où le professeur apporte des choses. Mais le professeur n'est pas la seule source, pour l'élève, de connaissances. C'est une relation où le professeur écoute aussi l'élève, voit quelles sont ses vraies questions pour l'encourager dans ses connaissances, dans ses recherches¹⁸¹.

Amanda, directrice d'école, Pinheiros

Plus prosaïquement, il faut aussi y voir le désir de se distinguer d'une appellation, le « constructivisme », allant en se banalisant parmi les écoles privées de la ville.

c. Une pédagogie de projet

Quel que soit le niveau d'enseignement, les écoles constructivistes mettent en valeur une pédagogie de projet et ses corollaires que sont la pluridisciplinarité des enseignements et

¹⁸⁰ On doit cette « redécouverte » à l'Américain Jerome Bruner. Les travaux de Vygotski ont également fait leur retour parmi les chercheurs francophones depuis les années 1980, même si, en France, Roger Cousinet est plus facilement associé aux travaux de groupe. André Tricot, *L'innovation pédagogique*, Retz, 2017, p. 56.

¹⁸¹ « A gente não se denomina construtivista mais, assim, porque ficou um enfoque muito amplo, então tem um socio-construtivismo mesmo no sentido que a gente segue uma teoria onde o aluno é o agente do seu conhecimento e o ambiente é muito importante pra ele se desenvolver: ele se desenvolve em sociedade, em grupo, na relação com os outros. Na verdade, um aluno com um ponto centralizador ali onde o professor traz coisas, mas não como alguém que vai ser a única fonte, daquele aluno, de conhecimento. Tem uma relação onde o professor também escuta esse aluno, vê quais são a suas verdadeiras questões pra incentiva-lo ali no seu conhecimento, na sua pesquisa. »

les travaux de groupe. La pédagogie de projet est la méthode autour de laquelle gravite l'ensemble du travail pédagogique de ces écoles. Elle permet en effet de lier deux questions qui mobilisent particulièrement les écoles constructivistes, à savoir : « pourquoi apprend-on cette connaissance ? » et « quels liens a-t-elle avec d'autres connaissances ? » (Tricot, 2017, p.70). Tricot propose une synthèse de la pédagogie de projet :

Le projet est étalé dans le temps, pendant plusieurs semaines, voire plusieurs mois, il nécessite d'être planifié, organisé puis régulé. Il implique aussi de rechercher et de mobiliser des connaissances et des méthodes diverses, souvent issues de plusieurs disciplines. Il requiert souvent la participation de plusieurs élèves. Le but atteint, la production, est souvent visible : elle peut être présentée, montrée, argumentée, défendue, discutée. Ainsi, les connaissances sont mises conjointement au service d'un but de production, qui peut trouver sa légitimité dans le fait qu'il n'est pas strictement scolaire et peut ainsi présenter une certaine « authenticité ». (*ibid.*, p. 71)

Globalement, ces écoles favorisent les dialogues entre les cycles à partir des projets réunissant plusieurs disciplines et s'étendant de quelques semaines à plusieurs mois. Chacune des écoles cultive toutefois ses particularités. Par exemple, l'une favorisera le rapprochement des dernières sections de maternelle et des deux premières années d'école primaire en réunissant les enfants sur un même site. Une autre, au contraire, montera des projets multi-âges en primaire en associant des élèves du collège (E.F.II) comme « tuteurs ». Lorsque les élèves gagnent en autonomie au collège, les écoles ont tendance à structurer les apprentissages de chaque année autour d'un vaste programme pluridisciplinaire exigeant un solide travail de coordination de la part des équipes pédagogiques. On peut d'ailleurs considérer ce travail de coordination entre les différents professeurs et disciplines, organisé justement par un « coordinateur pédagogique », comme un des savoir-faire centraux dont les écoles constructivistes se prévalent. Le point d'orgue du programme pluridisciplinaire, généralement structuré en semestre, est un « travail de terrain » qui se déroule en cours d'année. Celui-ci consiste, à partir du travail élaboré en amont en classe dans plusieurs disciplines, à participer à un voyage de découverte scientifique de quelques jours où les élèves sont appelés à jouer le rôle d'enquêteurs autour d'une thématique. Par exemple, comme le décrit cette directrice pédagogique, ils iront étudier la filière sucrière d'une région en s'attachant à explorer les différentes étapes de la production, en rencontrant différents acteurs, de la mise en culture jusqu'à la commercialisation. Cet extrait donne également l'occasion d'observer la revendication d'une authenticité – et d'un caractère pionnier qu'il faut bien sûr relativiser –

dans le travail de recherche face à des écoles pour qui ce type de projet s'assimile davantage à un agrément ou un simple voyage scolaire indépendant du curriculum.

Je crois que c'est la première école qui a considéré et fait réaliser des travaux de terrain. C'est ce que je disais encore aujourd'hui aux élèves dans une salle de cours : beaucoup d'écoles parlent de ces études hors de l'école « d'excursions », de « balades », de « visites », « d'études de milieu ». Mais pour nous c'est toujours un travail au cours d'un terrain à l'intérieur d'un projet qui possède d'autres activités que celles du terrain. Il y a des lectures, des cours, des recherches et il y a un moment où tu vas sur le terrain pour collecter davantage d'informations pour voir des choses que tu ne peux voir que partiellement à l'intérieur d'une salle de cours. Ça c'est très important, c'est une des marques de notre école. Et c'est dans notre école que c'est né et aujourd'hui beaucoup d'écoles, beaucoup d'entreprises font ça au Brésil. Des écoles contractent des entreprises qui viennent avec des études toutes prêtes, planifient les visites, etc. Nous ici dans notre pédagogie on fait ça différemment. On se pose la question : « Qu'est-ce qu'on veut ? ». On veut par exemple que nos élèves réalisent une étude sur l'agro-industrie, on se pose la question de ce qu'on a le plus proche autour de nous à étudier, par exemple l'industrie de la canne à sucre, parce que dans l'État de SP, il y a beaucoup de plantations de canne à sucre et beaucoup d'usines de traitement. On veut qu'ils comprennent ce que le pays gagne avec ça, ce que l'éthanol est devenu pour le pays, quel a été ce choix, etc. Et comment ça se produit, qui est impliqué là-dedans. « Comment la terre est préparée, qui coupe la canne, quand elle est coupée par des machines, quand elle est coupée par des personnes, qui sont ces personnes qui les coupent manuellement, auraient-ils la possibilité d'exercer d'autres types d'activité économique ? – Non, parce que... » Donc si on va faire un travail de terrain, une étude, pour nous c'est important de visiter par exemple une usine, tu prends rendez-vous avec elle, elle te reçoit, elle te passe un film institutionnel, tu te présentes, quelqu'un discute avec toi... Tu as une vision de ce que l'usine produit, sur quoi elle se base, comment elle s'organise. Dans notre organisation (l'équipe pédagogique), nous faisons une préparation des activités et des contacts jusqu'à l'homme qui coupe la canne à sucre, jusqu'au lieu d'hébergement du travailleur. Et ça se passe comme ça, on va discuter d'exploitation en exploitation avant l'arrivée des élèves. On explique qui on est, pourquoi on est là, on voit si elles acceptent et si elles acceptent ensuite qu'on vienne avec les élèves. Donc ensuite ils conversent avec les personnes, on essaye de couvrir le maximum de points de vue et d'institutions impliqués dedans. Pour nous c'est important d'apporter un représentant d'une université pour voir comment l'université voit ça. On a déjà été beaucoup en relation avec des représentants du ministère du travail aussi qui fiscalisent les conditions de travail du coupeur de canne, etc. Et donc la vision sur la réalité acquiert une autre dimension¹⁸².

Maia, directrice pédagogique, Higienópolis

¹⁸² « Eu acho que é a primeira escola que considerou e fez trabalhos de campo. É o que eu estava falando hoje mesmo aos alunos em uma aula: muito alunos chamam esses estudos fora da escola de “excursão”, “passeio”, “visita”, “estudos do meio”. Mas para nós é sempre um trabalho de campo dentro de um projeto que tem outras atividades que não as de campo. Tem leituras, aulas, pesquisas e um momento onde você vai para o campo para coletar mais informações, para ver coisas que você só consegue ver parcialmente de dentro de uma sala de aula. Isso é muito importante, é uma das marcas da nossa escola. E é na nossa escola que nasceu, e hoje muitas escolas, muitas empresas fazem isso no Brasil. Escolas que contratam empresas que vem com estudos todo prontos, planificam as visitas, etc. A gente aqui na nossa pedagogia fazemos isso de um jeito diferente. A gente pergunta: “O que a gente quer?”. A gente quer por exemplo que nossos alunos realizem um estudo sobre a indústria agro, a gente se pergunta o que que tem mais perto da gente pra estudar, por exemplo, a indústria da cana de açúcar,

Le séjour de découverte scientifique est donc élaboré en amont, en classe et structure un pan important du semestre. De fait, ce type de projet au long cours permet d'organiser un cycle de lectures autour de la thématique en appelant au travail croisé de différentes disciplines. Ces « travaux de terrain » peuvent également se focaliser plus simplement sur le patrimoine culturel et historique d'une localité ou explorer certaines dimensions de São Paulo (fleuves, centre-ville...), notamment pour les premières années du collège. Généralement, ils sont en effet présents du collège au lycée. Au lycée, on les retrouve associés à d'autres types de projet collectif, par exemple des simulations de cycles de négociation entre pays, ONG et organisations internationales où des groupes thématiques animés par les élèves sont constitués pour défendre les intérêts des différentes entités représentées. Enfin, différemment selon les écoles, la fin du lycée peut être sanctionnée par la rédaction d'un mini-mémoire pluridisciplinaire, portant sur un sujet que l'élève choisit, et qu'il devra soutenir devant un jury composé de professeurs de l'établissement¹⁸³. Globalement, ces travaux mettent en valeur des recherches documentaires en sciences humaines et sociales autour de thématiques économiques, sociales, environnementales, etc.

Il faut cependant souligner que les écoles constructivistes ne remettent pas en question un certain format scolaire¹⁸⁴. Comme le reconnaît une responsable pédagogique, la scolarité s'y déroule de manière tout à fait classique, avec ses salles de classe, sa salle des professeurs et les sonneries qui rythment les rencontres des élèves et des enseignants au gré d'un emploi

porque no estado de São Paulo, tem muitas plantações de cana de açúcar e muitas fábricas de tratamento. A gente quer que eles entendam o que o país ganha com isso, o que o etanol virou pro país, qual foi essa escolha, etc. E como isso se produziu, o que está envolvido nisso. “Como a terra é preparada, quem corta a cana, quando ela é cortada por máquinas, quando ela é cortada por pessoas, quem são essas pessoas que as cortam manualmente, eles teriam a possibilidade de exercer outros tipos de atividade econômica? – Não, porque...”. Então se a gente vai fazer um trabalho de campo, um estudo, para nós é importante visitar uma fábrica, a gente marca horário com ela, ela recebe a gente, passa um filme institucional, você se apresenta, alguém conversa com você... Você tem uma visão do que a fábrica produz, no que ela se baseia, como ela se organiza. Na nossa organização, nós fazemos uma preparação das atividades e dos contatos até o homem que corta a cana de açúcar, até o local de hospedagem do trabalhador. E isso acontece assim, a gente vai conversar de fazenda a fazenda antes da chegada dos alunos. A gente explica quem a gente é, por que a gente está lá, a gente vai ser se eles aceitam e se eles aceitam em seguida que a gente venha com os alunos. Então depois eles conversam com as pessoas, a gente tenta cobrir um máximo de olhares e de instituições envolvidas lá. Para nós é importante de trazer um representante da universidade para ver como a universidade vê isso. A gente já esteve muito em contato com representantes do Ministério do trabalho que fiscaliza as condições de trabalho do cortador de cana, etc. E então a visão da realidade ganha uma outra dimensão. »

¹⁸³ Pour un lecteur français, ce type de travail est assez proche des Travaux d'Initiative Personnelle Encadrée (TIPE) des classes préparatoires aux grandes écoles et de leurs variantes au lycée (Travaux Pratiques Encadrés, Projets Interdisciplinaires).

¹⁸⁴ Sans aller aussi loin, nous pouvons même affirmer qu'elles font preuve d'assez peu d'originalité pédagogique si on les compare aux nombreuses expérimentations d'institutions que l'on rattache communément au mouvement de l'Éducation nouvelle. Exemples :

du temps divisant les cours en heures et séparant les cours par matière : « Il y a du contenu, des données, des cours magistraux, des moments d'exercice, des épreuves, des devoirs à la maison, des notes, des bulletins, des sonneries, sort un professeur de la salle, y entre un autre... Le format scolaire est très proche de toutes les écoles » (Maia, directrice pédagogique, Higienópolis). Le professeur d'une matière (assisté parfois d'un stagiaire ou d'un autre professeur, selon les besoins) s'adresse à un groupe-classe d'une même classe d'âge et de la même année scolaire. Ce qui fait la spécificité de ces écoles, c'est le travail de coordination des équipes enseignantes autour d'une pédagogie de projet associée à des temps précis, des effectifs par classe plutôt réduits (une grosse vingtaine d'élèves) et, plus globalement, une volonté de l'école d'apporter une touche pluridisciplinaire à la routine scolaire :

Le quotidien de l'école est le même quotidien qu'une autre école. Ce qui va faire la différence, c'est le cours donné par le professeur. Parce qu'il y a des écoles, tu n'aurais pas besoin d'un professeur en cours, il y a un texte et c'est le cours. Si tu voyais ce qu'on appelle au Brésil les « systèmes d'enseignement », tous ces *apostilas* : cours numérotés, contenus, exercices... Le professeur peut expliquer des choses mais, atteint un certain point, il est dispensable. Quel est le professeur indispensable ? C'est celui qui te donne un sujet mais qui va faire ce qu'on appelle ici une « couture » entre les choses, il va te parler d'une chose mais il va l'associer avec un film qui traite du sujet, il va te donner un livre qui traite d'une autre question, il va parler du cours de l'autre professeur qui travaille lui-aussi sur le sujet mais du point de vue de sa discipline. Tout ça fait du cours un espace absolument unique, une chose qui ne peut pas être reproduite sauf si on la filmait pour que les élèves y assistent. Et même encore ainsi, on perdrait le camarade qui lève la main, qui pose une question, cette interaction professeur-classe se donne au moment de cette rencontre¹⁸⁵.

Maia, directrice pédagogique, Higienópolis

Enfin, un système de notation fondé sur une pluralité de critères et de formats d'évaluation reflète la diversité des manières d'appréhender le travail des élèves. Les équipes pédagogiques combinent généralement les notes des projets qui se déroulent sur quelques semaines ou un semestre à des « devoirs à la maison » plus traditionnels, à des interrogations

¹⁸⁵ « O cotidiano da escola é o mesmo cotidiano de uma outra escola. O que vai fazer diferença é a aula dada pelo professor. Porque há escolas, você não precisaria de um professor na aula, tem um texto e é a aula. Se você visse o que a gente chama no Brasil de “sistemas de ensino”, todas essas apostilas: aulas numeradas, conteúdos, exercícios... O professor pode explicar coisas, mas a partir de um certo ponto, ele é dispensável. Qual professor é indispensável? É aquele que te dá um assunto mas que vai fazer o que a gente chama aqui de “costura” entre as coisas, ele vai falar de uma coisa mas ele vai associá-la com um filme que trata do assunto, ele vai te dar um livro que trata de um outro assunto, ele vai falar da aula de um outro professor que trabalha também sobre esse assunto mas do ponto de vista da sua disciplina. Tudo isso faz da aula um espaço absolutamente único, uma coisa que não pode ser reproduzida que se a gente filmasse para que os alunos assistissem. E ainda assim, a gente perderia o colega que levanta a mão, que faz uma pergunta, essa interação professor-sala que acontece nesse encontro. »

en classe, à des notes de participation, à des auto-évaluations, etc. En primaire, les notes peuvent être remplacées par des mentions (« a compris, a partiellement compris, n'a pas compris ») ou des indicateurs alternatifs (A, B, C, D). Au collège, les notes apparaissent progressivement mais l'évaluation combine généralement contrôle continu, contrôle terminal et auto-évaluation. Par exemple, certains établissements instaurent un système où l'élève a la possibilité de recommencer les épreuves s'il a reçu une note en dessous de la moyenne. Il va sans dire que les redoublements vont à l'encontre de la politique des écoles constructivistes. Ces méthodes d'évaluation doivent bien entendu être comparées à celles de grands établissements traditionnels qui, comme nous l'avons vu, accordent une place prépondérante à la mise en compétition scolaire des élèves autour d'épreuves standardisées, réitérées à des intervalles réguliers.

2. Attirer la bonne clientèle

La clientèle idéale et désirée par les écoles constructivistes est celle qui est convaincue par leurs propositions pédagogiques et donc prédisposée à faire durablement confiance à l'école choisie. Il s'agit d'une situation « idéale » dans la mesure où elle se fonde sur une homologie entre les prédispositions éducatives des familles et le style d'enseignement des écoles. Autrement dit, les besoins de chacune des parties épouseraient les qualités de l'autre. C'est ce type de relation à la clientèle que les écoles espèrent bâtir en constituant leurs effectifs de départ. Cependant, dans les faits, deux phénomènes remettent en question cette situation idéale. D'une part, l'adhésion des familles à l'école apparaît toujours partielle et fluctuante dans le temps. À mesure que l'enfant avance dans sa scolarisation, les critiques à l'endroit de ces écoles se multiplient. Les parents s'inquiètent du niveau scolaire de leur enfant et de la pertinence des méthodes pédagogiques employées. D'autre part, toutes les familles n'arrivent pas dans ce type d'école parce qu'elles sont convaincues par les conceptions pédagogiques affichées. Un certain nombre d'entre elles les rejoignent parce qu'elles y sont contraintes, notamment à cause des difficultés scolaires qu'a rencontrées leur enfant en fréquentant un établissement traditionnel.

L'intérêt que les écoles détectent chez les familles repose premièrement sur leur susceptibilité à vouloir (et pouvoir) y scolariser leurs enfants. Dans le cas des écoles constructivistes, il s'agit d'un enjeu central, la plupart d'entre elles travaillant chaque année avec plus ou moins de peine pour remplir les classes. Comme nous allons le voir, le problème

principal des écoles est non de trouver des familles candidates à une inscription, mais des familles qui concrétisent cette inscription par une scolarisation effective... et durable. En effet, les rétractations peuvent être fréquentes et, à plus long terme, faute de travailler à leur fidélisation, les départs des familles au collège ou au lycée peuvent menacer l'établissement. Pour cela, les écoles considèrent les premières années de scolarisation comme un moment stratégique. Elles doivent rechercher des familles qui présentent certaines caractéristiques à partir de dispositifs qui « mett[ent] en jeu les dispositions que l'on prête (que l'on suppose ou que l'on attribue) au public visé » (Cochoy, 2004, p. 18). Il s'agit donc de séduire une clientèle à partir des goûts éducatifs qu'on lui prête et de renforcer ou d'orienter ses inclinations afin d'augmenter les chances d'une scolarisation inscrite dans la longue durée. En nous penchant à présent sur les techniques de captation des écoles, nous considérons la scolarisation comme une tentative de socialisation de la clientèle aux conceptions pédagogiques proposées par l'établissement. Les écoles font l'hypothèse que ce travail de socialisation conduit à augmenter les chances de conserver la famille au sein de l'établissement (y compris la prochaine génération) et d'attirer d'autres familles issues de son entourage immédiat ou éloigné.

a. Des écoles fragiles

Il faut globalement considérer les écoles constructivistes comme des établissements structurellement fragilisés par la place qu'elles occupent dans le marché scolaire local. Elles prétendent à l'excellence dans leur activité d'enseignement sans toutefois accueillir les fractions les plus dominantes de la société *paulistana* ou rivaliser avec les performances scolaires des grands établissements. Elles apparaissent souvent comme un second choix ou un choix temporaire pour les familles. Il plane sur l'ensemble de ces écoles le doute qu'elles puissent demeurer attractives à plus ou moins long terme. On craint leur inconstance, le *turn-over* des équipes pédagogiques, la qualité des projets qu'elles mettent en œuvre pour justement acquérir une légitimité définitive qui semble leur échapper sans fin. De fait, des établissements qui semblent faire preuve de solidité en ouvrant de nouveaux sites peuvent finalement avoir des difficultés à remplir leur classe, tandis que d'autres, qui sont, selon leur dire, « proches de la faillite », ont pu réussir un *aggiornamento* et retrouver une forme de stabilité (le plus souvent par déménagement de quartier et/ou changement d'équipe). Comme nous le verrons, les écoles constructivistes puisent également des ressources dans ces hauts et ces bas que sont leurs fragilités intrinsèques. Les équipes pédagogiques peuvent mobiliser des registres

militants propres aux organisations dont le projet est présenté comme étant à contre-courant des valeurs dominantes. C'est pourquoi beaucoup de ces écoles se présentent comme en résistance face à aux pratiques d'autres écoles, tant du point de vue scolaire que du point de vue de la relation qu'elles entretiennent avec leur clientèle.

Le problème principal des écoles constructivistes est de se trouver régulièrement sous la menace de ne pas pouvoir remplir intégralement leurs classes. Contrairement aux grands établissements qui scolarisent une clientèle recherchant précisément l'école définitive de leurs enfants, les écoles constructivistes scolarisent une clientèle indécise. Elles font face à des départs chroniques d'élèves, notamment entre les cycles : « La tendance, c'est de continuer, mais bien sûr ce changement entre les cycles est un moment où certains élèves peuvent réfléchir s'ils veulent partir ou continuer »¹⁸⁶ (Amanda, directrice d'école, Pinheiros). La question de la perte d'élèves, des classes qui se vident à l'entrée du collège et du lycée, posent le problème stratégique de la capacité de ces écoles à retenir les familles. Entamer cette discussion est plus que délicat pour le chercheur car aborder cette question revient à s'intéresser directement à leurs fragilités. Leur réputation est en quelque sorte synonyme de leur niveau d'attractivité et les vagues de départ de la clientèle sont des informations qui circulent entre les familles, ou font l'objet de rumeurs, en dépit des efforts des écoles pour se présenter sous leur meilleur jour. C'est pourquoi les statistiques des flux d'entrée et de sortie ont un statut stratégique et confidentiel : les écoles ne communiquent pas ces données. Mais il leur est difficile de prétendre être autre chose que ce qu'elles sont. Comme nous le déduisons des propos d'une directrice de l'une de ces écoles, il est probable qu'elles conservent moins de la moitié de leurs effectifs de départ entre l'école primaire et le lycée.

Ta question, je pense que c'est super important « il y a beaucoup de départs ? » je veux dire, on doit travailler pour qu'il y ait de l'homogénéité, c'est un objectif auquel on fait toujours attention, il ne peut pas y avoir de différence entre... Il doit y avoir des différences importantes dans le cycle mais pas de différences structurelles dans la façon de faire. Faire toute sa scolarité de l'école élémentaire jusqu'à la dernière année de lycée, c'est difficile. Du collège jusqu'au lycée, il y en a plus. Je ne sais pas te dire si c'est la plus grande partie... Car il y a des départs et des arrivées. Je pense que c'est une grande partie mais il y a des départs et des entrées. Par exemple entre le CM2 et la sixième, il y a quelques départs et quelques arrivées. Ce n'est pas la plus grande partie qui part, la plus grande partie reste. De la fin du collège à la première année du lycée, il y a aussi un peu de mouvement, la plupart reste. Maintenant je ne sais pas

¹⁸⁶ « A tendencia é continuar, mas é claro que essa mudança [entre os ciclos] é um momento onde alguns alunos podem pensar se querem sair ou continuar. »

te dire si ceux qui restent [font partie des familles présentes depuis le départ], n'est-ce pas ? Il y a, bien sûr, beaucoup d'élèves qui font cette... Je n'ai pas cette recherche sur moi mais nous avons cette recherche [rires], je ne l'ai pas sur moi...

Avez-vous des statistiques à ce sujet ?

Alors, nous avons des choses... Mais je ne les ai pas sur moi. On fait des analyses de ceux qui partent. Pourquoi il est parti... Il y en a qui changent de quartier, et ça devient trop loin, qui changent de ville, il y en a qui veulent essayer une autre école, cela arrive aussi...¹⁸⁷

Amanda, directrice d'école, Pinheiros

Si une part importante de la clientèle quitte l'école en cours de scolarité, c'est notamment parce qu'elle essaye de rejoindre certains grands établissements ou des écoles axées sur la préparation au *vestibular* (des sortes de « boîtes à bac »). Face à ces départs, les écoles constructivistes cherchent à combler leur effectif comme elles peuvent, remplaçant parfois de « bons élèves » par des élèves pouvant présenter des difficultés scolaires – la directrice pointe ce problème en évoquant le besoin d'une certaine « homogénéité » pour pouvoir travailler. Le recrutement de nouveaux élèves consiste essentiellement à déterminer s'ils sont capables de « suivre » les enseignements. Alors que les grands établissements sélectionnent généralement avec sévérité les nouveaux élèves, à des moments fixes de la scolarité et au travers d'épreuves écrites et orales (*vestibulinhos*), les écoles constructivistes acceptent les nouveaux entrants en cours de parcours sans véritable critère : tout juste cherchent-elles à savoir si l'élève sera de « bonne volonté » scolaire et comportementale. Faute de pouvoir sélectionner par niveau scolaire, les écoles constructivistes doivent se contenter d'évaluer les risques d'échec en « testant » les élèves de manière à pouvoir cibler leurs difficultés.

¹⁸⁷ « Essa tua pergunta, eu acho que é super importante “tem muita saída?”, quer dizer, a gente tem que trabalhar pra que haja homogeneidade, isso é um objetivo e algo que a gente sempre ta prestando atenção, não pode ter grandes diferenças entre... Tem que ter as diferenças importantes do ciclo mas não diferenças estruturais de modo de fazer. Fazer a escolaridade inteira do grupo dois [educação infantil] ao terceiro ano do colegial é difícil. Do ensino fundamental até o colegial tem mais. Não sei te dizer se a maior parte... Porque tem saídas e entradas. Eu acho que é uma proporção grande mas tem saídas e entradas. Por exemplo do quinto ano pro sexto ano tem algumas saídas e entradas. Não é a maior parte que saí, a maior parte fica. Do nono pro ensino médio também, tem uma movimentação, a maior parte fica. Agora não sei te dizer se os que ficaram... né? Tem ali, claro, muitos alunos que fazem essa... Mas não estou com essa pesquisa, a gente tem essa pesquisa [risos], não estou com ela...

Você tem estatísticas sobre isso ?

Então, nos temos algumas coisas... que não estou com isso. A gente faz análises de quem saí... Porque que ele saiu... Tem gente que muda de bairro, aí fica muito longe, muda de cidade, tem gente que quer experimentar outra escola, então isso também acontece... »

Pour la sélection des élèves, il y a beaucoup de choses, il n'y a pas de critères déterminants... Pour le lycée, les élèves font une épreuve et un entretien que l'équipe d'orientation réalise avec eux, la famille et l'élève. La question, c'est de s'entendre [rires]... On raconte le projet, ils trouvent ça intéressant et veulent laisser l'enfant... On regarde un peu l'enfant et le profil de la famille... Et on essaye de voir à travers son profil quelles difficultés il pourrait avoir ici. S'il aurait besoin d'un renforcement ou d'un soutien s'il entrait. Entretien, discussion... C'est une sorte de négociation dans un sens... Ça ne se passe pas comme s'ils devaient se soumettre à une série de critères. Il y a une discussion et ils peuvent très bien nous aimer comme ne pas nous aimer. La seule chose qui ait une formalité là-dedans c'est l'épreuve. Et ils peuvent être mauvais dans l'épreuve... Tous les élèves réalisent l'épreuve d'ailleurs, même ceux qui sont déjà ici, pour voir comment est la classe et pour anticiper et éviter des difficultés. Donc même pour nos élèves du collège, c'est le moyen de mesurer comment ils vont aussi, s'ils pourraient supporter le lycée ou pas. Ça se passe fondamentalement comme ça, ce n'est pas un processus sélectif très clair, très net. Mais il est clair pour nous, lorsque nous le construisons conjointement avec l'élève et la famille. Par exemple si l'élève est très mauvais en mathématiques, c'est clair qu'il peut faire son lycée ici mais il va devoir suivre un renforcement en mathématiques. Tu as aussi des cas c'est "regarde, ton enfant est irrévérencieux à un tel degré dans son attitude, qu'au lycée, qui nécessite plus d'autonomie, je ne sais pas s'il peut rester... Parce qu'il a déjà eu 3 suspensions en 3^{ème} et on n'arrive pas à voir une évolution". Ce n'est pas super fréquent mais ça arrive¹⁸⁸.

Rodolfo, directeur pédagogique, Butantã

On remarque donc, qu'avec le temps, le public des écoles constructivistes a tendance à se diversifier et que deux populations coexistent : ceux qui sont « restés » et les nouveaux venus. Cela est principalement le produit d'un double mouvement : celui d'une perte de confiance de la clientèle initiale qui libère des places (principalement à l'entrée du collège et du lycée) et celui de l'arrivée d'une nouvelle clientèle, parfois avec des élèves scolairement fragiles, qui donne espoir à l'école de combler sa perte d'élèves. L'enjeu central pour les écoles constructivistes est de conserver le maximum d'élèves issues de la clientèle initiale, faute d'apparaître uniquement pour des établissements dits de « soutien » ou de « rattrapage »

¹⁸⁸ « Para a seleção dos alunos, tem muita coisa, não tem critérios determinantes... Para o colegial, os alunos fazem uma prova e uma entrevista que a equipe de orientação faz com ele, a família e o aluno. A questão é de se entender [risos]... A gente fala do projeto, eles acham interessante e querem deixar a criança... A gente olha um pouco a criança e o perfil de família... E a gente tenta ver pelo seu perfil quais dificuldades ele poderia ter aqui. Se ele precisaria de um reforço ou de um apoio se ele entrasse. Entrevista, conversa... é uma negociação em certo sentido... não é como se eles tivessem que se submeter a uma série de critérios. Tem uma conversa e eles podem gostar da gente ou não. A única coisa que tem uma formalidade é a prova. E eles podem ir mal na prova... Todos os alunos fazem a prova, por sinal, mesmo aqueles que já estão aqui, pra gente ver como está a sala e pra antecipar e evitar dificuldades. Então mesmo para nossos alunos do Ensino Fundamental II, é o jeito de medir como eles vão também, se eles podem aguentar o colegial ou não. É mais ou menos assim, não é um processo seletivo muito claro, muito límpido. Mas é claro para nós que, visto que nós o construímos junto com o aluno e a família. Por exemplo, se o aluno é muito ruim em matemática, é claro que ele pode fazer seu colegial aqui mas ele vai ter que fazer um reforço em matemática. Você tem também casos que são "olha, seu filho é irreverente a um tal ponto na atitude dele que no colegial, que precisa da mais autonomia, eu não sei se ele pode ficar... Porque ele já teve 3 suspensões no 9º ano e não se vê uma evolução"... Não é super frequente mas acontece. »

(Ballion, 1982, p.182 et suiv.), alors qu'elles ne jouent ce rôle que pour une partie de leur clientèle.

Bref, une directrice d'établissement résume de manière limpide la forme du rapport qui lie ces écoles à leur clientèle : « Sauf aberration, qui vient ici est accueilli »¹⁸⁹ (Pietra, directrice d'école, Higienópolis). Ainsi, si les écoles sont difficilement en mesure de refuser des prétendants, elles essayent néanmoins de décourager une certaine clientèle et s'emploient à en attirer une autre, notamment en début de scolarité. À ce titre, la constitution des effectifs de départ de l'école et de la « qualité » de ce stock joue un rôle stratégique. Ces élèves et leur famille constituent le socle sur lequel l'école doit bâtir un niveau et une expérience scolaire favorables à la rétention de sa clientèle. Le « choix » de cette primo-clientèle est donc de la plus haute importance.

Autrement dit, malgré leur difficulté à remplir leurs classes, les écoles constructivistes ne s'intéressent pas au tout venant. Elles sont, comme toute entreprise cherchant à capter un public, des « acteurs intéressés qui regardent avec convoitise des agents intéressants » (Cochoy, 2004, p 26). Pour cela, elles mettent en place des dispositifs permettant d'attirer la clientèle qu'elles estiment la plus adaptée au projet pédagogique et aux méthodes d'apprentissage en vigueur dans l'établissement. L'intention de ces dispositifs est à la fois de recruter une clientèle qui permette aux équipes pédagogiques de travailler sereinement et de réduire la proportion de départ des familles en cours d'année ou de scolarité.

b. S'appuyer sur des écoles maternelles partenaires

Comme toute école, l'objectif des écoles constructivistes est de maintenir et de sécuriser un approvisionnement d'élèves suffisant pour pouvoir remplir les classes de l'enseignement primaire. Ces dernières constituent le stock d'élèves de base que l'école cherche à emmener jusqu'au lycée. L'offre de place étant traditionnellement supérieure en première année de primaire qu'en dernière année de maternelle, les écoles constructivistes doivent compléter leurs effectifs de primaire avec une nouvelle clientèle. Les écoles constituent donc leur classe de primaire à partir de leur demande interne (les familles qui souhaitent rester après la maternelle) et surtout externe (l'arrivée de familles issues d'autres

¹⁸⁹ « Exceto aberração, quem vem aqui é acolhido ».

écoles maternelles). Or, lorsqu'elles n'inscrivent pas leur enfant dans un grand établissement, nombreuses sont les familles à le laisser jusqu'au bout dans de petites écoles maternelles de quartier limitées à cette activité. Les écoles constructivistes cherchent donc à compléter leurs effectifs en première année d'école primaire en captant cette clientèle dispersée. Pour cela, elles passent des accords avec des écoles maternelles qui fonctionnent avec un style pédagogique analogue. De cette façon, les écoles constructivistes pensent pouvoir attirer des familles déjà acquises à leur manière d'enseigner et, à ce titre, disposées à rester durablement dans l'établissement. Avant d'aborder plus précisément les termes de ces partenariats, penchons-nous brièvement sur le style pédagogique de ces écoles maternelles.

Les écoles constructivistes s'appuient sur des écoles maternelles qui, par leurs propriétés, sont les plus à même de leur apporter une clientèle susceptible d'adhérer au projet éducatif de l'école. Ces écoles maternelles se distinguent par un certain nombre de qualités pédagogiques qui révèlent pour la plupart une volonté de mise à distance de la forme scolaire : la prime éducation doit dissimuler au maximum l'interruption qu'elle engendre dans la vie familiale. Le groupe-classe associé à une classe d'âge est peu respecté : les enfants doivent être libres de leur mouvement et interagir avec une grande latitude. À cette fin, les locaux sont conçus pour apporter un espace de jeu collectif et de découverte sensible, principalement tourné vers un espace extérieur. Souvent, les bâtiments sont des maisons résidentielles converties en école, dotées d'un espace vert avec arbres, terre battue, cabanes et jeux collectifs en bois. La qualité de l'espace extérieur est décisive pour les parents : « j'ai visité cette école, je me suis dit "ah ils doivent être bien ici" parce qu'il y a un espace merveilleux : à l'extérieur il y a un sol de terre battue, on dirait une parcelle de terre. Et il y a des arbres pour que les enfants y grimpent, il y a un pont pour se mettre dessous... »¹⁹⁰ (Gisele, architecte, Higienópolis). On retrouve des vœux identiques à ceux décrits vingt-cinq ans plus tôt par Daniel Revah, comme l'impératif que l'enfant se salisse : « je voulais qu'elle puisse profiter de l'enfance, qu'elle puisse se salir... Elle revenait complètement sale de l'école, complètement... On devrait lui mettre les pires vêtements [rires]. Il y avait des jours où ils faisaient des choses avec de la peinture, ça salit partout, elle revenait avec les cheveux bleus

¹⁹⁰ « Eu visitei essa escola e pensei : "nossa, eles devem ficar bem aqui" porque tem uma área maravilhosa: na parte da fora tem um chão de terra batida, parece um terreiro. E tem árvores para as crianças subirem, uma ponte pra subir... »

comme ça... Elle aimait, elle aimait beaucoup, elle jouait beaucoup.»¹⁹¹ (Maiara, entrepreneure, Higienópolis). Ces écoles insistent sur une éducation collective et non directive qui fait écho à une éducation domestique ou communautaire – les parents ont d’ailleurs largement accès à l’école à toute heure de la journée – qui accorde une place « authentique » à la découverte et au jeu.

Le rôle que donnent ces écoles à l’exploration des sens et aux vertus de l’expérimentation s’inscrit globalement dans une tradition « néo-rousseauiste » (Henriot-van Zanten, 2003). On y retrouve des éléments importants de la philosophie éducative du penseur suisse qui font eux-mêmes échos aux développements de certaines théories de l’apprentissage au XXe siècle, notamment celles de Piaget et Vigotsky (Martineau & Buysse, 2016), deux scientifiques dont nous avons vu l’importance pour les écoles constructivistes. On retrouve par exemple cette idée rousseauiste d’une supériorité de l’expérimentation des « choses » sur les « mots »¹⁹² qui fait primer les dimensions sensibles et intuitives de l’apprentissage chez l’enfant. L’enfant posséderait sa nature propre et son développement obéirait à une évolution spécifique de ses besoins : chacun d’eux doit être respecté¹⁹³. Le contact avec la « nature » et le « milieu » représente dans ces écoles une expérience fondamentale, marquée d’un certain « spontanéisme » qui fait une nouvelle fois écho à la double vertu d’ignorance et d’innocence qui caractérise la pensée éducative de Rousseau¹⁹⁴. Plus proche de nous, il rappelle l’importance que de nombreux pédagogues de l’Éducation nouvelle ont accordé à l’accessibilité du milieu au travers de matériels et matériaux spécifiques (Montessori) ou encore aux nécessités d’apprendre par « tâtonnement expérimental¹⁹⁵ » (Freinet).

¹⁹¹ « Eu queria que ela possa curtir o infantil, sujar... Ela voltada toda suja da escola, toda... A gente tinha que colocar as piores roupas [risos]. Tinha dia que eles faziam coisa com tinta, que se meleca inteira, ela via com cabelo azul assim... Curtia, curtia muito, brincava muito. »

¹⁹² « Je n’aime point les explications en discours ; les jeunes gens y font peu d’attention et ne les retiennent guère. Les choses ! Les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards. » Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l’Éducation - Livre III*, Librairie Garnier, 1939, p. 203.

¹⁹³ « Respectez l’enfance, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s’indiquer, se prouver, se confirmer longtemps avant d’adopter pour elles des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d’agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. » Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l’Éducation - Livre III*, Librairie Garnier, 1939, p. 102.

¹⁹⁴ « Deux modèles antinomiques hantent l’œuvre de Rousseau : le mythique état de nature, et la sévère Cité spartiate. L’innocence et l’ignorance suffisent au bonheur dans le premier, l’ignorance ne gêne pas la puissance ou la vertu de la seconde : elle est même ce qui garantit de “savoir bien faire” plutôt que de “savoir bien dire” (...). » Anne-Marie Drouin-Hans, « Rapport au savoir et utopie en éducation chez Rousseau et Bernardin de Saint-Pierre », *Dix-huitième siècle*, 2001, vol. 33, n° 1, 2001, p. 557.

¹⁹⁵ « Sa première réussite est répétée jusqu’à ce qu’elle passe dans son automatisme de vie. A ce moment-là, par tâtonnement expérimental, l’enfant essaie une nouvelle conquête, en tenant compte naturellement de l’exemple et de l’exigence du milieu qui motivent son comportement. La réussite est à nouveau répétée jusqu’à passer dans l’automatisme, et c’est ainsi, de conquête en conquête, que l’enfant parvient à une expression dont aucune règle

Pour mieux cerner la spécificité de ces écoles, nous pouvons également jeter un bref regard sur les écoles que leur clientèle repousse, de manière à illustrer ce goût qui est aussi le « dégoût du goût des autres » (Bourdieu, 1979). Ces parents s’effraient d’écoles, à leurs yeux, standardisées, avec des décors de dessin animé qu’ils méprisent. Pour des raisons quasi symétriques à l’attraction qu’a exercé leur école, ils considèrent ces écoles aseptisées et formatées : plastique et ciment y règnent en maître tandis que les impératifs de « sécurité » et de « contrôle » censurent les enfants.

Je suis allée visiter une école ici à Hygienópolis qui était toute sécurisée, où il y avait du plastique... Alors je me suis dit que ce n’était pas cela ce que je voulais. La dame avait beaucoup mis l’accent sur ça : “regardez, ici tout est très sécurisé, votre enfant ne va pas se blesser, nous n’avons pas de bac à sable.”¹⁹⁶

Letícia Mendes, project manager, Higienópolis

J’ai visité quelques écoles et j’ai été effrayée par ce que j’ai vu : un environnement super propre, super contrôlé, du plastique, tu vois... [...] Il y a un arbre, mais il y a du sable autour de l’arbre [elle dessine sur la table un cercle avec son doigt], on ne voit pas les racines de l’arbre. Tout le reste c’est du ciment¹⁹⁷.

Maiara, entrepreneure, Higienópolis

De la même façon, ils y rejettent l’apparition, selon eux, trop précoce, d’un travail « scolaire », cette course aux connaissances dont témoigne le succès des écoles maternelles « bilingues » : « Les salles sont bien équipées, il y a des toilettes dans la salle de classe, toute une structure bien faire, ils ont des cours d’anglais, de français, d’espagnol et de portugais... Je ne sais pas, je pense que c’est un peu beaucoup pour un enfant¹⁹⁸. » (Maiara, entrepreneure, Higienópolis). Une mère résume avec humour l’alternative qui échoit à sa classe sociale :

n’aurait permis d’approcher. Et cela absolument sans leçon, avec seulement l’aide systématique de l’éducateur et du milieu agissant selon les principes même du Tâtonnement Expérimental. Si des leçons interviennent malencontreusement, elles risquent de troubler la vie et de compromettre définitivement l’apprentissage. » Célestin Freinet, *Le tâtonnement expérimental*, Ed. de l’École moderne, 1965, p. 25.

¹⁹⁶ « Fui visitar uma escola aqui em Hygienópolis que era toda segura, tinha plástico... Ai eu falei não, é não isso o que eu quero. A moça enfatizou muito essa coisa: “olha aqui é tudo muito seguro, seu filho não vai se machucar, não temos tanque de areia...” »

¹⁹⁷ « Eu visitei algumas escolas e me assustei com as coisas que eu vi: um ambiente super limpo, super controlado, plástico, sabe [...] Tem uma arvore, mas tem areia aqui na arvore ,você não vê a raiz da arvore. O resto é cimento. »

¹⁹⁸ « As salas são todas equipadas, tem banheiro dentro da sala, uma estrutura tudo certinha, eles tem aulas de inglês, francês, espanhol e português... Não sei, eu acho meio muito pra uma criança. »

Aujourd'hui pour les petits tu as deux modèles... Ou tu choisis une école bilingue ou tu choisis le modèle hippie qui est : « dans notre école tu as de la capoeira, l'enfant y va débrailler, il va boire du jus bio, il y a de bons produits... ». Ça suit les mêmes schémas... Je te parle du comportement de l'élite bien sûr, il y a des milliers d'écoles normales à SP où il y a des milliers d'enfants qui y vont, je te donne un panorama des personnes de l'élite qui au fond choisissent deux types d'école maternelle... Ou une école hippie ou une école bilingue¹⁹⁹.

Maria Fernanda, avocate, Vila Madalena

De fait, au sein des classes supérieures, deux pôles éducatifs se détachent dès les premières années de l'enfant avec d'un côté les parents qui cherchent au plus tôt à s'approcher de la forme scolaire et d'autres qui s'y opposent en essayant de différer ou de retarder le contact avec cette dernière. La division des établissements en « style éducatif » s'amorce dès le premier contact avec une organisation scolaire et oriente les choix de la clientèle. Ces divisions en style d'établissement fondent l'organisation de partenariats plus ou moins formels²⁰⁰ des établissements constructivistes avec ces écoles maternelles.

Ces partenariats fonctionnent essentiellement à deux niveaux : ces écoles maternelles recommandent les écoles constructivistes partenaires et, pour certaines d'entre elles, activent une clause de priorité pour les inscriptions en première année d'école primaire. Pour les établissements constructivistes, ces partenariats permettent de faire connaître leur institution en amont et de s'appuyer sur le discours professionnel des équipes pédagogiques des écoles maternelles pour affirmer une commune identité pédagogique : « J'ai visité O., S.D. et E. [écoles constructivistes] Je suis allée dans les trois qui avaient cet accord parce que c'était aussi les trois qui avaient quelque chose à voir ensemble »²⁰¹ (Gisele, architecte, Higienópolis). La clause de priorité pour les inscriptions permet effectivement de garantir une place dans l'une des écoles partenaires. Surtout, ce dispositif a vocation à suggérer aux parents que l'école est particulièrement convoitée, que le nombre de places y est limité et qu'ainsi, grâce à cet accord, ils y garantissent leur inscription pour la prochaine rentrée et évitent les

¹⁹⁹ « Hoje para os pequenos você tem dois modelos... Ou você escolhe a escola bilíngue ou você escolhe o modelo hippie que é: “na nossa escola você tem capoeira, a criança vai desvendar, vai beber suco orgânico, tem bons produtos...”. Segue o mesmo esquema... Eu estou te falando do comportamento da elite, claro, tem milhares de escolas normais em SP onde tem milhares de crianças que vão, eu estou te dando um panorama das pessoas de elite que no fundo escolhem dois tipos de escola maternal... Ou uma escola hippie ou uma escola bilíngue. »

²⁰⁰ Une professeure décrit l'élément déclencheur d'un partenariat comme suit : « les enfants du directeur du E. ont étudié à la J. quand ils étaient petits, alors il est venu ici dans le quartier et il est allé discuter là-bas... et comme ça ils ont créé ce partenariat ». (« Os filhos do diretor do E. estudaram na J. quando pequenos, então veio pro bairro e foi lá conversar... e aí eles fizeram essa parceria »).

²⁰¹ « Eu visitei o O., o S.D. e o E. Eu fui nos três que tinham esse acordo porque era também os três que tinha algo para ver junto. »

listes d'attente. En d'autres termes, les écoles constructivistes suggèrent une rareté des places disponibles et tendent à faire croire aux parents qu'ils participent à un processus de recrutement sélectif dans lequel ils seraient avantagés.

Il est difficile de déterminer si les parents accordent un véritable crédit à ce type d'astuce. Les familles semblent plus aisément portées à croire l'école quand elles profitent du dispositif : « ils doivent faire une sélection parce qu'il n'y a pas assez de places, mais je ne suis pas passée par là parce que j'avais cette histoire d'accord de GC avec E., donc ils ont seulement participé aux jours d'intégration mais pour eux c'était déjà garanti »²⁰² (Gisele, architecte, Higienópolis). Mais lorsqu'elles n'ont pas bénéficié d'un partenariat pour y accéder elles semblent nettement moins enclines à croire le discours des écoles sur leur soi-disant sélection : « Il n'y a pas de sélection. [...] Même, quand nous y sommes allés c'était une école qui ne remplissait pas toutes les places disponibles... »²⁰³ (Henrique, architecte, Higienópolis).

Ces partenariats peuvent toutefois s'avérer dangereux pour les établissements : ils laissent l'école à la merci de rétractations en chaîne du fait même de la facilité qu'ils donnent à pré-réserver une place. En effet, les familles peuvent s'en servir comme une inscription « garantie » les libérant d'une certaine pression sans toutefois les empêcher de poursuivre leur recherche et de choisir *in fine* une autre école. Autrement dit, un dispositif conçu pour sécuriser le recrutement des familles peut avoir l'effet inverse et conduire à laisser des places vacantes à la rentrée des cours. Dans l'extrait suivant, une professeure décrit les difficultés pour remplir sa classe de première année d'école primaire à quelques jours de la rentrée suite au désistement de familles bénéficiant d'une réservation prioritaire dans le cadre de ce type de partenariat. Pour chaque année d'enseignement primaire, cet établissement ne possède que deux classes (une le matin, l'autre l'après-midi) d'une vingtaine d'élève : la classe de l'après-midi peinera à atteindre 20 élèves quelques jours après le début des cours tandis que la classe du matin se limitera à 13 élèves.

L'année dernière les personnes de la J. [l'école maternelle partenaire] étaient en émoi avec l'histoire de ne pas avoir de la place... Alors plusieurs d'entre eux ont fait une réservation

²⁰² « Eles tem que fazer uma seleção porque não tem vagas suficientes, mas eu não passei porque tem essa história de convênio da GC com o Equipe, então eles só participaram dos jogos de integração mas para eles já estava garantido. »

²⁰³ « Não tem seleção. [...] Até porque quando a gente foi, era um colégio que não preenchava todas as vagas... »

d'inscription et quand c'était décembre ils ont annulé. [...] Alors là tu vois... Ce n'est pas correct... Parce que l'école a refusé plein de demandes d'inscription [...] J'avais 15 élèves, tu vois... 5 places... puis le lendemain j'en avais 17... Les cours ont commencé avec 18 et puis on a ouvert des places pour les gens du matin et 2 sont venus, on a finalisé avec 20 [élèves]. Puis j'ai eu 20 et les gens du matin en ont 13²⁰⁴.

Malu, professeure, Higienópolis

Cette situation, éprouvante pour l'organisation scolaire et son personnel, montre paradoxalement qu'il est faux d'affirmer qu'il n'existe pas de sélection de la clientèle dans des écoles qui souffrent d'un équilibre précaire entre demande et offre de places. Les écoles constructivistes sont à la recherche de familles en accord avec leur projet pédagogique et convaincues d'y scolariser leur enfant.

c. Éprouver la motivation des familles

Il y a effectivement sélection mais cette sélection est d'un ordre particulier : elle consiste à se prémunir des préinscriptions « à blanc », celles qui ne déboucheront pas réellement sur une scolarisation. En conséquence, les processus de recrutement visent avant tout à rencontrer les familles pour tester leur motivation véritable à l'égard du projet de l'établissement afin d'éviter les désistements de dernière minute ainsi que les changements d'école impromptus en cours d'année ou de cycle²⁰⁵. Autrement dit, cette sélection vise moins l'élève et ses capacités d'adaptation (comme le pratique de manière plus ou moins légale certains grands établissements) que sa famille. Les écoles attendent un certain investissement au cours de l'inscription que les familles doivent manifester principalement dans trois types de situation.

Il y a d'abord les visites des locaux et les entretiens avec les équipes pédagogiques. Les écoles refusent toute démarche d'inscription qui ne serait pas précédée d'une visite des parents et de l'enfant et d'un échange généralement collectif avec la direction pédagogique. Ce moment vise à présenter le projet pédagogique de l'établissement, affirmer la singularité de ce dernier et ainsi montrer aux familles qui n'y souscriraient pas qu'il est préférable de ne

²⁰⁴ « O ano passado o pessoal da J. tava em polvorosa com a história de não ter vaga... Aí vários fizeram uma reserva de matrícula, quando foi dezembro cancelaram. [...] Aí, né? Sacanagem... Porque a escola recusou um monte de matrícula [...] Eu tinha 15 alunos, né? 5 vagas... Aí no dia seguinte eu tinha 17... Começaram as aulas com 18 e aí abriu vaga pro pessoal da manhã e vieram 2, fechou com 20. Aí eu fiquei com 20 e o pessoal da manhã tá com 13. »

²⁰⁵ Les écoles sondent d'ailleurs les familles en milieu d'année scolaire afin d'anticiper d'éventuels départs à la rentrée suivante

pas poursuivre leur démarche. Les familles convaincues par le projet pédagogique sont ensuite invitées à un entretien individuel avec un membre de l'équipe enseignante et à remplir un questionnaire d'information sur l'enfant et la famille. Cette étape a pour objectif d'impliquer la famille en lui demandant de fournir un certain nombre d'informations sur la vie familiale et le profil de l'enfant.

Il y a une interview d'entrée avec les parents. [...] Quand l'enfant va intégrer l'école, les parents répondent à un questionnaire, tu vois ? Ils racontent comment a été le développement de l'enfant et leurs attentes, la relation de l'enfant avec l'apprentissage, à quel moment il est dans son apprentissage... C'est un rapport. C'est un rapport très ouvert, n'est-ce pas ? S'il a des allergies alimentaires, s'il a besoin d'aide pour aller aux toilettes... Ce genre de chose. Mais en plus de répondre à cela, on échange. On se met d'accord sur comment l'adaptation se fera avec le corps de l'école... Parce qu'il y a une présentation de l'école que la coordinatrice fait qui est pour le groupe, un grand groupe, donc... N'importe qui va venir regarder. Puis si tu décides que tu vas inscrire ton enfant, tu le fais une semaine avant le début des cours, tu apportes le formulaire rempli et tu discutes avec la coordination, pour voir si c'est mieux, pour savoir si... Et puis il y a des questions plus pratiques comme... Quel parent va l'emmener à l'école, « quel jour est ce cours ? Quel jour est je ne sais pas quoi ? Comment est le goûter ? », ce sont des choses auxquelles on fait plus attention quand ça se concrétise²⁰⁶.

Malu, professeure, Higienópolis

Enfin, quelques jours après l'entretien, si les parents sont toujours convaincus de leur choix, l'enfant doit participer à un temps d'« observation » en situation et d'« intégration » avec d'autres élèves de l'école : « il y a un entretien avec les parents, puis quelques jours plus tard vient un groupe d'élèves et il passe un peu moins d'une matinée ou un après-midi dans l'école pour avoir le temps de jouer, de faire des activités, manger un casse-croûte... »²⁰⁷ (Maia, directrice pédagogique, Higienópolis). Mais ces rencontres n'ont en aucun cas pour fonction d'évaluer le niveau scolaire de l'enfant : « [le processus d'inscription] a été très tranquille, ils ont juste fait une expérience, l'enfant connaît bien l'école, connaît bien les

²⁰⁶ « Tem as entrevistas de entrada com os pais. [...] Quando a criança vai entrar na escola os pais respondem um questionário, né? Contando como foi o desenvolvimento da criança e as expectativas deles pais, a relação da criança com a aprendizagem, que momento que ela tá da aprendizagem... É um relatório... Um questionário bem aberto, né? Se tem alergia a algum alimento... Se precisa de ajuda pra ir ao banheiro... sabe? Essas coisas. Só que além deles responderem isso, a gente conversa. As vezes assim... na relação a gente combina como vai ser a adaptação, ahm... como o corpo da escola... Porque tem uma apresentação de escola que a orientadora faz que é pro grupo, um grupo grande, daí... Qualquer um vai assistir, então tá... Daí você resolveu que você vai matricular o seu filho, você matricula e numa semana antes de começarem as aulas, você leva esse questionário respondido e conversa com a orientação, pra ver se é melhor, pra saber se... E aí tem umas perguntas mais praticas tipo... que pai que vai colocar filho na escola, né? “ai.. que dia que é essa aula? que dia que é não sei o que lá? como é o lanche?” que é uma coisa que é mais...que você se atenta mais...quando você vai viver isso mesmo, né? »

²⁰⁷ « Tem uma entrevista com os pais e aí alguns dias mais tarde um grupo de alunos vem e passa um pouco menos de uma manhã ou uma tarde na escola para ter tempo de brincar, fazer atividades, comer um lanche... »

enfants et... Cela n'a même pas pris longtemps pour avoir une réponse pour les places, il y avait de la place donc cela a été bien tranquille... Il n'y a pas eu d'histoire d'épreuves. »²⁰⁸ (Rebeca, project manager, Higienópolis). De fait, comme en témoigne cette directrice d'école, il s'agit avant tout de procéder à un examen systématique du profil de l'enfant, une forme de « sondage, de diagnostic qui n'est ni sélectif, ni éliminatoire »²⁰⁹ dans le but de « faire connaître l'élève aux équipes pédagogiques, connaître le profil de l'élève, s'il a besoin d'un regard différent sur une question, pour connaître ses difficultés spécifiques... »²¹⁰ (Pietra, directrice d'école, Hygienopolis). Les parents, à cette étape du processus, sont normalement décidés à conclure leur inscription. Dans la mesure du possible, l'école aura donc favorisé l'arrivée de parents compatibles et fiables, disposés à y scolariser leur enfant.

Un autre critère qui est essentiel du point de vue des écoles pouvant suspendre une inscription est l'adéquation financière de la famille aux exigences de l'établissement. Étant donné le caractère délicat de cette question aussi bien pour les écoles que pour les familles, il ne nous a été que rarement permis d'entendre des propos y faisant référence. De fait, l'évaluation financière des familles relève d'une zone grise du point de vue des pratiques admises dans tel ou tel établissement. Un entretien nous laisse entrevoir le cas d'une école constructiviste cherchant à se rapprocher des standards des grands établissements. Une directrice pédagogique, durant un entretien préalable à l'inscription, a vraisemblablement eu des doutes sur les capacités de la famille à assurer l'écolage et semble avoir « retourné la situation » en cherchant à décourager la famille en prenant pour prétexte de s'inquiéter des écarts de niveau de vie entre celle-ci et les autres parents.

Bon, en vérité j'ai cherché justement des écoles qui ont un projet plus constructiviste, un discours plus libertaire... [...] J'avais donné des cours de chant à V.C., des cours "extra" c'est-à-dire payant en plus pour les familles, à côté du temps scolaire, donc je donnais des cours de chant pour des élèves du lycée et quand je conversais avec les jeunes filles de là-bas je trouvais qu'elles avaient un discours intéressant... Je cherchais des écoles qui suivaient cette voie. Donc je suis allé à V.C. – E. était très loin et E.V. aussi [autres écoles constructivistes], je voulais que ce soit plus près – je suis allé à V.C. faire un entretien et je n'ai pas aimé, je n'ai pas été bien traitée. La coordinatrice qui m'a reçue avait un discours très clair concernant la question sociale, par rapport au groupe social qui devait être là-bas, elle m'a indiqué ses craintes sur le fait que... en disant que ma vie ne ressemble pas exactement à la vie de certains

²⁰⁸ « [O processo da matricula] foi bem tranquilo, eles fazem só uma vivencia, a criança conhece a escola, conhece as crianças e... nem demorou a resposta por vaga, tinha vaga, então foi bem tranquilo... Não teve uma coisa de prova. »

²⁰⁹ « Uma forma de sondagem que não é nem seletivo nem reprobatório. »

²¹⁰ « Para que as equipes pedagógicas conheçam o perfil do aluno, se ele precisa de um olhar diferente para alguma questão, para conhecer suas dificuldades específicas ».

parents de l'école. Pas de voyages, pas de domestique, une condition de vie bien différente des gens qui étaient là-bas. Et elle a dit : « bon, mais après si pour toi ce n'est pas un problème... ». Et j'ai répondu : « si, c'est un problème. Je crois que c'est un problème que l'école doit accepter de prendre en main, cette différence de classe économique, enfin, cette différence d'argent entre chacun »²¹¹.

Stella, chanteuse, Perdizes

Si les conditions financières sont remplies, le processus de sélection prend donc la forme d'une évaluation de l'adhésion au projet pédagogique de l'école et d'une discrimination par l'investissement minimum que les familles sont capables de fournir afin de décourager les familles hésitantes. Cette étape est essentielle car la clientèle est appelée à être soumise à la rude tentation de se séparer des écoles constructivistes après l'école primaire, lorsque la pression liée au *vestibular* gagne les parents. Une adhésion forte au projet chez leur clientèle de base rend, du point de vue des écoles, les départs pour des établissements « traditionnels » plus difficiles par la suite. Il n'en demeure pas moins que c'est au cours de la scolarisation que les parents découvrent véritablement le style pédagogique de l'établissement. C'est à ce moment que se révèle une adhésion véritable au projet de l'établissement ou, au contraire, des incompréhensions, des frustrations ou des déceptions vis-à-vis d'une éducation qu'on aurait somme toute souhaitée plus conventionnelle. Même si certaines familles choisissent l'école constructiviste d'une façon temporaire, elles ressentent une contrariété et formulent des plaintes à son égard quant à son efficacité dans le long terme à l'horizon du *vestibular*. Bien que l'école déploie des efforts pour « sélectionner » les familles, elle n'arrive pas à freiner les départs anticipés au cours du cycle. Pour la clientèle convaincue, ces parents « n'ont rien compris » au projet pédagogique et sont arrivés dans l'école seulement « parce qu'ils habitent dans le quartier ». Leurs critiques envers l'école semblent d'autant plus mal perçues qu'elles parasitent un consensus autour des vertus du constructivisme durant la prime éducation, qui sera, tous les parents en ont conscience, quoi qu'il arrive menacé au moment du collègue.

²¹¹ « Na verdade, eu procurei justamente escolas que têm um projeto mais construtivista, um discurso mais libertário... [...] Eu tinha dado aula de canto no V.C., aulas extras, ou seja, pagas para as famílias, fora do tempo escolar, então eu dava aulas de canto para os alunos do colegial e quando eu conversava com as jovens de lá eu achava que elas tinham um discurso interessante... Eu procurava escolas que seguissem essa via. Então eu fui a V.C. – E. era muito longe e a E.V. também, eu queria que fosse perto – eu fui a V.C. fazer uma entrevista e eu não gostei, eu não fui bem tratada. A coordenadora que me recebeu tinha um discurso muito claro sobre a questão social, sobre o grupo social que tinha que estar lá, ela me falou do seu medo que... me falando que minha vida era exatamente como a vida de alguns pais da escola??? Sem viagens, sem empregada, uma condição de vida bem diferente das pessoas de lá. E ela falou: “bom, mas se isso não é um problema para você...”. E eu respondi: “sim, é um problema. Eu acho que é um problema que a escola tem que assumir, essa diferença de classe econômica, essa diferença de dinheiro entre cada um”. »

Mais je vois beaucoup de gens qui ont choisi E. parce qu'ils habitent à Hygienopolis, donc ils sont un peu moins avertis sur la philosophie, sur les méthodes et donc ça crée un peu plus de conflits pour les comprendre. Par exemple, jusqu'à la 4ème année les cours de capoeira sont obligatoires, ça fait partie du curriculum, tout le monde a ce cours. Il y a des enfants qui aiment et d'autres qui n'aiment pas mais c'est obligatoire, c'est la même chose que de ne pas aimer l'éducation physique, tu dois malgré tout le faire. Donc tu as éducation physique et capoeira et la prof de capoeira est une prof dure, exigeante, et donc les enfants en viennent à se plaindre à leur parent et il y a des parents qui vont se plaindre à l'école : « Je trouve que c'est une absurdité qu'il y ait de la capoeira obligatoire. Pourquoi c'est obligatoire ? ». Donc ils questionnent ce type de chose et l'école aussi pourrait demander pourquoi c'est obligatoire ? Parce que la capoeira va enseigner plein de choses, au-delà de l'activité physique c'est une activité musicale, culturelle sur l'histoire du Brésil, c'est une lutte et en même temps il faut qu'il y ait du respect, il faut de la discipline... Et donc les parents répondent « et alors pourquoi pas du judo ? » - donc tu n'as rien compris ce que j'ai dit [rires], il y a ce type de parents qui pensent que ce serait mieux s'il y avait du judo²¹².

Gisele, architecte, Higienópolis

En fin de compte, on peut estimer que, contrairement aux grands établissements qui s'attachent à sélectionner des élèves en leur faisant passer des tests plus ou moins légaux, les établissements constructivistes ne s'attachent pas tant à sélectionner les élèves que des familles compatibles avec leur projet pédagogique.

3. Les attentes éducatives des familles

a. Les limites de l'écolage

Sur le marché des écoles des classes supérieures de São Paulo, la capacité des familles à s'acquitter de l'écolage conditionne en premier lieu la conduite des choix scolaires. En l'absence de bourses sur critères socio-économiques, ce sont les prix des écoles qui déterminent globalement les possibilités de rencontre d'une clientèle et d'une organisation scolaire. Pour la clientèle des grands établissements, nous avons vu que l'écolage n'oriente la

²¹² « Mas eu vejo muita gente que escolheu o E. porque eles moram em Higienópolis, então eles são menos informados da filosofia, dos métodos, então isso cria um pouco de conflito para entender. Por exemplo, até a quarta série, as aulas de capoeira são obrigatórias, faz parte do currículo, todo mundo tem essa aula. Tem crianças que gostam, outras não, mas é obrigatório, é a mesma coisa que não gostar de educação física, você tem que fazer apesar de tudo. Então você tem educação física e capoeira e a professora de capoeira é dura, exigente, então as crianças vem reclamar pros pais e tem pais que vão reclamar na escola “eu acho um absurdo que tem capoeira obrigatória. Por que é obrigatório?”. Então eles questionam esse tipo de coisa e a escola também poderia perguntar porque é obrigatório. Porque a capoeira vai ensinar várias coisas, além da atividade física é uma atividade musical, cultural sobre a história do brasil, é uma luta e ao mesmo tempo tem que ter respeito, tem que ter disciplina... E os pais respondem: “então por que não o judo ?” - então você não entendeu nada do que eu disse [risos], tem esse tipo de pais que acha que seria melhor se tivesse judô [risos]. »

conduite des choix qu'en creux : il constitue la barrière minimale qui assure l'entre-soi d'une clientèle d'abord triée sur son niveau de richesse. Si la clientèle de grands établissements est parfois contrainte de migrer vers des écoles constructivistes, c'est généralement parce que leur enfant connaît des difficultés scolaires réclamant le savoir-faire de méthodes d'enseignement plus « à l'écoute » de l'élève et un environnement moins compétitif. Le trajet inverse, celui de passer en cours de scolarité d'une école constructiviste à un grand établissement, s'il est théoriquement possible *via* la réalisation d'examens (*vestibulinhos*), reste premièrement conditionné aux capacités économiques des familles. Comme l'exprime avec une certaine ironie un parent d'une école constructiviste, « tout le monde est de classe moyenne, je ne sais pas quoi, mais bon, qui peut le plus peut le moins... »²¹³ (Henrique, architecte, Higienópolis).

En première approche, la clientèle des établissements constructivistes se divise entre les familles qui ont les moyens d'assumer l'écolage d'un grand établissement et celles qui en sont incapables. Les familles de *classe-média*, certes aisées, mais qui ne sont pas en mesure de payer un grand établissement, doivent nécessairement raisonner à l'intérieur d'une « gamme » d'école : « je ne sais pas si tu as remarqué, il y a 3000 écoles privées : une qui est moins chère, une intermédiaire et une “top”, je suis restée sur l'intermédiaire, celle qui était possible... »²¹⁴ (Paula, géographe, Higienópolis). Elles visent donc des écoles au prix « intermédiaire », c'est-à-dire entre deux à quatre fois moins chères que les grands établissements, selon les situations²¹⁵. Le calcul opéré par les familles se fonde sur une projection des coûts que représente la scolarisation pour les enfants qu'ils ont déjà ou qu'ils espèrent avoir à l'avenir tout en sachant que l'écolage est indubitablement un facteur qui peut les conduire à limiter leur nombre d'enfants :

Quand tu vas avoir un enfant, 2 ou 3, c'est évident que tu penses à ça... C'est évident ! C'est une question de ne pas pouvoir y arriver... VRAIMENT ! Pour avoir 3 enfants dans une école, il faut être RICHE... Très riche ! Et... laisser tomber la vie familiale, le fait d'avoir des enfants parce que... le prix d'une école... Mais je suis sûre que c'est comme ça... À chaque fois que

²¹³ « Ta tudo classe média, não sei o que, mas enfim, quem pode mais pode menos... »

²¹⁴ « Eu não sei se você percebeu, mas tem 3000 escolas privadas: uma que é mais barata, uma intermediária e uma “top”, eu fiquei na intermediária, a que era possível... »

²¹⁵ Au milieu des années 2010, il était possible de rencontrer des écoles constructivistes dont l'écolage ne dépassait pas les 1500 Reais pour la norme du mi-temps scolaire, alors que les coûts engagés par un temps plein scolaire (*período integral*) dans un grand établissement pouvait déjà, quant à lui, frôler les 6000 Reais (*grosso modo* le double du prix d'un mi-temps).

je parle avec un ami sur le fait d'avoir un enfant, ils me disent « oui mais les écoles sont très chères ! » c'est la première chose !²¹⁶

Nina, costumière, Pinheiros

L'écolage peut également pousser les familles à privilégier une scolarisation dans un même établissement pour tous leurs enfants. En effet, les écoles accordent généralement des « réductions » (*descontos*) substantielles pour chaque enfant supplémentaire scolarisé. Outre que les parents ne sont pas toujours disposés à séparer les enfants pour des raisons de commodités (deux écoles représentent deux trajets différents), il faut donc également compter sur des mesures financières incitatives. D'ailleurs, les écoles étendent souvent ces réductions à la famille élargie de leur clientèle de manière à faire pencher la balance en leur faveur : une nièce ou un cousin peuvent profiter de ces réductions. D'autre part, le principe « d'égalité de traitement » (de Singly, 1996, p. 134) entre frères ou sœurs limite les possibilités de choisir un type d'établissement pour l'un(e) qui serait impossible d'offrir à l'autre²¹⁷. Pour le dire autrement, il est difficile de désavantager l'un de ses enfants en accordant à l'un une école de « gamme supérieure » dont serait privé l'autre. La combinaison de ces aspects – commodité, incitation financière et égalité entre enfants – contribue vraisemblablement à harmoniser le choix des écoles d'une fratrie.

Pour autant, il ne faut pas tomber dans l'idéalisation d'une relation marchande où offre et demande seraient parfaitement ajustées, où chaque famille choisirait son école d'après des calculs financiers de long terme garantissant une scolarisation pérenne dans l'établissement. Nous ferions alors face à une clientèle parfaitement homogène et ajustée à sa « gamme » d'école, entretenant le même type de rapport à l'écolage. Or tel n'est pas le cas. Les ménages adoptent des comportements économiques variés vis-à-vis de leurs ressources. Cela conduit au fait que peuvent se côtoyer, à l'intérieur d'un établissement, une clientèle dont « l'effort » financier est maîtrisé et une clientèle qui s'impose des « sacrifices » pour assurer l'écolage, sans certitude de pouvoir y maintenir durablement son enfant.

²¹⁶ « Quando você vai ter um filho, 2 ou 3, é óbvio que você pensa nisso...é óbvio! é uma questão de você não conseguir, MESMO! Ter 3 filhos numa escola...você tem que ser RICO... muito! e né? você desistir da sua vida familiar, de ter filho porque... o preço de uma escola... mas eu tenho certeza que é assim... toda vez que eu falo com um amigo sobre filho, eles falam: “ai mas escola é muito cara!”, é a primeira coisa! »

²¹⁷ En l'espèce, pour cette classe sociale, la disparition des internats de jeunes filles dans la seconde moitié du XXe siècle, ou de manière plus reculée encore, la fin d'une destination professionnelle selon l'ordre de la fratrie en sont de bons témoins. Angela Xavier de Brito, *L'influence française dans la socialisation des élites féminines brésiliennes : le collègue Notre Dame de Sion à Rio de Janeiro*, Éditions L'Harmattan, 2010.

Nous pouvons payer Dieu merci... Je pense que c'est un calcul que je ne fais pas en permanence... Je ne suis pas en train d'économiser mais je pense que c'est quelque chose de cher... Peut-être la facture la plus chère du foyer [rires], les deux ensemble... Compte-tenu du fait de ma situation et de celle de mon mari actuellement, on ne fait pas de sacrifice, on peut payer etc.²¹⁸

Maiara, entrepreneure, Higienópolis

F : On aime tellement l'école qu'on fait cet effort monumental pour payer l'école. Mais c'est une école un peu... Sa valeur est un peu en dehors de notre réalité financière... alors c'est... c'est quelque chose à laquelle on pense « Mince, est-ce qu'on va les laisser ? Merde, allez on continue à faire des efforts pour les laisser... »

J : Tant qu'on pourra...²¹⁹

Bruno, producteur de cinéma et Louise, entrepreneure, Jardim Gloria

Quand bien même l'écolage passe pour un critère objectif, par nature quantifiable et comparable au budget du ménage, les familles ne réalisent pas toujours une estimation juste de leur possibilité ou peinent à prendre conscience des coûts cachés qu'impliquerait une scolarisation dans un grand établissement. À cet égard, l'inaccessibilité financière de ces derniers peut provoquer une frustration qui, prenant la forme d'un renoncement, la rend plus difficile à assumer pour les familles. Certains parents admettent s'être temporairement convaincus de la possibilité d'une scolarisation dans un grand établissement, au mépris de leur situation économique réelle.

En réalité, ici à São Paulo, les écoles qui ont un enseignement un peu plus qualifié, un peu plus spécial, elles sont extrêmement chères, elles sont très chères ces écoles... Et quand j'ai commencé à regarder ça, le fait que mes garçons doivent aller à l'école, j'ai un peu souffert car je voulais qu'ils étudient dans une bonne école, qu'ils aient une bonne formation et en même temps je savais que je n'allais pas pouvoir payer. L'école que j'aurais voulu, la meilleure école ici à São Paulo, je savais que je n'allais pas pouvoir la payer. Elle était en dehors de ma réalité. Même celles qui sont plus chères, j'y suis allée, pour discuter, les connaître etc. [...] Je n'y suis finalement pas allée mais j'avais même organisé [une visite] à C. C'est une école très traditionnelle ici, super élitiste, super chère, genre pour les riches... J'ai connu une femme qui a un restaurant, c'est la femme d'un chanteur brésilien et ils ont deux garçons aussi et elle les a enlevés d'O. pour les mettre à C. Et C. c'est très rigide, très dur, beaucoup de contenu, beaucoup beaucoup beaucoup. Genre il y a une queue pour entrer, pour tout le monde, il y a un signal, on fait des files... Il y a des Français, des Anglais, bla bla bla... C'est très difficile,

²¹⁸ « A gente, graças a deus, pode pagar... Eu acho que é uma conta que eu não fico fazendo... Eu não fico economizando, mas eu acho uma coisa cara hoje... Talvez a conta mais cara da casa [risos], os dois juntos né... Considerando a minha situação com meu marido atualmente, a gente não faz sacrifício, a gente consegue pagar e tal. »

²¹⁹ « F: A gente gosta tanto da escola, que a gente faz esse esforço monumental pra pagar a escola... Mas é uma escola um pouco... O valor dela é um pouco fora da nossa realidade financeira... Então... é uma coisa que a gente pensa: “puts, será que a gente vai deixar? puta... vamos continuar se esforçando pra deixar...”

J: Até onde der... »

beaucoup de contenu et quand on m'en a parlé, j'étais un peu genre « oh mon dieu, c'est cela dont Damien a besoin ». Mais je n'y suis même pas allée car j'ai discuté avec des amis qui m'ont dit « écoute Tica, tu es folle, tu rêves, arrête... ». Ça coutait 3000 reais par mois les frais de scolarité et cela n'allait pas être possible pour moi, donc j'ai laissé tomber²²⁰.

Luiza, costumière, Higienópolis

Si cette mère s'est finalement faite rappeler à l'ordre par son entourage sur le caractère déraisonnable de ses envies, certains parents poussent la démarche jusqu'aux visites. En écho au chapitre précédent, celles-ci sont l'occasion d'observer la clientèle habituelle des établissements et d'évaluer les conséquences sociales et économiques que ferait peser leur fréquentation pour l'enfant et la vie de famille. Une nouvelle fois, on retrouve cette inquiétude vis-à-vis d'une confrontation des niveaux de vie suggérant un futur statut de dominé – et tout ce que cela entraînerait pour en compenser les effets néfastes sur l'enfant – que symbolisent de manière récurrente chauffeurs et modèles de voiture de la clientèle ou les nombreux voyages qu'on lui prête – dont le plus cruel pour leurs enfants, Disneyworld.

C'est très chouette mais c'est une école très élitiste, tout est organisé, tout est bien rangé. Quand j'y suis allée avec mon mari, on est arrivés et mon mari a regardé la voiture des gens qui déposaient leurs enfants à l'école : « Mon Dieu, quelles voitures, hein... » D'énormes voitures [...] Je me rappelle qu'il y avait une salle de musique très chouette... T'as un peu envie que ta fille y étudie... Mais ton enfant est en contact avec des personnes qui ne partagent pas la même réalité que toi. Comme « pourquoi mon copain va tous les ans à Orlando et moi je ne suis jamais allée voir Mickey ? »²²¹

Rebeca, project manager, Higienópolis

²²⁰ « Na verdade, aqui em São Paulo, as escolas com o ensino um pouco mais qualificado, um pouco mais especial, são caríssimas, são muito caras as escolas. E quando comecei a sondar essa coisa que os meninos precisam ir pra escola, eu sofri um pouco assim com essas coisas porque eu queria que eles estudassem numa boa escola, que eles tivessem uma boa formação e ao mesmo eu sabia que a melhora não iria conseguir pagar. A escola que eu gostaria, a melhor escola de São Paulo, sei lá, eu sabia que eu não iria conseguir pagar. Tava fora da minha realidade. Até essas que são mais caras eu cheguei a ir, conversar, conhecer e tal... [...] Não cheguei mas até marquei [uma visita], a Carlitos... É uma escola bem tradicional aqui, super elitista, caríssima, tipos ricos... Conheci uma mulher, que tem um restaurante, ela é mulher dum cantor aqui do Brasil e eles tem também dois meninos e ela tirou do Oswald e colocou na Carlitos... e a Carlitos é muito rígida, muito puxada, muito conteúdo, muito muito muito, tipo fila pra entrar na sala, todo mundo, bate sinal, faz fila... Tem francês, tem inglês, nanana... É muito puxado, muito conteúdo e quando me falou, eu fiquei um pouco assim tipo “ah meu deus é isso que o Damien precisa”. Mas eu nem cheguei a ir porque depois eu conversei com amigos “olha Tica, você ta loca, você ta viajando, para”. Custava 3000 reais a mensalidade e ja não ia rolar pra mim e ai depois desencanei assim, nem fui. »

²²¹ « É uma super bacana mas é um colégio muito elitista, tudo organizado, tudo arrumado. Quando eu fui lá com meu marido, a gente chegou e meu marido olhou os carros das pessoas que estavam deixando os filhos na escola: “nossa cada carro né”... Carrão assim. [...] Lembro que tinha uma sala de musica muito bacana... Você fica meio querendo que sua filha seja ali... Mas seu filho é em contato de pessoas que não compartilham a mesma realidade que você. Tipo “porque meu amiguinho vai todos os anos no Orlando e nunca fui conhecer o Mickey?” »

Ces familles n'apparaissent donc pas en mesure de scolariser leurs enfants dans les écoles les plus chères qui donnent le plus de chance d'accéder aux filières les plus recherchées de l'enseignement supérieur public ou aux « bonnes » universités privées également très onéreuses.

Néanmoins, il est difficile de s'assurer que les parents qui ont opté pour les écoles constructivistes l'ont systématiquement fait par contrainte financière, tout comme il est difficile de détecter parmi les familles celles qui auraient eu les moyens financiers de s'offrir un grand établissement. Une partie de la clientèle des écoles constructivistes a les capacités financières de s'offrir un grand établissement mais elle s'y refuse en raison de la pédagogie et de la clientèle habituelles de ces établissements. En vérité, seul un grand établissement satisferait cette clientèle par sa réputation de progressisme pédagogique et politique. Nous l'avons évoqué au chapitre précédent : celui-ci est soumis à une étroite sélection par parentèle et à des concours d'entrée particulièrement sélectifs à l'entrée du collège et du lycée. Autrement dit, leurs chances sont minces de le rejoindre. Il est à cet égard édifiant que nous n'ayons pas rencontré de familles qui auraient pu jouir du privilège d'un accès par parentèle à cet établissement et qui nous auraient indiqué préférer le perdre en faveur d'une école constructiviste. Par contre, nous avons rencontré des familles qui, par concours de circonstances, l'ont perdu et en nourrissent remords et amertume. Pour autant, ces dernières n'ont pas opté pour un autre grand établissement traditionnel. Pourquoi ? Parce que leur choix se fonde principalement sur le rejet d'un certain type d'éducation et d'une certaine clientèle qui fait figure de repoussoir. Les attitudes scolaires des groupes sociaux se construisent par un jeu d'« imitation ou répulsion » plus souvent commandé par les « interactions de groupes » plutôt que par une « caractéristique immuable propre à telle catégorie » (Peneff, 1987, p. 144). Pour le dire autrement, alors que les options sont formellement possibles, le jeu d'imitation et de répulsion représente une tectonique des choix où la fréquentation d'une école par une clientèle conduit à en rebuter une autre.

D'un point de vue général, il serait réducteur de déduire l'intégralité de leur attitude scolaire de leur incapacité à payer un grand établissement. Il est vrai que dans le cas du marché scolaire qui nous concerne, l'écolage occupe une fonction première de tri des clientèles. Cependant, la conduite des choix scolaires dépend autant des « motivations » des familles que de leurs ressources (van Zanten, 2010, p. 154). La sociologie a parfois pu donner un caractère trop systématique au principe du « faire de nécessité vertu », c'est-à-dire convertir une

contrainte en l'expression positive d'une volonté, alors qu'en mesurer empiriquement la part est impossible (*ibid.*). Surtout, l'incapacité à accéder à une offre scolaire n'informe ni de la manière dont les familles conduisent la scolarisation de leurs enfants, ni des stratégies des écoles pour attirer et retenir cette clientèle. Bref, la conduite des choix scolaires des familles n'est pas une succession de « reports », d'une offre scolaire à une autre, indexée sur des prix. Comprendre l'attitude scolaire de ces familles, c'est admettre qu'elle procède du contact permanent entre les expériences sociales qu'elles (f)ont de la scolarisation – la leur propre, ancrée dans le passé, et celle actuelle que vivent leurs enfants – et les efforts des écoles pour orienter leurs conduites et perceptions.

b. Les empreintes d'une éducation « rigide »

D'emblée, il faut remarquer que l'immense majorité des parents qui constitue la clientèle des écoles constructivistes n'a jamais été scolarisée dans un établissement de ce type : ils ont pour la plupart fréquenté les salles de classe d'établissements traditionnels plus ou moins prestigieux. Cela n'est d'ailleurs guère surprenant. Pour les parents les plus âgés au moment de l'enquête, c'est-à-dire ceux qui furent scolarisés au cours des années 1970 et 1980, les écoles constructivistes soit n'existaient pas encore, soit étaient à un état quasi embryonnaire, généralement en tant qu'école maternelle de quartier. Globalement, depuis leur création, le volume d'élèves scolarisés dans ces établissements est faible en comparaison avec les grands établissements. La croissance de ces écoles a été inconstante et s'est accompagnée de nombreux aléas, ce qui peut expliquer pourquoi les plus jeunes parents, scolarisés durant les années 1980-90, n'ont pas eu la possibilité de les fréquenter. Le parcours scolaire de ces derniers est donc la voie « classique » de la *classe-média* de leur génération. En revanche, ce qui les distingue ou les différencie, c'est le rapport qu'ils ont construit et qu'ils entretiennent avec leur expérience scolaire.

En effet, les parents placent fréquemment en miroir l'école de leurs enfants et leur propre scolarité, émettant à l'égard de cette dernière différentes « réserves ». Sans se sentir « traumatisés » par leur parcours scolaire – ils ne semblent pas y avoir rencontré de difficultés sociales ou d'apprentissage – ces parents reconnaissent une forme de frustration vis-à-vis de cette période. Certains affirment même ne s'être jamais adaptés à la forme scolaire. Le bilan qu'ils tirent de leur scolarité balance le plus souvent entre regrets et amertume, selon les expériences individuelles de chacun. L'école dans laquelle ils ont été scolarisés,

« traditionnelle », fut à leurs yeux beaucoup trop « rigide » : elle a pu, à différents points de vue, brimer le développement de leur personnalité et entraver une forme de « réalisation de soi » (Kaufmann, 2004). De ce point de vue, ils lui reprochent de ne pas être en mesure d'accompagner les besoins particuliers de chaque enfant et de promouvoir des vocations. Selon ces parents, l'école doit jouer un rôle de révélateur de la personnalité de l'enfant et de ses « talents cachés » : autrement dit, « l'enfant doit devenir lui-même » (de Singly, 1996, p. 134 et suiv.).

J'ai eu beaucoup de problèmes à l'école à cause du fait que c'était une école très rigide, je n'en ai pas souffert car cela n'a jamais été un problème de VRAIE SOUFFRANCE... Mais je n'ai pas été facile, j'ai peu profité, j'ai beaucoup profité du côté sportif et le fait que l'école soit grande et les milliers d'amitié etc... Mais je pense que pour l'apprentissage... L'apprentissage j'en ai bien profité, j'écris bien, très bien, je suis fort en mathématiques... Oui... Cette connaissance théorique... J'ai été très préparé par l'école, mais je pense que je n'ai pas développé d'autres côtés qui, peut-être, seraient plus chouettes à développer... Comme professionnel, tu vois ? Car même si j'ai de très beaux savoirs, il n'y avait rien qui m'enchantait car ils n'ont rien suscité chez moi. [...] Mon père et ma mère sont journalistes... Ça me vient de là aussi l'écrit... Je pense qu'où j'ai étudié ils n'ont pas beaucoup contribué à ce côté plus artistique, à ce côté de plus... De plus... Diriger la carrière plus de... [...] Et bon, arriver à l'adolescence et trouver un chemin qui soit plus en lien avec mes enfants et qu'ils aient la liberté de suivre cela, je pense que ça c'est important pour eux...²²²

Bruno, producteur de cinéma, Jardim Gloria

Les parents dénoncent également le caractère unidimensionnel des enseignements, essentiellement tournés vers la réussite au *vestibular*. Ils admettent d'ailleurs l'efficacité des écoles traditionnelles pour y parvenir puisqu'ils en sont souvent eux-mêmes les produits. Cependant, la valeur et l'utilité de l'enseignement s'en trouvent, à leurs yeux, considérablement dégradées. Si l'accumulation des connaissances, le bachotage et le travail de répétition d'examens et exercices peuvent satisfaire aux exigences d'un concours tel que le *vestibular*, ils ne sauraient contribuer à l'exercice de l'esprit critique. Les parents reprochent

²²² « Eu tive muito problema na escola por ter uma escola muito rígida, eu não sofri porque nunca foi um problema...de SOFRER MESMO... Mas eu dei muito trabalho, eu aproveitei pouco, aproveitei muito o lado de esporte... E da grandeza da escola e das... das milhares de amizades e tal... Mas eu acho que o aprendizado... O aprendizado eu aproveitei bem, eu escrevo bem, super bem, matemática eu vou super bem... é... Esse conhecimento teórico... Eu fui muito preparado pela escola, mas eu acho que eu deixei de me desenvolver em outras áreas que, de repente, seriam mais legais eu ter me desenvolvido... Como profissional até, sabe? Eu saí da escola sem ter vontade ir pra nenhuma profissão, entendeu? Mesmo tendo um belo de um conhecimento, não tinha nada que me encantava porque eles não criaram nada... [...] Meu pai e minha mãe são jornalistas... Eu tenho isso também de escrever, mas... Eu acho que eles não contribuíram, onde eu estudei não contribuí nada com esse lado mais artístico, com esse lado um pouco mais de...de...de direcionar a carreira mais por... [...] E pô, chegar na adolescência e encontrar um caminho que tenha mais a ver com eles e eles tenham liberdade pra seguir isso, acho que isso é importante pra eles... »

aux grands établissements traditionnels de ne pas avoir su leur apporter les outils et méthodes nécessaires au développement d'une véritable réflexivité – cette « pédagogie des opérations mentales » selon la belle formule de Viviane Isambert-Jamati (Isambert-Jamati, 1970, p. 246).

Il y avait cette alternative de les mettre à D. « on va les mettre dans un grand établissement, je ne sais pas quoi... » et je ne peux pas dire que mon expérience scolaire ait été traumatisante mais ce n'était pas en effet ce que j'imaginai pour mes enfants... Je préférais qu'ils vivent une autre dynamique, une autre façon d'apprendre... Surtout à cause de quelque chose que j'ai beaucoup senti durant ma licence, le fait que je voulais un enseignement qui apprenne à réfléchir, moins une école qui... La proposition de D. était de fait une grande accumulation de savoir, de bien préparer au *vestibular* depuis toujours... Je ne voulais pas cela pour mes enfants. Parce que quand je suis arrivée à la fac, c'était « comment est-ce que je fais pour relier les choses ? ». Je n'avais pas l'esprit d'un chercheur, je n'avais pas appris à faire des recherches, à aller chercher l'information, à formuler, raisonner, comparer, bref... Pour moi durant ces années de licence, c'était très complexe car avant, je recevais tout prémâché, tout m'était déjà donné prêt [...] Donc à partir de là, c'était chercher une alternative aux expériences scolaires que moi et ma femme avions vécues dans notre enfance et notre adolescence »²²³

Henrique, architecte, Higienópolis

D'autre part, l'éducation sous la dictature jette un voile sombre sur l'expérience que les parents retiennent de leur scolarité. Il est difficile de déterminer si l'éducation traditionnelle des établissements, notamment catholiques, gagna en discipline durant la dictature ou si cette dernière permit plus simplement à ce type d'éducation de se maintenir plus longtemps. Quoi qu'il en soit, les parents scolarisés à l'époque dans ces écoles associent étroitement la période de la dictature militaire et son idéologie nationaliste et obscurantiste aux manifestations classiques d'une « éducation totale » (Faguer, 1991) propre à ce type d'établissement. Les parents dénoncent ce gouvernement étroit des conduites, cette prise sur les corps qu'a pu, par exemple, symboliser le travail de répétition calligraphique ou les punitions.

²²³ « Tinha essa alternativa do colocar no Dante, “vamos colocar num colégio grande não sei o que” e não posso dizer que minha experiência escolar tenha sido traumatizante mas de fato não era o que imaginava pros meus filhos... Preferia que eles vivenciasse uma outra dinâmica, uma outra maneira de aprender... Principalmente por causa de uma coisa que eu senti muito na graduação, eu queria um ensino que ensinasse a refletir, menos um colégio que... A proposta de Dante era de fato de muito acumulo de conhecimento, preparou forte pelo vestibular desde de sempre... Eu não queria isso pra eles. Porque quando cheguei na faculdade: “como que eu juntava as pontes?” não tinha um espírito de pesquisador, não tinha aprendido a pesquisar, ir atrás das informações, formular, raciocinais, comparativas, enfim... Pra mim durante os anos da graduação foi muito complexo porque eu recebia tudo muito mastigadinho, muito entregue pronto. [...] Então partiu daí, de buscar uma alternativa as experiências escolares que eu e a minha mulheres tínhamos vivido cada um na sua infância e adolescência. »

On avait des cahiers de calligraphie [rires] et on devait prier aussi ! Et je suis juive. Et c'est à ce moment-là que j'ai appris que j'étais juive [rires] et que j'ai appris le nom « être juive » mais je ne comprenais pas ce que cela voulait dire [...]. On devait prier et faire le signe de la croix et je me rappelle que je me trompais [rires], je ne me rappelais pas si c'était le côté gauche, si c'était le côté droit, si on faisait comme ça ou comme ça [rires]... Alors je suis rentrée chez moi et j'ai dit « papa, comment on fait le signe de la croix ? Je n'arrive à rien faire... » et c'était l'heure du goûter et il m'a dit « non, tu ne dois pas faire le signe de la croix », « mais comment ça se fait papa ? Tout le monde fait le signe de la croix », « tu es juive... ». Hein ? Mais c'est quoi être juive ? Je n'ai rien compris, j'ai juste compris qu'il ne fallait pas que je fasse le signe de la croix... Et je me rappelle qu'une fois j'ai parlé pendant le cours, j'avais 4 ou 5 ans... Une professeure m'a punie, j'étais debout face au mur. Alors c'était comme ça cette école [...]. Et c'était une école vraiment plus traditionnelle, même si je ne sais pas jusqu'à quel point c'était traditionnel ou si c'était en lien avec l'époque de la dictature, n'est-ce pas ? Alors tous les jours il fallait chanter l'hymne national debout, avec la main sur la poitrine, lever le drapeau, je ne sais pas quoi... Mais la construction de l'école était une construction qui était... L'espace de l'école avait une grande hauteur sous plafond... [...] Mais c'était une architecture un peu facho... Ah, il y avait la petite estrade pour que le professeur reste debout et la professeure écrivait sur le tableau etc., normal... Il y avait des interrogations...²²⁴

Elisa, artisan, Alto de Pinheiros

Tous n'ont cependant pas été intégralement scolarisés dans des écoles privées. Des parents ont parfois fait tout ou partie de leur scolarité dans des écoles publiques (généralement dans d'autres États). Si certains en gardent des souvenirs à la hauteur des gratifications qu'ils peuvent en tirer aujourd'hui dans leur milieu social, cherchant parfois à retrouver certains traits d'un « esprit démocratique » dans les écoles constructivistes, c'est le poids de la dictature qui s'est manifesté pour la plupart. La crainte de retrouver dans les écoles traditionnelles les traits d'une éducation structurée par l'autorité, l'idéologie et la censure²²⁵ justifie largement leur abandon.

²²⁴ « Tinha caderno de caligrafia [risos] e tinha que rezar também! e aí eu sou judia e eu tinha que falar... foi aí que eu descobri que eu era judia [risos], foi aí que eu descobri o nome "ser judia", mas eu não entendi o que que era, né? [...] Tinha que rezar e fazer o sinal da cruz, e eu lembro que eu ficava... Que eu me confundia [risos], não lembrava quando que era... Não sabia se era do lado esquerdo, se era do lado direito, se fazia assim ou assim... [risos]... Daí eu cheguei e falei: "pai, como é que faz o sinal da cruz? não tô conseguindo fazer nada..." era na hora do lanche...daí ele virou e falou: "não, você não tem que fazer o sinal da cruz", "mas como pai? todo mundo faz o sinal da cruz", "você é judia...", ahm?? Mas o que que é ser judia, né?... Eu não entendi nada, só entendi que não era pra eu fazer o sinal da cruz... Aí eu lembro que uma vez eu conversei na aula, imagina eu tinha 4 anos, 5 anos de idade... Uma professora me colocou de castigo, de pé voltada pra parede... Então era assim essa escola. [...] E era uma escola mais tradicional mesmo, embora também eu não sei até que ponto era tradicional ou era também a ver com a época da ditadura, né? Então todo dia tinha que cantar o hino nacional de pé, com a mão no peito, hastear a bandeira, não sei o que... Mas a construção da escola era uma construção era... O espaço da escola era com um pé direito alto... [...] Mas era uma arquitetura meio fascistóide... Ah, tinha aquele palquinho pro professor ficar e a professora escrevia na lousa e tal, normal... Tinha prova... »

²²⁵ Les séances d'endoctrinement que représentaient les cours d'« Organização social e política brasileira » et d'« Educação moral e civica », obligatoires dans les écoles publiques, sont notamment restées dans les mémoires.

Comme j'ai eu une éducation très traditionnelle, en réalité, j'ai étudié dans une école militaire, alors bon... C'était vraiment traditionnel, très rigide... Il n'y avait pas de questionnement à l'école... C'était la fin de la dictature militaire, alors c'était quelque chose de... Des questions que tu ne savais même pas qu'elles existaient. Tu lisais le livre, tu ne te posais pas de question, c'était comme ça. Après ça je suis allée étudier le journalisme et j'ai appris beaucoup de choses. Cela m'a ouvert sur le monde et j'ai commencé à voir qu'ils m'avaient appris une façon de voir et qu'il y en avait une autre, énorme, que je n'avais pas apprise. Alors quand j'ai eu mon enfant, la première chose que je me suis dit c'était "je veux que mon fils apprenne les choses d'une façon très ouverte" qu'il pose des questions etc... Je veux une école qui apprenne à mon fils à argumenter, à ne pas accepter les choses d'une façon passive²²⁶.

Miriam, journaliste, Morumbi

Pour les plus jeunes parents, qui n'ont pas – ou peu – été scolarisés sous la dictature, l'ombre de cette période s'est étendue bien au-delà de la scolarisation en tant que telle, du fait même d'avoir été éduqués par des parents eux-mêmes scolarisés sous la dictature, motivant de la même façon le rejet d'une éducation traditionnelle : « Principalement pour notre génération, vu que nos parents ont vécu durant la dictature brésilienne, cet aspect de l'autoritarisme était très fort dans notre éducation. Et d'une certaine façon on ne voulait pas transmettre ça à nos enfants »²²⁷ (Joaquim, architecte, Vila Madalena). Que l'éducation traditionnelle se confonde avec les établissements religieux ou publics de la période de la dictature, ou encore aux traces qu'elle laissa dans les familles, elle conserve le rôle de boussole éducative pour la plupart de ces parents, indiquant le sens opposé au style d'enseignement qu'il désire pour leur enfant. Voyons à présent en quels termes les parents expriment cette recherche d'une éducation plus « ouverte », comme l'a précédemment exprimé une mère.

c. Un idéal libéral

Selon van Zanten, il est possible d'identifier trois types idéaux de « visées individuelles » structurant les motivations éducatives des familles (van Zanten, 2009, p. 25 et

²²⁶ « Como eu tive uma educação muito tradicional, na verdade, eu estudei num colégio militar, então... Põe tradicional, rígido nisso.... Eu não tinha questionamento no colégio, né? Peguei essa fase saindo da ditadura militar, então era uma coisa.... Questões que você nem sabia que tinha. Você lia no livro, não questionava e era isso e aí depois eu fui fazer jornalismo e aí eu fui descobrir um monte de coisa, né? Que abriu o mundo e eu comecei a ver que eles tinham me ensinado uma forma de ver e que tinha uma outra, enorme, que eu não tinha aprendido. Então, quando eu tive filho, a primeira coisa que falei foi: "eu quero que o meu filho aprenda as coisas de uma forma bem aberta" e que questione e tal... Eu quero uma escola que ensine o meu filho a argumentar... A não aceitar as coisas de uma forma passiva. »

²²⁷ « Principalmente a nossa geração, que nossos pais são da ditadura brasileira, então essa coisa de autoritarismo era muito forte na nossa educação. E a gente de certa forma não queria passar isso para os nossos filhos ».

suiv). Il y a tout d'abord le « développement réflexif », c'est-à-dire le souhait de voir son enfant développer son « esprit critique » et son « autonomie » grâce à un rapport particulier aux savoirs : les connaissances sont d'abord considérées comme un « facteur d'enrichissement intellectuel et ce tout au long de la vie » (*ibid.*, p. 26). Cette visée témoigne de l'héritage d'une conception de l'école « émancipatrice » (*ibid.*, p. 27). La deuxième visée individuelle correspond à une lecture « instrumentale » de l'éducation. Elle se caractérise par une « focalisation sur les acquisitions, les compétences et les classements scolaires en tant qu'investissement susceptible d'accroître les chances scolaires et professionnelles futures des enfants » (*ibid.*, p. 26). La logique de « compétition interindividuelle » prime sur les autres finalités éducatives : l'école est saisie au prisme de son utilité et de son rendement scolaire (*ibid.*, p. 32). Enfin, le troisième type de visée est conçu comme un « moratoire expressif », ce qui signifie que l'école est perçue « comme un espace et un temps d'épanouissement en valorisant notamment le bien-être, le plaisir et le bonheur » de l'enfant (*ibid.*, p. 26). À ce titre, ce sont les « méthodes douces et la personnalisation de l'expérience scolaire » qui sont valorisées (*ibid.*, p. 42).

Les parents des écoles constructivistes sont à la recherche d'une éducation qui promeut l'esprit critique de leur l'enfant, c'est-à-dire une « liberté » et une « indépendance de pensée » stimulée par la « réflexion » et les « capacités à critiquer » (Regina, Agronome, Vila Monte Alegre). Cette formation à « l'aiguillage du raisonnement » est perçue comme la compétence fondamentale que doit développer l'élève, lui permettant, à terme, de pouvoir « s'attaquer à n'importe quel sujet » (Valentina, avocate, Hygienopolis). L'école doit être une véritable « formation » de l'élève et non pas seulement un vecteur « d'informations » (Giovanna, écrivaine, Butantã). Elle doit avant tout transmettre un goût pour le questionnement et « la découverte et la construction du savoir dans les divers champs de la connaissance » (Iara, musicienne, Perdizes). C'est pourquoi les familles disent avoir été à la recherche d'écoles où l'enseignement ne se fait pas « de haut en bas » et où les élèves sont mis en situation de devoir « rechercher les connaissances », « se questionner » et « découvrir par eux-mêmes » (Miriam, journaliste, Morumbi). Pour cela, ces parents attendent de leur école qu'elle permette à l'élève de « participer activement dans l'école, en opinant, critiquant ou suggérant », autrement dit qu'elle soit « ouverte à la discussion » (Manuela, styliste, Butantã).

Les fins poursuivies par l'éducation sont principalement comprises à partir de critères moraux : elle doit préparer à « devenir un citoyen autonome, responsable et tolérant »

(Giovanna, écrivaine, Butantã) en favorisant une « vision du monde plus démocratique d'un point de vue social » (Jaqueline, économiste, Perdizes). Une éducation véritable ne peut s'entendre qu'en tant que « construction de l'individu en relation à la société » (Estela, architecte, Perdizes). Aussi ces parents brossent-ils des attentes à l'égard de l'éducation, qui rendent compte de la société à laquelle ils aspirent et de l'espoir d'en trouver certains traits à l'échelle de leur école.

Les parents insistent notamment sur le rôle du plaisir qui doit accompagner les apprentissages : « L'école doit inciter la curiosité, l'intérêt et le plaisir d'étudier »²²⁸ (Manuela, styliste, Butantã). Une grande place doit être faite aux « activités artistiques et corporelles » (Giovanna, écrivaine, Butantã), aux « lectures, à l'art » (Manuela, styliste, Butantã). L'école doit favoriser des formes de « travail collectif » (Regina, Agronome, Vila Monte Alegre) et « collaboratif » (Estela, architecte, Perdizes) entre élèves dans un environnement de « coexistence, avec affection et respect » (Suzana, analyste de ressources environnementales, Vila Madalena). Le collectif ne saurait cependant prendre le pas sur les particularités et le rythme d'apprentissage de chaque enfant. L'école doit être en mesure de permettre à chacun de « s'exprimer avec sa propre personnalité » (Estela, architecte, Perdizes) dans le « respect de son individualité » (Marina, designer, Consolação). À ce titre, les parents attendent de l'école qu'elles n'incitent pas à la « compétition et à l'individualisme », qui sont pour eux des valeurs « incompatibles avec [leur] vision du monde », qu'ils associent à une conception « antidémocratique de la société » (Jaqueline, économiste, Perdizes).

On observe donc pour ces parents des visées éducatives peu favorables à une forme d'instrumentalisme, telle qu'elle a pu apparaître avec une grande netteté chez la clientèle des grands établissements : la compétition et l'individualisme sont globalement réprochés. On relève plus facilement les marques de visées « expressives » avec une attention portée au bien-être de l'enfant, à sa créativité et à la promotion de sa personnalité. Les tendances au « développement réflexif » sont quant à elles prépondérantes dans les visées des familles. On note une défense particulièrement soutenue de la formation d'un esprit critique et d'une autonomie intellectuelle de l'enfant. Les savoirs sont conçus comme un processus élaboré collectivement qui, à ce titre, appelle au débat et à la collaboration. Les élèves doivent entretenir vis-à-vis des connaissances un rapport actif, une curiosité, une forme d'intérêt

²²⁸ « A escola deve incentivar a curiosidade, o interesse e o prazer de estudar ».

désintéressé. C'est pourquoi les démarches qui s'inspirent de la recherche sont particulièrement valorisées, recherche qui favoriserait la capacité à mettre en lien les savoirs et à entreprendre de les découvrir par soi-même, et non à les recevoir passivement par le professeur. Enfin, par leurs vertus de réflexivité et leur invitation au pluralisme des idées et des échanges, les visées associées au développement réflexif entretiennent un lien immédiat avec les aspirations démocratiques des parents.

En résumé, les visées éducatives de ces familles s'opposent à leur propre expérience scolaire. Cela doit nous conduire à ne pas sous-estimer ce qu'une commune expérience des établissements traditionnels, la plupart du temps dans un contexte politique autoritaire, a pu provoquer chez elles pour les pousser à rechercher une autre manière d'éduquer leurs enfants. Il faut aussi faire remarquer que ces familles affichent une cohérence et une homogénéité de leurs conceptions éducatives. Elles expriment leurs visées éducatives par des termes et des analogies dont la proximité suggère des représentations et un cadre conceptuel communs. Ceux-ci ne peuvent pas être simplement réduits à une coïncidence, somme toute fortuite, entre expériences sociales passées. De toute évidence, les parents s'expriment également avec les mots de leur école. La culture éducative commune des parents, comme nous allons le voir, est le produit de l'expérience scolaire de leurs enfants : les écoles que les familles ont choisies, les écoles constructivistes, organisent leur rapport à l'éducation et aux savoirs.

Les parents s'expriment avec les mots de leur école qu'ils reçoivent par la voie du discours institutionnel porté par la direction et les équipes pédagogiques mais aussi, et surtout, par la voix de leur enfant. De fait, les parents des écoles constructivistes font largement état de l'épanouissement et du plaisir que prend leur enfant à l'école, sans commune mesure avec le discours tenu par les parents des grands établissements. Ils accordent une importance fondamentale à l'avis de l'enfant, à ce qu'il dit de son expérience scolaire quotidienne. Ces dimensions du bonheur à l'école, du bien-être de l'enfant ou du jeune à se rendre à l'école, à participer aux activités, à se faire des amis sont centrales pour justifier le choix de et le maintien dans l'école. Elles expliquent aussi une part de la difficulté des parents à envoyer leurs enfants dans des établissements plus compétitifs au collège ou au lycée, de crainte de les brutaliser ou de les mettre en difficulté sociale et scolaire. Les écoles constructivistes l'ont bien compris : un travail sur ce qu'est une bonne éducation et sur les interprétations qu'il convient de donner au travail scolaire quotidien définit grandement leur chance de conserver les familles au collège ou au lycée. Si le discours pédagogique des écoles imprègne celui des

parents, c'est parce qu'il est un des principaux véhicules de persuasion dont elles disposent pour convaincre les familles de la pertinence de leur choix.

4. Une clientèle en proie au doute

Comme nous l'avons vu, nous considérons l'accord des visées éducatives entre les écoles et leur clientèle de base en partie comme le résultat de la socialisation aux idées pédagogiques défendues par l'école. Les visées éducatives des familles nous permettent en quelque sorte de prendre une photographie idéale de la réussite de ce processus, plaçant artificiellement côté-à-côté toutes les familles accordées à leur école au principe qu'elles sont le cœur de la clientèle. Nous allons à présent essayer de retracer l'effort des écoles pour consolider la confiance que placent ces familles dans leur école, confiance qui est, selon les mots de Simmel, cette « hypothèse sur une conduite future, assez sûre pour qu'on fonde sur elle l'action pratique » (Simmel, 1999 [1908], pp. 355-356). Pour ce faire, nous allons nous focaliser sur une réunion parents-professeurs d'une classe de 8^{ème} année (4^{ème} dans le système français), c'est-à-dire nous placer à un moment clef du parcours des élèves. Le lycée et les épreuves du *vestibular* sont en vue et la question d'un changement d'établissement se pose avec acuité. Avant d'arriver à l'analyse à proprement parler de la réunion, il est utile de nous pencher sur le contexte scolaire propre aux écoles constructivistes au moment du collège. Cela nous permettra d'appréhender finement les tensions qui se manifestent au moment de la réunion.

a. Les doutes au collège (E.F.II)

L'idéal éducatif qu'exprime la clientèle des écoles constructivistes doit cependant se plier à la réalité. De fait, il est plus facile d'être « constructiviste » en début de scolarité durant l'école primaire qu'à partir du collège, quand la question de la compétition scolaire s'affirme autour de soi et qu'un certain nombre de familles, comptant parfois les meilleurs élèves, quittent l'établissement. Dès l'école primaire, des parents s'interrogent sur la suite à donner au parcours scolaire de l'enfant, sachant qu'en fin de compte, l'entrée dans une bonne université est un objectif incontournable et que les écoles constructivistes ne sont pas réputées pour y parvenir avec facilité : « Une école libre avec des enfants libres. Alors que dans les autres, ce sont tous des fourmis. Une vraie enfance. Avec un mélange des âges. Ils s'aident entre eux... Mais je ne sais pas ce que ça donne avec cette histoire de *vestibular*... Si ça

fonctionne... Je ne sais pas... »²²⁹ (Valentina, avocate, Higienópolis). D'autres parents sont plus catégoriques : les écoles constructivistes sont adaptées à l'enfance mais ne sont pas en mesure d'apporter le niveau scolaire nécessaire pour donner une véritable liberté de carrière à l'élève. Ceux-là vont vraisemblablement quitter leur école à l'entrée du collège et il paraît difficile de les retenir.

J'y ai beaucoup réfléchi et je pense que cette école qu'il a intégrée ne va pas être l'école où il va être jusqu'à la fin de son lycée... Je pense qu'on peut réfléchir à des alternatives... Plus tard... [...] Ils ont vraiment une démarche de former des citoyens et pas des élèves et ils ne croient pas que le *vestibular* soit la meilleure façon de réussir sa vie et d'être heureux. Alors ce n'est pas une école qui a quelque chose de très préparatrice au *vestibular*. Je pense que pour le moment c'était plus ou moins ce que je voulais. Je ne sais pas si mon fils va vouloir être médecin par exemple. S'il le veut, si à 16 ans il est sûr qu'il veut être médecin, on va trouver des options pour qu'il puisse franchir cet obstacle qu'est le *vestibular*... Le principe je pense que c'est ça : le plus important c'est qu'il soit un citoyen participatif, ce que je pense que l'école encourage... Développer beaucoup les idées des enfants²³⁰.

Rebeca, project manager, Higienópolis

Cependant, le passage d'une école constructiviste à un établissement traditionnel n'est pas sans risque pour la scolarité de l'élève. Comme le concède la directrice d'une école constructiviste, « il est plus facile de venir dans ce type d'école [constructiviste] que le contraire [rires] »²³¹ (Amanda, directrice d'école, Pinheiros). En effet, il est généralement difficile pour les élèves des écoles constructivistes de s'adapter aux méthodes d'apprentissage traditionnelles précisément au moment où la compétition scolaire gagne en intensité. Les familles les plus ambitieuses (et dotées des moyens économiques adéquats) qui visent un grand établissement après l'école primaire ne s'y trompent pas : elles recrutent des professeurs particuliers et offrent à leurs enfants des cours préparatoires privés aux concours d'entrée très sélectifs de ces établissements.

²²⁹ « Uma escola livre com criança livres. Enquanto que nas outras são todas formigas. Uma infância de verdade. Com mistura de idades. Eles se ajudam entre eles. Mas eu não o que acontece com essa história de vestibular... Se dá certo... Eu não sei. »

²³⁰ « Muito pensei que não acho que esse colégio que ele entrou vai ser o colégio que ele vai até o final do ensino médio... Eu acho que a gente pode pensar em alternativas... Mais pra frente... [...] Eles tem muito uma coisa de formar cidadãos e não formar estudantes e eles não acreditam que o vestibular seja a melhor maneira de você vencer na vida e ser feliz. Então eles não são uma escola que tem uma coisa super preparatória pra o vestibular. Que eu acho que pro momento era mais ou menos o que eu tava querendo... Não sei se meu filho vai querer ser médico por exemplo... Se ele quiser, 16 anos se ele tem certeza que ele quer ser médico a gente vai procurar opções pra ele passar por esse outro obstáculo que é fazer um vestibular... O principio eu acho que é isso: mais importante é ele ser um cidadão participativo, que eu acho que a escola preze... Desenvolver muitas ideias das crianças. »

²³¹ « É mais fácil vir para esse tipo de escola [constructivista] do que o contrário [risos] ».

Les bons élèves sont partis au fur et à mesure vers ces écoles, qui sont des écoles où l'élève arrive et où il doit étudier genre 2 ou 3 heures par jour, je ne sais pas. Il reste peu de temps pour faire autre chose qu'étudier. Alors je suis entre deux chaises parce que je ne veux ni ici ni là-bas, n'est-ce pas ? Je veux quelque chose... au milieu... C'est difficile de trouver cet entre-deux, alors... Alors je me suis dit : « Regarde, le principal elle l'a, c'est qu'elle se sente heureuse à l'école ». Elle a un groupe maintenant qu'elle a 12 ans... Parce que la préadolescence c'est une phase... c'est plus sensible... de se sentir incluse... d'avoir des amis... et elle est dans un bon groupe, des bons amis et des bons élèves... Alors on a commencé à faire ce travail de l'école mais en dehors de l'école. Il y a 3 élèves qui suivent des cours extras avec quelques enseignants qui assurent des prépas pour intégrer le lycée à S.C., qui est une école que j'aime aussi, qui a ce profil de questionnement... Mais c'est une école exigeante. Lundi elle fait ça, mardi et jeudi elle a des cours d'anglais, mercredi et vendredi des cours de danse... Bref [rires]. J'ai rempli son emploi du temps mais cela est en train de marcher, n'est-ce pas ? Et il reste du temps pour être à la maison, pour regarder toutes les séries *netflix* [rires]... Elle écoute de la musique, elle descend ici [dans la copropriété] pour discuter un peu avec ses copines. Alors voilà, c'est le moyen que j'ai trouvé pour réussir à la garder avec ce groupe, dans une école dont j'apprécie la façon de traiter les questions et en même temps... essayer de la pousser un petit peu plus²³².

Miriam, journaliste, Morumbi

Pour les familles qui transfèrent leur enfant sans véritable préparation dans un établissement aux méthodes traditionnelles, les problèmes d'adaptation semblent fréquents, provoquant parfois, comme dans l'exemple suivant, un véritable effondrement de l'enfant. Cette mère regrette amèrement son choix – qu'elle impute en partie au désir de son mari de placer leur enfant dans la course au *vestibular* à partir du collège – qui se solde non seulement par la mise en échec scolaire de l'enfant, mais encore par la « psychiatrisation » de ses difficultés par l'établissement. La famille le renverra dans une école constructiviste par la suite.

²³² « Os bons alunos foram saindo pra essas escolas, que são escolas que o aluno chega e tem que estudar umas 2 ou 3 horas, não sei, sobra pouco tempo que não seja estudar... E aí eu fico nesse meio de campo porque eu também não quero nem lá, mas também não quero... né? Eu quero uma coisa... ali no meio... É difícil achar essa coisa no meio, então... Então eu falei assim: “olha, o principal ela tem, ela se sente feliz na escola”. Ela tem um grupo que agora que ela tá com 12... Porque essa pré-adolescência que é uma fase... É mais sensível... De se sentir incluída... De ter amigos... Ela tá num grupo bom, de bons amigos e bons alunos... Então a gente começou a fazer esse trabalho da escola só que por fora, então assim 3 alunos tão fazendo uma aula extra com alguns professores que fazem preparação pra entrar no Ensino Médio no Sta. Cruz, que é uma escola que eu também gosto, que também tem esse perfil questionador... Só que é uma escola que puxa mais... E... então segunda-feira ela faz isso, terça e quinta tem aulas de inglês, quarta e sexta, faz dança... Enfim... [risos]... Enchi o horário dela que aí tá funcionando, né? E sobra tempo pra estar em casa, pra assistir todas as séries do *netflix* [risos]... Ouve música, desce aqui um pouco pra conversar com as amigas, então foi assim, foi a forma que eu encontrei de conseguir manter ela com esse grupo, numa escola que eu gosto da forma como eles lidam com as questões e ao mesmo tempo... Tentar puxar um pouquinho mais... »

Au début mon fils ne voulait pas, mais j'ai discuté avec lui et il a accepté et on a choisi une école TRÈS proche de la maison, où il y allait à pied, qui s'appelle V. Mais c'est une école TRÈS différente [de l'école constructiviste], elle est traditionnelle, elle prépare les enfants pour le *vestibular* depuis toujours ! On entre dans l'école et on est déjà en train de se préparer au *vestibular*. Il a commencé à avoir des épreuves ! Pas seulement des épreuves mensuelles, des épreuves tous les jours ! Là-bas il y a des évaluations d'apprentissage... Je ne sais plus le nom, j'ai oublié. J'ai oublié le nom mais c'est une évaluation qu'ils ont... quotidiennement ! Tu arrives à l'école et tu as une évaluation ! Tu ne t'y attends pas mais il y a une épreuve, c'est pour établir une routine de travail. Malheureusement, je vois cela aujourd'hui comme une erreur pour mon fils. Ce n'était pas bien cette école, il s'est encore plus renfermé, tu vois ? Parce que ce sont des enfants qui sont très compétitifs. Lui n'est pas compétitif. C'est une école qui veut du résultat, alors elle pense à l'élève comme ils étaient tous égaux, comme s'ils n'avaient pas de rythmes différents. Ils doivent avoir le même rythme et s'ils ne l'ont pas, au revoir, ils quittent l'école. Puis dans cette école, ils ont soupçonné que mon fils avait un déficit d'attention et de l'hyperactivité parce qu'il était très distrait. Malgré le fait que la moyenne était de 12 et qu'il avait la moyenne mais... Il avait toujours beaucoup de difficulté, il ne faisait pas ses devoirs... Tout était très difficile, tu vois ? On devait toujours être là ensemble avec lui [...] Mais en réalité, pour être honnête, alors... On a pensé... plus à la proximité... Et mon mari, pour être quelqu'un de très concret, il trouvait cela génial car... l'école avait la première place à l'ENEM, n'est-ce pas ? Je n'ai jamais aimé V. en vérité.²³³

Bianca, psychologue, Paraíso

De nombreux parents nous ont fait part de ce va-et-vient infructueux entre leur école constructiviste et des établissements traditionnels réputés pour leur esprit de compétition, donnant l'image d'une expérience assez fréquente pour la clientèle des écoles constructivistes décidée à partir.

Du CM2 jusqu'à la sixième, il y a des parents qui enlèvent leurs enfants aussi... Car leur raisonnement est un peu du genre "ah, tant qu'ils sont des enfants, tout va bien, non ?" Travailler dans ce modèle d'art, de projet... Plus on approche du *vestibular*... Alors il faut changer complètement l'enseignement, n'est-ce pas ? Alors, dans ces moments, c'est là où il y a le plus de départs d'élèves. Je pense que ces parents sont gênés, ce sont des parents qui ne

²³³ « A princípio, ele não queria, mas aí conversei e ele aceitou e a gente escolheu uma escola MUITO perto de casa, que ele ia à pé que chama V.... Mas é uma escola MUITO diferente de... Ela é tradicional, ela prepara a criança pro vestibular desde sempre! Assim, entrou e cê já tá sendo preparado pro vestibular, as provas eram... Começou a ter prova! Mas não começou a ter prova só mensal, começou a ter prova todo dia! Lá tem avaliação de aprendizagem... Não sei o nome, esqueci! Esqueci o nome, mas é uma avaliação que eles têm... Diária, assim! Você chega na escola e tem uma prova! Você não tá esperando, mas tem a prova, que é pra você estabelecer a rotina de estudo. Infelizmente hoje eu vejo isso como um erro pro meu filho não foi boa essa escola, ele se fechou ainda mais, né? Porque são crianças que são muito competitivas, ele não é competitivo, é uma escola que quer resultado, então ela pensa no aluno como todos sendo iguais, eles não têm ritmos diferentes, eles têm que ter o mesmo ritmo, se não tiver tchau, vai embora. Aí nessa escola eles desconfiaram de que o meu filho tivesse deficit de atenção e hiperatividade porque ele era muito distraído... Apesar de que a média era 6 e ele tirava a média, mas... Sempre com muita dificuldade, não fazia lição...era tudo muito difícil, né? A gente sempre tinha que estar lá junto [...] Mas, na verdade, sinceramente, assim... A gente pensou... Mais na proximidade... E o meu marido, por ser concretão, achava o máximo porque... primeiro lugar no ENEM, né? Eu nunca gostei do V., na verdade. »

supportent plus l'école après le CM2 et la sixième, par exemple, car là ça commence à devenir TRÈS différent de la norme, n'est-ce pas ? [...] Cette année en particulier, dans les classes de mes deux filles, des enfants qui sont partis de l'école, il y en a 4... Qui sont partis et qui sont revenus. Pourquoi ? Parce qu'ils ont étudié toute leur vie à l'école V. [école constructiviste] et puis ils sont allés à l'école B. [rires]... C'est TRÈS différent. Et ils n'ont pas pu s'adapter... Alors ils sont revenus²³⁴.

Anita, directrice des ressources humaines, Morumbi

Or, les témoignages de parents qui se sont essayés à ces changements et qui ont vu leur enfant littéralement sombrer dans des environnements scolaires réputés, comme nous l'avons vu, pour leur esprit de compétition, le volume des connaissances à apprendre et la fréquence des évaluations, ne peuvent manquer de frapper la clientèle restée dans les établissements constructivistes. Pour les familles qui restent, non seulement les meilleurs élèves partis sont généralement remplacés par des élèves ayant connu des difficultés scolaires dans des établissements traditionnels, donnant l'impression d'un « sauve-qui-peut » alarmant, mais les échos qu'ils ont du développement de certaines expériences d'élèves des écoles constructivistes dans ces établissements ne sont pas de nature à donner des garanties sur le niveau scolaire de leur enfant.

C'est avec ce tableau en tête qu'il faut aborder la section suivante : nous allons à présent nous centrer sur la gestion de la phase critique que représente le collège pour les établissements constructivistes. Cette étape est critique car ces derniers ont la charge de retenir les familles disposées à partir en début de collège, celles-là même qu'il faut absolument convaincre de rester au lycée. De fait, un établissement qui voit chuter drastiquement son niveau de recrutement au lycée est souvent un établissement qui n'a su conserver sa clientèle au collège. Or ce cercle vicieux viendrait immanquablement renforcer les départs de famille en fin de primaire. Pour traiter cette question, nous allons nous concentrer sur une réunion collective parents-professeurs qui nous permettra d'observer en action le comportement de la clientèle à ce moment crucial du parcours scolaire ainsi que les efforts d'un établissement constructiviste pour conserver ces familles dans son giron.

²³⁴ « Da quinta pra sexta tem pais que tiram também... Porque o raciocínio é meio que: “ah, enquanto é criança, tudo bem, né? trabalhar nesse modelo de arte, de projeto...conforme vai chegando mais perto do vestibular...aí tem que mudar o ensino completamente, né?” Então, nesses momentos, é onde tem mais saída de aluno. Acho que esses pais que se incomodam, são pais que não aguentam depois a escola quando chegam da quinta pra sexta série, por exemplo, porque daí começa a ficar MUITO diferente do que é o padrão, né? [...] Esse ano especificamente, nas salas das minhas duas filhas, crianças que saíram da escola, tiveram 4 crianças... que saíram e voltaram. Por quê? Porque elas estudaram a vida toda na V. E aí elas foram pra escola B. [risos]... MUITO diferentes... E aí elas não conseguiram se adaptar... Então elas voltaram. »

b. De la difficulté de rassurer les parents : le cas d'une réunion parents-professeurs

Pour analyser le travail de rétention des familles opéré par les établissements, nous allons nous appuyer sur une séquence du travail d'observation que nous avons réalisé dans une école constructiviste. Il s'agit d'une réunion collective parents-professeurs qui s'est tenue au milieu de l'année 2015 visant à présenter le programme du second semestre d'une classe de 8^{ème} année²³⁵. À cette étape de la scolarité, nous sommes donc à la fin du « collège » (E.F. II), à une année et demie seulement du lycée. Les épreuves du *vestibular* sont déjà en ligne de mire et la question du « bon lycée » se pose donc avec acuité. L'inquiétude est forte chez les familles qui souhaitent que leur enfant réussisse les épreuves d'un grand établissement sélectif ou simplement rejoigne un établissement aux méthodes d'enseignement orientées vers le *vestibular*. Dans les deux cas de figure, elles se posent la question du « niveau » de leur enfant. Dispose-t-il d'un bagage de connaissances suffisant pour réussir ces concours ou pour s'adapter à l'environnement propédeutique et plus compétitif de lycées « *conteudistas* » ? Même les parents favorables à l'enseignement des écoles constructivistes attendent des garanties sur la capacité de l'établissement à apporter à l'élève un niveau scolaire suffisant pour qu'il puisse, *a minima*, réussir les concours d'admission aux meilleures universités après une année de classe préparatoire privée (*cursinho*) : « Parce que ce n'est pas un *cursinho* qui va régler 3 mauvaises années d'étude. Le *cursinho* ne va pas résoudre le problème, le *cursinho* c'est pour récupérer des trucs qui étaient moyens »²³⁶ (Gisele, architecte, Higienópolis). La pression sur les écoles constructivistes est donc forte à ce moment de la scolarité et peut-être encore davantage sur l'école qui nous concerne ici au regard de son passé récent. En effet, cet établissement a connu un changement de direction quelques années auparavant, entraînant une mise en chantier du projet pédagogique et le remplacement de nombreux professeurs. Ces décisions furent précisément une réponse à une perte d'attractivité du lycée.

Cette réunion parents-professeurs nous donne à voir une situation où s'expriment les tensions qui travaillent la relation entre les établissements constructivistes et leur clientèle. Cette relation, à ce moment de la scolarité, est menacée par le scepticisme, voire la défiance, que pourrait nourrir une partie de la clientèle à l'égard de l'école. La réunion nous permet donc de saisir sur le vif les volontés d'attachement et de détachement contradictoires qui

²³⁵ Équivalent 4^{ème} de collège en France, les élèves ont environ 13 ans.

²³⁶ « Porque não é um *cursinho* que vai resolver 3 anos ruins de estudo. O *cursinho* não vai resolver, o *cursinho* é para retomar coisas que estavam mais ou menos. »

peuvent surgir entre l'école et la clientèle. Elle décrit plus précisément la teneur des tiraillements parentaux autour du projet pédagogique des écoles constructivistes à l'approche du lycée. En effet, ce point d'étape, à l'issue incertaine, nous permet d'accéder à l'expression en situation des doutes des parents, dans l'interaction avec les équipes enseignantes et de direction. De manière symétrique, l'échange donne un point de vue privilégié sur les leviers qu'activent les écoles pour convaincre leur clientèle de la pertinence du projet pédagogique.

La réunion, qui s'est tenue un soir de semaine, a duré 1h30 environ. De l'établissement ont participé quatre professeurs (portugais, histoire, géographie, mathématiques), un coordinateur pédagogique et le directeur. Cependant, 70% du temps de parole de l'institution est réparti entre la professeure de portugais (Nicole) et le directeur (Martim). La classe comptant une vingtaine d'élèves et la réunion une trentaine de parents, il est quasi-assuré que la totalité des familles de la classe était présente. Les parents ont participé à 23% du temps total de parole de la réunion, ce qui les place après le directeur (31%) et à égalité avec la professeure de portugais (24%). Comme nous allons le voir, il n'était pas prévu que le directeur occupe un espace si important, bien que sa personnalité pût aisément laisser deviner qu'il interviendrait sans hésitation si l'occasion se présentait. Doté d'un certain charisme, le directeur de l'établissement cultive une posture d'intellectuel et de pédagogue cherchant à conduire élèves et familles sur le chemin d'une éducation rénovée. Les critiques insistantes des parents à l'adresse du programme l'ont néanmoins contraint à défendre âprement le travail de l'école. Il s'agit du tournant de la réunion : le directeur intervient longuement au bout d'une quarantaine de minutes d'échanges frondeurs confinant au dialogue de sourds entre les parents et la professeure de portugais. Cette dernière est en effet particulièrement exposée aux critiques puisque la littérature est au centre du projet de l'établissement à ce niveau de la scolarité : c'est à ce titre qu'elle est en charge de la présentation générale du programme et qu'elle essuie les premières critiques des parents. Au cours de cette réunion, le directeur met une énergie considérable à défendre le programme du second semestre en cherchant à alimenter la foi des familles en la vision éducative globale portée par l'école. Si son intervention finit par faire effet sur l'assistance, nous montrons qu'elle illustre surtout les tensions structurelles qui traversent ces écoles : comme le fait remarquer le directeur au cours de l'échange, ces problèmes se répètent à chaque réunion. Pour restituer la dynamique des débats, sans laquelle il est difficile de comprendre la construction de la situation, nous analyserons chronologiquement la réunion en laissant une place substantielle à la retranscription des échanges.

La réunion est introduite par le coordinateur pédagogique du cycle qui fixe les termes de l'échange : c'est une réunion collective sur le programme du prochain semestre, les cas individuels ne seront pas abordés. La réunion doit durer environ une heure avec une large partie consacrée aux questions des parents. Il donne ensuite la parole à la professeure de portugais pour « raconter un peu les lectures, parce que ces lectures donnent d'une certaine façon le ton du projet »²³⁷. Il n'annonce pas d'autres interventions bien que des professeurs d'autres disciplines soient présents.

Nicole, la professeure de portugais, engage la description du programme du semestre tandis que le coordinateur distribue aux parents un document (que nous reproduisons ci-dessous) qui synthétise ses différents éléments.

Illustration 1. Présentation du programme du semestre donnée aux parents d'élèves



Illustrant les propos du coordinateur, les lectures du semestre sont effectivement visuellement au centre du document. Sur fond de bandes concentriques, les différentes

²³⁷ « Contar um pouco das leituras, porque essas leituras dão de alguma forma o tom desse projeto. »

matières ainsi que l'étude de terrain gravitent autour de la liste des lectures et auteurs au programme du semestre. Il s'agit bien d'une représentation spatialisée du programme. Les thématiques abordées par chacune des matières sont également spécifiées.

Nicole commence avec raison, et par expérience, par anticiper les doutes qui ne manqueront pas d'être émis à l'égard de la faisabilité du programme (« quand vous allez voir vous allez vous dire “Mon Dieu, mais c'est possible ?” »)²³⁸. Les lectures articulent les différents axes de travail du semestre. Certains axes sont en lien immédiat avec l'étude de terrain, temps fort du semestre prenant la forme d'un voyage d'étude, et d'autres en sont indépendants. Elle énumère certaines des lectures et indique qu'ils étudieront essentiellement des extraits des œuvres. Comme les parents le savent, l'étude de terrain prend comme objet la région du Minas Gerais. Des lectures prépareront et poursuivront le séjour que les élèves y réaliseront au milieu du semestre. L'objectif est d'aborder le Minas Gerais principalement sous un angle culturel en étudiant les expressions variées de sa période baroque (littérature, musique, architecture, sculpture) ou à partir d'événements historiques associés à la région (la conjuration Mineira). Parallèlement à ce travail autour de l'étude de terrain, les lectures suivront trois autres axes :

- La question de l'habitat populaire, notamment à travers la littérature sur les *cortiços*²³⁹.
- La figure du héros, que les élèves réclament.
- La poésie brésilienne abordant la Seconde Guerre Mondiale, pour « travailler cette question de la poésie d'une façon plus approfondie en profitant des connaissances qu'ils verront dans le futur au sujet de la Seconde Guerre Mondiale »²⁴⁰.

En cinq minutes, Nicole affirme trois fois que le programme vise à « amplifier le répertoire des élèves ». À l'inventaire sommaire des lectures succède une mise au point méthodologique qui clôt son intervention d'une dizaine de minutes. Les différents axes de lecture seront abordés en même temps et non séquencés au cours du semestre : dans son cours, plusieurs axes seront abordés chaque semaine. Le cours est bâti de façon à ce que les lectures

²³⁸ « Quando vocês vão [ver] vocês falam « nossa, será que é possível? »

²³⁹ Définition de *cortiços* : Octavie Paris, « (In)visibilité des classes pauvres en ville par le prisme des *cortiços* paulistes au Brésil », *Confins*, 17, 2013, [en ligne] disponible sur : <<http://journals.openedition.org/confins/8267> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/confins.8267>>

²⁴⁰ « Trabalhar essa questão da poesia de uma forma um pouco mais aprofundada, e aproveitando aí os conhecimentos que eles vão ver aí futuramente da segunda guerra mundial ».

sont suivies de « productions de texte » individuelles de la part des élèves. Les écrits de ces derniers sont ensuite « amplement discutés » en classe dans un « contexte motivant » qui fait appel à leur « créativité » – Nicole souligne que les élèves aiment ces discussions. L'étude de la grammaire se fait à partir de leur propre production de texte. Les élèves ont précédemment reçu une initiation grammaticale « morphologique », ils doivent à présent comprendre comment la syntaxe fonctionne dans leur travail d'écriture :

Alors après cela il y a la question de la grammaire et je voudrais éclaircir un peu la façon dont nous abordons la grammaire. La grammaire va main dans la main avec la production textuelle, alors il y a des moments où nous faisons des arrêts, des pauses. Le premier semestre a été entièrement dédié à la morphologie, avec moi, aussi avec l'ancienne professeure qu'ils ont eue au premier semestre, toute la morphologie. Maintenant au deuxième semestre l'accent sera mis sur la syntaxe. Maintenant ils vont apprendre ce que c'est un sujet, un prédicat, [rires dans la salle et commentaires inaudibles des parents...], les compléments, les verbes directes ou indirectes... [murmures] via la production de texte [...]. En vérité, nous avons une grammaire interne, une personne n'a pas besoin de noms afin de pouvoir produire des textes et ils savent déjà le faire. Alors « ah, regardez, il y a un sujet pur ici dans le texte que j'ai produit ? », « Oui, il s'agit d'un sujet pur ». Alors la grammaire vient toujours associée à la conscience dans la production de texte elle-même. C'est donc plus ou moins la ligne de notre travail en portugais, on part toujours de la lecture, notre cours est ponctué par une consistance ferme de la littérature comme vous l'avez remarqué. Cette littérature donc, on la conduit vers la production textuelle avec ce travail de grammaire, ok ? Voilà, merci. Y a-t-il des questions ?²⁴¹

On reconnaît dans cette description méthodologique la recherche d'une découverte des connaissances par l'élève lui-même. Les premiers remous au sein de l'assistance commencent justement à l'évocation de cette manière de travailler la grammaire. Les deux premières questions des parents concernent cependant les devoirs à la maison. Deux mères regrettent qu'il n'y en ait pas assez :

²⁴¹ « Então depois disso tem a questão da gramática, e eu queria esclarecer um pouco como é que a gramática é tratada. A gramática ela é junto com a produção textual, então há momentos que nós fazemos algumas paradas. Primeiro semestre foi todo de morfologia, comigo, inclusive com a antiga professora que eles tiveram primeiro semestre, toda a morfologia. Agora segundo semestre a tônica será a parte da sintaxe. Então agora eles vão descobrir o que é um sujeito, o que é um predicado, [risos na sala e comentários distantes dos pais...], adjunto adnominal ou complemento nominal ou verbo transitivo, intransitivo [murmures] via produção de texto. [...] Na verdade eles, a gente tem uma gramática interna, né, uma pessoa não precisa dos nomes para poder produzir textos e eles já fazem isso. Então “ah, olha, tem um sujeito puro aqui no meu texto que eu produzi?” “Tem, é um sujeito puro”. Então ela [a gramática] vem sempre associada à consciência na própria produção de texto. Então é mais ou menos essa a linha do nosso trabalho em língua portuguesa, sempre partindo da leitura, nosso curso ele é pautado numa consistência firme da literatura como vocês percebem, então essa literatura, a gente encaminha para a produção de texto, junto com esse trabalho de gramática, tudo bem? É isso, obrigada. Tem alguma pergunta? »

Les vacances c'est les vacances, mais la période de classe aussi, dans le cas de mon fils, cela ressemble à des vacances. Car il a très peu de travail à la maison. Vraiment très très peu. Cela lui prend une demi-heure pour faire ses devoirs. Il se réveille à 11h, ce qui est extrêmement tard. C'est une période où il est très dur de le sortir de l'ordinateur, du jeu. Toutes ces attaques merveilleuses [dans le jeu vidéo], il se réveille tard et il commence... Alors je lui ai dit : « Pedro et tes devoirs ? » et il me dit « non, je n'ai pas envie »²⁴².

Une partie de l'assistance proteste (Excusez-moi mais je ne suis pas d'accord !²⁴³) provoquant le premier brouhaha généralisé. Une tentative de réponse est apportée par Nicole mais elle est peu claire, peut-être parce qu'il est difficile qu'elle le soit sans accuser directement les pratiques éducatives d'une partie de la clientèle. Un père emboîte sur le volume des lectures prévues au programme en se livrant à un petit calcul qui lui fait dire que les élèves ne pourront consacrer que 12 jours de travail à chaque œuvre. Il en tire la conclusion que « si tu as beaucoup de texte, tu as cette intention de faire un large spectre, pour donner un grand *overview*, tu perdras forcément en profondeur »²⁴⁴. Nicole conteste cette interprétation : premièrement, les élèves ne lisent pas intégralement les œuvres mais des extraits. Son rôle est justement d'apporter le contexte, avec l'appui de l'étude de terrain qui les mobilise, afin de pouvoir travailler en profondeur des extraits de longueur variable. Elle répète qu'il est important que les élèves « aient un bagage un peu plus grand en littérature brésilienne et en littérature d'une façon générale »²⁴⁵ et rappelle qu'ils sont encore au collège. Elle le dira plus explicitement par la suite mais, par-là, elle signifie qu'elle prend de l'avance sur le programme littéraire du lycée. Élargir le champ de leur connaissance doit pouvoir leur donner le goût de lire intégralement les œuvres quand ils le voudront. Nicole conclut en précisant qu'ils travaillent les œuvres à partir des versions originales, et non d'adaptations « jeunesse » très répandues au Brésil : cela permet de travailler les extraits avec davantage de « profondeur ».

Cependant, comme le montre la suite de la discussion, travailler avec les œuvres originales peut poser problème à des parents qui préféreraient que des scènes « inadaptées » selon eux à un jeune public soient filtrées, tel que l'observe les adaptations « jeunesse ». Une

²⁴² « Férias é férias, mas período de aula também, no caso do meu filho está parecendo férias. Porque ele faz muito pouco trabalho aqui em casa. Muito pouco mesmo. Ele faz lição meia hora. Ele está acordando às onze da manhã, que é uma hora tarde pra burro, está numa fase difícilíssima de tirar ele do computador, do jogo. Todos esses ataques maravilhosos, ele acorda tarde, e ele vai lá e... É aí eu falei pra ele “Pedro, mas aí, a lição?” E ele fala “não, não estou com vontade” ».

²⁴³ « Desculpa, mas não concordo! »

²⁴⁴ « Se você tem muitos textos, você está com essa intenção de fazer um espectro grande, para dar um grande *overview*, você necessariamente vai perder profundidade ».

²⁴⁵ « Tenham uma bagagem um pouco maior de repertório na literatura brasileira e na literatura de um modo geral ».

mère réagit d'ailleurs immédiatement en demandant à Nicole de justifier le choix des thèmes du cortiço et du naturalisme mais c'est la question que pose un père dans la foulée qui fait l'objet d'une réponse. Celui-ci formule une critique plus globale de l'hétérogénéité des œuvres conduisant à un échange tendu avec Nicole. Ce moment constitue un premier tournant dans les débats puisqu'il installe un esprit de fronde quasiment jusqu'à la fin de la réunion. Il aboutit également à une brève intervention du directeur, Martim.

Père 2 : Le problème c'est que les thèmes en littérature ce semestre, durant quatre mois et demi, vous allez vous balader dans six périodes de la littérature complètement différentes, cela va du Moyen Âge avec les Autos et puis Drummond et Guimarães Rosa, qui sont du modernisme brésilien.

Nicole : On traverse des périodes, nous ne faisons pas de chronologie.

Père 2 : Je ne sais pas... Je sais que ce n'est pas une chronologie. Je dis juste que ce sont beaucoup de styles complètement différents, et de construction de langage, de thématiques, de l'approfondissement, dans des périodes historiques, des contextes différents et que, à mon sens, ils n'auront pas la capacité de discerner entre ce que c'est un Tomás Antônio Gonzaga par rapport à un Jorge Amado. Ils ne sauront pas classer, ce que c'est un poète du...

Nicole : Il ne s'agit pas de classer...

Père 2 : Je sais qu'il ne s'agit pas de classer mais ils doivent comprendre où ils se situent... [une mère approuve : « Tout à fait, parce que sinon c'est l'un ou l'autre »] où ils marchent.

Nicole : Alors, à partir du moment où je leur dis que Tomás Antônio Gonzaga a écrit une lettre, les « Lettre chiliennes » avec un tel objectif, à partir du moment où ils ont le cours sur l'Inconfidência (Mineira) cela commence à faire sens.

Père 2 : Non, mais je trouve cela parfait... Mais, par exemple pour l'arcadisme, le baroque, ils font le lien avec l'idée d'intégration de toutes les disciplines que vous essayez de faire ?

Nicole : Tout à fait.

Père 2 : Et même avec le voyage à Minas Gerais et la Révolution française, les Lumières, tout cela est impliqué. Mais Jorge Amado, ou Aloísio Azevedo, Drummond, ils sont hors du...

Nicole l'interrompt [ou plutôt essaye de parler] : Nous avons... C'est une question de travailler la littérature brésilienne. Plus ou moins jusqu'à la sixième, on travaille beaucoup avec des auteurs étrangers. Alors on regarde Peter Pan, Le Magicien d'Oz... Mais et la littérature brésilienne dans tout ça ? Comment on fait ? « Ah, mais la littérature brésilienne n'est pas abordable pour les plus petits... » Mais ils sont déjà en train de grandir et on peut la leur présenter. C'est important qu'ils connaissent Jorge Amado. Ils n'ont pas besoin de faire

tous les liens, mais d'élargir leur répertoire. La maîtrise de la lecture, c'est notre ligne de travail. En nous rappelant que le texte littéraire, c'est un des textes les plus puissants. Alors l'enfant qui a l'habitude de lire des textes littéraires, il arrive à lire n'importe quel texte, pour les études et pour lui-même. L'enfant, l'élève, la personne : formation par la lecture. L'être humain – pas l'enfant – l'être humain qui lit un texte littéraire d'une façon compétente, il est apte à lire tout autre texte qui lui tombe dans les mains. Les autres textes sont toujours travaillés dans plusieurs autres disciplines. Pas le texte littéraire. La littérature ne fait pas partie de l'ensino fundamental, c'est la langue portugaise qui en fait partie. C'est seulement à partir du lycée où les cours de portugais sont de la littérature et intègrent les classiques, à un moment où les élèves ont déjà d'autres préoccupations et on n'arrive plus à les leur présenter. Plusieurs d'entre nous n'ont lu ces livres qu'au lycée et cela n'a pas toujours été une expérience intéressante. Notre idée c'est toujours un élargissement et un approfondissement du répertoire. Pourquoi Jorge Amado, pourquoi Aloísio Azevedo ? Parce que ce sont des écrivains qui ont une production littéraire de qualité, chacun dans leur période, mais toujours d'une grande actualité. Alors parler de « O Cortiço » par exemple, comme je l'ai fait, c'est une littérature un peu lourde mais je le fais intentionnellement. Ils me disent qu'ils ont eu lu « Cinquante nuances de gris » et me demandent de comparer... C'était une discussion très intéressante, réfléchie, vous voyez ? [Commotion dans la salle, rires gênés, les parents découvrent que leurs enfants ont lu « Cinquante nuances de gris » dans leur dos]. Alors c'est mieux qu'on leur présente une littérature bien fondée et qu'on donne des suggestions et qu'on travaille avec eux, pour qu'ils puissent aussi apprendre ce qu'est un texte littéraire. Je ne parle pas d'aimer, je parle d'apprendre. Donc c'est ça notre intention. Pour le « Cortiço », nous avons souhaité travailler avec la philosophie la question de la détermination sociale et qu'on n'a pas toutes ces classifications... Oui, on va parler qu'il y a eu une Arcadie, les Académies... Oui, il y a la période baroque, mais toute la question de la classification, cela arrive vraiment dans la question de la grammaire. Cela reste donc pour le lycée et...

Père 2 l'interrompt et revient à la charge : Mais ce n'est pas une question de classification, c'est une question de style.

Nicole : Oui, on dirait que ça fait beaucoup...

Père 2 : Ce sont des styles complètement différents...

Nicole : Mais cela est intentionnel.

[Brouhaha, confusion et intervention de Martim]²⁴⁶

²⁴⁶ « Père 2: O problema é que os temas da literatura, nesse semestre, que são praticamente quatro meses e meio, vocês vão passear por seis épocas da literatura totalmente diversas, que vai desde a idade meia com os autos e vem até Drummond e Guimarães Rosa, que é modernismo brasileiro.

Nicole: A gente passa por épocas, a gente não faz uma cronologia.

Père 2: Não eu sei... Eu sei que não é cronologia. Eu estou falando que são muitos estilos totalmente diversos, e de construção de linguagem, de temas, de aprofundamento, em épocas históricas, de contextos diferentes e que, pelo menos a meu ver, eles não vão ter capacidade de discernir o que é um Tomás Antônio Gonzaga de um Jorge Amado. Eles não vão saber classificar, o que é um poeta do...

Nicole: Não é pra classificar...

Père 2: Eu sei que não é classificação, mas eles têm que entender aonde é que eles estão se... [une mère approuve: "Isso, porque senão é uma coisa ou a outra"] aonde eles estão andando.

Face à la diversité des œuvres convoquées dans le programme et à la présence de textes qui ne s'intègrent pas au projet central du Minas Gerais, ce père s'inquiète de la confusion qui pourrait en résulter dans l'esprit des élèves. Nicole commence par répondre que le sens va se construire progressivement en cours : c'est une forme d'appel à faire confiance au travail des enseignants. Devant l'insistance du parent, elle en revient à l'utilité de constituer précocement un répertoire littéraire pour deux raisons. D'une part, la maîtrise des textes littéraires classiques permet de maîtriser tout type de texte. D'autre part, travailler dès à présent la littérature classique brésilienne revient à anticiper les exigences du lycée, à établir une transition capable de donner davantage de sens aux efforts qui attendent les élèves au lycée. Nicole répond sur les finalités du travail entrepris qui n'est en vérité pas le fond du problème pour le père. Celui-ci doute en réalité de la manière d'y parvenir, autrement dit de la pertinence du travail pédagogique de l'école et de l'organisation de l'enseignement lui-même.

Nicole: Assim, no momento que eu falo pra eles que Tomás Antônio Gonzaga escreve uma carta, as "Cartas chilenas" com tal objetivo, no momento que eles forem em aula sobre a Inconfidência começa a fazer sentido.

Père 2: Não mas isso eu acho perfeito mas por exemplo: arcadismo, barroco, ainda estão relacionados com a ideia de integração de todas as disciplinas que vocês estão tentando fazer? [Nicole: Isso] e até com a viagem para Minas Gerais e Revolução Francesa, Iluminismo, tudo isso tá envolvido. Mas Jorge Amado, ou Aloísio Azevedo, Drummond, eles estão saindo...

Nicole: A gente tem... Uma questão é trabalhar literatura brasileira. Até mais ou menos o ensino fundamental 1, sexto ano, trabalha-se muito com estrangeiro. Então a gente olha Peter Pan, Mágico de Oz, mas e a literatura brasileira né? Como é que fica? "Ah, mas literatura brasileira ainda não dá pros menores..." então eles já vão crescendo e a gente já pode apresentar. Então, é importante que eles conheçam o Jorge Amado, não precisa fazer a relação inteira, mas ampliação de repertório, domínio de leitura, essa é nossa linha de trabalho. Lembrando que o texto literário ele é um dos textos mais potentes. Então a criança que é habituada a ler o texto literário, ela consegue ler qualquer outro tipo de texto, para estudos e para eles. A criança, o aluno, a pessoa: formação de leitura. O ser humano – não a criança – o ser humano que lê um texto literário de forma competente, ele está apto a ler qualquer outro texto que cai nas mãos dele. Os outros textos são sempre trabalhados, em diversas outras disciplinas. Texto literário não. A literatura não faz parte do ensino fundamental inclusive, é língua portuguesa. Só a partir do ensino meio língua portuguesa é literatura e entram os clássicos, quando eles já estão com outras questões na cabeça e talvez a gente não dê mais para apresentar. Então muitos de nós só fomos ler esses livros no ensino médio, e nem sempre a experiência foi tão interessante. Então a nossa ideia é sempre ampliação de repertório e aprofundamento. Porquê o Jorge Amado, porquê o Aloísio Azevedo? Porque são escritores que eles têm uma produção literária de qualidade, cada um no seu tempo, mas sempre, muito atual. Então falar do "Cortiço" hoje por exemplo, como eu falei, é uma literatura talvez um pouco pesada, mas intencionalmente. Eles contam pra mim que eles leram "Cinquenta tons de cinza" e me perguntaram qual era a diferença, e foi uma discussão muito interessante, cabeça nesse sentido né. [Commotion dans la salle, rires gênés, les parents découvrent que leurs enfants ont lu Cinquante nuances de gris dans leur dos] Então, é melhor que a gente apresente acho que uma literatura bem fundamentada, e que a gente na verdade dê essas sugestões e trabalhe com eles, para que eles também possam aprender o que é um texto literário. Não estou falando de gostar, estou falando de aprender. Então essa é nossa intenção. Então no caso do "Cortiço" teve uma questão pra trabalhar até junto com filosofia, a questão do determinismo, que a gente não tá cheia de classificações. Vamos falar sim que houve uma Arcadia, as academias, mas jamais... Tem o período barroco, sim, mas toda a questão de classificação, cai mesmo na questão da gramática. Isso fica então para o ensino médio, se assim for...

Père 2 l'interrompt et revient à la charge: Mas não é uma questão de classificação, é uma questão de estilo. [Nicole: Sim, parece que é muita coisa né]. São estilos totalmente diversos... [Nicole: Mas é intencional] [Brouhaha, confusion et intervention de Martim] ».

On peut considérer la décision d'Nicole de révéler aux parents que leurs enfants ont lu « Cinquante nuances de gris » à leur insu et que cette lecture a fait l'objet d'une discussion en classe comme le moyen de prendre un ascendant sur les parents en montrant qu'ils ne savent pas tout de leur enfant, ni tout ce qui se déroule en classe. Les parents trouvent le naturalisme du « Cortiço » trop cru ? Savent-ils seulement que leurs enfants lisent des romans « pour adulte » ? Autrement dit, Nicole relativise leur expertise en pointant les failles sur lesquelles repose leur jugement. Elle rappelle indirectement le principe fondamental de la scolarisation qui est un acte de délégation, de prise en charge éducative en dehors de la sphère immédiate de la famille. Nicole suggère que la relation pédagogique se construit dans une autonomie vis-à-vis des parents parce qu'elle se déroule à l'abri de leur regard et qu'elle met en jeu une relation d'enseignant-enseigné structurée par le savoir-faire de l'enseignant. Évoquer « Cinquante nuances de gris », roman populaire et sulfureux, c'est le moyen pour elle de présenter l'école comme complémentaire de la famille : sans son travail d'enseignante et sa vigilance, les enfants seraient seuls face à des questions, des expériences ou des savoirs qu'ils préfèrent taire à la maison. Par-là, Nicole cherche aussi à montrer tout l'intérêt de s'attaquer à une littérature « bien fondée » pour que les enfants « puissent apprendre ce qu'est un texte littéraire », ce qu'est une « production littéraire de qualité ». Nicole se pose donc en garante de la bonne éducation de leur enfant, ce qui constitue, une nouvelle fois, un appel à faire confiance au travail réalisé par l'école. Mais comme le montre la réaction du père et la suite de l'échange, cela ne semble pas être de nature suffisante pour rassurer, ce qui provoque la première intervention du directeur de l'école, très rapidement coupée par un troisième père.

Martim : C'est l'option que nous avons prise pour le projet, car si on fait une lecture de ce projet dans la perspective du lycée qu'on a connu, qui présente les écoles littéraires dans une chronologie... Quelle est notre intention ? C'est de travailler en faisant les bons choix dans la littérature...

Père 3 interrompt : Oui mais nous revenons à ce qu'il a dit [le père 2] ... Ce sont des textes littéraires avec des structures complètement différentes entre elles.

Martim : Alors, notre travail sera nécessairement de faire une articulation entre ces textes.

Père 2 interrompt : Ces auteurs auraient dû être vus avec Cervantès...

Martim : Oui mais là tu penses d'un point de vue chronologique. Ce qu'on dit c'est que ce n'est pas le projet.

Père 2 interrompt au milieu d'un brouhaha généralisé : Je ne pense pas à une littérature chronologique. [Brouhaha] C'est une question de style, de lien, de rapport entre les écrivains. [Des parents soutiennent] Il y a des textes qui s'insèrent dans une période de la littérature qui a déjà été étudiée l'année dernière, il devient presque un corps étranger au milieu de toutes ces...

Nicole : Je comprends mais il se trouve qu'avant ils n'avaient pas une habilité pour lire de la même façon... [Brouhaha]

Père 3 : Je pense que... [en s'adressant au père 2] excuse-moi tu t'appelles comment ? Fabio pense à quelque chose qui soit pour nous un peu plus culturel, où un texte d'une certaine complexité, d'une période précise, va être traité avec un petit plus de temps, d'attention et avec un certain contexte qui fonctionne avec l'attachement émotionnel de ce petit public [les enfants]. Alors le travail arriverait d'une façon plus lente, étudiée, et après cela se passerait par étape. L'impression que ça donne quand on voit cette liste de seize items en langue portugaise etc. c'est qu'ils vont être ce semestre seulement dans un focus très serré [brouhaha]... Ce sont seize items qui sont des livres et des auteurs divers pour quatre mois. Quatre mois... Certaines choses seront faites dans les cours, d'autres seront faites à la maison, mais cela va être un Big-Mac de cette taille-là [il écarte les bras] il va falloir avoir une sacrée bouche pour réussir à tout attraper. Ces gamins lisent des choses à la maison et je ne sais plus quel type d'implication vous avez, par exemple : « Qu'est-ce que vous êtes en train de lire ? » Car ils ont un vrai intérêt dans certaines choses aussi. Je ne sais pas jusqu'à quel point je suis ces lectures, je vois comment une bonne partie des options vont dans la direction des histoires de trahison ou avec des fins un peu tragiques... Je pense que c'est un peu... Loin de leur petite vie d'enfant. J'ai lu, je connais bien le Cortiço, c'est une demande émotionnelle parce que ce n'est pas seulement un style, ils sont confrontés à... [une mère complète : une expérience !] une expérience ! Ces gars [les écrivains] écrivaient à destination de leurs pairs, ils n'écrivaient pas à destination des enfants de douze ans, ils écrivaient à destination d'autres écrivains, de personnes de leur âge, c'était ça le public... Alors on est là, au milieu du Cortiço, dans la littérature naturaliste, avec une débauche spécifique au naturalisme. On souffre un peu...

Nicole : Je comprends quelle est l'angoisse, et que nous, quand on était au *fundamental*, on n'avait pas ça. Mais ils ont cette condition émotionnelle, ils l'ont. Sinon on reste dans une question superficielle, pas profonde. [Brouhaha, certains parents murmurent qu'ils sont d'accord ou pas d'accord]. Je pense que c'est une angoisse que je comprends parfaitement de votre part, c'est différent de n'importe quelle 4^{ème} de n'importe quelle école, de n'importe quelle classe de 4^{ème} [remous, une mère dit « non » à voix basse], mais en fin de compte la question est savoir comment ça se place dans le rapport à la production de texte de la 5^{ème}, comment elle va être maintenant en 4^{ème}.²⁴⁷

²⁴⁷ « Martim: A opção do projeto né, porque se a gente faz uma leitura desse projeto na perspectiva do ensino médio que a gente teve, que apresenta as escolas literárias numa cronologia... Qual é a intenção? A intenção é trabalhar com boas escolhas dentro da literatura...

Père 3 interrompt: Sim mas aí nos voltamos pra o que ele colocou... São muitos textos literários de estruturas totalmente diversas entre elas.

Martim: Então, no trabalho necessariamente vai ter que fazer uma articulação entre esses textos.

Père 2 interrompt: Esses autores deveriam ter sido vistos com Cervantes...

Les parents veulent avancer dans le programme, qu'à chaque année une période soit étudiée et qu'on y revienne plus. C'est de cette manière que les élèves pourront distinguer et accumuler des connaissances. Le père n°2 voit la réapparition d'une période littéraire dans le programme actuel comme un retour en arrière. Nicole s'oppose à cette vision en justifiant le retour de ces lectures de manière « constructiviste » : elle indique que l'œuvre n'est plus la même puisque les élèves sont désormais en capacité de la lire différemment. Le troisième père reprend ensuite la main et décline une nouvelle fois les principales critiques. Les images qu'il emprunte à la restauration rapide, à la *junkfood*, sont limpides sur le caractère indigeste d'une sélection de lectures lourde et bigarrée que les élèves devront avaler en vitesse. Il dénonce explicitement le caractère inadapté de certaines œuvres choisies pour la première fois de la réunion. Jusqu'à présent, les parents n'avaient évoqué la question qu'indirectement, soit au travers de l'hétérogénéité des lectures, soit en demandant simplement au corps professoral de se justifier sur ses choix. Pour ce père, ces œuvres sont très éloignées de leur petite vie quotidienne d'enfant (*vidinha*). Il s'inquiète de la répercussion de ces lectures sur eux alors

Martim: Então, mas tu tá pensando numa literatura cronológica. Nós estamos dizendo, o projeto não é este. Père 2 interrompt au milieu d'un brouhaha généralisé: Eu não estou pensando numa questão cronológica. [Brouhaha] É uma questão de estilo, de relacionamento, de relação entre os escritores. [Des parents soutiennent] Tem textos que estão envolvidos com um período da literatura que já foi estudado no ano passado, que praticamente ele vira um corpo estranho dentro de todas essas...

Nicole: Entendi, mas de repente no passado eles não tinham uma habilidade pra ler igual... [Brouhaha]

Père 3: Eu acho que... [en s'adressant au père 2] desculpa qual é seu nome? Fábio tá pensando numa coisa que pra gente seja um pouquinho mais cultural, em que um texto de alguma complexidade, de uma época específica, ele vai sendo tratado com um pouquinho mais de lentidão, cuidado, e com certo contexto que funciona com o envolvimento emocional daquela plateiazinha ali. Então o trabalho aconteceria de uma maneira mais lenta, estudada, e depois se passaria por dose. A impressão que se tem quando se vê essa lista de dezesseis itens de língua portuguesa etc., é que eles vão estar esse semestre só de foco cerrado [brouhahaha]... são dezesseis itens que são diversos livros e autores para quatro meses. Quatro meses...alguma coisa vai ser feita na aula, outras coisas vão ser feitas em casa, mas vai ser um Big-Mac dessa altura, vai ter que ter um bocão para conseguir agarrar com tudo. Essa molecada tá lendo coisa em casa, e eu não sei também o tipo de envolvimento que vocês têm, tipo: 'O que vocês estão lendo', porque eles têm um interesse vivo em algumas coisas também. Eu não sei também até que ponto eu acompanho essas leituras, eu vejo como boa parte das opções vão em direção a histórias de traição, ou com finais um pouco trágicos... eu acho um pouco...longe da vidinha deles assim, uma coisa ou outra. Eu li, eu conheço bem o Cortiço, é uma demanda emocional porque não é só um estilo, eles estão sendo confrontados com [une mère complète: "Uma vivência"] uma vivência! Esses caras [les écrivains] estavam escrevendo para os pares, eles não estavam escrevendo para crianças de doze anos, eles estavam escrevendo para outros escritores, para pessoas da idade deles, era esse o público... Agora estamos lá no meio do cortiço, na literatura naturalista, com uma devassidão toda específica do naturalismo. A gente sofre um pouco...

Nicole: Eu sei qual é a angustia, em quanto de repente nos estávamos no fundamental nos não tivemos isso. Mas que eles têm essa condição emocional, têm. Senão a gente fica assim numa questão rasa, superficial. [Brouhaha, certains parents murmurent qu'ils sont d'accord ou pas d'accord] Eu acho que é uma angustia que eu entendo perfeitamente de vocês, mesmo que é diferente qualquer oitavo ano de qualquer escola, qualquer oitavo ano [remoux, une mère dit "não" à voix basse], mas eu acho que é uma questão de perceber, lá no final, como é que recai isso, como é que vai estar essa produção de texto com relação a o sexto ano, como é que ele está hoje no oitavo ano. »

qu'ils n'y sont pas préparés. La rhétorique de l'infantilisation – dans le sens neutre d'un procédé qui rapporte au domaine de l'enfance – est flagrante.

Paradoxalement, cet appel à l'enfance s'inscrit en faux face à la maturité que revendique Nicole pour les élèves, alors même que les parents craignent que leurs enfants prennent du retard dans leur apprentissage. Ces œuvres pleines de « débauche » ne leur sont pas destinées, elles n'ont pas été faites pour un jeune public. Sa confession finale d'« un peu en souffrir » montre assez l'exaspération qui couve. Nicole souhaite s'adresser à leurs « angoisses » et les rassurer : il faut pourtant passer par ces œuvres pour faire un travail de qualité ; leurs enfants ont la « condition émotionnelle » pour les lire ; elle comprend leur angoisse mais c'est un processus normal et c'est partout pareil, quelle que soit l'école – affirmation qui offusque une partie de l'assistance. Nicole indique également que les méthodes de l'école s'inspirent de débats académiques. Toujours dans le but de les rassurer, elle entreprend ensuite une description de leurs enfants en classe comme des élèves enjoués, curieux, en pleine conquête des nouvelles « habilités » qu'apportent une véritable « formation de lecteur » :

Les élèves ont beaucoup grandi dans la lecture, énormément. Et il demande, il interroge, il affirme des choses. Je vois également une habilité de sa part en tant que lecteur, car la formation de lecteur elle vient avec le temps, elle se ne fait pas du jour au lendemain. Ils s'en rendent compte, ils le savent « Ah, maintenant c'est Jorge Amado, maintenant c'est... » Ils ont tellement aimé qu'ils en ont redemandé. Je n'imaginai pas que cela aurait autant de succès. Le livre « O Conto da ilha desconhecida » de Saramago a été comme ça aussi « Mon Dieu mais c'est déjà fini ? Pourquoi n'y a-t-il pas une suite ? »²⁴⁸

S'ensuit deux nouvelles interventions de parents montrant non seulement l'impasse dans laquelle est la discussion – ces échanges durent depuis vingt minutes – mais ouvrant même de nouveaux fronts. La charge contre l'inadaptation des œuvres aux enfants se répète. Une mère pense se rappeler d'une scène de viol dans un des romans. Elle reconnaît être désemparée face à ces questions et souhaite savoir si le professeur de biologie y est associé. Elle cible ensuite l'apprentissage de la grammaire : depuis le départ de certains professeurs,

²⁴⁸ « Ele, [« o aluno] cresceu muito na leitura, extremamente. E ele pergunta, ele discute, ele tá afirmando coisas. Eu vejo uma habilidade dele também como leitor, porque a formação do leitor, ela vem do tempo, ela não se dá de um dia pro outro. eles dão conta disso, eles sabem: “Ah, aqui agora é Jorge Amado, aqui agora é...” eles gostaram tanto que eles pediram de novo. Eu não imaginava que ia fazer tanto sucesso. O Conto da ilha desconhecida do Saramago, foi uma coisa assim também “Nossa mas já acabou, e por que não tem uma parte dois?” »

celui-ci semble défaillant alors que le *vestibular* approche. On comprend qu'elle souhaiterait le retour de méthodes plus conventionnelles (apprendre les règles puis répéter des exercices) plutôt que d'apprendre la grammaire à partir de la production textuelle des élèves.

Mère 3 : Et l'autre chose c'est, pour moi il y avait d'autres professeures [noms des profs] qui partaient. Et ce que j'avais compris c'est que vous alliez travailler les deux questions, la littérature et la grammaire, et qu'on allait garder plutôt la grammaire. Et puis elle est partie [une des profs]. Du coup je n'ai pas bien compris comment ça s'est passé. Et j'ai le sentiment que, mais ça peut être une fausse impression, que la grammaire manque. Quand on regarde le cahier, on discute et je n'ai pas encore compris comment cela est fait et mon inquiétude est la suivante : ils sont en train de finir le collège et ils vont au lycée. Même si je comprends que ce n'est pas l'objectif final, le *vestibular*, mais je pense que dans ce programme ils ont un minimum de... Quelle est la situation de la grammaire pour qu'ils soient prêts pour le lycée ?²⁴⁹

Prenant la balle au bond, un père ajoute avec sarcasme qu'il n'observe pas les mêmes méthodes d'apprentissage de la grammaire dans les cours d'anglais : « Je voulais juste compléter sa question, je trouve que c'est curieux qu'en anglais, la grammaire soit aussi massive, toute la structure grammaticale et la syntaxe qu'ils apprennent est entièrement en anglais, les chapitres sont organisés autour de la grammaire »²⁵⁰. Cette dernière remarque d'un parent d'élève, accusant le projet de contenir une certaine hypocrisie – accusation qui pourrait dangereusement suggérer une imposture globale – contraint le directeur de l'école à intervenir longuement. La réunion change de nature : à partir de là, le directeur prend les choses en main et est presque seul à répondre aux parents durant trente minutes. Il commence par rappeler l'objectif du projet pédagogique de l'école qui est d'abord une « intention ». Le projet de l'école, c'est d'être une école en projet : « Tout d'abord quelle est l'intentionnalité du projet, n'est-ce pas : cette conversation revient à chaque réunion, ça se voit. C'est une intention ce projet de l'école. C'est une intentionnalité »²⁵¹. La littérature est au centre du programme, elle

²⁴⁹ « E a outra coisa é, para mim tinha outras professoras [noms des profs] saindo. E o que eu tinha entendido é que vocês iam trabalhar ambas as duas questões, a literatura e a gramática, sendo que a gente ia ficar mais com gramática. E aí ela saiu [une des profs]. Aí eu não entendi bem como é que ficou. E eu sinto, mas pode ser uma impressão errada, que a gramática ela fica faltando. E a gente olha caderno, a gente conversa, então eu não entendi ainda como é que isso é feito, e a minha preocupação é: eles estão acabando o fundamental dois, e eles vão para o ensino médio. Embora eu entenda que não tem esse objetivo do final, do vestibular, mas eu acho que dentro desse programa eles estão tendo um mínimo... qual é a situação da gramática para que eles estejam preparados para o ensino médio? »

²⁵⁰ « Eu queria só pra completar a questão dela, é que eu só acho curioso que em inglês, a gramática é maciça, então toda a estrutura gramatical, sintática que eles estão aprendendo, tá inteira dentro do inglês, os capítulos são organizados em torno à gramática ».

²⁵¹ « Primeiro, qual é a intencionalidade do projeto, né: essa conversa se repete em todas as reuniões, dá pra se ver. É uma intenção esse projeto de escola. É uma intenção. »

est un « élément articulatoire » du projet, et c'est le choix de l'école. Pour autant, il ne s'agit pas d'un système achevé où toutes les lectures et thématiques s'emboîteraient les unes avec les autres, où toutes les disciplines – comme l'anglais – y seraient parfaitement associées :

Tous les textes ne vont pas nécessairement dialoguer entre eux, il y a des textes qui vont faire l'objet d'un accent, il y a une œuvre qui va être étudiée intégralement, il y a des textes dont on utilisera des parties... Il y en a qui sont étudiés en fonction de l'étude de terrain et de l'organisation de l'étude de terrain, il y en a d'autres qui jouent un rôle de partenariat avec d'autres disciplines. Il n'y aura pas forcément un dialogue entre tous, pas nécessairement, alors ça c'est intentionnel, on en parle depuis la sixième²⁵².

Aborder la grammaire à travers la production littéraire des élèves, mettre en lien différents types de textes, sont des choix réfléchis par l'école. Ils reposent sur l'idée de mettre en avant un travail de « médiation » entre les choses, qui va « construire » le savoir :

C'est un choix de travailler avec de la bonne littérature, de bons textes, quelques-uns avec plus d'attention, avec une médiation. Comment construit-on tout ça ? On construit ça dans la médiation, c'est dans la médiation qu'on se construit, n'est-ce pas ? Vont-ils avoir des fronts de travail grammaticaux ? Non. Travailler à partir de fronts va à l'encontre de ce qu'on croit comme modèle d'enseignement pour un cours de langue portugaise. Travailler avec ces textes c'est une possibilité pour quelques-uns de s'identifier avec leurs découvertes et d'autres peuvent avoir une autre temporalité. Où se passe tout ça ? Cela se passe ici, dans la médiation. Une partie va à la maison mais la grande rencontre se passe ici. Et il y aura toutes les ramifications de cela, c'est pour ça que c'est un choix, ce n'est pas aléatoire. C'est quelque chose qui a été réfléchi²⁵³.

Il pointe explicitement ce que les parents mettent en cause à travers leur critique : la difficulté qu'il y aurait à mesurer la progression des apprentissages – et donc à mesurer le niveau des élèves – quand il n'est pas possible de se référer à ce qu'il appelle des « fronts de travail », c'est-à-dire une juxtaposition d'apprentissages linéaires de connaissances fournies

²⁵² « Não necessariamente todos os textos tem um diálogo, tem textos que vai ter mais acento, tem obra que vai ser estudada integralmente, tem textos aqui que a gente vai utilizar parte deles... Alguns que estão colocados em função do estudo de campo, e a ordem de estudo de campo, tem outros que são colocados em função da parceria com outras disciplinas. Não necessariamente vai ter um dialogo entre todos, não necessariamente, então isso daqui é intencional, a gente vem falando disso desde o sexto ano. »

²⁵³ « É uma escolha de trabalhar com a boa literatura, bons textos, alguns com mais acentos, com mediação. Como se constrói tudo isso? Constrói na mediação, é na mediação que vai se construindo, tá? Eles vão ter frentes de trabalho de gramática? Não. [...] Trabalhar com frentes vai contrário ao que a gente pensa como um modelo de ensino para um curso de língua portuguesa. Trabalhar com esses textos é uma possibilidade pra alguns de identificassem com as suas descobertas e outros podem ter uma outra temporalidade. Aonde tudo acontece? Acontece aqui, na mediação. Um pedaço vai para a casa mas o grande encontro tá aqui. E vai ter todos os desdobramentos disso, por isso que é uma opção, não é aleatório. É uma coisa que foi pensada. »

par l'enseignant. Il rappelle qu'au Brésil le Ministère de l'Éducation ne fixe pas les connaissances à posséder mais des compétences et habilités sociales à atteindre, les fameux « Paramètres curriculaires nationaux ». Ils doivent faire confiance au travail de l'école : « Ce contenu il va très au-delà du minimum. Car il n'y a pas de minimum fixé : les paramètres ce sont les paramètres »²⁵⁴. Ces premiers éléments ne semblent pas répondre parfaitement à l'inquiétude des parents :

Mère : Peut-être que je n'ai pas bien compris alors : la question de la grammaire, elle ne prend pas une place en soi... Elle rentre probablement dans les paramètres curriculaires seulement comme un paramètre, comme une indication...

Martim : Comme tous les contenus.

Mère : Oui, comme tous les contenus... Mais il se rendent compte qu'ils utilisent ici à l'école un outil de la grammaire, car ils ont une liberté de l'utiliser en dehors... Comment cela est fait ? Je veux dire : vous donnez les noms ? Utilisez-vous les concepts ?

Nicole et Martim à l'unisson : Bien sûr.

Mère : Y a-t-il un moment dans la production de texte, au-delà de la question littéraire, où tu t'arrêtes et tu entres dans la question de la grammaire ?

Nicole : Voilà. Dans leur propre texte. Après qu'on ait présenté les noms, qui sont importants, il y a toute une nomenclature, on va dans ce qu'on appelle une grammaire contextualisée²⁵⁵.

Nicole entreprend de réexpliquer le travail grammatical à partir des productions écrites des élèves, puis c'est Martim qui saisit l'occasion de présenter sa vision du travail des

²⁵⁴ « Esse conteúdo vai muito além do mínimo. Porque não existe um mínimo fixado : parâmetros são parâmetros ».

²⁵⁵ « Mère: Talvez eu entendi então : a questão da gramática, ela não ocupa um espaço em si... Ela provavelmente ta nos parâmetros curriculares numa maneira só como parâmetro, como indicação... »

Martim: Como todos os conteúdos.

Mère: Sim, como todos os conteúdos... mas eles percebem aqui dentro que eles estão utilizando de ferramenta da gramática, porque eles tem uma liberdade de usar fora... Como que é feito? Quero dizer: você dá os nomes? Você usa os conceitos?

Nicole et Martim à l'unisson: Claro.

Mère: Tem um momento da produção do texto, pra além da questão literária, você para e entra na questão da gramática?

Nicole: Isso. No próprio texto deles. Depois que a gente apresenta os nomes, que são importantes, tem toda uma nomenclatura, e aí a gente vai numa gramática contextualizada que a gente chama. »

enseignants. Il répond au risque que pointe cette mère de favoriser les mauvais usages grammaticaux en accordant trop de liberté à l'élève. Il prend à rebours sa vision qui sous-entend un « manque » de connaissance ou d'habileté de la part de l'élève pour faire des phrases correctes : bien au contraire, les élèves ont une agilité avec la langue qui exige d'être encadrée. Il commence par rappeler, comme il le fera immédiatement après pour les sciences, le caractère socio-historiquement déterminé des usages linguistiques. Plutôt que de manifester des erreurs, les mésusages grammaticaux des élèves témoignent de la liberté qu'ils ont (grâce à l'école) de pouvoir construire la grammaire « littéralement » et « poétiquement ». Le travail sur la grammaire à travers les productions écrites des élèves vient encadrer, organiser leur créativité sans la brimer.

Je ne dirais pas qu'il manque de capacité dans la maîtrise de la grammaire pour qu'ils aient une liberté dans l'écriture. Je dirais même le contraire, qu'ils ont tellement de liberté dans l'écriture, tellement de facilité pour mobiliser la langue que souvent nous devons même mettre un peu plus de règles. Il arrive un point où on doit dire « Attends, attends, on va au moins s'assurer que la phrase soit simple, qu'elle soit une composition, qu'elle soit compréhensible » sinon tout est très crypté, très poétique, etc.²⁵⁶

Le directeur poursuit son propos sur les sciences : il souhaite s'éloigner d'une démarche « positiviste » et apporter aux élèves une lecture critique de la construction des catégories scientifiques. Ce à quoi un père lui répond que l'apprentissage des sciences à l'école se déroule à partir d'un manuel, « d'une manière totalement traditionnelle, officielle ». Martim doit une nouvelle défendre sa conception d'une école en projet. Alors qu'il est évident que ces parents militent pour un apprentissage davantage conventionnel, Martim s'emploie assez habilement à prendre ces critiques pour une impatience à approfondir la démarche « interdisciplinaire » du projet.

Regardez. Nous avons un projet et nous allons faire en sorte qu'il soit de plus en plus poli, de plus en plus huilé, de plus en plus entrelacé avec toutes les disciplines. Parfois tu as une quelconque difficulté circonstancielle, une difficulté à renverser la formation, c'est-à-dire, à déformer, comme nous devons faire, car le professeur vient dans une démarche qui était une démarche, il ne se penchait que vers ce chemin et cela a été la pratique cartésienne qui a créé des simples et des moins simples et nous sommes en train d'essayer de partir de ce qui est

²⁵⁶ « Eu não diria que falta capacidade de domínio da gramática para que eles tenham liberdade na escrita. Eu diria até o contrário, eles têm tamanha liberdade na escrita, tamanha facilidade de mobilizar a língua, que muitas vezes nos precisamos até regrar um pouco mais. Chega um ponto em que a gente precisa dizer “pera lá, pera lá, vamos garantir pelo menos que a frase seja simples, que seja uma composição, que seja inteligível” senão fica tudo muito cifrado, muito poético, etc. »

complexe pour arriver... pour garantir d'abord qu'il existe de la complexité, qu'il existe de la relation, que jamais tu tires une chose et c'est la chose qui vient mais avec la chose, il y a tout ce qui le tisse, n'est-ce pas ? Alors c'est dans ce sens que toute la perspective de l'enseignement ici est dirigée, elle est pro-je-tée, je ne peux pas vous garantir – je serais malhonnête... – il n'y a pas d'endroit au Brésil qui fasse cela à 100% alors on doit négocier notre pratique un peu tout le temps... La grammaire de l'anglais est excessive ? Alors on va essayer d'amener la professeure à se sentir à l'aise dans un travail qui soit moins grammatical. Nous l'avons fait et nous avons eu des avancées significatives même si nous ne sommes pas arrivés à 100%. Nous allons travailler avec la science dans cette perspective ? Ce n'est pas facile. S'il y a des représentants du monde scientifique ici dans la réunion, ils savent comme c'est difficile de rompre avec ce paradigme, qui est le paradigme cartésien. C'est un fait, vous avez raison, vous voyez quelque chose qui est encore contradictoire avec le projet²⁵⁷.

Marcio, directeur école

Un parent, peut-être un peu perdu, demande alors s'il est possible de se référer à un document qui systématise ces débats parce qu'il a le sentiment de découvrir les choses au fur et à mesure et ce d'autant plus qu'il n'a pu assister à toutes les réunions précédentes. Le directeur répond que ces réunions collectives parents-professeurs ont toutes la même forme et le même souci du débat. Il annonce que des séminaires seront prochainement organisés avec les parents pour discuter du projet pédagogique. Il en profite pour formuler un appel à la solidarité et à fédérer tous les parents de la maternelle au lycée autour du projet de l'école : les parents doivent devenir de véritables « partenaires ».

Maintenant le plus important, je vous invite tous à participer – j'espère que ça sera septembre, octobre ou novembre – nous allons avoir des réunions, des séminaires concernant le projet éducatif de l'école pour que tous puissent venir, discuter, réfléchir, mieux comprendre, du début à la fin, de l'éducation élémentaire jusqu'au lycée, et quelle est notre cohérence, si nous arrivons à en avoir une, je pense que c'est le cas. Peut-être ai-je un regard très optimiste. Les dernières années il y a eu un énorme progrès dans notre propre capacité à développer ce type de projet avec toutes les contradictions et les difficultés qui sont intrinsèques à ceux qui

²⁵⁷ « Veja. Nós temos um projeto e nos vamos fazendo com que ele seja cada vez mais polido, cada vez mais azeitado, cada vez mais entrelaçado entre todas as disciplinas. Às vezes você tem alguma dificuldade circunstancial, alguma dificuldade de reverter a formação, quer dizer, deformar, como nos precisamos fazer, o professor porque ele veio numa pegada que era uma pegada que ele só pendia por esse caminho e isso foi a prática cartesiana que criou dos simples e do menos simples, e nos estamos tentando reverter isso, estamos tentando partir daquilo que é complexo pra poder chegar ... para garantir primeiro que existe complexidade, que existe relação, que nunca você puxa uma coisa e vem a coisa mas vem junto com ela tudo aquilo que a tece, né. Então é nesse sentido aqui que toda a perspectiva de ensino está sendo dirigida, pro-je-ta-da, eu não posso garantir pra vocês – eu seria desonesto... – nada, não existe nenhum lugar no Brasil pelo menos que faça isso de 100% então a gente tem que negociar a nossa prática o tempo todo, um pouco... A gramática de inglês está excessiva? então vamos tentar levar a professora a se sentir à vontade num trabalho que seja menos gramatical. Temos feito isso e temos tido avanços significativos embora não tenhamos chegado no 100%. Vamos trabalhar com a ciência nessa perspectiva? Não é fácil. Se tem algum representante das ciências aqui na reunião, ele sabe como é difícil romper com esse paradigma, que é o paradigma cartesiano. É fato, você tem razão, você tá vendo uma coisa que é contraditória ainda ao projeto. »

marchent à contre-courant, à ceux qui choisissent d'avancer sur un chemin qui n'est ni radical d'un côté, ni radical de l'autre, mais qui est un chemin responsable. Cette perspective de travail n'existe que par l'action. C'est dans l'action que se manifeste cette contradiction qui existe à l'intérieur de nous, entre ma formation et ce que je désire, ce que je pense et la contrainte que la réalité m'impose. Plusieurs fois je n'ai pas les bras assez longs pour étreindre là-bas et attraper cette assiette, faire tourner cette assiette. Je dépends d'une autre énergie, celle de mes partenaires, etc. C'est fondamental dans notre relation. Dans la mesure où nous sommes partenaires, nous avançons et les assiettes sont en train de tourner. Votre partenariat est essentiel.²⁵⁸

L'angle par lequel Martim aborde les parents change alors sensiblement : il ne cherche plus seulement à s'adresser à des parents inquiets pour la scolarité de leurs enfants, il interpelle aussi la responsabilité morale et politique de citoyens. Le projet pédagogique de l'école, parce qu'il progresse « à contre-courant », est aussi une œuvre de résistance. Il entreprend faire vibrer la corde sensible d'une clientèle « d'intellectuels » au cours d'un long plaidoyer pour une éducation renouvelée. Il appuie son propos en convoquant Piaget et Vygostki. L'interdisciplinarité articulée autour de projets doit permettre d'intéresser l'élève, de comprendre « pourquoi il est en train d'étudier ». Il faut liquider l'ambition encyclopédiste, qui n'est plus que peine perdue avec l'accès numérique aux connaissances. Dans une « société de connaissances », il faut permettre aux élèves de « construire des poches de sens/signification » en s'appuyant sur leurs intérêts. La manière de percevoir et de problématiser les enjeux contemporains est décisive pour donner une capacité de compréhension et d'action à l'élève.

Comment est-ce que tu construis des conditions de signification ? Par l'intérêt des élèves, par ce qui est d'actualité dans la société, par ce qui importe, la question environnementale, le besoin brutal d'articulation entre les différences et les diversités qui mettent la réalité humaine en risque. Cela prend place dans les relations entre les sujets qui marchent dans la rue : le

²⁵⁸ « Agora mais importante, convido a todos, nós vamos fazer – eu não posso garantir o início – mas pretendo que seja setembro, outubro e novembro, vamos ter reuniões, seminários do projeto educativo do colégio, para que todo mundo venha, discuta, reflita, entenda mais, do começo ao fim, da educação infantil ao ensino médio, e qual é a coerência, se é que conseguimos ter alguma, que eu acho que sim. Talvez eu tenha um olhar muito otimista. Nos últimos anos houve um avanço enorme na capacitação de nós mesmos pra desenvolver esse tipo de projeto com todas as contradições e as dificuldades que são inerentes a quem anda no reverso, pra quem escolhe trilhar num caminho que não é nem radical de lá, nem radical de cá, mas um caminho que é responsável. Só existe em ação essa perspectiva de trabalho. E na ação a gente lida no mínimo com uma grande contradição que existe dentro de mim mesmo, entre a minha formação e aquilo que eu desejo, o que eu penso e o constrangimento que a realidade me põe. Muitas vezes eu não tenho braço para estender lá e segurar aquele prato, fazer girar aquele prato. Eu dependo de uma outra energia dos meus parceiros, etc. Então a medida que você vai ter, isso é fundamental na nossa relação. Nos estamos avançando e mais pratos estão girando. Então é fundamental a parceria de vocês. »

manque de respect, l'intolérance ou, je ne sais pas si vous en avez entendu parler, la judiciarisation des relations.²⁵⁹

Le directeur conclut son discours en attaquant les établissements traditionnels qui pratiquent un « eugénisme » des élèves en étant seulement guidés par leur performance au *vestibular* et au classement de l'ENEM. Il dénonce les établissements qui se représentent l'apprentissage comme un parcours d'obstacle où l'apparition de difficultés d'apprentissage révèle des incapacités ou des inaptitudes individuelles sans jamais questionner la méthode pédagogique employée. En d'autres termes, il dénonce l'« écrémage » pratiqué par ces établissements²⁶⁰. Il s'honore de ne pas être dans cette course en soulignant qu'il est plus difficile de travailler avec la « différence » et assume que cela provoque inmanquablement une note « moyenne » dans le palmarès de l'ENEM. Et même dans ces conditions – cherche-t-il à rassurer – l'école envoie de nombreux élèves dans des universités publiques et dans des filières qui n'appartiennent pas aux sciences humaines. Enfin, il appelle les parents (et leurs enfants) à ne pas être impressionnés par l'étalage de savoirs que produit une scolarité dans des écoles traditionnelles : leur capacité de « recherche », de « discernement » et leur « implication dans le savoir » est bien supérieure au public de ces dernières.

On a beaucoup à réfléchir pour arriver à une conscience de la réalité et au désir d'une réalité viable, nous avons beaucoup à faire et à transformer nos actions en tant qu'éducateurs, en tant que parents, en tant que gestionnaires... Il n'est plus possible de faire comme avant, à moins qu'on veuille cadrer des « petits enfants ». Et ceux qu'on n'arrive pas à cadrer, on les jette dehors car ils n'auront pas de bons résultats à l'école. C'est ce fait la majorité des écoles, cet eugénisme. Jusqu'à la cinquième année on tolère et après on les met dehors, car sinon cela compromettrait notre résultat à l'*Enem* plus tard. C'est difficile d'assumer de travailler avec la différence en sachant que cela va faire une moyenne et que nous ne serons jamais en haut de la liste de l'*Enem* ou de n'importe quel autre truc. Malgré cela, je veux vous montrer dans cette réunion générale que nous allons promouvoir quels seront les destins de nos élèves en termes de carrières et d'université. Je suis étonné [...] car néanmoins nous avons beaucoup d'élèves qui vont à l'université publique dans des carrières en dehors des humanités... C'est pour cela que je vous interpelle : regardez la globalité, il s'agit d'un système ouvert et qui pulse. Une chose que je veux vous dire en tant que père, c'est que vos enfants, leur implication avec le

²⁵⁹ « Como é que você constrói condições de significação? Pelo interesse dos alunos, por aquilo que tá em pauta na sociedade, por aquilo que importa, a questão ambiental, a necessidade brutal da articulação entre as diferenças e as diversidades que colocam a realidade humana em risco. Isso tá posto nas relações entre sujeitos que estão andando na rua: o desrespeito, a intolerância ou, não sei se vocês têm ouvido falar, na judicialização das relações. »

²⁶⁰ Il est d'ailleurs regrettable pour notre enquête que le Brésil n'ait pas d'indicateur, comme le produit l'Éducation nationale en France, sur la « valeur ajoutée » des établissements, qui permet d'observer l'accompagnement des élèves d'un lycée et de mesurer les effets spécifiques de cet établissement sur la réussite des élèves vis-à-vis d'établissements à la structure et au public comparable.

savoir et avec l'école, eh bien les enfants des autres qui sont dans des écoles plus traditionnelles, leur relation est complètement différente. Ici leur implication avec la connaissance, la recherche, avec la capacité de discernement dans ce qui m'importe etc., est beaucoup plus importante. Maintenant si quelqu'un commence à leur dire « ok mais dans mon école on étudie les classes grammaticales, etc. » c'est possible qu'ils soient secoués et que – si nous ne les avons pas rendus assez matures, si nous ne les soutenons pas assez – ils se sentent intimidés et ils ne vont pas savoir dire « bon, ça je ne le sais pas mais regardez ce que je sais ». Ça fait aussi la différence de montrer ce qu'ils ont. [...] Excusez-moi, je sens que je gêne la réunion. Mais quand je vois certaines questions qui ont à voir avec un manque d'affinement, de compréhension de la réalité complexe qu'est l'eugénisme à l'école, je deviens un peu comme ça. [Rires gênés]²⁶¹

La réponse à ce vibrant monologue ne se fait pas attendre :

Mère : Je voulais juste résoudre une question avec le portugais : y a-t-il assez de temps pour parler des écoles littéraires ? Symbolisme...

Nicole : Non.

Martim : Mais comprends-tu pourquoi ? C'est notre choix de ne pas entrer par les écoles littéraires. Regarde, c'est la même question que celle de la classification de la grammaire, etc. Si j'entre à partir de l'école littéraire, je détermine les caractéristiques générales qui autorisent une série d'auteurs : ce sont des symbolistes, ces sont des naturalistes... Regarde, j'ai tué la différence entre eux. Je travaille avec eux et je vais essayer de montrer quelle différence il y a entre eux. Un jour, au lycée malheureusement, nous allons arriver à ce point « regarde, ça c'est le romantisme », « ah bon ? », « oui, celui-ci et celui-là... » Mais à ce moment je tue la littérature si je rentre par la massification, par l'histoire de la littérature. Nous enseignons la littérature, mais vraiment. Comment est-ce que je suis capable de fluidifier ce texte ou

²⁶¹ « A gente tem muito a pensar para chegar numa consciência de realidade e desejo de uma realidade viável, nos temos muito a fazer e a transformar as nossas ações como educadores, como pais, como gestores... Não dá pra fazer como se fazia, a não ser que a gente queira enquadrar criancinhas, e aquelas que não enquadrarem a gente bota pra fora porque não vai dar resultado dentro, que é o que a maioria das escolas, nessa eugenia. Até sétimo ano a gente tolera, e depois manda embora, porque senão vai comprometer nosso resultado no Enem lá depois. É difícil assumir o trabalho com a diferença, sabendo que isso vai fazer uma média e nós nunca vamos estar no topo da lista do Enem ou de qualquer porcaria que seja. Apesar disso, também quero mostrar pra vocês nessa reunião geral que nos vamos promover, quais são os destinos de nossos alunos, em termos de carreiras e de universidades. Eu fiquei surpreso porque [...] no entanto,[porque temos] muitos alunos da universidade pública, muitos em carreiras não humanistas... [Por isso eu estou chamando:] olha no geral, que esse é um sistema aberto e que tá pulsando. Uma coisa que eu quero dizer a vocês como pai, é que seus filhos, o envolvimento deles com conhecimento e com a escola, e os filhos dos outros que estão em escolas mais tradicionais, a relação é absolutamente distinta. A implicação deles com o conhecimento, com a pesquisa, com a capacidade de discernimento, no que importa para mim das questões, etc., é muito maior. Agora se alguém começa a dizer pra eles "ah, mas na minha escola nos estudamos as classes gramaticais, etc.", é possível que eles balancem, e se eles não tiverem bastante amadurecidos, sustentados por nós, eles vão ficar intimidados e não vão saber dizer: "bom, isso eu não sei, mas olha só o que eu sei". Isso tá também a diferença de mostrar o que eles têm. [...] Desculpa, eu pressentia que estou atrapalhando a reunião. Mas quando eu vejo algumas questões que têm a ver com uma falta de afinação, de compreensão da realidade complexa que é a eugenia na escola, eu fico um pouco assim. [Rires gênés] »

comment peut-il me toucher et quelle tradition lui permet d'affecter les personnes, mais pas quelle est sa tradition comme école littéraire, surtout quand ce sont des classifications arbitraires.

Mère : OK mais à un moment ça sera au moins dit...

Martim : Ah mais ça c'est inévitable. Malheureusement c'est inévitable. [Grand rire collectif]²⁶².

Si le programme pédagogique est conçu pour ne pas « entrer » par la périodisation en écoles littéraire, le directeur indique néanmoins que les élèves finiront par les connaître, ce qui est de toute évidence de nature à soulager l'ensemble des parents. Ces derniers estiment que c'est un gage pour que le capital culturel dont l'école cherche vigoureusement à doter les élèves assure une certaine rentabilité au moment des concours. Après cette longue séquence dominée par le directeur, les parents, rassurés ou de guerre lasse, se sont effectivement radoucis : « Père : Je me rends compte qu'une chose c'est la discussion du projet, et on questionne la dose du projet. Mère : Oui, ce n'est pas le projet. Notre intention ce n'est pas de mettre la pression »²⁶³. Le directeur a repris le contrôle de la situation et, d'une certaine façon, l'ascendant sur les parents.

La dernière adresse d'une mère au directeur illustre ce climat apaisé mais où les doutes subsistent. Il ne s'agit pas d'une question mais d'une réflexion qu'elle souhaite partager. Elle marque son adhésion au projet – « je suis d'accord avec toi, on construit les choses dans la pratique » ; « la créativité doit en passer par là, c'est évident, moi aussi j'aime ça »²⁶⁴ – tout en questionnant le sens des apprentissages, défendu par l'école : dans ce monde parcouru d'un

²⁶² « Mère: Eu só queria tirar uma dúvida com português: dá tempo para falar das escolas literárias? Simbolismo... Nicole: Não.

Martim: Mas você entende porquê? É a opção nossa de não entrar pelas escolas literárias. Veja, é a mesma questão da classificação da gramática, etc. Se eu entro pela escola literária, eu levanto características gerais, que permitem uma série de autores: esses são simbolistas, esses são naturalistas... Olha, eu matei a diferença entre eles. Eu vou trabalhando com eles, e vou tentando mostrar que diferença há entre eles. Um dia, lá no ensino médio infelizmente, nós vamos chegar assim: 'olha, isso aqui é romantismo, ah tá bom, esse mais aquele mais aquele outro...' Mas nesse momento, eu mato a literatura se eu entrar pela massificação, pela história da literatura. Ensinamos literatura, de verdade. Como é que eu sou capaz de fluir esse texto, ou como ele pode me tocar, e qual é a tradição que ele tem de afetar as pessoas, mas não qual é a tradição que ele tenha de uma escola literária, demais sendo classificações arbitrárias. [...]

Mère: Tá, mas no momento vai ser falado só...

Martim: Ah, mas isso é inevitável. Infelizmente é inevitável. [Grand rire collectif] »

²⁶³ « Père: Eu estou percebendo que uma coisa aqui é a discussão do projeto, e a gente está questionando a dose do projeto. Mère: Isso, não é o projeto. A nossa intenção não é colocar pressão ».

²⁶⁴ « Eu concordo com você, a gente constrói as coisas na prática » ; « a criatividade tem que passar por aí, é lógico, eu também gosto disso ».

flot d'informations auquel ont accès les jeunes, n'est-il pas opportun de commencer par leur donner un cadre, des catégories (mêmes imparfaites), plutôt que de construire les connaissances d'emblée par leur mise en question en prenant le risque d'une désorientation permanente ?

Il y a un monde entier dehors qui est en compétition tout le temps et il y a des facilités. Mon fils est sur internet et tout est très rapide et superficiel. Alors ce n'est pas seulement une société de la connaissance, c'est une société de l'information superficielle, peu profonde, extrêmement acritique. Un autre jour quelqu'un a dit, on ne surfe pas sur internet, on y sombre²⁶⁵.

Elle conclut en disant qu'elle craint de voir son enfant se lasser, de trouver toute la littérature « chiante », en prenant le risque de passer du coq-à-l'âne dans une littérature trop complexe pour lui. Martim, sous la forme d'une boutade emportant l'assistance dans un grand éclat de rires, se garde de répondre sur le fond : « et moi je vous dis à tous que, d'ici peu, ils vont dire que c'est vous qui êtes chiantes ». Ses mots insistent une nouvelle fois sur la confiance qu'ils doivent accorder à la parole de l'institution et non au discours que tiennent leurs enfants sur ce qui s'y déroule : « On ne peut pas vous laisser seulement vous informer par l'élève qui n'est déjà plus dans la préadolescence, avec ce manque de patience pour vous dire ce qu'il fait et que vous ayez seulement cette grille de lecture »²⁶⁶. Bien entendu, l'école est attentive aux retours des parents si leur enfant rencontre des difficultés d'adaptation, mais Martim n'y croit pas et ne l'a d'ailleurs jamais vu. Il entreprend alors, comme plus tôt Nicole, une description enjouée, pour ne pas dire enchantée, du spectacle scolaire quotidien : « Je vois ces petits gars en train de lire des choses que j'ai été obligé de lire et que je ne relirais absolument pas. Je vois à la table de tennis de table à côté de la salle des professeurs les élèves qui parlent des livres qu'ils sont en train de lire et qui en font des blagues, ce qui est le plus intéressant, car c'est un signe d'intelligence. En train de mobiliser, de sortir les choses de leur contexte et d'en faire autre chose »²⁶⁷. Ce à quoi une mère répond, jouant avec humour sur le scepticisme qui

²⁶⁵ « Existe um mundo inteiro lá fora competindo o tempo todo, e tem facilidades. O meu filho entra na internet, e é tudo muito rápido e superficial. Então não é só uma sociedade do conhecimento, é uma sociedade da informação superficial e rasa, acrítica pra caramba. Outro dia alguém falou “não se navega por internet, se afunda” ».

²⁶⁶ « Não dá pra deixar que vocês fiquem sendo informados pelo aluno que já não tá mais na pré-adolescência, com um saco de dizer para vocês o que ele tá fazendo, e aí vocês ficarem só com essa leitura ».

²⁶⁷ « Eu vejo esses caras lendo coisas que eu tive que ler obrigatoriamente que eu não voltaria a ler de jeito nenhum. [...] Eu vejo na mesa de pingue pongue ao lado da sala dos professores os alunos conversando sobre os livros que estão lendo, e fazendo brincadeiras que é o mais interessante porque é um sinal de inteligência. Mobilizando, tirando do contexto e fazendo outra coisa. »

a caractérisé la réunion : « vous pourriez filmer et nous le montrer »²⁶⁸, provoquant de nouveaux rires qui accompagnent le départ de premiers parents.

Enfin, le directeur consacre ses derniers mots aux attentes de l'école vis-à-vis de l'attitude éducative des parents, et plus précisément, de nouvelles familles qui arrivent dans l'école. Les parents ne peuvent avoir une attitude de client ou alors ils n'ont pas leur place dans l'école : comme nous l'avons précédemment montré, si la sélection de la clientèle des écoles constructivistes consiste avant tout à se prémunir des défiances futures. La réussite du projet appelle à une collaboration des parents, non à la satisfaction de leurs demandes individuelles. Il faut que les parents comprennent le projet et ce qu'il implique, car une « dissidence grave » n'est pas tenable.

Je garantis que la conversation active sur l'éducation infantile se répétera. Mais quelle que soit la manière, de façon à ce que les parents des futurs élèves n'entrent pas ici trompés, qu'ils n'entrent pas ici en tant que clients, que ce n'est pas la caractéristique de ce groupe. Mais parfois, certaines personnes arrivent et choisissent une école sans savoir avec quel critère, et se mettent dans cette position « non, moi je veux que cela soit comme ça ». Ici nous allons le faire ensemble. Cela ne marchera si tu veux « comme ça ». Viens d'abord voir. [Brouhaha] Si vous avez cette demande ne venez pas ici, cela ne va pas marcher car cela ne s'y intègre pas, et nous en avons besoin, pour faire ce projet différencié que nous menons dans la ville de São Paulo. Mais cela pourrait s'amplifier, ce territoire, pour ce faire nous devons rester ensemble avec les parents. Nous ne pouvons pas avoir des dissidences graves. [Rires] Des conflits de compréhension oui mais des dissidences ce n'est pas possible. [Rires, départ de personnes]²⁶⁹

À ce moment de la réunion, il s'est déjà écoulé 1h20 alors que qu'elle devrait déjà être achevée – quelques parents quittent la salle. Dix minutes supplémentaires seront consacrées au programme d'histoire, de géographie et de mathématiques, notamment autour du projet « Minas Gerais », dans une ambiance nettement plus positive : « Juste pour dire que je suis très contente qu'ils aient à lire "*Les veines ouvertes de l'Amérique latine*" – « Juste un commentaire. La Seconde Guerre Mondiale au premier semestre... ils ont adoré »²⁷⁰

²⁶⁸ « Vocês podiam filmar e colocar pra gente ver ».

²⁶⁹ « Eu tenho garantido que a conversa ativa da educação infantil a gente vai repicar. Mas de qualquer jeito, de forma que eles não entrem aqui enganados, e não entrem aqui como clientes, que essa aqui não é a característica desse grupo. Mas às vezes chegam algumas pessoas escolhendo uma escola e não sabendo com quê critério, fica se colocando em aquela posição "não, eu quero que seja assim". Aqui nos vamos fazer juntos, não vai dar certo se você quiser assim, primeiro venha [Brouhaha]. Se você tem essa demanda não venha pra cá, não vai dar certo porque não vem somar, e nós precisamos para fazer o projeto diferenciado que nós fazemos, na cidade de São Paulo. mas poderia se ampliar esse território, pra fazer isso, nós temos que ficar juntos com os pais. Nós não podemos ter dissidências graves. [Rires] Conflitos de entendimento dá, mas dissidências não dá. [Rires, départ de personnes] »

²⁷⁰ « Só falar que eu fico muito feliz que eles vão ter o livro de "*As veias abertas*" » – « Só um comentário. Segunda guerra no primeiro semestre... eles adoraram ».

[Brouhaha, les parentes acquiescent]. Un bref échange porte même crédit aux propos de l'équipe pédagogique sur le fait que les parents sont assez peu aux faits des interactions de leurs enfants avec l'école, une mère découvrant que son enfant avait apporté de sa propre initiative un film à sa professeure pour compléter un cours.

Professeure de géographie : C'est lui qui a apporté un film aussi, c'est bien qu'ils puissent se sentir à l'aise, il était fier.

Mère : C'est vrai ? Incroyable.

Professeure de géographie : Puis il me l'a donné, je n'ai pas eu le temps de bien regarder. Je lui ai donné cours à la troisième heure et après j'ai eu plein de boulot, je n'ai pas encore eu le temps de regarder.

Mère : Il ne m'a rien dit ! [Brouhaha, rires]²⁷¹

c. Une tension structurelle

Les parents, comme nous venons de voir, mettent en question la pertinence du projet pédagogique de l'école ou, du moins, des aspects essentiels des méthodes d'apprentissage employées. Certains visent spécifiquement l'apprentissage d'une discipline – la grammaire – d'autres la juxtaposition foisonnante des œuvres littéraires qui guident le semestre, d'autres encore s'inquiètent du contenu des œuvres. Ils critiquent globalement le désordre et la superficialité de l'apprentissage qu'induirait la relégation des typologies qui organisent ordinairement les savoirs. Une bonne part de leurs reproches questionne l'efficacité des méthodes d'apprentissage de l'école à l'aune de ce qu'ils estiment nécessaire d'apprendre pour conserver une chance de réussite raisonnable au *vestibular*.

Du côté de l'école, on observe que la professeure de portugais et le directeur se sont principalement tenus à une défense de « l'amplification du répertoire culturel » des élèves. Le programme insiste prioritairement sur l'accumulation du capital culturel des élèves. L'objectif du *vestibular* n'est pas revendiqué mais les apprentissages cherchent vraisemblablement à

²⁷¹ « Professeure de géographie: Ele que trouxe um filme também, é bom que possam ficar a vontade, ficou maior orgulhoso.

Mère: Jura, que fino.

Professeure de géographie: Aí ele me entregou [...] eu não tive tempo de olhar direito. Eu dei aula para ele na terceira aula e depois [fiquei] louca de atividades que eu não tive tempo de ver.

Mère: Ele não me conta nada! [Brouhaha, rires] ».

favoriser l'appropriation des fameux « contenus », les « connaissances » que les écoles constructivistes sont suspectées de ne pas suffisamment fournir. En demandant aux élèves de se frotter à une littérature réputée difficile ou moralement inadaptée à leur âge, l'école veut montrer qu'elle élève volontairement son niveau d'exigence. En d'autres termes, l'école souhaite faire la démonstration que le programme « prend de l'avance » en familiarisant les élèves à la littérature brésilienne susceptible, *in fine*, d'apparaître au *vestibular*. La deuxième ligne de défense de l'école insiste sur les compétences qu'un tel programme est en mesure de donner aux élèves : c'est à travers des lectures riches expressément choisies pour faire dialoguer tant les thèmes que les disciplines que les élèves vont se familiariser à une gymnastique intellectuelle leur apportant les capacités de travailler n'importe quel sujet. La méthode d'apprentissage est présentée comme une méthode permettant la conquête d'une autonomie dans l'acquisition des savoirs.

Martim et Nicole réfutent les jugements des parents sur ce qu'ils observent du travail à la maison fourni par leur enfant et défendent leur bonne volonté scolaire en invoquant l'autonomie de la situation pédagogique. Les relations entre les enseignants et élèves dans la classe, mais aussi entre élèves dans le quotidien scolaire consacrent un espace qui échappe au regard des parents et c'est au sein de ce dernier qu'opère la magie du rapport pédagogique. Du point de vue de l'institution, il faut que les parents fassent confiance à l'école sur ce qui s'y passe pour justement ne pas entraver son déroulement. Pour autant, cela ne signifie pas que les familles doivent s'effacer : elles doivent être les partenaires de l'action éducative. L'école, assèment les responsables, est prête à débattre, à discuter de ses méthodes à condition que le débat soit constructif et aille dans le sens du projet pédagogique défini. Martim en appelle également à la responsabilité morale et politique des parents : ils ne peuvent pas se comporter comme des « clients », en l'espèce, verser dans le rapport instrumental que provoque la logique du *vestibular*. Les efforts du directeur se concentrent notamment sur le fait d'inciter les familles à se ranger du côté de la *classe-média* « progressiste » en faisant de cette appartenance une évidence allant de soi. À tort ou à raison, il introduit des valeurs dans lesquelles les parents sont appelés à se reconnaître : il conditionne la viabilité du projet à une adhésion quasi-performative des familles.

L'ombre du lycée et du *vestibular* a plané sur l'ensemble de la réunion. Ces échéances furent implicitement au cœur des débats et les représentants de l'école se sont indirectement employés à répondre aux inquiétudes qu'elles provoquent chez les parents. Or ce débat ne

peut être que tronqué. En effet, parce que le Brésil ne définit pas de curriculum fixant les connaissances à atteindre dans le temps, l'ensemble de la communauté éducative (parents, écoles) se retrouve sans repères, sans jalons, avec pour unique perspective l'horizon du *vestibular* qui fixe seul, par la nature de ses épreuves, un type d'attendu. Cette organisation du système éducatif ne peut qu'alimenter un débat sans fin sur le rythme des apprentissages et le niveau scolaire des élèves car chaque acteur du système éducatif peut juger à peu près seul du retard ou de l'avance d'un programme. Surtout, elle a un effet délétère sur la définition d'un rythme propice aux apprentissages puisqu'elle donne libre cours à une surenchère des écoles focalisées sur le palmarès de l'ENEM ou des *vestibular*. Le rythme des apprentissages se retrouve en quelque sorte défini par la performance de ces établissements et brimé par la concurrence qu'ils se livrent. Autrement dit, personne n'est en mesure de s'appuyer sur des éléments objectifs pour évaluer la pertinence de la relation entre un niveau de connaissances et une année scolaire tandis que les familles sont poussées à douter que le rythme d'apprentissage auquel est soumis leur enfant est suffisant. Bref, les écoles constructivistes héritent d'un doute structurel qui s'exprime avec d'autant plus de force que celles-ci réduisent la place qu'elles accordent à la préparation au *vestibular*.

C'est pourquoi, même un parent d'élève fortement investi dans l'établissement, admiratif de son travail pédagogique et soutien déclaré de la direction, nous confiait malgré tous ses doutes quelques jours avant la réunion :

Ça n'apparaît à aucun moment dans le discours de l'école « nous préparons au *vestibular* » : « si tu veux ça, ce n'est pas ici » [rires] c'est quelque chose de très clair. Et bien sûr, comme je viens d'une autre expérience, même si je suis enchanté par ce que j'ai rencontré là-bas je ne peux pas nier qu'il y a une petite part de moi comme ça : « est-ce que j'ai pris la bonne décision ? » : « Oh, João, allez vas-y fonce, c'est parti, c'est un endroit chouette, je ne sais pas quoi, papapapa » ou est-ce que je vais laisser tomber ? Mais très probablement je vais vivre ses trois années de lycée avec cette petite puce [qui démange]. Je n'ai pas les attentes que mes parents avaient pour moi, qui étaient : sortir, terminer et intégrer tout de suite l'université²⁷².

Henrique, architecte, Higienópolis

²⁷² « Não ta em nenhum momento no discurso da escola “nós preparamos para o vestibular” : “se você quer isso, não é aqui” [risos] é uma coisa muito clara. E obviamente como eu venho de uma outra experiência, por mais de ter me encantado com que eu vejo lá, não vou negar pra você que tem uma pontinha assim “será que eu tomei a decisão certa?”. “Ó, João, continua aí, meu, vamo lá, é um lugar legal, não sei o que, papapa” ou será que vou arregar? Mas muito provavelmente eu vou viver os três anos do ensino médio dele com uma pulguinha aqui... Não tenho a expectativa que meus pais tinham, que é: sair, terminar e já ingressar. »

Pour reprendre l'image de ce parent, tout le travail d'Nicole et de Martim au cours de la réunion a été consacré à calmer les crises d'anxiété provoquée par cette petite puce qui, sinon, provoquerait une démangeaison trop forte pour résister à l'appel du départ. L'argumentation de la professeure et du directeur est une démonstration de la cohérence du projet pédagogique de l'école dans un effort de persuasion de la clientèle. Ils ne font aucune concession sur le programme car cela serait perçu comme un aveu de faiblesse, une forme de désaveu du projet de l'école qui ruinerait la confiance de tous. Ils explicitent de multiples façons les conceptions qui organisent leur travail en défendant la supériorité de leur jugement, produit du savoir-faire de l'école et de la relation enseignant-enseigné. Le directeur se charge également d'affirmer la supériorité pédagogique et morale de l'école sur ses concurrentes, les écoles « traditionnelles », où le classement à l'ENEM prime sur toute autre considération. Au cours de sa longue intervention, il ne cesse de forcer l'adhésion des parents sur des clivages en construisant un jeu d'opposition sur les méthodes d'enseignement, l'épistémologie, la citoyenneté, l'attitude des parents vis-à-vis de l'école. Dans la prochaine section, nous analyserons ces clivages qui recouvrent en partie le conflit explicite qui oppose les fractions progressistes et conservatrices de la *classe-média*.

Fondamentalement, les écoles constructivistes défendent l'idée que ce que les élèves apprennent au sein d'elles – cette manière de problématiser, d'articuler les savoirs, de cultiver une créativité²⁷³ – ils ne pourraient jamais le retrouver dans un établissement traditionnel et ne pourront pas non plus l'acquérir plus tard, ou, alors, au prix de nombreuses difficultés. Leur discours est axé sur la défense d'un apprentissage qui va au-delà de la question scolaire, qui enjambe d'une certaine façon les épreuves du *vestibular* et qui prépare directement au travail universitaire et aux exigences professionnelles.

On voit le *vestibular* comme une chose par laquelle ils vont passer en sortant d'ici. Ils doivent être un minimum préparé pour ça. Mais on estime que le *vestibular* ne doit pas être l'unique chose importante de leur parcours ici. Ils doivent être autant préparés à passer le *vestibular* qu'à réaliser leurs études. Ça ne marche pas de seulement préparer le *vestibular* et après

²⁷³ Il n'aura pas échappé au lecteur que notre travail n'a jamais consisté en une évaluation de l'efficacité des méthodes pédagogiques. Pour cela, nous renvoyons à l'excellent ouvrage d'André Tricot, *L'innovation pédagogique*, Retz, 2017. Notons également que nous n'avons trouvé qu'une étude brésilienne portant sur la comparaison des méthodes constructivistes et traditionnelles, centrée sur une dimension spécifique, à savoir la « créativité » des élèves. Il semblerait que les méthodes constructivistes n'aient pas une incidence supérieure sur la créativité future des élèves comparée à celle des élèves des écoles traditionnelles. Mais cette étude ne dit rien non plus sur les conséquences psychologiques d'une pédagogie du classement et de la compétition. Daniela Rezende Fleith, et Denise de Souza, « Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais », *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 10, 2006, pp. 109-120.

d'arriver au moment de la faculté sans savoir lire un texte, parce que la façon de travailler les textes à l'université est très différente de la manière d'aborder le texte pour le *vestibular*. Ça ne marche pas si tu ne sais pas organiser ton temps de travail et d'étude, ça ne marche pas pour ta vie professionnelle si tu ne sais pas traiter avec la diversité, avec des situations de groupes, des décisions collectives. Tout ça c'est au moins aussi important dans la formation de l'individu qu'entrer à l'université. Donc le *vestibular* est quelque chose d'important pour nous mais nous ne fondons pas tout notre travail là-dessus.²⁷⁴

Maia, directrice pédagogique, Higienópolis

Il est bien entendu impossible aux écoles de dissimuler les scores que leurs élèves obtiennent aux *vestibular* ou à l'ENEM²⁷⁵. Mais les écoles peuvent essayer d'influencer les critères d'évaluation de leur clientèle en les poussant à comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire à raisonner à l'intérieur des écoles constructivistes ou d'établissements traditionnels à la fois onéreux et médiocres et donc, à exclure les grands établissements de leur classement. C'est aussi le moyen pour les écoles constructivistes de se présenter sous le jour de la performance : elles montrent qu'elles participent à leur manière à la compétition scolaire, qu'elles se battent aussi pour que leurs élèves réussissent mieux que ceux des écoles « concurrentes ».

Récemment ils ont fait une évaluation, il y a deux ans... Ils ont fait une évaluation à l'école et ils se sont rendus compte que... C'est une enquête où ils ont évalué l'apprentissage des élèves et ils l'ont comparé avec l'apprentissage dans d'autres écoles à São Paulo du même niveau. Alors ils ont fait une comparaison et ils nous l'ont montrée après : « regardez, on a de bonnes notes dans plusieurs endroits ici... ». Le portugais, malgré le fait que c'était une note moyenne... C'était une note moyenne, ce n'était pas élevé, vous voyez ? Alors ils ont compris qu'il était nécessaire de faire des améliorations... Mais améliorer quoi ? Les enfants lisaient peu... Il y avait plein d'activités mais tous les contenus qui étaient en lien avec la lecture, l'interprétation de texte, les enfants avaient eu de mauvais résultats... Alors ils ont dit « regardez, nous allons changer cela... » et ils l'ont fait... [...] Alors ils font ça... et ils le disent toujours, ils ne nous trompent pas, ils ne le cachent pas... tout ce qu'ils font ils le racontent aux parents et ils disent « ça ce n'est pas bien, on va améliorer ce qu'on est en train de faire ». Alors je pense qu'ils ont une préoccupation vis-à-vis de la qualité de l'enseignement, pas avec l'ENEM, pas avec le *vestibular*. Ils regardent, bien sûr, si l'enfant a eu le *vestibular* ou pas,

²⁷⁴ « A gente vê o vestibular como uma coisa que eles vão viver saindo daqui. Eles têm que ter se preparado um mínimo pra isso. Mas a gente estima que o vestibular não tem que ser a única coisa importante da trajetória deles aqui. Eles têm que estar preparados tanto para fazer o vestibular quanto para a faculdade. Não adianta de só se preparar para o vestibular e depois chegar o momento da faculdade sem saber ler um texto, porque o jeito de trabalhar os textos na universidade é muito diferente do recorte que é dado para o vestibular. Não adianta se você não sabe organizar o seu tempo de trabalho e de estudo, não adianta pra sua vida profissional se você não sabe tratar com a diversidade, com situações de grupo, com decisões coletivas. Tudo isso é pelo menos tão importante na formação do indivíduo que entrar na universidade. Então o vestibular é algo importante para nós mas nós não baseamos todo nosso trabalho nisso. »

²⁷⁵ Les écoles constructivistes ne rendent pas public leur résultat aux épreuves comme peuvent le faire d'autres écoles mais en informent généralement leur clientèle au niveau du lycée.

bien sûr. C'est une indication aussi, n'est-ce pas ? De la qualité... On ne peut pas l'ignorer. On a besoin du *vestibular* pour réussir, bien sûr que c'est important... Et ils regardent ça ! L'*ENEM*, ils y participent... Ce n'est pas qu'ils n'y participent pas, mais ils ne le mettent pas comme l'objectif final, « mes élèves DOIVENT réussir l'*ENEM* ! » il n'y a pas de ça ! Ils utilisent plus l'*ENEM* comme une indication « elle est comment la qualité de l'enseignement ? »²⁷⁶

Anita, directrice des ressources humaines, Morumbi

C'est pourquoi, plutôt que de communiquer sur les résultats bruts de leurs élèves aux épreuves de l'*ENEM* ou du *vestibular* – ce qui les classerait comme des écoles moyennes – les écoles constructivistes mettent en avant la trajectoire à moyen terme de leurs anciens élèves pour faire la démonstration de la qualité des enseignements de l'école. Les manières d'organiser ces descriptions biographiques diffèrent selon les écoles mais s'articulent autour des mêmes principes. Chaque année, les écoles font venir d'anciens élèves afin qu'ils puissent présenter leur parcours universitaire et professionnel à la clientèle actuelle et montrer par l'exemple que le projet pédagogique fonctionne, notamment en essayant de reconforter les familles vis-à-vis du *vestibular*.

Ici à l'école nous faisons un travail qui a un nom que nous n'aimons pas beaucoup mais qui a été incorporé à notre culture, c'est le « *follow-up* »... On reçoit tous les ans des élèves qui sont sortis il y a cinq ans et des élèves qui sont sortis il y a dix ans de l'école... Ce sont deux moments différents... L'un est le *follow-up* de 5 ans et l'autre celui de 10 ans... et... nous évaluons l'école avec eux... Ce qu'on apprend en discutant avec nos anciens élèves c'est que ce qu'ils n'ont pas appris en termes de contenu qui est tombé au *vestibular*, en 6 mois ou en 1 an maximum de *curso pre-vestibular*, ils le récupèrent et entrent à l'université. Ce qu'ils apprennent dans le vécu scolaire, dans la situation de travail, de recherche, dans l'expérience de groupe, durant le travail de terrain, dans la lecture de textes plus denses, ça ils ne le rattrapent pas... donc... c'est souvent ce qu'ils nous disent : « si vous devez continuer à faire des choix, continuez à faire ce choix-là ... » C'est-à-dire entre satisfaire tout le contenu qui

²⁷⁶ « Recentemente eles fizeram uma avaliação, 2 anos atrás... Eles fizeram uma avaliação na escola e eles perceberam... É... uma pesquisa onde eles avaliaram o aprendizado dos alunos e compararam com o aprendizado de outras escolas em São Paulo... do mesmo porte... Então eles fizeram lá uma comparação e eles mostraram pra gente depois: “ó, a gente tem boas notas em vários lugares aqui...” português, embora tivesse uma nota média... Era uma nota média, não era uma nota acima, né? Assim... que eles entenderam que precisavam melhorar... E melhorar no que? as crianças estavam lendo pouco... tinha um monte de atividades, mas todos os conteúdos que tinham a ver com leitura, mais que leitura, interpretação de texto, as crianças tinham ido pior... Então eles falaram: “ó, a gente vai mexer aqui...” E eles mexeram... [...] então, eles fazem isso... E eles sempre contam, eles não enganam, não escondem... Tudo o que eles fazem, eles contam pros pais e falam: “aqui não tá legal, a gente vai melhorar e o que a gente tá fazendo”. Então, eu acho que tem uma preocupação com a qualidade do ensino, não com o ENEM, não como vestibular, eles olham, lógico, se a criança passou no vestibular ou não, lógico que isso é um...um indicativo também, né? Da qualidade... A gente não pode ignorar, a gente não tem escolas... A gente precisa do vestibular pra passar, claro que é importante... E eles olham! O ENEM, eles participaram lá... Não é que eles não participam, mas eles não colocam como objetivo final, “meus alunos precisam passar no ENEM!”... Não tem isso! eles tem mais do ENEM servindo também como um indicativo: “como que está a qualidade do ensino?” ».

sera dans le *vestibular* de la Fuvest [concours d'entrée à l'université de São Paulo] par exemple en physique... ou aborder la physique comme une des disciplines de terrain, dans une situation interdisciplinaire ? Ils disent : « faites ça... » Parce que c'est beaucoup plus riche et ça rapporte beaucoup plus de gain permanents, constants, continus qu'un contexte dans lequel on est juste préoccupé par un programme, à remplir le programme du *vestibular*. C'est le point de vue des anciens élèves et pour nous c'est très bien d'entendre ça, ce sont de bons retours...²⁷⁷

Maia, directrice pédagogique, Higienópolis

De cette manière, les écoles constructivistes espèrent montrer qu'elles font également preuve de « responsabilité », comme l'exprime Martim au cours de la réunion. Non seulement elles demeurent fidèles à un projet pédagogique qui met en valeur un nombre important de qualités éducatives qui ne sont pas travaillées par les établissements traditionnels, mais encore elles apportent le niveau scolaire suffisant en fin de lycée pour être en mesure de combler aisément les lacunes des élèves grâce à un *cursinho* : un bref passage dans une classe préparatoire privée, comme font quasiment tous les élèves dont la famille a les capacités financières, doit leur permettre d'acquérir les connaissances spécifiques de l'université et de la filière qu'ils visent. Dans les faits, il est plus fréquent qu'un *cursinho* serve à renforcer les qualités que favorisent les écoles constructivistes chez leurs élèves, à savoir un bon niveau dans les matières dites « littéraires », pour être suffisamment compétitif et entrer dans ces filières dans les universités les plus réputées, plutôt qu'à renverser leur profil en visant les filières les plus prestigieuses, comme, par exemple, l'administration, le droit ou l'ingénierie. De fait, leurs chances sont maigres face aux élèves de grands établissements, qui, eux non plus, ne se privent pas de renforcer leurs propres qualités *via* les *cursinhos*.

²⁷⁷ « Aqui na escola nós fazemos um trabalho que tem um nome que nós não gostamos muito mas que foi incorporado à nossa cultura, o « *follow-up* »... A gente recebe todo ano alunos que saíram há cinco anos e alunos que saíram há dez anos da escola... São dois momentos diferentes... Um é o *follow-up* de 5 anos e o outro o de 10 anos... E... Nós avaliamos a escola com eles... O que a gente descobre conversando com nossos ex-alunos é o que eles não aprenderam em termos de conteúdo e que caiu no vestibular, em 6 meses e no máximo um ano de *cursinho* pré-vestibular, eles recuperam e entram na universidade. O que eles aprendem na vivência escolar, na situação de trabalho, de pesquisa, na experiência de grupo durante o trabalho de campo, na leitura de textos mais denso, isso eles não recuperam... Então... É normalmente o que eles nos dizem: “se vocês têm que continuar a fazer essas escolhas, continuem com essa escolha...”. Quer dizer que entre tratar todo o conteúdo que será no vestibular da Fuvest, por exemplo, em física... Ou... tratar a física como uma disciplina de campo, em uma situação interdisciplinar? Eles falam: “façam isso...” Porque é muito mais rico e traz muito mais ganhos permanentes, constantes, contínuos do que um contexto em que só se preocupa em seguir o programa, em preencher o programa do vestibular. É o ponto de vista dos ex-alunos e para nós é muito bom ouvir isso, são bons retornos... »

5. Les écoles constructivistes, terrain de friction politique

a. *Polarisation de la classe-média*

Nous l'avons évoqué au chapitre précédent, les évolutions récentes de la société brésilienne ont renforcé sa polarisation politique, notamment celle qui traverse la *classe-média* sous la forme qu'elle a prise depuis la dictature militaire. Aux grandes manifestations de 2013, caractérisées par des revendications protéiformes mêlant appels à de meilleurs services publics et dénonciations de la « corruption » (Bringel & Pleyers, 2015), a succédé la destitution de la présidente Dilma Rousseff en 2016 et la conduite d'une politique d'austérité dans un contexte de crise économique sous Michel Temer. Parallèlement, les poursuites judiciaires du juge Sergio Moro visant préférentiellement le Parti des Travailleurs (PT) et l'ancien président Lula ont électrisé le débat public et jeté l'opprobre sur le système politique en général et le PT en particulier. Cette situation a fait le lit de l'arrivée au pouvoir du député d'extrême droite et ancien militaire Jair Bolsonaro en 2018. Nous souhaiterions montrer à présent que cette tension politique s'est immiscée avec virulence dans de nombreuses familles de la *classe-média*, renforçant une opposition politique qui se manifeste prioritairement par des différences de style de vie dont l'école est un des attributs. Il faut à ce titre garder en tête un fait que nous avons déjà évoqué mais qui est fondamental. Les oppositions politiques traversent les familles : les premiers « *coxinhas* » ou « *petralhas* » connus sont souvent son propre frère, sa propre tante ou ses propres parents.

Les écoles privées que partage la *classe-média* ont été un des premiers lieux d'expression de ce conflit latent depuis l'accession au pouvoir du PT au début des années 2000. Si les écoles traditionnelles ont été peu suspectées d'entrer dans l'arène politique, cela n'a pas été le cas des écoles constructivistes. Celles-ci ont très vite été accusées de se positionner politiquement contre l'*impeachment* de Dilma Rousseff et de défendre plus globalement la gauche et le PT. À ce titre, elles ont été soumises à une pression de la clientèle d'autant plus forte qu'elles accueillaient une part importante de parents positionnés à droite sur l'échiquier politique. C'est notamment le cas d'écoles constructivistes « en expansion » ayant ouvert de nouveaux sites dans des quartiers plus aisés que ceux de leurs locaux d'origine. Une des situations les plus fréquentes fut des appels à licencier les professeurs « pétistes » des établissements, les professeurs d'histoire ayant été une cible de choix de ces parents. Ces accusations ont provoqué une vague d'encouragement des parents à ce que leurs

enfants enregistrent les cours à l'insu du professeur pour ensuite attaquer l'école. Ces démarches ont été portées par des mouvements politiques, tel que le collectif Escola Sem Partido (École Sans Parti) soutenu par des partis de droite et d'extrême droite, dont l'objectif vise depuis sa fondation dans les années 2000 une « désidéologisation » de l'éducation brésilienne, considérée comme « marxiste » et corrompue par une « idéologie de genre » (Miguel, 2016 ; Macedo, 2017). Les descriptions « à chaud » que font les parents de cette période montrent un climat particulièrement hostile à l'égard des écoles et la transformation de ces dernières en terrain d'affrontement entre parents *via* leurs enfants. L'extrait d'entretien suivant donne le point de vue d'une famille qui s'attaque au positionnement de l'école constructiviste dans laquelle leur enfant prend la tête d'une rébellion anti-PT marquée par l'enregistrement du cours de sa professeure d'histoire, la création d'un groupe de soutien sur les réseaux sociaux ou encore une action symbolique dans l'école.

Avec ce problème politique que nous vivons, vous voyez ? Des professeurs d'histoire *petistas*... SUPER *petistas* [rires]... Contre l'impeachment, contre plein de choses qui se sont passées, d'enlever le ministère de la culture... Et puis mon mari qui... [rires] est complètement contre le PT... Il a commencé à... Et je lui ai dit « par l'amour de dieu, non ! tu ne vas pas rentrer dans ce débat avec l'école, n'est-ce pas ? c'est ton fils qui doit décider en quoi il croit... » Alors c'est bien l'opposé... Là-bas il y a des parents qui sont artistes... [...] Mon mari a envie d'aller là-bas en parler... Et mon fils a enregistré un cours d'histoire pour nous le montrer [rires] c'est compliqué, n'est-ce pas ? Parce que... je lui ai dit : « tu ne peux pas faire ça sinon après c'est toi qui es pénalisé... oui en y réfléchissant tu peux lui dire que tu as enregistré pour réviser pour l'examen, ça va, mais... » et puis la professeure d'histoire qui dit que l'école demande aux professeurs d'être impartiaux, de ne pas parler de politique, mais elle n'a pas réussi car elle pense qu'on vit un moment où les gens doivent se positionner et elle est extrêmement bien articulée, alors elle embarque une partie des élèves... Donc mon fils et d'autres élèves ont créé un groupe contre elle, contre le *petismo* [rires] alors il y a un groupe pour et un groupe contre sur WhatsApp et il était tout content car ils arrivaient à embarquer plein de monde dans le groupe contre... [...] Mais elle est une excellente professeure d'histoire, une TRÈS BONNE enseignante... Et son épreuve est très bien, elle s'exprime très bien mais elle... Elle ne peut pas se retenir, non ? A un tel point qu'il y avait une période, il y a eu une fois où mon fils est allé habillé en noir, je pense que c'est quand on a invité Lula à être ministre, on a demandé à mon fils de s'habiller en noir et il s'est habillé en noir et il a demandé à tous ses copains d'aller habillé en noir, et ils sont allés tous habillés en noir, tous en deuil [rires]...²⁷⁸

Bianca, psychologue, Paraíso

²⁷⁸ « Com esse problema político que a gente tá passando, né? Professoras de história *petistas*... SUPER *petistas* [risos]... contra o impeachment, contra um monte de coisa que aconteceu, de tirar o ministério da cultura... e aí o meu marido que... [risos] é totalmente contra o PT... começou a... E eu falei: “pelo amor de Deus, não!! Não vai entrar nesse mérito a escola, né? Seu filho que tem que decidir no que ele acredita...” Então é bem oposto, assim... E lá tem pais que são artistas... [...] O meu marido tem vontade de ir lá falar... E o meu filho gravou uma aula da professora de história pra mostrar pra gente [risos] e é complicado, né? Porque... Eu falei pra ele: “você não pode fazer isso porque depois você é que é prejudicado, né?... Se bem que você pode falar que você

Dans ces conditions, les écoles constructivistes ont eu à souffrir d'un départ massif et désordonné de cette clientèle qui, nous l'avons vu, est également la plus disposée à quitter ce type d'école à court terme. L'extrait qui suit adopte à présent le point de vue d'une mère qui a maintenu sa fille dans l'école en dépit du départ de nombreuses familles, dont ses voisins de résidences avec qui elle partage les trajets scolaires.

A V., il y avait ce mix, il y avait des conservateurs malgré tout, des parents de droite, surtout en ce moment, n'est-ce pas ? Ce moment politique qu'on vit... D'ailleurs V. a perdu PLEIN d'élèves maintenant à cause de cette question de Dilma... PLEIN ! Car plusieurs parents ont pensé que l'école poussait leurs enfants à aimer plus la gauche et qu'en ce moment les gens sont contre... Le PT, tu vois ? PLEIN de gens sont partis... PLEIN... genre... en y réfléchissant, je peux déjà penser à 20 personnes... Des connaissances... Alors il y a eu un grand départ à cause de la question du contenu mais je ne sais pas comment cela aurait été dans une autre période, car je pense que cela s'est passé beaucoup plus à cause de la question politique. Une école constructiviste, qui est une école plus alternative, automatiquement tu réunis là-dedans des gens qui ont une vision, n'est-ce pas ? Plus tournée vers ce côté social, n'est-ce pas ? Une société plus égalitaire, qui respecte les différences... Les gays, les homosexuels, n'est-ce pas ? Tu as cette vision d'acceptation, n'est-ce pas ? Les différences, alors, c'est un peu plus ce public qu'on voit à V. mais aussi il y en a un autre qui y est tombé en parachute... Qui pense que « ah, l'école a des espaces verts... c'est une école où les enfants font de la peinture, ils jouent énormément... ». Tu vois les qualités de l'école mais après tu apprends qu'un professeur X a dit à l'époque de Dilma qu'Aécio... Le professeur a dit qu'Aécio était un voleur... Après, tous les groupes WhatsApp et les parents : « MON DIEU, C'EST UNE ABSURDITÉ ! COMMENT A-T-IL PU DIRE ÇA À MON FILS ? » et plein de monde est parti. En réalité probablement 80% des professeurs ont voté Dilma... Moi j'ai déjà voté PT, oui, mais je ne vote plus PT... Je fais partie de ce profil qui vient du domaine de l'histoire, de la pédagogie, du journalisme... Ce sont des personnes qui ont un focus vers la gauche. Différents de qui vient du domaine de l'économie, du droit, n'est-ce pas ? C'est normal... Je pense qu'en France ça doit être pareil, n'est-ce pas ? C'est évident ces gens travaillent dans ce type d'école, avec des parents qui... Il y en a plein qui sont sociologues, journalistes, cinéastes qui ont cette vision. Plus de gauche... intellectuels... c'est une école d'intellectuels... et cela a généré... vraiment... une rupture, une fracture... Des parents enragés, plein de gens, ici dans ce *condomínio*, PLEIN de personnes sont parties. Et on y allait ensemble, on s'organisait pour amener et pour récupérer les enfants... Il se trouve que maintenant il n'y a plus que moi, il n'y a plus personne avec qui m'organiser. [rires]... Il en reste une seule mais elle va enlever de l'école. Et maintenant, à la fin de l'année, les élèves du

gravou pra estudar pra prova, tudo bem, mas..." E aí... a professora de historia dizendo assim, que a escola manda os professores serem imparciais, não é pra falar sobre política, mas que ela não conseguia porque ela acha que a gente tá num momento que as pessoas têm que se posicionar e ela é extremamente bem articulada, então ela leva uma grande parte... E aí o meu filho e mais alguns formaram um grupo contra ela, contra o petismo... [risos] Então tem o grupo a favor e o grupo contra no *whatsapp* e ele tava todo feliz porque eles tavam conseguindo trazer mais gente pro grupo contra... [...] Mas ela é uma excelente professora de história... MUITO BOA professora... E a prova dela é muito boa, ela fala muito bem, mas ela... Ela não se segura, né? Tanto que teve uma época, uma vez, que o meu filho foi de preto, acho que foi quando convidaram o Lula pra ser ministro, mandaram todo mundo ficar de preto e ele foi de preto e chamou todos os amigos pra irem de preto e eles foram de preto, todos no luto [risos]... »

lycée ont affiché dans le mur de l'école un manifeste, en donnant leur avis sur ce moment politique et en disant qu'ils croyaient que c'était un coup d'État et que les chaînes de télé manipulaient les gens... Enfin... toute cette histoire pour l'impeachment... que ce n'était pas constitutionnel... bla bla bla BLA BLA ! Je ne suis d'accord avec rien de ce qu'ils ont écrit. Une mère a vu cela, elle a pris une photo et elle a posté sur Facebook : « ÇA SUFFIT E.V. ! BASTA ! ÇA SUFFIT DE MÉPRISER CETTE MINORITÉ PRIVILÉGIÉE QUI TE FAIT VIVRE ! » [rires] Et puis ça a beaucoup parlé, n'est-ce pas ? Les parents... tout de suite après... « Quand est-ce que tu vas changer d'école ? », « J'ai déjà changé ! Pour moi c'est déjà de l'histoire ancienne ! ». Tu imagines... Il y a eu un festival... À la période l'élection de Dilma en 2014. Un festival de poésie... Et il y avait une chanteuse et la chanteuse était complètement de gauche... Elle est arrivée sur scène et elle a dit comme ça : « alors, les gens... le 31... tout le monde vote 13 !!! PT !!! » Elle a dit quelque chose comme ça... Bien sûr que lendemain, c'était parti... Et puis ils ont commencé à partir. Je ne sais pas... dans la classe de Sof's... il y en a environ 5 qui sont partis cette année [rires]²⁷⁹.

Miriam, journaliste, Morumbi

Le climat politique brésilien à partir de la réélection de Dilma Rousseff (2014) a indubitablement accentué les divisions de la *classe-média*. Cette situation a rendu plus

²⁷⁹ « A Vila... ela... tinha esse mix, tinha conservadores, apesar de tudo, pais mais de direita, principalmente nesse momento, né? Político que a gente vive, inclusive, a Vila perdeu MUUUUITO aluno agora por causa dessa questão da Dilma... MUITOS! Por causa... Vários pais achando que a escola tava sugestionando que o filho gostasse mais da esquerda e que nesse momento o pessoal tá... PT, né? MUITA gente saindo... MUITA... Tipo... pensando assim, eu consigo pensar nuns 20 já... De gente conhecida... Então, você teve a debandada pela questão do conteúdo, mas... Não sei como seria se tivesse sido em outra época, porque eu acho que muito disso foi pela questão política. Uma escola construtivista, que é uma escola mais alternativa, você automaticamente, você reúne ali pessoas que têm uma visão, né? mais aberta pra esse lado social, né? uma sociedade mais igualitária... que você respeite o diferente... os gays, homossexuais, né? cê tem essa visão... de aceitação, né? das diferenças, então, é um pouco mais esse público que a gente vê na Vila, mas também tem um outro que caiu lá de paraquedas... Que acha: “ah, escola verde... é uma escola que a criançada pinta, brinca demais...” vê as qualidades da escola, mas aí depois, fica sabendo que o professor X falou que na época que era Dilma e Aécio... O professor falou que Aécio era ladrão... Aí... Dá-lhe *whatsapp*... E os pais: “NOOOSSSSAAAA, ABSURDO!!! COMO É QUE FALOU ISSO PRO MEU FILHO???” E muita gente saiu, e que na verdade, provavelmente, 80% dos professores votaram na Dilma... Eu já votei no PT já, não voto mais.. Mas já votei... Faço parte, né? Faço parte desse perfil... Faz história, fez pedagogia, fez jornalismo... São pessoas que têm um enfoque pra esquerda, diferente... Do que quem fez economia, direito, né? Normal... Eu acho que na França é igual, né? E óbvio, essas pessoas estão trabalhando nessa escola, com pais que... Muitos são sociólogos, jornalistas, cineastas que têm essa visão, né? Mais de esquerda... Intelectuais... É uma escola de intelectuais... E gerou... mesmo... uma cisma, uma racha... Pais raivosos, muita gente, então aqui, nesse condomínio... MUITA gente saiu, então, a gente ia, a gente fazia um rodízio... Acabou que tem só eu, não tem mais ninguém pra fazer rodízio... [risos] Tem mais uma, mas essa uma vai tirar... Agora já... No final do ano... Pporque viu pregado... O grêmio, os alunos do Ensino Médio, pregaram na parede da escola um manifesto, dando a opinião deles sobre esse momento político e falando que acreditavam que era um golpe e que as redes de tv estavam manipulando as pessoas... Enfim... Essa história toda... Pro impeachment... Não era... Constitucional... pá - pá - pá -PÁ - PÁ! Não concordo com nada do que eles escreveram... Uma mãe viu isso, já fotografou, postou no facebook: “BASTA ESCOLA DA VILA!! BASTA!!!! BASTA DE MENOSPREZAR ESSA MINORIA PRIVILEGIADA QUE TE SUSTENTA!!” [risos] E aí... O negócio bombou, né? Os pais... logo depois... “quando que você vai mudar de escola???”... “já mudei!! pra mim isso é página virada!!” [...] Imagina, teve... Tem um festival... Um ano e meio... Na época da eleição da Dilma... 2014... Teve um festival de poesia... E... foi uma cantora... E a cantora totalmente esquerda... E chegou uma hora no palco e falou mesmo: “gente, então... Dia 31... Todo mundo votando 13!!! PT!!!” falou alguma coisa assim... Óbvio... dia seguinte... já começou.. aí já saíram... sei lá... Da sala da Sófs... Uns 5 saíram esse ano. [risos] »

improbable les scolarisations croisées entre les clientèles marquées à gauche et à droite : « On a toujours voté PT [rires], tu comprends ? On a toujours voté PT, malgré tout ce qu’il s’est passé... On a toujours voté PT, et je crois qu’on ne serait pas nombreux à être dans ce cas là-bas, donc ce serait très compliqué [d’être dans un établissement traditionnel] ! »²⁸⁰ (Valentina, avocate, Higienópolis). Les incitations politiques des mouvements de droite à la chasse aux professeurs « pétistes », largement approuvées par les familles conservatrices de la *classe-média*, ont provoqué une grande indignation parmi la clientèle majoritaire des écoles constructivistes. La radicalisation des parents conservateurs, et à leur suite, de leurs enfants, soulèvent des craintes quant à la « perméabilité » qui pourrait résulter d’une éducation commune. Les enfants sont eux-mêmes pris dans un cercle de détestation : « de nos jours, les choses sont encore pires. Les gens sont plein de haine au Brésil, on dirait... Tu vois des petits enfants qui ont aussi cette haine, cette chose... de la politique... Je ne sais pas quoi... de préjugés... »²⁸¹ (Elisa, artisan, Alto de Pinheiros). Le comportement des élèves des grands établissements, à la lumière de faits divers qui chroniquent l’étroit monde éducatif de la *classe-média* pauliste, est dénoncé²⁸² : « Je vois des élèves de D., R.B., de grandes écoles considérées comme bonnes qui ne font que des choses terribles, je veux dire “sociales”, qui maltraitent les personnes, sans respect... »²⁸³ (Maiara, entrepreneure, Higienópolis).

Au cours de notre enquête, des propos de la célèbre philosophe et militante historique du PT Marinela Chauí, tenus en 2013 au cours d’un cycle de conférence célébrant les 10 ans de gouvernement du parti, ont beaucoup circulé au sein de la *classe-média*. Des parents des écoles constructivistes nous ont spontanément évoqué ses mots et conseillé de regarder son intervention, disponible en ligne. Au cours d’un débat, elle s’insurge contre l’idée selon laquelle les politiques redistributives du PT n’auraient eu pour principale conséquence que de

²⁸⁰ « Nós sempre votamos PT, [risos] né ? Nós sempre votamos PT apesar de tudo o que aconteceu... Nós sempre votamos PT e eu acho que não somos muitos nesse caso, então eu acho que seria muito complicado... »

²⁸¹ « Hoje em dia a coisa tá pior ainda, né? As pessoas estão cheias de ódio aqui no Brasil parece assim... Então... Cê vê as crianças também com esse ódio, com essa coisa... da política...d o não sei o que... de preconceito... »

²⁸² « De fait, « l’actualité » des établissements des classes supérieures brésiliennes fait régulièrement l’objet d’articles de journaux de la part de la presse nationale concernant leur performance ou leur organisation scolaire, mais aussi lorsque leurs élèves défrayent la chronique, souvent pour des questions de harcèlement ou de comportements racistes. On observe à ces occasions le frémissement propre au scandale et le bruissement des versions de « l’événement » qui circulent au sein d’un milieu social qui, rappelons-le, représente un étroit secteur de la société brésilienne. De notre point de vue et à l’échelle de São Paulo, il faut à la fois y voir le signe d’une publicisation d’agissements perçus aujourd’hui comme inadmissibles par une majorité de la population ainsi que la chronique séculaire d’un entre-soi, mêlant réputation des établissements et des familles, associée à une forme de mondanité. »

²⁸³ « Eu vejo alunos do D., do R.B., de escolas consideradas boa que só fazem coisas horríveis, quero dizer “sociais”, que maltratam as pessoas, com desrespeito... »

transformer une partie de la « classe des travailleurs » en « *classe-média* ». Pour elle, ces familles n'ont pas seulement gagné en pouvoir d'achat mais ont conquis des droits, ce qui fait toute la différence. Elle conclut son propos par une tirade devenue fameuse où elle justifie sa « haine » de la « *classe-média* » :

Et pourquoi est-ce que je soutiens ce point de vue ? Pas seulement pour des raisons théoriques et politiques. C'est parce que je déteste la *classe-média* ! La *classe-média* c'est un retard de vie. La *classe-média* c'est la stupidité. C'est ce qu'il y a de réactionnaire, de conservateur, d'ignorant, de pétulant, d'arrogant, de terroriste... C'est quelque chose hors du commun la *classe-média* [...] La *classe-média* est une aberration politique car elle est fasciste, elle est une abomination éthique car elle est violente et elle est une aberration cognitive car elle est ignorante. Fin²⁸⁴.

Cette intervention semble avoir frappé les esprits autant au sein des fractions libérales que conservatrices de la *classe-média* et donne une mesure de la polarisation politique qui s'exprime puissamment jusqu'à aujourd'hui, avec la présidence de Jair Bolsonaro. En effet, il est *a posteriori* saisissant d'observer la séduction qu'a opérée le député Jair Bolsonaro, alors inconnu du grand public, sur les fractions conservatrices de la *classe-média* dans les jours qui ont suivi son intervention au congrès dans le cadre de la destitution de Dilma Rousseff, lorsqu'il rendit hommage au tortionnaire de cette dernière pendant la dictature militaire. Trois semaines après cet événement politique, en juin 2016, une mère observait déjà avec inquiétude Jair Bolsonaro passer dans son entourage de parfait inconnu à « héraut » (Belfort Palmeira et al., 2018) d'une *classe-média* devenue à proprement parlé « réactionnaire » (Nisbet, 2006) rendant désormais tout dialogue impossible :

Mais regarde, ici il y a le... Il y a des gens qui parlent et moi je regarde... As-tu vu un député, Jair Bolsonaro ? Ici sur WhatsApp il y avait des gens qui le défendaient... Parce que si le gars il a mal parlé de Dilma, s'il a fait des compliments au tortionnaire de Dilma, ce gars est super ! Ils veulent juste voir Dilma morte, n'est-ce pas ? Alors... Les gens ne comprennent pas, n'est-ce pas ? Un gars comme ça au pouvoir, il va faire la même chose avec ton oncle, avec ton frère... Les gens ne réfléchissent pas... Ils veulent résoudre les choses immédiatement, ils n'ont pas de vision sur le long terme... Ce genre de chose, ça ne s'apprend pas. Il n'y a rien à dire... Je ne

²⁸⁴ « E por que que eu defendo esse ponto de vista ? Não é só por razões teóricas e políticas. É porque eu odío a classe-média! A classe-média é um atraso de vida. A classe-média é a estupidez. É o que tem de reacionário, conservador, ignorante, petulante, arrogante, terrorista... É uma coisa fora do comum a classe-média [...] A classe-média é uma abominação política, porque é fascista, é uma abominação ética porque é violenta, e é uma abominação cognitiva porque é ignorante. Fim. »

vais convertir personne à cette hauteur du championnat... Alors laisse tomber...²⁸⁵
Miriam, journaliste, Morumbi

Dans la foulée de ces événements, Marilena Chaui fut justement invitée en septembre 2016 par une école constructiviste à donner une conférence sur le thème de « la fragilité de la démocratie ». En conséquence, l'école fut abondamment critiquée et subit de nombreuses pressions, comme d'autres écoles en organisant des rencontres et des ateliers sur d'autres thèmes, par exemple sur les inégalités de genre.

Dans le cadre strictement scolaire, l'aversion pour cette fraction de la *classe-média* se manifeste dès les premières années de l'éducation des enfants. Les parents « progressistes » des écoles constructivistes ne peuvent trouver grâce à une éducation déléguée dès le plus jeune âge à une *baba*, une nourrice – ou à une domestique attitrée aux travaux ménagers faisant également office de nourrice – dont la place omniprésente et le statut dans les familles de *classe-média* conservatrices est un lieu commun de la critique intellectuelle de la gauche brésilienne²⁸⁶. Ce personnel de service féminin, à la peau plus sombre que leur patron et d'un uniforme blanc vêtu, s'occupant de toutes les tâches éducatives considérées comme ingrates (hygiène, soin, alimentation, surveillance, transport), poussant le landau derrière les parents²⁸⁷, symbolisent ni plus ni moins pour les parents « progressistes » l'un des héritages esclavagistes de la société brésilienne. Dans les grands établissements traditionnels, elles sont effectivement omniprésentes au moment de la crèche ou de l'école maternelle, formant un contingent frappant qui accompagne les enfants durant leurs activités. De fait, dans la société brésilienne, la domesticité est une pratique sociale centrale pour aborder les relations interclasses (Giorgetti, 2015 ; Vidal, 2007) et prennent, à l'intérieur de la *classe-média*, valeur d'étalon politique. L'extrait d'entretien suivant est à ce titre éloquent : une mère d'une école constructiviste, à gauche sur l'échiquier politique (elle a toujours voté PT), narre avoir

²⁸⁵ « Mas olha, aqui tem o... Tem gente falando e eu fico olhando... Cê viu um deputado, Jair Bolsonaro? Aqui no *whatsapp* teve gente defendendo... Porque se o cara falou mal, se elogiou o torturador da Dilma, esse cara é ótimo! Só quer ver a Dilma morta mesmo, né? Então assim... As pessoas não entendem, né? Um cara desse no poder, vai fazer a mesma coisa com o seu tio, com o seu irmão... O pessoal não pensa... Quer resolver a coisa com imediatismo, não tem uma visão a longo prazo... Essas coisas cê não ensina, né? Não tem nem que falar nada. Não tem, não vou converter ninguém nessa altura do campeonato... Então deixa pra lá... »

²⁸⁶ A ce titre, le film *Que horas Ela Volta* (2015) de Anna Muiyalert traite avec une grande finesse sociologique la place que peut occuper une domestique dans l'éducation des enfants de la *classe-média*. »

²⁸⁷ Le lecteur familier du Brésil aura ici reconnu le scandale que provoqua au cours des manifestations de juin 2013 la photo d'une riche famille de Rio participant à l'une de ces manifestations et suivie par l'employée domestique poussant effectivement un landau de jumeaux.

emprunté un chemin « vers la libération » en s'éloignant des normes de domesticité des familles conservatrices qu'elle compte parmi ses amis.

Je te disais que j'avais la *babá* [nounou] à plein temps mais j'avais aussi l'*empregada* [domestique], j'avais deux personnes à la maison... Je m'en suis rendue compte... Je me suis dit que j'étais folle, la nounou est partie, je me suis dit c'est bon ça suffit, puis je me suis dit « je ne veux plus avoir de femme de ménage »... Mes amis ont trouvé ça absurde. Maintenant j'ai une femme de ménage qui vient chez moi deux fois par semaine pour nettoyer, mais elle n'est plus là tous les jours comme avant. [...] Je trouve que c'est une super avancée dans ma vie ! Par exemple, j'ai un ami qui m'a dit « mais tu fais ton lit ?! » [rires] Tu comprends ? [...] Je suis une exception, je n'ai qu'une amie qui a fait la même chose que moi. Et je crois que j'ai fait un pas de plus vers la libération. [...] Parce que tu vois c'est moche de savoir cuisiner... Je dis que je fais un gâteau et on te dit « Mon Dieu, mais tu fais un gâteau » [air méprisant], ce n'est pas beau, « j'ai fait le déjeuner » on te répond « ah, mais tu fais ça... », « Tu fais le lit ?! » ce n'est pas possible de répondre à ça « Je m'occupe des poubelles aussi ». [...] Tu vas à des fêtes d'anniversaire, ça, ça arrive tout le temps... À E. ce n'est jamais arrivé, à L. ce n'est jamais arrivé. Tu as des parents qui viennent avec les *babás* [nounous]. Après tu en as d'autres où ce sont seulement les *babás* qui viennent, vêtues de blanc. Une marée de *babás* en blancs. [...] C'est un monde qui ne me plaît pas. Tu as des enfants à 12 ans qui ont une *babá*, qui donne tout dans la main, le verre d'eau, elle fait leur assiette, les accompagne jusqu'à la porte de l'école... Ah je ne sais pas comment ils peuvent ne pas avoir honte... Imagine, 12 ans et toujours avec une *babá*. Quelle honte ! Quelle honte !²⁸⁸

Valentina, avocate, Higienópolis

À cette critique sociale, les parents « progressistes » ajoutent une dénonciation de la « consommation intensifiée » (O'Dougherty, 1998, 2002) de la *classe-média* qui représente une menace pour leurs enfants. Les parents ne veulent pas que leurs enfants soient « contaminés » par des familles qui vivent « sur une autre planète », qui témoignent d'une « futilité absurde » risquant de transformer leurs enfants en personne « superficielle » avec « tous ces téléphones et ces trucs de consommation » (Luiza, costumière, Higienópolis). La

²⁸⁸ « Eu te falei que eu tinha a babá o tempo todo mas eu também tinha a empregada, eu tinha duas pessoas na minha casa... Caiu a ficha... Eu disse que eu estava louca, a babá foi embora, eu disse que era suficiente, mas depois eu falei “eu não quero mais empregada”... Meus amigos acharam um absurdo. Agora eu tenho uma empregada que vem em casa duas vezes por semana para limpar, mas ela não fica mais todos os dias como antes [...] Eu acho que um super avanço na minha vida! Por exemplo, eu tenho uma amiga que me disse: “Mas você faz sua cama?!” [risos] Você entende? [...] Eu sou uma exceção, eu só tenho uma amiga que faz a mesma coisa que eu. E eu acho que eu dei um passo pra mais liberdade [...] Porque você vê, é feio saber cozinhar... Eu falo que eu fiz um bolo e me falam “nossa, mas você faz bolo” [com um ar de desprezo]. É feio, “eu fiz o jantar” as pessoas respondem “ahh, mas você faz isso...”, “Você faz a cama?!” não tem como responder isso “Eu cuido do lixo também” [...] Você vai a festas de aniversário e isso acontece o tempo todo... No E. nunca aconteceu, na L. nunca aconteceu. Você tem pais que vêm com as babás. Depois tem outros que só as babás vêm, vestidas de branco. Uma maré de babás de branco. [...] É um mundo que eu não gosto. Você tem crianças de 12 anos que têm uma babá, que dá tudo na mão, o copo de água, ela faz o prato deles, acompanha até a porta da escola... Ah eu não sei como eles podem não ter vergonha... Imagina, 12 anos e sempre com uma babá. Que vergonha! Que vergonha! »

platitude qu'ils observent dans la vie de ces familles se résume souvent à une attirance pour les objets technologiques, à Disneyworld, aux séjours à Miami donnant l'occasion de faire le plein de produits manufacturés afin d'échapper aux taxes d'importation, bien aidés en cela par une administration peu sourcilleuse : « c'est beaucoup de voyages pour Disney, beaucoup de téléphones, beaucoup de voyages pour Disney... Des choses que je ne veux pas pour mes enfants, que je ne veux pas pour moi, que je ne veux pas pour mes enfants, rien à voir avec ça. »²⁸⁹ (Valentina, avocate, Higienópolis).

C'est pourquoi les parents se félicitent que les écoles constructivistes constituent justement un espace où les enfants ne sont pas incités à surconsommer. Tant par le discours des écoles et les travaux pédagogiques qui, souvent, questionnent les rapports sociaux, les modes de vie et les inégalités (cf. *supra*), que par le simple jeu d'un espace scolaire marqué par une certaine homogénéité du style éducatif de la clientèle provoquant une socialisation/imitation dans le sens souhaité par les uns et les autres :

Ce que je trouve le plus intéressant dans cette école, c'est que je ne vois personne avec – et il y avait beaucoup de ça dans la mienne – avec cette chose de consommation, il n'y a pas beaucoup de désirs matériels de leur part, ni de... ni de voyage, ni d'achats, ni de perspective d'avenir comme ça, dans le sens de : « je veux être propriétaire de ma maison... » Ils veulent des choses qui sont plus... Comment dit-on ? De la satisfaction personnelle ! « Je voudrais passer le week-end à la plage avec mes amis ». C'est ça l'envie et pas genre... Je veux plein de choses, je veux... Lucas avait cette chose du jeu vidéo quand il était plus petit, ça nous a donné de... Il joue et tout, mais il n'avait pas cette chose de... « j'ai besoin de celui-ci ». Il a déjà compris que ne pas être attaché à ça c'est chouette. Il n'avait pas de portable car le sien était cassé et pour moi c'est très important qu'il en ait un parce que je voyage beaucoup pour le travail, alors... J'ai besoin qu'il... J'ai dit : « Ben, on a besoin d'acheter un nouveau portable, on y va... » et il était énervé, il m'a dit : « maman, trouve-moi n'importe lequel et tu me le donnes... un qui fasse des appels... qui me permette d'écouter de la musique, pour moi c'est bien... ». Parce qu'il était satisfait... Ce n'était pas cette chose de « J'AI BESOIN DE TEL, DE TEL MODÈLE ». Je sais que c'est bête mais il y en a qui... « Ah, n'importe lequel, un cassé peu importe... passer des appels et la musique, c'est nickel ! ». Alors je vois que cela est aussi en lien avec l'école où il est, les personnes ont honte d'avoir cette relation avec les choses. Je pense que c'est bien, ça les rend plus libres, ça les fait rechercher des choses plus... d'expérimenter d'être heureux à la place d'avoir du matériel...²⁹⁰

Nina, costumière, Pinheiros

²⁸⁹ « É muita viagem pra Disney, muito telefone, muita viagem pra Disney... Coisas que eu não quero pros meus filhos, que não quero pra mim, que eu não quero pros meus filhos, nada a ver com isso. »

²⁹⁰ O que eu acho mais interessante nessa escola, é que eu não vejo ninguém - e tinha muito isso na minha -... a coisa do consumo, não tem muito desejos materiais deles, nem de... Nem de viagem, nem de compra, nem de perspectiva de futuro assim, no sentido de: quero ter uma casa própria... todos eles querem coisas que são mais de... Como é que se diz? Satisfação pessoal! “Ai queria passar o final de semana na praia com os meus amigos” esse é o desejo, não é tipo... Quero um monte de coisa, quero... O Lucas tinha essa coisa do videogame quando

b. Le travail symbolique des écoles constructivistes autour de l'espace public

Dans le cadre du marché scolaire de São Paulo, nous voyons que le style éducatif des écoles prend également la forme d'une affirmation symbolique ou politique face à la fraction adverse. Du point de vue des écoles constructivistes, la polarisation des styles de vie à l'intérieur de la *classe-média* est, à ce titre, perçue comme un puissant facteur d'attachement de la clientèle à l'établissement. En ce sens, les écoles constructivistes cherchent à étendre le « progressisme » pédagogique que leur clientèle est venue chercher à des dimensions qui ne sont pas strictement scolaires et qui touchent au quotidien de la famille, de manière à multiplier les « bonnes raisons » (van Zanten, 2009) de rester fidèle à l'école. Ces écoles cherchent notamment à faire participer les parents, à leur donner la possibilité de co-construire le service éducatif. Ils sont régulièrement invités à participer au programme culturel des écoles et, selon leur profession, on leur demande d'animer des ateliers, de réaliser des conférences, on les sollicite pour l'organisation des fêtes ou d'événements qui ponctuent l'année : « ils ont beaucoup de propositions pour réunir les gens : des balades à vélo, des festivals littéraires, des kermesses, il y a des événements qui font se rassembler la bande, des petites fêtes, des anniversaires, la semaine dernière l'anniversaire de mon fils par exemple, les gens viennent, ils participent, c'est une bande qui a plus ou moins le même esprit »²⁹¹ (Maiara, entrepreneure, Higienópolis). Un des chevaux de bataille autour duquel les écoles souhaitent fédérer les familles concerne le rapport à l'espace public. Des écoles peuvent par exemple organiser des balades à vélo ou des pique-niques dans des jardins publics²⁹². Surtout, elles incitent à l'usage des transports en commun et préparent à la construction d'une autonomie dans les déplacements de leurs élèves qui contraste avec les habitudes de cette classe sociale : « J'habite à 3 pâtés de maison d'E., je pense les laisser aller seuls quand ils auront 10 ans. Je crois que je vais faire ça mais ça me préoccupe, qu'on leur vole leur téléphone, mais je crois

ele era mais novo, isso deu uma... Ele joga e tudo, mas não tem aquela coisa... “Preciso desse...”. Ele já entendeu que ser desapegado disso é legal. Ele tava sem celular porque quebrou e pra mim é muito importante que ele tenha, porque eu viajo muito trabalhando, então... Preciso que ele... Eu falei: “Ben, a gente precisa comprar um celular, vamo lá”... Ele ficou tão irritado, ele falou: “mãe, me arranja qualquer um e me dá... um que ligue... Se puder ouvir música, pra mim é bom”. Porque ele tava satisfeito... Não era aquela coisa de “PRECISO DO TAL, MODELO TAL”, eu sei que é uma besteira, mas que existe... “ah, qualquer um... Me dá uns quebrado aí... Ligar e música tá ótimo!”. Então, eu vejo que isso também tem a ver com a escola que ele tá, as pessoas se sentem envergonhada talvez de ter essa relação com as coisas. Eu acho isso bom, faz elas serem mais livres, procurarem coisas mais... Experimentem ser felizes do que matérias, tipo... »

²⁹¹ « Passeio ciclístico, mostra literária, festa junina, tem eventos que reúnem a galera, festinhas, aniversários, a semana passada o aniversário do meu filho, por exemplo, as pessoas vêm, participam, é uma galera que tem mais ou menos o mesmo espírito. »

²⁹² Rappelons qu'il s'agit de pratiques inconcevables et répréhensibles pour la plupart des familles de classe-média, *a fortiori* pour celles appartenant à la fraction conservatrice.

qu'ils doivent le faire pour se préparer. E. marche avec eux dans la ville, les emmène marcher, prendre le métro, prendre le bus. »²⁹³ (Valentina, avocate, Higienópolis).

En dépit des inquiétudes qu'elle engendre, la conquête de l'espace public par les enfants de la clientèle des écoles constructivistes représente autant une conquête d'autonomie, allant en s'affirmant avec l'adolescence, qu'une marque de distinction vis-à-vis de la *classe-média* conservatrice. En ce sens, les écoles constructivistes occupent une fonction importante dans la production d'une vision du monde et d'un rapport à la chose publique à laquelle aspirent les parents pour l'éducation de leur enfant : « Autonomie... Les laisser prendre le bus, dès qu'ils avaient 10 ou 11 ans, ce qui est dangereux à SP. Je les ai toujours laissés dormir chez leurs amis ou que les amis dorment ici. Je n'ai pas cherché à les poursuivre, les espionner, les contrôler. J'ai toujours tenté d'être constructiviste à la maison » (Giovanna, écrivaine, Butantã). Les élèves sont engagés dans la culture d'un *ethos* propre à la fraction libérale de la *classe-média* par la construction de normes spécifiques à l'intérieur d'une communauté scolaire participant indubitablement à la satisfaction de leurs parents :

C'était drôle car quand je l'ai mis à E., je me demandais : « comment est-ce que les élèves viennent ici ? Parce qu'on habite si proche... » J'ai demandé à la coordinatrice... s'il y avait par hasard... du transport... tu vois les vans privés ? Que tu paies à... Et elle m'a dit : « écoute, d'habitude, ceux qui ne prennent pas le métro, ils commencent à le faire car ils voient que ça devient embarrassant de venir d'une autre façon », elle a dit que plusieurs élèves pourraient être déposés par les parents car l'école est sur leur chemin du travail, mais ils ne le veulent pas... Ils veulent aller à... Ils y vont à vélo, à pieds, en métro... Elle dit que 90% des élèves prennent les transports en commun, que c'est quelque chose d'un peu... C'est honteux d'y aller autrement... Et je l'ai remarqué tout de suite car dans sa deuxième journée de cours il m'a dit : « je vais prendre le métro, je sais comment y aller ».²⁹⁴

Nina, costumière, Pinheiros

²⁹³ « Eu moro a 3 quadras do E. eu penso deixar eles irem sozinhos quando eles tiverem 10 anos. Eu acho que eu vou fazer isso, mas eu me preocupo, que roubem o celular deles, mas eu acho que eles precisam fazer isso pra se preparar. O Equipe anda com eles na cidade. »

²⁹⁴ « Foi engraçado porque quando eu fui botar ele no Equipe, eu fiquei perguntando: “como é que é que os alunos vêm pra cá? Porque a gente não mora tão perto...” Perguntei pra coordenadora... Se tem alguém de repente... Transporte... sabe perua? Que você paga pra... Ela falou: “olha, geralmente, os que não se movimentariam de metro, a partir do primeiro dia de aula que vê que todo mundo vem de metrô, passa a vir de metrô porque vê que fica constrangedor vir de outro jeito”, ela disse que tem muitos alunos que poderiam ter carona dos pais porque é caminho pros pais do trabalho, mas eles negam a carona... Eles querem ir de... Eles vão de bicicleta, à pé, metrô... Ela diz que 90% dos alunos vão de transporte público, que é uma coisa meio de... é vergonhoso ele ir de outro jeito... Aí eu percebi imediatamente, porque no segundo dia de aula ele falou: “eu vou de metrô e eu sei ir”. »

Il est d'ailleurs significatif que certains parents de la clientèle des écoles constructivistes aient concédé que leurs enfants avaient parfois du mal à supporter la pression sociale qui s'exprimait dans ces établissements autour de ce qui s'apparente à un snobisme intellectuel ou à la forte valorisation d'idées conçues comme « radicales » (« La tête de ma fille c'est la tête de l'école, c'est une « anarchie ontologique » tu vois, et elle a plongé profondément, une fille avec la tête bien faite... L'école et ma fille s'alliaient comme un gant »²⁹⁵, Manuela, styliste, Butantã) :

Ils ont cette fierté d'être une école qui vit au-delà de l'école, et ça c'est très chouette et des fois ça met une pression aux élèves qui n'ont pas cette implication. (...) Lucas me dit que des fois il y a cette pression, que TU DOIS être quelqu'un de la culture et que tu dois avoir des idées et que tu dois... Et ça, des fois, c'est aussi oppressant que l'inverse, comme un cinéaste dans une école très réac, alors... Il pense que des fois cela peut empêcher la naturalité de quelqu'un d'avoir... cette implication, n'est-ce pas ? C'est forcé... par exemple... tout le monde doit être très cool et très chouette et faire quelque chose de BIEN DINGUE... Et des fois il dit : « des fois c'est aussi oppressant que... je ne sais pas... » Si tu es dans la situation opposée comme ça... Mais je pense que c'est mieux comme ça [rires] je ne sais pas... [...] Lucas m'a alertée à ce sujet récemment, je ne m'étais jamais rendue compte... Il a dit : « tout le monde doit être cool, les vêtements doivent être cool et tout le monde fait quelque chose et tout le monde est à la manif, moi je veux rester à la maison, je veux regarder un mauvais film... » et c'est difficile !²⁹⁶

Nina, costumière, Pinheiros

Dans ce même ordre d'idée, un dispositif a connu un certain succès parmi ces écoles : la *carona a pé*. L'école organise avec des parents volontaires des trajets école-domicile à pied en créant des parcours de courte distance joignant les différentes résidences des familles habitant le quartier. À première vue, organiser des tours à vélo ou un ramassage scolaire à pied participatif peut sembler assez anecdotique. Or, à l'aune du quotidien de la *classe-média* de São Paulo, ces pratiques ne le sont en réalité pas du tout : elles prennent la forme d'une action militante.

²⁹⁵ « A cara da minha filha é a cara da escola, que é « anarquia ontológica » sabe, e ela mergulhou no fundo, uma menina super cabeça... Ela tava a mão e a luva da escola... »

²⁹⁶ « Eles têm essa... esse orgulho de ser... uma escola que vive além da escola, isso é bem legal e as vezes isso traz uma pressão pros alunos que não têm esse envolvimento [...] O Benjamim me fala que as vezes tem essa pressão, você TEM QUE ser alguém da cultura e tem que ter ideias e tem que ter... E isso, as vezes, é tão opressor quanto o contrário, quanto um cineasta numa escola super careta, então... Ele acha que as vezes isso pode impedir a naturalidade de alguém ter essa...esse envolvimento, né? É uma forçação... Tipo... todo mundo tem que ser muito cool e muito legal e fazer uma coisa BEM LOUCA... E às vezes ele fala: “às vezes é tão opressor quanto... sei lá...” Se você tá na situação contrária assim... Mas... Eu acho melhor que seja assim, [risos] Não sei... [...] O Benjamim me alertou isso recentemente, eu nunca tinha percebido... Ele falou: “ai, todo mundo precisa ser cool, a roupa tem que ser legal e todo mundo faz alguma coisa e tá todo mundo no protesto, eu quero ficar em casa, quero ver um filme ruim...” e é difícil! »

Il faut en effet conserver en mémoire la forme des déplacements à São Paulo et le rapport à l'espace public qui constituent la routine des familles de *classe-média*. Les déplacements se déroulent essentiellement en voiture. Les transports en commun sont peu usités et considérés impropres à leur statut : « C'est une culture très forte ici que ce sont seulement les pauvres qui prennent les bus et le métro, c'est ridicule. Les gens ont peur de se faire attaquer en permanence, que le centre est dangereux... »²⁹⁷ (Valentina, avocate, Higienópolis). D'une manière générale, ce qui se déroule dans le cadre de l'espace public – rues, parcs et jardins, transports en commun – est simplement perçu comme un espace de danger propice aux vols, kidnapping et agressions. Leurs résidences sont généralement hautement sécurisées, tout comme la plupart des lieux qu'elles fréquentent. Si l'on s'en tient aux déplacements liés à l'éducation des enfants de l'immense majorité de cette classe, le quotidien est rythmé par des déplacements en voiture entre des domiciles ou des institutions privées (école, cours privés, centres commerciaux, *clube*...) et n'est jamais lié à l'espace public : « Une bonne éducation pour moi c'est un mélange de cette conversation, de ce dialogue entre l'institution que tu choisis, l'école où il va être la majorité du temps, étant donné qu'aujourd'hui il ne peut plus aller dans la rue, l'éducation se fait seulement dans des institutions fermées : le club, l'école de ballet... bref. Et la famille²⁹⁸. » (Stella, chanteuse, Perdizes). Cette circulation entre « institutions fermées » constitue l'expérience ordinaire d'une grande partie des familles de *classe-média* traversant la ville de lieu clos en lieu clos.

À l'inverse, les écoles constructivistes se positionnent en faveur d'une appropriation de l'espace public par les élèves et leur famille. En proposant à leur clientèle de participer à un ramassage scolaire à pied, elles leur lancent une sorte de défi. De fait, cette démarche ne n'est pas entamée sans appréhension à l'heure où de nombreux enfants sont conduits à l'école dans des voitures blindées et que la simple évocation de laisser son enfant marcher dans la rue provoque l'indignation et des accusations d'irresponsabilité coupable, comme en témoigne les propos que certaines familles ont adressé aux professeurs participant au dispositif :

²⁹⁷ « É uma cultura muito forte aqui que só são os pobres que pegam ônibus e metrô, é ridículo. As pessoas têm medo de serem atacadas o tempo todo, que o centro é perigoso... »

²⁹⁸ « Uma boa educação pra mim é um conjunto de essa conversa, dialogo, entre a instituição que você escolhe, a escola na qual ele vai ficar a maior parte do tempo, hoje em dia quando ele não vai mais pra rua, só se encontra dentro das instituições fechadas : o clube, a escola de ballet... Enfim. E a família. »

« C'est fou, tu vas laisser ton fils marcher... perdu... il y a plein de pédophiles... » Non, mais ?! Quels pédophiles ??? [rires] Ce sont des connaissances qui... « je ne laisserais jamais mon fils marcher à pied dans cette ville dangereuse... avec des vols... ». J'étais choquée, non mais, ce n'est pas possible qu'il y ait des gens qui aient ce... n'est-ce pas ? Non, je ne laisserais pas ma fille sortir avec cette fille que je ne connais pas, bien sûr ! Mais un groupe de l'école ! Ils sont... Oui... Il y a de la violence mais... Ce qu'ils disent d'ailleurs c'est que quand on marche en groupe, on... on.... Tu diminues énormément les chances d'être volé²⁹⁹.

Malu, professeure, Higienópolis

On peut donner une mesure du caractère radical que peut représenter le fait de se rendre à l'école à pied en prenant l'exemple d'une interview radiophonique, destinée à publiciser le dispositif et l'école qui le porte, à laquelle a participé une professeure à l'initiative de ce « projet innovant » comme le qualifie la journaliste :

Journaliste : J'ai trouvé ça très intéressant car cela m'a beaucoup impressionné au Japon, quand j'étais au Japon, j'ai vu que c'est très commun là-bas que les enfants aillent à l'école ensemble. Et plusieurs fois sans la présence d'un adulte. En réalité ils y vont seuls. Et c'est très impressionnant ça. Ici on voit ça très rarement. Et j'ai trouvé ça très intéressant. Comment faites-vous par rapport à la logistique ?

Professeure : C'est un peu de ce vous avez dit. Il y a plusieurs expériences très proches, qui se ressemblent, et c'est source d'inspiration de plusieurs parties du monde, le Japon en est un exemple. Mais à São Paulo, on n'en avait pas, en réalité au Brésil on a peu d'expériences qui ressemblent à cela. Et c'est vraiment un défi d'inviter les enfants à aller dans la rue, à comprendre cette ville, à y observer les beautés et les problèmes. C'est un challenge mais ça marche très bien. Notre logistique... Le *carona* marche dans un schéma de relai entre les adultes d'une communauté scolaire, entre parents, employés et professeurs qui font ce trajet et qui sont d'accord pour accompagner les enfants jusqu'à l'école [...].

Journaliste : Et la question de la sécurité ? Car c'est un autre point, n'est-ce pas ? Je discutais même de ça avec une amie récemment, elle a une fille de dix ans et son groupe d'amies étaient en train de voir pour aller ensemble à l'école à pieds. Et elle est pleine de peurs, peur par rapport à la sécurité du quartier. Comment est-ce que vous travaillez la question de la sécurité avec les enfants ?

Professeure : La question de la sécurité est très importante. On croit au fait que plus le groupe est grand, plus il se fait visible dans la ville. Alors une des questions de sécurité c'est d'abord

²⁹⁹ « “Que loucura, você vai deixar seu filho andando... perdidos... Tem um monte de pedófilos..” Gente!!! Que pedófilos??? [risos] São pessoas conhecidas que vão...“Eu nunca que ia deixar meu filho andar a pé nessa cidade perigosa... Com assalto...” Eu fiquei chocada, gente, não é possível que tem gente que tem esse...né? Assim, não eu não vou deixar minha filha andar com aquela moça que eu nem conheço, né? Mas um grupo da escola! São.... sim, é, tem violência, mas... É o que eles falam inclusive, é que se você andando em grupo a... a... Você diminui muito a possibilidade de ser assaltado... »

de protéger la vie privée des enfants, bref, et on se fait remarquer avec notre gilet d'identification avec notre logo, tout le monde porte le même gilet. Et on pense que le gilet est très important car au-delà de ritualiser le fait que c'est une forme différente d'aller à l'école, une façon différente de marcher dans la rue qui n'est pas une simple balade, ça t'identifie à toute la ville et ça montre à toute la communauté « oui, il y a un mouvement différent qui se passe là-bas, et où vont tous ces enfants de cette façon, où vont-ils ? » Et cela amène un ralentissement de cette ville, qui appartient aux conducteurs et tout ça. Ça conduit tout l'entourage à s'adapter pour respecter ce rythme de l'enfant, pour accompagner ce trajet. Alors ça va du vendeur ou du gars du kiosque qui connaissent déjà certains parcours, ils savent déjà que tous les jours les enfants vont passer là-bas et cela génère au fur et à mesure un environnement plus sûr pour que tout le monde circule.

Journaliste : Ah bon ? C'est trop beau, j'ai même des frissons, Carolina, honnêtement. Parce que c'est quelque chose que j'ai vu au Japon et j'étais impressionnée, les gens commencent à s'occuper des enfants. Quand tu vois un enfant qui va à l'école, toute la communauté se dit « cet enfant va à l'école », elle le regarde comme si c'était son propre enfant, n'est-ce pas ? Cette relation, je trouve que vous créez une initiative incroyable de changement du rapport à la ville.

Professeure : [...] C'est bien cela, on va s'organiser d'une bonne façon pour que ça puisse se propager dans d'autres écoles, appeler d'autres personnes à changer leur entourage, pour qu'elles soient aussi présentes d'une façon plus active dans la ville³⁰⁰.

³⁰⁰ « Journaliste: E eu achei muito interessante porque isso me impressionou muito no Japão quando eu estive no Japão eu vi que isso é muito comum, lá as crianças irem pra escola juntas né. E muitas vezes sem a presença de adultos, elas vão na verdade sozinhas. E isso é muito impressionante, aqui você vê com muita raridade. E eu achei muito interessante. Como é que vocês fazem a logística disso?

Professeure: É isso mesmo, um pouco do que você falou. Existem várias experiências muito próximas, parecidas, e muito inspiradoras por varias partes do mundo, o Japão é um exemplo. Mas em São Paulo, a gente não tinha, na verdade no Brasil tem poucas experiências parecidas. E é um desafio mesmo você convidar crianças pra irem pra rua, pra entender essa cidade, pra observar as belezas e os problemas. É desafiador, mas tem sido muito bom. A nossa logística... O carona funciona num esquema de revezamento, entre os adultos de uma comunidade escolar, entre pais, funcionários e professores, que fazem aquele trajeto e que concordam em acompanhar essas crianças até a escola. [...]

Journaliste: E a questão da segurança? Porque esse é um outro ponto, né. Eu até estava conversando com uma amiga recentemente, ela tem uma filha de dez anos, e o grupo de amigas estava resolvendo de ir para a escola a pé juntas. E ela está cheia de receios, com medo em relação a segurança do bairro. Como vocês trabalham isso, a questão da segurança dessas crianças?

Professeure: A questão da segurança ela é muito importante. A gente acredita que quanto maior o grupo que circula nas intermediações, mais ele vai se fazendo presente nessa cidade. Então uma das questões da segurança é primeiro proteger a privacidade das crianças, enfim, e a gente se descola com colete de identificação com nosso logo, todo mundo com o mesmo colete. E a gente acha o colete muito importante porque além de ritualizar que ela é uma forma diferente de você ir para a escola, uma forma diferente de você caminhar na rua que não é um simples passeio, ele te identifica pra toda a cidade e mostra pra comunidade toda “poxa, ta acontecendo um movimento diferente ali, e pra onde essas crianças desse jeito estão circulando, pra onde elas estão indo?”. E traz uma desaceleração pra essa cidade, que é de motoristas e tudo mais. Faz todo um entorno se rearranjar pra respeitar esse ritmo da criança, pra acompanhar essa rota. Então desde o vendedor ou o cara da banca já sabe de alguns percursos, já sabe que todo dia as crianças passam por ali e isso vai gerando um ambiente mais seguro pra todo mundo circular.

Journaliste: Ah é? É lindo demais, eu estou até arrepiada, Carolina, sinceramente. Porque é algo que eu vi no Japão e eu fiquei muito impressionada, as pessoas começam a cuidar das crianças. Quando você vê uma criança indo pra escola, a comunidade toda “essa criança ta indo pra escola”, ela olha como se fosse seu filho né. Essa relação, eu acho que vocês abrem aí uma iniciativa incrível de mudança com a relação da cidade.

La radicalité que représente pour la *classe-média* de São Paulo l'idée d'un enfant qui se rend à l'école à pied ne pourrait être mieux illustrée par la comparaison choisie par la journaliste : l'idée est à ce point inconcevable qu'il faut en appeler à la routine de pays étrangers pour la légitimer comme « expérience inspiratrice » ou « innovante ». Surtout, elle révèle l'indicible fracture de la *classe-média* avec le reste de la société sans laquelle il lui serait impossible de construire une rivalité politique ou symbolique de cet ordre entre ses fractions conservatrices et libérales. En effet, il suffit de parcourir quelques centaines de mètres autour de ces écoles pour atteindre les rares écoles publiques qui peuplent ces quartiers et observer quotidiennement leurs élèves s'y rendre à pied et/ou en transport en commun, ce qui représente la pratique de l'immense majorité des élèves scolarisés au Brésil. Autrement dit, l'incapacité de ces familles à considérer, même de manière abstraite, comme des égaux les familles issues des classes populaires, les rend aveugles à des habitudes scolaires à portée de leur quartier. Et quand bien même elles les perçoivent, il semble qu'il leur est plus aisé de s'identifier aux pratiques réelles ou supposées d'un pays éloigné plutôt qu'à celles des classes sociales défavorisées de leur société. Les concepteurs du dispositif peuvent, ou non, adhérer à cette vision. Ils ne peuvent toutefois échapper à la forme des rapports de classe qui rend le dispositif désirable, à savoir un usage politique de l'espace public prémuni du risque d'être confondu avec un déclassement. La radicalité de ces dispositifs se mesure donc à l'intensité de la ségrégation sociale qui organise globalement l'existence de la *classe-média*.

Les parents des écoles constructivistes raisonnent à l'intérieur d'une différenciation de modes de vie propres à leur classe sociale, ce dont elles ont d'ailleurs conscience : bien souvent il est revenu dans le discours de cette fraction libérale de la *classe-média* l'idée selon laquelle l'espace même de leur vie à São Paulo « n'existait pas » à l'échelle du Brésil, comme si en traversant les rues de ses quartiers favorisés nous marchions en terre étrangère, tant leur quotidien était éloigné du sort du reste du pays. En d'autres termes, ces familles n'échappent pas à la discontinuité qui structure les perceptions et les rapports entre classes sociales dans la société brésilienne. Même pour la fraction « libérale » de la *classe-média*, se comparer aux classes populaires du Brésil ne fait concrètement aucun sens.

Professeure: [...] É isso mesmo, a gente vai se organizar de um bom jeito para que a gente possa ir pra outras escolas, convocar outras pessoas pra também mudarem seus entornos, pra também estarem presentes de uma maneira mais ativa na cidade. »

Au sein de la *classe-média*, les familles perçoivent les différences entre elles comme des différences de degré, et non de nature ou de niveau, mais qui font justement toute la différence. Ce qui rend ces familles « libérales » se construit « relationnellement » (Bourdieu, 1979) au comportement de la fraction conservatrice de leur classe avec laquelle elle entretient des rapports de solidarité et de concurrence. Outre que les membres de différentes fractions peuvent se retrouver au sein de mêmes familles, c'est justement parce qu'elles sont peu ou prou en contact sur les mêmes espaces, les mêmes quartiers, les mêmes écoles et universités, les mêmes *clubs*, qu'elles possèdent une identité et une conscience de classe partagées. En l'occurrence, c'est l'observation et la compréhension des modes de vie des uns et des autres dans différents domaines – consommation, école, transport, politique – qui donnent corps aux jugements de mesure et de démesure de la conduite de chacun. Très concrètement, le « progressisme » des fractions libérales de la *classe-média* n'a de valeur qu'à l'aune du comportement de la fraction conservatrice et perd largement son sens à l'extérieur de la *classe-média*. Ce qui distingue les deux fractions se joue souvent sur des micro différences de comportement, parfois seulement sur les discours tenus.

c. La question de la mixité sociale

L'implication des familles et des écoles constructivistes dans la construction d'un rapport politique à la ville, en faisant de l'espace public le support d'une expression politique et d'un mode de vie, révèle à la fois ce qu'elles partagent avec les fractions conservatrices de la *classe-média* et ce qui les distingue. De fait, aller à l'école à pied ou organiser un pique-nique dans un jardin public est impensable pour de nombreuses familles de la *classe-média*. Les écoles tentent d'organiser une traduction en acte des idées politiques qui sont défendues et partagées par la majorité de la communauté scolaire. Pourtant, elles butent inmanquablement sur les questions de mixité sociale.

À côté des discours politiques, la volonté de traduire l'ouverture sociale que prônent les écoles constructivistes en faveur de la « diversité » en termes de socialisation entre des milieux sociaux ou des classes sociales différentes est fondamentalement étrangère à ces écoles et à leur clientèle. Le plus souvent, les écoles et les familles mettent en valeur la diversité de l'établissement à partir de l'accueil d'enfants en situation de handicap.

C'est une école plurielle, les élèves qui ont des besoins différents nous importent beaucoup, nous avons des élèves qu'on appelle « d'inclusion », on en a toujours eu parce que ça fait partie

de notre conception des choses et nous n'avons pas attendu la loi pour les inclure. La pluralité réelle. Même si cela ne veut pas dire qu'on donne des cours particuliers, le groupe est très important. Ces politiques d'inclusion touchent des élèves avec par exemple le syndrome de Down, l'autisme...³⁰¹

Amanda, directrice d'école, Pinheiros

Les familles qui, étant salariées de l'établissement, sont en droit de jouir d'une exonération totale de l'écolage pour leurs deux premiers enfants, sont essentiellement des professeurs ou des cadres administratifs. À cet égard, la situation dans les écoles constructivistes ne semblent pas particulièrement différer de celle qui prévaut dans les grands établissements. À l'évocation des enfants des « petits » salariés de l'école, les directions nous ont simplement indiqué que leur intégration était plus facile durant les premières années de scolarité, avant que les questions d'argent de poche, de conscience de niveaux de vie et de capacités de loisirs rendent la coexistence plus difficile (« La possibilité de faire un programme, de choisir si on va dans quelque chose de gratuit ou de payant... Si on y va... Et quand chacun peut suivre cela³⁰². ») et provoquent des « transgressions » de la part de ces élèves (Maia, directrice pédagogique, Higienópolis).

L'idée de choisir une école publique a parfois traversé l'esprit de certains parents des écoles constructivistes. Cela dit, plutôt qu'une véritable hésitation entre le public et le privé, le discours des parents des écoles constructivistes illustre d'abord un cas de conscience que la question du chercheur permet d'exprimer. Souvent, dans la situation où les parents affirment avoir finalement renoncé au choix d'une école publique, leur attitude se partage entre tristesse, déploration et culpabilité pour ensuite se résoudre dans une justification de responsabilité vis-à-vis de leur enfant. Comme bien souvent, l'ordre naturel que la *classe-média* prête au social – presque malgré soi pour sa fraction libérale – rejaillit au détour des justifications qu'on souhaiterait pourtant habiller de valeurs démocratiques :

J'étais... Je n'ai pas eu beaucoup de courage... Je le voulais comme un idéal, comme... Mais j'étais inquiète et j'ai trouvé que c'était aussi un peu cette situation du Brésil, que... J'ai trouvé que j'étais en train de forger un de mes souhaits. Mais ce n'est pas notre société. Je pensais que j'étais en train de créer quelque chose de... désirable... de... de... de créer des possibilités pour

³⁰¹ « É uma escola plural, os alunos que têm necessidades diferentes importam muito pra gente, nós temos alunos que são chamados “de inclusão”, a gente sempre tem porque faz parte da nossa concepção das coisas e nós não esperamos a lei para os incluir. A pluralidade real. Mesmo se isso não quer dizer que não damos aulas particulares, o grupo é muito importante. Essas políticas de inclusão tratam por exemplo a síndrome de Down, o autismo... »

³⁰² « Possibilidade de fazer um programa, de escolher se vai a uma coisa gratuita ou se vai a alguma coisa paga... Se vai, né... E quando cada um pode acompanhar isso. »

un vécu plus divers pour l'apprentissage... J'allais créer une situation de... de ségrégation inverse, non ? Artificielle ! Non, pas de ségrégation, ce n'est pas ça... Tout aurait pu bien marcher, mais je pensais qu'il y avait quelque chose que j'ai forgé de façon artificielle, parce que le Brésil ne m'offre pas ça, ça ne sert à rien que je pense qu'il offre ça parce que je veux qu'il l'offre, tu comprends ? Puis après j'ai entendu des histoires de problèmes de sécurité etc... De jets de pierres, de je ne sais pas quoi, je ne sais pas quoi là-bas... à A.L. Et je me suis dit « Oui, alors mieux vaut pas » car je ne me sens pas rassurée de prendre cette décision, mais des fois me passe par la tête que j'ai été lâche³⁰³.

Isis, éditrice, Pinheiros

Plus circonstancié et moins véhément que le discours de la clientèle des grands établissements, leur point de vue sur l'école publique n'en demeure pas moins proche. À São Paulo, « il n'existe pas de bonnes écoles publiques » (Valentina, avocate, Higienópolis) contrairement, par exemple, à la France : « Ici au Brésil, les familles de classe moyenne ne mettent pas leurs enfants dans le public. C'est le contraire de la France hein, [...] c'est n'importe quoi » (Giovanna, écrivaine, Butantã). L'école publique provoque chez eux un sentiment de « crainte » (Elisa, artisan, Alto de Pinheiros) : elles sont « bordéliques » (Manuela, styliste, Butantã) et « manquent de soin » (Luiza, costumière, Higienópolis). Ils ont « peur de la qualité des enseignements », de « l'instabilité » de l'organisation, de « l'abandon » des locaux et de la drogue qui circule aux abords des écoles (Rebeca, project manager, Higienópolis). Ils y déplorent des grèves fréquentes et un enseignement « massifié » (Maiara, entrepreneure, Higienópolis). Peu nombreux sont les parents qui admettent connaître les écoles publiques seulement de réputation et qui, comme cette mère, laissent la place au doute : « Je ne sais même pas si j'ai raison ou si j'ai tort, je pense qu'il doit y exister ce qu'on appelle “des écoles publiques différentes”, je ne pense pas qu'on puisse tout mettre dans le même sac »³⁰⁴ (Agatha, designer, Higienópolis). Certains parents ont effectivement eu vent d'écoles publiques « différentes » mais plus rares encore sont ceux qui les ont visitées, confirmant l'idée qu'ils s'en faisaient :

³⁰³ « Eu fiquei... Eu não tive muita cora... Assim, eu queria como ideário, assim... Mas eu fiquei preocupada e fiquei achando que também é um pouco essa situação do Brasil, que você também... Eu achei que eu tava forjando um desejo meu, não é essa a nossa sociedade, a nossa sociedade não é essa, então assim, eu achei que eu estaria criando uma coisa... desejosa de... de... de criar possibilidades pra esse convívio mais variado pro aprendizado... Eu iria criar uma situação de... de segregação inversa, né? Artificial! Não... não segregação, não isso... Poderia até dar tudo super certo, mas eu fiquei achando que tinha algo ali que eu achei que eu tava forjando artificialmente, porque o Brasil não me oferece, não adianta eu achar que oferece porque eu quero que ofereça, entendeu? E depois eu ouvi umas histórias de problema de segurança e tal... de pedrada, de não sei o que, não sei o que lá... lá na Amorim Lima... Que eu falei: “ai gente, então melhor não mesmo” porque eu não me sinto segura de tomar essa decisão, mas às vezes me vinha na cabeça que eu teria me acovardado. »

³⁰⁴ « Nem sei se eu estou certo ou errado, eu acho que deve existir algumas faladas “públicas diferentes”, não acho que deve estar tudo na mesma baciada. »

Lorsqu'on est allé la visiter, je trouvais que tout était très désorganisé, tout. J'ai trouvé... Et peu de sécurité, elle m'a laissé très insécurisée l'école. Parce qu'on est entré, il n'y a personne qui s'occupe de la porte, tu sais, n'importe qui peut entrer et sortir [...]. J'ai déjà laissé tomber cette possibilité... Et j'ai trouvé que l'école était très bordélique, très peu soignée, je l'ai trouvé peu soignée et trop mal organisée. Je n'ai pas trouvé qu'elle avait une méthodologie systématisée... Ça n'avait pas l'air de marcher³⁰⁵.

Luiza, costumière, Higienópolis

Les écoles constructivistes et leur clientèle peuvent difficilement échapper au fait que la scolarisation qui noue leur relation se fonde sur une ségrégation sociale qu'aucune partie ne souhaite empêcher. Pourtant, la question de la mixité sociale ne se pose pas tant qu'elle n'est pas posée par le chercheur qui pointe les éventuelles contradictions qu'il y aurait entre le discours d'ouverture sociale proclamée par les écoles constructivistes et l'absence à peu près totale d'enfants issus des classes populaires dans leur rang :

- Il n'y a pas une contradiction entre le discours de l'école et l'absence de diversité sociale à l'école ?

- Si, si... On est très clair avec ça... On adorait... Parce que c'est comme ça, hein... Cette question de la différence qu'a l'école française, n'est-ce pas... On adorait être une école publique, on aimerait beaucoup... Mais pour ça, on devrait... Une école privée a besoin de mensualités pour payer les salaires des professeurs, pour payer la location du lieu, pour être durable, on n'est pas propriétaire du bâtiment hein... L'école E. est une école qui a déjà déménagé plusieurs fois, ce qui est toujours dur pour une école, ne pas avoir un lieu qui lui est propre hein... On avait fait ce choix de faire, de maintenir une éducation sans gagner d'argent, mais un jour on a dit... Tu sais je suis ici depuis 20, plus de 20 ans, ça va faire 21 ans cette année... Donc je disais : on a besoin, comme n'importe quelle famille, de penser à une maison qui nous soit propre, un lieu où l'on n'a pas à avoir peur... Dans cette ville il y a une chose qu'on appelle la spéculation immobilière... Enfin, je pense que dans de nombreuses grandes villes c'est pareil, mais, on se sent encore très menacés à cause de ça... On n'a pas une législation qui garantisse et protège nos conditions, hein... Et je pense qu'on devrait être protégé. Bref, dans la mesure du possible se sentir plus en sécurité, ce serait très bien qu'on arrive à se sentir comme ça... Mais oui il y a cette contradiction, on en parle aux élèves, on aimerait être comme ça, mais ce n'est pas... Beaucoup de gens ici ont déjà travaillé dans une école publique, beaucoup de gens se sont maintenus un temps dans le public et dans le privé, ici, hein... C'était une partie de notre vie, enfin... Donc ce sont des choix qui sont difficiles à faire... Des fois, laisser l'éducation publique pour se consacrer plus intelligemment à l'éducation privée... Ce sont des questions difficiles pour de nombreux d'entre nous... Beaucoup ont laissé le public pour pouvoir davantage se consacrer

³⁰⁵ « Quando a gente foi visitar eu achei muito desorganizado, tudo. Eu achei... E muito pouco seguro, me deixa muita insegura a escola. Porque a gente entrou, não tem ninguém que cuida da porta, sabe, tipo entre aqui e sai quem quer. [...] E já descartei a possibilidade... E eu achei a escola muito bagunçada, muito pouco cuidada, achei ela descuidada, achei desorganizada demais. Não achei que tinha uma metodologia sistematizada assim... Parece que não funcionava. »

à E. Ce sont des questions importantes...³⁰⁶
Maia, directrice pédagogique, Higienópolis

Parmi ces écoles, nous n'avons pas eu connaissance d'un programme de bourses sur critères sociaux (et/ou raciaux) formel et/ou transparent. On observe plutôt l'arrivée sporadique de quelques élèves issus d'écoles publiques dans le cadre d'un recrutement discrétionnaire de la part de la direction et dont les critères apparaissent, à ce titre, arbitraires : « Ce sont des bourses intégrales, je fais une sélection, normalement je vais dans une école de l'État de São Paulo et je demande au directeur de cette école de me sélectionner quelques élèves pour qui ça peut marcher d'après lui – parce que c'est très différent ici – et même comme ça, je sélectionne les meilleurs et ils ont beaucoup de difficultés »³⁰⁷ (Marisa, directrice d'école, Pinheiros). Des accords informels peuvent exister avec des écoles publiques ou des partenariats peuvent être signés avec des ONG mais rien qui n'implique directement l'administration scolaire publique. De fait, dépourvues des moyens des grands établissements qu'apportent l'adossement à une congrégation religieuse (et une fiscalité avantageuse), les subventions d'un État ou le sponsoring de grandes entreprises, les écoles constructivistes sont incapables de déployer des actions philanthropiques importantes, comme la création d'une école pour un public défavorisé. Les écoles constructivistes demeurent une fois de plus des écoles fragiles, aux moyens limités, qui dépendent quasi-exclusivement de l'écolage des parents. À ce titre, exonérer d'écolage les uns dans le cadre d'une bourse revient

³⁰⁶ « Não tem uma contradição entre o discurso da escola e a ausência de diversidade social na escola? Tem...tem... A gente tem muita clareza disso... A gente adoraria... Porque é assim, né... Essa questão da diferença da escola francesa, né... A gente adoraria ser uma escola pública... A gente gostaria muito... Mas, por isso, que a gente tem muito... Coloca isso pros alunos, inclusive... Que é uma escola particular que precisa da mensalidade para pagar salário de professor, para pagar aluguel, para se sustentar, isso não é um prédio próprio, né... O E. é uma escola que já mudou de endereço algumas vezes, o que é sempre muito duro para uma escola, por conta de não ter uma casa própria, né... Então [...] se faz muito desta escolha por fazer, por manter, fazendo educação e não de ganhar dinheiro... Mas uma hora a gente fala... Eu estou aqui há 20, mais de 20 anos, vou fazer 21 esse ano... Falo: gente, a gente precisa, como qualquer família, pensar numa casa própria, num lugar que a gente não fique com medo... Nessa cidade já existe uma coisa chamada especulação imobiliária... Enfim... Acho que em várias grandes cidades, mas... Na nossa a gente ainda se sente muito ameaçado por coisas assim... não têm uma legislação que garanta e proteja algumas condições, né... Que acho que deveriam ser protegidas... Então, na medida do que é possível, se sentir mais seguro seria muito bom que a gente conseguisse se sentir, né, um pouco mais seguro, mas tem essa contradição sim, a gente fala disso pros alunos, a gente gostaria de ser assim, mas não é... Muita gente aqui já trabalhou em escola pública, muita gente se manteve um tempo no público e no privado...aqui, né... E... Uma parte de sua vida, enfim... Então é uma coisa que são escolhas difíceis de fazer... às vezes deixar a educação pública para se dedicar mais integralmente à educação privada... São questões difíceis para muitos de nós... Muita gente deixou o público para poder se dedicar mais ao E... São questões importantes... »

³⁰⁷ « São bolsas integrais, eu fiz uma seleção, normalmente eu vou numa escola do estado de São Paulo e eu peço ao diretor dessa escola de selecionar alguns alunos pra mim que ele acho que pode dar certo – porque é muito diferente – e mesmo assim, eu seleciono os melhores e eles têm muitas dificuldades. »

à augmenter celui des autres : aucun parent ne nous a évoqué une quelconque mobilisation en ce sens.

CHAPITRE 5 : DES FAMILLES DE *CLASSE-MÉDIA* À L'ÉCOLE PUBLIQUE

Une minorité de familles issues de la *classe-média* fait temporairement le choix de scolariser leurs enfants dans certains établissements publics. Celles-ci font le choix d'écoles très particulières, exceptionnelles à plus d'un titre et en nombre également très limité. Le parcours et le profil de ces familles sont très divers mais globalement marqués par des capacités financières réduites qui les conduisent à devoir arbitrer entre différents postes de dépense. Généralement, elles ne sont pas en mesure d'assurer simultanément l'achat d'un logement et l'écolage qu'induirait une scolarisation dans une école privée pour un ou plusieurs enfants. Elles font partie intégrante de la *classe-média* dans la mesure où elles partagent les mêmes quartiers, les mêmes cercles de sociabilité, ont été scolarisées dans le privé et sont diplômées de l'enseignement supérieur mais rencontrent toutefois un déclassement économique temporaire ou durable. Si nous nous intéressons à ces trajectoires singulières, c'est qu'elles permettent de souligner la pénétration des logiques marchandes dans des écoles publiques au travers du comportement et des habitudes de cette classe sociale.

Avant d'aborder les contextes scolaires au niveau de certains établissements qui rend possible la présence de familles issues de la *classe-média*, notons que les conditions d'admission à l'université des élèves issus de l'enseignement public se sont améliorées à partir des années 2010. Cela est dû au développement de politiques de discrimination positive destinées à élever la part des élèves issus des écoles publiques dans l'enseignement supérieur. En effet, la loi n°12.711 du 29 août 2012, dite « loi des quotas », oblige les universités publiques fédérales à progressivement réserver 50% de leur place aux élèves ayant accompli l'intégralité de leur secondaire dans un lycée public. Plus précisément, 25% des places des universités publiques fédérales sont réservées aux familles possédant moins d'1,5 salaire minimum par tête et 25% à celles qui possèdent davantage, avec pour condition de respecter la représentation des « minorités » calculée au niveau de chaque État. En l'espèce à São Paulo, avec peu ou prou deux tiers de la population de l'État se déclarant « blanche », cela revient à réserver environ 17% de places aux élèves d'écoles publiques sans critères de revenus. Pour des familles au budget limité, il peut s'agir d'une incitation non négligeable à l'heure de faire le « pari » de l'école publique.

De fait, le réseau public comprend quelques écoles en mesure d'attirer des familles de classe-média. Elles sont grosso-modo de deux types : 1. Il y a d'abord des écoles dont le fonctionnement est déterminé par leur statut administratif. Il s'agit du réseau des lycées dits « techniques ». Ce sont des lycées accessibles sur concours (*vestibulinho*) qui se caractérisent par des ressources hors-normes pour le réseau public. 2. Il existe également des écoles dont l'histoire ou le contexte social dans lequel elles s'insèrent profite jusqu'à aujourd'hui à leur public. Souvent, ce sont des écoles « communes », sans statut particulier de la part de l'administration, qui sortent du lot grâce à une mobilisation en faveur d'un nouveau projet d'établissement. D'une école à une autre, la forme que prend la mobilisation à l'origine du projet varie. Ces différences dans la genèse et la nature de cette dernière donnent des indices précieux sur les qualités et le fonctionnement de l'établissement. Dans certaines écoles, les parents d'élèves jouent le premier rôle en palliant au quotidien aux difficultés matérielles et pédagogiques. Dans d'autres, ce sont plutôt des fonds privés, de type fondation ou ONG, qui soutiennent le projet par des apports extérieurs qui relèvent davantage d'une démarche philanthropique. Plus précisément, on peut classer ces écoles selon trois types : les lycées techniques, dotés d'un statut administratif spécifique, les écoles philanthropiques et les écoles militantes.

1. Les lycées techniques

Les lycées dits « techniques » sont des établissements sélectifs financés par l'État fédéral (*Escola Técnica Federal*) ou par les États de la fédération (*Escola Técnica Estadual*). La place qu'ils occupent dans le réseau des écoles publiques est négligeable : ces établissements scolarisent moins de 1% des lycéens brésiliens et couvrent de manière sporadique le territoire. À la *Federal* de São Paulo, la clientèle se compose essentiellement de fonctionnaires de catégorie intermédiaire, des professions libérales au revenu relativement modeste, des employés de bureau, des professeurs du secondaire, des techniciens (Bandera, 2011, p. 78 et suiv.). Un parent sur deux a fait des études supérieures et parmi ceux qui détiennent un diplôme universitaire, celui-ci a été obtenu dans des établissements « prestigieux » pour seulement 14,7% des mères et 11,7% des pères. Une clientèle issue de la *classe-média* est présente mais très minoritaire (Santos & Santos, 2015).

Ces écoles sont des anomalies situées dans les marges du réseau des écoles publiques. Ces écoles possèdent l'appellation « technique »³⁰⁸ mais sont avant tout recherchées pour leur performance aux examens d'entrée aux universités publiques. À São Paulo, la *Federal* se classe ponctuellement parmi la trentaine d'établissements privés les mieux notés du point de vue du score ENEM obtenu par leurs élèves. Cela signifie que la dimension « technique » des enseignements est amplement détournée de sa fonction initiale de formation professionnalisante. Elle sert essentiellement à doter l'établissement d'un régime administratif spécifique sans lui donner un rôle de filière. De fait, les lycées techniques se démarquent des autres écoles publiques par des droits et des moyens qui leur sont propres. Elles sont en mesure d'attirer et de sélectionner des professeurs considérés comme performants en leur offrant des salaires au-dessus de la moyenne de ceux des professeurs du public, une charge horaire réduite avec des classes peu nombreuses, ainsi que des facilités de formation par la recherche tout au long de leur carrière (*ibid.*, p. 48 et suiv.). Surtout, elles sont autorisées à organiser leur propre concours pour sélectionner leurs futurs élèves. Sans surprise, la grande majorité de leur clientèle provient du réseau des écoles privées (environ 80% des élèves pour la *Federal* de São Paulo) et/ou qui ont bénéficié d'une classe préparatoire privée (*ibid.*, p. 113). À ce titre, elles ont surtout pour fonction de donner un débouché à un nombre restreint d'élèves de bon niveau scolaire, issus de petites écoles privées relativement bon marché.

2. Les lycées philanthropiques

Outre les lycées techniques, il existe à São Paulo des lycées au régime administratif « commun » qui se démarquent par leur performance aux épreuves de l'ENEM. On repère notamment deux lycées publics *estaduais* dont l'un se classe régulièrement en tête du classement des écoles publiques de São Paulo (écoles techniques exceptées). La « qualité » de ces établissements ne relève pas d'un statut particulier que leur aurait conféré le secrétariat à l'éducation de l'État de São Paulo. Elle tient à la localisation et à l'histoire de ces établissements qui leur permettent de bénéficier d'actions philanthropiques déterminantes. Ils ont accueilli dans les années 1960 et 1970, c'est-à-dire à une époque où une infime minorité

³⁰⁸ Elles associent à un parcours de lycée général des options de spécialisation variées destinées à préparer une entrée rapide sur le marché du travail. L'organisation des filières générale et technique varie selon les établissements : certains proposent un seul parcours à la fois général et technique pour tous les élèves, d'autres juxtaposent une branche générale et une branche technique en séparant leur public. À titre d'exemple, l'*Escola Técnica Estadual de São Paulo* (ETESP) offre, à côté d'une filière généraliste, des cours en « administration », « automation industrielle », « environnement », « dessin de construction civile », « informatique », « transport métro-ferroviaire » ou encore en « ressources humaines ».

d'une classe d'âge poursuivait sa scolarité jusqu'au lycée, une jeunesse majoritairement de *classe-média*. En effet, ces lycées se situent dans les beaux quartiers de la *Zona Oeste*, plus précisément à *Vila Madalena* et *Pinheiros*, dans ce qui était alors des quartiers en voie de gentrification, où, nous l'avons déjà évoqué, s'installèrent de nombreux étudiants et artistes. Ces établissements n'ont pas échappé à la transformation que leur a fait subir la période de la dictature et à une dégradation des conditions d'enseignement. En difficulté pour remplir leurs classes, ces établissements sont menacés de fermeture à la fin des années 1990.

D'anciens élèves y étant scolarisés au tournant des années 1960 et 1970 entreprennent alors de « sauver leur école ». Ceux-ci, aujourd'hui médecin, cinéaste, musicien, ingénieur ou banquier³⁰⁹, mobilisent leur réseau professionnel et amical et créent une association afin de lever des fonds pour restaurer le bâtiment, enrichir l'environnement extrascolaire avec des cours d'art, d'informatique et de sport. Ils organisent également des événements culturels, programment des concerts et invitent une compagnie de ballet à se produire régulièrement dans l'école. Ils fondent également un partenariat avec l'Université de São Paulo pour accompagner les équipes enseignantes³¹⁰. Ces lycées s'orientent rapidement sur la préparation intensive aux épreuves du *vestibular* dès la première année de lycée. L'association obtient dès le début du projet un prix de la banque Itaú lui apportant une reconnaissance et de nouveaux fonds. En 2004, le quotidien national *Folha de São Paulo* décrit ces anciens élèves comme les représentants « d'une génération d'élèves issue de l'enseignement public ayant connu une carrière marquée par le succès et résolue à ne pas laisser l'institution de l'école publique mourir »³¹¹.

Cette mobilisation en tout point exceptionnelle dans le réseau des écoles publiques n'a certes pas eu l'influence escomptée sur le système éducatif mais a effectivement permis d'atteindre plusieurs objectifs : remplir de nouveau les classes³¹², améliorer l'image et le classement de l'établissement à l'ENEM. On retrouve la même logique qui préside aux actions éducatives des écoles privées vis-à-vis des élèves dont les familles ne peuvent assurer une

³⁰⁹ Parmi les anciens élèves de ces établissements, on trouve le président de la *Banco do Brasil* ainsi que le président de la filiale brésilienne de la *BankBoston*.

³¹⁰ « A escola das cinzas », *Folha de São Paulo*, 2003, article [en ligne] disponible sur <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd031203.htm>.

³¹¹ « Pertence a uma geração de alunos que conseguiu construir uma carreira de sucesso tendo como base o ensino público e, agora, não se conforma em deixar a instituição morrer. »

« De volta à escola », *Folha de São Paulo*, 2004, article [en ligne] disponible sur <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u816.shtml>

³¹² Le nombre d'élève double entre 1999 et 2004 dans l'un des deux lycées, passant de 380 à 900 élèves.

scolarisation dans le privé. L'appel à des fonds privés permet d'apporter une qualité éducative à des enfants surtout issus des petites classes moyennes en leur permettant d'augmenter leur chance de réaliser des études supérieures.

3. Les projets militants³¹³

Contrairement aux établissements « philanthropiques » qui se fondent sur les partenariats institutionnels qu'apporte l'entregent de certains anciens élèves, il existe des projets d'écoles essentiellement bâtis sur l'action collective de parents et de professeurs mobilisés autour d'un projet porté par la direction. Si des ONG sont amenées à soutenir ce type de projet, celui-ci repose avant tout sur l'investissement de la « communauté » de l'école. Généralement, ces écoles se caractérisent par trois traits récurrents : 1. la recherche d'une gouvernance partagée et participative prenant en considération les voix des parents, des élèves et de tout le personnel de l'établissement (administratif et technique compris) ; 2. l'usage de méthodes pédagogiques inspirées de l'Éducation nouvelle ; 3. un projet éducatif « progressiste » promouvant la mixité sociale à l'école.

Pour présenter ce type d'écoles, nous nous appuyons sur les observations que nous avons conduites dans l'une d'entre elles. Cette école du réseau municipal accueille des élèves de niveau *Ensino Fundamental 1* et 2. Elle se situe à proximité du campus de l'Université de São Paulo, dans la *Zona Oeste* (quartier Butantã), avec qui elle entretient des liens formels et informels : les étudiants de la faculté d'éducation viennent souvent y réaliser leur stage ou y conduire des enquêtes. Comme nous l'avons précédemment décrit, ce quartier se caractérise par de fortes inégalités sociales en réunissant des espaces résidentiels fermés, des habitations de petites classes moyennes, des enclaves paupérisées ainsi qu'une population étudiante résidant aux abords de l'Université. Concrètement, on trouve à proximité de cette école des écoles publiques en grande difficulté, de grands établissements de la *classe-média* conservatrice et une école constructiviste de la *classe-média* progressiste.

Accueillant jusqu'au début des années 2000 un public traditionnellement issu des classes populaires ou des petites classes moyennes des quartiers limitrophes, l'école a

³¹³ Nous nous appuyons dans cette section sur une période d'observation que nous avons réalisée dans l'une de ces écoles. Pendant 6 semaines, nous avons pu circuler librement dans l'établissement, nous donnant l'occasion de réaliser des séquences d'observation ainsi que des entretiens formels et informels avec des parents, des professeurs et des membres de la direction de cette école.

accueilli au cours des 20 dernières années un nombre toujours plus important d'élèves issus de la *classe-média*. À l'échelle de l'établissement, la présence de cette nouvelle clientèle, généralement plus « blanche » que celle issue des classes populaires, donne d'emblée à l'école l'image d'une mixité sociale absente des écoles privées. Cette évolution de la clientèle de l'établissement s'est réalisée sous l'impulsion d'une cheffe d'établissement à la fois engagée et charismatique. Revendiquant la proximité de son projet avec le courant de l'Éducation nouvelle, la directrice a fondé son projet d'établissement sur la capacité de l'école à attirer un public issu des classes favorisées. Pour cela, elle s'est attachée à transformer l'image de l'établissement en misant sur une collaboration étroite avec cette nouvelle clientèle.

Les voies ou circuits institutionnels qui conduisent les parents dans cette école sont proches de ceux des écoles privées constructivistes. De fait, ces familles ont, le plus souvent, choisi de scolariser leurs enfants dans des crèches et écoles maternelles privées constructivistes avant de choisir l'école Butantã. Afin de faire connaître l'école auprès de la clientèle qu'elle convoite, la direction de l'école Butantã a tissé des liens informels avec des écoles privées constructivistes qui gravitent dans son réseau. De fait, la directrice possède des liens forts avec des crèches et maternelles privées « alternatives » par son réseau personnel et professionnel. Ces liens permettent à l'école Butantã de capter une partie de la clientèle de ces dernières. L'école Butantã possède également un partenariat informel avec un lycée privé constructiviste qui accorde chaque année des bourses aux élèves de l'école. Le choix des familles qui recevront ces bourses se fait de manière opaque, à l'image des écoles privées qui piochent parfois dans le vivier d'élèves des écoles publiques qui possèdent un niveau scolaire et une capacité d'adaptation suffisants.

On retrouve donc les logiques d'interconnaissance au sein de la fraction progressiste de la *classe-média* et les circuits entre établissements qui orientent les inscriptions des élèves. La clientèle de *classe-média* de l'école Butantã baigne dans le milieu social de la clientèle des écoles privées constructivistes. Les principes qui coordonnent habituellement les inscriptions d'élèves dans le cadre du marché des écoles privées constructivistes de la ville s'appliquent peu ou prou à l'école de Butantã.

a. Le projet éducatif et pédagogique

L'école se divise en deux cycles d'apprentissage correspondant au Fundamental 1 et 2. Chaque élève fait à la fois partie d'une classe au sens traditionnel du terme et d'un groupe multi-âge qui mélange les différentes classes du cycle correspondant (Fundamental 1 ou 2). Les temps d'apprentissage alternent donc entre des cours traditionnels de la classe avec un professeur, intitulés oficinas (ateliers), et des temps de travail de « cycle » en multi-âges. Dans les oficinas, l'accent est mis sur la transmission des savoirs disciplinaires. Les activités multi-âges se déroulent quant à elles dans une vaste salle : le salão. Les élèves y sont libres de travailler individuellement ou en petit groupes avec qui ils souhaitent, quelle que soit leur classe d'origine, sous le regard et avec l'éventuelle assistance des professeurs présents. Des rencontres hebdomadaires des classes avec leur tuteur, sorte de professeur principal, complètent le dispositif d'apprentissage. Pour guider et assurer le suivi des apprentissages, une « feuille de route » pédagogique (roteiro) a été spécialement créée par un universitaire, lui-même parent d'élève, à destination des élèves. Cette feuille de route, structurée autour d'un programme thématique pluridisciplinaire, permet à l'élève d'avancer à son rythme, sur le programme du cycle et dans l'ordre de son choix, avec pour objectif de terminer son roteiro en fin de cycle. Une plateforme informatique permet de mutualiser les informations du roteiro de l'élève afin d'assurer un suivi individualisé. Il est librement consultable par l'élève, sa famille et les équipes pédagogiques.

Le projet de l'école met fortement l'accent sur l'autonomie de l'élève, sa responsabilisation et la confiance que les adultes doivent placer en lui. Les sonneries qui rythment habituellement les horaires des cours sont coupées et la présence en classe est non obligatoire. Les élèves sont donc libres de flâner, jouer, faire du sport dans les espaces extérieurs de l'école plutôt que d'aller en classe. Concrètement, la plupart du temps, seuls viennent à l'école les élèves qui iront en cours.

Les activités conduites dans le cadre du salão sont un des symboles forts du projet pédagogique de l'école. Chacun des deux salões (il en existe un pour chaque cycle) réunit trois anciennes salles de classe dont les murs ont été abattus pour faire place à une vaste pièce où se déroulent les activités multi-âges. Les élèves, libres de circuler dans le salão, se disposent en groupes de 5 ou 6 à leur convenance et selon leurs besoins. Le principe d'accompagnement des professeurs est d'intervenir seulement quand les élèves en expriment

le besoin. Le salão est un dispositif pédagogique mais il joue également un rôle symbolique et social pour la communauté éducative. Le salão symbolise un lieu de partage et d'échange des savoirs où, idéalement, les différences de niveau, d'âge, de sexe, de classes sociales ou de « race » s'effaceraient et où chacun et chacune puiserait dans un réservoir de connaissance et de soutien collectif de manière libre et horizontale. Le salão fonctionne donc comme une métaphore politique du projet éducatif.

Pour décrire et définir les aspirations du projet éducatif de l'école, les différents acteurs mobilisés dans l'établissement – direction, parents, professeurs – usent des mêmes mots. Il s'agit de bâtir une école « démocratique » par une action de « résistance éducative » face aux valeurs « réactionnaires » qui traversent la société brésilienne. Le principal postulat de l'école est que pour être en mesure de former un citoyen véritablement éclairé et critique, il faut que l'école soit véritablement démocratique, c'est-à-dire en premier lieu accessible à toutes et tous. La gratuité de l'école publique et la mixité sociale des élèves qui composent le public de l'établissement sont en conséquence les valeurs centrales défendues par ces acteurs. En retour, ils accusent les écoles privées – a fortiori les écoles privées qui revendiquent un progressisme social et pédagogique comme les écoles constructivistes – de ne rien changer au consumérisme éducatif et à la ségrégation sociale qui président aux choix scolaires de la classe-média. Pour eux, un « vrai » constructivisme est indissociable des conditions dans lesquelles les savoirs sont produits, c'est-à-dire du contexte matériel et social qui conditionne les interactions à l'école.

Quand Laura m'a dit que tu étais en train d'étudier le constructivisme dans les écoles privées, j'ai étudié dans ces écoles, j'ai enseigné dans ces écoles, tu vois ? Alors je me suis dit que d'une certaine façon ce qu'on fait ici est beaucoup plus constructiviste, parce que c'est vraiment constructif, c'est construit à partir d'un fait qu'on crée ici et non à partir de théories, de livres scolaires. Des fois on a des conditions précaires, des fois on nous offre des choses et on doit décider ce qu'on fera de cela, des interférences de tous les types. Alors je pense qu'ici il y a vraiment cette idée de construire les choses à partir du réel, on se casse beaucoup la tête. [...] Et puis quand tu prends un constructivisme imposé c'est autre chose, n'est-ce pas ? Souvent ce qui se passe c'est pas exactement ça. Ça m'afflige un peu car, quand on enseigne, on aime tous les enfants, mais le comportement de groupe là-bas [dans les écoles privées constructivistes], on voit qu'au fur et à mesure il devient très caractérisé socialement par la classe, par l'homogénéité, par le fait qu'ils ont tous des réalités qui se ressemblent énormément, ils sont protégés vis-à-vis du monde social de la même façon, et cela devient quelque chose qui, je pense, fixe les relations très rapidement³¹⁴.

³¹⁴ « Quando a Laura me falou que você tava estudando o construtivismo nas escolas particulares, eu estudei nessas escolas, eu dei aula nessas escolas, né? Aí eu fiquei pensando num certo sentido o que a gente faz aqui

Amanda, directrice d'école, Pinheiros

Pour ces parents, le constructivisme tient autant de la méthode pédagogique que du projet de société. À travers l'école, l'objectif est de recréer une micro-société, une communauté à la recherche d'un point d'équilibre entre une ouverture aux problématiques sociales de la société brésilienne et une enceinte protectrice vis-à-vis des « agressions » du monde extérieur. Cette micro-société vise la pratique de relations sociales moins violentes, fondées sur la valorisation de l'écoute, du dialogue, de la participation et de la responsabilité de chacun dans le bien-être collectif.

Appuyés par la directrice, des parents de classe-média ont pu pénétrer dans l'établissement, faire pression sur les professeurs absentéistes ou jugés peu impliqués dans leur travail, suppléer au manque d'effectifs en termes d'encadrement des temps non scolaires ou encore proposer de nouvelles activités culturelles. Une refonte de la gouvernance de l'école par la direction a ensuite pérennisé la collégialité des décisions : parents, élèves, professeurs et direction sont appelés à avoir voix au chapitre. Certains parents sont au cœur de l'organisation : ils participent aux fréquentes réunions du conseil de l'école, travaillent avec les professeurs et tuteurs des élèves autour du projet pédagogique et disposent de leur propre instance, l'assemblée des parents. Leur omniprésence dans l'école a permis d'asseoir un projet pédagogique original en marginalisant les réticences, notamment de certains professeurs, alors forcés au départ. Selon l'expression de van Zanten, ces parents font donc de la « sub-politique à échelle locale » (van Zanten, 2009) en mettant en place des formes d'actions collectives au niveau de l'établissement et de la communauté qui gravite autour de lui. Par exemple, la direction fait appel aux parents pour alimenter la vie périscolaire (avant ou après les cours) et extrascolaire (le week-end) de l'établissement. Ces derniers sont plus particulièrement en charge d'organiser et d'animer diverses activités artistiques avec les élèves (maracatu,

é muito mais construtivista, porque é construtivo mesmo, é construído a partir de fato do que a gente tem ali e não de teorias, de materiais. A gente tem as vezes condições precárias, as vezes coisas que a gente ganha de presente, que daí a gente vai descobrir o que a gente vai fazer com aquilo, interferências de todos os tipos... Então, ali... Ali eu acho que tem uma coisa mesmo de ter que construir a partir do real e a gente bate muita cabeça. [...] E aí, quando você pega um construtivismo imposto é outra história, né? Muitas vezes o que tá rolando não é bem isso, né? Eu tenho um pouco de aflição assim, porque quando você dá aula, você ama todas as crianças, agora o comportamento de grupo ali é que você vai vendo que vai ficando muito caracterizado socialmente pela classe, pela homogeneidade, pelo fato de que eles tem todos uma realidade MUITO parecida, eles são protegidos do mesmo jeito do mundo social, e aquilo vai virando uma coisa que vai, eu acho que vai fixando as relações muito rapidamente. »

capoeira, chants, guitare, etc.), d'assurer la tenue régulière d'événements comme des vide-greniers, d'organiser la festa junina (la kermesse de l'année) ou encore de monter des ateliers ponctuels en fonction de leurs compétences professionnelles. Ils font également partie de groupe d'activités divers de valorisation de l'école (rénover une cabane, entretenir un potager, etc.). La direction dit avoir recherché la participation des parents issus des classes populaires, public traditionnel de l'école, mais cependant avec moins de succès. Ces parents semblent davantage participer à des événements tournés vers la communauté du quartier, comme des vide-greniers ou des bourses aux vêtements, que sur des projets à proprement parler éducatifs – ce que déplorent les parents de classe-média.

b. Activisme éducatif et contrôle social

Comme nous l'avons indiqué, un discours « militant » est fortement mobilisé par ces parents pour justifier leur présence et leur activité dans l'établissement : il recoupe en partie celui de la clientèle des écoles constructivistes (citoyenneté, mixité, horizontalité pédagogique, sens critique) en prenant soin toutefois de se distinguer de cette dernière. Contrairement à la clientèle constructiviste, elles ne se contentent pas de discours. La liberté qui leur est offerte d'intervenir dans l'école et de participer aux prises de décision est la traduction en acte de ce militantisme. C'est aussi la condition sine qua non de leur présence dans l'établissement. On peut en effet concevoir la participation des parents de classe-média comme l'exercice d'un droit de regard et de contrôle sur le bon déroulement de la scolarité. Cet activisme quotidien est à leurs yeux indispensable pour réduire les diverses incertitudes qui pourraient menacer leur enfant. Outre le niveau scolaire de l'élève, celles-ci concernent sa sécurité, son bien-être et les formes de sociabilités et de socialisation qu'il entretient.

D'un point de vue strictement scolaire, le programme est fortement individualisé. Le parcours et le rythme des apprentissages de chaque élève se construit à partir d'un roteiro unique. La progression des élèves est relativement découplée du groupe classe. Les modalités de fonctionnement du roteiro permettent à la fois de renforcer le suivi des élèves par les équipes pédagogiques et offrent également l'occasion aux familles de construire un parcours « à la carte » pour leur enfant. Puisque les élèves sont moins soumis au rythme d'une classe, les difficultés des élèves les plus faibles scolairement, le plus souvent issus des classes populaires, semblent peu affecter la progression des « bons élèves » de classe-média. Du point de vue des élèves issus des classes populaires, l'individualisation des parcours et la forte

responsabilisation des élèves qu'implique la pédagogie de l'école peut être de nature à défavoriser les élèves moins en mesure d'être soutenus et accompagnés par leur famille.

De plus, les inégalités de ressources tant économiques que culturelles rendent les différences de suivi et l'accompagnement de la scolarité remarquables entre les familles. La plupart des familles de classe-média que nous avons rencontrées dans l'établissement s'étaient adjointes le service de professeurs particuliers pour renforcer le niveau de leur enfant, notamment dans les disciplines considérées comme fondamentales, telles le portugais et les mathématiques. Ce type de recours est bien évidemment inaccessible aux familles défavorisées de l'établissement. D'une façon générale, il faut souligner les fortes capacités d'accompagnement scolaire de parents tous diplômés de l'enseignement supérieur et le sens culturel qu'ils donnent aux loisirs de leur enfant, notamment via des pratiques théâtrales et musicales.

Sur un registre davantage collectif, des parents de classe-média sont à l'initiative de la création d'un cursinho destiné aux élèves volontaires en dernière année de collège. Le cours préparatoire se tient dans les murs de l'école et est assuré par des parents et des professeurs. Il se déroule en soirée au cours de la dernière année de l'Ensino Fundamental et vise à la fois à préparer les élèves aux concours des lycées techniques de São Paulo et à « mettre à niveau » les élèves pour leur permettre d'intégrer un lycée privé.

Il faut aussi souligner certains effets organisationnels sur les conditions d'apprentissage des élèves. De fait, la plupart des élèves issus de la classe-média sont scolarisés le matin, tandis que les élèves issus des classes populaires le sont davantage l'après-midi. Cela s'explique principalement par le fait que les professeurs les plus investis dans le projet pédagogique souhaitent enseigner ensemble et qu'ils le font le matin. L'après-midi est davantage organisé par des professeurs réticents au projet de l'école et qui conservent une méthode d'enseignement traditionnelle. Cela n'a pas échappé aux parents de classe-média qui souhaitent bénéficier de l'équipe de professeurs la plus coordonnée et mobilisée. En conséquence, il faut nuancer la mixité sociale des élèves de l'établissement. Elle est fortement contrôlée par les parents et les temps scolaires du matin et de l'après-midi permettent de séparer grossièrement le public. Si au quotidien les interactions d'élèves aux origines sociales différentes sont nombreuses – et, à ce titre, représentent une situation exceptionnelle pour cette

classe sociale – il faut toutefois relativiser le discours enchanté porté par l'école sur cette question.

Enfin, si l'action éducative globale de l'école (pédagogie, enseignants, familles) semble porter ses fruits avec les parents de classe-média, elle ne nous dit rien de ses effets sur la trajectoire scolaire et sociale du public traditionnel de l'école qu'aucune enquête n'est venue, à notre connaissance, éclairer jusqu'à présent. Cependant, nos entretiens suggèrent plutôt des trajectoires divergentes entre les élèves de la classe-média et les autres : aux premiers des lycées privés ou publics « techniques », aux seconds la déscolarisation ou des lycées estadiens de faible niveau. Entre ces deux groupes, la sociabilité entre pairs ne semble pas non plus résister à la disparition de cette scolarisation commune.

CHAPITRE 6 : MORPHOLOGIE DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES SUPÉRIEURES DE SÃO PAULO

1. Les politiques scolaires brésiliennes sont-elles néolibérales ?

Du début du XXe siècle jusqu'aux années 1980, un modèle éducatif dit d'« État-enseignant » s'est imposé dans la plupart des États-providences. Celui-ci s'est principalement caractérisé par « un monopole étatique et une gestion standardisée et néo-corporatiste fondée sur l'alliance entre l'État central et les syndicats enseignants » (Mons, 2007, p. 6) ainsi qu'une organisation « bureaucratique » dans le sens wébérien du terme, c'est-à-dire dominée par une autorité légale-rationnelle, hiérarchisée et impersonnelle, assise sur le respect de règles et de normes (Weber, 1921). Fondé sur les aspirations des États-Nations à consolider les sentiments d'appartenance à la communauté nationale autant que sur les défis que lui posaient les intérêts de différents groupes sociaux à contrôler ou accéder à l'éducation au XIXe siècle, ce modèle éducatif a longtemps illustré les capacités intégratrices et régulatrices de l'État par la scolarisation (Archer, 1979 ; Simon, 1974, ; Duveau, 1948). À ce titre, le modèle de l'État-enseignant a été un volet prépondérant du « programme institutionnel » sur lequel se sont bâtis la plupart des démocraties libérales au cours du XXe siècle (Dubet, 2002 ; Dubet *et al.*, 2010) faisant du droit à l'éducation un pilier démocratique. La démocratisation de l'enseignement a toutefois eu ses revers. Dans la plupart de ces pays, la généralisation de l'école unique à partir des années 1950-60 a donné prise à des critiques diverses (Husén, 1979).

Pour des intellectuels marqués à gauche, le plus souvent inspirés par le marxisme, la généralisation et l'allongement de la scolarisation ont pu souligner ses impasses en termes d'émancipation face au contrôle social que représente l'institution scolaire (Illich & Durand, 1971 ; Althusser, 2011). La capacité du système scolaire à favoriser la mobilité sociale et la démocratisation de la société a également été questionnée par des travaux analysant les logiques de reproduction des inégalités sociales et le maintien des hiérarchies sociales en dépit d'une démocratisation apparente de l'enseignement (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Karabel & Halsey, 1977). Cependant, c'est de l'autre côté du spectre politique, au sein de la droite conservatrice et/ou néolibérale, qu'on trouve les critiques ayant eu le plus d'effets concrets sur l'évolution des systèmes éducatifs des États-providences.

Celles-ci se sont d'abord manifestées aux États-Unis à partir d'arguments dénonçant « l'inefficacité » du système éducatif eu égard à son coût pour les finances publiques dans un contexte budgétaire marqué par le développement de la scolarisation. Ces travaux se sont notamment focalisés sur une comparaison des secteurs d'enseignement privés et publics dans le but de montrer que les écoles privées sont à la fois plus efficaces scolairement et plus équitables socialement que les écoles publiques (Coleman et al., 1982). Politiquement, des rapports publics considérés « à charge » ou scientifiquement peu probants (Guthrie & Springer, 2004 ; Harris & Herrington, 2006 ; Mehta, 2013), tel que *A Nation at a Risk* (1982), ont légitimé l'idée d'un « échec scolaire de l'État » (Mons, 2007, p. 4).

La principale préconisation de ces travaux pour améliorer « l'efficacité » du système éducatif consiste à favoriser la concurrence entre les écoles (entre les réseaux privés et publics comme à l'intérieur des réseaux), notamment en donnant aux familles la possibilité, sous différentes formes, de choisir leur école. Aux États-Unis, les politiques éducatives qui règlent les modalités de choix de l'école portent génériquement le nom de *voucher* en référence aux travaux de Milton Friedman (1955, 1962)³¹⁵. Le *voucher* ou « chèque-éducation » consiste à doter les familles d'une allocation publique qui leur servira à « payer » l'école de leur choix, faisant ainsi dépendre les moyens financiers des établissements scolaires de leur capacité à attirer et retenir les familles et cherchant, par la même occasion, à rompre l'assignation d'une famille à un établissement de secteur. Par extension, on appelle politique de *voucher* (terminologie états-unienne) ou de *quasi-market* (terminologie anglaise) toute politique qui vise principalement à remettre en question le monopole de l'État sur la scolarisation en partant du postulat que l'introduction d'une concurrence entre les établissements – privés comme publics – augmente l'efficacité du système éducatif.

Par leur référence constante au rôle que l'État doit jouer, ces politiques de « quasi-marché » décrivent moins un retrait de l'État *via* des privatisations qu'un processus de « *marketisation* », de « mise en marché » (Whitty & Power, 2000) par l'État, c'est-à-dire de mise en concurrence des acteurs d'un secteur donné. En effet, le propre des quasi-marchés est

³¹⁵ Comme le rappelle Plassard et Thanh, les politiques de voucher ne sont pas uniquement le fait de politiques portées par des mouvements conservateurs. Les démocrates ont également favorisé le développement de ce type de dispositif en ajustant ses modalités de manière à en faire un instrument de discrimination positive. Jean-Michel Plassard, et Nhu Tran Thi Thanh, « Liberté de choix des élèves et concurrence des établissements : un survey de l'analyse du pilotage des systèmes éducatifs par les quasi-marchés », *Revue d'économie industrielle*, n° 126, 2009, pp. 99-130.

de « remplace[r] les fournisseurs d'État monopolistiques par des fournisseurs indépendants compétitifs » aussi bien publics que privés (Legrand, 1991, p. 1260). Dans cette mesure, les « producteurs » ne sont pas forcément à la recherche de la maximisation de leur profit et « le pouvoir d'achat des consommateurs n'est pas exprimé en termes monétaires » (*ibid.*). En l'espèce, le *voucher* fonctionne effectivement comme un « bon ». L'objet n'est pas tant de faire disparaître l'offre publique (par exemple sous la forme d'une « privatisation ») que de changer l'environnement des producteurs, de manière à stimuler des logiques de compétitions entre tous les acteurs. La mise en place d'un quasi-marché doit *in fine* conduire à ce que « l'ancien usager d'un monopole public se transforme en consommateur actif dans un marché rendu concurrentiel » (Plassard, 2019, p. 277).

Les principes qui guident ces politiques de *voucher* ou de quasi-marché ont profondément influencé les réformes des systèmes d'enseignements des États-providences au cours des quatre dernières décennies. En suivant les travaux de Nathalie Mons, on observe que ces réformes se déploient sur trois fronts, bien qu'à des degrés divers selon les contextes nationaux : 1. la décentralisation, 2. l'individualisation de l'enseignement et 3. le libre choix de l'école (Mons, 2007, p. 167).

1. Appliquée à l'éducation, la décentralisation doit permettre d'élaborer l'action publique au plus près des besoins des acteurs locaux et des bénéficiaires (les élèves, les familles) afin d'en retirer la meilleure efficacité (Mons, 2004). Cela se traduit notamment par une délégation des compétences de l'État aux échelons locaux (régions ou états fédérés, municipalités) et par une autonomie accrue des établissements scolaires. La décentralisation est en soi une nouvelle forme de régulation du système éducatif : l'autonomie doit rendre les établissements scolaires plus « agiles » dans un environnement désormais destiné à être ouvertement concurrentiel. Leur performance est dorénavant évaluée par des politiques de « remises de compte » (*accountability*), c'est-à-dire des procédures d'évaluation à distance de la performance scolaire des élèves et, par conséquence, du personnel et de la direction de l'établissement³¹⁶ (Vandenbergh, 2001 ; Maroy & Voisin, 2014).

³¹⁶ Au-delà des différences entre les modèles nationaux ou régionaux, on peut identifier quatre constantes des politiques d'*accountability* en éducation : « 1) La fixation de standards, 2) l'évaluation des élèves par des tests externes, 3) la diffusion publique de l'information des performances des écoles, 4) un système de récompenses et de sanctions des écoles fondé sur certaines mesures statiques ou dynamiques ». Jean-Michel Plassard, « Économie de l'éducation et prise de décision dans les structures éducatives depuis les années 1960 », In.

2. La promotion d'une individualisation des enseignements correspond à une remise en question de l'école unique qui s'était développée après la Seconde Guerre Mondiale (Mons, 2007, p. 85 et suiv.). Elle consiste fondamentalement à réorganiser les parcours scolaires en instaurant des systèmes de filières de manière à trier les élèves en fonction de leur niveau scolaire³¹⁷. Sans revenir à l'organisation duale du système éducatif – deux écoles séparées et complètes – qui prévalait jusqu'à l'instauration de l'école unique, ces politiques favorisent cependant les orientations précoces des élèves. Cette individualisation des enseignements a également pour corolaire une différenciation des principes et des finalités pédagogiques qui peuvent varier entre les écoles, mais aussi en leur sein, grâce aux filières et options disponibles. Selon certains auteurs, ces politiques conduisent à une forme de spécialisation éducative avec, d'un côté, des écoles « élitistes » centrées sur la performance scolaire des élèves, et de l'autre, des écoles pratiquant des pédagogies « différenciées » destinées à l'accueil de publics « hétérogènes », scolairement faibles (Ball & Maroy, 2009).

3. Les politiques d'accroissement de la liberté de choix des familles varient en fonction de l'histoire propre de chaque système éducatif, elle-même inscrite au sein d'une histoire nationale. Trois exemples nous permettent d'en approcher les différences tout en soulignant leur évolution convergente.
 - a. Pour les États-Unis, nous avons déjà évoqué les politiques de *voucher* qui remettent aux familles, le plus souvent issues des classes populaires, des « bons » ou des « chèques éducation » en mesure de payer partiellement ou en intégralité l'écolage de l'établissement de leur choix (Belfield & Levin, 2009).
 - b. En France, l'assouplissement de la carte scolaire a permis de donner davantage de marges de manœuvre aux familles scolarisées dans le public alors qu'un certain nombre d'entre elles, « initiées » aux rouages du système scolaire (Draelants, 2014), avaient déjà développé des stratégies de contournement de la sectorisation, soulignant ainsi l'importance de maîtriser les règles « officieuses » du système

Véronique Castagnet, et Caroline Barrera (ed.), *Décider en éducation : Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours)*, Presses Univ. Septentrion, 2019, p. 280.

³¹⁷ Une minorité des pays de l'OCDE a cependant conservé, sur toute la période, un tronc commun relativement court, limité par exemple à l'école primaire, comme en Allemagne. Lynn Chisholm, « La sociologie de l'éducation en Allemagne », In. Polymnia Zagefka (ed.), *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Paris, ENS Editions, « Sociétés, espaces, temps », 1997, pp. 49-70.

scolaire pour en tirer le meilleur parti (van Zanten & Obin, 2008 ; Merle, 2011 ; Oberti *et al.*, 2012).

- c. En Grande-Bretagne, les politiques mises en place par le gouvernement de Margaret Thatcher à partir de 1988 (*Education Reform Act*) remodelent l'offre du réseau public de manière à renforcer la différenciation et la compétition entre les écoles : cette concurrence doit pousser les familles à agir en consommateur d'un service. Au centre de la réforme, les *local management school* sont des établissements dotés d'une forte autonomie auxquels sont allouées des ressources financières proportionnelles au nombre d'élèves accueillis, variable censée mesurer leur niveau d'attractivité (Glennester, 1991 ; Di Natale, 2019, p. 55).
- d. Enfin, par-delà les contextes particuliers, ces réformes se sont appuyées sur la création d'indicateurs de performances des établissements par les autorités (*School League Table* en Grande-Bretagne, Indicateurs des Résultats des Lycées en France...) afin d'éclairer le choix des parents en capacité de se saisir de ces outils.

Bref, selon ces principes, les États cherchent à diversifier l'offre, stimuler les logiques concurrentielles et favoriser les stratégies scolaires en équipant les consommateurs pour qu'ils puissent s'orienter de manière efficiente sur le marché (Felouzis, 2005).

L'évolution des systèmes éducatifs des États-providences au cours des quatre dernières décennies marque donc le passage d'un État-éducateur à ce que Christian Maroy a défini comme une régulation « post-bureaucratique » (Maroy, 2008). Ce terme souligne précisément la centralité qu'ont conservé les États dans l'évolution et la régulation de leur système éducatif. En somme, d'un côté « l'État garantit une certaine unité éducative en définissant les *curricula*, les rythmes scolaires, l'âge d'entrée dans les différents niveaux de formation et en contrôlant l'ouverture et la fermeture des établissements. Il définit aussi la formation des enseignants et sa durée, les objectifs pédagogiques pour les établissements et met en place un système d'évaluation qui mesure chaque année les résultats des établissements en matière scolaire (...) » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 23). De l'autre, il favorise la liberté de choix des familles pour stimuler la concurrence entre les établissements en espérant qu'une amélioration de leur « qualité » en découlera. Toutefois, et c'est un point sur lequel il faut insister, ces États diversifient l'offre scolaire tout en garantissant que son accès ne dépende pas principalement des ressources économiques des parents : la plupart des établissements privés sont largement subventionnés dans certains pays, comme la France ou la Belgique, tandis que les *vouchers*

financent directement des familles selon des modalités définies localement, le plus souvent dans des pays anglo-saxons.

Comme nous l'avons déjà évoqué, un certain nombre de recherches estiment que les pays latino-américains ont été eux-aussi touchés par cette vague de réformes. Celles-ci estiment que le consensus de Washington a été le point de départ d'un ensemble de mesures néolibérales ayant profondément déstructuré les systèmes publics d'enseignement de la région. Sans minorer le poids qu'ont eu de grandes institutions financières internationales, associées au Trésor américain, pour imposer un ensemble de mesures touchant des pans importants des économies latino-américaines – quoiqu'avec une intensité variée selon les pays – nous souhaitons garder certaines précautions quant au bouleversement supposé de ces politiques sur les systèmes éducatifs latino-américains en général et brésilien en particulier.

En premier lieu, on peut fortement douter de l'applicabilité de réformes structurelles méconnaissant le fonctionnement ordinaire de l'administration, des établissements scolaires et logiques sociales qui président au comportement éducatif des familles. Au contraire, des recherches récentes montrent les résistances, si tant est que le terme soit approprié, à la « modernisation » des systèmes éducatifs latino-américains. Ces réformes néolibérales, au niveau éducatif, ont eu une influence assez faible sur la conception idéologique des politiques scolaires (Narodowski & Moschetti, 2015). Ces mesures ont surtout servi à justifier des coupes budgétaires opportunistes, à la logique purement comptable, sans chercher à adopter les mesures d'amélioration de « l'efficacité » éducative que portaient ces réformes. De fait, si le Brésil a développé un certain nombre d'indicateurs permettant de produire des statistiques sur le système éducatif à partir des années 1990, cela ne s'est pas pour autant converti en politiques d'*accountability* et en amélioration de la qualité du système éducatif (da Costa, Koslinski & Costa, 2013). Au contraire, les années 1990 correspondent au fort développement du marché éducatif de très faible niveau académique, notamment dans l'enseignement supérieur.

La segmentation du système éducatif brésilien et la place qu'y occupent des marchés scolaires ne doivent donc pas être comprises en termes de politiques de quasi-marché : une interprétation qui les ferait découler de politiques de quasi-marché, telles qu'elles peuvent se produire dans d'autres contextes, nous semble fragile. Une politique de quasi-marché représente paradoxalement des politiques particulièrement volontaristes de la part des États

qui les conduisent, impliquant une structuration et des leviers institutionnels très importants. Du côté des écoles, le but proclamé de ces politiques est d'améliorer leurs résultats académiques (et si possible d'abaisser leur coût) en les plaçant en situation de concurrence. Du côté des parents, il s'agit de les équiper d'outils divers pour s'orienter entre les différentes offres scolaires afin de faire le choix adéquat, de stimuler un comportement actif de consommateur, parfois *via* une incitation financière. Les politiques de quasi-marché sont donc des politiques interventionnistes visant à rendre le système éducatif plus compétitif et à faciliter la rencontre entre des besoins éducatifs et une offre correspondante en rendant plus « lisible » le marché. Or, comme nous allons le voir, les conditions d'affectation dans les écoles publiques brésiliennes pour un public qui agirait en consommateur de services sont des plus opaques. Les politiques néolibérales, par leur volonté de responsabilisation et d'outillage individuel sont d'une certaine façon à l'opposé de la culture d'assignation sociale qui régit le système éducatif brésilien.

Il est symptomatique que les enquêtes ayant initié l'analyse du système éducatif brésilien sous le prisme de politiques de quasi-marché aient dû qualifier ces dernières « d'occultes » (Costa & Koslinski, 2003). Or parler de « quasi-marché occulte » est antinomique. Et de fait, ces enquêtes décrivent des réputations d'écoles publiques qui circulent « de bouche à oreille », ce qui est précisément l'inverse de la transparence recherchée par les politiques de quasi-marché. En réalité, les rares enquêtes qui analysent empiriquement les stratégies parentales dans le choix de l'école publique au Brésil montrent une méconnaissance profonde des règles du jeu de la part des familles. Ignorance et opacité semblent être les maîtres mots qui qualifient la relation entre l'offre et la demande de scolarisation dans le public.

Légalement, la plupart des municipalités du Brésil sont soumises à un système de sectorisation géographique des écoles publiques entravant les possibilités des familles de choisir librement leur école et les écoles de choisir librement leur public (Alves, Batista et Érnica, 2012, p. 10). À São Paulo, le dispositif d'affectation des écoles publiques (Sistema Integrado de Cadastro de Alunos) est le fruit d'une collaboration entre le Secrétariat à l'Éducation de l'État de São Paulo et le Secrétariat à l'Éducation de la municipalité de São Paulo. Le système informatisé permet d'assigner une école dans un rayon maximum de 2 km autour du domicile déclaré sur la base du CEP (Código de Endereçamento Postal) de la famille. Cependant, il existe différents moyens de déjouer une affectation.

Dans la mesure où la scolarisation dans le public est principalement destinée à scolariser une population pauvre potentiellement sans domicile cadastré ou sans domicile fixe, le système permet de déclarer un CEP « indicatif » au moment de l'inscription, c'est-à-dire à peu près n'importe quel numéro de CEP – préférentiellement celui de l'entourage familial ou du lieu de travail – si les gestionnaires ne réclament pas de justificatifs (*ibid.* p. 16). Il est donc théoriquement possible de déclarer un CEP « indicatif » au moment de l'inscription, par exemple directement celui de l'école que l'on vise, et ainsi d'augmenter considérablement les chances d'une affectation de celle-ci. Les familles ont également la possibilité de formuler une « intention de transfert » (*ibid.* p. 18). Pour cela, les parents doivent faire directement leur demande de changement auprès de l'école désirée en remplissant l'une ou l'autre des conditions suivantes : soit venir d'une école privée, soit justifier d'un changement d'adresse de domicile. Toutefois, selon l'enquête, ces possibilités sont largement inconnues des familles : c'est au niveau de la direction des écoles que se décide, au cas par cas, l'utilisation de ces techniques.

De fait, le système d'affectation est particulièrement opaque et les règles pour s'y soustraire méconnues de parents peu habitués aux rouages du système d'enseignement public. Il semblerait que les familles souhaitant choisir leur école abordent souvent ces questions administratives en pensant qu'il leur est tout simplement possible de choisir librement : lorsqu'elles se rendent compte qu'il existe des règles de sectorisation, elles pensent qu'il suffit de « *dar um jeitinho* », c'est-à-dire de trouver une solution par un arrangement informel (*ibid.* p. 21). Bien souvent, l'évitement scolaire consiste à rencontrer la direction de l'école qui s'est ensuite chargée de trouver le moyen de faire venir cette clientèle particulière. Quand le changement a effectivement lieu, les parents supputent plutôt des « privilèges » qu'accorderait l'administration à certaines écoles, autrement dit des passe-droits, comme raison de leur autorisation à s'inscrire dans une école éloignée de leur domicile. Les entretiens que nous avons conduits avec des parents scolarisant leur enfant dans une école publique qu'ils ont choisi vont dans le sens de l'enquête précitée.

*Mais normalement quand tu vas à l'école, tu n'es pas obligée d'aller à l'école du quartier ?
Il n'y a pas une loi ?*

Si, il y a une loi, la directrice détourne cette loi, je ne sais pas comment.

Tu parles avec elle et...

Oui, on demande l'inscription, je ne sais pas comment elle fait... Je ne sais pas si c'est un privilège à elle, j'ai déjà entendu des critiques... J'ai connu une femme qui faisait de la pédagogie et elle a dit que l'école avait des privilèges. Je ne sais pas...³¹⁸

Eduarda, Consultante dans l'éducation, Pinheiros

Peut-on dès lors parler d'évitement scolaire pour décrire le processus qui conduit une clientèle de *classe-média* à choisir son école publique ? Si forme d'évitement il y a, il est pour ainsi dire inconscient. Les familles ne mobilisent pas de connaissances particulières des règles d'affectation pour atteindre leurs fins. Elles n'emploient pas de tactique ou d'astuce qui pourraient circuler entre elles, d'outils que leur fourniraient les pouvoirs publics pour s'orienter sur le quasi-marché et tirer leur épingle du jeu. Les parents ne détournent pas non plus des dispositifs de leur principe affiché pour en faire des instruments de contournement : il leur suffit de faire leur demande d'inscription à l'école dont elles ont entendu parler, en se rendant directement sur place, comme elles l'auraient fait pour une école privée. Comme nous allons le souligner, la culture d'assignation sociale qui régit le système éducatif brésilien est d'une certaine façon à l'opposé des principes guidant les politiques de quasi-marché.

2. Un modèle éducatif d'assignation sociale

L'institution scolaire brésilienne s'est historiquement construite à partir de la fin du XIXe siècle autour d'une double mission d'alphabétisation et de « civilisation » des classes populaires. Sauf quelques incursions délimitées dans l'espace et dans le temps, les classes supérieures sont absentes de l'enseignement public depuis sa fondation. Il s'agit là d'un trait historique majeur du système éducatif brésilien : les écoles d'État n'ont jamais représenté un modèle d'excellence au travers duquel se serait élaborée la sélection d'une élite scolaire et, partant de là, la sélection d'une élite sociale disposée à se positionner pour accéder aux meilleurs établissements publics. Les autorités ont au contraire délaissé à des initiatives privées diverses la tâche d'assurer la sélection scolaire devant *in fine* conduire aux universités

³¹⁸ *Mas normalmente quando você vai à escola, você não é obrigado a ir na escola do bairro? Não existe uma lei?*

Sim, tem uma lei, a diretora contorna essa lei, não sei como.

Você fala com ela e...

Sim, pedimos inscrição, não sei como ela faz... não sei se é um privilégio para ela, já ouvi críticas... conheci uma mulher que fazia pedagogia e ela disse a escola tinha privilégios. Não sei...

les plus prestigieuses, privées comme publiques. Aussi l'enseignement public brésilien, conçu comme tel, n'est-t-il pas fondamentalement autre chose qu'un lieu de rétention des classes populaires.

Quasi inexistantes au XIXe siècle, des politiques éducatives conséquentes prennent forme au début du XXe siècle dans l'État de São Paulo en s'inspirant des écoles de la IIIème République française. On assiste au développement de deux écoles indépendantes et complètes avec l'école primaire publique d'un côté – les Grupos Escolares – destinée à donner les rudiments de lecture, d'écriture et de calcul aux classes populaires durant quelques années, et les écoles secondaires privées de l'autre, en majorité fondées par des ordres religieux venus d'Europe scolarisant bientôt les classes supérieures depuis les cours élémentaires (en remplacement du précepteur) jusqu'à l'entrée à l'université.

Le modèle de l'« État-enseignant » n'a pas eu cours au Brésil. On observe pourtant une généralisation progressive de l'instruction et l'apparition d'une « école unique » soit, formellement, une scolarité organisée autour d'un seul tronc commun du primaire au secondaire. Pour autant, pouvons-nous y voir les indices d'une démocratisation de l'enseignement ? Cela dépend d'abord de la signification que l'on donne à la démocratisation scolaire.

3. Une démocratisation ségrégative de l'enseignement

On peut distinguer en premier lieu ce qu'Antoine Prost qualifie de démocratisation « quantitative », c'est-à-dire « l'extension progressive à toute la population de scolarités initialement réservées à une minorité » (Prost, 2001). Dans ce cas, on parle de démocratisation scolaire comme on parlerait de démocratisation des vacances ou de l'automobile nous dit l'historien de l'éducation : la démocratisation de l'enseignement « se confond avec la croissance des effectifs scolaires et l'allongement des scolarités » (*ibid.*). Nous sommes face à une « diffusion de l'instruction » (Merle, 2010) sans préjuger des durées différentielles de scolarisation ou des modes de sélection scolaire.

L'autre versant de la démocratisation de l'enseignement renvoie à sa dimension « qualitative ». Il s'agit d'observer les conséquences de la démocratisation scolaire sur la structure sociale : « C'est un projet politique, inspiré par un souci de justice et d'égalité, qui

visée à transformer la société elle-même. En réformant ce qui, dans l'école, organise la reproduction des inégalités sociales, on veut mettre fin à leur caractère hérité et les réduire à des différences de mérite, seules légitimes » (Prost, 2001). Dans ce cas, il ne s'agit plus seulement de mesurer une diffusion de l'instruction mais d'observer à l'intérieur du système éducatif « l'articulation entre ses diverses filières et la façon dont les divers groupes sociaux y accèdent » (*ibid.*). Autrement dit, la démocratisation de l'enseignement s'identifie dans ce cas à « l'égalisation des chances scolaires » où « la démocratisation de l'école est acquise si l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale, ethnique ou géographique » (Merle, 2010).

Quoique sujette à une forte incertitude quant à sa vitesse de progression réelle, l'instruction s'est diffusée inégalement mais indubitablement un peu partout au Brésil au cours du XXe. Il en est tout autrement de la démocratisation « qualitative » de l'enseignement. De prime abord, on pourrait pourtant penser que le passage à l'école unique au Brésil est l'indice, comme pour de nombreux pays, d'une tendance à l'égalisation des chances scolaires *via* la disparition de deux écoles séparées et complètes. En réalité, le cas du maintien jusqu'à nos jours d'un modèle d'école unique « pur » constitue le meilleur témoin du renoncement de l'État brésilien à sélectionner une partie des cadres de la nation *via* l'école publique. Si souvent la filiarisation est une réaction à la démocratisation « quantitative » induite par l'école unique afin de produire de nouveaux critères de classement et de sélection, au Brésil, l'absence de filiarisation témoigne d'une volonté des autorités de confiner l'école publique à un rôle d'école de masse. De fait, le projet d'une école publique destinée à conduire aux études supérieures a tourné court entre le développement d'une école secondaire publique autour des années 1950 et la période de la dictature. L'école unique brésilienne organise un mode de tri scolaire fondé sur les retards accumulés dans la scolarité et la déscolarisation précoce.

L'allongement de la durée de scolarisation des classes populaires, lent au cours des deux premiers tiers du XXe siècle, s'accélérait dans le dernier, a donc pris la forme d'une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2010) qui n'a quasiment pas affecté la segmentation du système éducatif brésilien. L'école publique demeure l'école des pauvres, de ceux qui, ne pouvant payer une école privée, même de piètre qualité, obtiennent une éducation à la hauteur de leur statut social. Au Brésil, une éducation de qualité n'est pas un droit mais un service que l'on peut s'offrir ou non : quand on ne peut pas payer, il s'agit de se contenter de ce que l'État nous donne. Historiquement, l'école publique conserve globalement les atours d'une

assistance publique de l'éducation (Libâneo, 2012) où l'enjeu pour les autorités est moins la transmission de savoirs scolaires que celle de dispositions morales.

4. Une tradition historique de ségrégation scolaire

D'un point de vue historique, il faut souligner la continuité de la répartition des rôles attribués à chaque secteur de scolarisation. L'État brésilien n'organise pas son système éducatif de façon à mettre en concurrence le secteur public et le secteur privé. Ce type de régulation n'a sa place ni dans la genèse du système éducatif brésilien, ni dans son actualité. Cet aspect est capital puisqu'il permet de le distinguer d'États pilotant le système éducatif par leur manière d'organiser la concurrence entre les établissements. Le développement du système éducatif brésilien s'est bâti sur un modèle ségréatif en préservant deux écoles séparées : une école publique concentrant les difficultés et une école privée favorisée. Entre ces deux pôles, il existe certes une zone grise, typique des espaces de transition, où la hiérarchie peut s'inverser, avec quelques écoles publiques de qualité supérieure à celle d'écoles privées de moyenne gamme. Mais cet espace tampon, pas plus que l'existence de nombreuses écoles privées *low-cost*, ne remettent en question la polarité des réseaux d'enseignement publics et privés. D'un point de vue historique, il faut souligner la continuité de la répartition des rôles attribués à chaque secteur de scolarisation.

Depuis le XIXe siècle, des organisations privées diverses se créent et se disputent l'éducation des classes dominantes brésiliennes. L'État brésilien se fait précisément le garant qu'il ne viendra pas rebattre les cartes de ce modèle en y ajoutant une concurrence d'établissements publics ou bien en imposant des politiques d'inclusion sociale aux établissements privés. La gestion de la scolarisation des classes supérieures brésiliennes par les autorités publiques vise le maintien d'un *statut quo* qui préserve l'entre soi d'une certaine catégorie de la population. De fait, cette stabilité résulte autant de l'adhésion culturelle des classes dominantes au modèle de l'éducation privée, qu'elles lient intrinsèquement à leur statut social, que du rôle joué par les institutions. Le désir des classes dominantes brésiliennes d'ériger une clôture avec le reste de la société représente le principal leitmotiv du choix du privé. Le statut dont jouit le secteur privé n'est pas le produit d'un processus de conversion de familles dont la loyauté au réseau d'enseignement public aurait été mise à mal. Le statut de l'école privée, de l'*escola particular*, est culturellement enraciné dans la société brésilienne.

L'école privée est l'école naturelle de l'élite et, à ce titre, synonyme d'ascension et de reconnaissance sociale.

C'est pourquoi l'État brésilien ne s'est jamais donné pour objectif d'opposer une concurrence publique à la formation et à la sélection des élites, qu'opèrent, de fait, les établissements privés durant la scolarité obligatoire. Au contraire, les autorités ont limité le développement d'écoles publiques dans les quartiers des classes moyennes et supérieures. Nous l'avons vu, la période de la dictature a donné les signes les plus visibles du maintien de ce *statu quo* scolaire en soutenant financièrement l'extension marchande du réseau privé face à de nouveaux besoins de scolarisation (particulièrement en maternelle et pour le secondaire) qui dépassaient de beaucoup les capacités d'accueil des établissements « historiques » (établissements catholiques et internationaux en tête). Plus globalement, le marché des écoles privées s'est étendu à mesure que l'État fragilisait le système d'enseignement public. De fait, en fragilisant les conditions d'enseignement des écoles publiques d'une façon générale, les autorités ont créé les conditions d'une extension du réseau des écoles privées et ont permis à des écoles privées médiocres de devenir attractives. Au Brésil, la « mise en marché » se présente d'abord comme une politique de privatisation s'appuyant sur un affaiblissement général de l'école publique, son nivellement par le bas ou encore le tarissement d'offres scolaires publiques spécifiques ou expérimentales. Elle cherche à supprimer ou marginaliser l'idée de concurrence entre les réseaux publics et privés pour servir l'accroissement de la part dévolue au marché dans la demande éducative des familles. C'est pourquoi, jusqu'à aujourd'hui, les écoles privées de type entrepreneurial se multiplient pour prendre en charge les nouvelles populations scolarisables sans alternative publique adaptée à leur ambition – et parfois simplement sans capacité d'accueil suffisante des écoles publiques à proximité. Au final, les écoles privées – ou plus précisément une partie d'entre elles – ont le monopole de la scolarisation des classes supérieures et d'une partie des classes moyennes.

5. Le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo

La difficulté à penser le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo provient des propriétés originales de sa régulation : c'est un marché essentiellement régulé par les prix. L'État s'en fait le garant en le préservant de toute concurrence publique, mais aussi de toute régulation publique en termes d'accessibilité sociale, de nature des enseignements,

d'adéquation avec les besoins d'un territoire. En ce sens, les autorités n'observent pas une politique de laissez-faire mais bien de protectionnisme. Elles aménagent un espace où l'offre publique est à la merci des initiatives privées et se rendent aveugles aux conditions d'éducation et de sélection des élites du pays. Les autorités ne se préoccupent ni du *curricula*, ni de la sélection ou de l'orientation des élèves des écoles privées *via* des filières. Elles ne cherchent pas à évaluer les établissements privés et, en conséquence, développent peu d'indicateurs de nature à éclairer la décision des familles – comme peut en témoigner notre travail autour de l'indicateur INSE. Au contraire, tout se passe comme si les autorités organisaient leur propre aveuglement aux conditions de mise en relation de l'offre et de la demande sur ce marché. La connaissance fine du marché demeure la prérogative des établissements, des réseaux formels et informels qu'ils constituent (groupes d'écoles, syndicats), des professionnels qui gravitent autour du marché (cabinets de conseil, architectes, spécialistes d'organisation) et, dans une moindre mesure, de la clientèle.

Le principe même du marché est d'organiser l'appariement de l'offre et de la demande de biens et de services en fixant un prix à l'échange. Ce principe est fondamentalement respecté sur ce marché scolaire. Scolariser son enfant dans le groupe des écoles les plus convoitées est globalement plus onéreux que le scolariser dans des établissements moins demandés. Pour autant, la hiérarchie des établissements ne repose pas uniquement sur l'écolage. De fait, comme la plupart des organisations, le statut plus ou moins prestigieux d'une école est étroitement associé aux caractéristiques du public qu'elle accueille.

Au sommet de la hiérarchie se situent les grands établissements traditionnels de São Paulo. Ceux-ci permettent à leurs élèves d'acquérir des compétences scolaires d'un niveau comparable entre ces différentes écoles : charge à l'élève (avec l'aide de sa famille) de tenir la cadence des apprentissages. Ils ne se différencient pas entre eux par leurs méthodes pédagogiques, par leur manière d'être « *conteudista* ». L'écolage qu'ils imposent est également de même grandeur. De fait, une fois la barrière de l'écolage franchie, on s'aperçoit que les ressources économiques des familles jouent un rôle quasi-nul dans les dispositifs de recrutement des grands établissements : l'écolage ne varie pas en fonction des revenus des familles et inscrire son enfant n'est pas d'autant plus cher que les places se font rares. Ce qui distingue certains grands établissements, ce sont les caractéristiques de leur clientèle et comment ils la recrutent.

Les grands établissements au sommet de la hiérarchie des écoles de São Paulo se divisent entre ceux qui sont en mesure de suspendre la logique marchande qui organise la rencontre entre offre et demande et ceux qui ne le peuvent pas. Cet effacement du principe marchand consiste à préempter l'offre de place par la demande endogène que l'organisation secrète. L'école forme alors un monde clos qui produit sa propre clientèle sur une base démographique : on recrute de père en fils et de mère en fille l'essentiel des élèves. C'est sur cette base filiale, lignagère, qu'affirment leur supériorité intrinsèque certains établissements. Pour ceux-là, si la scolarité demeure payante, pour autant elle ne s'achète pas. Ces établissements fondent leur prestige sur une logique de privilège. Le principe de sélection de la clientèle est un principe d'élection : le statut social, l'appartenance au groupe devient, dans une logique de cooptation, le principe supérieur du recrutement des familles. La clientèle hérite d'une appartenance à une communauté de laquelle elle retire un statut et des profits à part.

Dans cette situation, l'école tire son prestige des positions les plus dominantes qu'occupe une partie de la clientèle dans les champs de l'économie, de la politique ou des arts. Celui-ci rejaille sur l'ensemble des familles de l'établissement en donnant à chaque génération des ressources sociales rares, notamment *via* la construction d'un réseau d'anciens élèves symbolisé par la « *turma* ». Le sentiment de supériorité qu'exprime cette clientèle à l'endroit de *son* école tient précisément au fait que, à l'inverse des autres familles appartenant à leur milieu, c'est l'école qui les a choisis, les soustrayant à la concurrence que se livrent les familles pour trouver la meilleure école. À la place, les familles tiennent le discours des affinités électives que seule peut produire une longue histoire commune avec l'école. Par ce biais, les familles expriment avec simplicité l'unique différence qui compte pour les départager des familles réduites à l'état de client.

Pour les établissements, c'est le témoignage du succès le plus éclatant sur le marché scolaire que de ne plus avoir besoin de se tourner vers la demande, de ne pas avoir besoin de chercher des familles ou de s'adapter à un certain public. Plus les écoles rencontrent de succès, plus la demande est élevée à leur endroit, plus elles s'appuient sur une sélection sociale de leur clientèle qui repose prioritairement sur des principes lignagers. Les anciens élèves sont prioritaires, préemptent les places et l'école peut se contenter de recruter ponctuellement au cours de la scolarité des élèves triés sur le volet. Dans ce cas de figure, les écoles apparaissent comme des clubs fermés où l'appartenance des membres découlent d'un parcours prescrit et

non d'un parcours choisi. Pour cet environnement particulier, choisir son école trahit le statut inférieur d'une famille, contrainte d'adopter un comportement de consommateur.

Au vu et au su de tous, sans qu'il soit nécessaire de dissimuler la reproduction sociale d'un groupe derrière une idéologie du mérite, sans qu'il y ait recours à une quelconque légitimation extérieure, notamment par l'État, cette communauté revendique son privilège et affirme conserver sa position dominante par le simple fait de l'avoir occupé jusqu'à présent. C'est en se fermant au marché, en rendant inopérant le capital économique des familles ou une quelconque stratégie, en se rendant indifférents aux qualités des enfants qui pourraient venir de l'extérieur, en ne faisant foi que sur les propriétés de conservation du groupe qu'ils contribuent à produire, que ces établissements maintiennent leur prestige. Il est alors frappant d'observer cette situation paradoxale où les élites semblent s'extraire du marché pour se prémunir de l'instabilité de ce dernier, des aléas de la concurrence et de ses effets de mode, de ses fausses différences et de ses vraies imitations, pour le remplacer par la solidarité en acte que constitue le fait d'appartenir à un club d'héritiers.

Le marché s'arrête là où il n'y a plus de prix, et pour ces écoles, le prix a symboliquement disparu des conditions de l'échange. À son sommet, le fonctionnement du marché scolaire conduit donc à la suspension des règles économiques qui devraient organiser l'échange et à son remplacement, pour des groupes qui n'ont pas intérêt à s'y soumettre, à des logiques essentiellement sociales, en l'espèce homophiles et ségrégatives.

Nous l'avons vu, ce mode de sélection par parentèle crée de nombreuses tensions et alimente un sentiment d'injustice au sein des classes dominantes. À ce titre, le marché scolaire de São Paulo peut être analysé comme un « marché contesté » (Steiner & Trespeuch, 2015), c'est-à-dire comme un marché dans lequel la marchandisation du bien échangé pose des questions morales, comme pour l'adoption des enfants ou les dons d'organe. En l'occurrence, ce n'est pas l'écolage comme critère principal d'accès à une bonne éducation que les familles contestent. Que la possibilité de réaliser une scolarité dans un environnement favorable à la réussite scolaire relève directement et exclusivement des ressources économiques de la famille n'est pas un motif de conflit. Le marché scolaire de São Paulo n'est pas un marché contesté pour des motifs de justice sociale. La clientèle trouve généralement le prix de l'école trop élevé mais le principe de l'écolage n'est pas remis en question. Le fonctionnement du marché scolaire est au contraire contesté lorsqu'il n'obéit justement plus au principe de l'écolage

comme principal critère de sélection de la clientèle. Plus précisément, l'injustice apparaît lorsque l'argent n'est plus suffisant pour ouvrir les portes d'un établissement. Autrement dit, c'est quand les capacités d'accès à une école et, *in fine*, la reproduction sociale, dépendent d'un héritage social ou statutaire et non plus seulement d'un héritage économique que se manifeste le sentiment d'une rupture d'égalité au sein des classes dominantes de São Paulo.

En dehors de cette clientèle particulière, le marché scolaire représente une garantie pour les familles qui disposent d'un capital économique suffisant pour leur permettre d'accéder à des établissements très performants scolairement. Sauf difficultés scolaires insurmontables, leur capacité financière leur permet de placer précocement et définitivement leurs enfants dans des *high status tracks* (Kingston & Lewis, 1990), c'est-à-dire des engrenages institutionnels qui permettent d'enchaîner les organisations prestigieuses tout au long de leur parcours scolaire, étudiant puis professionnel.

Néanmoins, à la différence de la clientèle précédente, celle-ci est exposée à la concurrence des autres familles recherchant le même bien qu'elle. Elle doit alors prendre les devants, s'inscrire précocement sur des listes d'attente, se soumettre à des évaluations officieuses de son enfant au cours des premières années, consentir à le préparer s'il le faut. C'est plus globalement accepter un climat de compétition et l'incertitude résultant de l'enjeu que représente le fait de choisir idéalement l'école définitive de son enfant. Il plane sur ces décisions une angoisse, surévaluée mais véritable, liée à la crainte de faire le mauvais choix, de compromettre la réussite scolaire de son enfant ou de menacer son épanouissement personnel.

Cette crainte atteint son paroxysme avec les écoles constructivistes. Si toutes les familles s'orientent sur le marché en justifiant leur choix par l'intérêt supérieur de l'enfant et son bien-être, les écoles constructivistes se sont développées sur le marché en mobilisant principalement cet argument et en se faisant les hérauts d'une autre manière d'éduquer face aux pédagogies traditionnelles portées par les grands établissements. Elles mobilisent un répertoire politique, historique et culturel enraciné dans une vision anti-autoritaire et progressiste s'opposant aux principaux maux de la société brésilienne comme le racisme, les inégalités sociales de tout type ou l'héritage de la dictature afin d'agrèger autour d'elles une clientèle fidèle à ces valeurs. Concrètement, le travail des écoles constructivistes est de consolider l'identité d'un groupe autour des critères d'appréciation de la qualité de l'école

favorables à l'école. C'est tout le jeu des écoles constructivistes de s'appuyer sur cet intérêt supérieur de l'enfant à jouir d'une éducation au sens propre du terme, c'est-à-dire qui s'attache d'abord au développement des qualités humanistes de l'enfant ou du jeune avant de façonner un élève, afin que les familles puissent substituer une performance sociale et morale à une performance purement scolaire. Les familles y trouvent jusqu'à un certain point leur compte en remplaçant, sans l'exprimer, un élitisme par un autre : la fraction progressiste de la bourgeoisie qui occupe les écoles constructivistes s'arroge une supériorité morale et politique pouvant compenser sa frustration, voire son ressentiment, d'être exclue des « meilleures » écoles ou des écoles fréquentées par l'élite intellectuelle. Ce renversement symbolique contextuel ne tient que tant qu'il rend acceptables les risques scolaires encourus au nom de la formation globale de l'élève, de sa personne politique et morale. Les familles appartenant à cette fraction progressiste des classes dominantes peuvent venir y satisfaire des besoins moraux et éducatifs particuliers tout en s'assurant un entre-soi qu'elles condamnent pour les autres.

Seules face au marché, les familles (et notamment les mères) ont le sentiment de porter l'entière responsabilité du choix d'un service sur lequel elles font reposer une part centrale de leur ambition sociale. La scolarisation prend l'apparence du choix intime d'une famille parmi des offres scolaires qui restent dans l'absolu incertaines quant aux fruits qu'elles porteront, bien des années plus tard, sur leur enfant. En conséquence, les parents vivent le plus souvent avec une émotion intense leurs choix scolaires. Concrètement, cela se traduit par des angoisses anticipées, des doutes qui poursuivent longtemps les familles, des remises en question répétées des choix qui ont été faits. Cette situation révèle l'extrême tension sociale que produit la marchandisation de la scolarisation en faisant dépendre la réussite scolaire des choix et des capacités financières des familles. S'il est vrai que l'absence de toute politique de justice scolaire à destination du marché des écoles privées apporte à la clientèle aisée de solides garanties en termes de reproduction et de ségrégation sociales, cette dernière doit donc également en accepter certaines contreparties.

La première d'entre elles est que toutes les familles sont soumises à la loi du plus fort, qui conforte sur le marché scolaire les positions dominantes. Ce qui préserve leur position en les protégeant de la concurrence et d'un mélange avec le reste de la société impose également ses inégalités à leur échelle. Il en découle un sentiment d'injustice fort répandu parmi la majorité de cette clientèle qui n'a pas accès aux « meilleures écoles », mais qui ne peut

cependant se matérialiser en expression politique sans saper les fondements de leur privilège. De fait, changer les règles du jeu pour augmenter ses propres chances d'accéder à ces établissements impliquerait de porter dans le débat public des questions de démocratisation et de justice scolaire aux conséquences risquées. À ce titre, il est édifiant que les parents n'aient jamais eu recours à la notion de mérite pour critiquer les établissements qui leur étaient inaccessibles.

Pourtant, il est très clair pour cette clientèle que les inégalités des chances sont explicitement corrélées à la richesse des familles. Nous ne prenons pas de risque en affirmant qu'il s'agit d'un jugement assez trivial, partagé peu ou prou par l'ensemble de la société brésilienne : on réussit mieux à l'école et dans la vie si on peut se payer une bonne école. Contrairement à d'autres contextes, on ne peut décrire le marché scolaire de São Paulo comme un instrument de légitimation des inégalités sociales sous couvert de mérite scolaire. Le symbole que porte le marché scolaire est un symbole explicite de coupure, de séparation délimitant un espace où l'éducation est de qualité et désirable et où pour pouvoir en jouir, il faut pouvoir en être digne socialement, c'est-à-dire *a minima* économiquement. Au Brésil, le jeu de la réussite ne se cache pas derrière l'idéologie démocratique du mérite qui voudrait que selon son travail et ses qualités tout parcours pourrait être possible. Au Brésil, le fait que la qualité d'un parcours dépende principalement du statut social de la famille, d'où l'on vient et de quoi on hérite, est certainement une des représentations les plus partagées parmi l'ensemble de la population.

Le statut social doit demeurer la principale porte d'entrée au monde des classes dominantes. Les inégalités des chances sont explicitement corrélées à la richesse des familles. L'éducation privée est un des symboles les plus forts d'une appartenance aux classes supérieures ou l'indice de son accession. Bref, ce qu'actualise dans les rapports sociaux la scolarisation dans une école privée, c'est l'antériorité et la précellence du statut social sur la réussite scolaire. Le compromis social qui découle de cette situation est que le désir d'accéder aux positions les plus prestigieuses à l'intérieur des classes dominantes paraît moins important que le désir de conservation d'un statut, c'est-à-dire que la crainte d'un déclassement social, synonyme pour elles de déchéance, voire de déshumanisation par la bascule que représenterait le mélange avec les classes populaires d'une école publique. Le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo demeure un marché façonné par l'angoisse scolaire et l'épouvante sociale de sa clientèle.

CONCLUSION

Depuis la fondation des systèmes éducatifs au XIX^e siècle, la question de la démocratisation de l'école est au centre des sociétés modernes. Elle touche au cœur les sociétés démocratiques par le rôle central qu'occupe l'école dans la production des inégalités sociales. Parce qu'elles sont devenues des sociétés de classes, les sociétés modernes sont théoriquement ouvertes à la mobilité sociale fondée sur les aptitudes et le mérite individuel. L'école a ainsi progressivement occupé, par la généralisation de l'instruction obligatoire, un rôle de légitimation de la hiérarchie sociale en accordant au diplôme une valeur sans cesse plus importante.

L'école unique, après les années 1950, a mis fin dans la plupart des systèmes éducatifs au double régime d'enseignement qui séparait les écoles de la bourgeoisie de celles du reste de la population. En réaction, le développement des filières d'enseignement a permis de poursuivre le tri scolaire et social de l'école mais en l'échelonnant tout au long de la scolarité. Les systèmes éducatifs demeurent fondamentalement des instruments de sélection scolaire et sociale quand bien même les États cherchent à diversifier socialement le public de leurs universités et filières les plus prestigieuses, notamment grâce à des politiques de discrimination positive (*affirmative action*) territoriales, socio-économiques ou raciales. La performance d'un système éducatif, comme en témoignent les enquêtes internationales PISA que les États ne peuvent plus ignorer, se mesure aujourd'hui à la capacité des écoles à élever le niveau scolaire de tous les élèves et à le découpler de l'origine sociale de ces derniers.

À cette aune, le système éducatif brésilien affronte depuis sa fondation des vents contraires. Si depuis les années 2000, sous l'effet des politiques éducatives portées par le Parti des Travailleurs, l'enseignement supérieur, notamment privé, s'est ouvert à un nouveau public, le processus de sélection scolaire et sociale des classes dominantes est resté inchangé. Le système éducatif brésilien continue de fonctionner comme un régime d'enseignement censitaire où les ressources économiques des familles déterminent la trajectoire scolaire et sociale des élèves. La concurrence entre établissements et la lutte des places entre élèves reposent fondamentalement sur l'écolage. Cette situation conduit à ce que l'expression des qualités individuelles des élèves est empêchée pour les familles issus de milieux modestes et leur véritable mesure faussée pour les classes supérieures.

La principale hypothèse de notre travail reposait sur l'idée que la genèse et le fonctionnement des marchés scolaires des classes dominantes façonnaient le modèle de sélection scolaire et sociale du système éducatif brésilien, caractérisé par une coupure sociale des classes supérieures avec le reste de la société. En plaçant notre focale sur le marché scolaire des classes supérieures de la ville de São Paulo, nous avons montré que l'appariement de l'offre et de la demande de scolarisation repose principalement sur les modes de sélection des écoles, leur prix et leur ligne pédagogique.

Plus précisément, dans notre recherche, nous nous sommes attaché à démontrer que le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo structure socialement et culturellement les pratiques de scolarisation de sa clientèle. La scolarisation est fortement cadrée par des logiques économiques. Le prix des écoles agit comme une contrainte financière à laquelle ne peuvent échapper les familles. Pour autant, sa genèse et son fonctionnement obéissent à des logiques sociales. On comprend mieux le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo en l'inscrivant dans le temps long de sa formation. Le rôle exclusif que jouent les écoles privées dans la scolarisation des classes dominantes de São Paulo tient à la conjonction de trois phénomènes.

Il y a d'abord les habitudes culturelles d'une classe sociale pour qui l'école est moins affaire de savoir que de prestige et de pouvoir. L'enjeu social de l'école privée ne se résume pas à un intérêt pour la performance scolaire des établissements. L'école est perçue comme un club fermé qui affirme le statut social d'une famille et donne les moyens de le maintenir ou de l'élever par le réseau qu'elle apporte. La forme contemporaine de ce marché scolaire est le résultat d'une remarquable stabilité dans les manifestations de distinction et de reproduction sociales des classes dominantes de São Paulo. Si la forme scolaire et les méthodes pédagogiques ont radicalement changé depuis le XIXe siècle, le rapport des familles à l'éducation privée a peu évolué. Il dénote un attachement profond des classes dominantes à la ségrégation sociale protectrice que procure l'école privée d'élite. L'*escola particular* est l'instrument central de l'éducation de ces familles s'inscrivant dans une continuité de services privés éducatifs (*clube*, cours de langues étrangères, séjours d'immersion) et de loisirs (sport, culture) qui rattachent continuellement l'enfant à son groupe social par l'homogénéité de la clientèle et des activités pratiquées.

La place exclusive des écoles privées dans la scolarisation des classes dominantes est également le fruit d'une politique d'État. Celle-ci se manifeste par des actions directes et indirectes sur le marché des écoles privées. Les actions directes concernent les mesures de soutien économique que les autorités apportent structurellement ou conjoncturellement aux écoles privées, notamment par la fiscalité. Les actions indirectes touchent à la faiblesse des contraintes exercées par l'État sur le fonctionnement du marché scolaire. Outre l'absence de régulation économique du marché, notamment des prix pratiqués par les écoles, de mesures de contrôle pédagogique ou d'incitation à l'ouverture sociale des établissements, l'État protège le marché scolaire en excluant de lui apporter une alternative par le développement d'un réseau d'écoles publiques d'excellence.

Enfin, il y a le rôle des écoles privées elles-mêmes qui exploitent à leur avantage les logiques du marché scolaire et les attentes sociales de la clientèle issue des classes dominantes. Les écoles privées suscitent une dépendance de leur clientèle en garantissant, bien entendu, la performance scolaire la plus élevée en termes de réussite aux examens d'entrée des meilleures universités du pays – mais aussi étrangères, en développant leurs partenariats internationaux. La concurrence qu'elles se livrent les conduit à accorder une place centrale aux nouvelles méthodes ou modes pédagogiques et à enrichir leur matériel éducatif (laboratoires scientifiques, NTIC, équipements culturels et sportifs). Ces écoles privées prétendent inventer les écoles de demain et forgent ainsi les normes d'excellence et les attentes éducatives de leur clientèle. Les écoles privées assurent également une prise en charge de l'échec scolaire de manière à ne jamais présenter ce dernier comme un échec de l'élève mais comme un problème de méthode d'enseignement. Problèmes scolaires insurmontables exceptés, les écoles privées puis des universités privées pour classes élevées, moyennant des frais de scolarité extrêmement onéreux et un parcours adapté, permettent de conduire à des professions dignes de leur statut, comme médecin généraliste par exemple, et ainsi de sauver les apparences.

Les écoles privées des classes dominantes de São Paulo ont une fonction dans les relations sociales qui se jouent entre leurs différentes fractions. Plus précisément, le marché scolaire possède une fonction de régulation sociale. Cette régulation s'effectue de deux manières. La plus évidente est la régulation qui s'opère par la compétition que les écoles instaurent entre les familles pour obtenir la meilleure réussite de leurs élèves. Elles organisent la lutte des places entre élèves pour l'accès aux filières les plus prestigieuses des meilleures universités. L'autre type de régulation concerne les rapports sociaux et politiques

qu'entretiennent les différentes fractions des classes dominantes. Ces écoles donnent une forme aux différences sociales qui s'expriment entre les familles par la ligne pédagogique qu'elles défendent. Les lignes pédagogiques, du fait des représentations qu'elles charrient, permettent aux différentes fractions de se situer les unes par rapport aux autres. Elles donnent matière à des variations dans l'expression des finalités éducatives des familles et dans l'expression de leur différend politique.

La pédagogie traditionnelle des grands établissements, focalisée sur la performance scolaire, symbolise le conservatisme politique des classes dominantes tandis que les écoles constructivistes, revendiquant une éducation désintéressée, en représente la face progressiste. En cela, le marché scolaire participe à l'organisation des relations sociopolitiques entre les fractions des classes dominantes et sont une composante essentielle de la manifestation de différences dans leur mode de vie. Le style pédagogique des écoles offre l'occasion de créer des variations subtiles dans le comportement entre les familles en donnant, par exemple, la possibilité de revendiquer une appropriation de l'espace public : aller à l'école à pied, fêter un anniversaire dans un jardin public sont autant de moyens d'expression d'un progressisme politique qui distingue la clientèle des écoles constructivistes. Le choix scolaire donne un support au mépris du mode de vie et des idées politiques de la fraction adverse. La polarisation croissante de la société brésilienne a d'ailleurs renforcé cette dynamique, comme peuvent en témoigner les mouvements de départs de clientèles craignant une politisation des élèves contraire à leurs valeurs.

De fait, la ligne pédagogique des écoles permet d'appuyer un discours politique construit par ailleurs en donnant au choix scolaire le rôle d'illustration pratique des différences sociales entre les différentes fractions des classes dominantes. Le marché scolaire participe donc à donner un cadre et des normes aux conflits sociopolitiques qui s'expriment avec une acuité particulière à l'intérieur des classes dominantes. À ce titre, la description des rapports de classes sociales de la société brésilienne est un lieu commun des critiques mutuelles que les fractions conservatrices et progressistes s'adressent. Les classes dominantes font un usage politique et instrumental de l'image de l'école publique et des classes populaires pour se distinguer entre elles : la déploration des conditions d'enseignement dans les écoles publiques s'oppose à sa condamnation. Chaque fraction s'emploie à définir une figure du pauvre selon ses besoins d'affirmation identitaire permettant de condamner le mode de vie et les représentations politiques de la fraction adverse. Paradoxalement, le marché scolaire contribue

à l'instauration d'un dialogue entre ces familles au travers du sujet de l'éducation. La ligne pédagogique des écoles est un support aux conflits qui animent cette classe. En ce sens, le marché scolaire unit les classes dominantes par le jeu qu'il impose à tous. Car, de fait, les différentes fractions des classes dominantes sont solidaires pour défendre la coupure que le marché scolaire introduit avec le reste de la société. En cela, le marché scolaire contribue à la production de l'identité collective des classes dominantes. Celles-ci s'accordent sur des désaccords qui ne menacent pas la stabilité du groupe. Le marché scolaire permet l'expression de variations acceptables dans le mode de vie fondamentalement conformiste des classes dominantes. Le régime de la scolarisation privée n'est, lui, jamais remis en question.

Si la clientèle de ces écoles privées ne manque jamais l'occasion de critiquer le coût monétaire des écoles, elle ne semble pas faire grand cas de son coût social pour la société brésilienne. L'État lui-même n'y voit rien à redire, lui qui se prive pourtant des possibilités de contrôler la « qualité » des cadres de la Nation, pour reprendre les mots d'Antoine Prost. L'entre-soi des classes dominantes qu'organise le marché scolaire renforce probablement l'inertie en termes de représentations politiques et sociales des membres appelés à occuper des fonctions dirigeantes. L'absence d'alternative publique aux écoles privées d'élite a également un coût social pour leur clientèle. L'angoisse que ressentent les familles face au marché scolaire ne se réduit pas à son incertitude. Les familles savent qu'elles ne sont pas à l'abri d'un accident de parcours qui pourrait les rendre incapables de payer une école privée à leurs enfants. La faible probabilité que cette situation se produise n'efface pas les craintes de déclassement et de déchéance sociale. De fait, l'État n'assure aucun filet de sécurité public dans ces circonstances, ce qui par ailleurs renforce les dépendances familiales ou, pour le considérer d'un autre point de vue, renforce la cohésion des classes dominantes par le fait de ne pouvoir compter, en dernière instance, que sur des solidarités privées. Cette absence de filet de sécurité public, autrement dit de services publics de qualité, peut expliquer en partie l'attention obsessionnelle qu'accordent ces familles à leur « conservation » (pour reprendre le terme d'un enquêté) économique et statutaire, quoi qu'il en coûte et quels que soient les moyens pour y parvenir.

Au niveau de la clientèle de ces écoles privées, la ségrégation sociale qui y règne a un effet grossissant sur les inégalités socioéconomiques et statutaires entre les familles. Celles-ci s'observent, se comparent, cherchent à protéger leur enfant d'un sentiment d'infériorité sociale ou au contraire à renforcer leur assurance de faire partie d'une élite. La pression sociale

qui s'exerce sur les parents prend racine sur cette concurrence ostentatoire fondée sur la consommation et le niveau de vie. Le coût social du marché scolaire est précisément de ne pas pouvoir offrir l'alternative du mérite scolaire pour contrebalancer les effets du pouvoir économique sur les scolarités. Le statut social est d'autant plus central dans les relations entre les familles que la présence dans l'école repose sur leurs ressources économiques, et non sur le mérite individuel de l'élève, quelle que soit la véracité sociologique que l'on accorde à la notion de mérite.

En guise d'ouverture, nous souhaiterions indiquer quelques pistes de recherche qui nous semblent pertinentes pour donner des perspectives à notre travail et circonscrire ses limites. Premièrement, notre enquête n'a pas pu prendre en considération de manière directe les élèves. Ils sont omniprésents dans notre enquête mais n'ont pas pour autant le statut d'acteurs. Des contraintes méthodologiques et de terrain nous ont conduit à les placer en toile de fond. Une présence d'une année scolaire complète à São Paulo est l'unique moyen d'envisager une embauche dans une école privée. Cela ne nous a pas été possible, comme nous l'avons précédemment indiqué. Ce type d'étude n'existant pas à l'heure actuelle, la poursuite de la connaissance du monde des écoles privées de São Paulo appellerait sans doute à une observation participante de longue durée comme enseignant ou surveillant par exemple. Cette position serait de nature à affiner la compréhension de la production culturelle d'un groupe à part et des interactions sociales qui s'établissent entre les familles, le personnel des écoles et les élèves.

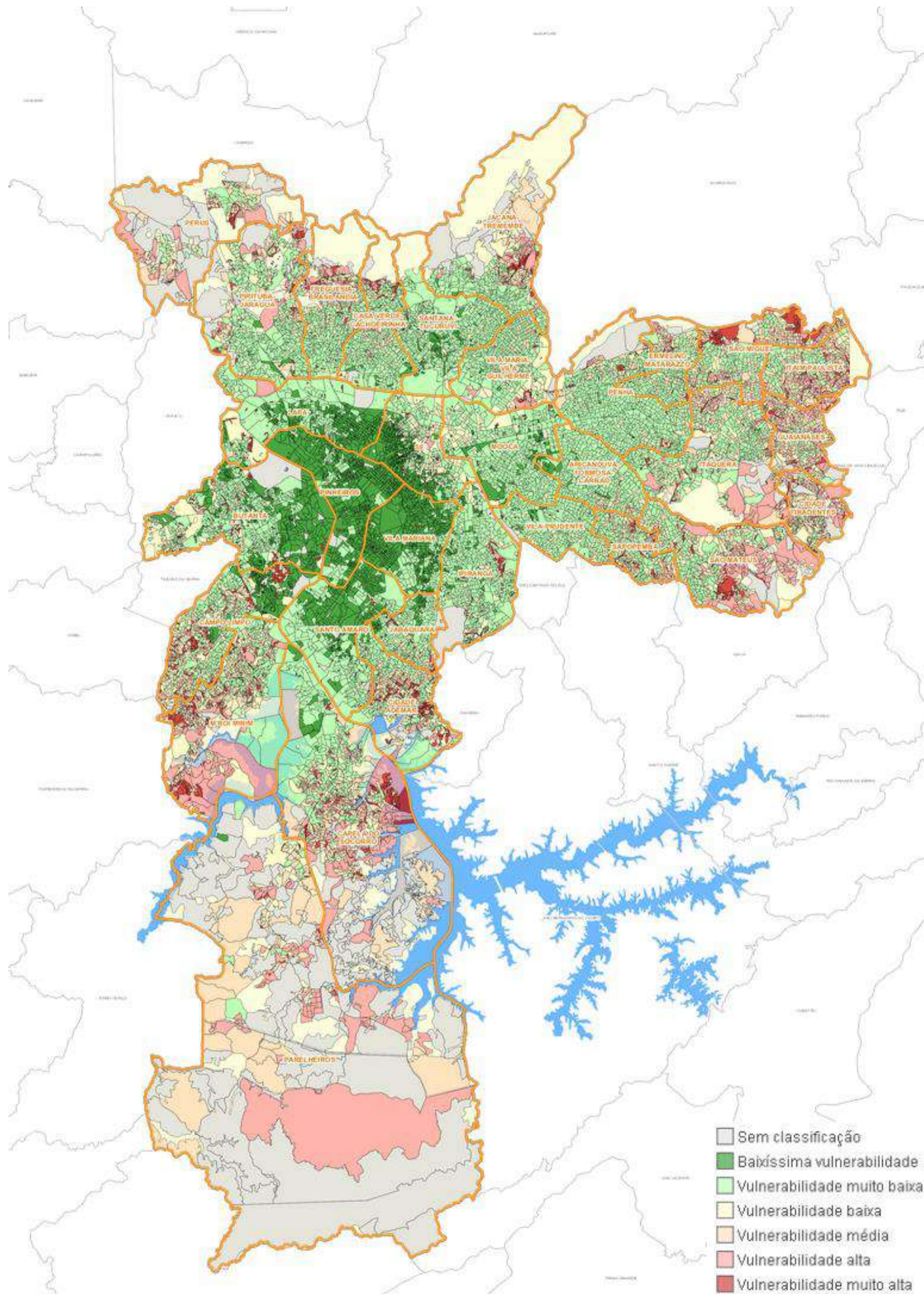
Dans la perspective d'un prolongement de nos analyses, il conviendrait également d'étudier la trajectoire scolaire d'anciens élèves en reconstituant les *turmas* de différents établissements. L'accès aux statistiques des établissements demeure une gageure mais la reconstitution de cohortes d'anciens élèves est une tâche possible. Au cours de notre enquête, nous avons indiqué que le marché scolaire des classes dominantes de São Paulo semblait s'être étoffé du côté des écoles bilingues ou internationales. En lien avec la piste de recherche précédente, il est possible d'interroger l'internationalisation des parcours des lycéens des écoles privées en amont d'une internationalisation des parcours universitaire déjà identifiée.

Enfin, la compréhension des liens entre les autorités publiques et les écoles privées gagnerait à être approfondi en étudiant la circulation des dirigeants des écoles privées dans la sphère associative, syndicale et politique. À côté des liens informels qui lient les écoles entre

elles, nous avons constaté qu'un certain nombre d'écoles se sont organisées en association au cours de notre enquête. Ces associations défendent la voix de leur membre dans la sphère publique et politique. Des dirigeants circulent entre des postes à responsabilité dans l'administration et les directions des écoles privées. Étudier la trajectoire et les réseaux de ces acteurs de l'éducation pourrait sans doute permettre de découvrir les activités sociales construisant au quotidien les liens qui organisent les intérêts du marché scolaire, unissent ou divisent les écoles et préservent leur indépendance relative vis-à-vis du pouvoir politique.

ANNEXES

ANNEXE 1 : La métropole de São Paulo et la vulnérabilité sociale de ses habitants



Fond : Secrétariat Municipal de planification de São Paulo

ANNEXE 2 : Questionnaire

Pesquisa sobre prática de escolarização de pais de alunos

INSTITUT DES HAUTES ÉTUDES DE L'AMÉRIQUE LATINE (IHEAL - UNIVERSITÉ PARIS III SORBONNE-NOUVELLE)

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION DES AMÉRIQUES (IHEAL CREDA - CNRS - UNIVERSITÉ PARIS III SORBONNE-NOUVELLE)

Pesquisa sobre práticas de escolarização de pais de alunos - 2013 - Nicolas Fayette

Como parte de uma tese de sociologia da educação sobre as famílias brasileiras de São Paulo, esta pesquisa tem como objetivo compreender as motivações dos pais em relação à escolha de escolas para seus (ou suas) filho(a)s. De maneira mais ampla, temos interesse em compreender as relações entre as famílias e os estabelecimentos de ensino.

Nossa pesquisa abrange várias escolas de São Paulo e os dados serão tratados de maneira absolutamente anônima.

Você encontrará abaixo uma série de perguntas sobre a escolarização do seu (ou seus/suas) filho(a)s. Nós pedimos que você responda com a maior precisão e da forma mais breve possível, a fim de facilitar o trabalho de codificação e análise.

Não hesite em nos enviar seus comentários sobre este questionário e as suas possíveis lacunas.

Muito obrigado pela sua colaboração. Ela será de extrema importância para a realização desta pesquisa.

O preenchimento do questionário leva cerca de 10 minutos.

Qual é o nome da escola onde seu (ou sua) filho(a) está ou estava? *

Você é... *

- O pai.
 A mãe.

Qual é a sua idade ?

Em que bairro você mora? *

Desde que ano você mora neste bairro? *

Em que outro bairro você morou anteriormente? *

Agora, falaremos sobre a escolarização de seu (ou sua) filho(a). Quanto filhos e filhas você tem? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- Autre :

Quanto filho(a)s estão ou foram matriculas nessa escola? *

OBS : Em caso de ter mais de um(a) filho(a) na escola, favor considerar o(a) ultimo(a) que foi matriculado(a) nessa escola.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Autre :

Quantos anos tem seu (ou sua) filho(a)?

- 6 anos.
- 7 anos.
- 8 anos.
- 9 anos.
- 10 anos.
- 11 anos.
- 12 anos.
- 13 anos.
- 14 anos.
- 15 anos.
- 16 anos.
- 17 anos.
- 18 anos.
- 19 anos.
- 20 anos.
- Autre :

Você está (ou estava) satisfeito com essa escola? *

- Sim
- Não

Por quê? *

Para você, o que uma boa escola deve trazer para seus (ou suas) filho(a)s? *

Como você conheceu essa escola? *

Pode selecionar mais de uma resposta caso deseje.

- Ela foi recomendada por amigos.
- Ela foi recomendada por professores ou diretores de outra escola.
- Você já matriculou seus outros filhos na mesma escola.
- Você consultou uma classificação/ranking de estabelecimento de ensino.
- Você estudou nessa mesma escola.
- Autre :

Partindo da sua casa, quanto tempo seu (ou sua) filho(a) leva para chegar até a escola? *

Se seu (ou sua) filho(a) está agora no ensino superior, responder às perguntas no passado.

- Menos de 15 minutos.
- Entre 15 e 30 minutos.
- Entre 30 e 45 minutos.
- Mais de 45 minutos.
- Autre :

Qual meio de transporte seu (ou sua) filho(a) usa para chegar até a escola? *

- A pé.
- Bicicleta.
- Carro.
- Transporte público.
- Autre :

Você já mudou seu filho de escola alguma vez? *

- Sim
- Não

Se sim, por quê?

Pode selecionar quantas alternativas desejar. Assinale "Autre" se nenhuma das opções forem válidas.

- Maior proximidade da sua casa.
- Maior proximidade do seu trabalho.
- Melhor acessibilidade com transportes públicos.
- Maior segurança da escola ou do bairro da escola.
- Melhor ambiente de trabalho para seu (ou sua) filho(a).
- Promover o sucesso escolar do seu (ou da sua) filho(a).
- Promover o desenvolvimento pessoal do seu (ou da sua) filho(a).
- Seu filho estava com rendimento escolar abaixo da média.
- Seu filho tinha irmãos/irmãs no mesmo estabelecimento.
- Em razão de suas crenças religiosas.
- Para ter acesso a uma escola melhor de ensino médio posteriormente.
- Para possibilitar que o seu (ou sua) filho(a) seguisse uma matéria específica.
- Autre :

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - A CARGA HORÁRIA SEMANAL. *

Avalie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - MATÉRIAS ESCOLARES OFERECIDAS SOMENTE POR ESSE COLÉGIO. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - A QUALIDADE DA INFRAESTRUTURA DA ESCOLA. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - O VALOR DA MENSALIDADE. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - OS MÉTODOS DE ENSINO. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - A DISCIPLINA E A FORMAÇÃO MORAL ENSINADAS NA ESCOLA. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - A REPUTAÇÃO DOS PROFESSORES. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - A BOA IMAGEM DA ESCOLA. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - O BOM NÍVEL DE ENSINO E AVALIAÇÃO. *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Quais são as razões que influenciaram a escolha da escola do seu (ou da sua) filho(a)? - AS PERSPECTIVAS DE INGRESSAR POSTERIORMENTE NUMA BOA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO (CASO ESTEJA NO ENSINO BÁSICO) OU NUMA BOA UNIVERSIDADE (CASO ESTEJA NO ENSINO MÉDIO). *

Avalie sua importância.

1 2 3 4 5

Menos importante Mais importante

Você poderia citar, em ordem de prioridade, quais são as três disciplinas mais importantes para a educação do seu filho? *

Por quê? *

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - AS NOTAS. *

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - UM RANKING DE NOTAS ENTRE OS ALUNOS. *

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - TER AULAS EM OUTRO IDIOMA. *

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - TRABALHAR EM GRUPO. *

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - MONTAR PROJETOS ARTÍSTICOS DURANTE O ANO. *

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - MONTAR PROJETOS RELACIONADOS COM O MUNDO PROFISSIONAL DURANTE O ANO.

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

De um ponto de vista pedagógico, o que parece supérfluo ou essencial para seu (ou sua) filho(a) na escola? - MONTAR PROJETOS SOCIAIS DURANTE O ANO.

Avialie suas importâncias.

1 2 3 4 5

Supérfluo Essencial

Quantas vezes por mês você fala com os professores do seu (ou da sua) filho(a)? *

- Menos da uma vez por mês.
- Uma vez por mês.
- Duas ou três vezes por mês.
- Uma ou duas vezes por semana.
- Mais que duas vezes por semana.
- Nunca.

Em que momentos você encontra os pais de outros alunos? *

Pode selecionar quantas alternativas desejar.

- Na saída da escola.
- Em reuniões pedagógicas.
- Em grupos/associações de pais dentro da escola.
- Em grupos/associações de pais fora da escola.
- Na sua casa ou na casa deles.
- Você não os encontra.

No futuro, em qual estabelecimento superior você imagina seu (ou sua) filho(a)?

Em qual curso?

Para terminar, algumas perguntas sobre as atividades do seu (ou da sua) filho(a) e as suas. Seu (ou sua) filho(a) pratica algum (ou mais de um) esporte(s) fora da escola? *

- Sim - Indicá-lo(s) na caixa "Autre".
- Não.
- Autre :

Alguma (ou mais de uma) atividade(s) artística(s)? *

- Sim - Indicá-la(s) na caixa "Autre".
- Não.
- Autre :

Algum de seus filhos já viajou para o exterior para estudar? *

- Sim - Indicá-lo(s) na caixa "Autre".
- Não.
- Autre :

Se não, você considera fazê-lo no futuro?

- Sim - Indicá o(s) país na caixa "Autre".
- Não.
- Autre :

Você paga algum tipo de curso privado para o seu filho fora da escola (exemplo: idiomas ou aulas de reforço escolar). Quais? *

- Sim - Indicá-lo(s) na caixa "Autre".
- Não.
- Autre :

Com que frequência você vai ao teatro? *

- Menos de uma vez por ano.
- Uma vez por ano.
- Duas ou três vezes por ano.
- Quatro a onze vezes por ano.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por semana ou mais.
- Nunca.

Com que frequência você assiste às apresentações de música clássica ou ballet? *

- Menos de uma vez por ano.
- Uma vez por ano.
- Duas ou três vezes por ano.
- Quatro a onze vezes por ano.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por semana ou mais.
- Nunca.

Com que frequência você visita museus? *

- Menos de uma vez por ano.
- Uma vez por ano.
- Duas ou três vezes por ano.
- Quatro a onze vezes por ano.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por semana ou mais.
- Nunca.

Qual é o seu museu favorito?

Com que frequência você viaja para o exterior a trabalho? *

Se você e seu (ou sua) esposo(a) viajam para o exterior, indique a frequência maior de ambos.

- Menos de uma vez por ano.
- Uma vez por ano.
- Duas ou três vezes por ano.
- Quatro a onze vezes por ano.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por semana ou mais.
- Nunca.

Você costuma falar alguma língua estrangeira no exercício de sua profissão? *

- Sim - Indicá-la(s) na caixa "Outro".
- Não.
- Autre :

Seu esposo ou sua esposa costuma falar alguma língua estrangeira no exercício de sua profissão?

- Sim - Indicá-la(s) na caixa "Outro".
- Não.
- Autre :

Com que frequência você recebe ou visita amigos estrangeiros? *

- Menos de uma vez por ano.
- Uma vez por ano.
- Duas ou três vezes por ano.
- Quatro a onze vezes por ano.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por semana ou mais.
- Nunca.

Você costuma ler revistas ou jornais estrangeiros? *

- Sim - Indicá-lo(s) na caixa "Outro".
- Não.
- Autre :

Seu esposo ou sua esposa costuma ler revistas ou jornais estrangeiros?

- Sim - Indicá-lo(s) na caixa "Outro".
- Não.
- Autre :

Que tipo de colégio você frequentou durante a maior parte do seu ensino básico e médio? *

- Colégio público municipal.
- Colégio público estadual.
- Colégio público federal.
- Colégio privado construtivista.
- Colégio privado tradicional.
- Autre :

Que tipo de colégio seu (ou sua) esposo(a) frequentou durante a maior parte do seu ensino básico e médio?

- Colégio público municipal.
- Colégio público estadual.
- Colégio público federal.
- Colégio privado construtivista.
- Colégio privado tradicional.
- Autre :

Sua situação familiar *

- Casado(a).
- União estável.
- Pai/mãe solteiro(a)
- Autre :

Profissão do pai do aluno. *

Profissão da mãe do aluno. *

Grau de instrução do pai do aluno. *

Especificar o curso.

Grau de instrução da mãe do aluno. *

Especificar o curso.

Profissão do avô paterno do aluno. *

Profissão do avô materno do aluno. *

Qual é a renda mensal familiar aproximada do seu domicílio?

- Menos de 227 R\$.
- Entre 227 e 648 R\$.
- Entre 648 e 1030 R\$.
- Entre 1030 e 1540 R\$.
- Entre 1540 e 1925 R\$.
- Entre 1925 e 2813 R\$.
- Entre 2813 e 4845 R\$.
- Entre 4845 e 12988 R\$.
- Mais de 12988 R\$.

Eu gostaria de realizar uma entrevista em mais detalhes com você. Caso você tenha disponibilidade, poderia me passar seu número de telefone ou endereço de e-mail. Além disso, não hesite em me enviar seus comentários! Muito obrigado pela ajuda!

ATENÇÃO : para enviar o questionário, clique em "Envoyer".

Envoyer

TABLES

Table des cartes

Carte 1. Carte administrative de la métropole de São Paulo

Carte 2. Localisation des écoles des enquêtés

Carte 3. Vulnérabilité sociale des habitants du centre étendu de São Paulo et localisation des écoles des enquêtés

Table des tableaux

Tableau 1. Organisation des systèmes éducatifs français et brésilien

Tableau 2. Professions des parents enquêtés

Tableau 3. Professions de la clientèle des « grands établissements »

Tableau 4. Professions de la clientèle des « écoles constructivistes »

Tableau 5. Liste des thématiques identifiées dans les entretiens avec atlas.ti (par ordre alphabétique)

Tableau 6. Evolution démographique et scolarisation de la population des 5-19 ans de 1920 à 1970 au Brésil

Tableau 7. Elèves inscrits dans l'enseignement secondaire public et privé à São Paulo

Tableau 8. Répartition des écoles brésiliennes par groupe (2015)

Tableau 9. Distribution du niveau socio-économique de la clientèle par groupe d'écoles (en %)

Tableau 10. Distribution de l'échantillon selon la date de création et le statut de l'école

Tableau 11. Distribution de l'échantillon selon le type d'enseignement à la fondation de l'établissement

Tableau 12. Distribution des établissements de chaque groupe entre les périodes

Tableau 13. Une endogamie impressionnante

Table des graphiques

Graphique 1. Distribution en pourcentage des étudiants par type de réseau d'enseignement selon le niveau d'enseignement, Brésil, 2019

Graphique 2. Professions des parents enquêtés

Graphique 3. Professions de la clientèle des « grands établissements »

Graphique 4. Professions de la clientèle des « écoles constructivistes »

Graphique 5. Lieux des entretiens avec les parents

Table des illustrations

Illustration 1. Présentation du programme du semestre donnée aux parents d'élèves

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM-FROIS, Gilbert et Brigitte DESAIGUES, « Du “consensus de Washington” au “consensus Stiglitzien” », *Revue d'économie politique*, vol. 113, n° 1, 2003, pp. 1-13

AGUIAR, Andréa et NOGUEIRA, Maria Alice, « Internationalisation strategies of Brazilian private schools », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 22, n° 4, 2012, pp. 353-368

AKKARI, Abdeljalil, « Blurring The Boundaries Of Public And Private Education In Brazil », *Journal of International Education and Leadership*, vol. 3, n° 1, 2013

AKKARI, Abdeljalil, PAYET, Jean-Paul, *et al.*, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : entre globalisation et diversification*, De Boeck, 2010

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, *As Escolas dos dirigentes Paulistas*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, *A escola dos dirigentes paulistas. Ensino médio, vestibular, desigualdade social*, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, « The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil », *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, 2015, pp. 71-81

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, MOSCHKOIVICH, Marilia, et POLAZ, Karen, « Pesquisando os grupos dominantes: notas de pesquisa sobre acesso às informações », *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 9, n° 17, 2012

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca, NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.), *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*, Petrópolis - RJ, Vozes, 2003

ALTHUSSER, Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche) », In. ALTHUSSER, Louis (dir.), *Sur la reproduction*, Presses Universitaires de France, 2011, pp. 263-306

ALVES, Luciana, BATISTA, Antônio Augusto Gomes, et ÉRNICA, Maurício, *Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas*, São Paulo, Cenpec, 2012

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et SOARES, José Francisco, « Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos », *Educação em revista*, 2007, pp. 25-59

ANDRADE, Ian Prates Cordeiro, *O sistema de profissões no Brasil: formação, expansão e fragmentação. Um estudo de estratificação social*, Thèse de doctorat en Sociologie, Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

ANDRÉO, Christophe, *Déviance scolaire et contrôle social : Une ethnographie des jeunes à l'école*. Presses Universitaires du Septentrion, 2005

ANDREWS, George Reid, « Black and White Workers: Sao Paulo, Brazil, 1888-1928 », *The Hispanic American Historical Review*, vol. 68, n° 3, 1988, pp. 491–524

ARCE HAI, Alessandra, SIMON, Frank, et DEPAEPE, Marc, « From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation », *History of Education*, vol. 45, n° 6, 2016, pp. 794-812

ARCHER, Margaret Scotford, *Social origins of educational systems*, Routledge, 1979

ASTOLFI, JEAN-PIERRE, « Qui donc n'est pas constructiviste », *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*, 2001, pp. 113-128

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'École pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, ESF Sciences Humaines, 1992

AZEVEDO, Nara, et FERREIRA, Luiz Otávio, « Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940 », *Cadernos pagu*, 2006, pp. 213-254

BALL, Stephen J., « Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA », *British journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, 1993, pp. 3-19

BALL, Stephen J., « “Spoilt for choice”: The working classes and educational markets », *Oxford Review of Education*, vol. 23, n° 1, 1997, pp. 89-101

BALL, Stephen J., BOWE, Richard, et GEWIRTZ, Sharon, « School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. » *Journal of education policy*, 1996, vol. 11, n° 1, pp. 89-112

BALL, Stephen J. et VINCENT, Carol, « “I Heard It on the Grapevine”: “hot” knowledge and school choice », *British journal of Sociology of Education*, vol. 19, n° 3, 1998, pp. 377-400

BALL, Stephen J., DAVIES, Jackie, DAVID, Miriam, *et al.*, « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, n° 136, 2001, pp. 65-75

BALLION, Robert, « Les consommateurs d'école », *Esprit* (1940), n° 71/72 (11/12), 1982, pp. 92-99

BALLION, Robert, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982

BANDERA, Nicolau Dela, *Esforço e « vocação »: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo*, Tese de mestrado, Mémoire de master, Universidade de São Paulo, 2011, São Paulo

BANDERA, Nicolau Dela, « Esforçados e “talentosos”: a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo », *Educação em Revista*, 2014, vol. 30, n° 3, pp. 195-218

BARBOSA, Alexandre de Freitas, « O mercado de trabalho antes de 1930: emprego e “desemprego” na cidade de São Paulo », *Novos estudos CEBRAP*, 80, 2008, pp. 91-106

BASTOS, Sênia Regina Bastos, « Os Bairros Imigrantes da Cidade de São Paulo na década de 1930 », In. BAENINGER, Rosana, DEDECCA, Claudio (org.), *Processos Migratórios no Estado de São Paulo – Estudos Temáticos*, Campinas, Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013

BEAUD, Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» », *Politix* 9, n° 35, 1996, pp. 226-57

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence. Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques (Nouv. éd.). *Guides repères. Paris: La découverte*, 2003.

BECKER, Howard S, « Problems of inference and proof in participant observation », *American sociological review*, vol. 23, n° 6, 1958, pp. 652-660

BELFIELD, Clive R. et LEVIN, Henry M., « Market reforms in education », *Handbook of education policy research*, 2009, pp. 513-527.

BENNASSAR, Bartolomé, et MARIN, Richard, *Histoire du Brésil : 1500-2000*, Paris, Fayard/Pluriel, 2014

BERTRON, Caroline, « Définir la valeur des écoles : l'acquisition de pensionnats privés par une multinationale de l'éducation », *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 23, n° 2, 2019, pp. 97-117

BITTENCOURT, Águeda B., « A educação escolar: um compromisso da família com a Igreja », In. ALMEIDA, Ana Maria F. et NOGUEIRA, Maria Alice, *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*, Editora Vozes, 2002

BOSSARD, J.H.S, *The Sociology of Child Development*, Harper's social science series, Harper, 1948

BOUCHET-VALAT, Milan, *Les rouages de l'amour et du hasard : homogamie et hypergamie dans la France et l'Europe contemporaines : dimensions socioéconomique et d'éducation, variations et mécanismes*, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques, 2015

BOURDIEU, Pierre et DE SAINT-MARTIN, Monique, « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Cambridge University Press, 1970, pp. 147-175

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minit, 1970

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Minit, 1964

BOURDIEU, Pierre, « Condition de classe et position de classe », *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, vol. 7, n° 2, 1966, pp. 201-223

BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Minit, 1979

BOURDIEU, Pierre, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Minit, 1989

BOYER, Robert, « Marché, État et capitalismes. » In. STEINER, Philippe et VATIN, François (dir.), *Traité de sociologie économique*. Presses Universitaires de France, 2013. pp. 51-86

BRANDÃO, Zaia et LELLIS, Isabel, « Elites académicas e escolarização dos filhos », *Educação & Sociedade*, vol. 24, n° 83, 2003, pp. 509-526

BRAUD, Philippe, « Violence symbolique et mal-être identitaire », *Raisons politiques*, vol. n° 9, n° 1, 2003, pp. 33-47

BRIAND, Jean-Pierre, CHAPOULIE, Jean-Michel, et PÉRETZ, Henri, « L'évolution de la scolarisation post-obligatoire : un schéma d'analyse », *Historical Reflections/Réflexions Historiques*, 1980

BRINGEL, Breno et PLEYERS, Geoffrey, « Les mobilisations de 2013 au Brésil : vers une reconfiguration de la contestation », *Brésil(s)*, 7, 2015, pp. 7-18

BROCHIER, Christophe, *Les collégiens des favelas : vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro*, Institut des hautes études de l'Amérique latine, 2009

BROCHIER Christophe, *Comprendre et pratiquer la sociologie*. Armand Colin, « Hors collection », 2015

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio, *Raízes do Brasil*, São Paulo, Companhia Das Letras, 2013

BUISSON-FENET, Hélène et DRAELANTS, Hugues, « School-linking processes: Describing and explaining their role in the social closure of French elite education », *Higher education*, vol. 66, n° 1, 2013, pp. 39-57

CABANEL, Patrick et DURAND, Jean-Dominique, *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914 : colloque international de Lyon, Université Jean-Moulin-Lyon III, 12-13 juin 2003*, Editions du CERF, 2005

CANTUARIA, Adriana Lech, *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

CAPRON, Guénola, « Les ensembles résidentiels sécurisés dans les Amériques : une lecture critique de la littérature », *L'Espace géographique*, vol. tome 33, n° 2, 2004, pp. 97-113

CARVALHO, José Murilo de, *Teatro de sombras: a política imperial*, São Paulo, Vértice, 1988

CATTANI, Antonio David et KIELING, Francisco dos Santos, « A escolarização das classes abastadas », *Sociologias*, Porto Alegre. Vol. 9, n° 18 (jul./dez. 2007), 2007, pp. 170-187

CAVALCANTI, Tiago, GUIMARAES, Juliana, et SAMPAIO, Breno, « Barriers to skill acquisition in Brazil: Public and private school students performance in a public university entrance exam », *The Quarterly Review of Economics and Finance*, vol. 50, n° 4, 2010, pp. 395-407

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite, *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*, Editora UNESP, 2015

CHAMBOREDON, Jean-Claude et PRÉVOT, Jean, Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 1973, pp. 295-335

CHAMBOREDON, Hélène, PAVIS, Fabienne, SURDEZ, Muriel, *et al.*, « S'imposer aux imposants : à propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, n° 16, 1994, pp. 114-132

CHANIAL, Philippe, « Générosité, réciprocité, pouvoir et violence. Esquisse d'une grammaire des relations humaines en clé de don », *Revue du MAUSS*, vol. 32, n° 2, 2008, pp. 97-123

CHAPOULIE, Jean-Michel, « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, 1991, pp. 321-364

CHAPOULIE, Jean-Michel, *L'école d'état conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010

CHAPOULIE, Jean-Michel, *Enquête sur la connaissance du monde social. Anthropologie, histoire, sociologie, France-États-Unis 1950-2000*, Presses universitaires de Rennes, 2017

CHIRIO, Maud et JOFFILY, Mariana, « Moderniser la répression politique : la stratégie de formation de "l'homme de renseignement" sous la dictature brésilienne », *Histoire-Politique*, n° 34, janvier-avril, 2018

COCHOY, Franck, « La captation des publics entre dispositifs et dispositions, ou le petit chaperon rouge revisité », *La captation des publics : « c'est pour mieux te séduire, mon client »*, Presses Universitaires du Mirail, 2004, pp. 11-68

COELHO, Edmundo Campos, *As profissões imperiais : advocacia, medicina e engenharia no Rio de Janeiro, 1822-1930*, Rio de Janeiro, Editora Record, 1999

COLEMAN, James Samuel, HOFFER, Thomas, et KILGORE, Sally, *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*, New York, Basic Books, 1982

COMPAGNON, Olivier, « L'Euro-Amérique en question. Comment penser les échanges culturels entre l'Europe et l'Amérique latine », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos-Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*, 2009

COMPAGNON, Olivier, « La crise du catholicisme latino-américain », *L'Ordinaire des Amériques*, 2008, n° 210, pp. 9-25

COSTA, Marcio da et KOSLINSKI, Mariane Campelo, « Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro », *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, 2011, pp. 246-266

COWEN, Robert, « Last past the post: Comparative education, modernity and perhaps post-modernity », *Comparative education*, vol. 32, n° 2, 1996, pp. 151-170

CUNHA, Luiz Antônio, « O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado », *Educação & Sociedade* 28, n° 100, 2007, pp. 809–829

CUNHA, Luiz Antônio, *Educação, Estado e democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez editora, 1991

DA CRUZ COLOMBO, Maria Alzira, « La venue des congrégations religieuses françaises au Brésil à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle », *Chrétiens et sociétés*, 13, 2006, pp. 117-132

DALLABRIDA, Norberto, « Moldar a alma plástica da juventude: a Ratio Studiorum e a manufatura de sujeitos letrados e católicos », *Educação UNISINOS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, São Leopoldo, vol. 5, n° 8, 2001, pp. 133-150

DAVIS, Allison et HAVIGHURST, Robert J., « Social class and color differences in child-rearing », *American Sociological Review*, vol. 11, n° 6, 1946, pp. 698-710

DE ALMEIDA, Jane Soares, « Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória », *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. 76, n° 184, 2007

DE CARVALHO FILHO, Irineu, et COLISTETE, Renato P., « Education performance: was it all determined 100 years ago? Evidence from Sao Paulo, Brazil », *Economic History Association*, [70th Annual Meeting, 24-26 Septembre 2010, Evanston,], 2010

DE CASTRO GOMES, Ângela, « Ideologia e trabalho no Estado Novo », *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1999, pp. 53-72.

DE CERTEAU, Michel, *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*, Paris, Gallimard, p. 59.

DE OLIVEIRA, Orlandina, ROBERTS, Bryan, « O crescimento Urbano e a Estrutura Urbana na América Latina, 1930-1990 » In. BETHELL, Leslie (dir.), *A América Latina após 1930*, V. VI-VIII, São Paulo, Edusp, 2005

DE OLIVEIRA, Pedro Rodrigues, BELLUZZO, Walter, et PAZELLO, Elaine Toldo, « The public-private test score gap in Brazil », *Economics of Education Review*, vol. 35, 2013, pp. 120-133

DE SAINT-MARTIN, Monique, « Les jeunes “favorisés” et les autres - Entretien avec Lebon, Francis, et Chantal de Linarès », *Agora débats/jeunesses*, N° 53, n° 3, 2009, pp. 59-71

DE SINGLY, François, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1996

DE VISSCHER, Christian et LE BUSSY, Gauthier, « La politisation dans la fonction publique : quelques réflexions d'ordre comparatif », *Revue du centre d'études et de recherches en administration publique*, n° 3, 2001, pp. 61-80

DE VISSCHER, Christian et VARONE, Frédéric, « La nouvelle gestion publique “en action” », *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 11, n° 2, 2004, pp. 177-185

DELVAUX, Bernard Delvaux et VAN ZANTEN, Agnès, « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, pp. 5-8

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, « Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira », *Educação & Sociedade*, 2000

DI NATALE, Isabelle, *Réformes et politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010 : quel système d'enseignement secondaire pour le Royaume-Uni depuis la promulgation de « l'Education Reform Act » en 1988 ?*, Thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne Cité, Paris, 2019

DRAELANTS, Hugues et DUMAY, Xavier, *L'identité des établissements scolaires*, Presses universitaires de France, 2015

DRAELANTS, Hugues, « Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école », *Social Science Information*, vol. 53, n° 3, 2014, pp. 403-432

DROUIN-HANS, Anne-Marie, « Rapport au savoir et utopie en éducation chez Rousseau et Bernardin de Saint-Pierre », *Dix-huitième siècle*, 2001, vol. 33, n° 1, p. 548-558.

DUBET, François, « La vraisemblance : entre les sociologues et les acteurs », *L'Année sociologique*, 3e série, n° 44, 1994, pp. 83-107

DUBUISSON-QUELLIER, Sophie, « De la routine à la délibération. Les arbitrages des consommateurs en situation d'achat », *Réseaux*, vol. 135-136, n° 1, 2006, pp. 253-284

DURU-BELLAT, Marie, « Connaissances ou compétences, que transmettre ? », *Les grands dossiers des Sciences humaines*, n° 6, 2012, pp. 12-12

DURU-BELLAT, Marie, FARGES, Géraldine et VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2018

DUSTMANN, Christian, « Parental background, secondary school track choice, and wages », *Oxford Economic Papers*, vol. 56, n° 2, 2004, pp. 209-230.

DUVAL, Nathalie, *L'école des Roches*, Belin, 2009

DUVEAU, Georges, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Domat-Montchrestien, 1948

ÉRNICA, Maurício et BATISTA, Antônio Augusto Gomes, « A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável », *Cadernos de pesquisa*, vol. 42, n° 146, 2012, pp. 640-666

FAGUER, Jean-Pierre, « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 86, n° 1, 1991, pp. 25-43.

FELOUZIS, Georges et FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara (ed.), *Penser les marchés scolaires*, Association francophone d'éducation comparée, 2011

FELOUZIS, Georges, « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, 2005, pp. 3-36.

FERNANDES, Florestan, *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, Globo Livros, 2006

FERNANDES, Sabrina, « Neoliberalization of education in Brazil: the impact of cursinhos and the private sector on pedagogical practices and access to university », *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies/Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, vol. 40, n° 3, 2015, pp. 351-367

FERRÃO, Maria Eugénia et FERNANDES, Cristiano, « O efeito-escola e a mudança-dá para mudar?: Evidências da investigação Brasileira », *REICE : Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n° 1, 2003, p. 5

FERRARO, Alceu Ravello, « Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social », *Educação e Pesquisa*, vol. 36, 2010, pp. 505-526

FERREIRA, Maria Paula, « Índice Paulista de vulnerabilidade social », *São Paulo: Fundação SEADE*, 2013

FISCHMAN, Gustavo, BALL, Stephen, et GVIRTZ, Silvina, *Crisis and hope: the educational hopscotch of Latin America*, Routledge, 2003

FREYRE, Gilberto, *Sobrados e Mocambos*, [1936], São Paulo Companhia Editora Nacional, 1985

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, São Paulo, Editora Global, 2006

FRIEDMAN, Milton, « The role of government in education », *In. SOLO, Robert A., Economics and the Public Interest*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1955

FRIEDMAN, Milton, *Capitalism and freedom: With the assistance of Rose D. Friedman*, University of Chicago Press, 1962

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), *A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas*, n° 19, outubro 2014

FURTER, Pierre, *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, P. Lang, 1980

FURUKAWA, Takao, SHIRAKAWA, Nobuyuki et OKUWADA, Kumi, « An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities », *Higher Education*, Vol. 66, N° 1, 2013, pp. 39-57

FUSULIER, Bernard, « Le concept d'éthos », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n° 42-1, 2011, pp. 97-109

GARDNER, David Pierpont, *A nation at risk: The imperative for educational reform – A report to the nation and the Secretary of Education*, United States Department of Education, The Commission, 1983

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén A., *The best of the best: Becoming elite at an American boarding school*, Harvard University Press, 2009

GÉRARD, Étienne, WAGNER, Anne-Catherine (dir.), « Élités et savoirs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015

GIORGETTI, Camila, « Comment les catégories supérieures de São Paulo parlent-elles de leurs employées domestiques ? Analyse d'un rapport de classe », *Brésil(s)*, 8, 2015, pp. 73-96

GLENNERSTER, Howard, « Quasi-markets for education? », *The economic journal*, 1991, vol. 101, n° 408, pp. 1268-1276

GLYNN, Mary Ann et NAVIS, Chad, « Categories, identities, and cultural classification: Moving beyond a model of categorical constraint », *Journal of Management Studies*, vol. 50, n° 6, 2013, pp. 1124-1137

GOBLOT, Edmond, *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Presses universitaires de France, 2015

GOFFMAN, Erving, « On Fieldwork (transcription, présentation et édition par Lyn Lofland), *Journal of Contemporary Ethnography*, 18 (2) : 123-132 (traduction de l'anglais au français par Pascale Joseph et par Daniel Cefaï pour l'avant-propos), 1989

GOFFMAN, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Éditions de Minuit, 1973

GOLD, Raymond. « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique » In. CEFAÏ, Daniel (org.), *L'enquête de terrain*, 2003, pp. 340-349

GONÇALVES BICALHO RITZKAT, Marly, « Preceptoras alemãs no Brasil » In. LOPES, Eliane M. Teixeira, et FARIA FILHO, Luciano M, *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 269-290

GOTMAN, Anne et BLANCHET, Alain, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992

GOUVEIA, Aparecida J., « Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela », *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n° 27, 1978, pp. 61-68

GRANOVETTER, Mark S., *Le marché autrement : les réseaux dans l'économie*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000

GREMAUD, Amaury Patrick, DE FELÍCIO, Fabiana, et BIONDI, Roberta Loboda, *Indicador de Efeito Escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*, MEC-Ministério da Educação, INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

GUTHRIE, James W. et SPRINGER, Matthew G., « A Nation at Risk Revisited: Did "Wrong" Reasoning Result in "Right" Results? At What Cost? », *Peabody journal of Education*, vol. 79, n° 1, 2004, pp. 7-35

GUY, Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'homme, 1980

HARRIS, Douglas N. et HERRINGTON, Carolyn D., « Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century », *American journal of education*, vol. 112, n° 2, 2006, pp. 209-238

HATCHUEL, Armand, « Les marchés à prescripteurs : Crises de l'échange et genèse sociale », In. JACOB, Annie et VERIN, Hélène (eds.), *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, 1995

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, « Les classes moyennes et la mixité scolaire : Collèges et parents dans deux communes des Hauts-de-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, 2003, pp. 130-140

HÉRAN, François, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, n° 293, 1996, pp. 17-39

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo, *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, Thèse de Doctorat, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986

HODKINSON, Phil et SPARKES, Andrew C., « Careership: a sociological theory of career decision making », *British journal of sociology of education*, , vol. 18, n° 1, 1997, pp. 29-44

HOROWITZ, Helen Lefkowitz, *Alma mater: Design and experience in the women's colleges from their nineteenth-century beginnings to the 1930s*, University of Massachusetts Press, 1993

HOWARD, Adam et GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, Rubén A. (ed.), *Educating elites: Class privilege and educational advantage*, R&L Education, 2010

HUERTA MELCHOR, Oscar, « La gestion du changement dans l'administration des pays de l'OCDE : Un premier aperçu général », *Documents de travail sur la gouvernance publique*, n° 12, Éditions OCDE, 2008

HUGHES, Everett Cherrington, *The sociological eye, selected papers. Part II: Institutions & race*, Chicago New-York Aldine Atherton, 1971

HUSÉN, Torsten, *The school in question: A comparative study of the school and its future in western society*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1979

HUTCHINSON, Bertram Hutchinson, A., *Mobilidade e trabalho: um estudo na cidade de São Paulo*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação e Cultura, 1960

ILLICH, Ivan et DURAND, Gérard, *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil, 1971

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Notas técnicas*, Versão 1.5, 5ª edição, Rio de Janeiro, 2019

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2020*, IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro, 2020

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, Ministério da Educação, 2014

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, Ministério da Educação, 2015

ISAMBERT-JAMATI, Viviane et SIROTA, Régine, « La barrière, oui, mais le niveau ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1981, pp. 5-33

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *Crises de l'enseignement, crises de la société*, Paris, PUF, 1970

ISAMBERT-JAMATI, Vivianne, « Sociologie de l'école », In. DEBESSE, Maurice et MIALARET, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1974

ITABORAÍ, Nathalie Reis, *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015

JEAN-CLAUDE, Passeron, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard, Seuil, 1989

JUNKER, Buford Helmholz. *Field work: An introduction to the social sciences*, University of Chicago Press, 1960

KAHN, Pierre, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. vol. 40, no. 2, 2007, pp. 115-125

KARABEL, Jerome, *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin Harcourt, 2006

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Armand Colin, 2004

KELLERHALS, Jean, et MONTANDON, Cléopâtre, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux et Niestlé, 1991

KOCKA, Jürgen, « The middle classes in Europe », *The Journal of Modern History*, 67(4), 1995, pp. 783-806

KOHN, Melvin L., « Social class and parent-child relationships: An interpretation », *American journal of Sociology*, vol. 68, n° 4, 1963, pp. 471-480

KOSLINSKI, Mariane Campelo, ALVES, Fátima, et LANGE, Wolfram Johannes, « Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro », *Educação & Sociedade*, vol. 34, 2013, pp. 1175-1202

KREUTZ, Lúcio, « A educação de imigrantes no Brasil », In. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 325-346

LAGRANGE, Hugues, « Les effets de la sociabilité des adolescents », *Informations sociales*, n° 5, p. 2007, 110-119

LANE, Jan-Erik, *New public management: an introduction*, Routledge, 2002

LE GRAND, Julian, « Quasi-markets and social policy », *The economic journal*, vol. 101, n° 408, 1991

LECOUTRE, Marc, « Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise. In. BEVORT, Antoine (éd.), *Le capital social : Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte, 2006, pp. 177-192

LEPOUTRE, David. *Coeur de banlieue: Codes, rites, et langages*. Odile Jacob, 1997

LIBÂNEO, José Carlos, « O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres », *Educação e pesquisa*, vol. 38, 2012, pp. 13-28

LIN, Nan, « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, 1995, pp. 685-704

MACEDO, Elizabeth, « As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum », *Educação & Sociedade*, vol. 38, nº 139, 2017, pp. 507-524

MANDELERT, Diana, « Reprovação em escolas de prestígio », *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 23, nº 53, 2012, pp. 222-249

O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº especial, 2006, pp. 188-204

MARCÍLIO, Maria Luiza, *História da escola em São Paulo e no Brasil*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005

MARISCAL, Elisa et SOKOLOFF, Kenneth L., « Schooling, Suffrage, and Inequality in the Americas, 1800-1945 » In. HABER, Stephen (ed.), *Political Institutions and Economic Growth in Latin America. Essays in Policy, History, and Political Economy*, Stanford, CA, Hoover Institution Press, 2000

MAROY, Christian, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, nº 1, 2008, pp. 31-55

MAROY, Christian, et VOISIN, Annelise, « Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation », *Education comparée*, vol. 11, 2014, pp. 31-58

MARQUES, Eduardo, « Estrutura Social e Segregação em São Paulo: Transformações na Década de 2000 », *Dados* 57(3), 2014, pp. 675-710

MARSON, Michel Deliberali, « Origens dos empresários da indústria de máquinas e equipamentos em São Paulo, 1870-1900 », *Nova Economia*, vol. 22, no 3, 2012, pp. 481-511

MARTINEAU, Stéphane et ALEXANDRE A. Buysse. « Rousseau et l'éducation : apports et tensions. » *Phronesis*, vol. 5, n° 2, 2016, pp. 14-22

MARTUCCELLI, Danilo. *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*. Gallimard, 2017

MASSON, Philippe, *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, PUF, 1999

MASSON, Philippe, *Faire de la sociologie. Les grandes enquêtes françaises depuis 1945*, La Découverte, coll. « Grands Repères », 2008

MCPHERSON, Miller, SMITH-LOVIN, Lynn, et COOK, James M., « Birds of a feather: Homophily in social networks », *Annual review of sociology*, vol. 27, n° 1, 2001, pp. 415-444

MEHAN, Hugh. « What time is it, Denise? »: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 1979, vol. 18, n° 4, pp. 285-294

MEHTA, Jal, « How paradigms create politics: The transformation of American educational policy, 1980–2001 », *American Educational Research Journal*, 2013, vol. 50, n° 2, p. 285-324

MENDES DE FARIA FILHO, Luciano, « Instrução elementar no século XIX » In. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, et VEIGA, Cynthia Greive (Org.), *500 anos de educação no Brasil*, 2000, pp. 135-149

MERLE, Pierre, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, vol. 2, n° 1, 2011, pp. 37-50

MERRICK, Thomas W., « A População da América Latina, 1930-1990 », In. BETHELL, Leslie. (dir.), *A América Latina após 1930. V. VI-VIII*, São Paulo, Edusp, 2005

MIGUEL, Luis Felipe, « Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro », *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, n° 15, 2016, pp. 590-621

MONS, Nathalie, *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, 2004

MONS, Nathalie, « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, 2004, pp. 41-52

MONS, Nathalie, « Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale », *Éducation et sociétés*, vol. 21, no. 1, 2008, pp. 17-32

MONS, Nathalie, « Privatisation sous haute surveillance étatique : une comparaison internationale », In. DUTERCQ, Yves (éd.), *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Boeck Supérieur, 2011, pp. 17-35

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo, « Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010 », *Educação & Sociedade*, vol. 35, n° 127, 2014, pp. 417-441

NARITOMI, Joana, SOARES, Rodrigo R. et ASSUNÇÃO, Juliano J., « Rent seeking and the unveiling of de facto institutions: development and colonial heritage within Brazil », *National Bureau of Economic Research Working Paper N° 13545*, October, 2007

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, « Estudos sociológicos sobre educação no Brasil », In. MICELI, Sergio (org.), *O que ler na ciência social brasileira*, São Paulo, Sumaré/Anpocs/CAPES, 2002

NOGUEIRA, Maria Alice, « Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão », *Revista Brasileira de Educação*, n° 26, 2004, pp. 133-144

NOGUEIRA, Maria Alice, « Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão », *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n° 26, pp. 133-144

NOGUEIRA, Maria Alice, « Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão », *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, 2004, pp. 133-144

NOGUEIRA, Maria Alice, « Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação », *Paidéia (Ribeirão Preto)*, vol. 8, nº 14-15, 1998, pp. 91-103

NOGUEIRA, Maria Alice, AGUIAR, Andrea Moura de Souza, RAMOS, Viviane Coelho Caldeira, « Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares », *Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 29, nº103, 2008, pp. 355-376

NOGUEIRA, Maria Alice, *Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos: o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*, Relatório final de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Belo Horizonte, 2006

NOT, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, 1979

NUNES, Clarice, « O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos », *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, 2000, pp. 35-60

OBERTI, Marco, PRÉTECEILLE, Edmond, et RIVIÈRE, Clément, *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Sciences po, OSC, Paris, 2012

OTTAVI, Dominique, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, 2007.

OWENSBY, Brian P., *Intimate ironies: Modernity and the making of middle-class lives in Brazil*, Stanford University Press, 1999

PAES DE CARVALHO, Cynthia, « Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica », *Revista Brasileira de Educação* 11, nº 31, 2006

PANIZZOLO, Claudia, « A propagação dos modernos preceitos pedagógicos: materiais, métodos e práticas nas escolas paulistas em fins do século XIX », *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação-circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*, 2013, pp. 1-15

PASTORE, José et SILVA, Nelson V., « Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século », *Anais do XXV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 2000

PENEFF, Jean, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950*, Éditions L'Harmattan, 1987

PENEFF, Jean, *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*. Editions Métailié, 1992

PENEFF, Jean, *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Coll. Repères, La Découverte, 2020

PERETZ, Henri, *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Coll. Repères, La Découverte, 2004

PEROSA, Graziela Serroni, « A formação do espaço da educação de "alta qualidade" em São Paulo (1890-1950) », *Anais da 2ª. Reunião Anual da Anpocs*, Caxambu, 2003

PEROSA, Graziela Serroni, « Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930 », *Pro-posições*, vol. 15, n° 2, 2004

PEROSA, Graziela Serroni, LEBARON, Frédéric et LEITE, Cristiane Kerches da Silva, « O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo », *Pro-Posições*, vol. 26, n.2, 2015

PEROSA, Graziela Serroni, *Três escolas para meninas*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2005

PERRENOUD, Philippe, (1985) *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, in Actes du colloque *Classes populaires et pédagogies*, Rouen, Université de Haute-Normandie, 14-16 mars (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 3, pp. 105-118).

PERRENOUD, Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 1993, pp. 61-76

PEUGNY, Camille, « Le destin au berceau », *Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Le Seuil, 2013

PIAGET, Jean, *Où va l'éducation : comprendre c'est inventer*, Paris, Médiation, 1988

PIAGET, Jean, *Où va l'éducation*, Paris, Médiations, 1972

PILETTI, Nelson, « Evolução do currículo do curso secundário no Brasil », *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 13, n° 2, 1987, pp. 27-72

PILETTI, Nelson, *Estrutura e funcionamento do ensino médio*, São Paulo, Ática, 1999

PLAISANCE, Éric et VERGNAUD, Gérard, *Les Sciences de L'éducation*, Paris, La Découverte, 1993

PLASSARD, Jean-Michel, « Économie de l'éducation et prise de décision dans les structures éducatives depuis les années 1960 », In. CASTAGNET, Véronique et BARRERA, Caroline (ed.), *Décider en éducation : Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours)*, Presses Universitaires Septentrion, 2019

POLANYI, Karl, [1944], *La grande transformation*, Paris, Gallimard, 1983

POUPEAU, Franck et FRANÇOIS, Jean-Christophe, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir, 2008

PULICI, Carolina Martins, *O charme (in) discreto do gosto burguês paulista: estudo sociológico da distinção social em São Paulo*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

PULICI, CAROLINA, « Prédios “neoclássicos” no espaço residencial das elites de São Paulo », *Estudos Avançados*, vol. 29, n° 85, 2015, pp. 237-261

REVAH, Daniel, « A (re) configuração do passado no discurso construtivista », *Estilos da Clínica*, vol. 13, n° 24, 2008, pp. 190-209

REVAH, Daniel, « Na trilha da palavra “alternativa”: A mudança cultural e as pré-escolas “alternativas” », Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa, « Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil », *Dados*, vol. 54, 2011, pp. 41-87

RIBEIRO, Vanda Mendes et VÓVIO, Cláudia Lemos, « Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território », *Educar em revista*, 2017, pp. 71-87.

RICHARD, Swedberg, « Markets as social structures », In. SMELSER, Neil et SWEDBERG, Richard, (orgs.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press/Russell Sage Foundation, New York et Princeton, 1994

RISÉRIO, Antônio, *Anos 70: trajetórias*, Editora Iluminuras Ltda, 2006

RIVAS, Axel et SANCHEZ, Belen, « Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 52, nº 2, 2022, pp. 250-268

RODRIGUES, Gizelli, *A Reprovação escolar e suas repercussões no cotidiano de famílias das camadas médias*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004

ROGERS, Rebecca et CACOUAULT, Marlaine, *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, ENS Editions, 2004

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, « História da educação no Brasil-1930/1973 », *História da educação no Brasil-1930/1973*, 2011, pp. 267-267

ROSEMBERG, Fúlvia, « Raça e desigualdade educacional no Brasil », *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, vol. 5, 1998, pp. 73-93

ROSOLI, Gianfausto, « La crise des relations entre l'Italie et le Brésil : la grande naturalisation (1889-1896) », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 2, nº 2, 1986, pp. 69-90

ROSZAK, Theodore, *The making of a counter culture: Reflections on the technocratic society and its youthful opposition*, Berkeley, University of California Press, 1969

ROUEFF, Olivier, « Les homologues structurales : une magie sociale sans magiciens ? La place des intermédiaires dans la fabrique des valeurs », in COULANGEON, Philippe (éd.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, La Découverte, 2013, pp. 153-164

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou de l'Éducation - Livre III*, Librairie Garnier, 1939.

ROY, Donald, *Un sociologue à l'usine*. La Découverte, collection grands repères, Paris, 2006. Introduction par Jean-Michel Chapoulie, traduction par Jean-Pierre Briand, postface par Howard Becker.

SACHS, Céline, « Croissance urbaine et favélisation des métropoles : São Paulo et Rio de Janeiro », *Économie et Humanisme*, n°260 juillet-août, 1981

SALATA, André Ricardo, *A classe média brasileira: posição social e identidade de classe*, Letra Capital Editora Ltda., 2016

SALOMON, Maria Luisa de O., *Alguns mecanismos de produção de percursos escolares*, Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2001

SAVIANI, Dermeval, *Histórias das ideias pedagógicas do Brasil*, Campinas, Autores associados, Coleção Memória da Educação, 2011

SCHELBAUER, Anaete Regina, « O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX » In. STEPHANOU, Maria et BASTOS, Maria Helena Camara, *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Editora Vozes, Petrópolis, 2005, pp. 132-149

SCHELBAUER, Anaete Regina, *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de, « Crianças e escolas na passagem do Império para a República », *Revista Brasileira de História*, vol. 19, 1999, pp. 59-84

SEYFERTH, Giralda, « Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo », *Repensando o estado novo*, Rio de Janeiro, FGV, 1999, pp. 199-228

SHIBATA, Hiromi, « Les écoles des immigrants japonais, organisation de l'enseignement et orientation japonisante », *1908-2008 Le centenaire de l'immigration japonaise au Brésil – Cahier du Brésil Contemporain*, n°71/72, 2008, pp. 85-122

SHIBATA, Hiromi, *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

SILVA, Nelson do Valle et HASENBALG, Carlos, « Tendências da desigualdade educacional no Brasil », *Dados*, vol. 43, 2000, pp. 423-445

SIMMEL, Georg, [1908], *Sociologie, Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999

SIMON, Brian, *The Two Nations and the Educational Structure 1780-1870*, Lawrence & Wishart, 1974

SIROTA, Régine, *L'école primaire au quotidien*. PUF, 1988

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de, *A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*, Thèse de doctorat, Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016

SPRINGER, Simon, BIRCH, Kean, et MACLEAVY, Julie (ed.), *The handbook of neoliberalism*, New York, Routledge, 2016

STEINER, Philippe, *La sociologie économique*, Paris, La Découverte, 2007

STEVENS, Mitchell L., *Creating a Class*, Harvard University Press, 2009

TARDE, Gabriel, *Les lois de l'imitation : étude sociologique*, F. Alcan, 1904

TARTAS, Valérie et PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, « Faire avec autrui : une situation pour comprendre le développement » In : *Vygotski maintenant*, La Dispute, 2012, pp. 193-211.

TERRAIL, Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute, 2002

TESTART, Alain, « Échange marchand, échange non marchand », *Revue française de sociologie*, 2001, pp. 719-748

THERY, Hervé, « Appartements de luxe à São Paulo, note de recherche », *Carnet Hypothèse*, 2011

THÉRY, Hervé, *Le Brésil, pays émergé*, Armand Colin, 2014

THÉVENOT, Laurent et BOLTANSKI, Luc, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991

TISSOT, Sylvie, *De bons voisins : enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*, Raisons d'agir, 2011

TOLEDO, Edilene et BIONDI, Luigi, « Constructing Syndicalism and Anarchism Globally: The Transnational Making of the Syndicalist Movement in Sao Paulo, Brazil, 1895–1935 », *Anarchism and Syndicalism in the Colonial and Postcolonial World, 1870-1940*, Brill, 2011, pp. 363-393

TRICOT, André, *L'innovation pédagogique*, Retz, 2017

TRUZZI, Oswaldo, « Etnias em convívio: o bairro do Bom Retiro em São Paulo », *Estudos Históricos* 28, 2001, pp. 143-166

TURNER, Ralph H., « Sponsored and contest mobility and the school system », *American sociological review*, 1960, vol. 25, no. 6, pp. 855-867

TURNER Ralph H., « The pattern of upward mobility in Australia », *International Journal of Comparative Sociology*, 1976, vol. 16, pp. 81-99

VAN ZANTEN, Agnès et OBIN, Jean-Pierre, *La carte scolaire*, Presses universitaires de France, 2008

VAN ZANTEN, Agnès, *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Presses universitaires de France, 2009

VAN ZANTEN, Agnès, « Déménager ou coloniser le collège du quartier ? Les choix résidentiels et scolaires des classes moyennes et supérieures dans la banlieue parisienne », In. AUTHIER J.-Y., BONVALET, C., LEVY J.-P., *Élire domicile. La construction sociale des choix résidentiels*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2010, pp. 149-167

VAN ZANTEN, Agnès, BALL, Stephen J., et DARCHY-KOECHLIN, Brigitte, « The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil » In. Almeida, Ana Maria F., *World Yearbook of Education 2015*, Routledge, 2015, pp. 95-105

VAN ZANTEN, Agnès, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, vol. 66, no. 1, 2016, pp. 81-114.

VANDENBERGHE, Vincent, « Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », *Education et sociétés*, vol. n° 8, n° 2, 2001, pp. 111-123

VARGAS, Hustana Maria, « Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil », *Estudos de Sociologia, Araraquara*, vol. 15, n° 28, 2010, pp.107-124

VASCONCELOS, Mario Sérgio, *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996

VELHO, Gilberto, *Nobres & anjos: um estudo de tóxicos e hierarquia*, Fundação Getulio Vargas, 1998

VELLAS, Etienne, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », *Enjeux pédagogiques*, vol. 10, 2008a, pp. 21-22

VELLAS, Etienne, *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2008b

VIAUD, Marie-Laure, « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Specificites*, n° 1, 2017, pp. 119-148

VIDAL, Dominique, *Les bonnes de Rio : emploi domestique et société démocratique au Brésil*, Presses Universitaires du Septentrion, 2007

WEGENAST, Tim C., « Cana, café, cacao: agrarian structure and educational inequalities in Brazil », *Revista de Historia Económica/Journal of Iberian and Latin American Economic History*, vol. 28, n° 1, 2010, pp. 103-137

WEGENAST, Tim, « The Legacy of Landlords: Educational Distribution and Development in a Comparative Perspective », *Comparative Governance and Politics*, vol. 3, n° 1, 2009, pp. 1-27

WEIL-BARAIS, Annick, « Psychologie et éducation », In. BEILLEROT, Jacky et MOSCONI, Nicole, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, 2006

WHITTY, Geoff et POWER, Sally, « Marketization and privatization in mass education systems », *International Journal of Educational Development*, vol. 20, n° 2, 2000, pp. 93-107

WHITTY, Geoff, « Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries », *Review of research in education*, vol. 22, n° 1, 1997, pp. 3-47.

WHYTE, William Foote, *Street corner society: la structure sociale d'un quartier italo-américain*. La Découverte, 1996

WINDLE, Joel et NOGUEIRA, Maria Alice, « The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions », *British Journal of Sociology of Education*, 2015, vol. 36, n° 1, p. 174-192.

WOODS, Peter, *Inside schools: Ethnography in schools*. Routledge, 1986

XAVIER DE BRITO, Angela, *L'influence française dans la socialisation des élites féminines brésiliennes : le collège Notre Dame de Sion à Rio de Janeiro*, Editions L'Harmattan, 2010

YOUNG, Michael Dunlop, *The rise of the meritocracy*, Transaction Publishers, 1994

ZAGO, Nadir, « Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares », *Revista brasileira de educação*, vol. 11, n° 32, 2006, pp. 226-237

Rapports

BRASIL (2014), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2013, Rio de Janeiro: IBGE

BRASIL (2016), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2015, Rio de Janeiro: IBGE

BRASIL (2021), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2020, Rio de Janeiro: IBGE

OCDE (2019), Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018, 2020, Paris : OCDE Publication

Articles de journal

« A escola das cinzas », *Folha de São Paulo*, 2003, article [en ligne] disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd031203.htm>

« Avenues: A escola dos bilionários », *Istoé*, 2017, article [en ligne] disponible sur : <https://istoe.com.br/escola-dos-bilionarios/>

« Com mensalidades de até R\$ 10 mil, mercado de colégios de elite avança », *Folha de São Paulo*, article [en ligne], 2018, disponible sur le lien : <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml>

« De volta à escola », *Folha de São Paulo*, 2004, article [en ligne] disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u816.shtml>

« Escolas para alta renda de SP e Rio reforçam segurança com blindagem », *Folha de São Paulo*, 2017, article [en ligne] disponible sur

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1857135-escolas-para-alta-renda-de-sp-e-rio-reforcam-seguranca-com-blindagem.shtml>

« Escolas particulares de excelência criam em São Paulo uma associação para disseminar as boas práticas pedagógicas e de gestão. A Abepar quer fazer com que a voz da escola particular seja ouvida no Congresso e também junto ao Poder Executivo, mídia e sociedade em geral. Da associação participam algumas das mais bem-conceituadas escolas do país. », article [en ligne], disponible sur : <<https://abepar.com.br/index.php/quem-somos/objetivos>>.

« Falta de regulamentação no ensino particular aumenta desigualdades, afirma estudo », ONU News, 2022, article [en ligne] disponible sur : <<https://news.un.org/pt/story/2022/03/1783612>>

« Matemática agrava abismo entre escolas públicas e privadas », *Folha de São Paulo*, 2018, article [en ligne] disponible sur : <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/matematica-agrava-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas-no-enem.shtml>>

BELFORT PALMEIRA, FAYETTE, GIORGINI, MARTINET, « Bolsonaro, héraut de toutes les violences de la société brésilienne », *Regards.fr*, 2018, article [en ligne] disponible sur : <www.regards.fr/actu/monde/article/bolsonaro-heraut-de-toutes-les-violences-de-la-societe-bresilienne>

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|------------|
| REMERCIEMENTS | 10 |
| SOMMAIRE | 12 |
| INTRODUCTION..... | 14 |
| <i>Le système éducatif brésilien</i> | 18 |
| <i>Étudier un marché scolaire</i> | 26 |
| <i>Plan d'étude</i> | 35 |
| CHAPITRE 1 : CONDUITE DE L'ENQUÊTE | 38 |
| 1. TROUVER LES FAMILLES | 38 |
| 2. SOCIOGRAPHIE DES FAMILLES | 40 |
| 3. LES ENTRETIENS AVEC LES FAMILLES | 47 |
| 4. VISITES ET ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION | 54 |
| 5. LES PERIODES D'OBSERVATION DANS LES ECOLES | 58 |
| 6. ENJEUX DE METHODE..... | 61 |
| CHAPITRE 2 : FORMATION DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES DOMINANTES DE SÃO PAULO | 70 |
| 1. UNE FORME SCOLAIRE INCERTAINE | 70 |
| a. <i>Priorité à l'éducation domestique au XIXe siècle</i> | 70 |
| b. <i>Les conditions socioéconomiques du développement de la scolarisation</i> | 75 |
| c. <i>Les classes dominantes face à l'apparition de l'école publique</i> | 79 |
| 2. STRUCTURATION D'UN MARCHÉ SCOLAIRE..... | 88 |
| a. <i>Mise en ordre de la scolarisation</i> | 88 |
| b. <i>La dictature, une période florissante pour l'enseignement privé</i> | 95 |
| c. <i>Diversification de l'offre scolaire</i> | 104 |
| 3. LES ECOLES DES CLASSES DOMINANTES DE LA ZONA OESTE DE SÃO PAULO | 111 |
| a. <i>Les typologies disponibles</i> | 111 |
| b. <i>Un indicateur éclairant : l'Indice de Niveau Socio-économique des Écoles</i> | 118 |
| c. <i>Une offre scolaire bigarrée</i> | 124 |
| d. <i>Proposition de catégorisation</i> | 132 |
| CHAPITRE 3 : LES GRANDS ETABLISSEMENTS TRADITIONNELS | 138 |
| 1. LES MODES DE RECRUTEMENT DES ECOLES | 139 |
| 2. LA CLIENTELE DES CHOOSERS : LES EMBARRAS DU CHOIX | 150 |
| a. <i>Une école accessible financièrement et géographiquement</i> | 153 |
| b. <i>La même école jusqu'au vestibular</i> | 155 |
| c. <i>Une pédagogie conforme à leurs attentes et leurs valeurs</i> | 158 |
| d. <i>Une prise en charge à plein-temps des élèves</i> | 162 |
| e. <i>Des qualités importantes mais peu discriminantes : les infrastructures et l'anglais</i> | 164 |
| 3. L'EXPERIENCE SOCIALE DE LA TURMA..... | 168 |
| 4. L'ECOLE PUBLIQUE EN NEGATIF | 179 |
| CHAPITRE 4 : LES ECOLES CONSTRUCTIVISTES | 190 |
| 1. LES FONDEMENTS PEDAGOGIQUES DES ECOLES CONSTRUCTIVISTES | 191 |
| a. <i>L'activité de l'élève</i> | 193 |
| b. <i>Le rôle des interactions sociales dans les apprentissages</i> | 195 |
| c. <i>Une pédagogie de projet</i> | 196 |
| 2. ATTIRER LA BONNE CLIENTELE..... | 201 |
| a. <i>Des écoles fragiles</i> | 202 |
| b. <i>S'appuyer sur des écoles maternelles partenaires</i> | 206 |
| c. <i>Éprouver la motivation des familles</i> | 212 |
| 3. LES ATTENTES EDUCATIVES DES FAMILLES..... | 216 |
| a. <i>Les limites de l'écolage</i> | 216 |
| b. <i>Les empreintes d'une éducation « rigide »</i> | 222 |

| | | |
|---|--|------------|
| c. | <i>Un idéal libéral</i> | 226 |
| 4. | UNE CLIENTELE EN PROIE AU DOUTE..... | 230 |
| a. | <i>Les doutes au collège (E.F.II)</i> | 230 |
| b. | <i>De la difficulté de rassurer les parents : le cas d'une réunion parents-professeurs</i> | 235 |
| c. | <i>Une tension structurelle</i> | 259 |
| 5. | LES ECOLES CONSTRUCTIVISTES, TERRAIN DE FRICTION POLITIQUE | 266 |
| a. | <i>Polarisation de la classe-média</i> | 266 |
| b. | <i>Le travail symbolique des écoles constructivistes autour de l'espace public</i> | 275 |
| c. | <i>La question de la mixité sociale</i> | 282 |
| CHAPITRE 5 : DES FAMILLES DE CLASSE-MÉDIA À L'ÉCOLE PUBLIQUE | | 288 |
| 1. | LES LYCEES TECHNIQUES | 289 |
| 2. | LES LYCEES PHILANTHROPIQUES | 290 |
| 3. | LES PROJETS MILITANTS | 292 |
| a. | <i>Le projet éducatif et pédagogique</i> | 294 |
| b. | <i>Activisme éducatif et contrôle social</i> | 297 |
| CHAPITRE 6 : MORPHOLOGIE DU MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES SUPÉRIEURES DE SÃO PAULO | | 300 |
| 1. | LES POLITIQUES SCOLAIRES BRESILIENNES SONT-ELLES NEOLIBERALES ? | 300 |
| 2. | UN MODELE EDUCATIF D'ASSIGNATION SOCIALE | 308 |
| 3. | UNE DEMOCRATISATION SEGREGATIVE DE L'ENSEIGNEMENT | 309 |
| 4. | UNE TRADITION HISTORIQUE DE SEGREGATION SCOLAIRE | 311 |
| 5. | LE MARCHÉ SCOLAIRE DES CLASSES DOMINANTES DE SÃO PAULO..... | 312 |
| CONCLUSION..... | | 320 |
| ANNEXES | | 328 |
| TABLES | | 340 |
| | TABLE DES CARTES | 340 |
| | TABLE DES TABLEAUX | 340 |
| | TABLE DES GRAPHIQUES..... | 340 |
| | TABLE DES ILLUSTRATIONS..... | 341 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 342 |
| TABLE DES MATIERES | | 373 |

À l'école des classes dominantes brésiliennes

Marché scolaire, pédagogie et rapports de classes sociales à São Paulo

Cette thèse est une enquête sociologique sur la scolarisation des classes dominantes brésiliennes à partir du cas de São Paulo. Notre recherche analyse un système éducatif où la sélection sociale et scolaire des classes dominantes est historiquement confiée à des écoles privées d'élite. Notre hypothèse de travail repose sur l'idée que le marché scolaire organise les modalités économiques, les finalités éducatives et les fonctions sociales de la compétition scolaire à laquelle se livrent les classes dominantes de São Paulo. Nous montrons comment ces écoles privées se sont constituées en marché par les actions conjuguées de l'État brésilien, des familles et des écoles. Ce marché scolaire a pour originalité de fondamentalement organiser l'appariement de l'offre et de la demande de scolarisation à partir du prix des écoles. L'écolage, associé aux modalités de recrutement des écoles, classe et hiérarchise les clientèles. Selon leur position sur le marché, les écoles adoptent des stratégies de sélection, de captation ou de rétention de leur clientèle. Les familles, quant à elles, espèrent approcher l'idéal qu'elles se font de la meilleure école selon leurs ressources socio-économiques et leur histoire éducative propre. En façonnant les modalités de rencontre des familles et la socialisation des élèves, le marché scolaire isole les classes dominantes, contribue à la formation de leur culture commune et régule les conflits entre ses différentes fractions. Le style pédagogique des écoles joue à ce titre un rôle clé dans l'expression des différences sociopolitiques entre les familles. Fondée sur un matériau empirique riche (questionnaires, entretiens, observations, littérature grise, statistiques, rapports publics), cette enquête caractérise la morphologie des marchés scolaires des classes dominantes et son rôle dans la reproduction des inégalités sociales et scolaires brésiliennes.

Learning with and in Brazilian dominant classes

The academic market, pedagogy, and class interactions in São Paulo

This thesis is a sociological investigation of the education system of Brazil's dominant classes, specifically focused on the case of Sao Paulo; and analyzes an educational system in which the social and academic selection of the dominant classes has historically been entrusted to elite private schools. The working hypothesis is based on the idea that the educational market structures the economic modalities, educational objectives and social functioning of the scholastic competition of the dominant classes in São Paulo. I will demonstrate how these private schools have become a market due to the combined actions of the Brazilian state, families and schools. The originality of this scholastic market is that it fundamentally organizes the matching of supply and demand for schooling on the basis of tuition. The latter, combined with the way schools recruit their pupils, classifies and prioritizes the clientele. Depending on their position in the market, schools adopt strategies so as to select, capture, or retain families and students. Families, for their part, hope to attain their ideal of the best school according to their socio-economic resources and their own educational background. By shaping the ways in which families come together and students are socialized, this scholastic market isolates the dominant classes, contributes to the formation of their common culture, and regulates conflicts between its different fractions. The pedagogical style of the schools plays a key role in the expression of socio-political differences between families. Based on rich empirical material (questionnaires, interviews, observations, administrative documentation, statistics, and public reports), this investigation outlines the morphology of the scholastic markets of the dominant classes and their role in the reproduction of Brazilian social and educational inequalities.