



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

Year : 2020

## Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ? L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages familiaux, le cas de l'Unicamp

Andrade Rabello Carvalho Pacheco Tatiana

Andrade Rabello Carvalho Pacheco Tatiana, 2020, Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ? L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages familiaux, le cas de l'Unicamp

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB\_7AC725E5C2D49

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

**Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ?  
L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages  
familiaux, le cas de l'Unicamp**

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la  
Faculté des sciences sociales et politiques  
de l'Université de Lausanne  
pour l'obtention du grade de  
Docteur en sciences de l'éducation  
par

**Tatiana Andrade Rabello Carvalho Pacheco**

Directrice de thèse

**Mme. Gaële Goastellec**

Maître d'enseignement et de recherche, Université de Lausanne

Jury

**M. Jonas Masdonati**

Professeur associé, Université de Lausanne

**M. Benjamin Castets-Fontaine**

Maître de conférences, Université de Franche Comté à Besançon

**Mme. Catherine Agulhon**

Maître de conférences émérite, Université Paris Descartes

LAUSANNE

2020



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

2020

## **Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ? L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages familiaux, le cas de l'Unicamp**

Tatiana Andrade Rabello Carvalho Pacheco

Tatiana Andrade Rabello Carvalho Pacheco, 2020, Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ? L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages familiaux, le cas de l'Unicamp

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN :

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une œuvre ou d'une partie d'une œuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

**Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ?  
L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages  
familiaux, le cas de l'Unicamp**

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la  
Faculté des sciences sociales et politiques  
de l'Université de Lausanne  
pour l'obtention du grade de  
Docteur en sciences de l'éducation  
par

**Tatiana Andrade Rabello Carvalho Pacheco**

Directrice de thèse

**Mme. Gaële Goastellec**

Maître d'enseignement et de recherche, Université de Lausanne

Jury

**M. Jonas Masdonati**

Professeur associé, Université de Lausanne

**M. Benjamin Castets-Fontaine**

Maître de conférences, Université de Franche Comté à Besançon

**Mme. Catherine Agulhon**

Maître de conférences émérite, Université Paris Descartes

LAUSANNE

2020



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

### IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Gaëlle GOASTELLE, directrice de thèse, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Catherine AGULHON, Maître de conférence émérite à l'Université Paris Descartes
- Benjamin CASTETS-FONTAINE, Maître de conférence à l'Université de Franche-Comté à Besançon
- Jonas MASDONATI, Professeur à l'Université de Lausanne

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Tatiana ANDRADE RABELLO CARVALHO PACHECO, intitulée :

**« Corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ?  
L'action affirmative entre politiques institutionnelles et usages  
familiaux, le cas de l'Unicamp »**

Marie SANTIAGO DELEFOSSE  
Doyenne

Lausanne, le 30 septembre 2020

## Remerciements

Mes remerciements vont :

en premier lieu à ma directrice de thèse, Gaële, avec qui il a été extrêmement agréable et enrichissant de travailler durant toutes ces années, notamment grâce à son ouverture d'esprit, sa disponibilité et sa bienveillance ;

aux membres du jury, Catherine Agulhon, Benjamin Castets-Fontaine, Jonas Masdonati, pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de lire, commenter et discuter mon travail ;

aux étudiants de Université de Campinas qui ont accepté d'être interviewés, sans qui le travail n'aurait pu se faire ;

à l'Université de Campinas, pour m'avoir donné accès aux coordonnées des étudiants ;

à mes parents, à qui je dois ma formation ;

à Adriano, qui m'a encouragée à me lancer dans ce travail, et m'accompagnée tout au long de mon parcours.



## *Résumé*

L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil constitue, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, un enjeu social important. Les fortes inégalités qui le caractérisent sont le produit à la fois d'un long processus de construction du système scolaire comme quasi-marché et de l'intégration différenciée des différents groupes ethniques dans l'organisation sociale et scolaire.

Pour rendre compte de la construction des inégalités d'accès dans le pays et des effets des politiques compensatoires, cette thèse part d'une approche socio-historique pour ensuite étudier le cas de l'Université de Campinas (Unicamp), l'une des plus prestigieuses universités brésiliennes, en analysant les effets de deux politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'institution, le « Programme d'action affirmative et d'inclusion sociale » (PAAIS) et le « Programme de formation interdisciplinaire supérieur » (ProFIS).

Dans un pays marqué par de fortes inégalités économiques, un système scolaire fondé sur le libre choix des écoles par les familles, un secteur privé important et une forte différenciation des institutions d'enseignement secondaire, contribue à l'accroissement des inégalités de parcours scolaires ; ce qui, associé au caractère méritocratique de l'accès à l'enseignement supérieur conduit à une très forte sous-représentation supérieur, et partant, à l'exclusion, de certains groupes sociaux.

Les analyses montrent que, même après la mise en œuvre des politiques compensatoires par l'Unicamp, l'origine sociale de l'étudiant - et notamment le niveau de scolarisation des parents. - détermine l'accès à l'enseignement supérieur. Toutefois, les critères de participation peuvent atténuer l'effet de l'origine sociale sur l'accès : le cas du ProFIS l'illustre, qui, en garantissant une place par école de la ville de Campinas, a promu une diversité sociale et ethno-raciale plus marquée. En revanche, une politique focalisée sur le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant, comme le PAAIS, ne corrige que partiellement les inégalités car elle permet la mise en place de stratégies par les familles détentrices de ressources culturelles et économiques pour garantir une formation de meilleure qualité à leurs enfants tout en profitant des politiques d'action affirmative.





## *Abstract*

Access to higher education in Brazil is an important social issue at the beginning of the 21st century. The strong inequalities that characterize it are the product of both a long process of building the school system as a quasi-market and the differentiated integration of different ethnic groups into the social and school organization.

In order to take into account the construction of access inequalities in the country and the effects of compensatory policies, this thesis starts from a socio-historical approach and then studies the case of the University of Campinas (Unicamp), one of Brazil's most prestigious universities, by analysing the effects of two affirmative action policies implemented by the institution, the "Affirmative Action and Social Inclusion Programme" (PAAIS) and the "Higher Interdisciplinary Training Programme" (ProFIS).

In a country marked by high economic inequalities, a school system anchored on the free choice of schools by families linked to a large private sector and the strong differentiation of secondary education institutions, contributes to the increase in inequalities in educational backgrounds; which, combined with the meritocratic nature of access to higher education, eventually excluded part of the population.

The analyses show that, even after the implementation of compensatory policies by Unicamp, the social origin of the student appears to be decisive in access to higher education, and in particular the level of schooling of parents. However, the criteria for participation can mitigate the effect of social origin on access, as in the case of ProFIS, which, by guaranteeing one place per school in the city of Campinas, has promoted greater social and ethno-racial diversity. On the other hand, a policy based on the type of secondary education institution attended by the student, such as PAAIS, only partially corrects inequalities because it allows the implementation of strategies by families with cultural and economic resources to ensure better quality training for their children while taking advantage of affirmative action policies.



## **Sommaire**

<b>Introduction</b> .....	1
I. Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et politiques d'action affirmative.....	4
I.1. De très fortes inégalités sociales qui se reflètent dans l'accès à l'enseignement supérieur.....	4
I.2. Les politiques d'action affirmative : du critère ethno-racial au critère social.....	6
II. Démarche méthodologique : articuler perspective historique, analyse quantitative et entretiens compréhensifs pour évaluer les politiques d'action affirmative.....	10
III. Structure de la thèse.....	18
<b>Chapitre 1 : Les politiques d'action affirmative, produits d'un contexte historique.....</b>	<b>25</b>
I. De l'éducation coloniale jésuite aux premières institutions d'éducation supérieure : intégration sociale des masses et sélection-reproduction des élites .....	29
II. Décentralisation du système éducatif et multiplication des institutions privées confessionnelles : différenciation des écoles et renforcement des inégalités scolaires.....	40
III. Démocratisation scolaire et première fédéralisation de la question universitaire : l'ère Vargas (1930 - 1945).....	45
IV. L'après-guerre : augmentation du nombre d'établissements destinés à la classe moyenne...50	
V. L'éducation supérieure pendant la dictature militaire (1964 - 1985) : accroissement des institutions privées, différenciation et inégalités d'accès.....	51
VI. Le retour à la démocratie : expansion des institutions d'enseignement supérieur fédérales et mise en application de politiques d'action affirmative.....	55
Conclusion.....	67
<b>Chapitre 2 : L'Université de Campinas (Unicamp) : conjuguer prestige et politiques d'action affirmative.....</b>	<b>71</b>
I. Un contexte politique et socio-économique propice à l'émergence d'une institution prestigieuse.....	75
II. Un examen d'accès qui valorise la maîtrise du langage.....	85
III. Des politiques d'action affirmative méritocratiques.....	91
III.1. Le Programme d'Action Affirmative et d'Inclusion Sociale (PAAIS) : le mérite scolaire avant la compensation.....	91

III.2. Le Programme de Formation Interdisciplinaire Supérieur (ProFIS) : soutenir la diversité par un programme d'accès dédié.....	95
Conclusion.....	99
<b>Chapitre 3 : Qui profite des politiques d'action affirmative ? A chaque dispositif sa population .....</b>	<b>103</b>
I. Les inégalités d'accès à l'Université de Campinas : transformations du corps étudiant mais persistance des effets de l'origine sociale .....	110
II. Les politiques d'action affirmative à l'épreuve du profil des étudiants bénéficiaires.....	127
II.1. L'instrument PAAIS : une plus grande diversité ethnique et sociale, la scolarité des parents comme facteur déterminant.....	127
II.2. La distribution des étudiants bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS parmi les filières : une différenciation horizontale.....	136
II.3. Le profil des étudiants ProFIS et la réalisation des objectifs : réduction de l'auto-exclusion des élèves du secteur public et promotion de la diversité ethnique et sociale.....	138
Conclusion.....	142
<b>Chapitre 4 : Diversité des étudiants et des parcours face aux procédures d'admission : un effet du quasi-marché scolaire brésilien.....</b>	<b>145</b>
I. Les politiques d'action affirmative et le système scolaire : quel effet sur les étudiants-cibles ?.....	148
II. Des procédures d'admission qui correspondent à des parcours scolaires distincts et répondent à la diversité du système éducatif brésilien.....	152
II.1. Les étudiants bénéficiaires du PAAIS : une diversité de parcours et d'appartenances sociales reflétant la structure du système scolaire.....	153
II.2. Les étudiants du ProFIS: des parcours scolaires linéaires mais des origines socio-économiques moins favorisées.....	161
Conclusion.....	168
<b>Chapitre 5 : La construction des aspirations à faire des études supérieures et ses déterminismes.....</b>	<b>171</b>
I. Aspirations à faire des études supérieures et construction de la carrière scolaire.....	174
II.1. L'influence du milieu familial et de l'entourage social.....	174
II.2. La carrière scolaire de l'étudiant entre conditions financières et culturelles de la famille .....	181

II. Les déterminismes dans l'accès à l'enseignement supérieur brésilien.....	188
II.1. La désirabilité des études du point de vue des familles.....	188
II.2. Connaissance des universités publiques et des possibilités d'accès : un facteur décisif .....	192
II.3. Etablissements d'enseignement secondaire fréquentés et aspirations des enseignants .....	196
II.4. L'auto-exclusion des étudiants appartenant au programme d'études ProFIS .....	203
III. Le rôle de la famille dans l'accès aux études.....	207
III.1. L'orientation choisie selon l'appartenance sociale et le niveau de scolarisation des parents .....	208
III.2. Qualité du suivi scolaire et modalités d'accompagnement.....	212
Conclusion.....	218
<b>Chapitre 6 : Entre capitaux disponibles et « cercle vertueux » de la réussite scolaire : stratégies de scolarisation des familles favorisées et destins scolaires atypiques .....</b>	<b>221</b>
I. Les stratégies familiales de scolarisation : le rôle du capital culturel, économique, social et spatial.....	227
II. La « randonnée vertueuse » des élèves bénéficiaires du PAAIS et issus de familles défavorisées.....	239
Conclusion.....	251
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>255</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>265</b>
<b>Table des tableaux, illustrations .....</b>	<b>281</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>283</b>
A.1. Grille d'entretien.....	283
A.2. Table de matières obligatoires du ProFIS avec le code et l'intitulé.....	290
A.3. Nombre de places réservées aux étudiants ProFIS dans les programmes de 1 <sup>er</sup> cycle de l'Unicamp.....	291
A.4. Profil des étudiants interviewés appartenant aux deux politiques d'action affirmative de l'Unicamp.....	293
A.5. Caractéristiques des étudiants appartenant aux différents types idéaux.....	297



## ***Introduction***

Mon histoire commence en 1992, année où je terminais mes études secondaires et devais choisir ma carrière et l'université où je ferais mes études supérieures. Issue de la classe moyenne, précédemment scolarisée dans une école privée, et considérée comme étant une « bonne » élève, je n'avais pas d'autre chemin envisageable que de réussir le « vestibular »<sup>1</sup> d'une institution d'enseignement supérieur renommée, de préférence dans une filière prestigieuse.

Ce moment coïncide avec une période de crise économique et d'instabilité politique déclenchée par l'« impeachment », en décembre 1992, du premier Président de la République élu directement après la dictature militaire, Fernando Collor de Mello. Ce contexte politique s'accompagne, au niveau de l'enseignement supérieur, d'un nombre de places disponibles pour les étudiants nettement inférieur à la demande, en particulier dans le secteur public<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2000) qui constitue la part congrue du système. En l'absence de politiques de discrimination positive les inégalités genrées, sociales et ethniques d'accès à l'enseignement supérieur apparaissent importantes.

De fait, lorsque j'entame mes études d'Ingénierie agroalimentaire à l'Université de Campinas (Unicamp), une des plus prestigieuses universités du pays, le corps étudiant de l'ensemble de l'université est majoritairement masculin, blanc et appartient à la classe moyenne ou supérieure : 57,6% des étudiants inscrits cette année-là sont des hommes, 58% ont fait leurs études secondaires dans une institution privée et 54,4% appartiennent à une famille disposant d'un revenu supérieur à dix salaires minimum (s.m.) dont 13% issus de familles au revenu plus de 30 fois supérieur au salaire minimum ; ces proportions économiques sont semblables pour les étudiants engagés dans mon programme d'études, où la présence des femmes est toutefois inversement proportionnelle (elles composent environ 60% de l'ensemble des étudiants). Le capital économique apparaît ainsi déterminant dans la poursuite d'études. En revanche, aucune

---

<sup>1</sup> Le « vestibular » était l'examen d'accès aux universités publiques. A l'époque, chaque université concevait son propre examen.

<sup>2</sup> Parmi les 1 836 859 candidats inscrits au « vestibular », 1 044 861 (56,9%) cherchaient une place dans une institution publique d'enseignement supérieur. Parmi les 534 847 places offertes cette année-là, seulement 171 048 (32%) étaient proposées par les institutions publiques. Il existait donc une concurrence de 3,4 candidats/place pour l'ensemble des institutions et pour les institutions publiques la concurrence était de 6,1 candidats/place.



information ne permet d'évaluer l'effet de l'appartenance ethno-raciale des étudiants (Comissão Permanente para os Vestibulares [Comvest], 1993).

La décennie qui suit voit le développement de politiques de soutien économique à l'accès des étudiants, notamment à travers la mise en place du « Fundo de Financiamento Estudantil – FIES » (Fonds pour le Financement des Etudiants) qui offre aux étudiants inscrits dans les institutions privées un financement de 70% des frais de scolarité. Cette politique développée sous le mandat présidentiel de Fernando Henrique Cardoso (FHC) soutient une forte croissance des universités privées. C'est dans ce contexte, et alors que vient de s'achever ce mandat présidentiel, que désormais titulaire d'un Master je commence à enseigner dans une université privée.

Cette université se différencie de l'Unicamp à trois égards : la composition du corps étudiantin, l'offre des programmes de 1<sup>er</sup> cycle et l'importance accordée à la recherche. Les programmes du soir y sont privilégiés et la formation orientée vers le marché du travail. Le corps étudiant y est plus diversifié notamment en termes d'âge, mais la plupart semble appartenir à la classe moyenne et les étudiants noirs ainsi que les « pardos »<sup>3</sup> y sont peu représentés. Enfin, la recherche est peu valorisée et le corps professoral, majoritairement titulaire d'un Master, reçoit un salaire proportionnel au nombre d'heures de cours dispensés, contrairement à la pratique en vigueur dans les universités publiques où prédomine l'embauche de professeurs à plein temps.

Deux ans plus tard et après m'être inscrite une fois encore au « vestibular » de l'Unicamp, je reprends des études dans cette institution mais cette fois en Lettres. L'année précédente, l'université a mis en application sa première politique d'action affirmative, le Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Programme d'Action Affirmative et d'Inclusion Sociale), PAAIS, qui accorde des points supplémentaires aux étudiants ayant suivi leurs études secondaires dans les écoles publiques et des points additionnels pour les étudiants noirs, « pardos » et indigènes remplissant le premier critère. Le programme en Lettres propose deux cours : l'un en journée et l'autre le soir. Travaillant à temps partiel, je suis des cours à la fois pendant la journée et le soir et je constate des différences de profil des étudiants entre les deux groupes. Les étudiants qui

---

<sup>3</sup> « Pardos » est la dénomination actuellement utilisée par les recensements démographiques brésiliens pour faire référence aux Métis (cf. introduction, section II). Dans cette thèse, nous reprenons la terminologie adoptée par le recensement pour décrire la population, soit la distinction entre noirs, blancs, « pardos », jaunes et indigènes.

fréquentent les cours pendant la journée ressemblent à ceux que j'ai rencontré douze ans auparavant, à une différence près : s'ils demeurent blancs, issus de familles favorisées et ont fait leurs études secondaires dans un établissement privé, les femmes y sont désormais largement majoritaires (elles comptent pour au moins 80%), ce qui peut être expliqué par la filière. La classe du soir est suivie par des étudiants moins favorisés socialement, dont la plupart ont effectué leurs études secondaires dans une école publique, mais les Blancs restent prédominants. Ce constat m'amène à m'interroger quant à la portée de la politique d'action affirmative développée par l'université puisque, même dans une filière au prestige modéré, les étudiants appartiennent aux classes supérieures et moyennes et ceux issus des familles moins favorisées ont été orientés vers le programme du soir, moins sélectif académiquement car la note minimale d'accès est moins élevée. En outre, nous retrouvons l'effet de sélection économique dans la mesure où il permet aux étudiants de travailler en parallèle à leurs études. Toutefois, on identifie quelques différences par rapport au corps étudiant de l'ensemble de l'université : 56,6% des étudiants inscrits en 2005 sont des hommes, 49,8% ont fait leurs études secondaires dans une institution privée, et 48,6% appartiennent à une famille au revenu supérieur à dix salaires minimum (s.m.) dont 9,4% au revenu plus de 30 fois supérieur au salaire minimum (Comvest, 2005).

Les différentes situations rencontrées tout au long de mon parcours scolaire et professionnel m'ont incitée à observer de près le profil des étudiants ayant accès à l'enseignement supérieur dans les différentes institutions et programmes de premier cycle. De surcroît, avoir fait partie du corps étudiant d'une université prestigieuse à deux moments distincts (avant et après la mise en œuvre de politiques d'action affirmative) et dans deux programmes très différents, m'amène à m'interroger quant à l'impact des politiques d'inclusion sociale sur les usagers de l'université.

C'est avec ces questions que j'arrive en Suisse où j'élabore un projet de doctorat sur cette thématique, en choisissant de prendre comme terrain de recherche l'Unicamp, université que je connais le mieux pour y avoir étudié à deux reprises et qui présente aussi l'avantage d'être l'une des plus prestigieuses universités brésiliennes.

Qui sont les étudiants accédant à l'université ? Quelles sont leurs caractéristiques sociales et scolaires, quels parcours et quelles stratégies donnent-ils à voir ? Que montrent ces parcours des processus par lesquels se construisent les inégalités sociales

et dans quelle mesure les politiques d'action affirmative de l'Université permettent-elles de les corriger ?

En étudiant les contrastes entre les politiques d'action affirmative dans l'accès à l'Université et les parcours scolaires des étudiants bénéficiant de deux procédures distinctes au sein d'une même institution, cette thèse interroge les processus de construction des inégalités sociales et ethniques dans les parcours scolaires et les effets que peuvent avoir les instruments publics destinés à la correction de ces inégalités.

Pour saisir ces enjeux, une première section de l'introduction caractérise les inégalités existant au Brésil, en particulier les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et retrace l'histoire des discussions relatives à la mise en application de politiques d'action affirmative<sup>4</sup> au Brésil. La deuxième section présente la démarche méthodologique et la troisième la structure de la thèse.

## **I. Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et politiques d'action affirmative**

### **I. 1. De très fortes inégalités sociales qui se reflètent dans l'accès à l'enseignement supérieur**

Le Brésil est l'un des pays les plus inégalitaires au monde, avec un coefficient de Gini<sup>5</sup> (mesurant la distribution de revenus) de 0,56 (2010-2013), le deuxième le plus élevé d'Amérique latine<sup>6</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2015). Les Brésiliens au salaire situé dans le décile supérieur (revenu mensuel par habitant moyen de R\$5.231,00 ou 6,64 salaire minimum (s.m.)) gagnent en moyenne 34 fois plus que ceux qui appartiennent au décile inférieur (moyenne de R\$ 154,00 ou 0,2 s.m.) ; et près

---

<sup>4</sup> Parmi les différentes dénominations existantes, nous avons choisi d'utiliser celle d'*action affirmative* tout au long de la thèse à quelques exceptions près car il s'agit du terme le plus utilisé au Brésil.

<sup>5</sup> L'indice ou coefficient de Gini va de 0 (revenu réparti équitablement entre les populations) à 1 (revenu concentré sur un individu).

<sup>6</sup> Les 15 pays d'Amérique latine pour lesquels il existe des données sont : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, El Salvador, Équateur, Honduras, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, Venezuela.

de la moitié de la population (44,7%), perçoit un salaire inférieur au salaire minimum<sup>7</sup> (IBGE, 2016).

Ces inégalités économiques s'ajoutent à des inégalités découlant du genre et de l'appartenance ethnique. Les données statistiques font état de différences de salaires importantes selon le sexe. En 2015, le revenu moyen mensuel des femmes correspondait à 76.1% de celui des hommes (IBGE, 2016). Les inégalités ethniques de revenu sont également très marquées. Parmi le 1% de la population disposant des revenus les plus élevés, 79,6% sont Blancs. En revanche, dans le décile de revenu inférieur, les trois quarts (76%) sont Noirs et « Pardos »<sup>8</sup> (IBGE, 2015).

Si les inégalités de revenu sont très présentes au Brésil, du fait des caractéristiques du système scolaire brésilien caractérisé par un quasi-marché<sup>9</sup> (nous y reviendrons), on s'attend à des inégalités aussi fortes dans le secteur de l'éducation et notamment dans l'enseignement supérieur qui constitue l'objet de notre recherche.

Les données statistiques montrent des progrès dans l'accessibilité de l'enseignement supérieur, avec un taux net ajusté<sup>10</sup> de 11,2% en 2002, augmentant à 18,8% en 2012 et 23,8% en 2016 (INEP, 2014 ; IBGE, 2017). Les quinze dernières années se caractérisent donc par le passage d'un système d'enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur massifié, selon la typologie de Trow (1974).

Même si les données statistiques montrent l'augmentation du pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur, le taux de scolarisation dans ce niveau d'études reste faible en comparaison à d'autres pays d'Amérique Latine comme le Costa Rica, le Pérou, l'Équateur, la Colombie (entre 30 et 60%), et l'Argentine, l'Uruguay et le Chili (supérieur à 60%) (Yuni, Melendez, Diaz, 2014)

---

<sup>7</sup> Les données statistiques officielles utilisent le salaire minimum pour classifier la population en termes socio-économiques, critère que nous avons adopté dans notre travail. Toutefois, la répartition des classes économiques au Brésil comprend également un système de pointage qui considère certains des biens matériels de la famille, le nombre d'employés, le niveau de scolarisation du chef de famille, la disponibilité de l'eau et d'une rue pavée ; et compte six classes (A, B1, B2, C1, C2 et D/E).

<sup>8</sup> Les Jaunes et les Indigènes n'ont pas été pris en compte dans ces données.

<sup>9</sup> Le quasi-marché scolaire repose sur quelques principes de base : le libre choix des écoles par les familles et les élèves ; l'autonomie des écoles ; la proportionnalité entre le nombre d'élèves inscrits et le financement des établissements (Le Grand & Bartlett, 1993 ; Vandenberghe, 1998, cités par Dupriez et Dumay, 2011).

<sup>10</sup> Taux net ajusté : pourcentage de jeunes entre 18 et 24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur ou qui ont fini les études supérieures par rapport à la population de la même classe d'âge.

En outre, les caractéristiques sociales des individus déterminent fortement l'accès de ces derniers aux études supérieures : les Blancs ont deux fois plus de chances d'étudier à l'université comparés aux Noirs et aux « Pardos » (avec un taux net ajusté de 33,5% pour les premiers, de 16,8% pour les seconds). L'origine géographique joue aussi un rôle important dans l'accès à l'enseignement supérieur car la fréquentation des jeunes entre 18 et 24 ans diffère selon les régions du pays, la région du centre-ouest fournissant le taux le plus élevé d'étudiants (29,3%) tandis que la région nord est la moins représentée (17,1% des étudiants en sont originaires). En revanche, si les inégalités de revenu par sexe favorisent les hommes, les femmes présentent un taux net ajusté de fréquentation de l'enseignement supérieur légèrement plus élevé que les hommes, avec 23,8% contre 20% (IBGE, 2017).

Comme signalé précédemment, le système scolaire brésilien se caractérise par un quasi-marché (Dupriez et Dumay, 2011) dans lequel prévaut le libre choix des institutions d'enseignement par les familles et la présence d'un secteur privé important. Associée à de fortes inégalités sociales et économiques, cette situation favorise l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants appartenant à des familles aisées : en effet, ils disposent de ressources culturelles et économiques permettant de garantir une scolarisation de meilleure qualité. Les données montrent qu'en 2012, le taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement supérieur des étudiants dont les familles appartiennent au premier quintile de revenu était de 3,5%, tandis qu'il était dix fois supérieur (36%, INEP, 2014) pour ceux appartenant au cinquième quintile.

C'est dans ce contexte d'accès inégal des étudiants à l'enseignement supérieur que le gouvernement brésilien et les universités ont mis en œuvre des mesures afin de réduire les inégalités.

## **I.2. Les politiques d'action affirmative au Brésil : du critère ethno-racial au critère social**

Au cours des dernières décennies, dans le contexte de sélectivité dans l'accès à l'enseignement supérieur, le gouvernement et les universités brésiliennes ont adopté des politiques d'action affirmative comme les quotas raciaux et sociaux (quotas pour les Noirs, les « Pardos » et les Indigènes ainsi que pour les étudiants issus de familles défavorisées), alors que les institutions privées ont offert des bourses d'études financées

par le gouvernement et basées sur le critère social, c'est-à-dire le profil socio-économique de l'étudiant.

Traditionnellement, l'origine de « l'action affirmative est généralement associée au discours du Président Lyndon Johnson prononcé à l'Université de Howard en 1965, dans lequel il a exposé les idées derrière l'action affirmative dans le marché de travail » (O' Connor, 2010, p. 44). Toutefois, le principe de discrimination positive apparaît antérieur à ce discours : il est développé dans le contexte de l'URSS des années 1920's (Martin, 2001). Au Brésil également, les discussions relatives aux politiques compensatoires avaient été lancées quelques années avant le discours prononcé par le président américain. En effet, Carvalho (cité par Sousa et Portes, 2011) montre que le journal brésilien *O Quilombo*<sup>11</sup>, publié entre 1949 et 1950 par le groupe d'Abdias do Nascimento, a soutenu les discussions sur la mise en œuvre de politiques compensatoires pour les Noirs et plaidait en faveur de bourses pour les étudiants noirs dans les systèmes d'éducation publique et privée. Selon Santos (cité par Moehlecke, 2002), le premier document portant sur l'action affirmative remonte à 1968, lorsque les techniciens du Ministère du travail et du Tribunal supérieur du travail se sont déclarés favorables à la création d'une loi établissant des quotas raciaux sur le marché de travail. Toutefois, cette loi n'a jamais été rédigée. Dans les années suivantes, quelques discussions et propositions ponctuelles sur le sujet sont apparues avec en particulier le projet de loi 1.332 proposé par Abdias do Nascimento en 1983, qui visait à la mise en œuvre d'actions compensatoires pour les Afro-brésiliens telles que : la mise en place de quotas de 20% de places réservées aux femmes noires et 20% aux hommes noirs dans la procédure de sélection à l'accès à l'université du secteur public ; des bourses d'études ; des mesures incitatives dans les entreprises du secteur privé pour éliminer la discrimination raciale ; la représentation positive de la famille afro-brésilienne dans le système d'enseignement et dans les manuels scolaires, ainsi que l'introduction de l'enseignement de l'histoire des civilisations africaines et de l'Africain au Brésil (Moehlecke, 2002).

Cette brève histoire des politiques d'action affirmative permet de saisir les différentes dénominations par lesquelles a été conceptualisé le principe de compensation des

---

<sup>11</sup> Le terme de *Quilombo* a été mentionné pour la première fois en 1740 par le Conseil d'outre-mer comme « tous les logements avec plus de cinq esclaves échappés, partiellement dépeuplés, même s'ils n'ont pas de ranch construits ni des pilons ».

inégalités : discrimination positive, politiques compensatoires, actions compensatoires et action affirmative. Ces termes ont en commun l'appel à l'application de politiques visant la réparation d'injustices historiques, autrement dit la transformation des inégalités de traitement responsables de l'exclusion de certaines personnes de l'enseignement supérieur par l'intermédiaire d'un traitement différencié de sorte à compenser les inégalités.

La promulgation de la nouvelle Constitution brésilienne, en 1988, peut être considérée comme une première étape dans ce processus, une reconnaissance partielle des discriminations antérieures par le gouvernement, qui amène à certaines améliorations de la situation juridique des femmes et des personnes handicapées. L'article 7 concernant les lois du travail établit la « protection des femmes sur le marché de travail, à travers des incitations spécifiques, selon la loi » ; et l'article 37 concernant l'administration publique stipule que « la loi réservera un certain pourcentage dans les emplois gouvernementaux et dans les fonctions publiques aux personnes handicapées et établira les critères d'admission ». Par ailleurs, des événements importants tels que la célébration du centenaire de l'abolition de l'esclavage et la création de la Fondation Palmares<sup>12</sup> avaient pour but de promouvoir l'ascension sociale des Noirs. Les années 1990 se caractérisent par la réorganisation des mouvements sociaux, en particulier le féminisme et le mouvement des Noirs.

Selon Sousa et Portes (2011), c'est seulement après la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui a eu lieu à Durban (Afrique du Sud) du 31 août au 8 septembre 2001, que les discussions sur l'action affirmative se sont accentuées dans les médias brésiliens. « Au cours de cette Conférence, la délégation officielle du Brésil a promis de lutter contre la discrimination raciale et a proposé l'adoption de politiques d'action affirmative bénéficiant aux Noirs, y compris la mise en œuvre de quotas raciaux dans les universités publiques » (p. 518). L'engagement brésilien peut être interprété comme la reconnaissance des inégalités raciales et considéré comme une première étape dans le développement de politiques d'action affirmative dans l'accès à l'enseignement supérieur.

---

<sup>12</sup> La Fondation Palmares est une institution publique qui a pour but la préservation et la promotion des valeurs culturelles, historiques, sociales et économiques découlant de l'influence des Noirs sur la société brésilienne.

Une enquête menée par le Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa, Groupe d'études multidisciplinaires sur l'action affirmative (GEMAA, 2011), montre que la première politique d'action affirmative a été mise en place en 2001 par l'Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Université de l'État de Rio de Janeiro), l'UERJ, l'Universidade Estadual do Norte Fluminense (Université de l'État du Nord-Fluminense), l'UNF, et l'Universidade Estadual da Bahia (Université de l'État de Bahia), l'UNEB. En 2010, trente-neuf universités fédérales (soit 63,9%) et trente-et-une universités des États (soit 83%) avaient mis en place des politiques d'action affirmative.

Même si le mouvement pour le développement des politiques d'action affirmative au Brésil a fait son apparition dans le cadre de la reconnaissance des inégalités raciales, le critère social prédomine dans les politiques mises en place par les universités brésiliennes (dans 61 universités soit 87% d'entre elles, ces politiques visent les étudiants issus des écoles secondaires publiques, c'est-à-dire majoritairement issus de milieux sociaux aux moindres ressources économiques par comparaison avec les étudiants des écoles secondaires privées). Pour les universités qui adoptent le critère racial (40 universités soit 57%), dans 90% des cas (soit 36 universités) il ne suffit pas que le candidat soit considéré comme Noir ou « Pardo » pour bénéficier de la politique d'action affirmative car la contrainte raciale vient s'ajouter à la contrainte sociale qui est déterminante (GEMMA, 2011).

Les interviews réalisées par Schwartzman et Paiva (2016) auprès de professeurs occupant des postes administratifs et directement impliqués dans la mise en œuvre de politiques d'action affirmative dans les universités publiques suggèrent que la subordination du critère racial au critère social est une solution de compromis, « où les politiques fondées sur la race seraient acceptées seulement en combinaison avec le critère basé sur la classe sociale » (p. 560). Ceci se justifie par le fait que les idées d'inclusion sociale ancrées dans la classe sont largement acceptées dans le contexte brésilien, alors que le critère racial rencontre des oppositions assez fortes. Les politiques de l'université analysées dans cette thèse suivent la tendance brésilienne car les deux politiques d'action affirmative développées sont basées sur le critère social, objectivé par le fait d'avoir poursuivi des études secondaires dans une institution publique.

Compte tenu de ce qui précède, c'est-à-dire la présence d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur comme héritage historique et les récentes politiques mises en œuvre par le gouvernement et les universités visant à les atténuer, cette recherche vise à



comprendre la construction historique des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien et à identifier les changements éventuels découlant du développement des politiques d'action affirmative par les universités brésiliennes, notamment l'Université de Campinas. Il s'agit plus largement de saisir les processus de réduction ou de recomposition des inégalités sociales et ce qu'ils donnent à voir des dynamiques traversant la société brésilienne contemporaine.

## **II. Démarche méthodologique : articuler perspective historique, analyse quantitative et entretien compréhensif**

Notre recherche a été développée en trois étapes : un premier temps a été dévolu à la revue de littérature et à l'analyse de données secondaires. Ensuite, une analyse quantitative a été réalisée à partir des données rendues disponibles par l'université en question. Enfin, nous avons développé une enquête qualitative en réalisant des entretiens semi-directifs avec des étudiants ayant bénéficié de deux programmes d'action affirmative.

Pour comprendre le fonctionnement des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil, il importe de revenir sur l'évolution historique du système d'éducation brésilien : c'est la raison pour laquelle la première partie de la recherche consiste en une analyse de données secondaires (lois et documents) complétant la revue de la littérature sur le sujet, pour identifier les acteurs impliqués dans l'éducation, les réformes mises en place par les différents gouvernements, les phases clés du développement du système éducatif, les moments historiques de changement de la politique éducative, les bénéficiaires de cette politique, le pourcentage et la composition de la population qui avait accès à l'éducation. Ces éléments permettent de contextualiser l'émergence des procédures d'action affirmative.

La revue de la littérature et l'analyse des documents secondaires ont ensuite permis de développer une analyse des politiques d'action affirmative mises en place par le gouvernement brésilien au cours des dernières années ainsi que des discussions suscitées lors de la mise en œuvre de ces politiques.

Pour investiguer la mise en œuvre de l'action affirmative et ses effets, nous avons initialement prévu d'étudier deux universités situées dans l'Etat de São Paulo : une université fédérale (Université Fédérale de São Carlos – UFSCar) et l'autre d'Etat

(Université de Campinas – Unicamp), partageant certaines caractéristiques telles que leur date de création, leur localisation géographique, la mise en place en leur sein de différentes politiques d'action affirmative et leur prestige, facteurs qui attirent des étudiants ayant un profil similaire. Cependant, l'impossibilité d'obtenir les données de l'UFSCar, indispensables à l'analyse, et le fait que l'Unicamp adopte deux politiques distinctes et rende disponible la plupart des données quantitatives en plus d'avoir répondu positivement aux demandes de recherche, nous ont conduit à ne conserver que cette université comme étude de cas. La difficulté d'accéder à l'autre terrain rend également compte de la sensibilité de l'enjeu que constitue l'accès, y compris en termes d'image des établissements.

Étant donné que les deux universités considérées comme les plus prestigieuses du pays, c'est-à-dire l'USP (Université de São Paulo) et l'Unicamp, ont choisi le bonus<sup>13</sup> comme politique d'inclusion sociale, contrairement à la politique de quotas préférée par la plupart des universités au Brésil<sup>14</sup>, le choix de l'Unicamp comme étude de cas permet de discuter les stratégies de ces universités pour articuler prestige, crédibilité et inclusion sociale. En outre, l'université a mis en œuvre, en tant que politique d'inclusion sociale, un programme de formation qui a suscité des critiques au sein même de l'institution et qui semble être plus inclusif que le bonus. Nous avons ainsi étudié deux politiques différentes : la première, fondée sur le principe du bonus et dénommée PAAIS, et le Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Programme de formation interdisciplinaire supérieur) appelé ProFIS. Ces politiques ont été analysées en conjuguant méthodes quantitative et qualitative.

L'objectif de l'analyse quantitative consistait à caractériser le profil des étudiants ayant accédé à l'université via ces deux politiques d'action affirmative afin, d'une part, apprécier la transformation du type d'étudiants ayant accès à l'université après la mise en application du PAAIS, et d'autre part, de discuter la portée et la réalisation des objectifs de chaque politique.

Pour l'analyse quantitative du PAAIS, nous avons utilisé les données rendues disponibles par la Comvest (Commission permanente pour le « vestibular ») accessibles sur le site Web de l'université. En plus d'établir le profil des étudiants bénéficiant du

---

<sup>13</sup> « Bonus » est le terme utilisé par les universités pour l'ajout des points supplémentaires dans la note finale de l'examen d'accès.

<sup>14</sup> En 2012, un décret de Dilma Rouseff a établi la politique des quotas dans les universités fédérales.

programme, nous étions intéressés par l'évolution des caractéristiques des étudiants de l'Unicamp pour analyser l'impact du programme sur le corps étudiant. Nous avons donc travaillé sur les données des années 2003 (avant la mise en application du programme) mais aussi 2009 et 2014. Les catégories choisies pour l'étude étaient celles relatives à l'appartenance ethnique et socio-économique des étudiants, dimensions ciblées par les politiques d'action affirmative. De surcroît, la distribution des étudiants parmi les filières a été analysée afin d'examiner la persistance possible des inégalités via le déplacement d'une différenciation verticale dans l'accès à une différenciation horizontale entre les filières.

En ce qui concerne le ProFIS, nous avons eu connaissance d'un groupe de recherche de l'université appartenant au NEPP, « Núcleo de Estudos de Políticas Públicas » (Noyau d'études des politiques publiques) dont les membres nous ont envoyé un rapport contenant les données des années 2011 et 2013, ce qui conjointement avec un rapport disponible sur le site Web de l'université et présentant les chiffres moyens des années 2011-2012, nous a permis de disposer du matériau nécessaire à l'analyse du profil des étudiants appartenant au programme.

Pour l'analyse qualitative, nous avons opéré par entretien semi-directif et selon la méthode de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996). Demazière (2008) affirme que « l'entretien est la méthode par excellence pour saisir les expériences vécues des membres de telle ou telle collectivité » (p. 15). La méthode compréhensive, au-delà d'un outil de recueil de données, est une posture de recherche qui exige que s'établisse non seulement une proximité entre la personne qui réalise l'entretien et la personne interrogée mais aussi un engagement dans l'interaction, et où les matériaux empiriques participent à la construction de l'objet. Comme l'affirme Demazière (1997), il s'agit de fonder « le processus de théorisation et de production de concepts sur l'accumulation d'observations et de travail de terrain » (p. 398).

Nous avons préparé deux grilles d'entretien souples (annexe 1) qui nous ont permis de faire des relances répétées au cœur de l'entretien même et de laisser libre cours à la parole de la personne interviewée car, comme le souligne Kaufmann (1996), « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (p. 48). Pour les étudiants bénéficiaires du PAAIS, la grille d'entretien portait sur les sujets suivants : le parcours scolaire de l'étudiant, la poursuite des études (le choix de l'université et de la carrière), la procédure d'admission

(PAAIS) et les aspirations pour l'avenir. Les étudiants du programme d'études ProFIS ont, en plus des sujets abordés ci-dessus, été interrogés sur les motivations et difficultés rencontrées au cours du programme, et pour ceux qui avaient déjà terminé ce dernier, l'entretien était complété par des questions relatives à la transition vers le 1<sup>er</sup> cycle d'études universitaires.

Pour avoir accès aux étudiants, nous avons envoyé un courrier électronique à Comvest où nous nous présentions, expliquions l'objectif de la thèse et demandions l'autorisation d'avoir accès aux noms des étudiants qui avaient bénéficié du programme PAAIS. Ils nous ont répondu que comme les informations personnelles des étudiants étaient confidentielles, il serait seulement possible d'avoir accès aux données concernant ceux qui avaient participé à la promotion du programme dans les écoles publiques. De cette façon, ils nous ont envoyé une liste avec les données (nom, courrier électronique, adresse et numéro de téléphone) de 38 étudiants. A partir de cette liste, nous avons envoyé des courriers électroniques à tous les étudiants, accompagnés du texte suivant :

« Bonjour,

Comvest m'a communiqué vos<sup>15</sup> coordonnées car le sujet de ma thèse de doctorat porte sur les politiques d'inclusion sociale mises en œuvre par les universités brésiliennes ces dernières années, avec l'Unicamp comme étude de cas. Dans mon travail, j'ai prévu des entretiens avec les étudiants bénéficiaires du PAAIS.

Je voudrais savoir si vous seriez disponible pour être interviewé. La thèse comportera seulement une analyse générale des entretiens, et de courts extraits de quelques interviews pour illustrer l'analyse, sans permettre l'identification de l'interviewé.

Je vous remercie de votre coopération et je me tiens à votre disposition pour clarifier tout point concernant cette question,

(signature et numéro de téléphone) »

Dans la même semaine, nous avons obtenu quatorze réponses positives et trois réponses négatives (deux étudiants n'avaient pas de temps à nous consacrer et l'autre avait seulement participé à la sélection mais n'avait pas bénéficié du programme). Quatre adresses électroniques sont apparues obsolètes. Parmi les étudiants qui ont accepté de participer aux entretiens, nous en avons interviewé onze car deux personnes n'ont plus répondu aux courriers électroniques pour fixer un rendez-vous, et le troisième avait

---

<sup>15</sup> La différence entre les pronoms « vous » et « tu » du français n'existe pas en portugais. On utilise le pronom « você » qui est neutre et le mot « senhor » qui est formel et plutôt utilisé pour s'adresser aux personnes âgées et aux autorités. Nous avons donc choisi le pronom « você » pour les e-mails et les entretiens.

arrêté le programme et habitait loin de Campinas. Après avoir interviewé chaque étudiant, nous lui demandions s'il connaissait quelqu'un qui accepterait de participer à un entretien. De cette façon, nous avons réussi à interviewer vingt étudiants au total, dont quatre appartenant au programme de sciences sociales, trois en architecture et urbanisme, deux en pédagogie, deux en sciences économiques, deux en histoire, deux en ingénierie mécanique, deux en sciences informatiques, les autres étant inscrits en philosophie, éducation physique et communication sociale (études sur les médias). Il y avait onze diplômés, dont la plupart (sept étudiants) appartenant au premier groupe ayant bénéficié du PAAIS (année 2005), quatre avaient commencé le 1<sup>er</sup> cycle en 2007 et un en 2009. Les étudiants non diplômés avaient accédé à l'université entre les années 2010 et 2015, constituant ainsi un échantillon d'âges plus hétérogènes. Parmi les étudiants interviewés, dix étaient de sexe féminin et dix de sexe masculin. D'un point de vue ethno-racial, il y avait onze Blancs, cinq « Pardos », trois Noirs et un Jaune (étudiant d'origine asiatique, cf. introduction section II). Même sans avoir eu la possibilité de constituer un échantillon statistiquement représentatif des caractéristiques ethniques et socio-économiques des étudiants bénéficiaires du PAAIS, du fait de la confidentialité des données, et en comptant uniquement sur la collaboration des étudiants contactés pour construire l'échantillon, nous avons réussi à interviewer des étudiants appartenant aux différents groupes visés par la politique.

La plupart des entretiens ont été menés entre le 21 mai et le 19 juin 2015 (à l'exception de deux étudiants qui n'avaient pas de temps à ce moment-là et qui ont été interviewés le 29 juillet et le 10 août respectivement), dans un endroit choisi par l'interviewé de sorte à limiter autant que possible l'asymétrie potentielle des situations d'entretien. La plupart (16 étudiants) ont choisi l'Unicamp et les autres ont choisi différents lieux de São Paulo. Pour aller à São Paulo il fallait prendre un bus et le métro, pour un trajet d'une durée d'environ 5 heures (aller/retour), et à Campinas le parcours a été fait en voiture ce qui a demandé 3 heures (aller/retour). Du fait des caractéristiques de l'entretien semi-directif, la durée a été variable, allant de 40 minutes à 2 heures.

Avant l'entretien proprement dit, l'interviewer a donné des explications à propos de la recherche, a garanti l'anonymat par l'utilisation de noms d'emprunt et a demandé la permission d'enregistrer les échanges (aucun étudiant ne s'y est opposé). Les personnes interrogées avaient toute latitude pour poser des questions concernant le travail réalisé. Comme le signale Demazière (2008), « la relation d'enquête est une interaction

sociale » et conséquemment ne peut être « réduite à la mise en œuvre de techniques destinées à faire parler les gens » (p. 32). Une relation de confiance est nécessaire pour garantir une bonne collecte des données, ce qui nous avons essayé de construire en prenant en considération les particularités du pays et les caractéristiques des interviewés. Le Brésil est un pays dans lequel les relations sont très informelles et les étudiants ou les jeunes diplômés ont fait usage d'un langage informel en plus de porter des habits aussi informels (jeans, baskets, tee-shirts). Le fait d'avoir été moi-même étudiante dans la même université m'a aidée à établir un lien avec eux, ce qui associé à une discussion sur leur vie actuelle avant l'entretien proprement dit a permis d'établir une relation de relative proximité.

Dans le courrier électronique envoyé au Comvest nous avons également demandé à obtenir une liste des étudiants qui faisaient partie du ProFIS, mais il nous a été répondu que nous devons contacter la présidence de l'Université. Cela a été fait, mais sans pour autant obtenir de réponse. Comme nous connaissions une enseignante du programme, nous lui avons envoyé un message sur Facebook en demandant si nous pouvions parler aux étudiants de la recherche réalisée pendant son cours. Ainsi, le 20 mai 2015, nous sommes allées à l'Unicamp et, à la fin du cours, nous avons expliqué aux étudiants l'objet de notre recherche en disant que les personnes potentiellement intéressées pour participer à un entretien pouvaient nous laisser leurs coordonnées à la sortie de la salle. Parmi environ quarante étudiants, six ont manifesté leur intérêt pour un entretien et ont laissé leurs coordonnées électroniques pour fixer un rendez-vous. Les six étudiants ont été interviewés et la dernière s'est mise à disposition pour parler aux autres étudiants et pour envoyer un message à tous les abonnés d'un groupe fermé de Facebook (groupe que nous avons déjà contacté pour demander au modérateur de diffuser un message sur la recherche, mais nous n'avons pas obtenu de réponse). Comme nous n'avons pas eu d'autres réponses, nous avons envoyé des messages individuels à quelques abonnés du groupe dont nous avons obtenu deux réponses affirmatives. Après son entretien, un des deux étudiants qui avaient répondu favorablement nous a envoyé les données Facebook de deux autres étudiants qui, après une prise de contact, ont accepté de participer à un entretien. En outre, un étudiant du PAAIS nous a donné l'adresse électronique d'une étudiante ProFIS. Nous avons donc interviewé onze étudiants, dont six étaient inscrits dans le programme et cinq avaient fini le ProFIS et étaient inscrits dans un programme de 1<sup>er</sup> cycle de l'Unicamp (biologie, communication sociale, orthophonie, histoire et

ingénierie agroalimentaire). Les étudiants inscrits dans le ProFIS avaient commencé le programme en mars 2015, et quatre des étudiants du 1<sup>er</sup> cycle appartenaient au premier groupe ProFIS, c'est-à-dire qu'ils avaient commencé le programme en 2011 lors de sa création. De cette façon, nous avons deux groupes différents permettant l'analyse de l'évolution du programme. Parmi les étudiants interviewés, huit étaient de sexe féminin et trois de sexe masculin. D'un point de vue ethno-racial, il y avait cinq Blancs, cinq « Pardos » et un Noir.

Les entretiens ont été réalisés entre le 21 mai et le 10 août 2015 dans un endroit choisi par l'interviewé, à l'Unicamp. Pendant les entretiens des étudiants inscrits au ProFIS, nous avons réalisé que contrairement aux étudiants bénéficiaires du PAAIS, les premiers étaient gênés de parler de leur vie et ne développaient pas les questions posées. Une étudiante nous a dit qu'elle était un peu nerveuse. Une des explications peut être la différence d'âge (ils avaient 18 ans) et de parcours scolaire, puisqu'ils étaient à l'université depuis trois mois et inscrits dans un programme intermédiaire, c'est-à-dire entre le secondaire et le 1<sup>er</sup> cycle. Par conséquent, ils ne saisissaient pas très bien ce que signifie une recherche de doctorat, ce qui peut aussi expliquer la difficulté de trouver des étudiants disposés à participer aux entretiens. En revanche, l'entretien avec les étudiants inscrits dans le programme de 1<sup>er</sup> cycle s'est déroulé facilement.

Après avoir clôturé cette première phase de l'enquête qualitative constituée par les entretiens, nous avons procédé manuellement à la transcription fidèle et intégrale des enregistrements, ce qui nous a permis d'avoir déjà quelques pistes pour la suite du travail. Il est important de signaler que l'interviewer (moi-même) a effectué toutes les retranscriptions, ce qui réduit les risques de sur-interprétation et d'incompréhension. En effet, comme le souligne Descamps (2001) :

(L'interviewer) connaît les différentes phases de l'entretien et peut anticiper sur son déroulement, il est capable de restituer de propos inaudibles, de reconstituer des questions trop elliptiques ou abrégées, d'orthographier correctement les noms propres des personnes ou des institutions ; il connaît la voix de son interlocuteur et de mémoire, peut retranscrire les inflexions, interpréter les émotions ou les différentes tonalités. Il sait « de quoi il est parlé » et transcrit beaucoup plus vite que celui qui ignore ce dont il est question (p. 15).

Le travail de transcription nous a déjà donné quelques pistes interprétatives et a fait apparaître des questions de recherche. Avec ces questions en tête, nous avons procédé à

une analyse thématique des entretiens, en soulignant les extraits d'entretiens pour documenter et exemplifier les thèmes saillants. Parallèlement, nous avons préparé un fichier avec les données des interviewés (nom, sexe, âge, couleur de la peau/race<sup>16</sup>, origine géographique, profession et niveau d'études des parents, taille de la fratrie, place dans la fratrie, programme d'études, début et fin des études de 1<sup>er</sup> cycle, situation actuelle) et un résumé de chaque entretien. L'analyse des entretiens a fait ressortir des ressemblances de parcours scolaire, et notamment en ce qui concerne la trajectoire scolaire et le type d'institution d'enseignement primaire fréquenté par l'étudiant, ce qui nous a conduit à les diviser initialement en trois groupes. En examinant le fichier des individus de chaque groupe, nous avons noté dans le groupe plus nombreux des étudiants appartenant à deux groupes sociaux différents. Une étude plus approfondie des entretiens a montré que ces étudiants ressemblaient plutôt à ceux inclus dans un autre groupe, mais se différiaient par la linéarité de leur parcours scolaire. En considérant ces analyses nous avons enfin construit quatre types idéaux permettant de qualifier la diversité des étudiants bénéficiaires du PAAIS. Le type idéal est une construction intellectuelle, un modèle qui « consiste à donner une représentation volontairement simplifiée de la réalité » et « peut-être mise au service de la comparaison, au service de la recherche de sens ou au service de l'analyse causale » (Coenen-Huther, 2003, p. 542). La construction des types idéaux a servi de base pour les analyses de trois dimensions principales : la caractérisation des individus qui bénéficient de cette politique, leur parcours scolaire et la filière choisie.

Dans un second temps, et avec les questions de recherche et les hypothèses ainsi construites, nous avons sélectionné les extraits des entretiens qui seraient cités dans la thèse et nous les avons classés par catégories selon les sujets abordés. Finalement, nous avons entamé le travail d'écriture proprement dit, en analysant les entretiens en relation avec les hypothèses et les théories choisies. Dans cette étape, plusieurs aller-retours sur

---

<sup>16</sup> Dès le premier recensement démographique brésilien, en 1872, la population a été classifiée selon la couleur de la peau. Les catégories utilisées ont été blanc, « pardo », noir et « caboclo » (par rapport aux indigènes). Le deuxième recensement, en 1890, a remplacé « Pardo » par Métis. Les recensements suivants (1900 et 1920) n'ont pas intégré de questions sur la race de la population. En 1940 ont été utilisés les mêmes termes que ceux du premier recensement et la catégorie « Jaune » a été ajoutée pour tenir compte de l'immigration asiatique. Le questionnaire présentait les options : Blanc, Noir, Jaune et un espace blanc. Lors du rapport l'espace laissé blanc a été remplacé par « Pardo ». Depuis, la seule modification a été l'inclusion de la catégorie Indigène en 1991, et la classification, nommée jusque-là « couleur de la peau », a été requalifiée en « couleur de la peau/race » (Petruccelli, 2013).



les transcriptions ont été nécessaires pour bien construire la thèse et asseoir la démonstration.

### **III. Structure de la thèse**

L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil constitue, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, un enjeu social important. Les fortes inégalités qui le caractérisent sont le produit à la fois d'un long processus de construction du système scolaire comme quasi-marché et de l'intégration différenciée des différents groupes ethniques dans l'organisation sociale et scolaire.

Pour rendre compte des processus sociaux en jeu dans l'accès à l'enseignement supérieur dans le Brésil contemporain, cette thèse articule une approche socio-historique des inégalités d'accès, une analyse des politiques publiques d'accès et une analyse des parcours scolaires des étudiants bénéficiant des politiques d'action affirmative. En articulant les niveaux macro, meso et micro, il s'agit de saisir l'imbrication des effets de la structuration sociale (comme produit de l'histoire brésilienne), de politiques nationales et institutionnelles et des stratégies individuelles comme participant conjointement de la production des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Le chapitre 1 rend compte de ces dynamiques en analysant le processus de construction historique des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien et les politiques d'action affirmative mises en œuvre par le gouvernement pour les compenser. L'analyse du développement du système éducatif brésilien, dès l'éducation primaire, en passant par l'éducation secondaire jusqu'à la création des institutions d'enseignement supérieur, met en évidence que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien ont été historiquement construites à partir de la structure sociale du pays, où certains groupes ethniques occupent une position socio-économiquement défavorisée et sont exclus du système d'enseignement. Les inégalités scolaires expriment de fortes inégalités sociales. Les politiques d'action affirmative mises en place par le gouvernement au cours des dernières années pour les corriger apparaissent dans un contexte d'élitisme de l'enseignement supérieur caractérisé par le manque de places à l'université, renforcé par l'élargissement de l'enseignement secondaire et l'exclusion des étudiants moins favorisés. Ces politiques ont pour objectif d'accroître l'accès à l'enseignement

supérieur, soit dans les institutions privées, soit dans les institutions fédérales. Les politiques mises en œuvre laissent entrevoir l'origine sociale comme le principal critère pris en compte et la contrainte ethnique comme secondaire et subordonnée au premier. L'analyse de documents secondaires permet de situer les politiques d'action affirmative dans une perspective historique et, partant, de les inscrire dans le prolongement d'une politique de massification du système scolaire rythmée par des événements politiques. L'histoire de l'ouverture de l'éducation et en particulier de l'enseignement supérieur tout comme l'identification des principaux acteurs de l'éducation permettent de saisir le fonctionnement des procédures d'admission et de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur. Organisées sur une base méritocratique par chaque institution d'enseignement supérieur en profitant de l'autonomie que lui confère la loi, les procédures d'admission varient selon l'institution, mais le Sistema de Seleção Unificada (Système de sélection unifiée), le SISU, créé en 2010 par le gouvernement fédéral est aujourd'hui adopté par la plupart des institutions d'enseignement supérieur.

Les connaissances relatives à l'organisation du système d'enseignement supérieur brésilien et à son accès, en plus des politiques d'action affirmative plus répandues dans les universités brésiliennes, contribuent à positionner l'institution choisie comme étude de cas, l'Université de Campinas (l'Unicamp), dans l'espace de l'enseignement supérieur. Cette institution publique prestigieuse et historiquement élitiste se caractérise par un examen d'accès et des politiques d'action affirmative spécifiques, discutés dans le chapitre 2. L'examen de sélection de l'Unicamp, nommé « vestibular », valorise la production écrite et la capacité de réflexion de l'étudiant, ce qui pourrait donner l'avantage aux élèves issus des familles favorisées. En effet, considérant que l'école s'approprie la culture dominante et que les pratiques textuelles sont liées aux modalités de socialisation, les textes produits par les élèves des milieux populaires peuvent être considérés comme inappropriés (Lahire, 1990, 1992). Contrairement à la plupart des institutions d'enseignement supérieur brésiliennes qui ont mis en place un programme de quotas, l'Unicamp a choisi une politique d'action affirmative initiale originale, le PAAIS, soit un système de bonus (des points supplémentaires) et un programme de formation (ProFIS) en deux ans qui donne accès aux programmes de 1<sup>er</sup> cycle dont les candidats sont sélectionnés par l'intermédiaire de l'Examen national de l'enseignement secondaire (l'ENEM). Les deux politiques ciblent les élèves issus des écoles publiques et les sélectionne sur leur performance, c'est-à-dire sur la base de leur mérite scolaire.

En considérant le caractère méritocratique de l'accès et les critères de participation aux politiques, associé au quasi-marché qui caractérise le système scolaire brésilien, un détournement des politiques, et notamment du PAAIS, est possible de la part des familles stratégiques.

Dans le chapitre 3, nous interrogeons la portée des politiques d'action affirmative de l'université, et plus précisément comment la procédure d'admission PAAIS a contribué à diversifier le corps étudiant au regard des objectifs fixés lors de sa mise en œuvre. Nous examinons ainsi qui sont les étudiants bénéficiant de chaque politique par rapport aux étudiants cibles. Les théories classiques pour analyser les inégalités soulignent l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire, et indiquent que la scolarité des parents reste un facteur décisif dans la poursuite des études (Boudon, 1990). L'analyse des données de la Comvest (Commission permanente pour les « vestibulaires ») confirme le maintien de cette tendance : même s'il y a eu une augmentation de la participation des étudiants cibles du *Programme d'action affirmative et d'inclusion sociale* (PAAIS), le statut socio-économique des parents et en particulier leur scolarité reste un facteur décisif de l'accès. De surcroît, les étudiants issus des catégories sociales moins favorisées se concentrent dans les filières moins prestigieuses et donc moins sélectives, faisant ainsi écho à l'affirmation selon laquelle l'origine sociale a une influence sur l'orientation vers les voies jugées plus intéressantes (Boudon, 1990). L'analyse du profil des étudiants inscrits dans le cadre du ProFIS apporte la preuve d'une plus grande participation d'étudiants issus de familles socialement et économiquement moins favorisées par comparaison avec le PAAIS, et l'existence d'un meilleur équilibre en matière de représentation ethnique. En garantissant la participation des élèves de toutes les écoles publiques de Campinas, le ProFIS a contribué à réduire les effets que l'origine sociale peut avoir sur l'accès à l'éducation et le programme a par conséquent atteint son but, c'est-à-dire qu'il est parvenu à réduire le phénomène d'auto-exclusion des élèves des institutions publiques de la ville tout en assurant la promotion de la diversité ethnique et sociale des étudiants inscrits dans le programme.

Dans le chapitre suivant (4), nous partons de la caractérisation des étudiants bénéficiaires de deux politiques d'action affirmative mises en place par l'université pour analyser la relation entre l'organisation du système scolaire brésilien et la persistance des inégalités scolaires subsistant après la mise en œuvre de politiques destinées à les compenser. Le système scolaire brésilien se caractérise par le libre choix des institutions

d'enseignement par les familles et par l'existence d'un secteur privé important, or, il existe un lien entre les inégalités scolaires, la présence d'un secteur privé important et la prévalence du libre choix des écoles par les familles (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010). En effet, dans les systèmes caractérisés par une situation de quasi-marché, comme dans le cas brésilien, le capital économique a des effets sur le parcours scolaire des étudiants (Barthon et Monfroy, 2009) et favorise la mise en place de stratégies pour garantir des avantages dans la formation scolaire des enfants (Van Zanten, 2010a). En fait, le capital économique possédé par les familles joue un rôle important dans la scolarisation de leurs enfants, soit par l'inscription dans des écoles privées perçues comme étant de meilleure qualité, soit par l'inscription dans des écoles publiques de quartiers socialement favorisées, dont rend compte l'accroissement des déplacements en ville en raison de la répartition géographique des écoles publiques. De fait, en prenant en compte le parcours scolaire des étudiants et leurs origines sociales, nous avons identifié quatre types idéaux (*parcours du combattant, parcours d'exception, parcours standard, et parcours de distinction*), qui rendent compte de l'existence de quatre groupes socialement différents parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, dont des étudiants appartenant aux classes sociales supérieures et moyennes. Cette diversité donne un premier indice de la persistance des inégalités d'accès y compris entre étudiants bénéficiant d'action affirmative : les critères de participation au programme (avoir fait ses études secondaires dans une institution publique) conjuguées aux caractéristiques du système scolaire brésilien donnent lieu à la mise en place de stratégies de la part des familles appartenant aux classes moyennes et supérieures pour garantir une meilleure formation à leurs enfants, y compris pour profiter de politiques avantageuses. Cela est en particulier le cas des étudiants bénéficiaires du PAAIS. Les étudiants du programme d'études ProFIS présentent un profil assez homogène : jeunes (17 ou 18 ans) - ce qui signifie qu'ils ont fini leurs études secondaires dans la classe d'âge standard, et donc qu'ils n'ont pas connu d'échec scolaire et ont effectué un parcours linéaire - ils se présentent comme de « bons élèves ». Ces étudiants présentent des ressemblances avec les étudiants du programme PAAIS appartenant au *type 2 ou parcours d'exception* par rapport à la classe sociale (issus de familles moins favorisées) et à la formation scolaire, plus faible que pour la plupart des étudiants bénéficiaires du PAAIS, et suivie dans les écoles du quartier. Ceci nous amène à penser que pour ces étudiants, le programme est perçu comme une alternative d'accès à l'enseignement supérieur moins sélective et par conséquent moins stressante.

A partir des différents profils d'étudiants bénéficiaires des deux politiques d'action affirmative de l'Unicamp, le chapitre 5 interroge les principaux facteurs déterminants l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Le chapitre analyse l'influence du milieu familial et de l'entourage social dans la construction de l'aspiration à faire des études supérieures, et les conséquences sur l'élaboration de la carrière<sup>17</sup> scolaire. Les théories mobilisées suggèrent que la poursuite des études est vécue différemment par les étudiants et qu'elle dépend du milieu social (Bourdieu et Passeron, 1985). Les entretiens confirment que l'appartenance sociale demeure un facteur déterminant de l'accès et que la famille et l'entourage social, en tant que pourvoyeurs d'information relative à l'espace des possibilités d'accès, jouent un rôle décisif pour la poursuite des études. Dans le quasi-marché scolaire, les conditions économiques et culturelles de la famille sont importantes pour la mobilisation de ressources pour la réussite. Les entretiens font apparaître trois facteurs déterminants de l'accès : la désirabilité de la poursuite d'études par la famille, la connaissance des universités publiques et des mécanismes d'accès, et enfin les établissements d'enseignement secondaire fréquentés. Si la plupart des étudiants signale le fait que les études sont perçues comme souhaitables pour la famille, le type d'institution reste un facteur de différenciation car les universités publiques (plus prestigieuses) sont davantage la cible des étudiants issus de familles plus favorisées, alors que pour les étudiants moins favorisés, les institutions privées apparaissent comme désirables et plus connues, mais le facteur économique est limitant. La méconnaissance des universités publiques et des mécanismes d'accès apparaît lié à l'appartenance sociale de l'étudiant et au niveau de scolarisation des parents ainsi qu'au type d'institution précédemment fréquentée par l'étudiant en raison du manque d'information (et d'incitation) disponible sur l'accès à l'enseignement supérieur qui caractérise la plupart des écoles publiques d'enseignement secondaire. Alors que les individus issus de la classe moyenne et supérieure ont fait leurs études dans les institutions prestigieuses d'enseignement technique ou dans des écoles du centre-ville réputées par sa qualité, les étudiants issus des familles moins favorisées ont étudié dans

---

<sup>17</sup> Le concept de carrière est développé dans les travaux des auteurs associés au courant interactionniste. Becker (1985) signale que « dans une dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois, clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle une personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive » (p. 121).

les écoles de banlieue connues pour leur formation plus faible. Le rôle de la famille sur la réussite apparaît déterminant, en particulier à travers la question de l'orientation des études associée à l'appartenance sociale et au niveau de scolarisation des parents. Les parents les mieux informés des règles du système scolaire sont plus efficaces dans les choix d'orientation (Dubet, 2000), ce qui contribue à créer des différences de parcours et des inégalités d'accès. Le suivi scolaire par les parents apparaît également plus soutenu de la part des parents plus scolarisés. La différenciation du suivi scolaire peut être associée à l'origine sociale des élèves, plus précisément au niveau de scolarisation des parents, et notamment à celui des mères (Van Zanten, 2010a). Le capital économique joue un rôle important car les mères peuvent disposer de plus de temps pour accompagner la scolarisation de leurs enfants.

Jusqu'ici, les analyses mettent en évidence les indicateurs classiques des inégalités. Le chapitre 6 documente le rôle du capital culturel, social et économique (Bourdieu, 1986) en plus du capital spatial (Barthon et Monfroy, 2009, 2011) dans les stratégies de scolarisation. Nous avons choisi trois cas d'élèves pour lesquels le capital culturel joue un rôle essentiel et qui reflètent trois stratégies de scolarisation différentes. Dans le premier cas analysé, la dimension économique est très importante pour permettre le choix d'une institution d'enseignement primaire privée en plus d'un suivi scolaire très attentif de la part de la mère, qui va garantir une formation de bonne qualité. Le capital culturel se révèle dans l'accompagnement et dans l'orientation, comme par exemple dans le choix de l'institution d'enseignement secondaire (technique) et de la carrière de leurs enfants. Dans les deux autres cas analysés, c'est le capital culturel qui joue un rôle majeur dans les stratégies de scolarisation. L'orientation de la carrière scolaire par les parents (dans le cas où ces derniers sont enseignants) et la mise en œuvre de stratégies pour tirer profit des politiques d'action affirmative est un point commun entre les deux étudiants. Les changements fréquents d'institution d'enseignement se justifient par la recherche d'une formation de meilleure qualité, mais les différences par rapport au choix des institutions d'enseignement primaire (privée ou publique) qui dans un premier temps nous avait fait penser à des limitations économiques, se révèle être un positionnement idéologique, caractéristique du groupe des « intellectuels » de la classe moyenne selon Van Zanten (2010a). Finalement, pour le dernier étudiant, le capital spatial associé au capital économique lui permet de s'approprier des mobilités nécessaires pour valoriser sa formation scolaire. Contrairement aux caractéristiques et

parcours des étudiants analysés précédemment, pour lesquels le capital culturel et économique jouait un rôle essentiel, la dernière section de ce chapitre documente le parcours scolaire d'étudiants qui apparaissent, en comparaison avec la majorité de ceux bénéficiant des politiques d'action affirmative de l'université, comme des exceptions. Pour cette analyse, nous nous basons sur l'étude de Castets-Fontaine (2011) sur les destins scolaires « atypiques » qui considère la réussite scolaire comme étant la conséquence d'un cercle vertueux structuré par trois grandes dimensions : les orientations, le statut de « bon élève » et l'engagement. Les dimensions considérées par Castets-Fontaine apparaissent dans les entretiens des étudiants avec des déclinaisons propres au contexte de quasi-marché scolaire brésilien.

Les différentes théories mobilisées dans l'analyse mettent l'accent sur l'importance de l'origine sociale dans l'accès à une université considérée comme l'une des plus prestigieuses du pays. D'abord, la langue transmise par la famille serait fondamentale pour réussir le « vestibular », ancré sur la maîtrise de langagière. En d'autres termes, le capital linguistique considéré comme une espèce de capital culturel possédé par l'étudiant qui faciliterait l'accès à l'université (Lahire, 1990 ; Bourdieu et Passeron, 1978). L'appartenance sociale de l'étudiant, et notamment le niveau de scolarisation des parents, affecte l'efficacité de l'orientation et l'aide scolaire (Dubet, 2000 ; Van Zanten 2010a), en plus d'influencer la prise de décision relative à la poursuite d'études car les attentes spécifiques de la famille et l'image que les étudiants ont de l'enseignement supérieur varient en fonction de sa position sociale (Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1985). Finalement, dans un système scolaire caractérisé par le quasi-marché, les ressources économiques faciliteraient la construction des avantages de parcours scolaires, soit par l'accès aux établissements d'enseignement primaire privées, soit par l'immatriculation à des cours supplémentaires, ou encore pour déterminer le lieu de résidence ou permettre les déplacements dans la ville, tout en cherchant à garantir une formation de qualité pour les enfants (Barthon et Monfroy, 2009, 2011 ; Van Zanten, 2010a).

Enfin, le chapitre conclusif présente quelques recommandations relatives aux politiques d'action affirmative se fondant d'une part sur les demandes exprimées par les étudiants et d'autre part sur l'analyse des effets des politiques étudiées.

## *Chapitre 1*

### **Les politiques d'action affirmative, produits d'un contexte historique**

L'introduction de ce travail a souligné la présence de fortes inégalités au Brésil, notamment en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. Ces inégalités semblent être le produit de la structuration sociale du pays et des conceptions du droit à l'éducation, dont la méritocratie apparaît comme le principe directeur de l'accès.

On peut considérer avec Sen (1999/2007) que la méritocratie, et plus généralement le fait de récompenser le mérite, est essentiellement indéfinie : en effet, l'idée même du mérite se rapporte à ce que nous considérons comme une bonne action, ou une action juste :

étant donné le caractère contingent de ce que nous considérons comme bon ou juste, il y a inévitablement une divergence des points de vue concernant (1) le contenu précis du mérite et (2) sa force exacte relativement aux autres considérations normatives à partir desquelles nous jugeons de la réussite d'une société (p. 469).

La caractéristique indéfinie du mérite s'est renforcée dans les débats contemporains, car en privilégiant l'approche incitative, via laquelle « les actions sont rétribuées en fonction du bien qu'elles font », au lieu de l'approche par les propriétés de l'acte, à travers laquelle « les actions sont jugées à partir de leurs propriétés, et non en fonction de leurs résultats, et elles sont rétribuées selon leurs qualités, indépendamment de leurs conséquences » (p. 471), on a adopté une perspective qui dépend de la conception retenue pour déterminer ce qu'est une bonne société.

Selon l'auteur, il existe au moins trois partis pris possibles pour caractériser la méritocratie au sein des systèmes de récompenses de manière à combattre les inégalités économiques, même si ces partis pris ne sont pas fondamentaux pour l'approche incitative :

(1) le fait de confondre le mérite d'une action avec celui de la personne ; (2) de perdre de vue le caractère instrumental d'une argumentation en termes d'incitation et de considérer les récompenses comme intrinsèquement dues ou



méritées ; (3) d'exclure arbitrairement les considérations distributives de la fonction de choix social à partir de laquelle est définie le mérite (p. 479).

Même si dans une perspective incitative « c'est la caractéristique de l'action qui compte, et non la personne, les conceptions conventionnelles de la 'méritocratie', attribuent souvent le mérite à l'individu plutôt qu'à son acte » (p. 476). De cette façon, certaines personnes seraient jugées comme plus méritantes que d'autres. En outre, « la personnification peut encourager l'acceptation méritocratique - plutôt que son rejet - de l'inégalité des résultats (ce qui va souvent de pair avec des catégorisations ethniques et raciales), qui existe de fait dans la plupart des sociétés contemporaines » (p. 477).

La caractéristique instrumentale de l'argument incitatif ne conduit pas à l'idée du « mérite » intrinsèque, cependant dans un système méritocratique, la distinction entre la récompense des résultats produits par une action souhaitable et celle de la personne peut disparaître, ce qui peut induire la croyance, par l'ensemble de la société, que les récompenses sont dues aux personnes méritantes.

Finalement, les sociétés modernes ont une tendance à renforcer les inégalités puisque dans la plupart des versions de la méritocratie,

les objectifs retenus ne sont attentifs qu'aux performances agrégées (sans aucune aversion à l'inégalité), quand ils ne sont pas biaisés (souvent implicitement) à l'avantage des groupes fortunés (en favorisant les conséquences qui ont la préférence de groupes « talentueux » et « performants ») (p. 478).

Ainsi, dans les sociétés modernes le mérite tout comme l'égalité s'est constitué progressivement comme pilier fondamental de l'école démocratique et moderne. En France, comme l'affirment Dubet et Duru-Bellat (2004), depuis les années soixante, « le principe méritocratique s'est progressivement étendu avec le collège unique et l'ouverture considérable du lycée et de l'enseignement supérieur » (p. 106). Selon les auteurs, même si l'école méritocratique a élevé progressivement le niveau de scolarisation de toute la population, les écarts entre les groupes demeurent car elle ne parvient pas à effacer « les inégalités entre élèves d'abord, auxquelles s'ajoutent les inégalités systématiques entre les sexes et entre les groupes sociaux » (p. 106).

Au Brésil, le mérite scolaire est fortement influencé par les ressources familiales car, comme discuté dans l'introduction de la thèse, le pays se caractérise par de fortes

inégalités sociales qui se reflètent dans des inégalités scolaires, renforcées par un système de quasi-marché scolaire dans lequel les familles jouent un rôle important. Contrairement à la méritocratie scolaire française fondée sur le principe de l'égalité des chances et promue par l'Etat, au Brésil elle est financée par les familles : les inégalités de répartition des chances y prévalent (Valle, 2015).

*L'évolution historique des normes d'égalité dans l'enseignement supérieur : du mérite hérité à l'égalité des chances*

L'accès à l'éducation a évolué historiquement selon les principes d'égalité en vigueur lors de l'élaboration des politiques éducatives ; ces principes ont été identifiés par Clancy et Goastellec (2007) comme le mérite hérité, l'égalité des droits et l'équité, ou l'égalité des chances. Goastellec (2010) affirme que « au début, les systèmes d'éducation supérieur étaient organisés sur le principe du mérite » (p. 36) et identifie trois conditions principales du mérite hérité : être un homme, appartenir à une famille de la classe supérieure et habiter en milieu urbain. La procédure de sélection fondée sur la méritocratie favorise certains groupes sociaux et, par conséquent les étudiants sélectionnés académiquement appartiennent à des groupes dominants de la société qui bénéficient de meilleures conditions dues au milieu familial.

Pendant le XX<sup>e</sup> siècle, le mérite hérité a été remplacé par l'égalité des droits. L'enseignement supérieur devait être accessible à tous et représenter la diversité nationale. Toutefois, selon Clancy et Goastellec (2007), « même si les systèmes d'éducation supérieure ont été diversifiés institutionnellement et géographiquement pour élargir et démocratiser l'accès, le mérite persiste encore » (p. 3). Cette situation peut être expliquée par le fait que l'égalité des droits suppose un traitement identique pour tous sans prendre en compte les appartenances sociales qui peuvent entraîner des inégalités.

Au cours des dernières décennies, la norme d'égalité des chances a régit l'accès à l'enseignement supérieur. Cette norme est fondée sur l'idée que, pour atteindre l'équité, certaines inégalités sont acceptables si elles produisent des avantages pour les groupes moins favorisés de la société. En effet, lorsque l'accès est compétitif à différents niveaux, il bénéficie à ceux qui ont le plus de ressources économiques, sociales et culturelles (Clancy et Goastellec, 2007). Cette idée est développée par Duru-Bellat (2009) qui discute l'égalité des chances, prioritaire dans les règles de sélection et

consubstantielle à la méritocratie, et l'équité. Selon l'auteur, la notion d'équité ne serait pas contradictoire avec celle de l'égalité, car

elle conduit à créer des inégalités – par des processus dits de discrimination positive – destinées à réduire ou compenser une inégalité initiale considérée comme plus injuste, avec en ligne de mire la réalisation de l'égalité des chances... et non pas de l'égalité de positions (p. 17).

En outre, l'équité serait « un principe d'appréciation des situations concrètes fondée sur le sentiment du juste et de l'injuste » (p. 17) et alors légitime.

Le choix des groupes bénéficiaires des politiques d'action affirmative est différent selon le pays et dépend de l'histoire nationale, avec des idéologies variées en amont du choix de politiques d'action affirmative. Moses (2010) montre qu'au Brésil, l'idéal national a été la démocratie raciale alors qu'en France, l'idéologie est centrée sur l'unité, l'universalisme, et l'assimilation des immigrés à la culture et à la société française. L'Inde est un train d'évoluer d'une inégalité inhérente à l'idéologie de caste à la conscience sociale des désavantages systémiques et des avantages de la diversité dans la vie sociale. L'Afrique du Sud est progressivement passée des inégalités de l'idéologie de l'apartheid à la réconciliation. Enfin, aux États-Unis l'idéologie est centrée sur l'idée de nation en tant que démocratie libérale.

Au Brésil, compte tenu de l'existence de fortes inégalités sociales et d'un système scolaire fondé sur la méritocratie et financé par les familles, en plus de l'influence de l'histoire nationale sur le choix des politiques d'action affirmative, on ne peut pas comprendre les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur indépendamment de la composition de la population et des relations historiques entre groupes sociaux en général, et en particulier dans le secteur scolaire. En particulier, le choix des groupes bénéficiaires des politiques qui visent à réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur dépend du contexte national.

Dans ce chapitre nous analysons l'évolution de l'éducation au Brésil depuis le développement de l'éducation primaire, en passant par l'éducation secondaire, jusqu'à la création des institutions d'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur les principales réformes mises en place par le gouvernement et les moments clef de l'élargissement du système éducatif et plus particulièrement la proportion et la composition de la population qui avait accès à l'éducation au cours des différentes

périodes analysées. Cette analyse est développée à partir d'une revue de littérature, en particulier le travail effectué par Azevedo (1971). Elle permet la mise en perspective historique du contexte prévalant à la création des politiques d'action affirmative et des débats suscités, qui seront quant à eux développés dans la seconde partie du chapitre.

### **I. De l'éducation coloniale jésuite aux premières institutions d'éducation supérieure : intégration sociale des masses et sélection-reproduction des élites**

Pour comprendre les inégalités d'accès à l'université dans le Brésil contemporain ainsi que les politiques visant à les réduire, il faut avoir en tête la façon dont s'est structuré le système scolaire brésilien au fil de différents moments politiques.

Le début de l'éducation au Brésil coïncide avec l'arrivée des jésuites en 1549, dont la mission était de propager la foi catholique parmi les infidèles et d'imposer l'Évangile à tous les peuples. Cet engagement essentiel a fait que ces activités missionnaire, politique et éducative étaient subordonnées à l'exigence œcuménique de l'Église et aux intérêts de la religion. Son action éducative se développe dans les villages indigènes (appelés « aldeias de catequese », ou villages de catéchèse) et aussi dans les collèges des jésuites<sup>18</sup>, où étudiaient ensemble les enfants d'indigènes et de colons portugais (blancs, indigènes et métis), ainsi que les orphelins amenés du Portugal. De cette façon, les jésuites posent les bases de l'éducation populaire et réalisent une œuvre d'assimilation et de standardisation culturelle, comme le souligne Azevedo (1971) :

En attirant les garçons indigènes vers ces maisons ou allant vers eux dans les villages de catéchèse, associant, dans la même communauté scolaire, les enfants de natifs et de colons, - blancs, indigènes et métis -, et cherchant à gagner et à rééduquer les parents à travers l'éducation des enfants, les jésuites ne servaient pas seulement au catéchèse, mais posaient les bases de l'éducation populaire et, en transmettant aux nouvelles générations la même foi, la même langue, et les mêmes coutumes, ils ont commencé à assurer, avec l'unité spirituelle, l'unité politique de une nouvelle patrie (p. 515).

---

<sup>18</sup> Les collèges de jésuites étaient des institutions d'enseignement fondées par les religieux de l'ordre qui étaient arrivés au Brésil au XVI<sup>e</sup> siècle avec la mission de catéchiser les indigènes. Dans chaque village fondé par les colons portugais, les jésuites établissaient un collège.

De cette façon, ils ont cherché à acculturer les indigènes aux idéaux moraux religieux et en fonction des coutumes européennes. Bien que les jésuites aient réussi à protéger partiellement les indigènes menacés par l'esclavage, les villages de catéchèse ont affecté la culture indigène et constitué un obstacle au mélange de races et à l'interpénétration culturelle. Les jésuites ont été les « agents européens de désintégration des valeurs des natifs » (Gilberto Freyre, 1936, p. 76).

Le premier siècle de colonisation du Brésil se caractérise ainsi par l'assimilation des indigènes à la culture portugaise, ce processus ayant pour objectif l'homogénéisation culturelle et notamment religieuse ; ce projet a été mis en œuvre par les jésuites grâce à l'éducation des enfants dans les villages indigènes ou dans les collèges.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, avec le développement de la culture de la canne à sucre au Brésil et la constitution d'une élite constituée par le « senhor do engenho »<sup>19</sup> apparaissent de nouveaux acteurs : les « capelães do engenho »<sup>20</sup> engagés pour l'éducation des enfants dans les maisons appelées « casa-grande ». De cette façon, l'autorité et l'influence culturelle que les jésuites exerçaient dans la « casa-grande », au début à travers l'éducation des enfants dans leur collège, c'est-à-dire de l'extérieur vers l'intérieur, passent ensuite directement à l'intérieur de la « casa-grande » (Azevedo, 1971).

Pour mieux comprendre cette influence, il faut connaître la structure sociale dans les fermes de canne à sucre, structure qui va déterminer les conditions nécessaires pour avoir droit à l'éducation dans cette période. La culture de canne s'est développée dans les « latifúndios », grandes propriétés agricoles appartenant au « senhor do engenho », et avec la main-d'œuvre esclave. Dans cette société patriarcale, le « senhor do engenho » contrôlait non seulement les esclaves, mais aussi leurs femmes et leurs enfants ; il cumulait les activités de gouvernance de la ferme, tout comme l'administration de la justice et de la police de la région. En somme, la structure sociale était constituée par le *pater-familias* et trois éléments « passifs » : la femme, les enfants et l'esclave. La femme, en général illettrée et enfermée dans la maison, partageait son

---

<sup>19</sup> Le « senhor do engenho » était le propriétaire des fermes de production de canne à sucre. L'« engenho » se composait de la « casa-grande » (la maison où habitait sa famille), la « senzala » (le logement destiné aux esclaves), le « canavial » (les champs de canne), les ateliers de broyage et l'étable.

<sup>20</sup> Les « capelães do engenho » ou « padres-mestres » étaient des prêtres catholiques chargés de l'éducation des enfants du « senhor do engenho ». Ils jouaient le rôle de tuteurs et habitaient généralement chez l'élève.

temps entre le soin des enfants, la pratique religieuse et l'administration domestique. Les filles avaient le même destin que leur mère. Les garçons se voyaient proposer trois carrières : l'aîné suivait le destin du père, le deuxième faisait des études secondaires ou supérieures et le troisième allait au séminaire pour devenir prêtre. A travers l'éducation des enfants et la religiosité de femmes, les jésuites cherchaient à subordonner à l'autorité de l'Église les mêmes éléments passifs de la « casa-grande » et affaiblir l'autorité du « senhor de engenho » par rapport à l'éducation et à la religion, deux des plus importantes racines de la « casa-grande » (Azevedo, 1971).

Dès lors, l'éducation qui, au début de la colonisation était destinée à tous les enfants, devient le domaine réservé des fils de « senhores de engenho ». Dans une société patriarcale et esclavagiste, organisée en fonction des grandes propriétés rurales (les « latifúndios »), être homme, blanc et fils de propriétaires terriens constituent les conditions nécessaires pour avoir accès à l'éducation et donc nous pouvons considérer qu'à cette époque, l'éducation avait comme socle le mérite hérité.

Les jésuites ont d'abord fondé des écoles destinées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sans pour autant se limiter à l'enseignement « primaire » puisqu'en 1575, les premiers élèves obtiennent le « bachelor »<sup>21</sup> ; en 1576, c'est le tour de la licence et en 1578, le titre de maître en arts. L'enseignement primaire servait d'instrument de catéchèse et de base pour l'organisation du système scolaire. Les études « secondaires » étaient divisées en deux domaines : les humanités (« letras humanas ») et les arts (philosophie et sciences)<sup>22</sup>. Le programme en humanités comprenait les études de grammaire, de sciences humaines et de rhétorique ; il représentait le fondement du système d'enseignement jésuite et était le plus répandu. Le programme d'arts avait pour but la formation philosophique par les études de logique, de métaphysique générale, de mathématiques, d'éthique, de théodicée et de sciences physiques et naturelles (Azevedo, 1971).

---

<sup>21</sup> À l'époque le « bachelor » (« bacharel » en portugais) correspondait à l'enseignement secondaire. Ce terme a évolué et correspond aujourd'hui à un titre de l'enseignement supérieur.

<sup>22</sup> L'opinion des auteurs diffère quant au niveau des études d'arts à l'époque coloniale : certains, comme le Chanoine Fernandes Pinheiro et Pedro Calmon considèrent que le titre de maître en arts correspondait au « bachelor » en lettres (de l'enseignement secondaire) ; d'autres, comme Moreira de Azevedo suggèrent que ce titre était aussi apprécié que le titre de « docteur » accordé par les universités. Toutefois, l'auteur même considère que les études en arts étaient de niveau supérieur : un cours de trois ans effectués après celui en humanités et précédant les études de théologie et de sciences sacrées (Azevedo, 1971).

Après l'obtention d'un diplôme en humanités ou en arts, l'étudiant pouvait poursuivre des études supérieures soit en théologie, soit en droit et médecine. Pour le premier parcours il existait des cours dispensés par les jésuites au collège central de Bahia et aux séminaires supérieurs du Brésil. Pour les professions libérales, il fallait parcourir le long chemin qui conduisait aux universités européennes, en particulier l'Université de Coimbra. L'absence au Brésil d'institutions pour les études supérieures fut décidée par le gouvernement du Portugal – exception faite de celles qui étaient consacrées au sacerdoce – et a forgé le destin des étudiants brésiliens en déléguant à l'Université de Coimbra la formation de l'élite culturelle brésilienne (Azevedo, 1971).

De plus, l'importance conférée aux titres académiques et le désir d'ascension sociale, pas seulement pour les Métis mais aussi pour les Blancs, qu'ils soient fils de « senhores de engenho » ou de bourgeois, a fait des diplômes en lettres et arts des vecteurs d'ascension sociale dans la hiérarchie de la Colonie. Ils ont permis la formation d'une aristocratie constituée de linguistes, futurs théologiens, « padres-mestres » (pères maîtres), juges et magistrats (Azevedo, 1971) qui occupaient une place éminente dans les services gouvernementaux.

C'est donc dans cette histoire que se trouve la racine de certaines inégalités scolaires telles qu'on les connaît aujourd'hui comme la valorisation de la formation secondaire classique dispensée dans les institutions d'enseignement secondaire privées fréquentées par les élèves issus des familles aisées ou de la classe moyenne.

La mainmise des jésuites sur l'éducation coloniale implique une éducation caractérisée par la prédominance des études littéraires classiques et par l'absence d'esprit critique et d'expérimentation :

L'attachement au dogme et à l'autorité, la tradition scolastique et littéraire, le désintérêt presque total pour la science et l'aversion pour les activités techniques et artistiques ont caractérisé, dans la Colonie, l'éducation conçue par la Métropole qui est restée fermée et irréductible à l'esprit critique et d'analyse, à la recherche et à l'expérimentation. (Azevedo 1971, p. 524)

En réalité, la vocation des jésuites n'était pas l'éducation populaire primaire ou professionnelle, mais l'éducation des classes dirigeantes, aristocratiques, à travers la tradition de l'enseignement des sciences humaines classiques. Leurs séminaires et collèges ont été fondés dans les premières villes du Brésil tout à côté des « casas-

grandes », et même si initialement l'éducation a été pensée pour une société esclavagiste comptant de grands propriétaires terriens, elle a favorisé le développement de la nouvelle classe dirigeante, la bourgeoisie urbaine (Azevedo, 1971).

En somme, l'éducation coloniale est passée par deux périodes : le premier siècle de la colonisation est celui de l'adaptation et de la construction du système éducatif, alors que le deuxième se caractérise par son développement et son élargissement. Pendant la première période, comme l'éducation avait pour objectif principal l'établissement d'une culture homogène par la propagation de la religion catholique, l'enseignement était accessible à tous les enfants. L'élargissement du système éducatif par la création des écoles secondaires de formation classique, et l'absence d'institutions d'enseignement supérieur au Brésil - exception faite des écoles de formation religieuse - ont contribué à la formation de l'élite culturelle brésilienne, principalement constituée de Blancs descendants de « senhores do engenho » qui avaient accès aux universités européennes. De cette façon, on peut dire que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur se dessinent déjà pendant la période coloniale, avec un accès fondé sur le mérite hérité.

En 1759, le Marquis de Pombal<sup>23</sup>, Ministre des Affaires Étrangères du roi du Portugal D. José I, signa un décret pour l'expulsion des jésuites du royaume qui eut des conséquences importantes sur le système éducatif brésilien. D'abord, l'unité d'enseignement construite par les jésuites fut détruite, débouchant sur une fragmentation du système constitué désormais d'une pluralité de cours isolés et dispersés, dispensés dans les écoles confessionnelles, ou des cours privés dispensés par les « padremestres » ou par les « capelães-do-engenho » au domicile des élèves. Néanmoins ce type d'enseignement, qui resta traditionnel et presque exclusivement ecclésiastique, ne subit pas de transformations, pas plus que la population qui y avait accès : le système éducatif continuait d'accueillir les étudiants appartenant à l'élite rurale et bourgeoise, et quelques autres parmi les nombreux Métis qui gravitaient vers les villages et les villes<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Sebastião José Carvalho e Melo, le Marquês de Pombal, était un homme politique portugais. Nommé Ministre des Affaires Etrangères en 1750 par le roi du Portugal D. José I, il accomplit la réorganisation du système d'éducation portugais en s'appuyant sur les idées des Lumières.

<sup>24</sup> Freyre (1933) souligne que les Mulâtres et les Noirs sont admis dans les séminaires et collèges à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle car il semble qu'ils ont été empêchés de fréquenter les premières écoles jésuites, comme l'indique la Charte Royale du 20 novembre 1686, où le roi du Portugal autorise l'admission des « Pardos » dans les collèges jésuites.



Quant à l'enseignement supérieur, le gouvernement portugais ne créa aucune université au Brésil. Les étudiants continuaient à se déplacer au Portugal, surtout à l'Université de Coimbra, pour obtenir leurs diplômes. Ainsi, la réforme du système éducatif portugais mise en place par le Marquis de Pombal a contribué à infiltrer l'esprit moderne dans l'élite coloniale et se trouve à l'origine de la culture scientifique brésilienne. Parmi les idées qui arrivaient au Brésil, celles des encyclopédistes français eurent une influence considérable sur la création du Séminaire d'Olinda par Azeredo Coutinho<sup>25</sup> en 1798, laquelle constitue un point de rupture dans le système éducatif brésilien, avec la confrontation, au XIX<sup>e</sup> siècle, de deux tendances principales : la pédagogie jésuite et la nouvelle orientation du modèle de Pombal :

A la place d'un système éducatif unique, la dualité d'écoles, laïques et confessionnelles, régies par le même principe ; à la place d'un enseignement purement littéraire, classique, le développement de l'enseignement scientifique [...] ; à la place de l'enseignement exclusif du latin et du portugais, la pénétration progressive des langues vivantes et des littératures modernes (française et anglaise)... (Azevedo, 1971, p. 557)

Azeredo Coutinho est également à l'origine de la création du premier collège pour femmes, le « *Recolhimento de Nossa Senhora da Glória* », destiné aux filles de l'aristocratie rurale et fondé dans le même esprit que le « Séminaire d'Olinda ». De cette façon, les femmes jusque-là exclues du système éducatif commencent à avoir accès à l'éducation scolaire.

On peut ainsi observer, depuis l'expulsion des jésuites jusqu'à l'arrivée de la famille royale au Brésil, la déstructuration du système éducatif et la prolifération de cours isolés sans aucune unité pédagogique. Il semble que l'expérience du Séminaire d'Olinda ait été la seule véritablement importante en raison de l'introduction de méthodes d'enseignement plus modernes, une ambiance d'études libérale et la diversification du programme éducatif.

L'arrivée en 1808 de la famille royale portugaise suite à l'invasion du Portugal par les troupes de Napoléon Bonaparte, puis la perte du statut colonial du Brésil et enfin la proclamation de Rio de Janeiro comme nouvelle capitale de l'empire colonial portugais,

---

<sup>25</sup> José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho était issu d'une famille traditionnelle brésilienne. Fils de « *senhor de engenho* », il a suivi ses études en droit canonique à l'Université de Coimbra. De retour au Brésil, il est nommé archevêque d'Olinda et gouverneur de Pernambuco.

contribueront à la création d'institutions d'enseignement supérieur dont le but était la formation de personnel capable de répondre aux besoins du service public. De cette façon, au cours de la décennie suivante, le gouvernement portugais crée les premières écoles d'ingénieurs, les facultés de médecine et les cours techniques. Il est possible que les idées révolutionnaires européennes, notamment l'empirisme anglais et l'encyclopédisme français, aient influencé D. João VI (roi de Portugal) dans la fondation d'écoles supérieures qui se concentraient sur l'acquisition d'une technique particulière, c'est-à-dire d'une profession ; cela introduit une rupture par rapport au programme de la période coloniale, scolastique et littéraire. Bien que limité presque exclusivement à Bahia et à Rio de Janeiro, le programme scolaire développé au cours de ces années a posé les bases de nombreuses institutions nationales de culture et d'éducation. Pendant cette période ont été créés la première bibliothèque publique (1810), le premier journal publié au Brésil (*Gazeta do Rio de Janeiro* en 1808), le Jardin Botanique (1811) et le Musée Royal (1818), l'Académie de Beaux-Arts, etc. En 1820, Andrada e Silva<sup>26</sup> conçoit la première université du Brésil basée sur le modèle de Pombal, c'est-à-dire la transformation des connaissances scientifiques en activités productives, mais le projet ne sera jamais mis en place.

Ainsi, l'arrivée de la famille royale portugaise au Brésil a favorisé le développement des institutions culturelles et la transformation du système d'enseignement au profit de la dimension professionnelle, c'est-à-dire d'une formation plus technique. Bien que le gouvernement ait créé les premières institutions d'enseignement supérieur, ces dernières étaient basées sur les besoins professionnels immédiats du pays et le projet de fondation d'une université n'a pas été réalisé.

La période qui suit est caractérisée par le libéralisme et aura des conséquences importantes sur la structure du système scolaire brésilien, avec des spécificités qui persistent encore aujourd'hui, dont la plus notable est la décentralisation administrative.

La victoire des libéraux lors de la proclamation de l'indépendance du Brésil, en 1822, a suscité des débats à l'Assemblée Constituante de 1823 indiquant une nouvelle orientation de la politique éducative. Pour la première fois, l'élite culturelle constituée par les prêtres, les maîtres et les titulaires d'un « bachelor » ou d'un diplôme supérieur, a

---

<sup>26</sup> José Bonifácio de Andrada e Silva était un homme politique, naturaliste et professeur brésilien. Il était impliqué dans le processus d'indépendance du Brésil en 1822 et était tuteur de Pierre II (le deuxième empereur du Brésil).

exprimé ses préoccupations à propos de l'éducation populaire en tant que base du suffrage universel, c'est-à-dire le droit de tous les citoyens à l'éducation. Cependant, les débats donnèrent naissance à la loi du 20 octobre 1823 relative à la liberté de l'enseignement qui a aboli les privilèges de l'État par rapport à l'éducation ; l'article 179, n° XXXII de la Constitution de 1824 assurant l'éducation primaire gratuite pour tous les citoyens ; ainsi que la loi du 15 octobre 1827 qui entérinait la création d'écoles primaires dans tous les villages et la construction d'écoles pour filles dans les villes les plus peuplées (Azevedo 1971). La Constitution de 1824 reflétait les débats de l'année précédente relatifs au droit de tous les citoyens à l'éducation de base. Au moins dans le domaine de l'éducation primaire, le mérite hérité est alors remplacé par l'égalité des droits.

Malgré ces lois, le gouvernement n'a pas été en mesure d'organiser l'éducation et peu d'écoles ont été créées au cours de cette période. En outre, l'enseignement supérieur est resté dominé par l'esprit utilitaire et professionnel pendant plus d'un siècle et aucune université n'a été fondée (Azevedo, 1971).

Les tendances libérales ont atteint leur point culminant lors de la promulgation de la loi 16 du 12 août 1834 – connu sous le nom de « Ato adicional » (Acte supplémentaire) - qui transférait vers les assemblées provinciales la réglementation de l'enseignement primaire et secondaire, alors que l'administration nationale s'occupait de l'enseignement supérieur du pays et de l'organisation scolaire de la capitale de l'empire (Rio de Janeiro), nommée « Município Neutro ». En décentralisant l'éducation, le gouvernement a empêché l'unification du système scolaire, provoquant sa fragmentation et la création de plusieurs systèmes régionaux. De cette façon, a été créé un système incomplet, car ni les provinces ne pouvaient finaliser leurs systèmes scolaires par la création d'écoles d'enseignement supérieur, ni le gouvernement central n'avait des bases solides pour développer un système national d'éducation (Azevedo, 1971). L'absence d'un plan général d'éducation a fait que les écoles se sont mises à fonctionner de façon indépendante, sans articulation entre le primaire et le secondaire ou entre les différentes institutions, ce qui rendait difficile la structuration du système d'enseignement supérieur ainsi que la réduction des différences culturelles entre l'élite et les couches sociales défavorisées. En outre, cette politique a favorisé la multiplication d'écoles secondaires privées dans les provinces, et surtout dans les capitales des États. Deux aspects fondamentaux qui caractérisent l'actuel système scolaire brésilien, la multiplicité des

secteurs gouvernementaux en charge du système d'éducation et la présence d'un secteur privé important, puisent leur source dans la politique libérale qui prévalait après l'indépendance du pays.

Sous le gouvernement impérial, quelques projets pour la création d'une université ont été proposés, par exemple celui de J. F. Fernandes Pinheiro en 1827, ou du conseiller Paulino José Soares e Sousa en 1843, mais ils n'ont pas été suivis d'effets. La seule institution de culture générale créée pendant cette période a été le « Colégio Pedro II » (1837), un collège d'enseignement secondaire où prédominait l'étude des sciences humaines et où les étudiants pouvaient obtenir le baccalauréat en lettres au bout de sept années d'études. Le « Colégio Pedro II » était une institution aristocratique qui « tendait à séparer l'élève de son milieu, à éloigner l'homme des fonctions utiles, techniques et économiques, et à être un instrument de sélection et de classification sociale » (Azevedo, 1971, p. 580).

L'éducation pendant la période impériale a suivi le modèle aristocratique qui se dessinait antérieurement, caractérisé par les traditions culturelles, par le système d'économie patriarcal et par l'idéal de l'homme et du citoyen. Azevedo (1971) souligne que

Le système d'éducation domestique et scolaire, fait pour produire une culture antidémocratique, de privilégiés, de distance sociale entre les adultes et les enfants, de rigueur de l'autorité, d'absence de collaboration des femmes, de grande différence dans l'éducation des garçons et des filles et de prépondérance des activités intellectuelles par rapport aux activités manuelles et mécaniques, montre dans quelle mesure la civilisation fondée sur l'esclavage a affecté l'évolution du système éducatif brésilien. (p. 581)

En fait, le système éducatif brésilien se développe pour répondre aux besoins des classes dirigeantes, c'est-à-dire les grands propriétaires terriens dont la production était fondée sur la main-d'œuvre esclave. De cette façon, les écoles privilégient la formation classique et intellectuelle, car les activités manuelles sont dévolues aux esclaves. La structure familiale patriarcale, où les femmes vivaient confinées dans la sphère domestique, soumises et obéissantes aux ordres du mari, se reflète dans le système d'enseignement caractérisé d'abord par l'absence d'éducation pour les filles. Lors de la création d'écoles qui leur sont destinées, on note la persistance de différences par rapport aux écoles pour garçons.

La mentalité, les normes de la société de cette époque ont eu une influence sur le type d'enseignement valorisé par le gouvernement qui négligeait l'école technique. En 1864, on peut signaler l'existence de deux écoles de commerce qui comptaient 78 élèves au total et trois écoles d'agriculture inscrivant 38 élèves, ainsi qu'une école industrielle privée. Ces écoles techniques n'ont pas prospéré et ont disparu en raison d'un manque de ressources, d'élèves ou d'organisation. En même temps, les écoles secondaires vers lesquelles se dirigeaient les fils de l'aristocratie et de la bourgeoisie comptaient 8 600 élèves (Azevedo, 1971).

L'éducation primaire restait élitiste comme le montrent les données officielles : en 1867, il y avait 107 483 élèves inscrits, sur une population libre de 8 830 000 individus, dont 1 200 000 en condition de recevoir l'instruction primaire, ce qui signifie que seulement 10% des enfants avaient accès à l'école. En 1872, le Brésil comptait 10 millions d'habitants dont 66,4% étaient illettrés. Le contraste entre la quasi-absence d'éducation populaire et la formation des élites a établi un fort déséquilibre entre la culture de la « classe dirigée » et celle de la classe dirigeante composée d'hommes détenteurs d'une culture raffinée face à une masse d'illettrés. Il faut encore signaler que les esclaves et les indigènes ont été abandonnés à leur sort : aucune forme d'éducation n'était prévue pour eux (Azevedo, 1971). En fait, nous retrouvons de fortes inégalités scolaires liées à l'origine sociale ; dans une société dont la formation a été basée sur l'esclavage, cela se traduit par des inégalités ethniques qui persistent encore aujourd'hui.

L'éducation populaire, faible et mal gérée, et l'absence d'enseignement technique, ont contribué à renforcer le prestige de l'enseignement secondaire littéraire. Seul le baccalauréat en lettres obtenu au Colégio Pedro II donnait accès à l'enseignement supérieur. Les élèves issus d'autres institutions secondaires, privées ou provinciales, étaient obligés de passer un examen d'entrée organisé par l'école supérieure choisie pour poursuivre leurs études. Cela a déclenché un système de concurrence entre les écoles secondaires privées et contribué à introduire quelques avancées pédagogiques, malgré la prédominance des institutions confessionnelles qui accentuait le caractère religieux, littéraire et rhétorique de l'enseignement secondaire (Azevedo, 1971).

L'accès à l'enseignement supérieur a comme base le mérite scolaire et la distinction des exigences selon les établissements d'enseignement secondaire car, comme cela a été signalé auparavant, les élèves issus du Colégio Pedro II - institution d'enseignement

secondaire élitiste - bénéficiaient d'un accès direct à l'enseignement supérieur. En outre, du fait de la concurrence pour avoir une place dans l'enseignement supérieur, les écoles privées commencent à se différencier pour essayer d'augmenter leur taux de réussite et attirer les élèves ; différenciation qui va se développer au cours du temps et déboucher sur la diversité des établissements caractéristique de l'actuel système d'enseignement et qui constitue l'un des facteurs principaux d'inégalités scolaires.

Azevedo (1971) souligne l'existence de nombreux projets et décrets qui visaient à réformer l'enseignement supérieur afin de l'adapter aux nouveaux besoins techniques, ce qui contraste avec le peu de réalisations allant dans ce sens. Les écoles continuaient à valoriser le savoir encyclopédique qui éloignait l'individu des besoins du milieu, et contribuaient à la formation de ceux qui considéraient le diplôme supérieur comme la porte d'entrée vers les postes politiques et administratifs, objets de prestige pour l'aristocratie et d'ascension sociale pour les petits-bourgeois et les Métis.

L'éducation pendant la période impériale est caractérisée par la décentralisation et l'élitisation. Le nombre d'écoles primaires était insuffisant pour satisfaire les besoins de la population et n'intégrait que 10% des enfants en âge d'être scolarisés ; il y avait un nombre élevé d'illettrés parmi la population. L'aspect libéral des lois a contribué à la prolifération d'institutions d'enseignement secondaire privées, dont le caractère confessionnel et classique visait à la formation de l'élite dirigeante. La négligence du gouvernement par rapport à l'enseignement technique, dévalué par la société, n'a fait qu'accentuer le caractère élitiste de l'éducation secondaire. Les écoles d'enseignement supérieur étaient peu nombreuses, et accueillaient surtout l'aristocratie qui visait les charges publiques et le prestige du diplôme, ce qui peut expliquer la prédominance des étudiants dans les écoles de droit. En outre, les examens d'admission décourageaient une grande partie des élèves qui n'avaient pas accès aux cours préparatoires privés. Ainsi s'esquissent déjà des caractéristiques qui vont contribuer à la construction des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur dans son organisation actuelle, comme par exemple des examens de caractère méritocratique, des cours préparatoires et la présence importante de l'enseignement secondaire privé, ainsi que la dévalorisation de l'école technique.

En 1879, le système éducatif brésilien a subi une profonde transformation en raison du décret 7247 du 19 avril, connu sous le nom de réforme Leôncio de Carvalho et qui va contribuer à la prolifération d'institutions d'enseignement supérieur privées. Cette

réforme avait pour base le modèle d'université allemande adapté au climat politique de décentralisation qui prédominait depuis la proclamation du Manifeste Républicain en 1870. L'article 1 instituant la liberté de l'enseignement primaire et secondaire dans la capitale et du supérieur dans tout l'empire, a contribué à limiter encore plus le pouvoir du gouvernement central. L'article 21 permettait « l'association de 'privés' pour fonder des cours où seraient dispensées les disciplines constituant le programme officiel d'enseignement supérieur », et ajoutait qu'après sept ans de fonctionnement et au cours de cette période, si quarante étudiants avaient obtenu le diplôme correspondant au programme suivi, l'institution pourrait obtenir du gouvernement le titre de « faculté libre », assorti de tous les privilèges et garanties dont jouissait une faculté ou école publique (§ 1). De surcroît, l'article 22 accordait le droit de fonctionnement des cours libres des disciplines enseignées dans le même établissement et dispensés par des professeurs privés dans les bâtiments des écoles et des facultés publiques. Le décret déterminait également le programme de droit et de la faculté de médecine qui devait avoir une école de pharmacie, un programme d'obstétrique et de gynécologie, et un programme de chirurgie dentaire. La réforme a eu pour conséquence la multiplication d'institutions d'enseignement supérieur dans tout le pays et a facilité la fondation de facultés privées et le fonctionnement de cours isolés, ce qui semblait compatible avec la vague libérale qui s'intensifiait depuis la proclamation de l'Acte supplémentaire de 1834.

## **II. Décentralisation du système éducatif et multiplication des institutions privées confessionnelles : différenciation des écoles et renforcement des inégalités scolaires**

La fin du XIX<sup>e</sup> siècle au Brésil se caractérise par de profonds changements politiques, économiques et sociaux. Dès 1885, et surtout dans la première décennie (entre 1885 et 1895), le pays a connu son premier développement industriel, ce qui associé à l'abolition de l'esclavage et à l'augmentation de l'immigration, va remodeler la structure économique et sociale du pays. Sur le plan politique, la prédominance de la pensée fédéraliste parmi la classe dirigeante et la question militaire (la présence de l'Armée sur la scène politique) seront décisives lors de la proclamation de la République de 1889 (Azevedo, 1971).

Par rapport à l'éducation, la victoire fédéraliste va renforcer le processus de décentralisation du système éducatif entamé en 1834 avec l'Acte supplémentaire :

Le triomphe du principe fédérateur, lors du changement du régime politique, a non seulement consacré mais aussi élargi la décentralisation établie par l'Acte supplémentaire de 1834 et, en transférant l'enseignement de base (primaire et secondaire) du niveau national au niveau local, a soustrait de la sphère de compétence politique du gouvernement fédéral l'organisation des fondements sur lesquels devait être construit le système national d'enseignement. (Azevedo, 1971, p. 617)

La Constitution républicaine de 1891 a confié au gouvernement fédéral le droit exclusif de légiférer sur l'enseignement supérieur dans la capitale du pays et lui attribuait, de manière non exclusive cette fois, la création d'institutions d'enseignement secondaire et supérieur dans les Etats et la possibilité de s'occuper de l'éducation dans le district fédéral ; les Etats pouvaient organiser leurs systèmes éducatifs complets ; dans le district fédéral, l'enseignement supérieur était de la responsabilité du gouvernement fédéral qui pouvait aussi organiser l'enseignement primaire et secondaire. Le dernier point a été modifié par la loi du 20 novembre 1892 qui transférait l'enseignement primaire, professionnel et artistique à la municipalité. De cette façon, il y avait trois types d'organisation simultanés et parallèles : d'abord le système éducatif fédéral d'enseignement secondaire et supérieur qui restait incomplet, ensuite le système éducatif complet des Etats. Enfin, on comptait deux systèmes au niveau du district fédéral : un municipal, chargé de l'enseignement primaire et professionnel et l'autre fédéral, chargé de l'enseignement secondaire et supérieur. La fragmentation croissante du système éducatif a contribué à la désorganisation de l'éducation publique et a empêché la création d'un système uniforme, contribuant ainsi à la prolifération d'institutions privées majoritairement confessionnelles. Il faut signaler que la Constitution de 1891 avait établi la laïcisation de l'enseignement public, mais l'éducation confessionnelle (catholique et protestante) progressait à travers des institutions privées. Parmi les institutions d'éducation confessionnelle, la protestante a bien progressé pendant la république et a été un vecteur de propagation des idées pédagogiques américaines, contribuant à renouveler la didactique et l'éducation des femmes avec l'introduction de classes mixtes. En fait, l'éducation des femmes était presque exclusivement limitée aux écoles confessionnelles, et dans les institutions laïques, à l'École normale et aux cours



d'« arts ménagers ». Elles n'auront pas accès à l'enseignement supérieur avant 1930 (Azevedo, 1971).

Hormis la laïcisation, la diffusion des idées positivistes (lors de la réforme de Benjamin Constant en 1890) et l'introduction de techniques pédagogiques américaines dans certaines écoles primaires et normales à São Paulo, les autres facteurs liés à l'éducation révèlent le maintien des traditions du régime impérial. De plus, l'enseignement secondaire se développait principalement dans les écoles privées, puisqu'il y avait seulement une institution fédérale et très peu d'institutions à charge des Etats, ce qui ne garantissait l'accès qu'à une partie de la société. L'école primaire, déléguée aux Etats, dépendait des conditions économiques de chaque région, et la grande taille géographique du pays exigeait un grand nombre d'institutions pour réduire l'illettrisme, ce qui peut expliquer la lenteur du progrès de l'éducation populaire dans la plupart des régions du pays<sup>27</sup> (Azevedo, 1971).

Ainsi, la Constitution de 1891 n'a fait que renforcer les politiques éducatives décentralisées qui prévalaient depuis l'époque impériale, ce qui va contribuer à la déstructuration du système d'éducation et à l'augmentation du nombre d'institutions d'enseignement privées. Cela débouche sur un système d'enseignement dual : d'une part un enseignement secondaire essentiellement confessionnel et privé et d'autre part un enseignement primaire public et populaire. Les différences entre l'enseignement privé et public associées aux disparités régionales contribuent au renforcement des inégalités scolaires telles qu'elles se présentent aujourd'hui. En outre, le taux élevé d'analphabétisme qui persiste au cours des premières décennies de la république montre l'inefficacité de la politique d'éducation anti-centraliste.

Les caractéristiques du système d'enseignement supérieur brésilien tel qu'on le connaît aujourd'hui sont le produit d'une histoire politique et scolaire. Dans l'état de São Paulo, l'idéal de « l'homme cultivé » a prévalu jusqu'à 1914. Les carrières libérales (droit et médecine) satisfaisaient les aspirations du milieu social favorisé (les familles du « senhor do engenho », les fermiers et la bourgeoisie urbaine). Le titre de docteur restait un ornement pour les riches, ou une recommandation de plus pour la haute administration publique et la politique, ainsi qu'une forme d'ascension sociale. Par conséquent, les programmes scientifique et technique, comme celui d'ingénierie, ne

---

<sup>27</sup> En 1872 le pourcentage d'illettrés au Brésil était de 66,4%, en 1890 de 67,2%, en 1900 de 58,8%, et en 1920 de 60,1% (Azevedo, 1971).

passaient pas au premier plan des aspirations des candidats aux écoles d'enseignement supérieur (Azevedo, 1971). Les tendances libérales de la Constitution de la première république ont contribué à la création par l'église catholique et les élites locales d'institutions d'enseignement supérieur privées. Encore une fois, l'accès à l'enseignement supérieur était dépendant des conditions économiques de l'étudiant, principalement en raison des caractéristiques de l'éducation secondaire (majoritairement privée) mais aussi de la multiplication des institutions d'enseignement supérieur privées.

La tendance libérale a été arrêtée par la réforme de Carlos Maximiliano (décret 11.530, du 18 mars 1915), dont le but était de centraliser et de contrôler la création de nouvelles institutions d'enseignement supérieur par l'administration fédérale. Parmi les dispositions du décret figuraient les réglementations relatives au fonctionnement des institutions et la délivrance de diplômes ; les frais d'inscription et d'examens ; la composition et les attributions du corps professoral ; la composition du corps administratif ; les examens d'accès aux écoles d'enseignement supérieur (dénommés « vestibular ») ; les examens et la durée de l'année universitaire ; le programme des écoles de droit, médecine et polytechnique et du Colégio Pedro II ; les attributions du Conseil supérieur d'enseignement (créé par le décret 8.659, du 5 avril de 1911<sup>28</sup>) dont le principal objectif était de surveiller les institutions officielles<sup>29</sup> et équivalentes.

C'est la première fois que le mot « vestibular » est utilisé pour désigner l'examen qui donnait accès aux institutions d'enseignement supérieur. Pour s'inscrire au « vestibular » le candidat devait être en possession d'un certificat de réussite dans toutes les disciplines scolaires constituant le programme d'enseignement secondaire du Colégio Pedro II et présenter le reçu de paiement des frais d'inscription. Le « vestibular » comportait un examen écrit portant sur la « traduction d'un extrait d'un livre de littérature française et d'un autre d'un auteur classique allemand ou anglais,

---

<sup>28</sup> Ce décret constitue une loi organique supérieure de l'enseignement élémentaire de la république. En plus de créer le Conseil supérieur d'enseignement, il déterminait les conditions d'inscription aux institutions d'enseignement supérieur. Elles comportaient un « examen écrit, en langue vernaculaire, attestant la culture mentale à vérifier et un examen oral sur les langues et les sciences » (Art. 65, §1).

<sup>29</sup> Les institutions officielles financées par le gouvernement fédéral comptaient deux facultés de médecine (une dans l'Etat de Bahia et l'autre au District Fédéral), deux facultés de droit (une à São Paulo et l'autre dans l'Etat de Pernambuco), une école polytechnique et une institution d'enseignement secondaire (Colégio Pedro II) à Rio de Janeiro.

sans l'aide d'un dictionnaire » (Art. 80), et un examen oral sur « les questions de physique et chimie et d'histoire naturelle dans les Écoles de médecine ; les mathématiques à l'École polytechnique ; et sur l'histoire universelle, les questions de psychologie et de logique, et l'histoire de la philosophie par l'explication des doctrines des principales écoles philosophiques dans les facultés de droit » (Art. 81). Le Colégio Pedro II était le modèle d'institution d'enseignement secondaire, et comme signalé auparavant (section I), il incarnait la parfaite institution élitiste où prédominaient les études de sciences humaines. Le « vestibular » proposé par la réforme de Carlos Maximiliano unifiait les examens d'accès aux institutions d'enseignement supérieur et valorisait la formation littéraire par son épreuve écrite obligatoire pour tous les candidats indépendamment du programme d'études supérieures choisi, caractéristique qui prévaut encore dans les examens qui donnent accès à la plupart des institutions d'enseignement supérieures, et notamment les universités publiques.

Dans les années vingt le pays a subi une importante révolution culturelle qui peut s'illustrer par la création de l'Association brésilienne d'éducation (1924) et par la Société brésilienne des sciences (1916). Cette période est caractérisée par l'effervescence politique et idéologique. La Première Guerre mondiale avait déclenché plusieurs réformes des systèmes éducatifs dans les pays européens : l'*Education Act* en Angleterre ; les réformes en Prusse et dans les États allemands, le plan de reconstruction éducative en Italie ; les débats en France ; la grande réforme en Russie. Au Brésil, les trois conférences nationales organisées par l'Association brésilienne d'éducation ont contribué à la diffusion des nouvelles idées pédagogiques arrivées des États-Unis et d'Europe. Dans ce contexte émerge le mouvement connu sous le nom de « Escola Nova » (Nouvelle École) dirigée par Anísio Teixeira<sup>30</sup>. Les concepts d'éducation discutés dans le mouvement ont servi de base pour les réformes mises en application plus tard (Azevedo, 1971; Prates, 2005).

En 1928, à la suite du mouvement révolutionnaire qui se développait au Brésil depuis 1922 et des discussions sur les problèmes d'éducation signalés dans les conférences, le District Fédéral a mis en œuvre une réforme du système scolaire. Basée sur le concept démocratique d'être humain et de respect humain, cette réforme visait « l'éducation

---

<sup>30</sup> Anísio Teixeira, un des plus importants acteurs de l'éducation au Brésil, a été inspecteur général de l'éducation de l'État de Bahia, directeur de l'instruction publique de Rio de Janeiro et membre du Conseil fédéral d'éducation. Il a été l'un des signataires du Manifeste de la nouvelle école (1932) qui défendait l'éducation universelle gratuite et laïque. Il a publié plusieurs livres sur l'éducation.

universelle » et a inauguré une nouvelle ère dans les politiques éducatives au Brésil. Elle a imprimé une direction sociale (nationaliste) à l'école, a pris en compte la fonction sociale de l'école ; elle a enrichi l'école de l'intérieur et a cherché à articuler les activités scolaires et la famille, les milieux professionnels intéressés, la vie nationale, les besoins et les conditions du monde moderne. Malgré le caractère régional de la réforme puisque la municipalité ne pouvait s'occuper que de l'enseignement primaire, technique et artistique, le mouvement rayonne vers d'autres régions et inspire de nombreuses réformes relevant du même concept d'éducation (Azevedo, 1971).

C'est à cette époque, plus précisément en 1920, qu'a été créée la première université au Brésil, l'Université de Rio de Janeiro, en regroupant les anciennes écoles d'ingénierie, de médecine et de droit.

Donc, cette période se caractérise dans une première phase par la création de nouvelles institutions d'enseignement supérieur sous le contrôle de l'État, et dans les années vingt par une révolution culturelle qui lance les discussions sur l'éducation universelle et influencera les réformes mises en œuvre en 1928 et pendant le gouvernement Vargas.

### **III. Démocratisation scolaire et première fédéralisation de la question universitaire : l'ère Vargas (1930 - 1945)**

La Révolution de 1930 a marqué la fin de la « República Velha »<sup>31</sup> (Vieille République) et le début de l'ère Vargas qui se termine en 1945. Cette période se caractérise par des efforts pour moderniser l'administration publique, créer un système éducatif global et promouvoir l'industrialisation.

En 1931 la réforme de Francisco de Campos (Ministre de l'éducation et de la santé publique) est mise en œuvre par le décret 19.851 du 11 avril, dont la partie principale concerne le statut des universités brésiliennes et adopte le système universitaire en tant que règle de l'organisation de l'enseignement supérieur, et impose pour la création d'une université au Brésil, de rassembler au moins trois des instituts d'enseignement supérieur : le Droit, la Médecine et l'Ingénierie, ou la Faculté d'éducation, sciences et lettres. De plus, le décret prévoyait des bourses d'études pour les étudiants défavorisés

---

<sup>31</sup> « República Velha » correspond à la première période de la république brésilienne, c'est-à-dire dès la proclamation de la République, en 1822, jusqu'à la Révolution de 1930.

recommandés par l'association des professeurs pour leur travail et leur « intelligence » (méritocratie) ; il garantissait aussi la possibilité de poursuivre des études à ceux qui n'avaient pas les moyens de payer les frais d'inscription, à condition qu'ils s'engagent à les rembourser ultérieurement. C'est la première fois au Brésil qu'un décret du gouvernement fédéral fait allusion à la poursuite des études des étudiants provenant de familles défavorisées, ce qui révèle une préoccupation sociale plus marquée que dans les gouvernements précédents, peut-être en lien avec la période historique caractérisée par des discussions relatives à la nouvelle politique éducative entamées dans les années vingt (cf. section II). L'accès aux institutions d'enseignement supérieur requiert de posséder le certificat de l'enseignement secondaire, mais le décret laisse les établissements libres de fixer des conditions supplémentaires. Une semaine plus tard, le 18 avril, a été promulgué le décret 19.890 qui réformait l'enseignement secondaire et en améliorait substantiellement l'organisation :

en passant de simple « cours de transition » ou d'instrument d'accès à l'enseignement supérieur, à une institution de caractère éminemment éducatif, en augmentant sa durée à sept ans divisés en deux parties - la première, de cinq ans, pour le tronc commun et fondamental, et la deuxième, de deux ans, pour l'adaptation des élèves aux futures spécialisations professionnelles (Azevedo, 1971, p. 670).

Les cinq Conférences nationales de l'éducation réalisées dans les années 20-30 et les réformes mises en place dans les Etats<sup>32</sup> ont contribué à renforcer les discussions relatives à l'éducation et ont influencé le gouvernement révolutionnaire quant aux modifications nécessaires pour améliorer le système éducatif. De cette façon, les réformes reflétaient les anciennes aspirations déjà annoncées lors des discussions sur les problèmes pédagogiques et culturels.

En 1932 a été lancé le manifeste de pionniers de la Nouvelle école, intitulé « A reconstrução educacional no Brasil » (La reconstruction de l'éducation au Brésil). Ce document analysait le problème de l'éducation brésilienne et énonçait, pour la première fois, les directives d'un programme général d'éducation. Le manifeste a eu une

---

<sup>32</sup> Réforme mise en place par Sampaio Dória dans l'Etat de São Paulo (1920), par Lourenço Filho dans le Ceará (1923-24), par Anísio Teixeira à Bahia (1924), par José Augusto Bezerra de Menezes dans le Rio Grande do Norte (1925-28), par Lisímaco Costa au Paraná (1927-28), par Francisco de Campos dans le Minas Gerais (1927-20), par Fernando de Azevedo dans le District fédéral (1927-30).

répercussion importante et a suscité plusieurs débats, mais surtout il représentait un effort pour construire une nouvelle politique éducative et proposait un plan global d'éducation (Azevedo, 1971).

Les premières années de l'ère Vargas, jusqu'à 1934 lors de la promulgation de la Constitution, sont caractérisées par l'effervescence d'idées et de réformes du système éducatif dans les États, comme par exemple la réforme du District Fédéral mise en place par Anísio Teixeira entre 1932 et 1935, et le Code d'éducation de l'Etat de São Paulo entré en vigueur grâce à Fernando de Azevedo en 1933. Même s'il y a eu d'importantes avancées dans l'éducation, elles sont restées des expériences isolées et n'ont pas atteint le plan national. En outre, ces réformes ont eu un impact plus important sur l'enseignement primaire, normal et professionnel, puisque l'enseignement secondaire et supérieur étaient à charge d'une élite intellectuelle où prédominait la pensée scolastique opposé aux transformations profondes du système éducatif (Azevedo, 1971).

En 1934, sous le gouvernement d'Armando Sales et selon un plan élaboré par une commission dont faisaient partie Fernando de Azevedo et Júlio de Mesquita Filho, a été créée la première université<sup>33</sup> en accord avec le décret de 1931, l'Université de São Paulo (USP). Un an plus tard, en 1935, Anísio Teixeira fonde l'Université du District Fédéral. Pour autant, les universités connaissent des difficultés dans leur évolution en raison de la mentalité utilitaire et professionnelle dominante dans l'enseignement universitaire, et du moment historique lors de leur création caractériser par la formation des Etats totalitaires.

Les résultats de l'effervescence d'idées qui ont caractérisé l'ère Vargas jusqu'ici vont apparaître dans la Charte constitutionnelle de 1934, où le chapitre II « De l'éducation et de la culture » reflète les aspirations du groupe d'éducateurs qui ont dirigé les conférences de cette période. Selon la Constitution, le gouvernement fédéral était chargé de fixer le plan national d'éducation et de surveiller leur mise en œuvre (Art. 150), alors que les Etats et le District Fédéral devaient organiser et maintenir les systèmes éducatifs dans leurs territoires, en respectant les directives établies par l'Union (Art. 151). En plus, elle créait le Conseil national d'éducation et les Conseils des Etats (Art. 152) ; elle

---

<sup>33</sup> D'autres universités avaient déjà été créées au Brésil, comme l'Université de Rio de Janeiro (1920) et l'Université de Minas Gerais (1927), résultat de l'agrégation de trois instituts préexistants (Droit, Médecine et Ingénierie), mais sans aucune modification ou innovation sur la structure et les méthodes d'enseignement.

stipulait que au moins 10% des revenus de l'Union et des communes, et au moins 20% des revenus des Etats et du District Fédéral seraient destinés aux frais de fonctionnement et au développement du système éducatif (Art. 156) ; enfin, l'Union, les Etats et le District Fédéral devaient réserver une partie de leur patrimoine pour la formation de leurs fonds d'éducation, lesquels pouvaient être destinés aux élèves défavorisés par la mise à disposition de matériel scolaire gratuit, de bourses d'études, d'aide alimentaire, médicale et dentaire (Art. 157). La Charte reconnaît encore la gratuité et le caractère obligatoire de l'éducation primaire, principes qui devaient être appliqués progressivement à l'enseignement secondaire. La Constitution renforce la préoccupation consistant à élargir le système d'enseignement et l'accès des élèves issus des familles moins favorisées, en commençant par les premières années de l'enseignement et en prévoyant son évolution aux autres niveaux d'éducation. Le principe directeur des politiques éducatives évolue vers l'égalité des droits.

La tendance centralisatrice de la Charte constitutionnelle de 1934 a permis au gouvernement l'élaboration, pour la première fois, d'un plan national d'éducation et l'organisation et la surveillance du système éducatif. En plus, elle prévoyait des ressources pour l'éducation et la création de fonds pour garantir les études des élèves défavorisés. La Constitution a rendu l'éducation plus démocratique, comme le montre Azevedo (1971) :

En fait, au lieu d'un enseignement de classe pour une petite partie de la bourgeoisie, l'enseignement secondaire est devenu un enseignement à caractère plus démocratique, en passant de 40 000 élèves en 1930 à 160 000 en 1936, en multipliant le nombre d'élèves par quatre, tandis que la population passait de 34 à 38 millions pendant la même période. (p. 692)

Cette augmentation dans le secondaire profite aux femmes, dont les effectifs très faibles jusqu'en 1930 deviennent équivalents à ceux des hommes pour l'obtention du baccalauréat de lettres en 1936. La Charte constitutionnelle de 1934 a permis au gouvernement des avancées importantes vers la démocratisation de l'enseignement, ce qui va être encore plus marqué dans la Constitution de 1937, promulguée lors du coup d'État du 10 novembre 1937 qui a instauré un régime autoritaire et unitaire au Brésil. Cela montre que la démocratisation de l'accès n'est pas l'apanage des régimes démocratiques.

En plus d'affirmer qu'il appartenait à l'Union de fixer les bases et directives de l'éducation nationale<sup>34</sup> (Art. 15 et 16) et que l'enseignement primaire devait être obligatoire et gratuit (Art. 130), la Constitution de 1937 déterminait que « l'art, la science et l'enseignement sont ouverts à l'initiative privée et aux associations et personnes morales publiques ou privées ». Il est du devoir de l'État de contribuer à leur développement (Art. 128). En outre, la Constitution institue les travaux manuels obligatoires dans toutes les institutions d'enseignement primaire et secondaire (Art. 131) et surtout donne davantage d'importance à l'enseignement professionnel destiné aux élèves appartenant aux classes défavorisées (Art. 129). La Constitution prévoyait aussi la création par les industries et les syndicats économiques d'écoles de formation d'apprentis avec le soutien des pouvoirs publics (Art. 129).

Les deux constitutions de cette période, en attribuant à l'Union le pouvoir exclusif d'établir les principes de base et directives de l'éducation nationale, ont rompu avec le retrait de l'État par rapport à l'éducation. Elles ont prévu des mesures pour élargir et diversifier le système éducatif en visant la démocratisation de l'enseignement. Néanmoins, la croissance quantitative de l'enseignement primaire et secondaire a aggravé les problèmes structurels qui existaient dans le secondaire, car s'il était déjà difficile d'assurer un enseignement de qualité avec une sélection scrupuleuse des enseignants, l'expansion tumultueuse a conduit à une réduction progressive du rythme de travail scolaire et la diminution du niveau d'enseignement, avec des conséquences sur la qualité de l'enseignement supérieur.

Cette croissance quantitative peut être constatée dans l'enseignement supérieur. Pendant les années 1937 à 1954, le nombre d'universités passe de quatre à quinze, institutions officielles et privées confondues ; les facultés de philosophie passent de deux à sept dans l'Etat de São Paulo, comptant près de quarante institutions réparties dans le pays. Cependant il n'y a eu aucun effort de restructuration de l'enseignement supérieur, ainsi une grande partie des universités manquaient de locaux appropriés, de bibliothèques et de laboratoires (Azevedo, 1971).

Malgré les problèmes suscités par la forte croissance du système éducatif, le gouvernement Vargas a pris des mesures importantes pour la démocratisation de l'enseignement, non seulement par le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires

---

<sup>34</sup> L'Union correspond à la personne morale de droit public représentant le gouvernement fédéral à l'intérieur ainsi que la République fédérale du Brésil à l'extérieur.



et secondaires et l'augmentation d'institutions d'enseignement supérieur, mais aussi par la tentative d'assurer la formation des jeunes défavorisés, comme le donne par exemple à voir le développement de bourses d'études et d'écoles professionnelles.

#### **IV.L'après-guerre : augmentation du nombre d'établissements destinées à la classe moyenne**

La période d'après-guerre est caractérisée par la création d'un petit nombre d'institutions de recherche et d'éducation supérieure d'élite, telles que l'Instituto Tecnológico de Aeronáutica (Institut Technologique d'Aéronautique, ITA), la Faculté de Médecine de Ribeirão Preto, et l'Université de Brasília (UnB). Ces institutions avaient des caractéristiques communes : toutes avaient un leadership bien défini ; leurs origines et inspiration étaient liées à des groupes, traditions et institutions importantes des années 1930 ; de plus, il s'agissait d'institutions nouvelles et non réformées.

Pendant cette période, le Brésil a subi des changements importants comme l'urbanisation rapide, la communication de masse et la consommation de masse. La demande d'ingénieurs, médecins, avocats et enseignants a augmenté. Le diplôme universitaire promettait un certain prestige social auquel aspirait la classe moyenne. Ces facteurs ont créé une pression sur le gouvernement fédéral pour élargir l'enseignement supérieur, ce qui a eu comme conséquence la création de nouvelles universités fédérales, la plupart résultant de l'assimilation d'anciennes institutions de l'Etat ou institutions locales qui ne disposaient pas des ressources nécessaires pour leur maintien ou leur expansion. A quelques petites exceptions près, seul l'Etat de São Paulo a conservé ses institutions d'enseignement supérieur. Des institutions privées sont apparues : d'abord les Universités catholiques organisées par l'Église, ensuite une grande variété d'institutions confessionnelles, laïques, communautaires, locales, ou appartenant à un particulier, toutes placées sous la supervision du Ministère de l'éducation et du Conseil fédéral d'éducation. En dépit du nombre croissant d'institutions publiques d'enseignement supérieur, elles étaient seulement accessibles à une petite partie de la population (Schwartzman, 2001).

Le 20 décembre 1961 a été établie la « Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB » (Loi de directives et de bases de l'éducation) qui, introduisant davantage de flexibilité

dans la gestion du système universitaire, a atténué la responsabilité de l'État par rapport à l'éducation, comme le montre l'article 3° : « le droit à l'éducation est assuré par les pouvoirs publics et par la liberté d'initiative privée d'organiser l'enseignement à tous les niveaux ». La gratuité de l'enseignement n'est pas mentionnée. L'article 95° a trait à la « coopération financière » de l'État avec les institutions d'enseignement publiques ou privées. La loi établissait aussi la participation du corps étudiant dans le Conseil universitaire, permettait le fonctionnement de programmes de 1<sup>er</sup> cycle dans les institutions isolées, maintenait l'organisation en chaire dans l'université et renforçait le Conseil fédéral en tant que régulateur du système d'éducation. De cette façon, malgré l'approche conservatrice de la loi de 1961, elle ouvrait encore plus l'enseignement supérieur aux institutions privées, avec pour conséquence d'encourager l'expansion du secteur privé dans les décennies suivantes.

#### **V. L'éducation supérieure pendant la dictature militaire (1964 - 1985) : accroissement des institutions privées, différenciation et inégalités d'accès**

Le début des années 60 est caractérisé par la politisation du corps universitaire qui va exercer une pression sur le gouvernement pour la réforme du système d'éducation et pour l'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur<sup>35</sup>. Le climat d'insatisfaction et le désir de trouver un modèle alternatif d'institution de recherche va contribuer à la création de l'Université de Brasília (UnB) qui, malgré son échec, servira de base à la réforme du système universitaire de 1968. En outre, le contexte international de valorisation de la recherche et de développement de programmes de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle, ainsi que l'influence des États-Unis s'incarnant dans des accords signés avec les agences américaines pour l'élaboration de plans éducatifs<sup>36</sup> seront d'autres

---

<sup>35</sup> En 1968, on comptait 280 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, ce qui représentait moins de 5% des jeunes entre 20 et 24 ans. 54% d'entre eux étaient inscrits dans des institutions publiques. Le nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire s'élevait à 800 000, et dans le primaire il était de 14 millions. Le « vestibular » comptait 2,4 candidats /place (Schwartzman, 2001).

<sup>36</sup> Parmi les accords signés, il convient de souligner l'accord MEC-USAID (United States Agency for International Development) de 1965, qui a produit un rapport en 1967 qui a servi de base aux recommandations de l'« Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior » (l'Equipe de soutien à la planification de l'enseignement supérieur) qui comptait six points essentiels : la modernisation de la structure organisationnelle et des installations des institutions d'enseignement

facteurs importants dans l'élaboration de la réforme. Par conséquent, dans le processus d'élaboration de la loi 5.540 de 1968, on remarque que s'expriment les intérêts de deux groupes différents : ceux des militaires au pouvoir depuis le coup d'Etat de 1964 ayant instauré la dictature militaire, et ceux de l'élite universitaire empreinte d'un idéal de modernisation du système d'enseignement supérieur en suivant le modèle symbolique de l'UnB. (Prates, 2005).

L'article 1 de la loi 5.540 établissait que l'objectif de l'enseignement supérieur était « la recherche, le développement des sciences, des lettres et d'arts, et la formation de professionnels de niveau universitaire ». La réforme met l'accent sur la recherche comme le signale l'article 2 « l'enseignement supérieur, indissociable de la recherche(...) », renforcé dans l'article 32 qui traite du corps professoral. En plus, elle introduit des caractéristiques des universités nord-américaines en éliminant l'organisation en chaires et introduisant le système des départements, par la création du cycle de base et l'introduction du système de crédits, et la mise en place d'un corps professoral employé à plein temps. La loi établissait encore l'autonomie didactique et scientifique, disciplinaire, administrative et financière des universités. Par rapport à l'accès à l'université, l'article 17 établissait que les programmes de 1<sup>er</sup> cycle seraient ouverts aux candidats ayant fini le secondaire et passé le « vestibular » qui, selon l'article 21, « couvrira les connaissances communes aux différents types d'enseignement secondaire » et qui, trois ans après l'application de la loi, devra être identique pour tous candidats indépendamment de la carrière choisie et unifié dans sa réalisation au sein d'une même institution.

Le « vestibular » est alors la seule façon d'accéder à l'enseignement supérieur, ce qui renforce le caractère méritocratique de l'éducation brésilienne. De plus, la caractéristique de l'examen portant sur les connaissances générales et sa standardisation au sein d'une même institution indépendamment du domaine d'études suivi par l'étudiant conduit à privilégier les étudiants issus de la formation secondaire classique au détriment de ceux qui ont suivi des études techniques.

---

supérieur ; la restructuration des activités académiques autour de départements et l'inscription par disciplines ; la création de programmes de Master et doctorat ; la redirection des activités à la formation de personnel qualifié et la réduction de la critique sociale ; l'intégration des universités avec les entreprises et le marché du travail ; l'introduction des frais d'inscription à l'université (Veiga, 1985).

Même si la loi met l'accent sur la recherche, l'augmentation de la demande de places à l'université en raison de l'expansion de l'enseignement secondaire et de l'augmentation subséquente de la demande d'accès à l'enseignement supérieur émanant de nouveaux groupes (femmes et personnes hors de la classe d'âge standard) a fait pression sur le gouvernement qui a réagi en autorisant la multiplication des institutions privées sans contrôler leur qualité. Par conséquent, le modèle d'université de recherche prévu par la loi n'a pas été atteint (Schwartzman, 2001).

Cette ouverture de l'éducation au secteur privé n'est pas limitée au supérieur. Le 11 août 1971 a été votée la deuxième « Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB » (Loi de directives et bases de l'éducation) sur l'enseignement primaire et secondaire. La loi révèle une tendance à renforcer la participation du secteur privé comme le signale l'article 41 « l'éducation est du devoir de l'Union, des Etats, du District Fédéral, des territoires, des municipalités, des entreprises, de la famille et de la communauté, qui intégreront ressources et efforts pour la promouvoir et l'encourager » ; l'article 45 « les institutions d'enseignement gérées par l'initiative privée auront le soutien technique et financier des pouvoirs publics » ; et l'article 47 « les entreprises commerciales, industrielles et agricoles sont obligées d'assurer l'enseignement primaire gratuit à leurs employés et l'enseignement à leurs enfants entre 7 et 14 ans ». En outre, l'article 63 établissait que « la gratuité de l'école publique secondaire et les bourses offertes par les pouvoirs publics seront remplacées progressivement par un système de financement d'études ». Le contenu de ces articles était prévu dans l'amendement constitutionnel n°1, du 17 octobre 1969. La loi de 1971 a suivi la tendance déjà remarquée dans la LDB précédente qui diminuait la responsabilité de l'État par rapport à l'éducation de base tout en encourageant la participation des institutions privées par l'intermédiaire d'un soutien technique et financier. En outre, en prévoyant le remplacement de l'enseignement secondaire gratuit par un système de financement d'études (comme établi par l'article 63), elle bénéficie à l'initiative privée et peut renforcer la différenciation des institutions, rendant plus difficile encore l'accès des élèves provenant de familles défavorisées à l'enseignement supérieur.

Il faut souligner deux aspects de la LDB de 1971 : en prévoyant l'expansion du système et la modification de l'éducation obligatoire de 4 à 8 ans, elle va atteindre des groupes de la population qui étaient jusqu'alors exclus de l'école. Cependant la différenciation des parcours scolaires, c'est-à-dire la séparation entre la formation classique et la

formation professionnelle, en plus de la structure inégale des institutions, va renforcer la l'équation qui s'établit entre scolarisation et origine socio-économique (Valle, 2015).

La période couverte par le gouvernement militaire est caractérisée par le développement de la recherche, conséquence de trois plans mis en place entre 1975 et 1989 qui prévoyaient le financement et la croissance des programmes de master et de doctorat, et surtout une expansion rapide de l'enseignement supérieur ancrée principalement dans le secteur privé. Par conséquent, alors qu'en 1964 le nombre d'étudiants inscrits était de 142 386 dont 38,4% dans le secteur privé, en 1980 leur nombre est multiplié par près de 10, atteignant 1 345 000 étudiants dont 63,3% dans le secteur privé. L'expansion par le secteur privé a des conséquences sur le modèle unique idéalisé par l'élite universitaire et concrétisé par la réforme de 1968. La conséquence majeure sera la différenciation des institutions qui persiste encore aujourd'hui. D'un côté, les universités publiques privilégient la recherche et s'établissent en tant qu'institutions de prestige ; elles ont un examen d'accès très sélectif qui favorise l'accès des étudiants provenant du secondaire privé et appartenant aux familles aisées ou de la classe moyenne. De l'autre, les institutions privées, orientées vers la réponse aux besoins immédiats du marché et mettant l'accent sur l'obtention du diplôme au détriment de la formation et de la recherche, inscrivent surtout les étudiants des classes moins favorisées et plus âgés. Les professeurs y sont davantage employés à temps partiel et cumulent en général un autre emploi. Entre ces deux modèles, on retrouve les institutions publiques moins prestigieuses et très diverses du point de vue de la qualité de l'enseignement et de l'infrastructure. Dans les institutions publiques on retrouve deux types de professeurs : ceux appartenant au « haut clergé », titulaires d'un doctorat et ceux du « bas clergé » avec une formation académique de moindre qualité<sup>37</sup>.

En substance, même si les réformes mises en place par le gouvernement militaire ont contribué à l'expansion de l'enseignement supérieur, celle-ci s'effectue principalement par les institutions privées. La sélectivité de l'examen d'accès aux universités publiques contribue à la création de cours préparatoires privés qui sont donc financièrement accessibles seulement aux élèves provenant de familles favorisées. L'accès à l'enseignement supérieur reste inégalitaire, ce qui sera constaté par un rapport du

---

<sup>37</sup> Les termes « haut clergé » et « bas clergé » apparaissent dans les années quatre-vingt pour désigner les professeurs des universités fédérales publiques. Le premier désignant les professeurs du deuxième et troisième cycles, et l'autre désignant les professeurs du premier cycle.

Ministère de l'éducation (MEC) de 1996 et servira de justificatif à la mise en œuvre de politiques publiques discutées dans la prochaine section de ce chapitre.

## **VI . Le retour à la démocratie : expansion des institutions d'enseignement supérieur fédérales et mise en application de politiques d'action affirmative**

La fin de la dictature militaire et le retour à la démocratie débouchent sur la Constitution fédérale de 1988 qui cherchait la légitimation de la démocratie par deux stratégies : l'ouverture à la participation populaire et de la société, et l'engagement vers la décentralisation fiscale et politique. Le résultat a été la recherche d'un consensus et l'incorporation des demandes des minorités (Souza, 2001). De surcroît, la pluralité d'idéologies et de groupes politiques lors de l'élaboration du texte constitutionnel peut être constatée dans le chapitre dédié à l'éducation. D'abord, le texte revient sur l'éducation en tant que devoir de l'Etat et de la famille, différemment de la LDB de 1971 où les entreprises étaient citées, tout en cherchant à élargir l'accès à l'éducation comme le montre l'article 206 relatif aux principes qui fondent l'éducation par l'« égalité des conditions d'accès et de poursuite des études » et la « gratuité de l'enseignement public dans les établissements officiels ». Il en est de même pour l'article 208 sur la responsabilité éducative de l'État qui garantit « l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, y compris pour ceux qui n'y ont pas eu accès à l'âge idéal », « l'extension progressive de l'obligation et de la gratuité à l'enseignement secondaire », « l'offre des programmes nocturnes », et le « soutien aux élèves, pendant l'enseignement primaire, par des programmes supplémentaires de matériel scolaire, transport, alimentation et services de santé ». La Constitution conservait la participation de l'initiative privée en prévoyant la coexistence d'institutions publiques et privées d'enseignement (article 206) en plus de restreindre l'accès aux « niveaux plus élevés de l'enseignement, de la recherche et de la création artistique, selon la capacité de chaque individu » (article 208), renforçant le caractère méritocratique de l'accès. Il faut signaler qu'avant la Constitution de 1988, la langue portugaise était la seule permise dans les écoles, mais l'article 210 §2° assurait « aux communautés indigènes l'usage des langues maternelles et de leurs propres processus d'apprentissage », ce qui représentait une avancée pour garantir aux indigènes exclus depuis l'expulsion des jésuites du Brésil, le droit à l'éducation. De plus, le texte fixait les ressources destinées à l'éducation

publique, en même temps qu'il ouvrait leur utilisation aux écoles communautaires, confessionnelles ou philanthropiques ou encore sous forme de bourses d'études en cas d'absence de place dans une institution publique. En permettant de destiner des ressources publiques à l'initiative privée, l'Etat exerçait de manière relative sa responsabilité de garantir l'éducation pour tous dans les institutions publiques et ouvrait le marché scolaire. Par rapport à l'enseignement supérieur, l'article 207 assurait l'autonomie didactique et scientifique, ainsi que la gestion administrative, financière et patrimoniale des universités qui devaient aussi respecter le fait que l'enseignement, la recherche et l'extension sont indissociables.

Dès les années quatre-vingt, la Banque Mondiale est devenue une source importante pour le financement et la recherche en éducation, élargissant son influence sur les politiques éducatives des pays à revenu faible et intermédiaire comme le Brésil. Les principales recommandations de la Banque portent sur la réorientation des fonds publics de l'enseignement supérieur vers l'éducation primaire, et préconisent que la demande croissante d'accès à l'enseignement supérieur soit satisfaite par le secteur privé, en raison du retrait de l'État (McCowan, 2004).

En 1996, un rapport du MEC (Ministère de l'éducation) sur l'enseignement supérieur au Brésil faisait ressortir les problèmes suivants : l'épuisement de la capacité des institutions d'enseignement fédérales à répondre à l'augmentation de la demande d'accès aux études supérieures, due principalement au modèle d'université de recherche humboldtienne, en plus du manque de ressources publiques et de l'inefficacité du système ; la formation professionnelle fondée sur les certificats (« diplômanie ») ; l'iniquité du système<sup>38</sup> ; l'effet préjudiciable du déséquilibre entre la croissance de l'enseignement secondaire et de l'expansion de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, un faible nombre d'élèves finissant l'enseignement secondaire, ce qui ne justifiait pas l'élargissement de l'enseignement supérieur<sup>39</sup>. A cela s'ajoutent les problèmes de financement du système d'enseignement supérieur fédéral dus à trois aspects

---

<sup>38</sup> Le rapport montre deux causes de l'iniquité du système : l'accès à l'enseignement supérieur gratuit ne favorisait pas les étudiants provenant de familles défavorisées, au contraire la plupart des étudiants des institutions fédérales provenaient de la classe moyenne et aisée ; l'offre réduite de cours du soir dans les institutions fédérales qui obligeait les étudiants en activité à rechercher les institutions privées.

<sup>39</sup> En 1993, on comptait 548 678 places dans l'enseignement supérieur et 851 428 élèves qui avaient fini le secondaire, ce qui correspondait à 1,6 élèves par place (INEP, 2000).

fondamentaux : le coût par étudiant était parmi les plus élevés au monde, les dépenses fédérales consacrées à l'enseignement supérieur très élevées, ainsi que le déséquilibre de la proportion de dépenses totales en éducation (Prates, 2005).

Le rapport du MEC montrait que les inégalités étaient présentes dans le système d'enseignement brésilien, à la fois par le faible pourcentage d'étudiants dans l'enseignement supérieur (12,25% des 20-24 ans étaient inscrits dans une institution d'enseignement supérieur) et par la distribution des étudiants dans les différents secteurs (en 1993, 363 543 étudiants étaient inscrits dans les institutions fédérales d'enseignement supérieur, soit 2,68% du total de la population de cette âge, avec un taux de pression sur l'accès traduit par la relation candidats/place dans les institutions fédérales de dix pour un). Ainsi, même si le ratio de candidats par place était globalement faible (1,6) cela est principalement dû au secteur privé et au problème d'évaporation des élèves à la fin du secondaire.

Dans ce contexte d'inefficacité du système fédéral d'enseignement supérieur démontré par le rapport du MEC et en raison de l'interférence de la Banque mondiale dans les politiques éducatives du Brésil, il sera élaboré la « Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional » (Loi de directives et de bases de l'éducation nationale), la LDBN, établie en 1996.

Tout en maintenant les principes de la Constitution de 1988, la LDBN ajoutait quelques dispositions comme la possibilité, selon l'intérêt de chaque institution, de diviser l'enseignement primaire en cycles et d'adopter la progression continue (article 32 §1° et §2°) et la journée continue (article 34 §2°), ce qui permettait de différencier encore plus les institutions d'enseignement. Par ailleurs, elle instituait des dispositions spéciales par rapport à l'éducation des indigènes comme « le développement des programmes intégrés d'enseignement et de recherche, pour offrir une éducation scolaire bilingue et interculturelle aux peuples indigènes » (article 78), et garantissait le soutien technique et financier de ces programmes (article 79). La loi prévoyait aussi d'inciter au développement de programmes de formation à distance (EAD). De cette façon, le gouvernement cherchait à intégrer les communautés autochtones au système d'enseignement, car instituer l'éducation bilingue permettait l'accès aux niveaux plus élevés d'éducation, en plus de soutenir le souhait des communautés rurales d'accéder aux programmes de formation à distance.



En suivant les principes fédéralistes de la Constitution de 1988, produit à la fois de l'histoire politique et éducative du pays, la LDBN précisait que le système d'enseignement serait organisé par l'Union, les États, le District Fédéral et les municipalités en régime de collaboration. Aux États reviendrait le rôle d'offrir l'enseignement secondaire et d'assurer l'enseignement primaire. Aux municipalités celui d'offrir en priorité l'enseignement primaire et l'éducation pré-primaire. Enfin l'Union serait chargée de coordonner la politique nationale d'éducation.

Par rapport à l'enseignement supérieur, la LDBN signalait les principes directeurs du gouvernement de Fernando Henrique Cardoso (FHC), c'est-à-dire la diversification des programmes et des institutions et l'ouverture à l'initiative privée. L'article 44 stipulait que les programmes d'enseignement supérieur pourraient être :

« I – des cours séquentiels par domaine de savoir, à différents niveaux, ouverts aux candidats répondant aux exigences établies par les institutions d'enseignement ;

II – des cours de premier cycle, ouverts aux candidats ayant fini l'enseignement secondaire ou une formation équivalente, et ayant franchi procédure de sélection ;

III – des cours de formation postuniversitaire, y compris les programmes de master et de doctorat, cours de spécialisation, de perfectionnement entre autres, ouverts aux candidats titulaires de diplômes d'enseignement supérieur répondant aux exigences des institutions d'enseignement ;

IV – des cours d'extension, ouverts aux candidats répondant aux exigences établies dans chaque cas par les institutions d'enseignement. »

Même si le texte établissait les conditions minimales d'accès aux programmes de 1<sup>er</sup> cycle et de 2<sup>nd</sup>e et 3<sup>e</sup> cycles, il laissait chaque institution définir les procédures d'admission, ce qui va dans le sens de l'autonomie des universités assurée dans les articles 52, 53 et 54. Il faut signaler que le terme « vestibular » présent dans les lois depuis 1915 a été remplacé par « procédure de sélection ». L'article 45 renforce la diversification des programmes en affirmant que « l'éducation supérieure sera dispensée dans les institutions d'enseignement supérieur, publiques ou privées, avec différents degrés de spécialisation et perfectionnement ».

Ainsi, en élargissant l'autonomie universitaire, en prévoyant la coexistence de programmes d'enseignement supérieur de différents niveaux de complexité, la LDBN va contribuer à la multiplication d'institutions d'enseignement supérieur, en particulier

les institutions privées et les programmes de courte durée orientés vers le marché, avec une qualité discutable. En outre, les universités publiques et les universités privées plus prestigieuses continueront de sélectionner les étudiants par l'examen « vestibular », tandis que les nouvelles institutions vont opter pour d'autres procédures de sélection.

La forte participation du secteur privé dans l'enseignement supérieur était, jusqu'aux années quatre-vingt-dix, liée aux institutions confessionnelles, principalement les Universités catholiques (PUCs). A partir du gouvernement de FHC, on constate une croissance rapide des petites institutions lucratives et d'institutions hautement commerciales à but non lucratif. Cette croissance tient à plusieurs raisons. Premièrement, la croissance démographique, l'augmentation du nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire et le besoin de diplômés sur le marché de travail ont produit une augmentation de la demande de places dans l'enseignement tertiaire. Deuxièmement, l'enseignement supérieur est devenu un secteur attirant pour les investissements des entrepreneurs. Enfin, le gouvernement a prévu un certain nombre de mesures incitatives, comme des allègements fiscaux et des prêts à taux préférentiel pour le développement de l'infrastructure des institutions d'enseignement privées (Mc Cowan, 2004).

La forte croissance du secteur privé coïncide avec le gouvernement FHC (1995-2002). Entre 1998 et 2002, le nombre de places disponibles dans les institutions publiques a augmenté de 28% dans les institutions des États, alors que dans les institutions privées la croissance a été de 133%. Cependant, la composition sociale du corps étudiant n'a pas connu de changements significatifs. En 1992, la plupart des étudiants étaient blancs (80,1%) et appartenaient au décile supérieur (43,9%), et en 2002 la proportion était de 75,9% de blancs et 41,4% appartenant au décile supérieur (Schwartzman, 2004). Donc, l'expansion de l'enseignement supérieur n'a pas servi à l'incorporation d'étudiants d'un autre secteur de la population, c'est-à-dire, n'a pas contribué à la réduction des inégalités d'accès au tertiaire, ce qui s'explique en partie par la faible proportion des jeunes entre 18 et 24 ans inscrits dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle (9,8%).

De plus, la politique d'accès à l'enseignement supérieur mise en place pendant cette période a été le « Fundo de Financiamento Estudantil – FIES » (Fonds pour le financement des étudiants) qui offrait aux étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur privées un financement de 70% des frais d'inscription à des taux d'intérêts plus bas que ceux du marché ainsi que la possibilité de remboursement

du prêt après la fin des études, à condition que l'étudiant dispose d'un garant avec un revenu égal à deux fois le montant total des frais mensuels pour garantir le paiement. De cette façon, en exigeant une sécurité économique, le fonds de financement limitait la participation des étudiants venant de familles moins favorisées, en plus de les diriger vers les universités moins chères et les carrières moins prestigieuses.

Finalement, en 2000, le Congrès national a approuvé le Plan national d'éducation qui prévoyait d'inscrire 30% des jeunes entre 18 et 24 ans dans l'enseignement supérieur jusqu'en 2010, dont 40% dans les institutions publiques, cependant le Président a opposé son veto (Schwartzman, 2004).

Ainsi, à la fin du mandat de FHC en 2002, on comptait 3 479 913 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, dont 2 428 258 (69,8%) dans les institutions privées, 531 634 (15,3%) dans les institutions fédérales, 415 569 (11,9%) dans les institutions des Etats et 104 452 (3%) dans les institutions municipales (INEP, 2012). L'enseignement supérieur restait élitiste, comme vu précédemment, et l'expansion du secteur privé n'a pas favorisé l'intégration des étudiants provenant de familles défavorisées. La différenciation des institutions a créé un ranking de qualité et une forte concurrence des étudiants pour l'examen « vestibular » qui donnait accès aux universités publiques les plus prestigieuses. L'expansion de l'enseignement secondaire va augmenter la demande en places dans l'enseignement supérieur. Ces facteurs créent une pression sur le gouvernement pour accroître le secteur et la mise en œuvre de politiques d'action affirmative pour permettre aux étudiants moins favorisés socialement d'accéder aux niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans ce contexte, Luiz Inácio (Lula) da Silva assume la présidence du pays et sous son gouvernement sont mises en œuvre au moins deux importantes politiques destinées à augmenter l'accès à l'enseignement supérieur. La première, nommée ProUni, ou Programa Universidade para Todos (Programme université pour tous) a été mise en œuvre par le décret 5.493 du 18 juillet 2005. Ce programme prévoyait des bourses partielles (50%) ou complètes (100%) pour les étudiants inscrits dans les institutions privées d'enseignement supérieur. Les bourses étaient réservées aux étudiants ayant suivi leurs études secondaires dans une institution publique ou dans une institution privée en profitant d'une bourse complète, aux handicapés et aux enseignants des écoles publiques qui n'avaient pas de diplôme tertiaire. En outre, des politiques d'action affirmative pour les Indigènes, les Noirs et les Métis ont été prises en compte pour

l'attribution des bourses. La présélection des étudiants était faite par le gouvernement, en tenant compte du profil socio-économique<sup>40</sup> et du résultat obtenu à l' « Exame Nacional do Ensino Médio » (Examen national de l'enseignement secondaire), ENEM<sup>41</sup>, ainsi que de la sélection par l'institution d'enseignement supérieur. Les institutions qui participaient au programme bénéficiaient d'une exemption d'impôts.

Comme discuté au début du chapitre, le choix des groupes récipiendaires des politiques d'action affirmative dépend de l'histoire nationale et selon Moses (2010), au Brésil l'idéal est celui de la démocratie raciale. Même si les politiques prévoient un pourcentage de bourses réservées aux étudiants appartenant aux groupes ethniques défavorisés, c'est-à-dire, les Noirs, les « Métis » et les Indigènes ce critère était subordonné au critère social. Les études menées par Schwartzman et Paiva (2016) et présentées dans l'introduction de cette thèse expliquent cette subordination par le degré d'acceptation de chacun des critères, dont le premier serait accepté seulement en étant associé au deuxième. L'histoire nationale montre que, à l'exception des débuts de la colonisation, alors que les jésuites s'occupaient de l'éducation avec comme objectif l'homogénéisation culturelle, l'accès à l'éducation et notamment à l'éducation supérieure, était le privilège d'une élite constituée par des Blancs appartenant aux familles aisées. Au fur et à mesure de l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire, la pression pour l'obtention de places à l'université augmente, au début par la classe moyenne et récemment par les classes moins favorisées. En considérant le caractère méritocratique de l'accès et les caractéristiques de quasi-marché du système scolaire brésilien où les familles favorisées ont des avantages de formation, il fallait des mesures pour garantir l'accès des étudiants issus des familles moins favorisées, dont la mise en œuvre de politiques d'action affirmative.

---

<sup>40</sup> Pour bénéficier des bourses complètes, l'étudiant devait avoir un revenu familial per capita ne dépassant pas 1,5 fois le salaire minimum ; pour des bourses partielles, le revenu familial per capita ne devait pas excéder 3 fois le salaire minimum.

<sup>41</sup> L'ENEM est un examen qui comprend 45 questions à choix multiples dans chaque domaine de la connaissance (langages, codes et ses technologies ; mathématiques et ses technologies ; sciences naturelles et ses technologies ; sciences humaines et ses technologies), en plus d'une dissertation. Le premier domaine comprend les disciplines en langue portugaise, littérature, langue étrangère (anglais ou espagnol), arts, éducation physique et technologies de l'information. Le troisième, chimie, physique et biologie. Et le quatrième, géographie, histoire, sociologie, philosophie et culture générale. Pour s'inscrire au ProUni l'étudiant devait obtenir une note moyenne minimale de 450 et une note supérieure à zéro à la dissertation.

Au début, le ProUni a suscité des critiques sévères dues à l'emploi de subventions publiques dans le secteur privé, mais le gouvernement défendait le programme en affirmant que l'expansion de l'enseignement supérieur ne serait pas possible sans la participation du secteur privé (Lloyd, 2017). Selon le gouvernement, le programme a contribué à élargir l'accès de groupes défavorisés, et depuis sa création jusqu'à 2016, il a bénéficié à plus de 1,9 million d'étudiants, dont 70% profitant d'une bourse complète (ProUni, 2017).

La deuxième politique pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur, nommée REUNI, ou « Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais » (Programme de soutien de plans de restructuration et d'expansion des universités fédérales) a été mise en œuvre par le décret 6.096 (24 avril 2007). Ce programme avait pour but « d'offrir des conditions pour l'expansion de l'accès et pour inciter les jeunes à rester dans l'enseignement supérieur, grâce à l'utilisation plus efficace de l'infrastructure et des ressources humaines des universités fédérales » (Art. 1<sup>o</sup>). Selon le texte, l'objectif du programme était « d'élargir progressivement le taux moyen d'achèvement des études supérieures à 90% et le ratio étudiant/professeur à 18, dans les cinq années qui suivent le début du programme » (§1), ce qui révèle le déplacement de la problématique des inégalités d'accès aux inégalités de succès. Parmi les directives du programme, on relève d'abord l'augmentation du corps étudiant, en particulier dans les programmes de cours du soir puis le souhait de remplir les places laissées vacantes, puis la diversification des domaines d'études. En outre, est recherché l'élargissement de politiques d'inclusion et d'assistance aux étudiants, l'établissement de programmes d'études communs (mobilité) et des ressources financières pour des plans de restructuration.

Si d'un côté le ProUni cherchait à élargir l'accès à l'enseignement supérieur par le secteur privé, le REUNI a investi dans l'amélioration du système d'enseignement fédéral. L'augmentation du nombre d'étudiants, surtout dans les cours du soir, montre l'attention portée aux étudiants qui travaillent et qui sont issus généralement des classes sociales défavorisées. En plus, le programme envisageait de réduire la rigidité organisationnelle par la mise en place de programmes d'études communs, simultanément à la diversification des domaines d'études, ce qui permettait le lancement de formations de courte durée.

Le programme a contribué à l'expansion de l'enseignement supérieur fédéral en augmentant le nombre d'institutions ainsi que d'étudiants inscrits, en plus d'élargir la participation des étudiants appartenant aux groupes ethniques jusque-là sous-représentés. En 2003, le pays comptait 45 universités fédérales réparties dans 114 villes et en 2010, le nombre est passé à 59 universités réparties dans 230 villes. Ces universités comptaient 527,7 mille étudiants inscrits en 2003. Le nombre d'inscriptions a atteint 698,7 mille en 2009. Entre 2003 et 2010, la proportion d'étudiants noirs et « pardos » a augmenté de respectivement 5,9% et 28,3% à 8,72% et 32,08%, tandis que le nombre d'étudiants appartenant aux classes sociales défavorisées est passé de 42,8% à 43,7% (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2011).

Ce léger accroissement de la participation des étudiants appartenant aux minorités ethniques et aux classes défavorisées peut être expliqué par les politiques d'éducation qui stimulaient la mise en œuvre de programmes d'action affirmative dans les universités fédérales, comme les ressources financières rendues disponibles par le gouvernement fédéral aux universités inscrites au REUNI, subordonnés à l'implication sociale des institutions à travers les politiques d'inclusion et les programmes d'aide financière aux étudiants. Selon une étude menée par GEMAA (2013) le *boom* de la mise en œuvre de politiques d'action affirmative par les universités fédérales a eu lieu en 2008, ce qui peut être expliqué par leur adhésion au REUNI et par conséquent le besoin d'adapter leur processus de sélection aux exigences du gouvernement.

Visant à améliorer les conditions pour inciter les étudiants à rester dans l'enseignement supérieur public fédéral, le gouvernement a créé le PNAES, « Programa Nacional de Assistência Estudantil » (Programme national d'aide aux étudiants), par le décret 7.234 du 19 juillet 2010. Selon l'article 2, les objectifs du programme étaient de :

« I – démocratiser les conditions pour que les jeunes restent dans l'éducation supérieure publique fédérale ;

II – réduire au maximum les effets des inégalités sociales et régionales sur la poursuite et l'achèvement des études supérieures ;

III – réduire les taux de redoublement et d'absentéisme ; et

IV – contribuer à promouvoir l'inclusion sociale par l'éducation. »

Le §1 de l'article 3 établissait les domaines dans lesquels les actions d'aide aux étudiants devaient se développer : le logement étudiant, l'alimentation, les transports, les soins de santé, le numérique, la culture, le sport, les garderies pour enfants, le soutien pédagogique ainsi que l'accès, la participation et l'apprentissage des étudiants atteints d'un handicap, de troubles envahissants du développement et les surdoués.

Dans la même année, le FIES (créé pendant le gouvernement FHC) a été reformulé par la loi 12.202 : le taux d'intérêt est passé de 6,5% à 3,4%, le délai de grâce de 6 mois à 18 mois et le début de l'amortissement du mois suivant au 19<sup>e</sup> mois après l'achèvement de la formation, en plus d'allonger la période de remboursement à trois fois le temps de financement de l'étudiant plus 12 mois (contre 1,5 fois plus 12 mois précédemment). Le financement passe à 100% des frais d'inscription et l'étudiant n'est plus obligé d'avoir un garant. En facilitant le paiement du financement et en supprimant l'obligation des étudiants d'offrir des garanties, le gouvernement contribuait à l'accès des étudiants moins favorisés dans les institutions d'enseignement supérieur privées. Par ailleurs, l'incitation des étudiants à rester dans les universités fédérales était facilitée par le PNAES.

L'accès des étudiants aux institutions d'enseignement supérieur publiques a été unifié par la création du SISU, « Sistema de Seleção Unificada » (Système de sélection unifiée), un système informatisé pour sélectionner les candidats et leur attribuer une place dans les institutions participantes, à travers les résultats obtenus à l'ENEM. Mis en œuvre par l'arrêté du ministère de l'éducation du 26 janvier 2010, le SISU contribuait d'un côté à démocratiser l'accès des étudiants aux universités publiques<sup>42</sup>, mais de l'autre il pourrait favoriser certains groupes sociaux en établissant un examen d'accès standardisé. Toutefois, l'examen ne compte que des questions à choix multiples, ce qui atténue les avantages des étudiants provenant des classes favorisées (nous y reviendrons dans le chapitre suivant) et une dissertation. En outre, les étudiants issus des écoles publiques et appartenant à une famille disposant d'un revenu inférieur à 3 fois le salaire minimum sont exemptés des frais d'inscription à l'examen.

Le gouvernement Lula se caractérise par l'application de politiques visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, soit dans les institutions privées (ProUni) soit dans

---

<sup>42</sup> Avant la création de l'ENEM, l'étudiant devait s'inscrire au « vestibulares » de chaque institution d'enseignement supérieur, et parfois se déplacer vers une ville qui administrait les examens de l'institution choisie.

les universités fédérales (REUNI), en plus de favoriser l'accès et d'inciter les étudiants issus de familles moins favorisées à rester dans l'enseignement supérieur (FIES et PNAES). En unifiant la sélection des candidats aux universités publiques, il a contribué à démocratiser l'accès, même si le processus de sélection reste méritocratique.

Dilma Rousseff, chef du Cabinet Civil depuis 2005, assume la Présidence en janvier 2011. Appartenant au même parti politique que Lula (le Parti des Travailleurs, PT), elle fera suite aux politiques d'élargissement du système d'enseignement supérieur fédéral. Pendant son gouvernement ont été créées quatre universités fédérales, pour un total désormais de soixante-trois, et le nombre d'étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur fédérales était de 1 249 324 à la fin de son mandat en 2016 (INEP, 2017).

Surtout, son gouvernement s'est distingué par la mise en œuvre de politiques d'action affirmative visant à élargir l'accès aux institutions d'enseignement secondaire techniques et aux universités fédérales pour les étudiants défavorisés au niveau socio-économique. Selon le décret 7.824 du 2 octobre 2012, les institutions publiques fédérales devaient réserver au moins 50% des places disponibles dans chaque programme d'études pour les étudiants qui avaient fait leurs études primaires (pour les candidats à l'enseignement secondaire technique) ou secondaires (pour les candidats à l'enseignement supérieur) dans les institutions publiques d'enseignement. Parmi ces 50%, la moitié devait être réservée aux étudiants dont la famille avait un revenu *per capita* inférieur à 1,5 fois le salaire minimum, en plus des places réservées aux Indigènes, aux Noirs et « Pardos » selon leur proportion parmi la population de l'Etat concerné. Le décret révèle une politique de double contrainte sociale et ethno-raciale. Selon le décret, les institutions d'enseignement fédérales devaient utiliser au minimum 25% des places réservées chaque année et avaient jusqu'au 30 août 2016 pour mettre en œuvre les dispositions du décret. Les critères pour bénéficier des politiques restent les mêmes, c'est-à-dire que le critère social continue d'être déterminant et le critère ethnique secondaire et subordonné au premier.

Depuis le *boom* en 2008, l'adoption de politiques d'action affirmative par les institutions d'enseignement supérieur publiques a diminué. En 2012, 31% des universités fédérales n'appliquaient aucun programme d'inclusion sociale. En plus, les universités avaient adopté différentes politiques : celle des quotas, celle des bonus, ou encore la réserve de places excédentaires et le processus d'accès spécial. Le décret



recherchait une plus grande efficacité des politiques d'action affirmative à travers l'homogénéisation des procédures d'accès et l'obligation de l'adoption des quotas. Même si le décret envisageait de réserver 12,5% des places pour la première année, 19 universités ont anticipé le quota de 50% et d'autres ont choisi de réserver plus de 12,5% des places, ce qui a contribué à augmenter l'objectif initial de 23 591 à 59 432 places réservées (GEMAA, 2013).

L'introduction de quotas a pourtant impacté le profil des étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur fédérales : elle profite d'abord aux étudiants « pardos » dont la proportion augmente entre 2010/2011 et 2014/2015, de 35,4 à 41,5%. L'augmentation est moins marquée pour les étudiants noirs (de 9,6% à 10%) et aucun effet ne s'observe pour les indigènes dont la participation baisse de 0,7 à 0,6% (Andifes, 2016). Il semble donc que la politique des quotas dans les institutions fédérales ait seulement partiellement contribué à augmenter la participation des étudiants appartenant aux ethnies cibles. S'agissant de l'origine sociale des étudiants, ceux appartenant aux familles dont le revenu *per capita* est égal à une fois le salaire minimum ont vu leur représentation augmenter de 8,3% à 13,2% en 2014. Pour ceux dont le revenu *per capita* est équivalent à deux fois le salaire minimum<sup>43</sup>, la proportion augmente de 26,5% (2010) à 36,7% (2014). En somme, l'étude montre que les étudiants cibles de la politique des quotas ont augmenté leur participation, et donc qu'elle a contribué à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur dans les institutions d'enseignement fédérales.

En 2016, un nouveau changement de gouvernement se traduit par un changement d'orientation des politiques éducatives. Dilma Rousseff, empêchée de finir son mandat car accusée de détourner des fonds de la Banque de développement dans un contexte de crise économique (une accusation portée par ses opposants au Congrès et faisant de sa destitution un coup d'Etat aux yeux de ses partenaires) est remplacée par le président intérimaire Michel Temer qui nomme un Ministère conservateur. Celui-ci souhaite mettre fin aux politiques sociales mises en place pendant la décennie précédente. Une des premières mesures a été la « Proposta de Emenda à Constituição » (Proposition d'amendement constitutionnelle), PEC 241 (ou 55), qui établissait un plafond pour les dépenses publiques, y compris dans le secteur de l'éducation.

---

<sup>43</sup> Comme l'étude ne présente pas le niveau salarial cible du décret (1,5 s.m.) nous présentons le pourcentage d'étudiants dans les niveaux proches, c'est-à-dire, 1 s.m. et 2 s.m.

## **Conclusion**

L'histoire de l'éducation brésilienne présentée dans ce chapitre montre une succession de séquences caractérisées par la transformation des acteurs responsables des politiques éducatives ainsi que des objectifs de ces dernières. Au début de la colonisation, l'éducation était à la charge des jésuites et avait comme objectif principal l'homogénéisation culturelle et la propagation de la religion catholique, et par conséquent tous les enfants y avaient accès. Au fur et à mesure que la société brésilienne se constitue autour de la culture de la canne à sucre, nous voyons se développer deux groupes sociaux principaux : les propriétaires terriens constitués par des Blancs immigrés d'Europe et les esclaves noirs issus des différentes régions de l'Afrique. L'accès à l'éducation suit alors le principe du mérite hérité dont les critères étaient : être homme, blanc et appartenir à la classe supérieure.

Après la proclamation d'indépendance et jusqu'à l'implémentation de politiques d'action affirmative, nous retrouvons trois moments importants de changement de la politique d'éducation. Le premier présente comme caractéristique principale la décentralisation administrative (et conséquemment du système scolaire) en lien avec les idées du groupe en charge du gouvernement, c'est-à-dire les libéraux. La conséquence principale sera la déstructuration du système éducatif en plus de contribuer à la multiplication des institutions d'enseignement privées. L'accès à l'enseignement supérieur est alors fondé sur le mérite scolaire car l'élève devait réussir un examen instauré par chaque institution pour y avoir accès, sauf s'il était issu du « Colégio Pedro II », institution d'enseignement secondaire élitiste, qui garantissait l'accès direct aux institutions d'enseignement supérieur. C'est justement l'enseignement secondaire dispensé dans cette institution, et qui valorisait la formation littéraire, qui servira de modèle pour le « vestibular » institué lors de la réforme de 1915.

La période suivante, marquée par le gouvernement Vargas, va un peu en contre-courant en ce qui concerne les politiques d'éducation en vigueur. De tendance centralisatrice, il lance un plan national d'éducation et adopte le système universitaire en tant que règle de l'organisation de l'enseignement supérieur brésilien. Influencées par les débats des années 1920 sur l'éducation universelle, les réformes mises en œuvre pendant cette période se démarquent par la démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire. Bien que le décret de 1931 institue le certificat d'enseignement secondaire comme

suffisant pour avoir accès à l'enseignement supérieur, il laisse à la charge des institutions l'instauration de mesures complémentaires.

Si les mesures du gouvernement Vargas indiquaient une tendance centralisatrice, les périodes suivantes seront marquées par l'ouverture du marché scolaire comme conséquence des lois adoptées en 1961 et 1971 qui réduisaient la responsabilité de l'Etat quant à l'éducation et facilitaient la participation du secteur privé. De cette façon, nous retrouvons une forte croissance des institutions d'enseignement supérieur privées, en plus de la forte différenciation des formations dispensées dans les écoles secondaires, ce qui va renforcer les inégalités dans les parcours scolaires. L'accès aux universités publiques revient sur le « vestibular », dont l'examen est à la charge de chaque institution, mais qui est standardisé indépendamment de la filière suivie, privilégiant la formation secondaire classique. Les caractéristiques du système d'enseignement brésilien qui se développaient pendant la période impériale et la 1<sup>re</sup> république seront renforcées, le définissant comme un quasi-marché dans lequel les conditions socio-économiques de la famille jouent un rôle important pour la réussite car elles permettent de garantir une formation de meilleure qualité.

Suite à un rapport du MEC de 1996 soulignant le taux bas de participation des étudiants dans l'enseignement supérieur et la prédominance de ceux qui appartiennent aux classes supérieures et moyennes surtout dans les institutions publiques, les gouvernements suivants mettront en place des politiques pour augmenter le nombre de places disponibles et garantir la participation des étudiants moins favorisés.

Toutefois, nous retrouvons deux tendances distinctes qui reflètent l'orientation politique des gouvernements de Fernando Henrique Cardoso (FHC) et de Lula/Dilma. Le premier a suivi la tendance antérieure de l'expansion de l'enseignement supérieur par le secteur privé, et même après la mise en œuvre du FIES (Fonds pour le financement des étudiants) qui offrait un financement aux étudiants inscrits dans les institutions privées, le programme n'a pas contribué à l'intégration des étudiants issus de familles moins favorisées. Par conséquent, à la fin du mandat de Cardoso l'enseignement supérieur restait élitiste. De son côté, Luiz Inácio Lula da Silva cherche à élargir l'accès des étudiants moins favorisés aux institutions d'enseignement supérieur par deux voies : d'un côté par le secteur privé grâce à des bourses (ProUni), de l'autre par l'expansion des universités fédérales (REUNI), ou encore par des politiques visant à inciter les étudiants à rester à l'enseignement supérieur (PNAES). Cependant, il faudrait des

mesures plus incisives pour garantir la participation des étudiants issus de familles défavorisées et appartenant à certains groupes ethniques (les Noirs, les « Pardos » et les Indigènes), dont la participation jusqu'à ce moment-là n'était pas significative. En effet, même après la standardisation de l'examen d'accès par le SISU, son caractère méritocratique persistait, ce qui associé à des fortes inégalités scolaires pouvait rendre difficile l'accès aux étudiants cibles. Ainsi, le mandat de Dilma Rousseff se caractérise par la mise en place de politiques d'action affirmative dans les institutions d'enseignement supérieur fédérales : les quotas, qui suivant la tendance brésilienne adoptaient le critère social comme déterminant et le critère racial, secondaire et subordonné au premier. De cette façon, les groupes touchés par la politique de quotas ont augmenté leur participation dans les institutions d'enseignement supérieur fédérales. Pour conclure, l'histoire de l'éducation brésilienne montre que les caractéristiques du système d'enseignement actuel, c'est-à-dire un quasi-marché scolaire dans lequel prévaut le libre choix des institutions par les familles associé à la forte différenciation entre les institutions d'enseignement, en plus du caractère méritocratique de l'accès, favorise les inégalités scolaires, et par conséquent les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Ces caractéristiques se sont développées tout au long de la formation du système scolaire et de la constitution de la société brésilienne, favorisant certains groupes sociaux en détriment des autres. La mise en œuvre de politiques d'action affirmative dans les dernières décennies tente d'atténuer ces inégalités et de garantir l'accès des groupes socialement défavorisés et jusqu'alors exclus de l'enseignement supérieur.

En passant du plan national à l'étude de cas, dans le chapitre suivant nous présentons l'histoire de la création d'une des universités les plus prestigieuses du pays et verrons comment elle a anticipé les discussions et la mise en œuvre des politiques d'action affirmative par le gouvernement fédéral, pour mettre en place des politiques en accord avec son discours d'excellence académique et aussi, comment le choix de son examen d'accès reflète le corps étudiant recherché par l'institution.



## *Chapitre 2*

### **L'Université de Campinas (Unicamp) : conjuguer prestige et politiques d'action affirmative**

Dans le premier chapitre, nous avons présenté l'évolution historique de l'éducation au Brésil et la construction du système éducatif en tant que quasi-marché, résultat des politiques développées dès la période impériale, en passant par la 1<sup>e</sup> république et renforcées à partir des années 1960 avec l'ouverture du marché scolaire et la prolifération des institutions d'enseignement privées ; aussi que politiques d'action affirmative mises en œuvre par le gouvernement fédéral pour atténuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Comme discuté, les changements dans les politiques éducatives reflètent les événements historiques du pays. L'Université de Campinas ne fait pas exception : il importe donc d'en situer historiquement la création et son positionnement dans le quasi-marché universitaire pour mieux comprendre ses spécificités par rapport à l'accès.

De fait, la création de l'Université de Campinas s'effectue dans un moment de changement politique et de développement économique qui vont influencer sa structure organisationnelle et contribuer à la construction de son image d'université de prestige. Cette réputation, construite dès les premières années de son existence, s'accompagne de l'élaboration de son « vestibular » en tant que mécanisme d'accès aux programmes de 1<sup>er</sup> cycle. Ainsi que nous l'avons exposé dans le premier chapitre, l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil s'est fondé dès le début sur des principes méritocratiques et l'Unicamp ne déroge pas à la règle. Ce qui va différencier pour partie son examen d'accès réside dans l'importance donnée à la rédaction, et plus particulièrement à la production de textes écrits. En privilégiant la maîtrise langagière, l'examen peut contribuer à la reproduction des avantages acquis tout au long du parcours scolaire, avec pour effet de reproduire les inégalités sociales. Comme le souligne Lahire (1992) « les pratiques textuelles scolaires (parmi une série d'autres) sont des pratiques *par lesquelles, à travers lesquelles se créent, se recréent, se fondent les différences sociales* » (p. 185).

Le système scolaire apparaît comme un quasi-marché (cf. introduction) dominé par le « code » de langage de la classe dominante, c'est-à-dire le « code élaboré » (Bernstein,

1971). En fondant son recrutement sur une maîtrise du langage socialement situé, le système scolaire participe de la reproduction et de la légitimation du capital linguistique. Le capital linguistique, comme toute autre espèce de capital culturel, « procure des profits matériels et symboliques qui ne correspondent pas exclusivement au coût de formation des locuteurs, mais qui sont imputables pour une part à l'effet de distinction » (Bourdieu et Boltanski, 1975, p. 16), ce qui signifie que les modes d'expression moins répandus (plus rares) se voient accorder la plus grande valeur sociale car « les conditions (d'apprentissage) qui les rendent possibles sont non seulement coûteuses mais inégalement distribuées et ne sont réunies que dans certaines conditions sociales, celles qui définissent l'appartenance à la classe dominante » (p. 18). Les textes produits par les élèves peuvent ainsi avoir une relation directe avec leur appartenance sociale car, comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1970) :

la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille (p. 92).

Si la maîtrise de la langue considérée comme légitime, définie par sa relation d'interdépendance avec le système d'enseignement, est en lien direct avec le milieu familial, on peut supposer que l'échec scolaire dépend, en partie, des conditions sociales de l'élève. Lahire (1990) défend l'hypothèse que le rapport au langage et au monde est fondamentalement en jeu dans le processus d'« échec », car l'école développe un rapport spécifique au langage considéré comme un objet étudiable en lui-même, et que les élèves qui « échouent » s'obstinent à ne pas vouloir considérer le langage comme quelque chose de dissociable des conditions d'énonciation et des situations construites par les énoncés. Ainsi,

l'« échec » scolaire peut être saisi aussi bien d'un point de vue cognitif (la non maîtrise par les élèves - essentiellement des classes populaires -, dans un rapport de domination socio-historique, des formes sociales scripturales-scolaires, du rapport scriptural-scolaire au langage) et du point de vue des relations de pouvoir (la forme scolaire des relations sociales étant indissociable historiquement de la généralisation des formes sociales scripturales et des

formes d'exercice du pouvoir qui se construisent en liaison avec cette généralisation) (p. 270).

En analysant les productions écrites des élèves scolarisés en CM1 et en CM2, les deux dernières années de l'école primaire française, et issus des milieux sociaux contrastés, Lahire (1992) montre que de nombreux textes produits par des élèves de milieux à dominante populaire cumulent des « désavantages » scolairement perçus comme tels : « le fait de ne pas se centrer sur un événement, mais de juxtaposer des petits faits, de conclure sur la fin d'une action plutôt que textuellement, l' « instabilité » temporelle, les implicites et l'absence de ponctuation » (p. 180). Il explique ces « défauts » par la difficulté à considérer le texte dans son économie interne. En revanche, à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale, on a plus de chance de trouver des textes répondant aux critères imposés. Cela s'explique par une différence d'usage du langage. Les élèves qui écrivent des textes scolairement considérés comme convenables sont ceux qui « sont socialisés dans des formes de relations sociales qui privilégient l'explicitation verbale des énoncés et la prise de conscience du langage en tant que tel » (p. 183). Les autres (qui n'y parviennent pas) « sont socialisés dans des formes de relations sociales où les schèmes culturels sont immanents à la pratique et où le langage est étroitement lié aux actes, actions, situations... et a plus rarement de chance de faire l'objet d'un retour réflexif » (p. 183).

La différence de production textuelle des élèves issus de milieux sociaux très diversifiés conduit à supposer que « l'acquisition des compétences textuelles et grammaticales peut se lire comme une acquisition des compétences sociales qui ne prend son sens que par rapport aux « échecs » absolus ou relatifs rencontrés par d'autres élèves » (Lahire, 1992, p. 184). Dans un univers social organisé sur la base de l'opposition entre maîtrise pratique et maîtrise symbolique, l'apprentissage de l'expression écrite peut être considéré comme l'apprentissage d'un pouvoir (Bourdieu, 1970 et 1979), en d'autres termes, « maîtriser certains types de pratiques langagières c'est se rendre maître de certaines formes sociales et donc, du même coup, se rendre maître, dans des rapports de domination historiques déterminés, de ceux qui ne maîtrisent pas ces formes sociales » (Lahire, 1990, p. 270).

En résumé, comme le système scolaire s'approprie le mode d'expression de la culture dominante et utilise ce langage (légitime) pour imposer des règles servant d'étalons lors de la correction des textes produits par les élèves, on s'attend à ce que les élèves issus



des classes favorisées aient des avantages sur ceux des milieux populaires. D'autant que, comme discuté précédemment, la maîtrise de ces pratiques langagières est liée aux modalités de socialisation, ce qui va renforcer les différences entre les textes des élèves de milieux sociaux différents. L'accès à l'enseignement supérieur rend compte du rôle joué par le langage, tant via la différenciation institutionnelle des parcours scolaires que dans les instruments de sélection organisant l'accès à l'université.

C'est dans ce contexte d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur conséquence, en partie, du caractère méritocratique de l'accès associé au modèle d'examen qui favorise la maîtrise du langage socialement situé, que prennent place les politiques d'action affirmative. Comme présenté dans l'introduction et dans le premier chapitre de la thèse, le choix des politiques d'action affirmative diffère selon les pays et dépend de l'histoire nationale. Au Brésil, ce qui prédomine dans les politiques mises en œuvre par les institutions d'enseignement supérieur est le critère social, mais nous retrouvons jusqu'à 2012 une diversité de politiques (quotas, bonus, réserve de places et processus d'accès spécial), qui peut être expliqué par le principe de l'autonomie universitaire assuré par les articles 52, 53 et 54 de la LDBN de 1996 (chapitre 1, section VI) et qui permet aux universités de choisir non seulement les procédures de sélection mais aussi par conséquent les politiques d'action affirmative devant être mises en œuvre.

La prédominance de politiques fondées sur le critère social pourrait être expliquée d'abord par le fait que les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de politiques d'action affirmative perçoivent les inégalités sociales comme plus importantes que les inégalités raciales et ensuite par la résistance de certains secteurs de la société brésilienne à accepter le critère racial car pendant longtemps, l'idée de la démocratie raciale a été un pilier identitaire de la société brésilienne (Daflon, Feres Júnior et Campos, 2013). L'exclusion des étudiants noirs de l'enseignement supérieur est considérée comme un problème socio-économique soutenu par la relation entre classe et ethnie et donc, au fur et à mesure, les particularités de la question raciale ont été supplantées par la question sociale. De cette façon, commence à prévaloir le discours qui défend le quota basé sur le critère socio-économique en utilisant l'argument que les deux types (social et racial) ont le même objectif : réduire les inégalités sociales, et donc qu'il importe de privilégier le critère social (Silva, 2006, cité par Ferreira, 2017).

Cette tendance n'est pas propre à la société brésilienne. Elle se vérifie dans le contexte international, par exemple en Afrique du Sud avec un questionnement qui substitue

« une lecture des inégalités d'accès en termes d'appartenance ethno-raciale par une problématisation des inégalités en termes d'appartenance sociale », ce qui rejoint la « tendance américaine de prise en compte holistique des inégalités sociales, avec, en perspective, l'utilisation d'une « economic affirmative action on top of race » (Goastellec, 2008, p. 62).

En considérant l'histoire de la création de l'Unicamp et la construction de son image d'université de prestige, ainsi que le modèle d'examen choisi pour sélectionner les étudiants et les politiques d'action affirmative mises en œuvre, à la lumière des théories de Lahire (1990 et 1992) et de Bourdieu et Passeron (1970), nous aboutissons à l'hypothèse selon laquelle *les procédures d'admission (dont les politiques d'action affirmative) choisies découlent du profil d'étudiant désiré par l'université et d'une volonté de renforcer son image d'université de prestige*. Cela nous conduit à interroger les modalités de l'examen d'accès qui, basé sur la production écrite, pourrait bénéficier aux élèves issus des familles des groupes sociaux les plus élevés.

Dans ce chapitre nous partons du contexte politique et socio-économique de création de l'Université de Campinas pour comprendre la construction de son image d'université de prestige qui va influencer le modèle d'examen d'accès, ainsi que les politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'institution. Cette première partie a été développée à partir d'une revue de littérature et du site web de l'université. Ensuite, nous analysons l'examen d'accès (et ses modifications) et sa relation avec le profil d'étudiant désiré par l'université, à partir des documents rendus disponibles par l'Unicamp lors de chaque « vestibular » comme, par exemple, le Manuel du Candidat qui contient toujours une lettre du recteur. Pour finir, nous analysons les deux politiques d'action affirmative mises en place par l'Unicamp en utilisant aussi des documents secondaires fournis par l'université.

## **I. Un contexte politique et socio-économique propice à l'émergence d'une institution prestigieuse**

La création de l'Université de Campinas dans les années 60 coïncide avec un moment d'instabilité politique et de consolidation du développement industriel, accompagné d'un puissant processus d'urbanisation.

La crise politique a été déclenchée par la démission, en août 1961, du président Jânio Quadros, élu par la coalition PTN-PDC-UDN-PR-PL, et entré en fonction en janvier de la même année. Le vice-président João Goulart (Jango), élu par la coalition opposée (PSD-PTB-PST-PSB)<sup>44</sup> se trouve alors en Chine pour une visite diplomatique et le président de la Chambre des députés, Ranieiri Mazzilli, assure la présidence par intérim. Craignant le développement d'une politique socialiste dans le cas d'une présidence assurée par le vice-président, un groupe militaire remet une lettre au Congrès National demandant la prolongation du mandat de Ranieiri Mazzilli et de nouvelles élections. Cette prise de position ne fait pas l'unanimité. Quelques politiciens et militaires comme le maréchal Lott<sup>45</sup> sont favorables au respect des règles politiques impliquant la nomination du vice-président jusqu'au terme du mandat prévu pour durer cinq années. Pour soutenir cette procédure, ils lancent la « Campanha da Legalidade » (Campagne de la Légimité). En même temps, Jango prolonge son voyage diplomatique aux États-Unis dans une tentative de communication visant à illustrer son rapprochement avec le bloc capitaliste et réduire la possibilité d'un coup militaire. Visant à limiter les actions du Président, le Congrès National approuve arbitrairement le changement du régime présidentiel au régime parlementaire. En septembre 1961, João Goulart prend la présidence du Brésil.

La crise politique n'est pas terminée. Entre septembre 1961 et janvier 1963, trois premiers ministres se succèdent (Tancredo Neves, Brochado da Rocha et Hermes Lima). Après un plébiscite populaire en janvier de 1963, le régime politique revient au présidentielisme. Jango lance le « Plano Trienal » (Plan Triennal) qui avait pour principaux objectifs le développement économique, la lutte contre l'inflation et la réduction du déficit public. De plus, João Goulart avait l'intention de mettre en œuvre les « Reformas de Base » (Réformes de Base) par l'application de la réforme agraire et la distribution équitable des richesses, lesquelles bénéficieraient à la population défavorisée et affecteraient les intérêts des grands propriétaires terriens, des grandes

---

<sup>44</sup> Le système électoral en vigueur au Brésil lors des élections de 1960 prévoyait la votation des candidats à la présidence et à la vice-présidence séparément. La coalition PTN (Parti travailliste national) - PDC (Parti démocrate-chrétien) – UDN (Union démocratique nationale) - PR (Parti républicain) - PL (Parti libérateur) remporte l'élection présidentielle, mais la coalition PSD (Parti social-démocrate) – PTB (Parti travailliste brésilien)– PST (Parti social travailliste) – PSB (Parti socialiste brésilien), de tendance gauchiste, fait élire son candidat à la vice-présidence.

<sup>45</sup> Le maréchal Lott était le candidat à la présidence de la république aux élections de 1960 par la coalition PSD-PTB-PST-PSB, la même que celle du vice-président João Goulart.

entreprises et de la classe moyenne. Le 13 mars 1964 est organisé à Rio de Janeiro le « Comício das Reformas de Base » (Rassemblement des réformes de base) soutenu par les organisations politiques de gauche les plus importantes, comme par exemple le CGT ou « Comando General dos Trabalhadores » (Commandement général des travailleurs), la « Liga dos Camponeses » (Ligue des paysans) et UNE ou União Nacional dos Estudantes (Union nationale des étudiants) et 150 000 personnes y participent. En parallèle, des groupes sociaux et politiques de droite, comme les représentants de l'Eglise catholique, les grands propriétaires terriens (les « latifundiários ») et la bourgeoisie, ont organisé la « Marcha da Família com Deus pela Liberdade » (Marche de la famille avec Dieu pour la liberté). Les manifestations ont créé un climat favorable à l'imminent coup militaire du 31 mars 1964, qui va avoir des conséquences importantes lors de la création de l'Université de Campinas.

Par rapport à l'économie, le développement industriel a conduit à l'augmentation des services d'ingénierie et d'administration, et des services d'appui au secteur industriel ; les intérêts de groupes associés à l'industrie commencent à prévaloir. En outre, l'accélération de la concentration du capital, conséquence de la fusion et de l'incorporation d'entreprises, réduit la possibilité de réussite des petits investisseurs, et un haut niveau d'éducation devient pour les jeunes le principal instrument de mobilité sociale et d'amélioration de leur situation économique (Lima, 1989). En conséquence, il existe une demande émanant du domaine social, des entreprises et de la population urbaine qui vise à augmenter le nombre des places à l'université afin de donner des qualifications aux professionnels nécessaires pour répondre aux besoins du marché du travail et au développement de nouvelles professions. Dans la même période et en conséquence du processus d'industrialisation à l'intérieur de l'Etat de São Paulo, Campinas a développé l'industrie d'équipements de transport, mécanique et électrique. En outre, le grand flux migratoire des années 1970 entraîne une détérioration importante des conditions de vie. Encore une fois, il y a une demande de main-d'œuvre qualifiée, surtout en ingénierie mécanique et électrique.

Cette situation politique et économique pourrait être « la cause principale de la crise de l'excédent de candidats à l'éducation supérieure [brésilienne] dans la deuxième moitié des années 1960 » (Romanelli, 1978 cité par Lima, 1989, p. 62). Cela signifie qu'un grand nombre d'étudiants avaient réussi l'examen « vestibular » mais sans pouvoir accéder à l'enseignement supérieur en raison d'un nombre insuffisant de places d'études

disponibles. Le nombre d'étudiants sans place d'étude est multiplié par cinq environ, de 28 728 en 1960 à 161 527 en 1969. La forte demande d'accès à l'université associée à un nombre de places limité génère une forte insatisfaction de la classe moyenne (Germano, 1990).

Le manque de places à l'université, associé à la demande croissante de professionnels qualifiés dans l'Etat de São Paulo qui détenait 40% de la capacité industrielle du pays et 24% de sa population en activité, ainsi que l'émergence de Campinas comme pôle industriel important contribue à la reprise de l'initiative lancée en 1946 par le journaliste Luso Ventura pour la création d'une institution publique d'enseignement supérieur dans la ville, plus précisément d'une école de médecine. Depuis le lancement de l'initiative, la population de Campinas a vu ses attentes frustrées à plusieurs moments. Une première fois en 1948, avec la loi 161 qui inaugure le processus d'intériorisation de l'enseignement supérieur dans l'État, c'est-à-dire le développement de l'enseignement supérieur avec la création d'universités dans les villes situées à l'intérieur de l'État de São Paulo (jusque-là les universités se concentraient dans la capitale de l'État), prévoyant la création de la Faculté de droit dans la ville, remplacée en 1953 par la Faculté de médecine, mais qui n'a jamais été mise en place. En 1958, le gouverneur Jânio Quadros reprend le projet de Faculté de médecine mais ce dernier reste encore une fois sans suite (Silva, 1989). Finalement, le 28 décembre 1962, l'Université de Campinas (Unicamp) voit le jour par la loi de l'Etat 7.655 (illustration 2.1), mais sa création définitive n'a lieu que trois ans plus tard, en 1965, après la publication du décret 45.220 qui crée le Comité organisateur de l'Université<sup>46</sup> (illustration 2.2), subordonné au Conseil d'éducation d'Etat (CEE), qui doit poursuivre la création de la Faculté de médecine en plus d'étudier et de planifier la création des autres facultés d'Unicamp. Selon la loi, l'Université de Campinas a pour but « d'offrir un enseignement universitaire ; promouvoir la recherche pure et appliquée ; former des techniciens de niveau secondaire ou supérieur » (Art. 2). En outre, selon l'article 1, l'université dispose

---

<sup>46</sup> Le Comité organisateur, présidé par le Prof. Dr. Zeferino Vaz, avait comme membres le Dr. Paulo Gomes Romeo et le Prof. Dr. Antonio Augusto de Almeida. Zeferino Vaz avait été directeur de la Faculté de Médecine Vétérinaire de l'USP (1936-1947), directeur fondateur de la Faculté de Médecine de Ribeirão Preto (1951-1964), président du Conseil d'éducation d'Etat de São Paulo (1964-1965) et recteur de l'Université de Brasilia (1964-1965). En décembre 1966, il assume la fonction de recteur de l'Unicamp qu'il va occuper jusqu'à 1978, quand il prend sa retraite.

d'une autonomie didactique, administrative, financière et disciplinaire, et son budget est sous contrôle du Secrétariat des finances de l'État de São Paulo.

# DIÁRIO DO EXECUTIVO GOVERNO DO ESTADO

LEI N. 7.655, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1962

Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas com entidade autárquica e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Pago saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1.º — Fica criada a Universidade de Campinas, na qualidade de entidade autárquica, com personalidade jurídica, patrimônio próprio, sede e fóro na cidade de Campinas.

§ 1.º — A Universidade de Campinas gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, ficando sob o controle da Secretaria da Fazenda, no que diga respeito a tomada de contas e inspeção da contabilidade.

§ 2.º — A aplicação das verbas do orçamento da Universidade de Campinas será feita pelo seu Reitor, que prestará contas, anualmente, ao Tribunal de Contas do Estado.

Artigo 2.º — A Universidade de Campinas tem por finalidade:

- I — ministrar o ensino universitário e pós-graduado;
- II — promover a pesquisa pura e aplicada;
- III — formar e treinar técnicos de nível médio e superior.

Artigo 3.º — Constituem a Universidade de Campinas:

- I — Faculdades;
- II — Institutos de Ensino;
- III — Institutos de Pesquisa;
- IV — Escolas Técnicas;
- V — Reitoria.

Parágrafo único — A Universidade de Campinas poderá admitir Institutos Complementares, observado o disposto nesta lei.

Artigo 4.º — As Faculdades ministrarão o currículo completo ou a parte especializada, terminal, do currículo das profissões de nível universitário, bem como cursos de doutorado e pós-graduação e dedicar-se-ão à pesquisa científica.

Artigo 5.º — Nos Institutos de Ensino agrupar-se-ão de acordo com suas afinidades, as Cadeiras básicas que sirvam a mais de uma Faculdade ou Escola Técnica.

Parágrafo único — Os Institutos de Ensino dedicar-se-ão também à pesquisa científica.

Artigo 6.º — Os Institutos de Pesquisa dedicar-se-ão à investigação científica, pura ou aplicada, e terão individualidade própria.

Parágrafo único — Nos Institutos de Pesquisa poderão ser ministrados cursos de especialização, extensão ou pós-graduação.

Artigo 7.º — As Escolas Técnicas dedicar-se-ão à formação e treinamento de técnicos de nível médio.

Artigo 8.º — O número, denominação, funções e estrutura das unidades de ensino e pesquisa serão estabelecidos por decreto do Executivo, mediante proposta do Reitor, referendada pelo Conselho Universitário.

Artigo 9.º — Serão considerados Institutos Complementares da Universidade de Campinas as Instituições que não lhe são filiais administrativamente, mas que com ela mantenham colaboração de natureza científica, técnica, didática e cultural.

§ 1.º — A admissão como Instituto Complementar será feita mediante convênio entre a Instituição e a Universidade de Campinas, com aprovação do respectivo Conselho Universitário.

§ 2.º — A Universidade, nos termos dos respectivos convênios, participará da orientação das Instituições complementares.

§ 3.º — De cinco em cinco anos, a contar da celebração do respectivo convênio, o Conselho Universitário reverá a situação da Instituição complementar, excluindo-a se a mesma não tiver mantido em plano satisfatório a colaboração a que se refere este artigo.

Artigo 10.º — A Reitoria será o órgão centralizador da administração da Universidade de Campinas.

Artigo 11.º — A Universidade de Campinas tem como órgãos de sua administração superior o Reitor e o Conselho Universitário.

Artigo 12.º — O Reitor, órgão executivo da Universidade de Campinas, será designado pelo Governador do Estado dentre lista de três nomes elaborada pelo Conselho Universitário.

§ 1.º — O mandato do Reitor será de 4 (quatro) anos.

§ 2.º — A lista tripartite referida neste artigo deverá ser apresentada ao Governador dentro de 30 (trinta) dias após a vacância da função.

Artigo 13.º — São atribuições do Reitor:

- I — orientar e dirigir as atividades científicas, didáticas e administrativas da Universidade;
- II — representar a Universidade em juízo e fóra dele;
- III — designar os diretores das Faculdades, Institutos e Escolas;
- IV — convocar e presidir o Conselho Universitário;
- V — conferir diplomas e títulos universitários;
- VI — exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Universidade ou por Regulamento Interno.

Artigo 14.º — O Conselho Universitário, órgão deliberativo da Universidade de Campinas, será constituído:

- I — pelo Reitor;
- II — por um professor catedrático de cada Faculdade e Instituto Equino;
- III — por um representante dos demais docentes e pesquisadores de cada Faculdade e Instituto de Ensino;
- IV — por dois representantes do corpo docente de cada Escola Técnica;
- V — por dois representantes dos pesquisadores de cada Instituto de Pesquisa;
- VI — por dois representantes dos alunos;
- VII — por um representante dos ex-alunos;
- VIII — por um representante dos Institutos Complementares.

Parágrafo único — Os membros do Conselho Universitário serão eleitos por seus pares, em eleição direta e por votação secreta.

Artigo 15.º — Compete ao Conselho Universitário:

- I — exercer a jurisdição superior da Universidade;
- II — traçar a política geral da Universidade e fiscalizar sua execução;
- III — fiscalizar a execução orçamentária e deliberar sobre a prestação de contas do Reitor, para ser encaminhada ao Tribunal de Contas;
- IV — elaborar, para os fins do artigo 12, lista tripartite a ser encaminhada ao Governador do Estado, para designação do Reitor;
- V — referendar os atos do Reitor, no que expressamente for determinado por esta lei.

Artigo 16.º — O corpo docente da Universidade de Campinas, distribuído pelas Faculdades e Institutos de Ensino, será composto de:

- I — professores catedráticos;
- II — professores contratados;
- III — auxiliares de ensino.

Parágrafo único — Nas Escolas Técnicas só haverá as categorias de docentes indicadas nos itens II e III deste artigo.

Artigo 17.º — Os professores catedráticos serão nomeados mediante concurso de títulos e provas, na forma dos Estatutos da Universidade e dos Regulamentos das Faculdades e Institutos de Ensino respectivos.

§ 1.º — O primeiro concurso para o provimento das Cadeiras será realizado no mínimo 5 (cinco) anos após o início de seu funcionamento.

§ 2.º — Ocorrendo vacância, após o primeiro provimento vitalício, deverá ser aberto novo concurso dentro do prazo de 1 (um) ano.

§ 3.º — Enquanto não se verificar a hipótese do parágrafo 1.º deste artigo, as Cadeiras serão regidas por professores contratados pelo Reitor, pelo prazo de 3 (três) anos, renovável por igual, "ad referendum" do Conselho Universitário, pelo prazo de 1 (um) ano.

§ 4.º — Nas hipóteses dos parágrafos 1.º e 2.º, poderá ser contratado pelo Reitor, pelo prazo de 3 (três) anos, renovável por igual, professor estrangeiro de reconhecida competência, indicado pela Congregação da Faculdade ou Instituto, ouvido o Conselho Universitário nos seguintes casos:

- I — Quando, aberto o concurso, não se inscreverem candidatos;
- II — Quando forem rejeitadas as inscrições ao concurso;
- III — Quando nenhum candidato for provido na categoria em decorrência do concurso.

Artigo 18.º — Fica criada a carreira de Pesquisador da Universidade de Campinas.

§ 1.º — A carreira de que trata este artigo será estruturada por decreto do Executivo.

§ 2.º — Os pesquisadores serão nomeados mediante concurso, que poderá ser de títulos, de provas, ou de ambos, na forma do que dispuser o decreto referido no parágrafo anterior.

§ 3.º — Será requisitado para a inscrição no concurso a apresentação do competente diploma universitário ou de trabalhos publicados, julgado pelo Conselho Universitário, de valor equivalente.

§ 4.º — Não compete aos pesquisadores o exercício regular de funções docentes.

Artigo 19.º — Os auxiliares de ensino das Faculdades e Institutos de Ensino serão escolhidos pelos professores dentre os integrantes da carreira. Desempenhar, referida no artigo anterior, e exercerão seus cargos em comissão.

Parágrafo único — Durante os primeiros 5 (cinco) anos de funcionamento de cada Cadeira, os auxiliares de ensino poderão ser escolhidos fora da carreira de Pesquisador da Universidade, pelos respectivos professores, desde que satisfaçam as exigências legais e regulamentares.

Artigo 20.º — Os professores das Escolas Técnicas serão contratados de três especialistas de reconhecida competência.

Parágrafo único — Os auxiliares de ensino das Escolas Técnicas serão contratados por proposta dos respectivos professores.

Artigo 21.º — As Faculdades e Institutos de Ensino serão dirigidas por um Diretor, designado pelo Reitor e escolhido dentre os professores catedráticos respectivos.

Artigo 22.º — Os professores catedráticos de cada Faculdade e Instituto de Ensino constituir-se-ão em Congregação.

§ 1.º — As Congregações só poderão funcionar quando providas de (três terços) dos cargos de professor catedrático.

§ 2.º — Enquanto não forem constituídas Congregações, suas funções serão desempenhadas pelo Conselho Universitário.

Illustration 2.1 : Loi 7.655 du 29 décembre 1962, créant l'Université de Campinas. (source : Unicamp)



Illustration 2.2: Zeferino Vaz, Paulo Gomes Romeo, Antonio Augusto de Almeida, membres du Comité organisateur. 1966. (source : Unicamp expo 50)

Jusque-là, l'éducation supérieure était dévolue à la formation des professions libérales nécessaires au processus d'urbanisation, comme par exemple les ingénieurs civils, médecins et avocats. La recherche technologique et les formations liées au secteur de la production étaient peu développées dans les universités. La création de l'Unicamp vise à établir une nouvelle université qui combine enseignement et recherche à l'intérieur de l'État de São Paulo. Zeferino Vaz, ancien doyen et recteur d'autres universités brésiliennes, a été chargé d'organiser l'institution et a obtenu carte blanche pour le recrutement des chercheurs nationaux ou étrangers nécessaires à l'exécution du projet. La création de l'Unicamp se distingue ainsi de la tradition brésilienne de croissance cumulative d'universités par la juxtaposition de cours car elle a été planifiée sur la base d'un projet unifié et organique, pour lequel on identifie les programmes devant être créés au terme de nombreuses réunions de travail entre le Comité organisateur et les représentants de l'industrie et de la société.

Le rapport du Comité organisateur de l'Université soumis à l'approbation du CEE le 19 décembre 1966 présentait déjà la philosophie et la structure d'une université sur la base des principes de modernité de l'époque, c'est-à-dire le modèle technocratique qui alignait les institutions publiques d'enseignement supérieur sur le modèle de développement économique du pays, en vigueur depuis la fondation de l'Université de Brasilia et les accords MEC-USAID<sup>47</sup>. De plus, le projet de création de l'Unicamp était adapté aux exigences de la LDB (Loi de directives et bases de l'éducation) de 1961 (chapitre 1, section IV) et anticipait les réformes de l'enseignement supérieur mises en place en 1968. Même si le rapport ne présentait pas les détails de la structure didactique et scientifique, plusieurs aspects étaient bien définis, comme l'embauche de professeurs à plein temps, l'enseignement et la recherche indissociés, l'inscription semestrielle et le système de crédits, l'organisation de l'Université en instituts responsables des cours de base (venant soutenir les facultés) ; en Facultés responsables de la partie professionnelle (spécialisée) du programme d'enseignement ; les organes complémentaires de prestations de services (administration, bibliothèques, trésorerie, entrepôt, etc.). De cette façon, l'université suivait le modèle tripartite en alliant l'enseignement, la recherche et les services à la société (Meneghel, 1994), représentés sur le logo de l'université par les trois points rouges.



Illustration 2.3 : le logo de l'Université de Campinas, reflétant l'architecture du campus universitaire et le modèle tripartite représenté par les trois points rouges (source : Unicamp).

---

<sup>47</sup> Les accords MEC-USAID signés dans les années 60 entre le Ministère de l'éducation brésilien et le United States Agency for International Development avaient pour but d'assurer l'assistance technique et la coopération financière nécessaires à l'éducation brésilienne.



Bien qu'elle suive les principes universitaires promulgués par la réforme de 1968 (chapitre 1, section V), l'Unicamp se distingue sous deux aspects principaux : la liberté idéologique et la structure administrative. Le régime militaire instauré en 1964 lors du coup d'État se caractérisait par l'intolérance envers les personnes opposées au régime politique en vigueur, résultant en l'emprisonnement de nombreux étudiants et licenciements de professeurs. Grâce à la présence de Zeferino Vaz, l'Unicamp jouissait d'une autonomie administrative qui permettait l'engagement de professeurs considérés comme « subversifs » par le régime du fait de leur militantisme politique gauchiste : ces enseignants ont trouvé la possibilité d'enseigner et de faire des recherches sans la pression politique qui régnait dans les autres institutions publiques. Malgré la centralisation administrative, l'essentiel du pouvoir étant concentré entre les mains du recteur, l'organisation de l'Université de Campinas échappait à la bureaucratie des autres universités et les départements bénéficiaient de souplesse dans l'embauche de professeurs et d'administratifs, la demande de subvention pour les recherches et l'achat d'équipements. Bref, sous la protection de Zeferino Vaz, l'université a conservé son autonomie et échappé à l'interférence de policiers et de militaires dans ses activités d'enseignement et dans leurs organisations représentatives de professeurs, d'étudiants et d'administratifs. Elle n'a pas non plus subi des réductions budgétaires, fréquentes pendant le gouvernement militaire (Meneghel, 1994).

Le degré de liberté qui régnait à l'Unicamp et les salaires à la hauteur de ceux des universités américaines ont contribué à attirer des professeurs de renommée internationale insatisfaits dans leurs institutions ou qui avaient émigré du fait de la répression et des persécutions gouvernementales. Les ressources disponibles pour le développement du projet de l'université ont permis l'achat d'équipements sophistiqués. Ces deux facteurs ont contribué à positionner l'Unicamp comme un pôle important de production et de recherche (Bezzon, 1995). L'image « d'Université technologique » a suscité le respect de la communauté académique nationale, l'admiration de l'opinion publique, et la possibilité d'occuper une large place dans les médias (Lima, 1989). De cette façon, dix ans après sa création, l'Unicamp compte parmi les universités les plus prestigieuses du pays et n'a de place que pour les « meilleurs » professeurs et étudiants, ce qui va avoir des conséquences lors de l'élaboration de l'examen d'accès et se répercuter dans le discours tenu par les membres de l'institution.

- *Évolution des programmes d'études tertiaires et des places disponibles à l'Université de Campinas*

L'École de médecine a ouvert ses portes en 1963 provisoirement en utilisant les salles de la « Maternidade de Campinas » (Centre de santé maternelle de Campinas). En 1966, après l'autorisation du CEE, les Instituts de biologie, mathématiques, physique et chimie ainsi que les Facultés d'ingénierie et de technologie alimentaire sont installés sur le campus universitaire (illustration 2.4). A Limeira est installée la Faculté d'ingénierie civile et, en 1967, l'École de médecine dentaire de Piracicaba est intégrée à l'université. Les premiers programmes développés à l'université répondent aux besoins socio-économiques du pays et ont l'appui du secteur producteur de la région, c'est-à-dire le secteur industriel représenté par les entreprises suivantes : Clark Equipment, Singer, Robert Bosch, General Electric, Gessy Lever, Dunlop, etc. Comme nous venons de l'indiquer, la création d'une école de médecine dans la ville était le but visé lors du lancement de l'initiative en 1948 ; les Instituts de biologie, mathématiques, physique et chimie, ainsi que la Faculté d'ingénierie et de technologie alimentaire constituaient la base pour le développement de la recherche scientifique liée aux besoins économiques du pays (modèle technocratique). De plus, on crée le Département de la planification économique et sociale qui va engendrer l'Institut de philosophie et de sciences humaines ainsi que l'Institut d'économie.

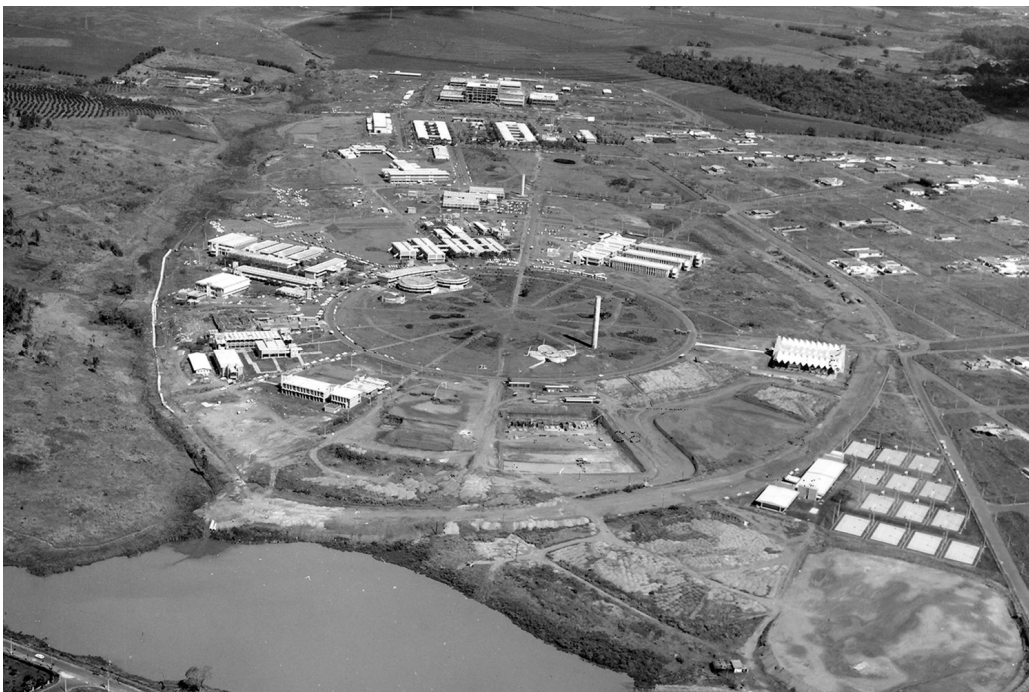


Illustration 2.4 : Le campus universitaire. 1966 (source : Unicamp).

Les années 1970 sont caractérisées par l'agrandissement de l'université avec le développement de nouvelles unités d'enseignement (la Faculté d'éducation, le Département de musique (futur Institut des arts), l'Institut d'études du langage, l'Institut de géosciences) et l'amélioration de son infrastructure par la construction de divers bâtiments. En 1978, Zeferino Vaz prend sa retraite et la période de mise en œuvre de l'université touche à sa fin. Après cette période initiale, l'université entre dans une phase de croissance, avec l'extension des unités de recherche et des programmes de master et de doctorat, la création de nouveaux programmes de 1<sup>er</sup> cycle (dont des programmes de cours du soir), la reformulation du statut interne. L'Université se dote en particulier de son propre examen d'accès en 1987, et dans les années 2000 de programmes d'action affirmative sur lesquels nous reviendrons dans la section III de ce chapitre.

Selon le ranking publié en 2019 par le Times Higher Education (THE), l'Unicamp occupe la deuxième place des universités d'Amérique latine, précédée seulement par l'Université de São Paulo (USP). Les données de 2016 montrent que l'université offre actuellement 66 programmes de premier cycle avec 18 698 étudiants inscrits et 153 programmes de master et doctorat avec 15 918 étudiants inscrits. Cela est la conséquence du fait que dès sa création, l'Unicamp a augmenté le nombre de places disponibles dans les programmes de premier cycle, comme on peut le voir dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1: Nombre de places à l'Unicamp dans les programmes de premier cycle entre 1987 et 2016.

Année	Places	Année	Places
1987	1380	2002	2450
1988	1545	2003	2690
1989	1615	2004	2810
1990	1635	2005	2810
1991	1680	2006	2830
1992	1945	2007	2830
1993	1990	2008	2830
1994	1990	2009	3310
1995	1990	2010	3320
1996	1990	2011	3320
1997	2110	2012	3320
1998	2255	2013	3320
1999	2325	2014	3320
2000	2355	2015	3320
2001	2355	2016	3320

Source : Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

Toutefois l'augmentation du nombre de places d'études ne s'accompagne pas d'une moindre sélectivité. L'université développe progressivement de nouvelles procédures visant à réguler l'accès.

## II. Un examen qui valorise la maîtrise du langage

L'accès des étudiants à l'enseignement supérieur à l'Université de Campinas se fait à travers le « vestibular », un examen reposant sur les contenus étudiés dans le secondaire. Jusqu'en 1986, l'université n'avait pas d'examen propre et la sélection des candidats était effectuée par la FUVEST<sup>48</sup>. En 1987, le premier « vestibular » indépendant pour accéder à l'Unicamp est mis en place. L'examen est fondé sur une enquête réalisée dans

<sup>48</sup> FUVEST (Fondation universitaire pour le « vestibular ») est aujourd'hui responsable de l'organisation de l'examen d'accès à l'Université de São Paulo (USP) et à la Faculté de médecine de la Santa Casa de São Paulo (FCMSC-SP). La FUVEST a été créée en 1974 et son examen donnait accès aux trois universités de l'Etat de São Paulo (USP, Unicamp et Unesp).

les « Unidades de Ensino » (Unités d'enseignement), laquelle établissait le profil d'étudiant désiré par l'université : « l'étudiant devait être capable d'exprimer son avis de façon claire, d'organiser ses idées, d'établir des relations, d'interpréter les données et les faits, de construire des hypothèses et de maîtriser les contenus de l'enseignement secondaire » (Bezzon, 1995, p. 44). A part la maîtrise des contenus du secondaire, les autres capacités sont directement liées à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la maîtrise du langage. Lahire (1990) souligne que l'apprentissage du pouvoir (de formes d'exercice du pouvoir) est lié à la maîtrise réflexive du langage, car « la maîtrise de soi (et notamment la maîtrise de son langage) est profondément liée à la maîtrise d'autrui (aux formes que prennent les relations de pouvoir) » (p. 271). En établissant un profil d'étudiant dont la caractéristique principale était sa capacité de maîtriser réflexivement le langage, l'université fait la place belle, dans son corps étudiant, à ceux qui ont toutes les chances d'occuper des positions socialement dominantes.

A partir de ce profil, l'université a créé un examen qui comprend au départ uniquement des questions ouvertes. La première phase de l'examen octroie un poids important à l'expression écrite<sup>49</sup> (50 points) en plus d'avoir des questions portant sur six disciplines, à savoir : la géographie, l'histoire, la biologie, les mathématiques, la physique et la chimie (12 questions pour 30 points). Il fallait obtenir 40 points sur 80 pour avoir accès à la deuxième phase qui comprenait 16 questions pour chaque discipline du programme scolaire : géographie, histoire, biologie, mathématiques, physique, chimie, langue étrangère (anglais ou français), langue portugaise et littérature. Pour classer les étudiants, les points de la première phase étaient multipliés par 2, et l'examen de chaque discipline valait 80 points. L'importance attribuée à l'expression écrite et donc à la maîtrise de la langue va progressivement diminuer au fil des réformes successives de l'examen d'entrée. D'abord par une révision de la pondération de chaque épreuve, puis par la transformation des épreuves. Ainsi, en 1995, la répartition des points entre les épreuves est revue. La première phase vaut alors 60 points, l'importance octroyée à l'expression écrite est réduite (de 50 à 30 points) tout comme le poids de chaque discipline (de 80 à 30). En 2006 le français est éliminé de l'examen de langue étrangère. En 2011, le « vestibular » est entièrement reconçu. La première phase comprend désormais 48 questions à choix multiples (48 points) et trois épreuves d'expression

---

<sup>49</sup> L'expression écrite offrait trois possibilités : une dissertation, un récit ou une lettre formelle. L'étudiant devait choisir l'une d'entre elles pendant l'examen.

écrite sur différents genres textuels (16 points chacune), pour un total de 96 points. La deuxième phase comprend trois épreuves : les sciences naturelles (8 questions relatives à chaque discipline - biologie, physique, chimie), les sciences humaines et les arts (9 questions d'histoire, 9 de géographie et 6 d'anglais) et la langue portugaise, la littérature et les mathématiques (12 questions pour chaque). Chaque épreuve vaut 96 points. En 2013, les épreuves d'expression écrite sont réduites de trois à deux épreuves (24 points chacune).

Selon Renato Pedrosa, coordinateur de la Comissão Permanente para os Vestibulares ou Comvest (Commission permanente pour le « vestibular »), les deux motifs principaux de la refonte ont été le besoin de mettre à jour le contenu du programme selon la nouvelle Loi sur les directives et bases de l'éducation (LDB), c'est-à-dire en passant de la division en disciplines traditionnelles aux trois grands domaines de connaissance et en perfectionnant la sélectivité de l'examen, notamment dans la 1<sup>re</sup> phase, surtout du fait de l'augmentation du nombre de candidats au fil des années (Alves Filho, 2009).

En 2015, le « vestibular » est à nouveau réformé et les épreuves d'expression écrite sont repoussées au deuxième stade de la procédure, mais leur poids dans la note finale est doublé. Selon le coordinateur de la Comvest, Edmundo Capelas de Oliveira, cette décision a été prise pour ne pas compromettre la qualité de la correction face au nombre croissant de candidats car la correction implique une importante organisation logistique et un grand nombre de correcteurs (*Folhapress*, 2014). La première phase comprend désormais uniquement des questions à choix multiples (90 questions pour 90 points). La deuxième phase comprend deux épreuves d'expression écrite (24 points chacune) et six questions pour chaque discipline du programme scolaire : langue portugaise et littérature, mathématiques, histoire, géographie, physique, chimie, biologie (4 points par question ou 24 points par discipline).

La mise en perspective des transformations du « vestibular » de l'Unicamp montre l'importance accordé à l'écrit et particulièrement à la production de texte. Dans le premier modèle d'examen, 62,5% des points de la première phase concernaient l'épreuve d'expression écrite. A partir de 1995, elle pèse pour 50% des points de la première phase, et après le remaniement de l'examen en 2015, quand l'expression écrite est déplacée à la deuxième phase, elle compte pour le double des points attribués à chaque discipline. Jusqu'en 2011, le « vestibular » ne comprenait que des questions ouvertes. Le choix par l'Unicamp d'un examen de sélection qui valorise l'écrit, et par

conséquent la maîtrise de la langue considérée comme légitime (ou scolaire), est en ligne avec le profil d'étudiant recherché par l'institution. Comme discuté précédemment, les théories suggèrent que les textes produits par les élèves issus des catégories supérieures ont des avantages sur ceux appartenant aux milieux populaires, car l'acquisition des compétences rédactionnelles est liée aux formes de socialisation. En valorisant la maîtrise langagière et surtout la production de texte dans son examen d'accès, l'université contribue à la réussite des élèves socialement favorisés et de cette façon, elle peut concourir à la reproduction des avantages scolaires, perpétuant ainsi les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Considérant l'importance donnée à la production de texte, nous avons vérifié les instructions présentées dans le Manuel du Candidat<sup>50</sup> par rapport à la préparation du candidat à l'épreuve d'expression écrite. Selon le Manuel 2016, l'évaluation des textes est basée sur les consignes proposées dans l'activité : les propriétés du texte, les interlocuteurs, l'intention (la proposition), la lecture et l'articulation entre les différentes parties du texte. Le texte doit permettre une lecture fluide et immersive, présentant une articulation entre les éléments syntaxiques et sémantiques reposant sur l'emploi adéquat des éléments de coordination et autres outils nécessaires à l'organisation des énoncés. De plus, le candidat doit démontrer sa capacité à sélectionner les éléments lexicaux appropriés au style du genre textuel attendu et à employer des règles grammaticales et orthographiques en accord avec un usage soutenu de la langue. L'évaluation des textes suit les critères scolaires qui définissent la qualité de la production écrite et sépare ceux qui sont considérés comme adéquats de ceux qui ne le sont pas. En analysant séparément les critères adoptés par les enseignants pour juger les textes des élèves de CM1 et CM2, Lahire (1992) avait trouvé des différences de résultat entre deux groupes : d'une part, la tendance à la réussite des élèves évoluant dans des milieux de cadres et de professions intellectuelles supérieures, de professions intermédiaires et d'employés (« réussite »), et d'autre part la tendance à l'échec des élèves des milieux artisans, commerçants et ouvriers (« échec »). En considérant l'universalité des critères d'évaluation pour accéder à l'université, on suppose que les textes des candidats à l'université vont présenter des différences selon le milieu social dont ils sont issus et

---

<sup>50</sup> Le manuel du candidat est un guide distribué par l'université dans lequel on trouve les informations relatives au « vestibular », comme par exemple les objectifs et caractéristiques de l'examen, le calendrier, l'organisation des examens, l'attribution des notes, l'inscription aux examens, etc.

ceux des élèves venant de familles défavorisées risquent d'être jugés comme inadaptés, favorisant encore une fois la réussite des enfants de cadres supérieurs.

En analysant les manuels du candidat publiés entre 2009 et 2016, le profil d'étudiant désiré par l'université apparaît stable au cours des années. Les objectifs du « vestibular » sont présentés ainsi dans le manuel : classer et sélectionner les candidats correspondant au profil d'étudiant désiré par l'université ; vérifier les connaissances acquises par le candidat pendant les études secondaires ; évaluer l'adéquation entre les aptitudes et le potentiel du candidat et programme supérieur choisi ; interagir avec le système d'enseignement primaire et secondaire et contribuer à l'amélioration de l'enseignement de base. Le dernier point montre que l'université avait pour objectif d'influencer, par son examen d'accès, le système éducatif, car lors de la création du « vestibular » elle avait déjà une bonne réputation et figurait parmi les plus prestigieuses universités du pays.

Au début du manuel figure toujours une lettre du recteur d'Unicamp qui expose quelques éléments de la politique de l'université et du profil étudiant désiré. La lettre du manuel de 2009, signée par le vice-recteur chargé du 1<sup>er</sup> cycle Edgar Salvadori de Decca, signale que « le principal objectif du 'Vestibular Nacional da Unicamp' est d'attirer les étudiants qui veulent acquérir des connaissances scientifiques par l'intuition et par le raisonnement, en utilisant leur capacité de réflexion pour la résolution des problèmes, l'analyse des hypothèses et pour établir des corrélations » (p. 5). Les caractéristiques des étudiants cibles du « vestibular » mises en évidence par le vice-recteur ne diffèrent pas de celles identifiées par les professeurs lors de l'élaboration du premier examen indépendant de l'Unicamp, ce qui montre que le profil est resté stable au fil du temps. En plus, il affirme que ce « sont de bons étudiants qui ont assuré son prestige d'université de premier rang » (p. 5). Dans la lettre de 2009 présente dans la « Revista do Vestibulando » (publication complémentaire du manuel) signée par le recteur José Tadeu Jorge, on voit que l'université cherche à attirer de bons étudiants et à garantir sa réputation. Il affirme que « l'Unicamp a l'obligation de sélectionner les étudiants les mieux préparés et que ceci est garanti par un examen qui privilégie la capacité de réflexion du candidat, en plus d'exiger de bonnes connaissances du contenu de l'enseignement secondaire », avant d'ajouter qu'« en choisissant les meilleurs, l'Unicamp a pour but de former des citoyens avec un esprit critique et une capacité créative, et qui devraient jouer un rôle important dans la société et dans l'avenir du pays » (p. 3). Le vice-recteur chargé du 1<sup>er</sup> cycle Luís Alberto Magna tient le même



discours dans sa lettre du manuel de 2014 quand il signale que « le grand patrimoine de l'Unicamp est son corps étudiant » et que « le « Vestibular Nacional da Unicamp » est différencié » (p. 6), car il valorise la capacité d'observation et d'abstraction, aussi que la dissertation. Dans les extraits des discours on retrouve l'importance octroyée au corps étudiant et par conséquent à la sélection des étudiants (« de bons étudiants », « les meilleurs ») visant à garantir le prestige de l'université. Cela s'articule avec une présentation du « vestibular » de l'Unicamp soulignant son originalité en tant que seul examen d'accès aux universités de l'État de São Paulo à ne proposer que des questions ouvertes (jusqu'à son changement en 2011). La lettre signée par le recteur José Tadeu Jorge revient sur le désir de l'université d'attirer des étudiants qui ont toutes les chances d'occuper des positions socialement valorisées. Un examen qui met l'accent sur la maîtrise langagière et en deuxième lieu sur les connaissances acquises dans l'enseignement secondaire sélectionne les étudiants qui ont une histoire de réussite car ils sont rompus aux modes de socialisation scolaire. Selon Lahire (1992) ceci « est une condition d'accès à des positions dominantes dans tous les univers sociaux où sont séparés les agents chargés de la conception et les agents chargés de l'exécution » (p. 184), opposition « qui correspond à un niveau de division supérieur, à l'opposition fondamentale entre travailleurs non manuels et travailleurs manuels, entre théorie et pratique... » (Bourdieu, 1979, cité par Lahire, 1992, p. 184).

*In fine*, les extraits des discours soulignent deux points majeurs : d'une part, le profil de l'étudiant désiré par l'université et d'autre part, la conception de l'examen d'accès qui en découle et qui assure le lien entre les étudiants sélectionnés et le prestige de l'université. La capacité de réflexion du candidat est soulignée dans les discours des recteurs ainsi que dans le profil tracé lors de la conception du « vestibular ». Les lettres affirment l'importance des étudiants pour garantir la bonne réputation de l'université en justifiant la sélection des « meilleurs ». On voit se dessiner dans les discours la construction de l'image d'université de prestige, créée pour être une université d'élite et attirer de bons étudiants qui pourraient occuper des positions dominantes dans la société, c'est-à-dire faire partie de l'élite. En considérant le profil d'étudiant désiré par l'université (dès la conception du « vestibular » et souligné dans les lettres) et l'examen d'accès choisi pour les sélectionner, on peut affirmer que l'Unicamp présente une cohérence entre son discours et les étudiants cibles du « vestibular ». Cette volonté d'identifier les meilleurs que traduit l'organisation du « vestibular » s'accompagne néanmoins, à partir des

années 2000, d'une politique de compensation des inégalités dans l'accès visant à diversifier socialement le corps étudiant.

### **III. Des politiques d'action affirmative méritocratiques**

Comme présenté dans le chapitre précédent, les discussions relatives au développement des politiques d'action affirmative au Brésil se sont intensifiées en 2001, lors de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui coïncide avec la promulgation de la loi 3708 établissant les quotas raciaux dans les universités de l'État de Rio de Janeiro. Face à l'intensification des discussions sur le thème, l'Unicamp a créé, en août 2003, le Grupo de Trabalho sobre Inclusão Social<sup>51</sup> (Groupe de travail sur l'inclusion sociale) pour analyser la question de l'inclusion sociale dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle. Deux politiques vont en découler.

#### **III.1. Le Programme d'Action Affirmative et d'Inclusion Sociale (PAAIS) : le mérite scolaire avant la compensation**

Dès 2004, soit l'année suivant sa création, le groupe a présenté une proposition de politique d'action affirmative<sup>52</sup> qui, après l'approbation par le CONSU<sup>53</sup> ou Conselho

---

<sup>51</sup> Le Groupe de travail sur l'inclusion sociale était constitué du Prof. Dr. José Tadeu Jorge en tant que président du groupe, du pro-recteur Prof. Dr. José Luiz Boldrini, du directeur du domaine des sciences biologiques Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, de la directrice du domaine des sciences humaines Prof. Dr. Águeda Bernardete Bittencourt, du directeur du domaine des sciences exactes Prof. Dr. João Frederico de Azevedo Meyer, du directeur du domaine des technologies Prof. Dr. João Alberto Venegas Requena, de 4 représentants du corps professoral, 2 représentants du personnel administratif et technique, 2 représentants de la communauté extérieure à l'université, 1 représentant des étudiants et 2 invités (Prof. Leandro Russovski Tessler et Prof. Renato Hyuda de Luna Pedrosa).

<sup>52</sup> La proposition a été basée sur une recherche qui montre que les étudiants inscrits à l'Unicamp entre 1994 et 1997 et qui avaient suivi leurs études secondaires dans une institution publique ont réalisé une performance positive par rapport aux étudiants provenant des écoles privées. En outre, des simulations d'ajout de points supplémentaires ont été réalisées pour les étudiants provenant des écoles publiques et pour les étudiants noirs et métis, et l'impact sur l'accès a été analysé.

<sup>53</sup> Le CONSU est formé par le recteur et le coordinateur général de l'université, les 5 pro-recteurs, les directeurs des unités d'enseignement et d'extension universitaire (24 membres), le surintendant de l'hôpital universitaire, les représentants du corps professoral (10 membres), les représentants généraux (11 membres), les représentants d'autres disciplines d'enseignement (2 membres), les représentants des étudiants (9 membres), les représentants du personnel administratif et technique (7 membres) et les représentants de la communauté extérieure à l'université appartenant à la FIESP

Universitário da Unicamp (Conseil universitaire de l'Unicamp), a servi de base pour la mise en œuvre, en 2004, de la première politique d'action affirmative de l'Unicamp, appelée PAAIS ou Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Programme d'action affirmative et d'inclusion sociale). Selon le site web de l'université dédié au programme, cette politique avait pour but d'encourager l'accès des étudiants provenant des écoles publiques et de promouvoir la diversité ethnique et culturelle.

Les politiques de discrimination positive peuvent mobiliser des registres de justification variable selon les contextes. En analysant les contextes et les justifications pour la mise en œuvre de politiques d'action affirmative dans cinq pays (Brésil, France, Inde, Afrique du Sud et États-Unis), Moses (2010) a identifié quatre registres de justifications importants :

la *réparation*, lorsque l'action affirmative vise à tenir compte de la discrimination antérieure ; l'*utilité*, lorsqu'elle représente un moyen pour aider les personnes défavorisées à participer plus pleinement à la société et préparer le terrain pour d'autres après eux ; la *diversité*, avec comme objectif l'augmentation de la diversité sur le campus et parmi les dirigeants dans la société, et enfin la *justice sociale*, faisant de l'action affirmative un outil important pour tendre vers une plus grande équité et justice. (p. 19)

La justification choisie par l'Unicamp lors de la création de sa politique a été la diversité. Selon Moses (2010), à l'instar de l'utilité cela constitue une justification capitale à travers laquelle les politiques d'action affirmative sont perçues seulement comme un moyen pour parvenir à leurs fins ; ce qui diffère des justifications morales qui s'inscrivent dans l'idée de ce qui est bien et de comment les gens devraient être traités. La diversité est, aujourd'hui la raison dominante utilisée aux États-Unis et elle est émergente au Brésil et en Inde.

Comment ce registre de justification se traduit-il dans les procédures d'action affirmative ? Pour avoir accès au PAAIS il faut que l'étudiant ait effectué les trois ans d'études secondaires dans une institution publique. Cette politique d'action affirmative ne repose pas initialement sur la création d'une procédure particulière de sélection mais sur un bonus octroyé lors de l'examen d'accès. Depuis sa mise en œuvre et jusqu'en

---

(Fédération des industries de l'Etat de São Paulo), la FAPESP (Fondation d'appui à la recherche de l'Etat de São Paulo), le DIEESE (Département intersyndical des statistiques et d'études socio-économiques), le gouvernement de l'Etat de São Paulo, et la mairie (5 membres).

2013, l'étudiant qui profitait de cette politique recevait 30 points supplémentaires sur la note finale de l'examen d'accès à l'université. Les Noirs, les Métis (« Pardos ») et les Indigènes recevaient 10 points en plus. Depuis 2014 les points supplémentaires ont été doublés, pour atteindre respectivement 60 et 20 points. Cette procédure revient à exiger des étudiants une note différente selon leurs groupes d'origine pour intégrer l'université, comme cela a été le cas dans d'autres contextes. On pense par exemple au cas de l'Université de Berkeley aux États-Unis dans les années 80, jusqu'à l'interdiction de faire usage de l'action affirmative (Goastellec, 2004). Il faut signaler que les Noirs, les Métis et les Indigènes qui n'ont pas étudié à l'école publique ne reçoivent pas les points supplémentaires.

La politique d'appartenance est donc double : sociale et ethno- raciale. Le critère social est déterminant pour avoir accès au programme et le critère racial est supplémentaire. Comme déjà discuté précédemment, au Brésil les politiques d'action affirmative se sont fondées essentiellement sur le critère social, le critère racial venant en supplément et étant conditionné au premier. L'Unicamp a donc suivi cette tendance. En revanche, la plupart des universités brésiliennes ont adopté le système de quotas. L'adoption du bonus spécifique à l'Unicamp pourrait être expliquée par l'importance accordée à la sélection de son corps étudiant, discuté dans la section précédente.

Initialement, le rapport présenté par le Groupe de travail sur l'inclusion sociale proposait seulement une politique d'ajout de points supplémentaires aux élèves provenant des écoles publiques. Malgré les recherches sur la participation des Noirs et des Métis à l'Unicamp et l'impact de l'adoption d'une politique qui favoriserait leur accès, « le Groupe a estimé qu'il était prématuré de présenter une proposition basée sur des critères raciaux, estimant les données insuffisantes pour analyser les performances des étudiants de l'Unicamp comme cela était fait pour ceux ayant effectué leurs études à l'école publique » (Conselho universitário da Unicamp [CONSU], 2004, p. 6). Le rapport montre l'importance accordée à la valeur académique, à la performance des étudiants pour garantir un corps étudiant très qualifié et justifie l'adoption de la politique d'action affirmative envisagée, en soulignant que « la politique d'action affirmative proposée dans ce document permet à l'Unicamp d'intensifier l'inclusion sociale tout en préservant son autonomie, ou même d'améliorer la qualification académique des étudiants qui la composent » (CONSU, 2004, p. 5). En plus, le Groupe critique la politique de quotas adoptée par d'autres institutions d'enseignement supérieur, en affirmant qu'« en plus

d'être remise en question car elle réserve des places à certains groupes, indépendamment de leur qualification, la politique de quotas menace la valeur académique » (CONSU, 2004, p. 5). On retrouve ici le débat classique traversant un nombre croissant d'institutions prestigieuses des systèmes universitaires, entre élargissement social et excellence académique. De cette façon, la politique d'action affirmative adoptée par l'université concorde avec l'importance accordée à la sélection de son corps étudiant car, selon son discours, il est essentiel au maintien du prestige de l'université.

Comme précisé précédemment, l'examen d'accès à l'Unicamp comprend deux phases et les points supplémentaires de la première comme de la deuxième phase sont ajoutés à la note finale, après la deuxième phase. Puisqu'il faut obtenir un nombre de points minimum pour accéder à la deuxième phase et que la première phase est éliminatoire, la politique ne bénéficie qu'aux étudiants qui ont déjà réussi une partie de l'examen. Par conséquent, *la sélection académique opère en amont de la procédure d'action affirmative*, soit avant que les étudiants ne puissent profiter des points prévus par cette politique.

Toutefois, la participation à l'examen du « vestibular », payant, est facilitée par un programme d'exemption du paiement des frais d'inscription intégré au programme PAAIS, et qui profite aux candidats classés dans les trois catégories suivantes : les candidats issus de familles défavorisées (catégorie 1) ; les enfants des employés de l'Unicamp (catégorie 2) ; les candidats aux études de biologie, mathématiques, chimie/physique, lettres, pédagogie en cours du soir (catégorie 3). Pour bénéficier de l'exemption des frais d'inscription, en plus de faire partie d'une de trois catégories déjà décrites, le candidat doit avoir fait ses études secondaires dans une institution publique, avoir un revenu familial mensuel *per capita* maximum de R\$ 1.100,00<sup>54</sup>, et habiter dans l'Etat de São Paulo. Tous les candidats de la catégorie 3 habitant dans l'Etat de São Paulo profitent de l'exemption des frais d'inscription. Ce programme d'exemption de paiement s'inscrit dans un ensemble plus large de programmes d'aide sociale développés par l'université pour les étudiants provenant de familles défavorisées. Les « bolsa-auxílio » (bourse-aide) sont destinées aux étudiants qui rencontrent des difficultés financières pour poursuivre leurs études universitaires. Il y a trois types de bourses : aide sociale (l'étudiant participe aux projets à l'université sous la supervision d'un responsable) ; alimentation et transport ; logement étudiant.

---

<sup>54</sup> Valeur concernant le « vestibular » 2017 (inscription en août 2016) équivalant à 1,25 s.m..

Ainsi, la première politique d'action affirmative mise en œuvre par l'Unicamp révèle la préoccupation de mieux représenter la diversité des groupes sociaux en limitant les effets du capital économique sur l'inscription à l'examen d'accès, mais aussi de conserver sa forme éducative, c'est-à-dire, diversifier son corps étudiant tout en maintenant les critères de sélection développés lors de sa création pour garantir sa réputation d'université de prestige. En outre, les critères nécessaires pour que l'étudiant bénéficie de cette politique valorisent le système d'enseignement secondaire public, ce qui peut favoriser la mise en œuvre de stratégies scolaires par la classe moyenne, stratégies qui seront discutées dans les chapitres à venir.

### **III.2. Le Programme de Formation Interdisciplinaire Supérieur (ProFIS) : soutenir la diversité par un programme d'accès dédié**

En 2010, soit six ans après la création du programme d'action affirmative, un programme d'étude spécifique - le ProFIS ou Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Programme de formation interdisciplinaire supérieur) - a été mis en place pour diversifier socialement l'accès. Selon l'université, il est destiné à élargir l'inclusion sociale. Il doit servir de porte d'entrée vers la formation de premier cycle en permettant aux étudiants d'acquérir un enseignement général et une vision intégrée du monde et les préparer pour diverses professions. Carneiro et al. (2016) soulignent que trois idées principales ont motivé la création du programme : la première, d'inclure l'éducation générale dans l'enseignement supérieur, en particulier le modèle interdisciplinaire ; la deuxième, d'essayer une nouvelle procédure de sélection avec l'objectif de permettre l'inclusion des élèves des écoles publiques de la ville de Campinas qui n'étaient pas touchés par le PAAIS en raison de l'auto-exclusion ; et la troisième, de privilégier d'abord l'intégration de l'étudiant à l'université plutôt que directement au programme de 1<sup>er</sup> cycle.

La création d'une nouvelle procédure de sélection visait à réduire le phénomène d'auto-exclusion, problème réel puisque une étude menée par la Comvest a montré que, en 2008 et 2009, 55% des écoles publiques de Campinas n'ont vu aucun de leurs élèves s'inscrire à l'Unicamp et 20% n'ont vu qu'un seul élève s'inscrire dans cette institution, ce qui a révélé les effets limités du PAAIS. D'après l'université, une partie de la population formellement qualifiée pour accéder à l'enseignement supérieur n'envisage pas d'étudier dans une université comme l'Unicamp (nous y reviendrons dans le chapitre 5).

L'adoption de cette nouvelle procédure (ProFIS) a été inspirée par le *Top Ten Percent Plan* mis en place au Texas (États-Unis) et qui soutient l'accès de 10% des meilleurs étudiants des établissements secondaires à l'université du Texas. (Carneiro et al., 2016).

Pour avoir accès au programme l'étudiant doit avoir effectué ses trois années d'études secondaires dans une école publique, dont la dernière année dans une école publique de la ville de Campinas. Les 120 places disponibles<sup>55</sup> sont attribuées à des étudiants répondant aux critères établis par le ProFIS et qui ont obtenu les meilleurs résultats à l'Examen national de l'enseignement secondaire (ENEM) utilisé pour sélectionner les candidats aux universités fédérales publiques. En outre, la politique garantit une place par école publique de Campinas, tout en respectant le nombre maximum de deux étudiants provenant de chacune de ces écoles. La formation dure deux ans (cf. tableau des matières obligatoires, annexe 2) et tous les étudiants qui la finissent ont accès à l'Unicamp sans avoir besoin de passer l'examen « vestibular ». Le choix du programme de premier cycle que les étudiants désirent suivre dépend des résultats obtenus pendant leurs années d'études dans le programme ProFIS.

La politique du ProFIS est basée sur un principe méritocratique parce que l'admission des étudiants dépend des résultats obtenus à l'examen qui donne accès aux universités fédérales et que le choix du programme qu'ils désirent suivre est lié aux résultats pendant le ProFIS. Carneiro et al. (2016) soulignent que la procédure de sélection « préserverait le principe du mérite qui est l'un des fondements de l'Unicamp à tous les niveaux, y compris dans la sélection et les programmes d'action affirmative » (p. 41). En outre, comme les étudiants peuvent s'inscrire pour bénéficier des deux politiques d'action affirmative, le ProFIS fonctionne comme une deuxième option pour les étudiants qui n'ont pas réussi l'examen d'accès. De cette façon, ce ne sont pas nécessairement les meilleurs étudiants (tels qu'évalués par l'examen d'entrée) de chaque école publique de la ville de Campinas qui profitent de cette politique, mais ceux qui ne se sont pas inscrits ou qui n'ont pas réussi le « vestibular ». Toutefois, l'examen d'entrée qui ne prend en compte que les performances mesurées par les critères scolaires va à l'encontre du principe de justice réelle car il soumet aux mêmes

---

<sup>55</sup> Les 120 places ouvertes par l'université constituent 2% du total de 6 000 élèves qui finissent leurs études secondaires dans les 92 écoles publiques de la ville de Campinas. Le nombre de places a été conçu pour ne pas interférer avec les activités pédagogiques et il prend en compte le taux d'abandon des études universitaires qui se situe entre 5 et 20% selon les différents programmes offerts.

épreuves et aux mêmes critères des sujets fondamentalement inégaux (Bourdieu et Passeron, 1985).

Même si l'université a choisi, encore une fois, une politique d'action affirmative basée sur la méritocratie, les candidats au ProFIS ne sont pas sélectionnés par les mêmes critères que ceux du PAAIS, car les candidats au PAAIS sont sélectionnés par le « vestibular » de l'Unicamp et les candidats au ProFIS par l'ENEM. La différence principale est l'importance accordée aux épreuves écrites. A part la dissertation qui vaut 20% de la note finale, l'ENEM ne comprend que des questions à choix multiples, à la différence du « vestibular » de l'Unicamp qui, comme analysé précédemment, est basé sur la maîtrise langagière et principalement la maîtrise de la langue écrite soutenue. Un autre critère de sélection attribuant moins d'importance au registre de l'écrit soutenu (ou d'un code élaboré selon Bernstein) peut contribuer à réduire les désavantages des élèves socialement défavorisés et faciliter l'accès de ceux qui ont d'autres compétences que celles valorisées par le « vestibular ». De plus, en assurant une place par école, le programme permet à des élèves de toutes les écoles publiques de Campinas d'accéder à l'Unicamp, et pas seulement à ceux qui proviennent des écoles plus prestigieuses comme par exemple les écoles techniques, ce qui peut arriver avec la procédure d'admission PAAIS.

De même que le PAAIS, en considérant le type d'institution d'enseignement secondaire fréquenté par l'étudiant comme critère principal, le ProFIS contribue à valoriser le système d'enseignement secondaire public, en plus de faciliter l'accès des étudiants de la région, attribuant de cette façon une fonction sociale à l'université.

Le choix du programme de 1<sup>er</sup> cycle par les étudiants qui finissent le ProFIS dépend, comme déjà mentionné, de leurs résultats pendant leurs études, donné par le « Coeficiente de Rendimento Obrigatório » (Coefficient de performance obligatoire – CRO), prenant en compte les notes obtenues dans les matières obligatoires. Cette sélection méritocratique peut avoir des conséquences sur la poursuite des études car, comme le montrent Carneiro et al. (2016), seulement 65% des étudiants ProFIS inscrits dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'Unicamp réussissent à obtenir une place dans le programme ayant leur préférence (tableau 2.2)



Tableau 2.2 : Utilisation des places réservées et obtention du programme choisi par l'étudiant appartenant au premier groupe ProFIS (2001) et inscrit dans un programme de 1<sup>er</sup> cycle à l'Unicamp.

Situation	N (nombre d'étudiants)	%
Programme de 1 <sup>e</sup> choix	39	65
Programme de 2 <sup>e</sup> choix	12	20
Programme de 3 <sup>e</sup> choix	4	6,7
Programme de 4 <sup>e</sup> choix	2	3,2
Programme de 5 <sup>e</sup> choix	1	1,7
Programme de 6 <sup>e</sup> choix	1	1,7
N'est accepté dans aucun programme choisi*	1	1,7
Total	60**	100

\*Après consultation de la « Diretoria Acadêmica – DAC » (Direction universitaire), l'étudiant s'est inscrit dans un programme de 5<sup>e</sup> choix car il n'avait choisi que 4 programmes dans le formulaire.

\*\*Le nombre d'étudiants correspond à 50% des étudiants qui se sont inscrits au programme ProFIS dans l'année 2011. Les autres étudiants se répartissent entre ceux qui ont renoncé au programme et qui ont réussi le « vestibular » de l'Unicamp (13,3%), ou ceux qui se sont inscrits dans une autre institution d'enseignement supérieur (20%), ou encore qui ont abandonné leurs études (5%), ont décédé (0,8%) ou ont fini le programme mais n'ont pas utilisé les places réservées (0,8%). Les autres 9,2% ont renoncé au programme et n'ont pas donné d'informations sur leur destin scolaire.

Source : Carneiro et al. (2016)

Le nombre de places dans les différents programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'Unicamp réservées aux étudiants provenant du ProFIS a été défini pendant son processus de création à travers la négociation avec les unités d'enseignement de l'université, et il a été modifié deux fois. Le premier tableau concernant la distribution des places apparaît dans la Résolution GR 052/2010, modifié par la Résolution GR 046/2012 et ensuite par la Résolution GR 061/2013 puis finalement par la Résolution GR 047/2014 (annexe 3). Les changements reflètent les modifications (création ou suppression des programmes, augmentation ou réduction des places) dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle offerts par l'université. Dans la Résolution de 2010 le nombre de places réservées était de 120, ce qui a été modifié par les résolutions suivantes, pour arriver à 132 places réservées dans les différents programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'université. Cette augmentation du nombre de places a été rendue possible grâce aux négociations de la coordination du programme et des étudiants ou à l'initiative des unités d'enseignement de l'université (Carneiro et al., 2016).

En considérant le profil socio-économique des étudiants concernés par le programme, l'université a prévu des mesures pour garantir la poursuite des études. En 2011

(première année du programme), les étudiants ont participé à la procédure de sélection pour les bourses du « Serviço de apoio ao estudante » (Service d'aide aux étudiants), SAE, avec les étudiants qui étaient entrés à l'université par le « vestibular ». En 2012, les étudiants en deuxième année du programme ont reçu une bourse d'initiation scientifique et les nouveaux étudiants ont reçu une bourse d'aide ayant la même valeur que la bourse d'initiation scientifique. Depuis 2013 tous les étudiants reçoivent la bourse ProFIS de R\$400,00 mensuels et, depuis 2012 ils bénéficient également de l'aide alimentaire et de l'aide au transport, ainsi que de l'appui pédagogique du service de tutorat. Les instruments de soutien mis en place pour les étudiants retenus par ces programmes et les procédures prolongent ainsi la compensation des inégalités sociales au-delà du seul accès, de façon à augmenter les chances des étudiants de poursuivre et réussir leurs études.

## **Conclusion**

Le moment de création d'une institution d'enseignement supérieur est produit à la fois du contexte historique et socio-économique du pays, ainsi que des politiques universitaires en vigueur. La création de l'Université de Campinas coïncide avec le début de la dictature militaire et le développement économique du pays. Ces deux facteurs ont eu des conséquences importantes sur sa structure organisationnelle et la construction de son image d'université de prestige. La dictature militaire a déclenché des persécutions au sein des universités brésiliennes et a contribué à l'embauche de professeurs renommés par l'Unicamp qui, grâce à la présence de Zeferino Vaz comme responsable de son organisation, a créé une « île » de tranquillité protégée des turbulences qui affectaient les autres institutions d'enseignement supérieur. Le développement économique de la région, basé sur la production industrielle, a favorisé la création d'une institution ancrée sur les principes de modernité de l'époque, c'est-à-dire le modèle technocratique. En plus d'être adapté à la LDB de 1961, son projet de création anticipait les réformes mises en place par le gouvernement en 1968 qui instituait le modèle universitaire nord-américain et rendait l'enseignement et la recherche indissociables.

L'image d'université de prestige qui n'a de place que pour « les meilleurs » a accompagné l'Unicamp dès sa création. Elle a influencé l'élaboration de son examen d'accès et le discours tenu par les membres de l'institution. L'université a élaboré un

examen d'accès en ligne avec le profil d'étudiant désiré par l'institution, c'est-à-dire possédant une réelle maîtrise du langage. Malgré les changements successifs, conséquence de l'augmentation du nombre de candidats et des difficultés de correction qui en découlèrent, le « vestibular » de l'Unicamp a conservé un principe de sélection basé sur la méritocratie (principe qui domine dans l'accès à l'enseignement supérieur brésilien dès le début) et la maîtrise de la langue considérée comme légitime (le langage scolaire). Selon les théories discutées dans l'introduction du chapitre, ces principes donnent l'avantage aux étudiants issus de familles favorisées.

A partir des années 2000, face aux fortes inégalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien, les discussions relatives aux politiques de compensation se sont intensifiées sur la scène nationale. C'est dans ce contexte qu'Unicamp a créé le Groupe de travail sur l'inclusion sociale qui a présenté une proposition de politique d'action affirmative ayant servi de base pour la mise en œuvre, en 2004, de la première politique d'action affirmative de l'institution, le PAAIS. En fondant l'accès sur une politique d'appartenance double faisant de l'appartenance sociale le pilier de l'identification des étudiants et l'appartenance raciale un critère secondaire et dépendant de la première, l'université a suivi la tendance nationale. Toutefois, en utilisant un système de bonus (l'ajout de points supplémentaires à la note finale du « vestibular ») l'institution se différencie de la plupart des universités brésiliennes qui ont adopté les quotas comme politique d'action affirmative, probablement pour mieux contrôler la sélection du corps étudiant. En outre, en prenant en compte le type d'institution dans laquelle l'élève a suivi ses études secondaires comme critère pour bénéficier du PAAIS, l'université participe à rendre plus attractifs ces établissements dans le quasi-marché scolaire brésilien, ce qui peut aussi contribuer à favoriser la mise en place de stratégies de scolarisation dans ces établissements par les familles favorisées, comme cela pu être constaté dans d'autres contextes (par exemple Science-Po Paris qui grâce à une seconde voie d'admission réservée aux élèves de certains lycées accueillant initialement des élèves peu favorisés, a contribué à transformer leur recrutement social).

Suite à une étude menée par l'institution elle-même qui montrait les limitations du PAAIS pour inclure les élèves issus des écoles publiques de la ville et dans un contexte d'intensification du nombre de politiques nationales visant à l'inclusion sociale, qui culmine en 2012 lors de la mise en œuvre de la politique de quotas dans les universités fédérales, l'Unicamp anticipe encore une fois et met en place en 2010 une deuxième

politique d'action affirmative : le ProFIS. Contrairement à la première politique, dont la sélection était faite par le « vestibular », ce programme d'études a adopté l'examen national, l'ENEM, en tant qu'examen d'accès. En utilisant un examen qui accorde moins d'importance à la maîtrise de la langue dans ses critères de recrutement, et en réservant une place d'étude pour chaque école publique de la ville (en suivant le modèle *Top Ten Percent Plan* mis en œuvre au Texas), le ProFIS contribue à l'accès des étudiants moins favorisés et issus des institutions d'enseignement secondaire moins prestigieuses, malgré le caractère méritocratique de la sélection.

Enfin, le contexte historique a influencé non seulement le modèle d'université sur lequel a été basé l'Université de Campinas, mais a aussi déterminé le moment favorable à la mise en œuvre de politiques d'action affirmative. Tout en suivant les tendances nationales consistant à privilégier l'appartenance sociale de l'étudiant, l'Unicamp a adapté ses politiques pour mieux contrôler la sélection et garantir l'accès des étudiants en accord avec le profil désiré par l'institution. Le caractère méritocratique de l'accès n'est pas une exclusivité de l'Unicamp, mais constitue le pilier de l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Ce qui le différencie est l'importance accordée à la production écrite et par conséquent, à la maîtrise de la langue soutenue qui favorise les élèves appartenant aux classes favorisées.

En considérant les caractéristiques et les objectifs de chaque politique d'action affirmative présentés dans le présent chapitre, dans le chapitre suivant, nous analysons les transformations du corps étudiant après l'application desdites politiques (notamment le PAAIS) et discutons la réalisation des objectifs fixés lors de leur mise en œuvre par l'université.



### *Chapitre 3*

## **Qui profite des politiques d'action affirmative ? A chaque dispositif sa population**

Le chapitre précédant a montré que les politiques d'action affirmative adoptées par l'Unicamp visaient à élargir l'inclusion sociale tout en préservant l'excellence académique. La sélection des étudiants bénéficiaires de chaque politique est basée sur des principes méritocratiques et les rapports présentés lors de leur mise en œuvre témoignent d'une préoccupation relative à la qualification de son corps étudiant.

Compte tenu du caractère méritocratique des politiques d'action affirmative choisies par l'institution, nous nous demandons dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. Qui sont les étudiants qui bénéficient de chaque politique ? Correspondent-ils aux étudiants cibles ? Enfin, comment les politiques, et plus précisément la procédure d'admission PAAIS, ont-elles contribué à diversifier son corps étudiant ?

Pour mieux comprendre l'impact des politiques d'action affirmative sur le corps étudiant dans le contexte étudié, il faut d'abord revenir sur le processus de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et ses limites.

Nous pourrions émettre l'hypothèse que l'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur et par conséquent la participation de groupes auparavant exclus du système, entraîneraient une plus grande égalité. Toutefois, l'expansion du système éducatif ne facilite pas forcément l'accès des groupes socialement défavorisés, car les différents groupes sociaux bénéficient inégalement de ladite expansion : les premiers à en tirer parti sont les groupes déjà les mieux placés, et ils en glanent les bénéfices jusqu'à atteindre des taux d'accès proches de 100% (Duru-Bellat, Kieffer et Reimer, 2010). Ce modèle d'analyse a été formalisé par l'hypothèse des Inégalités Maximalement Maintenues (Maximally Maintained Inequality, MMI), postulat qui considère que « le taux de transition et les 'odds ratio' entre l'origine sociale et la transition scolaire restent les mêmes d'une cohorte à l'autre, sauf s'ils sont forcés de changer en raison de l'accroissement des inscriptions » (Raftery et Hout, 1993, p. 56). En d'autres termes, les inégalités d'accès à un certain niveau d'enseignement déclinent seulement lorsque l'accès des étudiants de classes favorisées a atteint le point de saturation, phénomène

ayant pour conséquence que la pression se déplace vers les transitions suivantes du système scolaire.

Des études menées dans le contexte brésilien suggèrent que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur persistent malgré les programmes d'expansion, ce qui peut être expliqué par l'hypothèse des Inégalités Maximale<sup>m</sup>ent Maintenu<sup>e</sup>s (MMI). En outre, les auteurs montrent que les inégalités quantitatives (inégalités d'accès) ont été remplacées par des inégalités qualitatives (inégalités horizontales ou de placement dans les filières plus sélectives), ce qui est en accord avec la théorie des Inégalités Effectivement Maintenu<sup>e</sup>s (Effectively Maintained Inequality, EMI). Cette théorie proposée par Lucas (2001) postule que

ceux qui sont socio-économiquement favorisés utilisent leurs avantages pour assurer à leurs enfants ce niveau d'éducation. Une fois que le niveau d'éducation devient quasi-universel, ils recherchent les différences qualitatives existant à ce niveau d'étude et utilisent leurs avantages pour garantir une éducation quantitativement identique mais qualitativement meilleure (p. 1652).

Le rapport entre l'inégalité sociale et l'accès à l'éducation a été étudié en utilisant les données relatives à l'expansion de l'enseignement supérieur brésilien au cours de la période qui s'étend de 1982 à 2006. Les résultats de la recherche montrent qu'en termes tant absolus que relatifs, les Brésiliens ont de plus en plus atteint les niveaux les plus élevés d'éducation, y compris dans l'enseignement secondaire et post-secondaire. L'enseignement secondaire est devenu moins sélectif pendant la période étudiée : les élèves provenant de groupes ethniques ou de régions défavorisés ont plus de chances d'atteindre ce niveau d'éducation en 2006 qu'en 1982, ce qui signifie que la population d'élèves du secondaire est devenue plus diversifiée en ce qui concerne l'ethnicité et la région d'origine. En revanche, on retrouve une forte influence du revenu familial et du niveau d'éducation des parents sur les chances d'accès à l'enseignement supérieur dans la période étudiée. Les domaines d'études sont aussi stratifiés par les origines sociales dans l'enseignement supérieur brésilien, indépendamment du secteur (Collares, 2006). Selon l'auteur, ces résultats suggèrent que les théories du MMI et du EMI s'appliquent à l'expansion de l'enseignement supérieur brésilien. « Conformément aux prédictions du MMI, l'accès à l'éducation a augmenté pour les groupes socialement défavorisés dans les niveaux élémentaire et secondaire, dans la mesure où tous les individus des classes supérieures avaient déjà atteint ces niveaux d'éducation » (p. 278). De cette façon, les

nouvelles places ouvertes dans l'enseignement primaire et secondaire ont été occupées par les groupes qui n'y avaient pas accès et la concurrence a été déplacée à l'enseignement tertiaire. « Les prédictions du EMI ont été aussi confirmées car malgré l'expansion, les inégalités d'accès vers les différents types d'éducation supérieure au Brésil ont été maintenues pendant la même période » (p. 278).

Au cours des trois dernières décennies, caractérisées par une forte expansion du niveau tertiaire et par la mise en œuvre de politiques pour réduire les inégalités d'accès, des effets primaires de stratification<sup>56</sup> ont été mis en évidence, comme le rapport direct entre les conditions socio-économiques et la performance des étudiants à l'ENEM (Examen national de l'enseignement secondaire). Il existe également des effets secondaires de stratification<sup>57</sup> comme la forte influence des conditions socio-économiques sur les chances d'accès à l'enseignement supérieur. L'analyse de l'impact des politiques récentes sur les inégalités d'accès montre la stabilité de l'effet que peut avoir la classe sociale dans les institutions privées comme publiques, la réduction de l'effet de l'éducation des parents dans les institutions privées et la réduction des avantages des Blancs et des Jaunes sur les Noirs, surtout dans les institutions privées (Mont'Alvão, 2013). Comme le montre l'auteur, les politiques d'éducation ont contribué à élargir l'accès de certains groupes défavorisés au secteur privé, mais n'ont pas eu d'effet significatif sur le secteur public.

Des recherches menées dans le contexte brésilien sont en accord avec les études réalisées dans différents contextes nationaux et indiquent qu'au cours des dernières décennies, l'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur a contribué à élargir la participation des groupes moins favorisés mais les effets de stratification primaires et secondaires persistent.

Dans une analyse comparative de 27 pays membres de l'OCDE, Clancy (2010) souligne un accroissement de la participation à l'enseignement supérieur de tous les groupes sociaux dans la période allant de 1970 à 2003, avec une augmentation de la participation des enfants des familles appartenant au quartile supérieur des revenus de 74 à 80%, et

---

<sup>56</sup> Les effets primaires de stratification renvoient à l'influence des origines sociales sur la performance des étudiants tout au long de la scolarité.

<sup>57</sup> Les effets secondaires opèrent au travers de l'influence des origines socio-économiques sur les décisions des étudiants dans les points de transition du système éducatif, en contrôlant la performance.



du quartile inférieur de 28 à 41%. Selon l'auteur, « l'analyse suggère qu'il y a eu une réduction des inégalités d'accès selon la catégorie de revenus pendant la période, mais le schéma de transition est inégal. » (p. 87)

Clancy (2010) affirme que l'« une des généralisations les plus répandues dans les recherches sur l'enseignement post-obligatoire est que l'expansion n'a pas réduit de manière sensible les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur selon les groupes sociaux » (p. 84). Cette affirmation s'appuie sur une recherche comparative entre treize pays menée par Shavit et Blossfeld (1993) et qui montre que dans la plupart des pays les inégalités de classe mesurées en termes relatifs sont restées stables pendant les dernières décennies.

Par ailleurs, les politiques de discrimination positive ont des effets positifs sur la participation de groupes ethniques sous-représentés. Toutefois, cela peut ne pas être accompagné d'une réduction de la stratification sociale, comme montré par une étude comparative sur la participation des minorités ethniques (Noirs et Hispaniques) et des Blancs dans l'enseignement supérieur et le marché du travail aux Etats-Unis pendant les années 70, 80 et 90. O'Connor (2010) a ainsi constaté

alors que les étudiants issus des minorités ethniques ont augmenté leur participation dans l'enseignement supérieur au cours des années 90, l'augmentation de leur taux de réussite aux études en licence a été contrebalancée par l'augmentation constatée chez les étudiants blancs dans la même période (p. 53).

Les politiques de discrimination positive dans l'accès à l'enseignement tertiaire contribuent à la réduction des inégalités quantitatives qui peuvent être remplacées par des inégalités qualitatives. En Inde, la mise en œuvre de la politique a bénéficié aux tribus et aux castes inférieures car le nombre d'étudiants appartenant à ces catégories a augmenté. Cependant, ces étudiants se concentrent dans les programmes d'études en humanités et moins de 5% se dirigent vers les programmes de médecine et d'ingénierie. De surcroît, seul un petit pourcentage d'étudiants issus de ces catégories a accès aux institutions d'élite (Jayaram, 2010).

Finalement, ces études montrent non seulement que la massification ne peut pas être associée à la réduction des inégalités d'accès, mais aussi que les résultats varient selon les catégories de lecture des inégalités mobilisées. En Europe par exemple, les

catégories professionnelles semblent être moins importantes pour expliquer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur que le niveau de scolarisation des parents (Ballarino et Schadee, 2011).

En outre, l'impact diffus de quelques programmes de discrimination positive pourrait s'accompagner d'effets pervers. En France, les programmes élaborés par les grandes écoles (Sciences Po et École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales [ESSEC]) promeuvent une modeste diversification : les conditions d'accès privilégient le sous-ensemble des lycéens issus des milieux populaires qui connaît le moins de difficultés scolaires. Les effets pervers pourraient se traduire « en termes de déception de la part des jeunes n'ayant pas les compétences intellectuelles et sociales nécessaires pour satisfaire leurs nouvelles ambitions » ou encore par « des tensions entre les bénéficiaires de ces politiques et les autres élèves au sein des établissements d'enseignement secondaire ou supérieur » (Van Zanten, 2010b, p. 92).

#### *Les inégalités des chances scolaires : l'effet de l'origine sociale*

Les théories et les études présentées suggèrent que même si l'expansion du système d'enseignement contribue à élargir la participation des étudiants provenant de familles défavorisées, les inégalités des chances scolaires persistent.

L'origine sociale est un prisme de lecture des inégalités relativement transversal aux sociétés et partant, plus souvent documenté que celui des appartenances ethno-raciales qui ne sont légitimes que dans un nombre réduit de pays. Toutefois, l'hypothèse de l'effet de l'origine sociale sur les chances scolaires est transférable aux inégalités entre groupes ethniques car les politiques de discrimination raciales antérieures ont pour conséquence la concentration de groupes ethno-raciaux dans différentes catégories sociales. Comme nous l'avons présenté dans l'introduction de la thèse, dans le contexte brésilien nous retrouvons des inégalités de revenus entre groupes ethniques : les groupes ethniques discriminés (les Noirs et les « Pardos ») se concentrent dans le décile de revenus inférieur (76% de la population appartenant à ces catégories ethno-raciales). Du point de vue scolaire, en considérant la population de plus de 25 ans, seulement 8,8% des Noirs et des « Pardos » ont fait des études supérieures, contre 22,2% de Blancs (IBGE, 2017).

Boudon (1990) affirme que l'inégalité des chances scolaires est forte et « varie en fonction surtout du statut, mais aussi, pour un même statut, en fonction du diplôme des

parents » (p. 534). De plus, elle est persistante car « elle évolue lentement dans le temps et apparaît comme fortement résistante aux médications politiques en tout genre qui lui sont administrées » (p. 534).

Alors quelles seraient les causes principales des inégalités scolaires ? Selon l'auteur, la plus importante serait la différence dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages de l'investissement scolaire. Théorisé par Boudon (1973), le choix rationnel (rendement/risque) suggère que les parents agissent pour que leurs enfants atteignent au minimum le niveau d'instruction qu'ils ont eux-mêmes atteint, et ce afin de prévenir la mobilité sociale descendante.

La théorie du choix rationnel a été utilisée par Raftery et Hout (1993) pour expliquer le modèle formalisé par l'hypothèse du MMI car, selon les auteurs « les étudiants et leurs familles prennent des décisions sur la poursuite des études en analysant les coûts et les avantages connexes » (p. 57).

Ainsi que pour la question de la poursuite des études, cette théorie peut rendre compte de l'orientation des étudiants vers les filières plus ou moins prestigieuses selon l'origine sociale. Boudon (1990) explique qu'« à réussite scolaire semblable, la fréquence de l'orientation vers les voies scolaires les plus intéressantes dépend de l'origine sociale » (p. 536), et il ajoute que « l'influence de l'origine sur l'orientation dépend de la réussite : plus faible lorsque la réussite est bonne, elle devient plus forte lorsque la réussite est faible » (p. 536).

Même si l'auteur suggère que l'appréciation des risques, des coûts et des avantages est le principal facteur des inégalités scolaires, l'origine sociale reste un facteur très important car il existe une relation entre l'origine sociale et la performance scolaire qui s'explique par le fait que « le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages/désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard » (Boudon, 1990, p. 538). De cette façon, on peut s'attendre à ce que les étudiants issus des familles de cadres supérieurs aient plus de chances de réussite aux examens d'accès et par conséquent, d'intégrer les filières les plus prestigieuses dans lesquelles la concurrence pour les places est serrée.

En considérant les théories des Inégalités Maximalement Maintenu (Raftery et Hout, 1993) et des Inégalités Effectivement Maintenu (Lucas, 2001), ainsi que l'effet du

choix rationnel sur les inégalités scolaires (Boudon, 1973, 1990), nous formulons l'hypothèse que *les politiques d'action affirmative adoptées par l'Unicamp ont contribué à l'élargissement de l'accès des étudiants provenant de classes moins favorisées, mais qu'ils se concentrent dans les filières moins prestigieuses. En outre, l'effet que peuvent avoir l'origine sociale, le statut socio-économique de la famille et le niveau de scolarisation des parents sur l'accès peut être atténué en fonction des critères de participation des étudiants aux politiques mises en œuvre par l'université.*

Ce chapitre est structuré en deux parties. La première rend compte de l'évolution des inégalités d'accès à l'Université de Campinas à partir de la comparaison du profil étudiant avec les caractéristiques de la population correspondante dans le pays ou, quand cela est possible, dans l'Etat de São Paulo, tout en mettant l'accent sur les catégories cibles de la procédure d'accès PAAIS et les effets secondaires de la diversification visée par l'institution, c'est-à-dire l'effet sur les caractéristiques sociales qui ne sont pas mises en avant dans les procédures d'action affirmative. Comme les places réservées aux étudiants issus du programme d'accès ProFIS ne représentent que 3,5% du total des places ouvertes par l'université chaque année et qu'en 2013, seulement 50,9% des étudiants qui avaient commencé le programme ont accédé aux programmes de premier cycle en bénéficiant de places réservées, ils n'ont pas été pris en compte lors de l'analyse quantitative de l'évolution du corps étudiant car leurs effectifs sont trop restreints pour ce type d'analyse. Pour cette étude, nous avons utilisé les données rendues disponibles par la Comvest (Commission permanente pour le « vestibular ») sur le profil des étudiants dans les années 2003 (antérieure à la mise en œuvre de la politique d'action affirmative PAAIS), 2009 (la cinquième année du PAAIS) et 2014 (modification de la procédure d'admission, chapitre 2, section III.1), en plus des données rendues disponibles par le PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, ou Enquête nationale par échantillon de domicile) ou la fondation SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados, ou Système étatique d'analyse des données).

Dans la deuxième partie nous analysons les effets de chaque politique d'action affirmative mise en œuvre par l'université par rapport à ces objectifs, en plus de discuter des effets secondaires visés en termes de diversification sociale plus large. Nous nous intéressons à ce que ces effets révèlent des barrières existantes dans l'accès à l'institution d'enseignement supérieur étudiée. Pour l'analyse de la procédure d'admission PAAIS, nous avons utilisé les données de l'année 2014 rendues disponibles

par la Comvest, en plus des résultats de l'analyse qualitative obtenus au cours des entretiens. En outre, l'analyse du profil des étudiants inscrits au ProFIS est fondée sur un rapport et un article du NEPP (Noyau d'études de politiques publiques) de l'Unicamp, qui dispose des données des années 2011 et 2013, en plus d'un rapport disponible sur le site web de l'université qui présente les chiffres moyens des années 2011-2012.

### **I. Les inégalités d'accès à l'Université de Campinas : transformations du corps étudiant mais persistance des effets de l'origine sociale**

Comme présenté au chapitre précédent, en 2004 l'Université de Campinas a mis en œuvre sa première politique d'action affirmative, nommée PAAIS. Elle suivait la tendance nationale reposant sur une double prise en compte des appartenances, sociale et raciale, la première étant déterminante. Néanmoins, alors que la plupart des universités brésiliennes ont choisi le système de quotas, la politique mise en œuvre par l'Unicamp diffère. Elle consiste à octroyer un bonus à la note finale de l'examen d'accès des étudiants appartenant aux catégories touchées par cette procédure.

Pour circonscrire l'effet des procédures d'action affirmative, il convient dans un premier temps d'analyser plus largement l'évolution des caractéristiques du corps étudiant de façon à pouvoir ensuite les comparer avec celles du public concerné par ces politiques.

#### *- Des étudiantes minoritaires malgré la parité dans les candidatures d'accès*

La première caractéristique analysée est la distribution des sexes parmi les étudiants de l'Université de Campinas. Les femmes demeurent sous-représentées par rapport aux hommes pour toutes les années étudiées, avec une moyenne de 42,4% de femmes inscrites à l'Unicamp, malgré le fait qu'elles représentent la moitié des inscrits aux examens d'accès, ce qui signifie qu'elles réussissent moins bien le « vestibular ». L'étude menée par Mont'Alvão (2013) sur la performance des étudiants à l'ENEM confirme cette hypothèse : en général, les hommes réalisent une meilleure performance générale à l'examen, sauf à la dissertation où les femmes sont plus performantes, et à l'épreuve de langue portugaise où l'on ne relève pas de différence. De surcroît, la proportion des femmes se présentant à l'examen évolue plus rapidement que leur proportion parmi les admis qui semble stable.

Les chiffres du recensement de 2014 montrent que 55,7% des étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur au Brésil sont des femmes, néanmoins elles ne représentent que 53,0% des étudiants inscrits dans les institutions publiques (INEP, 2016). L'écart entre le pourcentage de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur au Brésil et à l'Unicamp peut être expliqué par la prédominance des places dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle où les hommes sont traditionnellement surreprésentés : pour 3320 places disponibles à l'Unicamp en 2014, 1770 (53,3%) étaient destinées aux formations en sciences exactes et en ingénierie.

Tableau 3.1: Candidats et étudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le sexe (en pourcentage)

	2003		2009		2014	
Sexe	candidats	Inscrits	candidats	inscrits	candidats	inscrits
Homme	50,8	57,8	50,3	57,1	48,6	57,2
Femme	48,5	41,6	49,7	42,9	51,4	42,8
Sans réponse	0,8	0,6	0,0		0,0	

Source: Comvest

- *Des étudiants qui ont eu un parcours scolaire linéaire et performant*

L'âge des étudiants inscrits à l'université est une caractéristique prise en compte dans l'analyse car il renseigne sur le parcours scolaire et donc sur la réussite scolaire de l'étudiant. En considérant un examen d'accès très sélectif comme celui de l'Unicamp (chapitre 2), nous faisons l'hypothèse que les élèves qui réussissent le « vestibular » sont ceux qui ont eu un parcours scolaire linéaire et très performant. De fait, au moment de l'inscription à l'Unicamp, la majorité des étudiants a entre 17 et 19 ans, ce qui correspond à l'âge courant pour finir les études secondaires au Brésil. Une grande partie des étudiants qui ont accédé à l'Unicamp n'ont pas connu d'échec scolaire ni interrompu leurs études. L'évolution de la distribution de l'âge des étudiants met également en évidence une importante diminution de la part des étudiants en avance, leur taux diminuant de 26 à 12,5% entre 2003 et 2014, alors que dans le même temps, la part des étudiants âgés de plus de 21 ans augmente. L'enseignement primaire brésilien a été modifié par la loi 11.274, du 6 février 2006, en passant de 8 ans à 9 ans d'études, ce qui

pourrait expliquer la réduction du nombre d'étudiants en avance inscrits à l'Unicamp. De plus, en 2002 le gouvernement a créé l' « Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos » (Examen national pour la certification des compétences de jeunes et d'adultes) ENCCEJA, qui a facilité l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire pour les jeunes de plus de 18 ans, leur permettant de s'inscrire aux examens d'accès à l'enseignement supérieur. Cela expliquerait l'accroissement de la participation des étudiants âgés de plus de 21 ans. Toutefois, du fait du caractère sélectif du « vestibular » de l'Unicamp, nous pouvons aussi considérer que la réinscription des étudiants diplômés constitue un des facteurs de cette augmentation, mais nous ne disposons pas de données pour confirmer cette hypothèse.

Tableau 3.2: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon l'âge (en pourcentage)

Age	2003	2009	2014
≤ 17 ans	26	10,3	12,5
18 ans	28,2	32,6	31,2
19 ans	16,9	23,5	22,1
20 ans	10,2	11,5	10,2
Entre 21 et 23 ans	10,9	13,0	12,4
Entre 24 at 29 ans	4,8	6,8	7,7
Plus de 29 ans	2,4	2,3	3,8
Sans réponse	0,5	0,0	0,0

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

- *Une amélioration de l'accès des minorités ethniques*

Autre caractéristique analysée, la couleur de la peau/race des étudiants faisant partie des catégories prises en compte lors de la mise en œuvre des politiques d'action affirmative au Brésil, et qui correspond au critère secondaire de la procédure d'admission PAAIS. De cette façon, malgré le fait que des points supplémentaires sont ajoutés à la deuxième phase de l'examen d'entrée et seulement pour les étudiants ayant rempli le critère principal, on peut s'attendre à un accroissement de la participation des étudiants appartenant à cette catégorie. Le tableau 3.3 montre le pourcentage de candidats et d'étudiants inscrits à l'Unicamp selon la couleur de la peau ou la race déclarée dans les années étudiées. Si les étudiants blancs sont largement majoritaires, leur proportion se

réduit (de 82% en 2003 à 72,6% en 2014) au profit d'une augmentation importante de la proportion d'étudiants métis qui double presque (8,0% en 2003 et 14,1% en 2014) et d'une augmentation moins marquée de la proportion d'étudiants noirs (2,1% en 2003 et 3,8% en 2014). Cette évolution de la composition du corps étudiant s'inscrit dans une tendance similaire pour la population de l'Etat de São Paulo (tableau 3.4) : réduction considérable de la proportion de Blancs contre une augmentation des Métis et, de façon moins marquée, des Noirs. Les données de 2010 montrent que la population blanche représentait 63,9% de la population de l'Etat de São Paulo contre 5,5% de Noirs et 29,1% de Métis. Même s'il y a eu une augmentation de la participation d'étudiants métis et noirs, le pourcentage d'inscrits reste inférieur au pourcentage de la population dans l'Etat. On observe en revanche une réduction considérable de la participation des étudiants jaunes, (7% en 2003 et 4,8% en 2014), même si leur participation demeure élevée par rapport à la proportion des Jaunes dans l'Etat de São Paulo (1,35%) selon les données de 2010. Les Indigènes sont peu nombreux dans l'Etat (0,1% en 2010), ce qui peut justifier la faible participation d'étudiants indigènes à l'Unicamp (0,2% en 2014), qui sont néanmoins deux fois plus représentés à Unicamp que dans la population. Enfin, on observe également une augmentation de la proportion d'étudiants refusant de répondre à la question de leur appartenance raciale lors des procédures d'accès, ce qui témoigne de la sensibilité accrue de cette question dans un contexte de développement des politiques d'action affirmative, qui fait écho aux tendances observées par ailleurs dans d'autres pays, comme par exemple aux Etats-Unis (Goastellec, 2004).

Les différences ethniques d'accès résultent d'une performance variable des élèves à l'Examen national de l'enseignement secondaire (ENEM) selon les groupes ethniques : les Blancs et les Jaunes obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les disciplines comparativement aux Noirs et aux Métis (Mont'Alvão, 2013). Selon l'auteur, cette différence à l'examen reproduit la différence de performance observée pendant toute la scolarisation de base et suggère qu'elle peut être comprise en termes de discrimination scolaire ou d'intériorisation des représentations sociales dominantes de la société. En outre, l'étude montre que les Jaunes et les Blancs, ainsi que les « Pardos » dans une mesure plus relative, ont plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que les Noirs, mais que l'effet racial a diminué au cours des dernières décennies. De fait, les données de l'IBGE (2015) montrent que la participation des étudiants noirs et « pardos » dans l'enseignement supérieur a presque triplé au cours de la dernière



décennie (en 2004 seulement 16,7% de la population non-blanche ayant entre 18 et 24 ans fréquentait l'enseignement supérieur contre 45,5% en 2014), mais leur participation demeure nettement inférieure à celle des étudiants blancs de la même classe d'âge (71,4% en 2014).

La même tendance est observable dans le cas de l'examen d'entrée (« vestibular ») à l'Unicamp. On retrouve une distribution semblable entre les candidats et les étudiants inscrits selon la couleur de la peau ou la race déclarée, ce qui signifie qu'une partie importante d'élèves non-blancs ne s'inscrit pas à l'examen (tableau 3.3). Une explication serait que la plupart des élèves ne remplissent pas les conditions requises à la poursuite des études, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas fini leurs études secondaires. Selon l'IBGE (2015), 52,6% des jeunes non-blancs entre 20 et 22 ans ont terminé leurs études secondaires contre 71,7% des jeunes blancs. Même si les jeunes non-blancs connaissent tendanciellement une scolarité plus courte, pour autant, il est possible qu'un phénomène d'auto-exclusion opère également.

Tableau 3.3: Candidats et étudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage)

Couleur ou race déclarée	2003		2009		2014	
	Candidats	Inscrits	candidats	inscrits	candidats	inscrits
Blanc	81,0	82,0	74,3	75,5	73,9	72,6
Noir	2,2	2,1	3,0	2,6	3,5	3,8
« Pardo » (Métis)	8,3	8,0	13,2	12,9	13,9	14,1
Jaune	7,5	7,0	6,1	5,7	5,4	4,8
Indigène	0,3	0,4	0,3	0,4	0,3	0,2
Sans réponse	0,8	0,6	3,2	2,9	3,0	4,6

Source: Comvest

Tableau 3.4: Population de l'Etat de São Paulo dans les années 1991, 2000 et 2010, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage)

Couleur ou race déclarée	1991	2000	2010
Blanc	72,5	70,7	63,9
Noir	3,7	4,4	5,5
« Pardo » (Métis)	21,8	22,8	29,1
Jaune	1,4	1,2	1,4
Indigène	0,0	0,2	0,1

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de SEADE

- *Une majorité d'étudiants issus du secteur privé mais une augmentation de la part d'étudiants venant du public*

La caractéristique analysée ensuite, c'est-à-dire le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant, correspond au critère principal pris en compte par les politiques d'action affirmative mises en œuvre dans le pays, tout comme par la procédure d'admission PAAIS. Si le type d'institution d'enseignement primaire ne fait pas partie des critères pris en compte dans l'accès, il donne néanmoins quelques informations sur la distribution des élèves parmi les institutions et peut révéler des migrations parfois stratégiques vers certaines écoles. Nous l'avons donc intégré à l'analyse. Les tableaux 3.5 et 3.6 montrent le pourcentage d'étudiants inscrits à l'Unicamp selon le type d'école primaire et secondaire fréquenté. La majorité des étudiants proviennent d'écoles privées : par exemple, pour l'année 2014, 63,7% avaient suivi leurs études primaires et 58,5% leurs études secondaires dans les institutions privées. Cette légère différence pourrait être expliquée par le choix des familles de privilégier l'inscription de leur enfant dans une école considérée comme de « bon » niveau, ce qui correspond aux institutions privées d'enseignement primaire. En ce qui concerne le secondaire, en plus des institutions privées il existe les écoles publiques qui offrent une formation générale, ou générale intégrée à la formation technique ou seulement technique<sup>58</sup>, et où il faut pour être admis réussir un examen d'entrée nommé « vestibulinho » (nous y reviendrons dans le chapitre suivant).

<sup>58</sup> Le système d'enseignement brésilien correspond à un long tronc commun de 9 ans (enseignement primaire) et l'enseignement secondaire correspondant à 3 ou 4 ans où l'élève peut choisir de

Pourtant, la majorité des élèves inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire dans l'Etat de São Paulo poursuivent leurs études dans une institution publique. Selon les données de 2013, 82,2% des 5 635 164 élèves inscrits dans l'enseignement primaire étaient inscrits dans une école publique, et par rapport à l'enseignement secondaire, 85,4% des 1 891 609 élèves étaient inscrits dans une institution publique (SSE/SP, 2014). Nous pouvons discuter des causes de cette surreprésentation des élèves issus du privé par rapport aux objectifs visés par l'examen d'accès à l'université, associé à la qualité des formations dispensées dans les institutions publiques et privées d'enseignement. Comme nous l'avons montré précédemment (chapitre 2, section II) l'examen d'entrée ou « vestibular » de l'Unicamp a été créé en 1987 à partir de l'identification du profil d'étudiant désiré par l'université et a toujours été considéré comme très sélectif, ce qui peut décourager la participation des élèves provenant des écoles publiques car, comme cela a été observé dans les entretiens et sera discuté dans les chapitres suivants, les étudiants soulignent la faiblesse de la formation reçue du fait de problèmes structurels récurrents dans les écoles publiques (infrastructure précaire, manque d'enseignants, etc.), en plus du manque d'information qu'ils reçoivent pour s'orienter dans la poursuite d'études.

Néanmoins, on observe une légère augmentation du pourcentage d'étudiants provenant d'écoles publiques d'enseignement secondaire (32,0% en 2003 et 38,2% en 2014) ce qui est cohérent avec la politique d'action affirmative adoptée par l'Unicamp. Cette dernière privilégie les élèves qui ont suivi leurs études secondaires dans une institution publique. Cependant, cela peut également dissimuler un effet pervers de cette politique, soit le développement de stratégies scolaires adaptatives de la part de la famille scolarisant traditionnellement leurs enfants dans des établissements privés mais optant désormais pour le public pour ensuite pouvoir prétendre bénéficier de la politique d'action affirmative. Toutefois, les données relatives aux élèves inscrits à l'école publique d'enseignement secondaire dans l'Etat de São Paulo montrent une très légère réduction du pourcentage de 87% en 2002 à 85,4% en 2013 (SSE/SP, 2014). De cette façon, on peut dire qu'il n'y a probablement pas eu de migration, ou en tous cas pas de migration massive.

---

poursuivre la formation générale, ou générale intégrée à la formation technique, ou technique, ou encore la formation technique concomitante à la générale. Toutes les formations permettent l'inscription aux examens qui donnent accès à l'enseignement supérieur. A partir de 2013, l'enseignement pré-primaire à partir de l'âge de 4 ans devient obligatoire.

Tableau 3.5 : Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le type d'école primaire fréquentée (en pourcentage)

Ecole enseignement primaire	2003	2009	2014
Publique	37,1	29,3	33,8
Privée	58,7	64,6	63,7
Publique/privée	3,4	3,2	-
Autre	0,3	0,4	0,7
Sans réponse	0,5	2,7	1,9

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

Tableau 3.6 : Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le type d'école secondaire fréquentée (en pourcentage)

Ecole enseignement secondaire	2003	2009	2014
Publique	32,0	31,4	38,3
Privée	66,7	65,5	58,5
Publique/privée	0,4	0,3	-
Autre	0,5	0,2	0,6
Sans réponse	0,5	2,7	2,6

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

Dans le chapitre 2 (section III.1) nous avons souligné que le critère social prédomine dans les politiques d'action affirmative mises en place au Brésil et qu'il a également été le critère choisi par l'université étudiée. Comme mentionné auparavant, pour augmenter l'inclusion des étudiants provenant de familles moins favorisées, l'Unicamp a visé les élèves issus des institutions publiques d'enseignement secondaire. Toutefois, les données disponibles montrent qu'en dépit de cet accent mis sur le type d'institution secondaire de l'étudiant, on constate que ce ne sont pas nécessairement et seulement les étudiants issus des familles défavorisées qui vont en profiter, ce qui sera analysé ensuite à partir des effets secondaires de la diversification visée par l'université.

- *Un avantage aux étudiants bénéficiant d'un fort capital économique mais une réduction de l'amplitude des inégalités*

Considérons d'abord le revenu familial mensuel des étudiants inscrits à l'Unicamp dans les années étudiées (tableau 3.7) en comparaison à l'évolution du revenu familial mensuel au Brésil et dans la région sud-est du pays (où se trouve l'Etat de São Paulo) pendant les années 2003, 2009 et 2011<sup>59</sup> (tableau 3.8).

En 2003, il y avait une prédominance d'étudiants provenant du groupe supérieur de revenus : 27,4% des étudiants inscrits à l'université appartenaient au groupe caractérisé par un revenu familial mensuel de plus de 20 salaires minimum<sup>60</sup> (s.m.). Pendant les années étudiées, leur participation se réduit progressivement, jusqu'à atteindre 9,3% en 2014. On relève aussi une réduction de la participation des étudiants provenant du deuxième et troisième groupes supérieurs (revenu familial de plus de 15 à 20 s.m. et de plus de 10 à 15 s.m.) dont la participation a diminué de 12,6 % à 5,8% et de 17,7% à 13,4% respectivement. D'autre part, les étudiants appartenant aux deuxième et troisième groupes inférieurs et au groupe intermédiaire ont augmenté leur participation. Le deuxième groupe inférieur (revenu familial de plus de 1 à 3 s.m.) est passé de 4,6% de participation en 2003 à 15,7% en 2014. Le groupe dont le revenu familial mensuel est de plus de 3 à 5 s.m. présentait une participation de 12,0% en 2003, et de 21,1% en 2014. Enfin, les étudiants dont le revenu familial mensuel est de plus de 5 à 10 s.m. représentent actuellement le groupe le plus important, avec une participation de 31,9% en 2014. Il faut signaler que le groupe inférieur (revenu familial mensuel inférieur à 1 s.m.) présente la participation la plus faible et qu'il n'enregistre presque aucune modification pendant les années étudiées (0,5% en 2003 et 2009, et 0,6% en 2014).

Quant à la région sud-est du Brésil, il n'y a pas eu de changement important de revenu pendant cette période, sauf pour les deux groupes de revenus supérieurs qui ont présenté une légère réduction contre une augmentation du groupe dont le revenu familial mensuel est de 1 à 3 salaires minimum. Cette évolution est beaucoup moins marquée que celle identifiée pour les étudiants inscrits à l'Unicamp, ce qui signifie que le

---

<sup>59</sup> L'année 2011 a été choisie parce qu'il s'agit du dernier recensement dont les données sont disponibles.

<sup>60</sup> Le salaire minimum a été choisi parce qu'il est utilisé dans le questionnaire du profil socio-économique des étudiants et comme critère social des politiques d'action affirmative au Brésil. En outre, il est utilisé pour caractériser la population dans les recensements et comme critère de participation aux politiques sociales mises en place par le gouvernement brésilien.

changement de profil des étudiants n'a pas de lien avec l'évolution du revenu familial brésilien. De plus, on voit que les familles les plus représentées appartiennent au deuxième groupe inférieur (revenu familial mensuel de plus de 1 à 3 s.m.), avec une proportion de 38,9% au Brésil et 34,8% dans la région sud-est, alors que la majorité des étudiants d'Unicamp sont issus de familles dont le revenu est de plus de 5 à 10 s.m. (31,9%). Quant aux étudiants provenant du groupe supérieur (plus de 20 s.m.), ils représentent 9,3% à l'Université de Campinas et 2,2 % au Brésil, ce qui montre que les étudiants appartenant aux classes moyennes et supérieures sont surreprésentés à l'université alors que ceux provenant des familles moins favorisées sont sous-représentés.

Ainsi, la comparaison du profil économique des familles des étudiants avec celles de l'Etat souligne sans surprise que même s'il y a eu un changement du profil des étudiants inscrits, l'université reste élitiste par rapport à la distribution du revenu mensuel de la population brésilienne.

Tableau 3.7: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage)

Revenu familial mensuel	2003	2009	2014
Inférieur à 1 s.m.	0,5	0,5	0,6
Plus de 1 à 3 s.m.	4,6	8,8	15,7
Plus de 3 à 5 s.m.	12,0	17,0	21,1
Plus de 5 à 10 s.m.	24,5	28,1	31,9
Plus de 10 à 15 s.m.	17,7	16,4	13,4
Plus de 15 s.m. à 20 s.m.	12,6	8,8	5,8
Plus de 20 s.m.	27,4	14,9	9,3
Sans réponse	1,0	5,5	2,2

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

Tableau 3.8: Evolution du revenu familial mensuel au Brésil et dans la région sud-est du pays dans les années 2003, 2009 et 2011 (en pourcentage)

Revenu familial mensuel	2003		2009		2011	
	Brésil	Sud-est	Brésil	Sud-est	Brésil	Sud-est
Inférieur a 1 s.m.	12,9	7,9	12,7	7,8	11,9	7,0
Plus de 1 a 3 s.m.	35,9	31,1	38,5	34,1	38,9	34,8
Plus de 3 a 5 s.m.	19,4	21,5	20,2	23,2	19,8	22,4
Plus de 5 a 10 s.m.	16,3	19,8	15,1	18,3	15,1	18,3
Plus de 10 a 20 s.m.	8,0	10,2	6,0	7,3	5,6	6,8
Plus de 20 s.m.	3,9	5,0	2,4	2,8	2,2	2,7
Sans revenu	1,5	1,6	1,3	1,3	1,5	1,4
Sans réponse	2,1	2,9	3,8	5,2	5,0	6,6

Source: Adapté par l'auteur à partir des données des PNADs 2003, 2009 et 2011.

- *Le niveau de scolarité des parents en tant que facteur décisif de la réussite*

Les théories discutées précédemment (Boudon, 1990) soulignent l'effet des origines sociales sur les inégalités des chances scolaires et affirment que la scolarité des parents est un facteur décisif pour la poursuite des études. En outre, la scolarité des parents peut être considérée, au même titre que le revenu familial, comme un effet secondaire de la politique d'action affirmative mise en œuvre par l'Unicamp, ce qui sera analysé à partir des tableaux 3.9 et 3.10 qui montrent le pourcentage d'étudiants inscrits à l'Unicamp selon la scolarité des parents. Près de 50% des étudiants ont des parents qui ont suivi des études supérieures. Selon les données d'IBGE (2010), seulement 12,1% de la population de l'Etat de São Paulo âgée de plus de 25 ans avait effectué des études supérieures, alors que la plupart de la population (41,6%) n'avait pas achevé ses études primaires. Les étudiants issus de familles ayant elles-mêmes fréquenté l'enseignement supérieur sont donc surreprésentés parmi les étudiants d'Unicamp.

Cet effet du capital culturel révélé par le diplôme des parents est corrélé aux performances scolaires. En analysant les données de l'Examen national de l'enseignement secondaire (ENEM) de 2010, Mont'Alvão (2013) montre que les origines socio-économiques ont un impact important sur la performance des élèves dans

toutes les matières qui font partie de l'ENEM : plus le niveau d'instruction des parents et le revenu familial sont élevés, meilleure est la note obtenue à l'examen. En plus, en analysant l'effet de la scolarité des parents sur la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil entre 2001 et 2009, Mont'Alvão affirme que les élèves dont les parents ont fini leurs études primaires ont deux fois plus de chances d'avoir accès à l'enseignement supérieur que ceux dont les parents n'ont pas connu d'éducation formelle ; ceux dont les parents ont fini leurs études secondaires ont quatre fois plus de chances et ceux dont les parents sont diplômés du supérieur ont seize fois plus de chances. Le niveau d'éducation des parents est donc, au Brésil comme ailleurs (Koucký, Bartušek, Kovařovic, 2007), déterminant pour la poursuite d'études supérieures.

Ainsi, la disparité entre la scolarisation des parents des étudiants de l'université et de la population de l'Etat de São Paulo corrobore la théorie proposée par Boudon (1973) relative à l'effet de l'origine sociale sur les inégalités scolaires. Il affirme en effet l'influence du statut social des parents et de leurs diplômes sur les chances d'accès à chacun des niveaux scolaires, car le niveau de scolarisation des parents servirait de base (représentant le minimum acceptable) pour leurs enfants. Qui plus est, l'origine sociale de l'élève influe sur sa performance scolaire, ce qui a été aussi constaté par Mont'Alvão (2013) dans ses études.

Tableau 3.9: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la scolarité du père (en pourcentage)

Scolarité du père	2003	2009	2014
Sans scolarité	0,6	0,4	0,9
Primaire incomplet	13,9	9,6	8,6
Primaire complet	4,3	3,3	5,4
Secondaire incomplet	3,6	3,0	4,0
Secondaire complet	16,7	18,8	21,4
Supérieur incomplet	11,4	9,3	7,4
Supérieur complet	48,4	50,5	49,4
Sans réponse	1,3	5,1	3,0

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest



Tableau 3.10: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la scolarité de la mère (en pourcentage)

Scolarité de la mère	2003	2009	2014
Sans scolarité	0,7	0,4	0,3
Primaire incomplet	13,3	9,5	8,2
Primaire complet	5,6	3,2	3,8
Secondaire incomplet	4,8	3,5	3,9
Secondaire complet	21,3	20,5	22,3
Supérieur incomplet	11,0	7,8	8,1
Supérieur complet	42,7	50,1	50,9
Sans réponse	0,6	5,1	2,5

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

- *Des parents exerçant plus fréquemment une profession libérale*

La catégorie professionnelle des parents est un indicateur des conditions socio-économiques de la famille et par conséquent, elle est prise en compte dans cette analyse comme un effet secondaire des politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'université. Comme montré auparavant, ces politiques ont contribué à élargir la participation des étudiants issus de familles moins favorisées, mais l'Université de Campinas reste élitiste puisque le revenu familial mensuel et le niveau de scolarisation des parents est déterminant pour la réussite au « vestibular ». On s'attend donc à ce que s'exerce l'influence de la catégorie professionnelle des parents sur l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur et donc, à une participation plus élevée de ceux dont les parents exercent des professions intellectuelles supérieures et moyennes.

Les tableaux 3.11 et 3.12 montrent le pourcentage d'étudiants inscrits à l'Unicamp selon la catégorie professionnelle des parents. La majorité provient de familles dont le père exerce une profession libérale ou une activité de direction, ou dirige une entreprise moyenne (environ 40%). La profession exercée par la mère change pendant la période étudiée. En 2003, la majorité (37%) étaient des femmes au foyer, suivies par les catégories des professions libérales, de direction ou de surveillance et de propriétaires ou dirigeantes de petites et moyennes entreprises (22,4%). En 2014, il y a eu une augmentation du pourcentage de mères appartenant à la catégorie des professions

libérales (27,9%) et une réduction par rapport à la catégorie de surveillance et de propriétaire de petite entreprise (16,9%) et une réduction sensible de la catégorie des femmes au foyer (18,1%). On ne peut pas dire qu'il y a eu un changement de catégorie sociale parce qu'on n'a pas vérifié de changement aussi important par rapport au niveau d'études de la mère, mais peut-être que la réduction de la proportion de femmes au foyer est liée à l'ouverture du marché de travail aux femmes, malgré l'écart substantiel de rémunération et de postes occupés qui subsiste entre les sexes. En fait, les données de l'IBGE (2015) sur le pourcentage de variation de la population active dans la période 2004/2014 montrent une augmentation plus marquée pour les femmes (21,9%) que pour les hommes (16,3%). En tenant compte seulement de la population active officiellement en emploi, l'accroissement de la participation des femmes reste plus significatif que celui des hommes dans la même période (60% contre 43,6%). Par rapport à la rémunération, les femmes officiellement actives ne percevaient que 72% du salaire des hommes en 2004, et 77% en 2014, ce qui dénote une petite réduction de la différence de revenus, toutefois les inégalités restent substantielles.

Quoi qu'il en soit, l'analyse de la catégorie socioprofessionnelle des parents signale une participation plus marquée des enfants de familles de cadres supérieurs et moyens, ce qui corrobore les données concernant le revenu familial mensuel et la scolarisation des parents. En outre, les études de Mont'Alvão (2013) indiquent que les étudiants dont les parents exercent des professions intellectuelles supérieures et moyennes ont plus de chances d'avoir accès à l'enseignement supérieur, suivi des enfants de petits propriétaires et de travailleurs non manuels, en comparaison avec les enfants dont les parents exercent des professions manuelles.

Tableau 3.11: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage)

Catégorie socioprofessionnelle du père	2003	2009	2014
Postes politiques et administratifs élevés, propriétaires de grandes entreprises	1,2	2,3	2,2
Professions libérales, management ou direction, propriétaires d'entreprises moyennes	44,6	44,3	39,7
Positions inférieures de surveillance ou inspection des activités non manuelles, propriétaires de petites entreprises	23,1	16,9	16,0
Activités non manuelles	10,3	9,1	10,6
Surveillance des activités manuelles	3,0	1,9	2,4
Activités manuelles spécialisées	10,3	7,2	8,9
Activités manuelles non spécialisées	3,1	2,9	4,2
Au foyer	1,3	0,6	1,0
Au chômage	-	2,7	2,8
Autre ou sans réponse	3,2	12,0	12,2

Source: Comvest

Tableau 3.12: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère (en pourcentage)

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	2003	2009	2014
Postes politiques et administratifs élevés, propriétaires de grandes entreprises	0,4	1,1	1,3
Professions libérales, management ou direction, propriétaires d'entreprises moyennes	22,4	28,0	27,9
Positions inférieures de surveillance ou inspection des activités non manuelles, propriétaires de petites entreprises	22,4	17,8	16,9
Activités non manuelles	9,8	9,5	11,2
Surveillance des activités manuelles	0,8	0,7	1,3
Activités manuelles spécialisées	4,0	3,1	4,4
Activités manuelles non spécialisées	2,0	2,3	3,8
Au foyer	37,0	22,5	18,1
Au chômage	-	4,1	5,0
Autre ou sans réponse	1,4	10,9	10,2

Source: Comvest

En résumé, les étudiants inscrits à l'Unicamp sont d'abord des hommes blancs âgés de 17 à 19 ans, qui ont suivi leurs études primaires et secondaires dans une institution privée. Ils proviennent d'une famille dont le revenu familial correspond à 5 à 10 salaires minimum et dont les parents ont suivi des études supérieures. Par rapport à la catégorie professionnelle des parents, actuellement les professions libérales et les activités de direction ou management, ou les propriétaires d'entreprises moyennes prédominent.

L'analyse de l'évolution du profil des étudiants de l'Unicamp entre les années 2009 et 2014 suggère un accroissement de la participation des Métis et, dans une moindre mesure, des Noirs, ainsi que des étudiants issus des institutions publiques d'enseignement secondaire. En considérant la politique d'action affirmative adoptée par l'Unicamp dont les bénéficiaires sont les étudiants provenant des écoles publiques (critère social déterminant) et les étudiants métis et noirs (critère ethno-racial supplémentaire), on s'attendait à cette évolution. L'origine sociale des étudiants, caractérisée par le revenu familial, la scolarité et la catégorie professionnelle des parents, révèlent l'influence du statut social sur la réussite scolaire. Même si l'on observe un accroissement de la participation des étudiants de familles de cadres inférieurs et moyens (revenu entre 1 et 10 s.m.) et par conséquent, une réduction de la proportion d'étudiants ayant des parents cadres supérieurs (revenu de plus de 10 s.m.), l'influence de la scolarité des parents sur la réussite reste très forte. Les données montrent l'augmentation de la proportion d'étudiants dont le père a terminé des études secondaires et dont la mère a effectué des études supérieures, contre une réduction des étudiants dont les parents ont des études primaires inachevées et la mère des études primaires complètes. Cette évolution pourrait être due à l'augmentation de la scolarité de la population brésilienne en lien avec la formation continue car dans les entretiens, les étudiants mentionnent souvent que leurs parents ont repris des études parallèlement ou dans le cadre de leur emploi. Les données quantitatives ne permettent néanmoins pas d'infirmier cette tendance.

*In fine*, les catégories cibles du programme d'action affirmative et d'inclusion sociale de l'Unicamp ont augmenté leur participation mais le statut socio-économique des parents et notamment leur scolarité restent un facteur décisif sur la réussite des étudiants et l'accès à l'enseignement supérieur. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle si la politique d'action affirmative contribue à l'élargissement de l'accès des étudiants moins favorisés, l'origine sociale demeure un facteur influençant la réussite.

## **II. Les politiques d'action affirmative à l'épreuve du profil des étudiants bénéficiaires**

### **II.1. L'instrument PAAIS : une plus grande diversité ethnique et sociale, la scolarité des parents comme facteur déterminant**

Comme mentionné au chapitre précédent, la procédure d'admission PAAIS avait pour but de développer une politique d'inclusion sociale qui pourrait encourager l'accès des étudiants provenant des écoles publiques et garantir la qualification académique du corps étudiant. Pour atteindre cet objectif, l'institution a choisi de viser les étudiants provenant de l'enseignement secondaire public et une fois cette condition remplie, d'octroyer des points supplémentaires aux étudiants noirs, « pardos » ainsi qu'aux indigènes (chapitre 2, section III.1).

L'analyse du profil des étudiants bénéficiaires de cette politique a été réalisée à partir des données rendues disponibles par la Comvest sur leur profil socio-économique. Malgré quelques variations de pourcentage entre les années 2009 et 2014, nous avons choisi la plus récente pour l'analyse, en plus des critères pour lesquels nous avons constaté d'importantes différences de pourcentage entre le groupe bénéficiaire et le groupe non bénéficiaire des mesures, à savoir : l'âge, la couleur de la peau ou la race déclarée, le type d'enseignement secondaire suivi et la période d'études, le revenu familial, le niveau de scolarisation et la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Premier constat, la proportion de bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS a augmenté. En 2009, parmi les 3 575 étudiants inscrits à l'Unicamp, 1 032 bénéficiaient du programme PAAIS, ce qui représentait 28,7% des étudiants. En 2014, ils étaient au nombre de 1 306 bénéficiaires du PAAIS parmi les 3 559 étudiants inscrits à l'université, représentant 36,7% du total. L'augmentation de la proportion d'étudiants ayant bénéficié de cette politique peut être due au bonus plus important offert aux étudiants du programme lorsqu'ils passent l'examen d'accès « vestibular » à partir de 2014. D'autant que le pourcentage de candidats bénéficiaires n'a pas connu de changement significatif (24,8% en 2009 et 26,3% en 2014) ce qui permet d'exclure une augmentation de la demande d'accès au programme.

- *Un pourcentage plus marqué d'étudiants plus âgés parmi les bénéficiaires du PAAIS*

En comparaison avec l'âge des étudiants non bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS, l'âge des étudiants bénéficiaires est légèrement plus élevé (tableau 3.13). La présence d'étudiants en dehors de la classe d'âge standard est due, en général, à un parcours scolaire non linéaire (échec scolaire, suivi successif d'un secondaire général et d'un secondaire technique, avec éventuellement arrêt des études après le secondaire) et, moins fréquemment, à leur inscription dans un deuxième programme de 1<sup>er</sup> cycle des étudiants diplômés. En outre, les entretiens montrent que parmi les onze étudiants qui avaient 20 ans et plus lors de leur entrée à l'Unicamp, six avaient eu une trajectoire scolaire non linéaire<sup>61</sup>, et quatre ont fait deux ans de cours préparatoire pour réussir le « vestibular ». Le besoin de faire plus d'une année de cours préparatoire joue de manière directe sur l'âge d'entrée à l'université, mais les données quantitatives ne révèlent pas de différence marquée entre les étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires par rapport à ce facteur.

Tableau 3.13 : Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon l'âge (en pourcentage)

Age	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
≤ 17 ans	7,2	15,6
18 ans	25,2	34,4
19 ans	22,0	22,0
20 ans	12,6	9,3
Entre 21 et 23 ans	16,0	10,7
Entre 24 et 29 ans	11,5	5,5
Plus de 29 ans	5,6	2,5

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

<sup>61</sup> Dans le cas des étudiants interviewés, la trajectoire non linéaire est due à l'arrêt des études ou à l'inscription dans un cours technique après la complétion du secondaire général. Aucun étudiant n'avait subi un échec scolaire.

- *Une composition ethnique plus diversifiée et plus représentative de la population de l'Etat parmi les bénéficiaires du PAAIS*

Un des objectifs de la mise en œuvre du PAAIS était de promouvoir la diversité ethnique, comme le révèle l'ajout supplémentaire de points pour les Noirs, les « Pardos » et les Indigènes (chapitre 2, section III.2). Le tableau 3.14 fait état du pourcentage d'étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS selon la couleur de la peau ou la race déclarée. Même si la plupart des étudiants bénéficiaires sont Blancs (62,4%), le pourcentage de « Pardos » et de Noirs (28,9% au total) est beaucoup plus marqué que parmi les étudiants non bénéficiaires (11,1%). De cette façon, la distribution ethnique des étudiants bénéficiaires est plus proche de celle de la population de l'Etat de São Paulo (63,9% de Blancs), même si les « Pardos » restent sous-représentés (22%) et les Jaunes ont une participation supérieure (3,8%) à celle de la population de l'Etat (1,4%). En considérant seulement les étudiants bénéficiaires, on observe un rapprochement entre la composition ethnique de l'Etat et donc, la réalisation partielle de l'objectif de cette politique, même si cela ne suffit pas pour garantir une représentation de chaque groupe social proportionnelle à son poids dans la population.

Tableau 3.14 : Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage)

Couleur ou race déclarée	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Blanc	62,4	78,8
Noir	6,9	2,0
« Pardo » (Métis)	22,0	9,1
Jaune	3,8	5,4
Indigène	0,2	0,2
Sans réponse	4,7	4,4

Source: Comvest

- *Une participation plus marquée des étudiants bénéficiaires du PAAIS issus des programmes secondaires techniques et des cours du soir*

Le PAAIS facilite l'accès des étudiants ayant suivi des études techniques et ayant effectué leurs études secondaires en cours du soir. Par rapport au type d'enseignement



secondaire, 30,6% des étudiants bénéficiaires ont fait des études techniques contre 5,1% des étudiants non bénéficiaires. Parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, 15,3% ont suivi leurs études secondaires en cours du soir, contre 2,4% des étudiants non bénéficiaires. Le choix de poursuivre les études secondaires en cours du soir peut être dû 1) au besoin de gagner sa vie et donc de concilier travail et études ; 2) à l'agenda scolaire, dans la mesure où l'institution n'offre pas le niveau d'études adéquat pendant la période diurne. De fait, les quatre étudiants interviewés qui ont suivi leurs études secondaires en cours du soir avaient besoin de travailler et pour l'un d'entre eux, cela était de surcroît la seule option dans son école. En ce qui concerne le type d'enseignement secondaire, les écoles techniques publiques sont connues pour l'excellence de leur formation, ce qui pourrait expliquer le pourcentage significatif d'étudiants bénéficiaires du PAAIS issus de l'enseignement secondaire technique, en considérant que seulement 5,7% des élèves inscrits à l'enseignement secondaire public suivaient cette formation (INEP, 2014).

Comme cela a été exposé dans la section précédente, le critère social est déterminant dans la politique adoptée par l'Unicamp qui prend en compte l'institution fréquentée par l'étudiant pendant le secondaire. Cependant, l'évolution du profil des étudiants inscrits à l'Université de Campinas montre que même s'il a eu une augmentation de la participation des étudiants moins favorisés, l'université reste élitiste, ce qui interroge la pertinence du type d'institution fréquentée comme critère social. Est-il possible d'inférer de la comparaison des caractéristiques sociales des étudiants des effets secondaires de la procédure d'admission PAAIS, c'est-à-dire à partir des caractéristiques sociales non utilisées dans la procédure d'action affirmative ? La comparaison du revenu familial mensuel des étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires de cette politique (tableau 3.15) dépeint une situation nuancée.

- *Des étudiants issus de familles économiquement moins favorisées que les étudiants non bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS*

La plupart des étudiants appartiennent à des familles dont le revenu mensuel se situe entre 5 et 10 s.m. dans les deux groupes. La différence principale est la participation plus élevée d'étudiants des cadres inférieurs (entre 1 et 5 s.m.) parmi les bénéficiaires du PAAIS (57,1% contre 26,4%). Ainsi, la procédure d'admission a réussi à augmenter la participation d'étudiants issus de familles moins favorisées, mais même dans le groupe bénéficiaire, le revenu familial est plus élevé que celui de la population de la

région sud-est du Brésil. En outre, la participation des étudiants de la catégorie de revenu inférieur ( $\leq 1$ s.m.) reste discrète.

Les entretiens montrent que les étudiants issus de la classe moyenne et ceux des classes favorisées bénéficient de cette politique, puis le critère économique n'est pas pris en compte car le fait d'avoir étudié dans une école publique ne se superpose pas à l'appartenance sociale. De fait, un des étudiants interviewés qui avait suivi ses études primaires dans une école privée a déclaré que le passage à l'institution publique dans l'enseignement secondaire relevait d'intentions stratégiques pour profiter de certaines politiques d'action affirmative, nous y reviendrons dans les chapitres suivants. Toutefois, malgré la participation d'étudiants de classes sociales favorisées qui bénéficient du PAAIS et la possibilité de mise en place de stratégies par certaines familles, les données ne se sont pas révélées concluantes quant à l'existence d'un phénomène de migration vers l'enseignement publique secondaire, comme discuté précédemment, ce qui suggère que ces stratégies demeurent marginales.

Tableau 3.15: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage)

Revenu familial mensuel	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Inférieur à 1 s.m.	1,1	0,4
Plus de 1 à 3 s.m.	26,1	9,7
Plus de 3 à 5 s.m.	29,9	16,3
Plus de 5 à 10 s.m.	30,2	32,4
Plus de 10 à 15 s.m.	7,5	17,0
Plus de 15 s.m. à 20 s.m.	2,1	7,9
Plus de 20 s.m.	1,5	14,0
Sans réponse	1,7	2,4

Source: Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

- *La persistance de l'influence du niveau de scolarité des parents sur l'accès à l'enseignement supérieur*

Autre caractéristique secondaire potentiellement affectée par les procédures d'action affirmative, le niveau de scolarité des parents est connu pour influencer la performance scolaire des élèves et les chances d'accès à l'enseignement supérieur (Boudon, 1990 ;

Mont'Alvão, 2013). A la différence des étudiants non bénéficiaires du PAAIS dont la plupart des parents ont effectué des études supérieures (62%), parmi les parents des étudiants bénéficiaires on retrouve une répartition identique entre les parents qui ont suivi des études secondaires et ceux qui sont passés par le supérieur. Même si la participation des étudiants dont les parents ont un faible niveau d'éducation est plus marquée parmi les bénéficiaires, elle reste néanmoins faible, ce qui corrobore les recherches discutées précédemment qui montrent la relation entre la scolarité des parents et les chances d'accès à l'enseignement supérieur. De cette façon, la scolarité des parents reste décisive pour la réussite scolaire des élèves.

Tableau 3.16: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la scolarité du père (en pourcentage)

Scolarité du père	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Sans scolarité	1,6	0,4
Primaire incomplet	16,9	3,7
Primaire complet	9,3	3,2
Secondaire incomplet	5,5	3,2
Secondaire complet	29,6	16,6
Supérieur incomplet	6,3	8,3
Supérieur complet	27,6	62,0
Sans réponse	3,2	2,8

Source : Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

Tableau 3.17: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la scolarité de la mère (en pourcentage)

Scolarité de la mère	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Sans scolarité	0,5	0,1
Primaire incomplet	15,6	3,7
Primaire complet	7,4	1,9
Secondaire incomplet	6,2	2,6
Secondaire complet	30,7	17,6
Supérieur incomplet	6,6	8,9
Supérieur complet	30,6	62,7
Sans réponse	2,2	2,5

Source : Adapté par l'auteur à partir des données de Comvest

- *Une distribution plus équitable parmi les différentes catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants bénéficiaires du PAAIS*

Enfin, en analysant la catégorie socioprofessionnelle des parents (tableaux 3.18 et 3.19), nous constatons que parmi les étudiants bénéficiaires, on retrouve une distribution plus équitable parmi les différentes catégories socioprofessionnelles. Cela révèle une participation plus marquée des étudiants issus des catégories inférieures en comparaison avec les étudiants non bénéficiaires du PAAIS, renforçant ainsi les résultats concernant le revenu familial.

Tableau 3.18: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage)

Catégorie socioprofessionnelle du père	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Postes politiques et administratifs élevés, propriétaires de grandes entreprises	1,0	2,9
Professions libérales, management ou direction, propriétaires d'entreprises moyennes	18,8	51,9
Positions inférieures de surveillance ou inspection des activités non manuelles, propriétaires de petites entreprises	15,4	16,3
Activités non manuelles	14,1	8,7
Surveillance des activités manuelles	4,2	1,4
Activités manuelles spécialisées	14,8	5,2
Activités manuelles non spécialisées	9,0	1,4
Au foyer	1,5	0,7
Au chômage	4,8	1,6
Autre ou sans réponse	16,4	9,9

Source: Comvest

Tableau 3.19: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère (en pourcentage)

Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Bénéficiaires PAAIS	Non bénéficiaires PAAIS
Postes politiques et administratifs élevés, propriétaires de grandes entreprises	0,8	1,6
Professions libérales, management ou direction, propriétaires d'entreprises moyennes	13,7	36,0
Positions inférieures de surveillance ou inspection des activités non manuelles, propriétaires de petites entreprises	14,4	18,6
Activités non manuelles	14,9	9,1
Surveillance des activités manuelles	1,2	1,2
Activités manuelles spécialisées	6,0	3,3
Activités manuelles non spécialisées	7,5	1,5
Au foyer	22,1	16,0
Au chômage	7,4	3,6
Autre ou sans réponse	12,0	9,1

Source : Comvest

En résumé, les données montrent que le profil des étudiants bénéficiaires du PAAIS diffère de celui des étudiants non bénéficiaires dans les catégories visées par la procédure d'admission - dans ce cas l'origine ethnique- et aussi dans celles liées au critère déterminant caractérisé par l'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant. Ils présentent une distribution plus proche de la population de l'Etat de São Paulo par rapport à la couleur de la peau/race déclarée et sont issus de familles moins favorisées, ce qui est corrélé au revenu mensuel familial et à la catégorie socioprofessionnelle des parents. En revanche, la scolarité des parents joue un rôle décisif dans l'accès à l'enseignement supérieur, car même si l'on retrouve des différences entre les deux groupes, la plupart des parents des étudiants bénéficiaires ont

au moins fini leurs études secondaires, ce qui les distingue des caractéristiques de la population de l'Etat. L'objectif principal de cette politique d'action affirmative était d'encourager l'accès des étudiants issus des institutions publiques d'enseignement secondaire et de promouvoir la diversité ethnique et culturelle. Comme l'université n'a pas prévu une augmentation spécifique de la participation d'étudiants cibles en ne choisissant pas les quotas, on peut dire que le PAAIS a atteint son but, au moins partiellement, car il a contribué à diversifier le corps étudiant.

## **II.2. La distribution des étudiants bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS parmi les filières : une différenciation horizontale**

L'analyse du profil des étudiants bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS a montré une participation plus marquée des étudiants appartenant aux catégories ethniques cibles, c'est-à-dire les étudiants noirs et « pardos », par rapport aux étudiants non-bénéficiaires. En outre, ces étudiants sont issus de familles moins favorisées si l'on considère le revenu familial mensuel et la catégorie professionnelle des parents, qui font apparaître une plus grande diversité. Toutefois, on retrouve un processus de différenciation horizontale et donc des inégalités plus discrètes, car les étudiants moins favorisés sont plus nombreux dans les filières moins prestigieuses.

Les analyses portant sur la différenciation horizontale sont basées sur les données de Comvest de l'année 2014 relatives à la répartition d'étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'université, en plus de la note minimale d'accès à chacun des programmes. Les données qualitatives relatives aux entretiens ont aussi été prises en compte lors de l'analyse.

Les données quantitatives montrent que la participation des étudiants bénéficiaires du PAAIS est plus marquée dans les cours du soir de l'université, sauf pour les programmes d'ingénierie (exception faite du programme d'ingénierie en chimie), d'architecture et urbanisme, de sciences économiques et administration. Parmi les programmes du soir, ceux qui comptent une plus grande participation sont les programmes de formation des enseignants (licence), comme par exemple chimie/physique (87,8%), lettres (86,7%) et géographie (74,2%). Le choix des cours du soir peut être expliqué par le besoin de concilier le travail et les études, car les bourses offertes par l'université sont limitées et doivent être redemandées chaque année, sans

que leur obtention soit garantie tout au long du programme de formation universitaire. En fait, l'augmentation des programmes du soir et notamment des programmes de formation d'enseignants (licence) a fait partie de la politique d'expansion de l'enseignement supérieur (REUNI) mise en œuvre par le gouvernement fédéral pour promouvoir l'accès des étudiants provenant de classes défavorisées.

Les étudiants bénéficiaires sont plus nombreux dans les filières les moins sélectives, sauf pour le programme d'ingénierie en chimie pour lequel le pourcentage d'étudiants PAAIS est de 65% et la note minimale d'accès élevée. Une explication possible serait que ces étudiants pourraient provenir des écoles secondaires techniques publiques, connues pour la sélectivité et la bonne qualité de leur formation. En outre, la faible participation<sup>62</sup> des étudiants bénéficiaires dans les cours du soir en architecture (26,6% d'étudiants bénéficiaires) et en sciences économiques (34,3% d'étudiants bénéficiaires) pourrait être expliquée par leur forte sélectivité (l'architecture est le troisième programme le plus sélectif de l'université et les sciences économiques le quatrième).

L'analyse qualitative fait écho aux résultats des données quantitatives. Les étudiants ayant accédé aux filières prestigieuses et sélectives sont le plus souvent caractérisés par un parcours scolaire linéaire et issus de catégories sociales moyennes et supérieures, alors que ceux qui entrent aux filières peu prestigieuses sont majoritairement issus de familles peu instruites. Par exemple, les étudiants des classes moyennes et aisées se concentrent dans les programmes d'architecture et urbanisme, de sciences économiques et de communication sociale alors que les étudiants issus de familles composées de cadres inférieurs se sont inscrits dans les programmes de pédagogie, de sciences sociales, d'éducation physique et de philosophie. Les programmes d'ingénierie mécanique et de sciences informatiques font exception et se caractérisent par un public étudiant plus mixte socialement, mais il faut signaler que les étudiants moins favorisés qui ont choisi ces filières ont suivi des études secondaires techniques, ce qui confirme le processus présenté ci-dessus sur la provenance institutionnelle des étudiants défavorisés inscrits dans quelques filières prestigieuses.

---

<sup>62</sup> Même si la participation des étudiants bénéficiaires du PAAIS correspondait à 36,7% du total des inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, en considérant seulement les programmes du soir, la moyenne de participation des étudiants bénéficiaires est de 53,8%. De cette façon, nous avons considéré faible le taux de participation au-dessous de 53,8%.



Ces résultats corroborent les discussions présentées en début du chapitre et confirment l'hypothèse que la politique d'action affirmative adoptée par l'Unicamp a contribué à augmenter la participation des étudiants issues de familles constituées de cadres inférieurs, néanmoins on retrouve l'effet de l'origine sociale car ils se concentrent dans les filières moins prestigieuses et donc, moins sélectives. Les inégalités se déplacent donc horizontalement au sein des filières universitaires.

### **II.3. Le profil des étudiants ProFIS et la réalisation des objectifs : réduction de l'auto-exclusion des élèves du secteur public et promotion de la diversité ethnique et sociale**

La création du Programme de formation interdisciplinaire supérieur (ProFIS) avait pour objectif principal d'augmenter l'inclusion sociale par une nouvelle procédure de sélection qui réduirait le phénomène d'auto-exclusion des élèves issus des écoles publiques de la ville de Campinas, car même après la mise en œuvre du PAAIS, 55% des écoles publiques de la ville de Campinas n'avaient aucun ancien élève inscrit à l'Unicamp en 2012.

Comme mentionné dans le chapitre précédent (section III.2), le critère pour bénéficier de cette mesure d'action affirmative était que l'élève ait fait ses études secondaires dans une institution publique, dont une dernière année dans une école située dans la ville de Campinas. De la même façon que pour le PAAIS et en prenant en compte l'objectif du programme d'études d'augmenter l'inclusion sociale, nous avons choisi d'analyser trois caractéristiques dérivées de celles explicitement visées par le ProFIS : la couleur de la peau qui en raison de l'évolution historique du pays peut être associée aux inégalités sociales, le revenu familial et le niveau de scolarisation des parents. En outre, l'âge de l'étudiant a été choisi pour donner quelques indices sur le parcours scolaire des candidats, ainsi que le sexe car on retrouve des différences dans le profil des étudiants inscrits à l'Unicamp.

Les données montrent que 65% des étudiants inscrits au ProFIS en 2013 étaient des femmes (Carneiro et al., 2016), ce qui révèle une proportion plus élevée que parmi les étudiants issus du « vestibular » (42,4%). On pourrait expliquer cette disparité en fonction de l'examen d'accès, mais les études menés par Mont'Alvão (2013) ont montré que les hommes sont plus performants à l'ENEM (examen d'accès au ProFIS) que les

femmes, ainsi que dans tous les tests standardisés. Comme indiqué précédemment, la plupart des places disponibles à l'Unicamp le sont dans les filières où la participation des hommes est plus marquée. Le ProFIS, en tant que formation complémentaire, permet aux étudiants de surseoir de deux ans le choix de la discipline étudiée. De cette façon, les places disponibles à l'université dans les différentes filières ne jouent pas un rôle important lors de l'inscription au programme, ce qui peut expliquer la participation plus marquée des femmes.

En ce qui concerne l'âge, 96,7% des étudiants inscrits au programme dans les années 2011-2012 avaient 17 à 18 ans (Gomes, 2012), ce qui signifie qu'ils ont eu une trajectoire linéaire. Pour s'inscrire au programme, l'élève doit être inscrit en troisième année dans l'enseignement secondaire. Cela signifie qu'un élève qui a déjà fini les études secondaires ne peut pas s'inscrire au ProFIS même s'il a fait ses études dans une institution publique de la ville de Campinas, situation qui peut en partie expliquer l'âge moyen relativement bas des étudiants. Elle souligne la nécessité pour les étudiants d'anticiper leur accès et donc d'avoir connaissance en amont dans leur parcours scolaire de cette possibilité d'accès. Les données qualitatives montrent que les 11 étudiants interviewés avaient entre 17 et 18 ans au début du programme, ils n'avaient pas connu d'échec scolaire et la plupart a indiqué avoir obtenu de bons résultats à l'école.

Le programme d'études ProFIS ne cible pas directement les étudiants appartenant aux minorités ethniques, mais en observant les inégalités sociales et économiques discutées dans l'introduction de la thèse, qui nous a permis de repérer la concentration de la population noire et « parda » dans le décile de revenu inférieur, et en prenant en compte l'objectif du ProFIS de promouvoir l'inclusion sociale, nous faisons l'hypothèse d'un accroissement de la participation de ces groupes ethniques. Le tableau 3.20 montre que même si la plupart des étudiants inscrits au ProFIS sont Blancs (60,8%), la participation d'étudiants appartenant aux groupes ethniques défavorisés (Noirs, « Pardos » et Indigènes) est plus forte (35,8%) que celle des étudiants bénéficiaires du PAAIS au cours de la même année (26%). En outre, la distribution ethnique des étudiants inscrits au ProFIS est similaire à celle des étudiants qui ont fini le secondaire dans les écoles publiques de Campinas en 2010 (61,6% Blancs ; 9,6% Noirs ; 28,1% « Pardos » et 0,8% Jaunes). Ainsi, on peut affirmer que les étudiants inscrits au ProFIS représentent la diversité ethnique de la région et que le programme favorise la participation des minorités ethniques.

Tableau 3.20 : Etudiants inscrits au ProFIS dans l'année 2013, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage)

Couleur ou race déclarée	Etudiants inscrits au ProFIS
Blanc	60,8
Noir	8,3
« Pardo » (Métis)	25,8
Jaune	2,5
Indigène	1,7
Sans réponse	0,8

Source : Carneiro et al. (2016)

Les caractéristiques analysées ensuite, c'est-à-dire le revenu familial mensuel et la scolarité des parents, jouent un rôle décisif dans l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur, comme montrent les résultats précédents. Ainsi que la procédure d'admission PAAIS, le programme d'études ProFIS a comme cible les étudiants provenant des écoles publiques, mais il se différencie en limitant le nombre de places par institution, ce qui peut contribuer à atténuer les déterminismes d'accès et faciliter la participation des étudiants moins favorisés. Le tableau 3.21 montre la distribution des étudiants inscrits au programme selon le revenu familial mensuel. La majorité des étudiants (88,3%) appartient aux familles dont le revenu mensuel est inférieur à 5 s.m., avec une participation plus marquée du groupe dont le revenu est de plus de 1 à 3 s.m. (55,8%). Comparé au profil des étudiants bénéficiaires du PAAIS, les étudiants ProFIS ont un revenu plus bas, indiquant l'importance de cette politique pour inclure les étudiants issus des familles moins favorisées.

Tableau 3.21: Etudiants inscrits au ProFIS dans l'année 2013, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage)

Revenu familial mensuel	Etudiants inscrits au ProFIS
Inférieur à 1 s.m.	4,2
Plus de 1 à 3 s.m.	55,8
Plus de 3 à 5 s.m.	28,3
Plus de 5 à 10 s.m.	9,2
Plus de 10 s.m.	2,5

Source: Carneiro et al. (2016)

Par rapport au niveau de scolarité des parents, au contraire des étudiants bénéficiaires du PAAIS dont la plupart des parents ont suivi des études supérieures, les étudiants inscrits au ProFIS se répartissent entre ceux dont les parents ont fait des études primaires complètes/incomplètes (37,5% père et 44,2% mère) et ceux dont les parents ont accompli des études secondaires complètes/incomplètes (35,8% père et 43,3% mère). De plus, la fréquence relative du niveau de scolarité le plus élevé des parents des étudiants immatriculés au ProFIS indique que 36,8% ont fini leurs études secondaires, contre 35% des parents des élèves qui ont terminé l'enseignement secondaire en 2010 dans la ville de Campinas (Carneiro et al, 2016). En considérant les deux critères sociaux pris en compte (le revenu familial et la scolarité des parents), on ne retrouve pas l'effet de l'origine sociale sur l'accès des étudiants au programme.

Tableau 3.22: Etudiants inscrits au ProFIS dans l'année 2013, selon le niveau de scolarité des parents (en pourcentage)

Niveau de scolarité	Père	Mère
Sans scolarité	2,5	0,8
Primaire incomplet/complet	37,5	44,2
Secondaire incomplet/complet	35,8	43,3
Supérieure incomplet/complet	21,7	10,8
Sans réponse	2,5	0,8

Source : Carneiro et al. (2016)

En limitant la participation des étudiants issus de chaque institution (au moins un étudiant et pas plus de deux étudiants par école), le programme a promu un meilleur équilibre en matière de représentation ethnique du corps étudiant et a contribué à augmenter la participation des étudiants issus de familles économiquement et culturellement défavorisées. En garantissant la participation des élèves de toutes les écoles publiques de Campinas, le ProFIS a atteint son but, c'est-à-dire réduire le phénomène d'auto-exclusion des élèves des institutions publiques de la ville et conséquent promouvoir la diversité ethnique et sociale des étudiants bénéficiant du programme.

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, les différences de profil des étudiants bénéficiaires des deux politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'Unicamp montrent une participation plus marquée des étudiants issus de familles moins favorisées aussi qu'une distribution ethnique plus proche de celle de l'Etat de São Paulo parmi les étudiants appartenant au programme d'études ProFIS. En garantissant au moins une place par école publique de la ville, le programme réduit ou même empêche le détournement de la politique par les familles qui tenteraient d'en faire un usage stratégique. En revanche, une procédure comme le PAAIS qui met l'accent sur le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'élève permet le développement de stratégies d'accès par les familles détentrices d'un fort capital culturel et économique.

Cette hypothèse est corroborée par les résultats présentés dans ce chapitre car, si d'un côté nous retrouvons l'influence du niveau de scolarité des parents comme facteur déterminant de la réussite parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS (la plupart a fait des études secondaires ou supérieures), de l'autre chez ceux qui s'inscrivent dans le programme ProFIS le niveau de scolarisation est beaucoup plus diversifié, se répartissant entre le primaire et le secondaire. Par rapport au capital économique, pour les étudiants ProFIS les familles ayant un revenu de 1 à 3 s.m. sont majoritaires, alors que pour le PAAIS le revenu majoritaire est de 3 à 5 s.m..

Etant donné les différences d'effet de l'origine sociale sur la réussite des étudiants bénéficiaires du programme d'études ProFIS et de la procédure d'admission PAAIS, nous considérons que les politiques ayant le plus d'effet sont celles qui ne permettent pas le développement de stratégies familiales.

Toutefois, la comparaison entre le profil des étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS montre que même si certains facteurs restent décisifs sur la réussite, la mise en œuvre de la politique a contribué à diversifier le corps étudiant de l'université. Les caractéristiques des étudiants bénéficiaires sont plus proches de la population de l'Etat, notamment en ce qui concerne l'origine ethnique. Par rapport à la catégorie professionnelle des parents, on retrouve une participation plus équitable des différentes catégories, et en considérant le revenu familial, les étudiants bénéficiaires du PAAIS sont issus de familles moins favorisées que les non bénéficiaires mais la distribution diffère encore de la population de l'État.

Cependant, même si les politiques d'action affirmative contribuent à une plus grande participation des groupes discriminés, ils se concentrent dans les filières les moins prestigieuses. Par conséquent, nous retrouvons la présence de formes de différenciation horizontales, c'est-à-dire des inégalités plus discrètes.

L'analyse de la répartition des étudiants bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS montre qu'ils se concentrent dans les filières moins prestigieuses et moins sélectives, comme par exemple les cours du soir pour la formation des enseignants, confirmant notre hypothèse relative au déplacement des inégalités verticales vers des inégalités horizontales après la mise en œuvre des politiques d'action affirmative par l'institution. En outre, les entretiens menés auprès des étudiants PAAIS montrent que ceux qui suivent des programmes plus sélectifs sont issus d'écoles techniques connues pour la qualité de la formation dispensée et leur sélectivité : en effet, ces institutions d'enseignement secondaire sont accessibles seulement sur examen.

L'effet du genre n'est pas prégnant car même si les femmes sont moins nombreuses à l'Unicamp, elles sont majoritaires dans le programme d'études ProFIS. Parmi les étudiantes interviewées nous ne retrouvons pas de différenciation parmi les filières, ce qui peut être dû à l'échantillon. Dans notre étude, les autres variables ont des effets plus importants comme présenté ci-dessus.

En considérant les différences observables dans le profil des étudiants bénéficiaires de deux politiques d'action affirmative mises en place par l'Unicamp, ainsi que la persistance de l'effet de l'origine sociale sur leur réussite, dans le prochain chapitre nous partons des entretiens pour catégoriser les étudiants. Nous prenons en compte leurs parcours scolaire et essayons de comprendre l'impact de la structure scolaire brésilienne sur l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur par le biais de ces politiques.



## *Chapitre 4*

### **Diversité d'étudiants et de parcours face aux procédures d'admission : un effet du quasi-marché scolaire brésilien**

Comme montré dans les chapitres précédents, l'Unicamp a choisi deux politiques d'action affirmative qui correspondent à différentes procédures d'admission. La première, le PAAIS, bénéficie aux étudiants issus d'établissements publics et à ceux appartenant aux minorités ethniques par l'ajout de points supplémentaires lors de l'examen d'accès traditionnel de l'université, le « vestibular ». Il s'agit donc de compenser les inégalités de contextes, notamment scolaires, antérieurs à l'entrée à l'université. La deuxième, le ProFIS, sélectionne un ou deux élèves de chaque institution publique de la ville de Campinas par le biais de l'examen ENEM.

Les données quantitatives analysées dans le chapitre 3 montrent que le PAAIS a contribué à augmenter la participation des étudiants des catégories cibles, mais que le statut socio-économique, notamment la scolarité des parents, joue un rôle important sur la réussite et par conséquent sur l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur. De plus, nous avons constaté que les étudiants appartenant aux familles moins favorisées se concentrent dans les filières moins prestigieuses, ce qui atteste de l'existence d'inégalités plus discrètes. De même, les résultats suggèrent qu'en réduisant le phénomène d'auto-exclusion des étudiants issus des institutions publiques de la ville de Campinas, le ProFIS a atteint son but, en plus de promouvoir un meilleur équilibre en matière de représentation ethnique et sociale du corps étudiant.

La diversité dans l'origine sociale des étudiants sélectionnés par les deux procédures d'admission, et surtout parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, nous a incité, à partir de l'observation de leurs parcours scolaires, à chercher à caractériser ces étudiants pour essayer de comprendre la relation entre le système scolaire brésilien et la persistance des inégalités scolaires, même après la mise en œuvre de politiques destinées à les compenser.

Comme cela a été présenté dans l'introduction générale, le système scolaire brésilien se caractérise comme un quasi-marché dans lequel prévaut le libre choix des institutions d'enseignement par les familles. Il se distingue aussi par l'existence d'un secteur privé important, ce qui nous donne une première indication sur la persistance des inégalités au



Brésil car comme l'affirment Dubet et al. (2010) « il existe un lien entre les fortes inégalités scolaires, un secteur privé important et le règne du libre choix des écoles par les familles » (p. 185).

Le libre choix d'établissements scolaires favorise la mise en place par les familles les mieux informées de stratégies destinées à obtenir une formation de meilleure qualité et à garantir des avantages à leurs enfants ou, comme cela est expliqué par Barthou et Monfroy (2009)

La reproduction des différentes classes sociales et notamment des classes moyennes s'accompagne d'une montée en puissance de leurs capacités réflexives et stratégiques, dans des contextes d'action en milieu urbain fortement contraints, concernant le choix des établissements scolaires les plus propices à la réussite scolaire de leurs enfants. (section 1, para. 2)

Au Brésil, le capital économique joue aussi un rôle essentiel dans le choix des établissements, car en plus de donner accès aux établissements scolaires privés perçus comme étant de meilleure qualité, il détermine le lieu de résidence et permet les déplacements des élèves dans la recherche d'une institution publique plus prestigieuse. On retrouve ici le principe identifié par Van Zanten (2010a) selon lequel

le capital économique a aussi des effets très importants sur les parcours scolaires des enfants de façon indirecte – il joue un rôle clé dans la constitution du capital culturel car les ressources de ce type peuvent être « achetées » de différentes façons (Bourdieu, 1979) – ou directe : il facilite des choix scolaires nécessitant des ressources financières. (p. 40)

Une autre caractéristique importante, liée aux stratégies résidentielles découlant du volume de capital économique possédé par les familles, concerne la différenciation géographique des écoles publiques. Celles qui sont situées en banlieue concentrent les élèves issus de familles moins favorisées que les écoles situées dans le centre-ville, en rapport avec le lieu de résidence de l'élève. La ségrégation scolaire s'articule ainsi à la ségrégation urbaine, comme le souligne Dubet et al. (2010) lorsqu'il affirme que

quand les diverses classes sociales sont fortement séparées et concentrées dans la ville, les divers publics scolaires sont eux-mêmes fortement ségrégués (...) la ségrégation sociale et scolaire entre les établissements prévalant dans le pays est toujours associée à des fortes inégalités scolaires. (p. 184)

La ségrégation scolaire conçue comme « la concentration d'élèves dotés de caractéristiques scolaires, sociales et ethniques semblables », est étroitement liée aux choix parentaux et associée à « des conséquences négatives aussi bien en termes d'affaiblissement des liens sociaux que d'accroissement des inégalités. » (Van Zanten, 2009, p. 25)

Nous constatons que le choix des établissements scolaires joue un rôle décisif sur la qualité de la formation de l'étudiant, et partant, sur les conditions de réussite et d'accès à l'enseignement supérieur. De cette façon, nous pouvons faire l'hypothèse que *dans un contexte de quasi-marché scolaire, comme dans le cas brésilien, les conditions socio-économiques et les ressources culturelles de la famille seront déterminantes pour donner accès à l'enseignement supérieur, en particulier dans les institutions et dans les filières plus prestigieuses, même après la mise en œuvre de politiques pour corriger les inégalités présentes*. En effet, comme l'ont affirmé Dubet et Duru-Bellat (2004) « les parents les mieux informés s'efforcent avec succès de reconstruire l'avantage de leurs enfants quand une réforme s'entame » (p. 109).

Compte tenu de ce qui précède, et dans la mesure où les politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'Unicamp sont basées sur le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant, nous faisons l'hypothèse que *la procédure d'accès PAAIS corrige partiellement les inégalités*. En effet, comme montré dans le chapitre 3, elle augmente l'intégration des étudiants issus des familles moins favorisées, même s'ils se concentrent dans les filières moins prestigieuses, ce qui révèle un déplacement des inégalités. En outre, *en garantissant une place pour un étudiant de chaque école publique de la ville de Campinas où est située l'université, le programme ProFIS contribue à une diversité sociale et ethnique plus marquée que le PAAIS, servant de porte d'accès aux étudiants qui n'ont pas profité des écoles qui préparent le mieux à l'enseignement supérieur car ils vont « perdre » deux années avant d'avoir accès au programme de 1<sup>er</sup> cycle de l'université*. Cela constitue probablement un frein à l'instrumentalisation du programme par les familles des classes sociales favorisées. De surcroît, *la connaissance préalable du programme apparaît essentielle puisque seuls les élèves inscrits en 3<sup>e</sup> année dans l'enseignement secondaire peuvent s'inscrire au ProFIS*.

Ce chapitre est structuré en deux parties. Dans la première partie, nous présentons les principales caractéristiques du système scolaire brésilien pour discuter la manière dont

ces spécificités affectent l'accès des étudiants à l'université par le biais des politiques d'action affirmative. Cette discussion a été menée en utilisant quelques données statistiques sur l'enseignement brésilien et sur les étudiants inscrits à l'université, en plus des réglementations du secrétariat de l'éducation de l'Etat de São Paulo. Dans la deuxième partie, nous partons des entretiens menés auprès des étudiants bénéficiaires des deux politiques d'action affirmative pour caractériser leur profil, et à partir de cette analyse, élaborer des types idéaux (Weber, 1951/1965). Nous observons leur origine sociale et leur parcours scolaire, ce qui permet d'approfondir la discussion relative à l'influence des conditions socio-économiques sur l'accès dans un système scolaire caractérisé par un quasi-marché et d'identifier les principales différences et ressemblances entre les étudiants bénéficiaires de la procédure d'accès PAAIS et ceux appartenant au programme d'études ProFIS.

## **I. Les politiques d'action affirmative et le système scolaire : quel effet sur les étudiants cibles ?**

Dans les chapitres précédents, nous sommes partis de données statistiques pour observer les critères de sélection des étudiants bénéficiaires de deux politiques d'action affirmative, en plus d'ébaucher le profil socio-économique des étudiants admis dans les différentes procédures d'admission. Cette section propose une analyse des effets des procédures d'admission, en considérant les caractéristiques du système éducatif brésilien et en interrogeant ses effets sur les étudiants cibles.

D'abord, nous pouvons interroger l'efficacité du système d'éducation brésilien en nous basant sur les données de l'enquête PISA. La performance des élèves brésiliens a été largement inférieure à la moyenne de ceux appartenant aux pays de l'OCDE dans tous les domaines évalués : sciences (401 points, comparés à la moyenne de 493 points), lecture (407 points, comparés à la moyenne de 493), mathématiques (377 points, comparés à la moyenne de 490 points) ; ce qui le place en 63<sup>e</sup> position parmi les 72 pays participants. L'investissement en éducation est faible comparé aux pays membres de l'OCDE (les dépenses par élève représentent 42% de la moyenne des pays membres). Toutefois, il y a eu un accroissement des investissements car cette proportion était de 32% en 2012. Reste à évaluer si ces investissements soutiennent une amélioration des

résultats, même que d'autres pays comme le Mexique, l'Uruguay et la Colombie ont obtenu de meilleurs résultats bien que leurs dépenses par élève soient inférieures, tout comme le Chili dont les dépenses sont similaires à celles du Brésil et qui a pourtant une moyenne 477 points en sciences, par exemple (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016).

Comme mentionné dans une note de bas de page du chapitre précédent (section I), le système scolaire brésilien se caractérise par un long tronc commun de 9 ans : l'enseignement primaire est divisé en deux cycles, dont le premier correspond à 5 ans et le deuxième, à 4 ans. Les études montrent une corrélation significative entre la longueur du tronc commun et les inégalités : plus le tronc commun est long, moins importantes sont les inégalités (Duru-Bellat, Mons, Suchaut, 2004). Pourtant, malgré un tronc commun relativement long, nous retrouvons de fortes inégalités scolaires au Brésil qui s'expliquent par d'autres caractéristiques du système éducatif.

L'organisation de l'enseignement secondaire s'inscrit dans la même tendance que le primaire. A ce niveau, le système offre trois formations : la formation générale, la formation technique et la formation technique intégrée à la formation générale. L'élève a aussi le choix de suivre deux formations de manière concomitante ou consécutive ; en outre, toutes les formations permettent aux jeunes de s'inscrire aux examens d'accès à l'enseignement supérieur. Bref, nous retrouvons une différenciation de filières peu marquée, comme dans l'enseignement obligatoire, ce qui contribuerait à la réduction des inégalités.

En revanche, deux caractéristiques apparaissent fortement liées à l'accroissement des inégalités scolaires : la ségrégation entre établissements et les redoublements (Duru-Bellat et al., 2004). Dans le domaine de la ségrégation entre établissements, le pays se caractérise par une forte ségrégation géographique : les écoles publiques de banlieue reçoivent les enfants habitant dans cette zone et issus des familles moins favorisées tandis que les écoles publiques du centre-ville, réputées pour offrir une formation plus forte que les premières, concentrent en général les enfants appartenant à la classe moyenne ou moyenne inférieure. Au-delà de cette différenciation, les écoles publiques d'enseignement secondaire plus prestigieuses sélectionnent leurs élèves par un examen d'accès nommé « vestibulinho », par conséquent les enfants qui ont suivi une formation primaire de plus haut niveau ont de meilleures chances de pouvoir s'inscrire dans des institutions publiques prestigieuses. Ceci combiné au fait que le pays compte sur un

secteur scolaire privé important, en plus de laisser aux familles la liberté de choisir l'école de leurs enfants, a pour effet de favoriser la reproduction des inégalités. Comme discuté en introduction de ce chapitre, les familles détentrices d'un capital culturel important associé à des ressources économiques élevées pourront mettre en œuvre des stratégies pour garantir une formation de meilleure qualité à leurs enfants.

Comme montré dans le chapitre précédant (section II.1), le pourcentage d'étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS inscrits à l'Unicamp et provenant des écoles d'enseignement secondaire techniques diffère considérablement (30,6% contre 5,1%). Ces données révèlent l'importance des écoles techniques publiques, reconnues pour le niveau élevé de la formation dispensée, dans l'accès des étudiants à l'Unicamp via cette procédure d'admission. Comme le PAAIS a adopté le critère social, dont le critère déterminant est que l'étudiant doit avoir suivi ses études secondaires dans une institution publique d'enseignement, et que le système d'enseignement brésilien permet le libre choix des écoles en plus de se caractériser par une forte ségrégation scolaire, nous faisons l'hypothèse que les élèves provenant des familles détentrices de ressources culturelles et économiques peuvent choisir, parmi les écoles publiques, celles qui garantissent une meilleure formation tout en leur conférant des avantages dans l'accès par cette procédure d'admission. En revanche, le programme d'études ProFIS est moins affecté par cette différenciation scolaire, car même en sélectionnant les étudiants par un examen de caractère méritocratique, il limite la participation au programme à deux étudiants par école publique de la ville de Campinas. De cette façon, même les élèves provenant des écoles de banlieue ont au moins une place réservée pour accéder à l'université. Toutefois, il se peut que le programme atteigne ses limites avec le temps, comme cela s'est passé à Sciences Po Paris où, quinze ans après la création des conventions éducation prioritaire (CEP), le taux d'admis issus de familles de catégories socioprofessionnelles supérieures est passé de 20 (lors de sa création en 2001) à 40% (Stromboni, 2017), du fait de stratégies familiales ayant eu pour effet secondaire de diversifier socialement la population des lycées sous convention.

Les données rendues disponibles par l'IBGE (2017) montrent que le pourcentage d'élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement primaire et dans la classe d'âge standard (6-10 ans) est de 95% ; il tombe à 84,4% dans le deuxième cycle (11-14 ans) et à 68% pour l'enseignement secondaire (15-17 ans)<sup>63</sup>. Les données relèvent donc

---

<sup>63</sup> Taux net ajusté (cf. introduction de la thèse).

qu'au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité, le pourcentage d'élèves dans la classe d'âge standard qui vont bel et bien à l'école se réduit. Cela peut être associé à deux phénomènes : les redoublements et/ou le taux d'abandon scolaire, et donc à l'échec scolaire. En ce qui concerne les redoublements, le gouvernement de l'Etat de São Paulo a mis en œuvre, en 1998, des règlements visant à réduire l'absentéisme et le retard scolaire. Pour l'enseignement primaire a été institué la « progression continue » à la fin de chaque année pendant les cycles, en gardant le régime de « promotion » entre les cycles. L'enseignement secondaire a adopté le système de « progression partielle », où l'élève pourrait poursuivre le programme à la condition de fréquenter les cours (dans un maximum de trois) qu'il n'avait pas obtenu la note minimale de promotion ; ce système pourrait aussi être adopté par l'école dans la transition de l'enseignement primaire au secondaire (Secretaria de Estado da Educação/São Paulo [SEE/SP], 2013).

Les deux politiques d'action affirmative appliquées par l'Unicamp sélectionnent leurs étudiants par un examen (le « vestibular » pour le PAAIS, et l'ENEM pour le ProfIS), c'est-à-dire que prévaut le caractère méritocratique. Ainsi, il est probable que les étudiants bénéficiaires de ces deux politiques n'ont pas connu d'échec scolaire. Une façon de corroborer cette hypothèse est d'analyser l'âge des étudiants s'inscrivant à l'université. Les données du Profis montrent que 96,7% des étudiants ont entre 17 et 18 ans (âge standard pour finir les études secondaires, voir *chapitre 3 section II.3*), et qu'ils n'ont donc pas connu de redoublement. Dans le cas du PAAIS, nous rencontrons l'existence de différentes classes d'âge (*chapitre 3, section II.1*). Une explication possible serait celle des redoublements, mais considérant que la plupart (98,8%) des étudiants proviennent de l'Etat de São Paulo (Comvest, 2014), où la « progression continue » et la « promotion partielle » ont été adoptées, il semble peu probable que les étudiants sélectionnés par l'examen « vestibular » aient subi des échecs scolaires. Une deuxième cause pourrait être l'inscription dans un cours préparatoire. Les données du Comvest montrent que, en 2014, 61,7% des étudiants bénéficiaires du PAAIS inscrits à l'Unicamp ont suivi des cours préparatoires (pour les étudiants non bénéficiaires le pourcentage est de 56,3%). En considérant la forte concurrence au « vestibular » surtout pour avoir accès à une université prestigieuse, la plupart des étudiants doivent renforcer leur niveau scolaire pour réussir l'examen. Toutefois, comme il existe la possibilité de suivre des cours préparatoires parallèlement à l'enseignement secondaire, nous ne pouvons pas affirmer que ce serait la cause du décalage d'âge. Une dernière possibilité à

analyser est la non linéarité des études. Comme nous avons, dans un premier temps, écarté les redoublements, une carrière scolaire non linéaire pourrait être due soit à l'arrêt des études après la fin de l'enseignement secondaire, soit au suivi de cours techniques. En général, l'arrêt des études est lié à la condition économique de la famille qui incite à l'entrée rapide sur le marché du travail pour apporter une contribution au revenu familial, mais aussi à l'image que la famille a des études supérieures (cf. chapitre suivant). L'inscription à plusieurs cours techniques montre le manque de planification de la carrière scolaire associé, dans une certaine mesure, au manque d'aide à l'orientation par la famille.

Bref, le système scolaire brésilien possède des caractéristiques, comme le long tronc commun et les filières peu différenciées, qui contribueraient à la réduction des inégalités scolaires ; cependant la forte ségrégation scolaire associée à un quasi-marché où prévaut le libre choix, dans un pays où les inégalités socio-économiques sont marquées, a des conséquences sur l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur. Les effets du système scolaire brésilien sont plus importants en ce qui concerne les étudiants ciblés par le PAAIS puisque, en prenant comme critère principal de sélection le type d'institution d'enseignement secondaire, il favorise les étudiants issus des écoles plus prestigieuses, en particulier les écoles techniques qui imposent un examen d'entrée et donc sélectionnent les élèves les mieux préparés. Alors que le ProFIS, en réservant des places aux étudiants provenant de toutes les écoles publiques d'enseignement secondaire, permet une meilleure distribution socio-économique des étudiants car la différenciation scolaire n'y serait plus un facteur déterminant de l'accès.

L'analyse des parcours scolaires des étudiants ciblés par ces politiques d'action affirmative permet de mieux saisir les effets du système scolaire sur la construction de l'accessibilité.

## **II. Des procédures d'admission qui correspondent à des parcours scolaires distincts et répondent à la diversité du système éducatif brésilien**

Les entretiens menés auprès des étudiants bénéficiaires des deux politiques d'action affirmative adoptées par l'Unicamp ont permis de retracer leurs parcours scolaires, ce

qui, ajouté à leur origine sociale, permet d'établir le profil des étudiants admis via les différentes procédures.

### **II.1. Les étudiants bénéficiaires du PAAIS<sup>64</sup> : une diversité de parcours et d'appartenances sociales reflétant la structure du système scolaire**

L'analyse des entretiens nous a permis d'identifier quatre types idéaux parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, caractérisés principalement en fonction de leur trajectoire scolaire et appartenance sociale. Le premier (type 1), nommé *parcours du combattant*, concerne les étudiants qui ont eu une trajectoire scolaire non linéaire<sup>65</sup>, sont issus de familles peu favorisées dont la majorité des parents ont un niveau d'études primaires et exercent plutôt des professions manuelles, faiblement qualifiées, et appartiennent donc aux catégories sociales inférieures. Dans ce groupe nous retrouvons six étudiants (30%). Le deuxième (type 2) que nous qualifions de *parcours d'exception*, ressemble au premier mais les trois étudiants (15%) se différencient par leur parcours scolaire qui est pour sa part linéaire. Le troisième (type 3) nommé *parcours standard ou intermédiaire* concerne les étudiants qui ont eu une trajectoire scolaire linéaire, sont issus de la classe moyenne, ont des parents qui ont effectué des études secondaires ou supérieures, et représente sept étudiants (35%). Le quatrième (*type 4*), *parcours de distinction*, concerne les étudiants qui ont eu une trajectoire scolaire linéaire et qui ont fait leurs études primaires dans une institution privée, viennent de familles aisées, dont les parents ont des études supérieures. Dans ce dernier groupe nous retrouvons trois étudiants (15%). Il est important de signaler qu'une étudiante, Luana, présente des caractéristiques mixtes, c'est-à-dire que sa trajectoire scolaire la classe dans le quatrième groupe, alors qu'elle appartient à la classe moyenne. Issue d'une famille monoparentale, la profession de sa mère (enseignante) a orienté son parcours et le type d'institution d'enseignement primaire dans lequel elle a fait ses études (nous y reviendrons).

L'identification de quatre types idéaux parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS est une première indication de la persistance des inégalités d'accès car on retrouve chez eux des étudiants appartenant aux classes moyennes et supérieures qui, par conséquence, ne

---

<sup>64</sup> Le profil des étudiants interviewés appartenant au PAAIS se trouve dans l'annexe 4, tableau A.

<sup>65</sup> En raison des particularités du système d'enseignement brésilien, on a considéré comme trajectoire scolaire non linéaire l'arrêt des études ou l'inscription dans un programme technique après la fin de l'enseignement secondaire.



sont pas supposé avoir besoin des politiques d'action affirmative pour accéder à l'enseignement supérieur.

- *Parcours du combattant : la non linéarité du parcours scolaire des étudiants comme conséquence des conditions socio-économiques de la famille*

En plus de la diversité sociale, on retrouve une diversité de parcours scolaire dont la première caractéristique a trait à la plus ou moins grande linéarité. La plupart (70%) des étudiants interviewés ont connu une trajectoire scolaire linéaire. Mais six étudiants (*parcours du combattant*) se caractérisent par un parcours scolaire non linéaire, divisé en deux types : l'arrêt des études ou l'inscription dans des cours techniques après la fin de l'enseignement secondaire. Le premier type de parcours, l'arrêt des études, apparaît dans les discours des étudiants comme la conséquence de deux éléments : leur condition financière, qui les conduit à devoir travailler, mais également la représentation que se font les familles des études supérieures. Les familles les considèrent comme non désirables, ce qui constitue l'un des facteurs principaux déterminant l'accès à l'enseignement supérieur. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Adriana (42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées) illustre bien la situation des étudiants qui ont arrêté leurs études, car malgré son désir de les poursuivre et le fait qu'une partie de son environnement social (les amis de l'école) soutient son projet, elle n'a pas reçu l'appui de sa famille :

*Quand j'ai fini le secondaire technique, tout le monde allait se présenter au « vestibular » d'ici (de l'Unicamp). Génie civil, ou autre chose dans le domaine. Et je le voulais vraiment aussi. C'était une époque où l'on achetait le manuel (de l'étudiant) au Bradesco et on payait les frais (d'inscription). J'y suis allée, j'ai pris le manuel, je l'ai amené chez moi et j'ai eu une dispute énorme avec ma mère. Parce que je commençais à travailler. J'étudiais le soir et tout que je gagnais, je le lui donnais pour aider ma famille. Quand je lui parlé de l'université, « Ah, mère. Tu pourrais me redonner de l'argent pour que je paye l'inscription ? » C'était une dispute énorme car... « Tu ne dois pas faire des études universitaires. Ce n'est pas pour toi. Oublie ça. Maintenant il faut travailler (...) ». Ça a été traumatique. J'ai abandonné l'idée. Je suis allée travailler.*

Le besoin de travailler est récurrent chez les étudiants qui n'ont pas eu une trajectoire linéaire. Même quand ils ont l'appui de la famille pour la poursuite des études, la nécessité d'avoir une profession les conduit à s'inscrire dans les formations techniques du secondaire avant de s'inscrire aux examens qui donnent accès à l'enseignement supérieur.

*On était dans le secondaire, on s'est orientées vers le technique. Nous avons fait le technique, moi et ma sœur, et après avoir terminé la filière technique, on avait déjà une profession. Et on a repris les études au « cursinho » pour se préparer pour entrer à la faculté (Patricia, 30 ans, Blanche, diplômée en pédagogie (N), père ouvrier ayant fait des études primaires (puis suivi l'enseignement professionnel), mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées puis elle a fait des études secondaires inachevées via le programme d'éducation pour adultes et est devenue secrétaire).*

Certains étudiants se sont inscrits à plusieurs cours techniques, ce qui retarde considérablement leur entrée à l'université. Ils font partie des étudiants que l'on retrouve dans l'enseignement supérieur hors de la classe d'âge standard. Leandro (26 ans, Blanc, étudiant en sciences sociales (I), père maçon n'ayant pas terminé ses études primaires, même chose pour la mère femme de ménage) a commencé ses études supérieures à l'âge de 22 ans. Avant cela, il avait suivi l'enseignement secondaire général, puis trois cours de comptabilité lui donnant le diplôme technique dans ce domaine. Au cours de la dernière année du secondaire, du fait d'un changement organisationnel et l'école ne pouvant plus offrir cette option, il a décidé de finir le secondaire et de se réinscrire dans la filière technique en comptabilité.

*A partir de la 3<sup>e</sup> année, il y a eu une rupture. L'école ne pouvait plus offrir l'enseignement secondaire général intégré au technique. Donc tout ce que j'avais fait, je ne l'ai pas validé. J'ai fini le secondaire à l'école, mais pour être diplômé en technique, je devais recommencer à zéro. Et j'ai pris la décision de le faire.*

Après avoir fini le cours de comptabilité, il décide de s'inscrire au cours d'administration : « j'ai fini mon cours de comptabilité et j'ai pris la décision d'entrer en administration dans la même école. Car j'allais valider plusieurs disciplines, et je n'aurais pas besoin de faire deux années. Je n'ai fait qu'une année ».

Il justifie son choix de la filière technique par sa méconnaissance de l'université :

*La raison principale est que je ne connaissais pas les possibilités... que l'enseignement supérieur pouvait me donner. Je ne vois pas... je ne connaissais pas l'enseignement supérieur. Pour moi c'était quelque chose de lointain, que je devais payer. Et à cette époque-là, je n'avais pas les moyens. Et pour moi, c'était confortable de suivre la filière technique. Je ne savais pas quelle carrière suivre. J'avais peur d'avoir des regrets. Je ne voulais pas payer pour aller dans l'enseignement supérieur. Il n'y avait pas d'université dans ma ville. Et je devais partir de chez moi. Je ne sais pas... je ne sais pas... je ne sais pas quoi dire. Je pense que c'était dû à plusieurs facteurs. Mais aujourd'hui je pense que c'était surtout par méconnaissance des universités.*

En plus de sa méconnaissance des universités, il indique aussi avoir des doutes quant à la carrière à suivre, ce qui peut être associé à l'absence de capital culturel dont disposent les familles moins favorisées pour orienter leurs enfants. On retrouve la même justification chez Jonas (28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation) qui a commencé ses études universitaires à 22 ans après avoir fini deux cours de formation professionnelle au SENAI (Service national d'apprentissage industriel) d'une durée de deux ans chacun, le premier en mécanique qu'il a fait concomitamment à l'enseignement secondaire général et le deuxième en mécatronique.

*Pendant deux ans, j'ai suivi un cours professionnel qu'on fait en même temps que le secondaire. C'est entre la 8<sup>e</sup> année du primaire (aujourd'hui 9<sup>e</sup> année) et l'enseignement secondaire selon notre âge. Et ça c'était l'usinage mécanique. J'ai fini ce cours, j'ai passé un autre examen, et j'ai fait mécatronique, et le but était de définir si... quelle filière j'allais suivre à l'université.*

Comme analysé précédemment, le besoin de travailler du fait des conditions économiques de la famille distingue aussi les étudiants interviewés. On trouve d'un côté les étudiants qui ont profité de l'appui de la famille et des conditions favorables pour se consacrer pleinement aux études ; de l'autre, ceux qui ont dû concilier travail et études, ce qui les pousse vers les cours du soir réputés dispenser une formation plus faible ou encore les conduit à reporter l'entrée dans les formations du supérieur.

*Depuis la 1<sup>re</sup> année du secondaire, mon père a exigé que je travaille toute la journée car j'avais l'âge et il y avait l'école du soir (...) Je travaillais toute la journée et j'étudiais le soir (...) Il y a eu un changement dans le cours. A cause des élèves, les deux (cours) étaient mauvais, mais le cours qui avait lieu en journée était mieux. Parce que les gens s'y intéressaient. Les enseignants faisaient vraiment cours. Dans les cours du soir rien ne se passait (...) c'était zéro cours (Julio, 24 ans, Blanc, étudiant en philosophie (I), père cordonnier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère femme au foyer)*

- *Différenciation des institutions d'enseignement secondaire publiques, ségrégation urbaine et usage stratégique des familles de la classe moyenne*

Un autre facteur de différenciation entre les étudiants est le type d'institution d'enseignement secondaire fréquenté. Pour bénéficier de la procédure d'admission PAAIS, il faut avoir suivi ses trois années d'enseignement secondaire dans une école publique, ces écoles se différenciant par la réputation de leur formation et leur prestige. Généralement, les écoles publiques les plus prestigieuses sont celles qui offrent la formation technique intégrée à la formation générale par exemple le COTUCA (Collège technique de l'Unicamp) ou celles qui, en plus de cette formation intégrée, permettent de s'inscrire seulement en formation générale<sup>66</sup>, comme le CEFET (Centre fédéral d'éducation technologique) et l'ETESP (École technique fédérale de l'Etat de São Paulo). Il existe encore le COTIL (Collège technique de Limeira) appartenant lui aussi à l'Unicamp et qui propose la formation technique intégrée à la formation générale, mais aussi la formation technique pour ceux qui ont fini (formation technique ultérieure) ou sont en train de faire leurs études secondaires générales (formation technique concomitante). Pour y avoir accès, il faut réussir l'examen nommé « vestibulinho », connu pour être très sélectif. Parmi les étudiants interviewés, sept ont suivi leurs études secondaires dans les institutions présentées ci-dessus et justifient ce choix par la bonne qualité de la formation dispensée dans ces écoles. *« Ma mère me disait toujours de m'inscrire au « vestibulinho » des ETECs parce que (les écoles) sont bonnes, mais aussi parce que le coût de l'école (privée) augmente considérablement à l'enseignement*

---

<sup>66</sup> Aujourd'hui le CEFET (renommé IFST – Institut fédéral de São Paulo) n'offre plus l'option de l'enseignement secondaire général, mais seulement la formation technique intégrée à la formation générale.

*secondaire* » (Luana, 18 ans, Blanche, étudiante en sciences économiques (N), famille monoparentale, mère enseignante titulaire d'un master).

L'interview de Luana souligne l'usage stratégique des familles des classes moyennes possédant les ressources économiques et culturelles nécessaires pour choisir parmi les écoles celles qui garantiront une meilleure formation à leurs enfants (Luana avait fait ses études primaires dans les institutions privées). Cela corrobore ce qu'observe Van Zanten (2010a) dans le contexte français : « les parents des classes moyennes supérieures mobilisent massivement et habilement leurs ressources culturelles et économiques pour anticiper, réaliser et tirer profit des choix d'établissement » (p. 44). Fille d'enseignante et bénéficiant à ce titre de l'accès aux informations nécessaires pour choisir son parcours scolaire, Luana a profité des conseils d'orientation de sa mère pendant toute sa scolarité y compris en ce qui concerne les politiques d'action affirmative, ce qui l'a conduite à choisir les institutions d'enseignement secondaire publiques pour en tirer parti : « *ma mère disait déjà que ce serait préférable au fait d'avoir une bourse d'études pour aller dans une école privée du quartier par exemple, pour avoir, je ne sais pas, un bonus dans la note, pour pouvoir profiter de quelque politique de... d'enseignement secondaire public* ».

La différenciation des écoles d'enseignement secondaire publique discutée dans la *section I* de ce chapitre est une caractéristique importante du système éducatif brésilien. Nous avons montré qu'elle est liée à la ségrégation géographique présente dans les villes et, en général, les élèves appartenant aux familles moins favorisées se concentrent dans les écoles de banlieue et n'ont pas accès aux écoles techniques plus prestigieuses. Parmi les sept étudiants qui ont fait leurs études dans ces écoles, trois appartiennent au quatrième type idéal (*parcours de distinction*), une au *parcours standard*, et Luana n'a pas été classifiée. Donc nous retrouvons deux étudiants appartenant aux types idéaux 1 et 2 (*parcours du combattant et parcours d'exception*). Quelles seraient donc les spécificités qui ont conduit ces étudiants dans ces institutions ?

Dans les deux cas, l'entourage social a joué un rôle important. Par rapport à Diogo (22 ans, « Pardo », étudiant en sciences informatiques (N), père office-boy<sup>67</sup> ayant fait des études primaires, la même chose pour la mère fonctionnaire), un collègue de l'école d'anglais lui a permis de connaître les écoles techniques ; pour Adriana (42 ans, Noire,

---

<sup>67</sup> Office-boy est un employé qui accomplit toutes les petites tâches (homme à tout faire).

étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées) l'inspiration est venue d'un membre de la famille, par l'intermédiaire de son frère aîné. Même appartenant à une famille défavorisée, le fait d'habiter dans la petite ville (Limeira, qui compte 300 000 habitants) où se trouve un campus de l'Unicamp et en plus un collège technique de la même institution (le COTIL) peut avoir contribué à son choix (nous y reviendrons dans le chapitre suivant).

- *Le choix des institutions d'enseignement primaire privées par les familles aisées : l'importance des ressources financières dans un quasi-marché scolaire*

Une autre différence concerne l'institution d'enseignement primaire. Si la majorité des étudiants ont suivi leurs études primaires dans une institution publique comme dans le cas de Gabriel (28 ans, Blanc, diplômé en éducation physique (N), père menuisier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère cuisinière), « *J'ai toujours étudié dans les institutions publiques de l'Etat, pendant tout mon parcours* », certains étudiants (4 parmi nos interviewés) ont fait les 8 ans d'études primaires dans des écoles privées : « *j'ai fait tout l'enseignement basique, l'enseignement primaire dans les institutions privées* » (João, 17 ans, Blanc, étudiant en communication sociale (I), parents juges de paix ayant fait des études supérieures). Et tous ont ensuite opté pour des écoles publiques techniques prestigieuses dans l'enseignement secondaire, ce qui rappelle les stratégies familiales visant à bénéficier des politiques d'action affirmative, nous y reviendrons dans les chapitres suivants (chapitres 5 et 6). On retrouve encore deux étudiants qui ont étudié pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire dans une institution privée et qui ont fini leurs études dans une institution publique du fait de la chute du niveau de vie de leurs parents, ce qui montre l'importance des ressources financières dans un système d'enseignement caractérisé par un quasi-marché : « *j'ai commencé mes études, quand j'étais enfant, j'ai étudié dans une école privée (...) et quand je suis passée en 5<sup>e</sup> année je suis allée dans une école publique. Et là, c'était un point de rupture, donc, un avant et un après* » (Renata, 30 ans, Noire, diplômée en histoire, père commerçant n'ayant pas terminé les études supérieures, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées).

- *La mobilité entre établissements scolaires fréquente parmi les interviewés : produit à la fois de stratégies de scolarisation et des réorganisations régulières du système*

Une caractéristique fréquente chez les étudiants bénéficiaires de cette procédure d'admission est la mobilité entre les établissements scolaires, renforcée par les réorganisations régulières du système scolaire « *(par rapport aux changements d'école) c'était dû à la politique même, de l'Etat de... de séparer l'enseignement primaire I, l'enseignement primaire II et l'enseignement secondaire* » (Francine, 30 ans, « *Parla* », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées), mais aussi pour tenter d'assurer une formation de meilleure qualité pour leurs enfants, « *ma mère cherchait une meilleure école dans la même gamme de prix* » (Luana, 18 ans, Blanche, étudiante en sciences économiques (N), famille monoparentale, mère enseignante titulaire d'un master). Les mobilités scolaires entre différents établissements ont ainsi à voir à la fois avec le coût des études, la qualité des établissements et les politiques scolaires, qu'il s'agisse de politiques de restructuration du système ou des politiques d'action affirmative dans l'accès à l'université.

*In fine*, les étudiants bénéficiaires de cette procédure d'admission présentent des caractéristiques contrastées au regard de l'âge (des étudiants qui ont commencé leurs études supérieures à l'âge de 17 ans, par exemple Mateus, à ceux qui l'ont commencé à l'âge de 34 ans, comme c'est le cas pour Adriana), de leur parcours scolaire (linéarité, type d'institution fréquentée, mobilité scolaire), des ressources financières (travail pendant la scolarisation) et des caractéristiques de leur famille, tant dans le rapport à l'école que dans la position sociale (le soutien dans la poursuite des études, l'appartenance sociale). Une politique d'action affirmative dont le critère principal est le type d'institution d'enseignement secondaire fréquenté par l'étudiant, tout en permettant l'accès à l'université d'étudiants jusque-là exclus, peut favoriser les stratégies scolaires de détournement de la politique au profit d'élèves issus de familles socialement favorisées.

En outre, la multiplicité de parcours scolaires rencontrés chez les étudiants bénéficiaires de cette procédure d'admission reflète la diversité du système éducatif brésilien qui permet aux familles de choisir l'institution d'enseignement dans laquelle les élèves

seront inscrits, ce qui facilite la mise en place par les familles favorisées de stratégies destinées à garantir des avantages pour leurs enfants. Bref, dans le contexte scolaire brésilien caractérisé, une politique d'action affirmative comme le PAAIS permet une correction au moins partielle des inégalités, puisque comme cela a été présenté dans le chapitre 3, elle augmente la participation des étudiants issus des milieux sociaux moins favorisés. Toutefois, ces derniers se retrouvent dans les filières moins prestigieuses (donc moins sélectives), ce qui révèle le déplacement des inégalités.

## **II.2. Les étudiants du ProFIS<sup>68</sup> : des parcours scolaires linéaires mais des origines socio-économiques moins favorisées**

Les entretiens menés auprès des étudiants appartenant au programme d'études ProFIS font apparaître un profil différent de celui des étudiants bénéficiaires du PAAIS ; ils suggèrent une participation plus importante des étudiants issus de milieux sociaux moins favorisés.

- *Les critères de participation au ProFIS favorisent les étudiants ayant effectué un parcours linéaire et impliquent une connaissance préalable du programme*

Parmi les étudiants bénéficiaires du ProFIS, on retrouve un profil assez homogène. Ils sont jeunes (17 ou 18 ans), ce qui signifie qu'ils ont fini leurs études secondaires dans la classe d'âge standard, et donc qu'ils n'ont pas connu d'échec scolaire et ont accompli un parcours linéaire. Ces étudiants se présentent comme de « bons élèves » et leurs parcours scolaires comme des parcours de réussite. « *Bien, parcours scolaire, j'ai toujours été bonne élève. J'ai jamais eu ... je ne faisais jamais de difficultés à l'école. J'ai toujours beaucoup parlé, mais j'ai eu de bonnes notes pendant tout mon parcours* » (Claudia, 18 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, père opérateur de chariot élévateur avec des études primaires, mère couturière n'ayant pas achevé ses études primaires).

Une des conditions pour s'inscrire au programme d'études est que l'élève soit inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire, ce qui, en lien avec la procédure méritocratique d'accès (seulement deux élèves les mieux placés dans le classement de l'ENEM d'une école donnée peuvent s'inscrire au ProFIS) explique l'âge et le parcours

---

<sup>68</sup> Le profil des étudiants interviewés participant au ProFIS se trouve dans l'annexe 4, tableau B.



scolaire linéaire des étudiants. On peut supposer que l'université cherche à garantir la sélection de ceux qu'elle considère comme les « meilleurs » élèves et qui présentent les meilleures dispositions nécessaires pour réussir académiquement, comme nous l'avons discuté dans le chapitre 3. En même temps, l'obligation que l'élève soit en troisième année de l'enseignement secondaire implique qu'il ait précocement connaissance de l'existence du programme. De fait, tous les étudiants interviewés, en plus de connaître déjà l'existence de l'Unicamp (ce qui les différencie des étudiants bénéficiaires du PAAIS), ont pris connaissance du programme à l'école lors de sa promotion par des membres du corps étudiant de l'université, « *lorsqu'ils ont fait une visite à l'école. La coordinatrice les a amenés dans notre classe et ils ont parlé de... comment... parce que c'était une nouvelle initiative, et ils ont expliqué ce que le programme offrait. Donc c'est grâce à cette visite* » (Thaís, 22 ans, « *Parada* », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes).

L'école et l'université apparaissent ici comme des acteurs clefs de la communication des informations requises pour poursuivre des études. En outre, la connaissance de l'université peut être associée au lieu de résidence, car ces étudiants habitent dans la ville de Campinas où l'Unicamp est très connue et apparaît souvent dans les médias locaux.

Autre source d'information, leur environnement social dans l'espace scolaire, et notamment le fait de connaître d'autres élèves de l'école qui avaient réussi l'examen d'accès au programme, « *A l'école (...) c'était pour la 1<sup>re</sup> année du ProFIS (...) Un ami, il n'était pas mon ami, un élève de l'école a réussi, mais je ne connaissais pas (le programme) (...) Et puis la sœur d'un ami a réussi* » (Nayara, 18 ans, *Blanche*, étudiante du ProFIS, famille monoparentale, mère opérateur télémarketing ayant fait des études secondaires), ce qui montre l'importance de la promotion du programme dans les écoles et du réseau social pour permettre aux élèves de prendre des décisions pour la poursuite des études.

- *Le programme comme porte d'accès pour les étudiants qui n'ont pas profité des écoles préparant le mieux à l'enseignement supérieur : une stratégie associée au lieu de résidence*

Une caractéristique des étudiants du programme est qu'ils ont tous fait au moins leurs études primaires dans l'école du quartier, « *j'ai toujours étudié dans la même école, dès le primaire, dès que j'étais petite, toujours, oui. Je n'ai jamais changé d'école. Donc j'ai fait la crèche, la maternelle, dans le même quartier* » (Nayara, 18 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, famille monoparentale, mère opérateur télémarketing ayant fait des études secondaires). Les changements d'école, quand ils existent, ont été dus à l'organisation du système scolaire, et non pas à une stratégie familiale. Les conditions économiques de la famille jouent un rôle décisif dans le choix d'établissements scolaires car, en plus de diriger les élèves vers les institutions d'enseignement public, cela détermine le lieu de résidence et par conséquent l'école fréquentée qui doit être proche de chez eux pour éviter les dépenses supplémentaires liées aux frais de transport.

*J'ai toujours étudié dans une seule école, pendant l'enseignement secondaire. L'enseignement primaire je le faisais près de chez moi. Il s'est toujours fait à l'école publique parce que... en raison des ressources, il le fallait. L'enseignement secondaire n'était pas assuré dans cette école (ou j'avais fait le primaire), donc j'ai dû changer d'école (Luciano, 18 ans, « Pardo », étudiant du ProFIS, père dont les études primaires sont restées inachevées (il ne connaît pas sa profession), le même pour la mère serveuse).*

Comme signalé en début du chapitre, au Brésil les différentes classes sociales sont fortement séparées et concentrées dans la ville, ce qui renforce la différenciation entre les établissements d'enseignement, et par conséquent entraîne de fortes inégalités scolaires. Ces inégalités apparaissent déjà lors de la transition vers l'enseignement secondaire. A la différence des étudiants bénéficiaires du PAAIS appartenant aux classes moyennes qui se sont présentés aux examens des écoles techniques plus prestigieuses ou qui se sont déplacés vers les écoles du centre-ville, les étudiants du programme ProFIS ont choisi de suivre l'enseignement secondaire général ou même les

cours techniques concomitants<sup>69</sup> dans l'école du quartier. Deux des étudiants interviewés se sont présentés à l'examen qui donne accès au secondaire technique (COTUCA) à la fin du secondaire, comme une alternative aux études supérieures.

*En fait je me suis inscrit au « vestibular ». Et puis ça a fait « tilt », j'ai réalisé que je devais faire quelque chose (...) Donc j'ai commencé à chercher et à découvrir ce qui me plaisait (...) J'ai réussi la 1<sup>re</sup> phase (du « vestibular » de l'Unesp – Université de l'Etat de São Paulo), mais je ne me suis pas présenté à l'examen de la 2<sup>e</sup> phase. Parce que l'examen coïncidait avec l'examen du COTUCA auquel je suis allé car je voulais faire du technique. Je ne sais pas pourquoi, la mentalité était limitée pour... donc j'ai passé l'examen et j'ai réussi et j'ai commencé le technique cette année, et... et donc quand j'ai su que j'avais réussi le ProFIS, j'ai tout laissé de côté parce qu'il n'était pas possible de concilier les deux (Luciano, 18 ans, « Pardo », étudiant du ProFIS, père dont les études primaires sont restées inachevées (il ne connaît pas sa profession), le même pour la mère serveuse).*

L'intention de faire des études techniques après la fin de l'enseignement secondaire renvoie à des parcours scolaires non linéaires trouvés chez les étudiants bénéficiaires du PAAIS appartenant aux familles défavorisées (*parcours du combattant*), mais l'existence du programme d'études apparaît comme une alternative d'accès à l'enseignement supérieur, et malgré les deux ans qu'ils vont « perdre » avant d'accéder au 1<sup>er</sup> cycle, le choix est acceptable car ils vont profiter d'une porte d'accès moins sélective et par conséquent moins stressante, comme signalé par plusieurs étudiants.

*Je m'y suis intéressée parce que je voulais étudier à l'université publique, je connaissais déjà l'Unicamp, et je savais que c'était très difficile de réussir le « vestibular ». Donc, une porte s'est ouverte dans ma vie. Je me suis dit « c'est mon occasion d'avoir accès à l'Unicamp sans avoir besoin de passer le « vestibular » qui est trop difficile. (Paula, 20 ans, « Parda », étudiante en ingénierie agroalimentaire, père serrurier ayant fait des études primaires puis*

---

<sup>69</sup> Dans ce cas, les cours techniques ont une durée de deux ans et sont proposés par les écoles privées ou publiques sans besoin de passer un examen de sélection, ce qui les différencie de la formation technique intégrée, concomitante ou ultérieure dispensée par les écoles publiques prestigieuses où il faut réussir l'examen d'accès (le « vestibulinho »).

*des études secondaires complètes, mère auxiliaire de production dont les études supérieures sont restées inachevées).*

Ce choix révèle une stratégie mise en place par les étudiants pour avoir accès à l'Unicamp : *« le programme (de 1<sup>er</sup> cycle) que j'ai l'intention de suivre est le deuxième le plus concurrentiel du « vestibular ». Et c'est très difficile (...) je pense que le ProFIS est une porte d'accès. » (Claudia, 18 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, père opérateur de chariot élévateur ayant fait des études primaires, mère couturière n'ayant pas achevé ses études primaires)*

Pendant l'entretien, les réponses à deux questions soulignent l'importance du programme comme moyen d'accès à l'université. La première a trait au motif de l'intérêt pour le ProFIS signalé principalement comme « un moyen d'avoir accès à l'Unicamp » et la deuxième relève de la motivation pour suivre le programme, la plupart des étudiants ayant indiqué que c'était « l'accès au 1<sup>er</sup> cycle de l' Unicamp », ou « avoir un diplôme universitaire ». *« Ma motivation était vraiment 'je veux avoir un diplôme universitaire. Il faut que j'aie un diplôme' » (Thaís, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes).*

L'enquête quantitative menée chez les étudiants des trois premiers groupes inscrits au ProFIS (années 2011, 2012 et 2013) sur la motivation pour entrer dans le programme (question ouverte qui permettait plusieurs réponses) montre que pour le premier groupe (2011), la motivation principale était « l'accès à l'Unicamp » (66%) ; le deuxième groupe révèle une répartition plus équilibrée entre trois motifs : l'accès à l'Unicamp (39%), la préparation pour le premier cycle (36%) et la formation générale du programme (34%) ; enfin pour le troisième groupe (2013), l'accès à l'Unicamp est moins signalé (22%) et la formation générale du programme prévaut (43%). Les auteurs suggèrent que la stratégie de promotion du programme et les informations données par les anciens étudiants aux candidats peuvent avoir contribué à une meilleure perception des objectifs du programme (Carneiro et al., 2016). Comme affirmé précédemment, nos entretiens font apparaître que le principal motif est l'accès à l'université, même pour les étudiants qui se sont inscrits au programme en 2015, différence qui peut être due à l'échantillon, mais surtout au type de recherche (qualitative (entretien) ou quantitative (questionnaire)).

La question liée à la crainte de « perdre » deux ans apparaît souvent lors des discussions sur le programme. Nous n'avons pas posé cette question aux personnes interviewées, mais cette dimension est évoquée dans les réponses, soulignant les doutes qui ont jalonné la prise de décision :

*Ah, il y a une chose que je trouve importante à dire. J'hésitais à suivre le ProFIS, à attendre deux ans avant de commencer le 1<sup>er</sup> cycle, mais ce qui m'a aidé a été que... un ami est venu avec moi (...) il a toujours souhaité faire le ProFIS, c'était son objectif. Pas vraiment le mien (Cristina, 18 ans, Blanche, étudiante au ProFIS, père chimiste ayant fait des études secondaires techniques (puis des études supérieures complètes), mère ouvrière (aujourd'hui femme au foyer) avec des études secondaires).*

Parfois ces doutes sont dus à la méconnaissance du programme d'études qu'ils pensent être un renforcement de l'enseignement secondaire :

*Au début ils (les parents) hésitaient, parce que deux ans, ils disaient « ah, tu vas perdre deux ans de ta vie », avant que je leur explique le programme. Ils ont dit « tu vas perdre ces deux ans. Ça va être une perte de temps. Tu vas apprendre les mêmes choses » (Priscila, 18 ans, Noire, étudiante au ProFIS, père pompiste ayant fait des études primaires, le même pour la mère nounou).*

Mais d'autres parents encouragent leurs enfants à s'inscrire au programme « *il n'y avait pas cette chose (les parents) 'tu vas étudier deux ans', qu'on écoute de certaines personnes (...) beaucoup de personnes disent 'vous allez perdre du temps pendant deux ans. Vous pourriez faire autre chose' » (Thaís, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes), et la justification revient sur le prestige de l'université « tout le monde disait 'mais, Thaís, c'est l'Unicamp. Tu vas pouvoir étudier à l'Unicamp'. Donc, plus que toute autre chose, ça a pesé pour ma famille. Donc, tout le monde m'encourageait à m'inscrire au ProFIS » (Thaís, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes). A la différence des étudiants bénéficiaires du PAAIS issus des familles moins favorisées (parcours du combattant et parcours*

*d'exception*) chez qui la méconnaissance de l'université publique était récurrente, le choix du ProFIS comme porte d'accès à l'Unicamp et l'encouragement par les parents en lien avec le prestige de l'université montrent que ces derniers connaissaient déjà l'université de réputation, ce qui peut être expliqué par le lieu de résidence (la ville de Campinas) qui favorise l'accès aux informations sur l'Unicamp.

- *Un programme qui encourage la participation des étudiants issus des milieux sociaux moins favorisés*

Par rapport à l'origine sociale, les étudiants inscrits dans ce programme d'études sont issus de milieux moins favorisés que les étudiants ayant bénéficié du PAAIS, ce qui peut être constaté par le statut professionnel des parents, dont la plupart ont des professions manuelles. La scolarité des parents est plus diversifiée, notamment les femmes qui apparaissent plus scolarisées que les hommes. Les mères ont plus souvent fait des études secondaires ou supérieures (60%). Quant aux pères, la plupart (cinq sur six individus) ont fait seulement des études primaires ou n'ont pas achevé le primaire<sup>70</sup>. Le niveau de scolarisation des mères semble jouer un rôle plus important que celui des pères en ce qui concerne le suivi scolaire des enfants et la transmission d'une culture de classe (Meuret et Morlaix, 2006 ; Van Zanten, 2010a ; Murat, 2009). Les résultats de l'enquête qualitative corroborent les résultats des données quantitatives présentés dans le chapitre 3 (section II.3) relatives à l'origine sociale des étudiants inscrits dans le programme d'études, renforçant la thèse qu'en garantissant une place par école de la ville et considérant la différenciation géographique et la ségrégation sociale des institutions d'enseignement, le programme a contribué à inclure les étudiants issus des familles moins favorisées.

Pour les étudiants inscrits au ProFIS, issus de familles moins favorisées et habitant dans la ville de Campinas, l'Unicamp apparaît comme l'option la plus adaptée car elle est la seule institution d'enseignement supérieur publique de la région, et comme l'affirme Denzler (2012) « l'existence d'établissements locaux d'enseignement supérieur peut aussi affecter le choix des études pour des raisons économiques comme sociales » (p. 193). De surcroît, tous les étudiants inscrits dans ce programme reçoivent une bourse d'études, en plus de l'aide alimentaire et de l'aide au transport (chapitre 2, section III.2).

---

<sup>70</sup> Parmi les onze étudiants interviewés, il y a deux étudiantes appartenant à la même famille (donc nous considérons dix mères au total) et quatre étudiants appartenant à des familles monoparentales (donc six pères).

Thaís (22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes), signale que les instruments de soutien ont été très importants lors de sa prise de décision sur la poursuite des études *« la chose qui a, je pense, fortement compté pour moi a été l'aide offerte par le programme. Ils disaient qu'on aurait une aide financière. Donc, pour moi c'était très important car c'est un programme à plein temps et je ne pourrais pas travailler »*.

En résumé, les entretiens montrent que les étudiants appartenant au programme d'études ProFIS présentent un profil assez homogène, soit par rapport à l'âge et au parcours scolaire, soit par rapport aux conditions socio-économiques de la famille. Les conditions d'inscription au programme et le caractère méritocratique de la sélection expliquent la linéarité du parcours scolaire et conséquemment l'âge des étudiants. En outre, la participation d'au moins un étudiant de chaque école publique de la ville de Campinas assure l'accès des étudiants provenant des écoles moins prestigieuses, et donc issus des familles moins favorisées. De cette façon, certaines caractéristiques du système éducatif brésilien comme la ségrégation scolaire et le libre choix d'établissements par les familles qui contribueraient au renforcement des inégalités d'accès, semblent avoir un impact moins important sur les étudiants ProFIS. Pour ces étudiants, le programme se présente comme une porte d'accès à l'université, c'est-à-dire une alternative au « vestibular » très concurrentiel et sélectif. Toutefois, le niveau de scolarisation des mères joue un rôle décisif sur la réussite, car la plupart ont fait au moins des études secondaires.

## **Conclusion**

En résumé, dans le quasi-marché scolaire brésilien, les conditions socio-économiques de la famille jouent un rôle essentiel dans l'accès à l'enseignement supérieur pour permettre aux parents de « jouer le marché », c'est-à-dire de choisir parmi les institutions scolaires celle qui va garantir une meilleure formation à leurs enfants, et aussi pour permettre aux élèves de se concentrer exclusivement sur leurs études. En outre, les ressources culturelles sont déterminantes car les parents les mieux informés mettent en place des stratégies pour tirer profit des politiques d'action affirmative et

garantir des avantages à leurs enfants, en plus d'avoir des connaissances pour les orienter sur le chemin à suivre.

La caractérisation des étudiants bénéficiaires de deux politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'Unicamp a montré que les étudiants appartenant à la procédure d'admission PAAIS ont un profil plus diversifié que celui des étudiants ProFIS, ce qui nous donne des indices sur la participation d'étudiants issus de familles favorisées qui n'auraient pas besoin de ces politiques pour avoir accès à l'université. De fait, l'identification de quatre types idéaux parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, dont le quatrième est caractérisé par des étudiants issus de familles aisées, corrobore cette hypothèse.

Le critère déterminant de participation à la procédure d'admission PAAIS, c'est-à-dire avoir suivi les études secondaires dans une institution publique, associé au libre choix des institutions d'enseignement caractéristique du système éducatif brésilien, permet aux familles détentrices de ressources culturelles d'élaborer des stratégies de scolarisation pour, en plus de garantir une formation de meilleure qualité à leurs enfants, profiter des politiques d'action affirmative. L'inscription pour suivre l'enseignement secondaire dans les institutions techniques prestigieuses par les élèves des classes sociales supérieures en est un exemple. Le capital économique contribue aussi aux stratégies de formation car il permet non seulement aux élèves de faire des études primaires dans les écoles privées considérées comme de meilleure qualité, mais il rend aussi possibles les mobilités entre établissements tout en cherchant à garantir des avantages de scolarisation. En somme, même si le PAAIS contribue à l'inclusion des étudiants issus de familles moins favorisées, il permet le détournement de la politique par les familles socio-économiquement favorisées qui n'auraient pas besoin des politiques d'action affirmative pour avoir accès à l'enseignement supérieur.

En revanche, certaines caractéristiques du système scolaire brésilien comme le libre choix des établissements par les familles et la ségrégation scolaire semblent avoir un impact moins important dans l'accès par le programme d'études ProFIS. En fait, le programme fonctionne comme porte d'accès pour les étudiants n'ayant pas profité des écoles préparant le mieux à l'enseignement supérieur, car il concentre les étudiants issus des écoles d'enseignement primaire et secondaire de banlieue/quartier et appartenant aux familles moins favorisées. En garantissant une place par école, le programme est un frein à l'instrumentalisation par les familles stratégiques et réduit l'effet de la



ségrégation géographique. Cependant, le caractère méritocratique de la sélection assure la participation des élèves considérés comme les « meilleurs », en accord avec le discours de l'université et l'importance octroyée au corps étudiant, en plus d'expliquer le parcours linéaire des étudiants.

Le critère de participation au programme, c'est-à-dire être inscrit en 3<sup>e</sup> année dans l'enseignement secondaire, requiert la connaissance préalable du programme, ce qui est facilité par la promotion faite par les membres du corps étudiant dans les écoles de la ville de Campinas. Dans ce cas, le lieu de résidence est déterminant dans le choix de l'Unicamp pour la poursuite des études car, en plus de contribuer à la connaissance de l'institution (grâce aux médias locaux), le fait d'être la seule institution d'enseignement public de la région, constitue la meilleure (et parfois la seule) option pour les étudiants issus des milieux moins favorisés qui n'auront pas de ressources financières disponibles pour habiter ailleurs.

L'analyse du profil des étudiants bénéficiaires de deux politiques d'action affirmative, notamment leur parcours scolaire, donne quelques indices sur les configurations qui facilitent l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Le chapitre suivant analyse les facteurs déterminant l'accès à la lumière des caractéristiques du système scolaire brésilien.

## *Chapitre 5*

### **La construction des aspirations à faire des études supérieures et ses déterminismes**

Les chapitres précédents ont montré la persistance des inégalités d'accès, y compris après la mise en œuvre des politiques d'action affirmative par l'Université de Campinas. Certaines de ces politiques, en particulier la procédure d'admission PAAIS, facilitent l'accès d'étudiants issus de classes moyennes et supérieures. En effet, dans le quasi-marché scolaire brésilien, une politique d'admission basée sur le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant favorise la mise en place de stratégies de scolarisation par les familles favorisées pour faciliter l'accès de leurs enfants aux études universitaires.

A partir du parcours scolaire et du statut socio-économique de la famille, nous avons identifié quatre types idéaux d'étudiants ayant bénéficié de la procédure d'admission PAAIS et discuté les facteurs de différenciation des étudiants bénéficiaires de cette politique. Les entretiens menés chez les étudiants du programme d'études ProFIS ont mis en évidence qu'ils ressemblent socialement aux étudiants les moins favorisés ayant bénéficié du programme PAAIS (*parcours du combattant et parcours d'exception*), mais on retrouve des différences importantes en ce qui concerne le parcours scolaire (linéaire) et la connaissance de l'université publique, ainsi que le soutien des parents pour la poursuite des études.

Comme discuté dans le chapitre 3, les étudiants appartenant aux familles défavorisées ont moins de chance d'avoir accès à l'enseignement supérieur comparativement à ceux issus des familles aisées, et ceux qui réussissent se concentrent dans les filières les moins prestigieuses. Mis à part la question de la formation scolaire discutée dans le chapitre précédent, un facteur important dans l'accès est l'image que les étudiants ont des études supérieures ou, comme signalé par Bourdieu et Passeron (1985)

des variations aussi fortes dans les chances scolaires objectives s'expriment de mille manières dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir

« impossible », « possible » ou « normal » qui devient à son tour un déterminant des vocations scolaires. (p. 12)

Considérant que la participation des étudiants appartenant aux classes défavorisées inscrits à l'Unicamp est moins marquée que ceux issus des classes moyennes et supérieures, on peut faire l'hypothèse que les possibilités d'accès aux programmes tertiaires dans cette institution sont diversement perçues par les différents groupes sociaux et influencent l'attitude des parents envers l'éducation car, comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1985) :

à des chances objectives différentes correspondent des systèmes d'attitudes différentes à l'égard de l'Ecole et de l'ascension sociale par l'Ecole : même si elles ne font pas objet d'une estimation consciente, les chances scolaires, dont l'expression peut se donner à percevoir intuitivement dans le groupe d'appartenance (voisinage ou groupe des pairs), par exemple sous les espèces concrètes du nombre d'individus connus qui sont encore scolarisés ou qui sont déjà au travail à un âge donné, contribuent à déterminer l'image sociale des études supérieures qui est en quelque sorte inscrite dans un type déterminé de condition sociale ; selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir impossible, possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants (et en particulier leur conduite et leur réussite à l'Ecole) qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qui est « raisonnablement » permis d'espérer. (p. 261)

De cette façon, la perception que les étudiants (et leurs familles) ont des études supérieures et des possibilités de réussite influencent de manière déterminante la prise de décision relative à la poursuite des études. On retrouve, notamment chez les étudiants issus des milieux défavorisés, le phénomène de l'auto-exclusion :

la plupart de ceux qui, aux différentes phases du cursus scolaire, sont exclus des études s'éliminent avant même d'être examinés et (que) la proportion de ceux dont l'élimination est ainsi masquée par la sélection ouvertement opérée diffère selon les classes sociales. (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 186)

L'appartenance sociale de l'étudiant, en plus d'avoir une influence sur l'image des études supérieures, joue un rôle important dans la réussite, car les parents qui détiennent

un plus haut niveau de scolarisation et sont meilleurs connaisseurs des règles du système scolaire, seront plus efficaces dans l'orientation et dans l'aide scolaire aux enfants, comme le souligne Dubet (2000) :

les élèves les plus favorisés socialement, ceux qui disposent des meilleures ressources de réussite, sont aussi favorisés par un ensemble de mécanismes subtils propre au fonctionnement de l'école qui avantage les plus avantagés. L'ensemble de ces stratégies scolaires creuse des inégalités et accentue l'exclusion scolaire dans la mesure où il mobilise, chez les parents, bien autre chose que leur capital culturel entendu comme un ensemble de dispositions et de capacités, notamment linguistiques. Il appelle des compétences très particulières tenant aux connaissances des règles cachées du système. Les parents efficaces doivent être des parents informés, susceptibles d'orienter judicieusement leurs enfants et de les aider efficacement dans leur travail. (p. 50)

Le rôle des parents dans l'orientation constitue un facteur déterminant dans l'accès à l'enseignement supérieur. Pour ceux qui ne peuvent compter sur l'aide de leurs parents, les enseignants apparaissent comme un acteur important dans le choix d'orientation des jeunes, comme observé par Bourdieu et Passeron (1985) :

on peut reconnaître un autre indice de l'influence du milieu familial dans le fait que la part des étudiants qui disent avoir suivi le conseil de leur famille pour le choix (...) croît en même temps que s'élève l'origine sociale, cependant que le rôle du professeur décroît parallèlement. (p. 27)

En plus de l'orientation, Van Zanten (2010a) souligne l'importance de l'investissement des parents dans le suivi du travail scolaire de leurs enfants pour produire des avantages dans un système de sélection très compétitif et signale les différences de suivi en fonction de l'origine sociale de la famille :

le suivi que mettent en œuvre les parents des classes moyennes supérieures se distingue de celui des parents des classes moyennes intermédiaires et, surtout, de celui des parents des classes populaires sur deux plans : la qualité du suivi et le degré de « personnalisation ». (p. 36)

Selon l'auteur, l'efficacité du suivi scolaire dépend du niveau de scolarisation des parents (et notamment des mères), mais l'argent joue aussi un rôle important au travers

de deux modalités : « la transformation du capital économique familial en capital culturel grâce à l'investissement quotidien et de longue durée des mères » et la possibilité de « payer des services d'autres personnes visant à suppléer l'action parentale. » (p. 41)

Compte tenu de ce qui précède et en considérant les différents profils des étudiants bénéficiaires des politiques d'action affirmative choisis par l'Université de Campinas, nous faisons l'hypothèse que *les étudiants appartenant aux différentes couches sociales vont développer l'aspiration de faire des études supérieures à des moments différents, ce qui va influencer la construction de leur carrière scolaire. En outre, la famille aura un rôle essentiel dans l'accès aux études supérieures, et en particulier celles qui sont détentrices des ressources économiques et culturelles seront plus efficaces dans l'orientation de la carrière et dans la construction des avantages pour garantir une formation de meilleure qualité pour leurs enfants.*

Dans ce chapitre nous partons de l'aspiration des étudiants à accéder à l'enseignement supérieur et de son influence dans la construction de leur carrière scolaire pour essayer de comprendre les facteurs déterminant l'accès. Ensuite, nous discuterons chacun des déterminismes en mettant en évidence le rôle de la famille et de ses caractéristiques dans la construction de la réussite scolaire.

## **I. Aspirations à faire des études supérieures et construction de la carrière scolaire**

### ***1.1. L'influence du milieu familial et de l'entourage social***

Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont importantes dans le contexte brésilien et persistent même après la mise en œuvre des politiques d'action affirmative. Dans cette section, nous partons des aspirations des étudiants à faire des études universitaires pour essayer de comprendre son influence sur la construction de la carrière scolaire et, par conséquent, les déterminants des inégalités.

La plupart des étudiants interviewés, et en particulier ceux appartenant aux classes moyennes et supérieures (*parcours standard et parcours de distinction*), avaient l'aspiration de faire des études supérieures dans une université publique, projet qui a été

construit tout au long de la carrière scolaire. Plusieurs parmi eux, interrogés sur la décision de poursuivre des études universitaires, ont répondu que c'était un chemin naturel, « *le cours universitaire je ne sais pas, je pense que ça a été automatique. Ah, primaire, secondaire, maintenant universitaire. Donc, pour moi, c'était un chemin linéaire, logique...* » (Isabela, 29 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), parents techniciens en analyses cliniques ayant fait des études secondaires techniques). Comme souligné par Bourdieu et Passeron (1970), les chances scolaires perçues intuitivement par le groupe d'appartenance déterminent l'image sociale des études supérieures comme avenir impossible, possible, probable, normal ou banal. De cette façon, l'appartenance sociale de l'étudiant et, par conséquent, la présence dans la famille de personnes diplômées, est un facteur essentiel dans la construction de l'aspiration à faire des études supérieures, « *je pense qu'étudier à l'université publique a toujours fait partie de ma vie, dès l'enfance. Parce qu'il y a des gens dans ma famille qui ont fait des études supérieures* » (Renata, 30 ans, Noire, diplômée en histoire, père commerçant n'ayant pas terminé les études supérieures, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées), ce qui est très marqué chez les étudiants dont les parents ont suivi des études universitaires, « *pour moi, c'était un chemin tout à fait normal. Parce que j'ai mes parents qui ont fait des études supérieures et mon frère était déjà à la faculté* » (Mateus, 21 ans, Blanc, étudiant en sciences informatiques (N), père professeur titulaire d'un doctorat, mère enseignante et propriétaire d'une école d'arts titulaire d'un master).

Cependant, on rencontre également l'aspiration à faire des études supérieures parmi les étudiants appartenant aux classes sociales défavorisées, en particulier ceux appartenant au programme ProFIS. Un des facteurs que les rapproche des étudiants des classes moyennes et supérieures est la présence d'un membre de la famille qui a fait des études universitaires. Bourdieu et Passeron (1985) affirment que

la présence dans le cercle familial d'un parent qui a fait ou fait des études supérieures témoigne que ces familles présentent une situation culturelle originale, ne serait-ce que dans la mesure où elles proposent une espérance subjective plus forte d'accéder à l'Université. (p. 42)

De cette façon, les étudiants envisagent la possibilité d'avoir accès à l'université et sont encouragés par leurs proches :

*Mon oncle qui habitait chez moi, avec ma mère. Il est plus âgé et il faisait des études supérieures. Il me soutenait, disait que je devais faire des efforts, étudier et entrer à l'université, de la même façon... qu'il a réussi. On a toujours beaucoup parlé de ces choses-là et pour ça, il a été important par rapport aux études (...) il me parlait de l'université, que j'allais aimer ça, et je voulais y aller aussi. (Priscila, 18 ans, Noire, étudiante ProFIS, père pompiste ayant fait des études primaires, le même pour la mère nounou)*

On relève aussi le cas de Rodrigo (22 ans, « Pardo », étudiant en biologie, famille monoparentale, mère vendeuse ayant fait des études secondaires) qui, même sans avoir de relations avec son cousin, a été influencé par son exemple, toujours présent dans le discours de sa mère et qui l'a inspiré pour faire des études supérieures :

*Bon, j'ai un cousin qui a étudié ici à l'Unicamp, il a étudié... il a fait Génie civil. Mais il habite à São Paulo, je n'ai pas de contact avec lui. Mais je pense que, en fait, j'ai toujours voulu étudier dans une école, dans une université publique (...) et ma mère aussi, elle a toujours envisagé ça. Elle a toujours rêvé que j'étudiais dans une université publique (...) Donc, mon cousin a étudié ici, ma mère en a toujours parlé, elle le considérait comme un exemple pour moi, elle me disait « tu dois t'inspirer de lui. »*

Si d'un côté une partie des étudiants se caractérise par l'aspiration d'étudier dans une université publique, une autre partie (moins nombreuse) n'avait pas d'aspiration : « je n'avais jamais pensé à faire des études universitaires. Et personne dans ma famille n'avait fait d'études supérieures » (Adriana, 42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont des études secondaires sont restées inachevées) ou, même s'ils avaient l'aspiration, cette dernière n'était pas concrète. Issus des familles moins favorisées (*parcours du combattant ou parcours d'exception*), ils appartiennent à la première génération à avoir accès à l'enseignement supérieur, et étudier à l'université, surtout à l'université publique, semble au départ être impossible : « J'ai toujours réfléchi à ça, mais au début c'était distant, toujours cette idée que 'un fils de pauvre ne va pas à la faculté'. Oui... pendant plusieurs années l'Unicamp était pour moi synonyme d'hôpital. Donc, il n'y avait pas cette connaissance ». (Jonas, 28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique

*(I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation).*

Comme déjà mentionné, la perception que ces étudiants ont des études supérieures peut être associée à leur appartenance sociale (« *un fils de pauvre ne fait pas l'université* ») et à l'absence d'exemple dans la famille de personne ayant fréquenté l'université. S'ils n'avaient pas l'intention initiale de faire des études supérieures, à quel moment et comment cette aspiration a-t-elle été construite ?

Les interviews montrent que, contrairement aux étudiants appartenant aux classes moyennes et supérieures dont l'aspiration à faire des études supérieures a été construite tout au long de la scolarisation, pour ceux qui sont issus de milieux moins favorisés l'aspiration est venue plus tard, généralement à la fin de l'enseignement secondaire, comme dans le cas de Beatriz (29 ans, « Parada » (qui aujourd'hui se déclare Blanche), diplômée en pédagogie (N), famille monoparentale, mère couturière dont les études primaires sont restées inachevées) qui, après avoir fini l'enseignement secondaire, a changé de quartier et a pris connaissance d'un « cursinho pré-vestibulinho » communautaire (projet de l'Unicamp de service à la société) où elle s'est inscrite pour passer les examens des écoles techniques secondaires. C'est dans ce contexte qu'elle a pris connaissance des possibilités d'étudier dans l'enseignement supérieur et de l'existence des universités publiques. Elle souligne que le désir de poursuivre ses études était

*lié à l'influence de personnes. Car quand j'ai cherché le « cursinho », c'était parce que je ne voulais pas rester chez moi sans rien faire. Vous comprenez ? Car j'avais déjà fini l'enseignement secondaire. Je travaillais seulement (...) Donc j'avais cette opportunité. Mes voisins l'on fait aussi, vous comprenez ? Donc c'était à partir de ça.*

Dans le cas de Beatriz, l'immatriculation au « cursinho » a été déterminante pour la construction du projet d'accéder à l'enseignement supérieur car avant elle n'avait aucune connaissance de l'existence des universités publiques : « *je n'avais aucune idée de l'existence de l'école publique, je ne savais pas qu'on ne payait pas, en fait. Je n'avais aucune idée de l'existence d'autres universités au Brésil. Je n'en avais aucune idée* ». Cela a également influencé son projet disciplinaire d'études, même si elle n'a



pas réussi. *« Ce n'était pas la carrière que je voulais. Je ne voulais pas étudier la pédagogie, je voulais faire sciences sociales parce que presque tout le monde dans le « cursinho » (les enseignants) étaient étudiants en sciences sociales ».*

Dans un premier temps, la poursuite par Beatriz d'études universitaires peut être lue comme un effet du hasard car le changement de quartier et conséquemment la présence d'un programme social ont été déterminantes. Cela souligne néanmoins l'influence du contexte dans lequel réside l'étudiant, soit l'existence à proximité de structures d'accès et de lieux d'information. Cependant l'entretien laisse aussi entrevoir l'importance de l'entourage social, dans ce cas des voisins, pour la prise de décision de s'inscrire au « cursinho ». En fait, on retrouve, parmi les étudiants qui n'avaient pas d'aspiration ou au moins, pas d'aspiration concrète d'aller à l'université, l'importance de l'entourage social pour la construction de ce projet, comme par exemple, dans le cas de Francine (30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées) dont le cercle social a renforcé le désir préexistant de faire des études supérieures :

*c'était un peu par l'influence des amis, surtout... ma sœur suivait un cours technique. Et elle avait un groupe d'amis qui se préparaient aux examens d'accès à l'université (...) Ma propre envie a été renforcée, à ce moment-là, par ce groupe... de penser aussi à étudier dans une université publique. Et j'avais aussi le désir même de... d'étudier, et d'avoir accès à une instruction de bonne qualité.*

L'entretien de Luciano (18 ans, « Pardo », étudiant du ProFIS, père dont les études primaires sont restées inachevées (il ne connaît pas sa profession), le même pour la mère serveuse) montre qu'en plus de l'entourage social, les enseignants jouent aussi un rôle important dans la construction de l'aspiration à faire des études supérieures et surtout dans l'orientation :

*quand j'ai commencé à travailler, j'ai travaillé en tant qu'apprenti, il y avait deux filles qui travaillaient là-bas. Et elles étaient au stade où on finit l'enseignement secondaire, moi j'étais encore dans l'enseignement secondaire. Elles avaient déjà fini l'enseignement secondaire et recherchaient des facultés,*

*l'ENEM, des lieux comme ça, et moi je les observais. Et moi aussi j'ai commencé, je me suis aperçu que je devais faire quelque chose, mais je n'avais personne pour m'orienter, pour dire « c'est mieux de faire ceci ou cela. Ceci ou cela ? » Donc je posais des questions à ma professeure de portugais. Ma mère ne comprenait pas. Donc je lui demandais « je pense faire ce cours. Vous pensez que c'est cool ? » (...) Et elle m'a toujours encouragé (...) et j'ai commencé à chercher les informations et à m'inscrire aux « vestibulares. »*

L'absence d'orientation par la famille sur la carrière scolaire est récurrente chez les étudiants appartenant à ce groupe et souvent ils disent avoir pris des décisions relatives à la poursuite des études seuls « *tout est parti de moi* » (Diogo, 22 ans, « Pardo », étudiant en sciences informatiques (N), père office-boy ayant fait des études primaires, la même chose pour la mère fonctionnaire) ou avoir suivi leurs amis d'école « *on n'a pas eu d'aide, j'étais... seule. Ou... bien avec les collègues de l'école, ou seule, même. Y compris après. Quand je me suis inscrite au « cursinho »* » (Adriana, 42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées).

Pour ces deux étudiants, l'aspiration à faire des études universitaires a été une conséquence du contexte dans lequel ils ont effectué leurs études secondaires. Tous deux ont étudié dans les écoles techniques de l'Unicamp : le COTUCA dans le cas de Diogo, et le COTIL pour Adriana. Ils signalent la relation entre ces études et leur accès à l'université :

*Je pense que faire l'université s'inscrit dans le fait d'avoir étudié au COTUCA. Et si je n'avais pas fait le COTUCA, peut-être que je n'aurais pas envisagé de faire une faculté ou alors j'aurais fait n'importe laquelle (...) Donc je pense que faire le COTUCA m'a montré qu'il était possible de réussir, d'entrer à l'université. Parce que jusqu'alors, puisque personne autour de moi n'avait étudié dans une université comme l'Unicamp, pour moi c'était quelque chose qui appartenait à un autre monde. Puis j'ai connu une personne, j'ai vu qu'elle avait fait la 2<sup>e</sup> année, je ne sais pas, j'ai vu qu'elle a fait la 2<sup>e</sup> année dans une école où j'avais étudié, j'ai vu qu'elle avait fait aussi la 3<sup>e</sup> année dans une école où j'avais étudié, j'ai vu qu'elle a continué de réussir, je me suis dit « Bon, c'est possible. Donc, je vais essayer aussi. Donc, qu'est-ce que je dois faire pour*

*réussir ?» A partir de là, c'était devenu normal, vous savez. Je pense que... le stimulus pour aller à la faculté, c'était entrer au COTUCA. Quand j'ai réussi le COTUCA, c'était dans le paquet. Un jour je vais réussir l'Unicamp, c'est sûr. Vous voyez ? Ça allait de pair. (Diogo)*

L'interview de Diogo laisse entrevoir l'importance d'un modèle de réussite, d'un certain « effet de miroir ». Si, comme nous l'avons vu auparavant, pour certains étudiants et surtout pour ceux issus des milieux favorisés, ce modèle se trouve au sein même de la famille, pour les autres il faut chercher un modèle ailleurs. Ainsi, l'école devient importante non seulement comme source d'information, mais aussi dans la construction d'un réseau social qui va influencer la poursuite des études.

*Donc... quand j'étais en 3<sup>e</sup> année de l'école normale, je faisais la 1<sup>re</sup> année du COTIL. Donc je faisais l'école normale le matin et le soir, le technique (enseignement secondaire) en bâtiment (...) Et c'est alors que j'ai eu un contact avec l'université(...) Au COTIL, on entendait parler de l'Unicamp, quelqu'un faisait un exposé ou quelqu'un venait rendre visite (à l'école) (...) Quand j'ai fini le technique, tout le monde allait s'inscrire au « vestibular ». Pour aller en génie civil ou quelque chose dans le domaine. Et je le voulais vraiment aussi. (Adriana)*

Dans le cas de ces deux étudiants, avoir étudié dans une école technique appartenant à l'Unicamp est l'élément clé de la construction du désir de faire des études universitaires, et donc nous nous demandons quelles sont les raisons de s'inscrire dans ces institutions d'enseignement secondaire. Pour Adriana, la désillusion vis-à-vis de l'école normale et les conversations avec son jeune frère qui étudiait dans le COTIL ont été les raisons motivant son inscription dans le cours technique. Diogo signale qu'il a toujours cherché à avoir comme amis les bons étudiants, ceux qui avaient des bonnes notes à l'école et que durant la 1<sup>re</sup> année de l'enseignement secondaire :

*(j'ai) connu un garçon qui était très célèbre à l'école (une école privée d'anglais) parce qu'il savait beaucoup de choses, ça marchait très bien pour lui à l'école. Je me suis dit « Caramba ! », je me suis toujours senti attiré par les personnes intelligentes. Je me suis dit « Caramba ! Qu'est-ce qu'il fait pour être*

*si intelligent ? » Et j'ai découvert qu'il étudiait au COTUCA (...) Et j'ai commencé à m'y intéresser.*

Encore une fois, l'entourage social joue un rôle décisif dans le choix des étudiants. En outre, les études secondaires dans ces institutions d'enseignement technique administrées par l'Unicamp révèlent l'importance du lieu de résidence pour l'accès à l'enseignement supérieur, nous y reviendrons ultérieurement (section II.2).

En résumé, les entretiens font apparaître deux types d'étudiants. Le premier type caractérise les étudiants qui avaient de longue date le projet de faire des études supérieures et considéraient la poursuite des études comme un chemin tout à fait naturel. Dans la plupart des cas, ils sont issus de familles de classe moyenne et supérieure et ont dans leur famille une personne diplômée, par conséquent ils perçoivent les études supérieures comme un avenir possible. A l'inverse, dans le deuxième type se concentrent les étudiants des milieux moins favorisés, appartenant à la première génération à avoir accès à l'université, et qui n'avaient pas ou peu d'aspiration à y aller, ou en tous cas pas de projet concret d'aller à l'université. Pour eux, l'aspiration s'est construite plus tardivement, pendant ou à la fin de l'enseignement secondaire, et du fait de l'influence d'amis ou encore d'enseignants. L'appartenance sociale apparaît ainsi comme l'un des facteurs déterminants dans l'accès, notamment en lien avec la connaissance des structures scolaires existantes et des voies d'accès possibles. La famille et l'entourage social sont décisifs pour la poursuite des études, en tant que pourvoyeurs d'informations relatives à l'espace des possibles en termes de poursuite d'études. Dans le cas où la famille n'offre pas les connaissances nécessaires pour la construction d'un tel projet, les enseignants, comme d'éventuelles personnes rencontrées au fil du parcours, peuvent jouer un rôle décisif dans la construction d'un projet d'études universitaires.

## **I.2. La carrière scolaire de l'étudiant entre conditions financières et culturelles de la famille**

La construction de la carrière scolaire de l'étudiant est liée, dans un premier temps, au désir de l'étudiant de poursuivre ses études, c'est-à-dire à l'aspiration de faire des études supérieures. Comme susmentionné, pour la plupart des étudiants, le projet d'aller à

l'université a été construit tout au long de leur carrière scolaire car ils avaient déjà cette aspiration, même de manière non-explicite, du fait de la présence d'un membre de la famille ayant accompli des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1985). Dès les premières années de leur scolarisation, ils pouvaient compter sur le soutien et l'orientation familiale. Toutefois, ces étudiants se distinguent par la condition socio-économique de la famille qui, dans un système scolaire caractérisé par le quasi-marché, sera décisive lors de la construction de la carrière scolaire. En outre, comme nous l'avons présenté dans le chapitre 3 (section I), le système scolaire brésilien présente un long tronc commun qui correspond aux neuf premières années (l'enseignement primaire), en plus des trois années que constituent l'enseignement secondaire général et donc, seuls les élèves qui choisissent la formation secondaire technique intégrée à la formation générale ont un programme d'études différent ainsi qu'une année d'études de plus. De cette façon, nous pouvons considérer que la carrière scolaire s'est basée, dans un premier temps, non pas tant sur le choix d'une filière scolaire que sur la recherche d'institutions d'enseignement de meilleure qualité, facteur décisif dans l'accès à l'enseignement supérieur, comme discuté dans la *section II.3* du présent chapitre.

En plus de choisir les écoles réputées, les étudiants disposant de ressources financières vont, pour renforcer leur formation scolaire, chercher des cours supplémentaires dont le plus répandu est le cours d'anglais dans les écoles spécialisées privées : « *J'ai étudié, à l'âge de 11 ans, j'ai commencé un cours d'anglais. Tant que mon père avait des conditions financières favorables, il m'a soutenue* » (Silvia, 27 ans, Noire, diplômée en sciences sociales (N), père ouvrier dont les études primaires sont restées inachevées, mère occupant des emplois divers puis éducatrice et ayant fait des études secondaires puis des études supérieures).

L'étudiante souligne une dimension importante : les conditions financières de la famille leur permettent d'investir dans le renforcement de la formation scolaire de leurs enfants. En particulier, les entretiens montrent qu'en plus des cours d'anglais, les étudiants appartenant aux classes supérieures ont profité des conditions financières de leurs familles pour investir dans plusieurs cours supplémentaires qui les différencient et leur donnent des avantages sur les autres étudiants : « *aujourd'hui ma mère donne des cours d'arts. Et j'ai suivi des cours avec elle, pendant longtemps (...) j'ai toujours beaucoup*

*lu. Et aussi j'ai fait le KUMON<sup>71</sup> de portugais » (Mateus, 21 ans, Blanc, étudiant en sciences informatiques (N), père professeur titulaire d'un doctorat, mère enseignante et propriétaire d'une école d'arts titulaire d'un master).*

A côté des cours supplémentaires, « *j'ai étudié la guitare acoustique et électrique dès l'âge de 11 ans* ». João (17 ans, Blanc, étudiant en communication sociale (I), parents juges de paix ayant fait des études supérieures) souligne avoir fait ses études primaires à partir de la 2<sup>e</sup> année dans une école particulière :

*c'était une école à journée continue. Cela a été un changement important, je crois, car ils avaient des méthodes pédagogiques différentes des autres écoles privées. On restait là toute la journée, il y avait plusieurs activités supplémentaires, pas seulement le programme de l'école. Et ils avaient une chose cool appelée « cours d'études » où on apprenait à étudier tout seul dès qu'on était petit. Je me rappelle avoir suivi ce cours dès la 5<sup>e</sup> année (de l'enseignement primaire). J'ai fait du théâtre pendant 5 ans, de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année.*

Ces deux étudiants issus de familles aisées ne reflètent pas une norme parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, mais ils montrent les moyens utilisés par les familles disposant de ressources économiques pour garantir des avantages scolaires à leurs enfants dans le contexte brésilien.

Issue de la classe moyenne, Carla (31 ans, Jaune, diplômée en architecture (N), élevée par ses quatre sœurs (l'aînée a étudié jusqu'au post-doctorat et est professeur), a profité de la condition de propriétaire d'une école de langues de sa tutrice (sa sœur aînée) pour renforcer sa formation scolaire : « *j'ai suivi des cours d'anglais, d'espagnol, tous dans l'école de ma sœur, oui... tous les cours j'en suivais (...) j'ai pris un cours de dessin, oui... et un peu de théâtre à l'école* », tandis qu'Isabela (29 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), parents techniciens en analyses cliniques ayant fait des études secondaires techniques) s'est inscrite à des cours supplémentaires grâce aux ressources financières de sa famille (« *ils ont toujours investi en moi, pour le « cursinho* », les

---

<sup>71</sup> Créé au Japon en 1954 par le professeur de mathématiques Toru Kumon, la méthode a pour but de développer l'autonomie de l'élève. Au Brésil, l'école offre des cours privés de portugais, japonais, anglais et mathématiques.

*cours d'anglais, toutes les choses liées à l'informatique. Tous les cours, même s'ils avaient besoin de se serrer la ceinture. Ils ont toujours investi en moi... dans mes études ») et à l'importance accordée à sa formation par ses parents. Le même discours se rencontre dans l'entretien de Renata (30 ans, Noire, diplômée en histoire, père commerçant n'ayant pas terminé les études supérieures, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées) :*

*Ma famille a toujours investi dans l'éducation, toujours. Et elle voulait que moi et ma sœur, on aille à l'université publique, etc. De cette façon, malgré la chute du niveau de vie de mes parents qui ne leur a plus permis de nous offrir des études dans une école privée, ils ont continué à beaucoup nous encourager. Par exemple, je me suis inscrite dans un « cursinho » et ils payaient, etc. Jusqu'au moment où je suis entrée à l'université.*

L'investissement des parents dans l'éducation de leurs enfants peut être associé à la désirabilité de la poursuite des études, qui sera discutée dans la section suivante (section II.1) comme un des facteurs déterminants de l'accès.

En somme, pour les étudiants qui avaient le projet de faire des études supérieures, la construction de la carrière scolaire dépend des ressources financières et culturelles de la famille pour permettre l'inscription à des cours supplémentaires visant à renforcer la formation scolaire et pour chercher une institution d'enseignement de meilleure qualité. De surcroît, en considérant la forte sélectivité de l'examen d'accès de l'Unicamp et les données de la Comvest sur le profil socio-économique des étudiants inscrits à l'université pour l'année 2014<sup>72</sup>, les cours préparatoires (« cursinho ») apparaissent comme faisant partie de la carrière scolaire menant à l'université.

Considérant les étudiants qui avaient l'aspiration de faire des études supérieures, nous pouvons les classer en quatre groupes liés à l'inscription à des cours préparatoires : le premier concerne les étudiants qui n'ont pas suivi de cours préparatoires ; le deuxième, ceux qui l'ont fait pendant la 3<sup>e</sup> année d'enseignement secondaire ; le troisième, ceux qui ont suivi un « cursinho » privé après la fin de l'enseignement secondaire et le

---

<sup>72</sup> Parmi les étudiants inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, au moins 55,9% ont fréquenté des cours préparatoires, et parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, le chiffre est de 59,8%.

dernier, ceux qui ont été inscrits dans un « cursinho » communautaire après la fin de l'enseignement secondaire.

Parmi les étudiants qui signalent ne pas avoir suivi de cours préparatoires, nous rencontrons trois bénéficiaires du PAAIS. Deux parmi eux appartiennent à des familles aisées et ont fait leurs études primaires dans des écoles privées et l'enseignement secondaire dans le COTUCA, donc ils ont profité des institutions préparant le mieux au supérieur et n'ont pas eu besoin du « cursinho » pour avoir accès à l'enseignement supérieur. Le troisième n'a pas fait de « cursinho » du fait de problèmes financiers de la famille mais a consacré l'année suivant la fin de ses études secondaires à étudier. Néanmoins, dans ce groupe nous rencontrons aussi la plupart des étudiants inscrits au programme d'études ProFIS, c'est-à-dire 9 sur les 11 étudiants interviewés. Contrairement aux deux étudiants du PAAIS issus de familles aisées, ils appartiennent aux familles moins favorisées et ont fait leurs études dans des écoles publiques de banlieue. Habitant dans la ville de Campinas (condition nécessaire pour s'inscrire au ProFIS) et ne disposant pas des ressources économiques nécessaires pour s'inscrire dans un cours préparatoire privé, ils vont choisir une porte d'entrée moins sélective et conséquemment, moins stressante (chapitre 4, section II.2).

Parmi les étudiants qui ont suivi le « cursinho » concomitant à la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire, nous rencontrons trois étudiants du PAAIS et deux étudiants du ProFIS. L'inscription à des cours préparatoires avant la fin de l'enseignement secondaire révèle la capacité d'anticipation de ces étudiants. En fait, ils ont compté sur l'orientation familiale pour développer des stratégies et construire une carrière scolaire avantageuse : *« mon père (...) pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire (...) il a dit 'oh, je vais t'inscrire au « cursinho »'. Donc il m'a inscrit et m'a dit : 'je t'ai déjà inscrit. Tu vas y aller' » (Pedro, 28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures).*

Les deux derniers groupes se distinguent par le type de « cursinho » (privé ou communautaire) fréquenté. Le facteur qui différencie ces étudiants est la situation financière de la famille. D'un côté nous retrouvons les étudiants de la classe moyenne qui avaient les ressources financières pour payer un cours préparatoire privé ou qui ont obtenu une bourse d'études (partielle ou intégrale). L'obtention d'une bourse peut



découler d'une stratégie de marketing de l'institution<sup>73</sup> : *« j'ai fait une année de « cursinho » où j'avais une bourse d'études pour le cours préparatoire de l'\* car je venais de l'école publique, et j'étais un élève dont ils pensaient que j'avais une chance de réussir » (André, 28 ans, Blanc, diplômé en ingénierie mécanique (I), père entrepreneur dont les études supérieures sont restées inachevées, le même pour la mère femme au foyer).* La bourse peut également être obtenue par un examen de sélection (critère méritocratique) *« j'ai passé l'examen pour obtenir une bourse et j'ai réussi à obtenir une bourse partielle (...) et j'avais l'aide de mes parents » (Ana, 30 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), père analyste de systèmes ayant fait des études supérieures, mère femme au foyer avec des études secondaires).*

De l'autre côté, il y a les étudiants appartenant aux familles moins favorisées et qui, du fait d'une formation scolaire faible, ne disposent pas des conditions nécessaires pour concourir pour une bourse d'études des « cursinhos » privés. Ils trouvent dans les « cursinhos » communautaires une option pour se préparer aux examens *« j'ai suivi un « cursinho » communautaire appelé \* qui est un « cursinho » meilleur marché, c'était proche de chez moi. C'est un projet, un projet social » (Patricia, 30 ans, Blanche, diplômée en pédagogie (N), père ouvrier ayant fait des études primaires (puis suivi l'enseignement professionnel), mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées puis elle a fait des études secondaires inachevées via le programme d'éducation pour adultes et est devenue secrétaire).*

En fait, les projets sociaux représentés dans ce cas par les « cursinhos » communautaires jouent un rôle important dans l'accès à l'enseignement supérieur car, comme nous l'avons discuté dans le chapitre précédant, dans le quasi-marché scolaire brésilien, les étudiants qui n'ont pas profité des institutions d'enseignement primaire et secondaire préparant le mieux à l'enseignement supérieur rencontrent des difficultés pour réussir le « vestibular » immédiatement après la fin des études secondaires du fait de la forte concurrence, en plus de ne pas disposer des ressources financières pour payer un « cursinho » privé. Les cours préparatoires communautaires sont ainsi essentiels pour la réussite, en plus de constituer une source d'information sur les possibilités d'accès et de soutien dans les universités.

---

<sup>73</sup> Les étudiants qui réussissent le « vestibular » sont présentés dans les affiches publicitaires des écoles préparatoires.

Ainsi que pour les étudiants issus de familles moins favorisées qui aspiraient à faire des études supérieures, pour ceux qui n'y aspiraient pas, ou au moins pour ceux dont l'aspiration à poursuivre les études n'était pas concrète, les cours préparatoires communautaires jouent un rôle important :

*je me suis dit « non, je vais étudier et je vais réussir. » Mais mes parents n'avaient pas les ressources pour payer un « cursinho », et je n'arrivais pas à travailler et à étudier au même temps. C'était... c'était lourd pour moi. Et donc j'ai découvert qu'il y avait un « cursinho » communautaire là-bas (dans sa ville d'origine) (..) et avec des gens d'ici (de l'Unicamp) qui donnaient des cours là-bas, et c'était un « cursinho » pour lequel on payait seulement les recueils de cours. Donc j'y suis allée, il y avait un examen, j'ai passé l'examen, j'ai réussi (...). Et je faisais de l'artisanat, je me débrouillais, je vendais les choses que je faisais, je me débrouillais et suivais seulement le « cursinho ». (Francine, 30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées)*

Pour ces étudiants, le facteur économique est déterminant car, dès l'enseignement secondaire, ils travaillent déjà et contribuent au revenu familial. A la différence de Francine qui a eu accès à un cours préparatoire gratuit, d'autres étudiants soulignent que, dès qu'ils ont décidé de poursuivre des études, ils ont commencé à économiser de l'argent pour avoir les ressources afin de payer un cours préparatoire et même pour améliorer leur formation « *j'ai commencé à travailler, et... donc j'ai commencé à économiser, suivre un cours d'anglais, et ça m'a permis de faire 3 années de « cursinho » plus tard. (Jonas, 28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation).*

Comme ils n'avaient pas l'aspiration à faire des études supérieures, ils n'ont pas planifié leur carrière scolaire : « *les choses se sont passées jusqu'à... commencer le cours... à commencer à travailler et me dire « je vais faire l'université. Je veux faire l'université. Je veux étudier à l'Unicamp ». Ainsi, il n'y avait pas eu de planification. Ça s'est fait après le cours technique » (Jonas).*

En résumé, du fait du système scolaire brésilien caractérisé par un quasi-marché et par un long tronc commun, les ressources financières et culturelles de la famille sont essentielles dans la construction de la carrière scolaire de l'étudiant et le renforcement de sa formation car les avantages se construisent surtout par le choix des établissements d'enseignement primaire et secondaire, en plus de l'inscription à des cours supplémentaires. Du fait de la forte concurrence dans les examens d'accès, les cours préparatoires ont une fonction importante dans l'accès, et pour les étudiants issus des familles moins favorisées, les « cursinhos » communautaires jouent un rôle essentiel non seulement pour préparer aux examens mais aussi comme source d'information sur les programmes d'accès et de soutien des universités.

## **II. Les déterminismes dans l'accès à l'enseignement supérieur brésilien**

### **II.1. La désirabilité des études du point de vue des familles**

Dans la section précédente nous avons montré que l'appartenance sociale constitue un facteur déterminant pour la poursuite des études du fait de la perception socialement située que les étudiants ont des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la famille joue un rôle décisif pour la construction de l'aspiration à faire des études supérieures. Dans cette section nous allons discuter d'un autre facteur important lié à la famille : la désirabilité pour les parents que leurs enfants continuent leur scolarité.

La plupart des étudiants issus de la procédure d'admission PAAIS (dix-sept étudiants parmi les vingt interviewés) et tous les étudiants du programme d'études ProFIS ont dit avoir reçu le soutien de leur famille pour la poursuite des études, et la majorité a indiqué que les études supérieures étaient désirables. « *J'avais mon père comme référence qui avait étudié à l'université. Ma mère n'avait pas fait d'études supérieures, mais elle rêvait d'être médecin. Elle voulait que ses enfants soient diplômés* » (Ana, 30 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), père analyste de systèmes ayant fait des études supérieures, mère femme au foyer avec des études secondaires).

Cet extrait d'interview révèle deux choses importantes : la première, déjà discutée dans la section précédente, concerne la présence dans la famille d'une personne diplômée qui va non seulement contribuer à la construction de l'aspiration de l'étudiant à poursuivre ses études, mais sera également un modèle à suivre. L'existence d'un modèle apparaît ainsi essentielle pour permettre d'envisager les études à l'université comme faisant partie de l'espace des possibles. L'autre est le désir non satisfait de la mère relatif à la fois aux études et à la carrière professionnelle qu'elle projette sur ses enfants.

Souvent nous rencontrons dans les entretiens le sentiment d'obligation : « *Je savais que je serais obligé par ma famille de faire des études supérieures* ». (Guilherme, 18 ans, « Pardo », étudiant en sciences sociales (I), beau-père courtier en assurances dont les études supérieures sont restées inachevées, mère courtière en assurances ayant fait des études secondaires). Poursuivre ses études n'est alors plus un choix, mais un devoir, un contrat tacite entre l'étudiant et sa famille, comme le signale Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures) : « *c'était le courant continu de la vie. Et cela n'a pas été une chose ouvertement imposée par mon père. C'était presque un accord tacite* ».

Le sentiment d'obligation de s'orienter vers les études supérieures rencontré chez ces étudiants peut être expliqué par le statut socio-économique et le niveau de scolarisation des parents car, comme discuté dans le chapitre 4, la théorie du choix rationnel proposée par Boudon (1973) postule que les parents aspirent et agissent pour que leurs enfants atteignent au minimum le niveau d'instruction atteint par eux-mêmes, visant ainsi à prévenir la mobilité sociale descendante.

Même si la plupart des étudiants ont signalé que les études supérieures étaient désirables pour leur famille, nous pouvons différencier la désirabilité par rapport au type d'institution d'enseignement supérieur, et dans ce cas les entretiens montrent la prédominance, chez les étudiants bénéficiaires du PAAIS, du désir d'aller à l'université publique : « *ma famille a toujours beaucoup investi dans l'éducation, ils voulaient que ma sœur et moi, on étudie à l'université publique* » (Renata, 30 ans, Noire, diplômée en histoire, père commerçant n'ayant pas terminé les études supérieures, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées), et parfois c'est la seule

option acceptable par leur famille car faire des études supérieures dans une institution privée représente un échec :

*Chez moi, on n'avait pas la possibilité de faire une faculté privée. C'était « non ». « Comment ça ? Tu n'as pas réussi le « vestibular » ? Comment ça ? » Donc j'étais effrayée lorsque j'ai dû annoncer que j'avais échoué, encore une fois, au « vestibular », vous savez. Donc, c'était comme ça, aller à l'université était une question de vie ou de mort. Il fallait le faire. (Carla, 31 ans, Jaune, diplômée en architecture (N), élevée par ses 4 sœurs (l'aînée a fait un post-doctorat et est professeur)*

Contrairement à l'école primaire et secondaire privées perçues comme de meilleure qualité par l'ensemble de la population, la représentation que les familles ont des institutions d'enseignement supérieur privées est variable. Pour les parents ayant un niveau plus élevé de scolarisation et disposant de ressources économiques pour permettre aux jeunes de se dédier aux études préparatoires, les universités privées ne sont pas désirables et constituent la dernière option :

*J'ai pensé à essayer une faculté privée, essayer le FIES, mais mon père n'était pas d'accord. Il m'a dit que je devais essayer au moins trois fois avant de penser à ça, parce qu'il pensait que la faculté était pire et que les dettes resteraient. (Silvia, 27 ans, Noire, diplômée en sciences sociales (N), père ouvrier dont les études primaires sont restées inachevées, mère occupant des emplois divers puis éducatrice et ayant fait des études secondaires puis des études supérieures)*

En revanche, pour ceux qui appartiennent aux classes sociales défavorisées, ces universités privées sont désirables et même plus connues que les institutions publiques du fait de leur fort investissement dans des campagnes publicitaires, alors même que le facteur économique est limitant :

*Je n'avais pas connaissance des universités publiques ou alors quand quelqu'un m'en parlait, c'était quelque chose de très lointain. Donc j'ai essayé les universités privées qui étaient dans ma région, dans ma ville. Et j'ai réussi mais malheureusement, je n'avais pas d'argent pour payer les frais d'inscription.*

*(Gabriel, 28 ans, Blanc, diplômé en éducation physique (N), père menuisier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère cuisinière)*

Ici nous retrouvons encore un autre facteur déterminant l'accès à l'enseignement supérieur : la connaissance des universités et des possibilités d'accès, ce qui sera discuté dans la section suivante.

Si la plupart des familles soutenaient le projet des étudiants de poursuivre leurs études, nous rencontrons, parmi les étudiants bénéficiaires du PAAIS, trois étudiants dont les familles ne souhaitaient pas qu'ils fassent des études et qui ont rencontré des objections :

*Ils ne me soutenaient pas. Et puis lors du « cursinho », j'avais dit non, je faisais de l'artisanat, et... et j'étudiais. J'étais toute la journée hors de chez moi. Parce que chez moi il n'avait pas d'espace, et il y avait toujours d'autres choses à faire. Si j'étais là, je n'étudiais pas (...) Et ça a été difficile, ma mère disait toujours « ah, fais autre chose », elle ne comprenait pas. (Francine, 30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées)*

Ces objections persistent même après la réussite car une fois atteint un certain degré de scolarisation, le travail devient plus important que les études :

*Quand je devais venir pour m'inscrire, ma mère était en voyage et je l'ai appelée « Maman, je vais à Campinas faire... » « Mais tu vas t'inscrire ? » (...) Elle était encore super résistante car faire l'université ne faisait pas partie de son horizon, vraiment (...) Il y a toujours eu la préoccupation d'avoir un emploi. Et ça c'était plus... plus important que les études. Il n'y avait que ça qui comptait. Ah ! C'était bien d'étudier jusqu'à ce point-là. (Adriana, 42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées)*

Comme déjà discuté dans le chapitre 4, la théorie du choix rationnel (rendement/risque) proposée par Boudon (1973) suggère que le niveau de scolarisation des parents servirait de base pour leurs enfants. De cette façon, on constate que dans les milieux moins favorisés où les parents ont un faible niveau de scolarisation, les études supérieures ne sont pas désirables, ou du moins peu encouragées car à partir d'un certain âge, le travail devient plus important en raison de la nécessité d'avoir une source de revenus.

Parfois nous rencontrons des parents qui ont des divergences d'opinion quant à la poursuite des études, comme dans le cas de Jonas (28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation) : *« elle (la mère) m'a toujours soutenu. Pas mon père. Mon père pense, même maintenant, que faire (des études supérieures) est une sottise, que le technique était suffisant. Je n'ai eu aucun encouragement de sa part dans ce sens-là »*. Ici nous trouvons une situation particulière. Si pour son père les études supérieures n'étaient pas désirables, dès qu'il a décidé de se présenter aux examens, sa mère l'a soutenu. Mais il affirme aussi que l'aspiration est venue via l'influence d'une enseignante et surtout par les collègues de travail car même si sa mère l'encourageait à faire des études, elle n'avait pas les connaissances nécessaires pour l'orienter.

Cette section montre que pour la plupart des familles des étudiants bénéficiaires du PAAIS, les études supérieures étaient désirables et parfois suscitaient un sentiment d'obligation chez les étudiants, surtout parmi les parents avec un plus haut niveau de scolarisation, ce qui a été discuté sur la base de la théorie du choix rationnel (Boudon, 1973). De surcroît, la perception que les parents ont des institutions d'enseignement supérieur publiques et privées diffèrent selon le milieu social. Un facteur qui apparaît comme déterminant est la connaissance des universités publiques et des possibilités d'accès, comme le montre la section suivante.

## **II.2. Connaissance des universités publiques et des possibilités d'accès : un facteur décisif**

Un facteur important qui limite l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur publique est la méconnaissance des institutions et des possibilités d'accès. Les

entretiens montrent un lien entre l'aspiration à faire des études supérieures et la connaissance des universités

*Je ne voulais pas faire des études supérieures. Je ne savais pas que l'université publique existait. Je ne savais pas que l'Unicamp existait. Pour moi, USP était un hôpital. Pour moi, l'USP et l'Unicamp étaient des hôpitaux. Pour ceux qui venaient faire des traitements. Ce n'était pas une université. Pour moi, la fac n'existait pas, il n'y avait pas d'université publique. Je pensais que si je voulais faire des études, je devais payer. » (Leandro, 26 ans, Blanc, étudiant en sciences sociales (I), père maçon n'ayant pas terminé ses études primaires, même chose pour la mère femme de ménage)*

Comme discuté dans la section précédente (II.1) parmi les étudiants appartenant aux milieux sociaux moins favorisés, du fait de la méconnaissance des universités publiques, les institutions privées apparaissent comme la seule possibilité tangible. Cette méconnaissance des institutions publiques peut être associée à l'appartenance sociale des étudiants et aux institutions d'enseignement secondaire fréquentées par eux car, si dans les institutions d'enseignement secondaire (ou même primaire) privées le « vestibular » est fréquemment évoqué par les enseignants, dans les institutions publiques, les mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur ne sont pas présentés. En conséquence, comme l'explique Silvia (27 ans, Noire, diplômée en sciences sociales (N), père dont les études primaires sont restées inachevées, mère occupant des emplois divers puis éducatrice et ayant fait des études secondaires puis des études supérieures), « plusieurs parmi eux (les élèves de l'école publique) ne connaissent pas l'Unicamp ». Quand l'information circule, c'est souvent uniquement par le biais d'affiches ou de prospectus, sans être assortis d'explications, ce qui génère des confusions parmi les élèves :

*A l'école, l'université était quelque chose de lointain, je ne faisais pas le lien avec mon existence. Pour moi, cela n'existait pas. Pendant la dernière année, ils ont distribué cinq manuels du guide de professions de l'Unesp. Je ne savais pas que ça venait de l'université. J'ai pensé que c'était juste un guide de professions. (Gabriel, 28 ans, Blanc, diplômé en éducation physique (N), père*



*menuisier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère cuisinière)*

L'extrait de l'entretien de Leandro (26 ans, Blanc, étudiant en sciences sociales (I), père maçon n'ayant pas terminé ses études primaires, même chose pour la mère femme de ménage) présenté ci-dessous résume bien les facteurs liés à la méconnaissance des institutions d'enseignement publiques : d'abord l'appartenance sociale et le niveau de scolarisation des parents qui ne leur permettent pas de connaître les mécanismes et les institutions scolaires pour l'aider à s'orienter, ensuite le manque d'information (et d'encouragement) sur l'accès à l'enseignement supérieur dans les écoles d'enseignement secondaires publiques et enfin le lieu de résidence.

*Il faut informer les personnes de l'école publique, que l'Unicamp existe, parce qu'il n'y a pas d'incitation pour que l'élève de l'école publique aille à l'université publique (...) les élèves qui ont accès à l'information et cherchent à faire l'université publique sont peu nombreux. Surtout à l'intérieur de l'Etat, et j'habitais dans une petite ville, on ne connaissait pas les universités des grandes villes. Donc... pour nous... si vous voulez faire l'université, il faut payer.*

Le lieu de résidence influence la construction de l'aspiration à faire des études universitaires dans une certaine institution pour les étudiants appartenant aux classes favorisées : « *Je voulais déjà étudier à l'Unicamp... J'ai toujours aimé le campus de l'Unicamp* » (João, 17 ans, Blanc, étudiant de communication sociale (I), parents juges de paix ayant fait des études supérieures) et apparaît aussi comme facteur de différenciation pour les étudiants des milieux moins favorisées appartenant aux deux politiques d'action affirmative adoptées par l'Unicamp (le PAAIS et le ProFIS). Au contraire des étudiants du programme PAAIS (*parcours du combattant*) parmi lesquels la méconnaissance de l'université publique est récurrente, les étudiants appartenant au programme d'études ProFIS sont favorisés par leur lieu de résidence, la ville de Campinas (condition nécessaire pour s'inscrire au programme) où, depuis sa création, l'université est présente dans les médias locaux qui renforcent constamment son image prestigieuse. La proximité géographique avec l'institution fait qu'ils connaissent déjà l'Unicamp « *et habitant ici, on en entend toujours parler, au journal télévisé régional*

*par exemple 'l'Unicamp développe des recherches sur celui, sur cela'. Donc, on a déjà un contact avant. Même si ce n'est que de loin. » (Joana, 20 ans, « Parda », étudiante en histoire, père serrurier avec des études primaires puis des études secondaires complètes, mère auxiliaire de production dont les études supérieures sont restées inachevées). Pour ces étudiants, c'est davantage l'auto-exclusion qui apparaît comme un facteur limitant de l'accès (section II.4).*

Le deuxième facteur à être discuté dans cette section est la connaissance des possibilités d'accès. Parmi les étudiants qui avaient l'aspiration de faire des études supérieures et connaissaient les universités publiques, la différenciation relève de la connaissance des possibilités d'accès, comme dans le cas d'Isabela (29 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), parents techniciens de laboratoire ayant fait des études secondaires techniques), *« en 3<sup>e</sup> année (du secondaire) j'ai appris qu'il existait un certain « vestibular » qui était un examen pour avoir accès à l'université publique »* ; elle ajoute qu'elle a glané des informations *« à l'école (...) je pense que c'est par mon ami Pedro<sup>74</sup> parce que son père était enseignant, donc il connaissait déjà beaucoup plus de choses que moi, il savait qu'on devait se préparer »*. Même issue de la classe moyenne et ayant étudié dans les écoles publiques considérées comme de bonne qualité, elle ne connaissait pas les règles pour accéder à l'enseignement supérieur public. Une explication serait relative au niveau d'études des parents car, comme affirme Groleau, Maison et Doray (2012, p.88), *« les connaissances sur l'éducation post-secondaire acquises par les parents lors de leur passage aux études supérieures (Duggan, 2002 ; Pascarella et al., 2004, 2003 ; Lohfink et Paulsen, 2005) faciliteraient la participation de leur(s) enfant(s) à ce niveau d'études »*. Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures), l'ami qui a été mentionné par Isabela, montre l'importance des parents qui connaissent les mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur pour l'orientation sur la poursuite des études de leurs enfants. *« Ce qui a été décisif pour que j'entre à l'université publique a été l'influence de mon père. Si je ne l'avais pas eu, je ne serais pas entré. Premièrement, parce que je ne savais pas ce que c'était (une université*

---

<sup>74</sup> Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures), fait partie du groupe d'étudiants du programme d'études PAAIS qui a été interviewé.

*publique*)». En plus d'avoir poursuivi des études supérieures, son père est enseignant et connaît donc les règles du système scolaire et des politiques d'éducation, ce qui lui permet d'aider encore plus efficacement à la construction de l'orientation.

En résumé, la connaissance des institutions d'enseignement supérieur publiques et des possibilités d'accès peuvent être associés à l'appartenance sociale et au niveau de scolarisation des parents, ainsi qu'au lieu de résidence et aux institutions d'enseignement secondaire fréquentées par l'étudiant et exerçant une influence décisive sur la construction de leur aspiration à faire des études supérieures. La connaissance des institutions publiques et des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur est un des facteurs qui permet aux étudiants d'envisager leur avenir universitaire.

### **II.3. Etablissements d'enseignement secondaire fréquentés et aspirations des enseignants**

Dans la section précédente (II.2) nous avons montré que le type d'institution d'enseignement secondaire (publique ou privée) fréquentée par l'étudiant exerce une influence sur la connaissance des universités publiques et surtout sur les mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur. En outre, dans le chapitre 4 (section II.1) nous avons discuté les différences de qualité entre écoles publiques d'enseignement secondaire.

Tous les étudiants bénéficiaires des politiques d'action affirmative mises en place par l'Unicamp ont fait leurs études secondaires dans les écoles publiques (condition nécessaire pour profiter de cette politique), mais ils se distinguent par le type d'établissement public fréquenté et sa localisation. D'un côté nous avons les étudiants, dans la plupart des cas issus des classes moyennes et supérieures, qui ont fait leurs études dans les écoles d'enseignement secondaire technique ou général du centre-ville, et de l'autre ceux appartenant aux familles moins favorisées qui ont étudié dans les institutions situées à proximité de chez eux (écoles de banlieue). La différence de formation dispensée dans les écoles publiques sera déterminante dans l'accès à l'enseignement supérieur et va permettre aux familles disposant des ressources culturelles et économiques de développer des stratégies pour assurer une formation de meilleure qualité et profiter des politiques d'action affirmative visant à garantir des avantages à leurs enfants lors du passage à l'enseignement supérieur.

Parmi les vingt étudiants bénéficiaires de la procédure d'admission PAAIS, sept ont fait leurs études dans les institutions d'enseignement secondaire technique connues pour la qualité de leur formation et leur sélectivité (chapitre 4, section I), dont quatre dans les écoles secondaires appartenant à l'Unicamp (COTUCA et COTIL).

Les étudiants qui ont suivi leurs études secondaires dans les institutions d'enseignement techniques<sup>75</sup> soulignent la bonne formation dispensée dans ces écoles : *« je peux dire que, dans l'enseignement secondaire, l'école technique fédérale avait la réputation d'être de très bonne qualité, et elle la conserve toujours »* (André, 28 ans, Blanc, diplômé en ingénierie mécanique (I), père entrepreneur dont les études supérieures sont restées inachevées, le même pour la mère femme au foyer). Cette qualité de formation est due, selon Carla (31 ans, Jaune, diplômée en architecture (N), élevée par ses 4 sœurs (l'aînée a fait un post-doctorat et est professeur), aux enseignants *« dans l'enseignement secondaire, les enseignants étaient bons »* et à la sélection des élèves *« comme il y avait le « vestibulinho », les élèves étaient sélectionnés »* ; mais ils pointent aussi quelques problèmes de formation *« cette école a été bonne et mauvaise (...) Pourquoi mauvaise ? Parce qu'il y a eu des grèves, parce que il y a eu... eh... ainsi, même s'il était lourd (le curriculum), une grande partie du contenu n'a pas été vue. »* (Carla).

En plus de la bonne formation, les étudiants qui ont fait leurs études dans les écoles d'enseignement secondaire technique appartenant à l'Unicamp mentionnent avoir déjà des connaissances sur les politiques d'action affirmative grâce au « vestibulinho » et au travail d'orientation effectué par les enseignants

*le « vestibulinho » du COTUCA avait déjà le même système d'inclusion que le PAAIS, et il y avait des camarades de classe qui en avaient profité et donc je le connaissais dès le début (...) Dès le début de l'enseignement secondaire on avait des informations qui disaient « ah, le bonus augmente. Le modèle (le bénéfice) va changer. On va l'utiliser de cette façon ». Et mes enseignants en parlaient, surtout mon enseignant d'histoire qui s'en préoccupait, qui nous informait sur le « vestibular », sur l'ENEM, il disait toujours « oh ! vous avez droit à ce bénéfice(...) ». Donc j'avais des connaissances, lors de l'inscription (au « vestibular ») on était au courant. (João, 17 ans, Blanc, étudiant en*

---

<sup>75</sup> Comme déjà signalé dans le chapitre précédant, les écoles techniques fédérales et celles de l'Etat de São Paulo (CEFET et ETESP) permettent aux étudiants de choisir entre la formation technique intégrée ou la formation générale.

*communication sociale (I), parents juges de paix ayant fait des études supérieures).*

Malgré les problèmes signalés par les étudiants, avoir suivi l'enseignement secondaire dans les institutions techniques publiques confère des avantages par rapport à ceux qui l'ont suivi dans les écoles publiques conventionnelles (en particulier celles de quartier) du fait non seulement de la meilleure formation offerte mais aussi, comme dans le cas des étudiants du COTUCA, de la connaissance des mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur. Les entretiens montrent que cinq des sept étudiants qui ont fait leurs études dans ces institutions sont issus des familles favorisées (classes moyennes et supérieures), dont quatre avaient fait leurs études primaires dans les institutions privées, ce qui nous renvoie aux stratégies des familles visant à bénéficier des politiques d'accès, comme mentionné dans le chapitre 4 (section II.1).

La tentative de garantir une formation de meilleure qualité est présente dans le discours de cinq étudiants qui ont fait leurs études dans les écoles publiques de formation générale :

*Lorsque j'étais en 8<sup>e</sup> année (de l'enseignement primaire), il y avait des rumeurs que tous, que la plupart (des élèves) allaient dans une autre école, que celle-ci n'était pas bonne, et que les cours auraient lieu le soir, ce serait dangereux. Donc... eh bien... en même temps, j'avais une amie qui a fait aussi du « cursinho » avec moi. Et... c'était la filleule de l'enseignante d'histoire de l'école où elle étudiait. Donc, j'ai pensé à cette école, qui était à Lapa<sup>76</sup>, plus loin de chez moi mais de l'Etat, et qui proposait des cours la journée et qui était très connue pour sa bonne qualité. Elle a réussi à trouver une place pour moi. (Isabela, 29 ans, Blanche, diplômée en architecture (N), parents techniciens en analyses cliniques ayant fait des études secondaires techniques)*

Deux d'entre eux avaient suivi le premier cycle de l'enseignement primaire (les quatre premières années) dans une institution privée. Issus de la classe moyenne, les cinq étudiants ont utilisé les règles du système d'enseignement brésilien, comme le libre choix de l'établissement, pour se constituer des avantages dans leur formation scolaire. Balion (1982, cité par Dubet, 2000) souligne les « conséquences des choix des établissements qui finissent par renforcer la concentration des élèves les moins favorisés

---

<sup>76</sup> Lapa est un quartier situé dans la région ouest de la ville de São Paulo.

et les moins performants dans certains établissements et, au sein des établissements, dans certaines classes » (p. 49). Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures) mentionne que, en plus d'avoir étudié dans une école de bonne qualité<sup>77</sup>, la politique de formation de classes homogènes adoptée par cette institution l'a avantage :

*Pour la 5<sup>e</sup> année (de l'enseignement primaire) je suis revenu à l'école où j'avais déjà étudié. A Lapa. Et j'y suis resté jusqu'à la 3<sup>e</sup> année (de l'enseignement secondaire). Ce moment-là, je pense, a été très important. Parce que j'ai eu de la chance dans la classe où j'ai été placé dans l'école. Il y avait un groupe très fort et on est restés ensemble jusqu'à la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Les enseignants... je le sais car j'avais une relation étroite avec les enseignants, je savais qu'ils manipulaient la classe pour que seulement les bons élèves y soient. Je ne connais pas les effets négatifs pour les autres élèves, mais pour moi ça a été... important, on a constitué un groupe, surtout d'école publique, très fort. Je pense que quatre élèves de cette classe sont entrés à l'université publique. Donc je pense être dans une bonne moyenne... Ce doit être un chiffre très haut pour la moyenne. Et c'était comme ça, on est restés ensemble jusqu'à 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Et je pense qu'en plus, l'école était une bonne école, les enseignants étaient excellents.*

Les écoles d'enseignement secondaire technique et celles d'enseignement secondaire général du centre-ville concentrent les élèves appartenant aux classes moyennes, ce qui leur confère des avantages sur les élèves de familles moins favorisées concentrés dans les écoles d'enseignement secondaire de banlieue (cf. ci-après). En outre, en adoptant une politique de formation de classes homogènes, les écoles contribuent à l'accroissement des inégalités car, comme affirme Dubet (2000) les choix de formation de classes homogènes « n'accroissent pas sensiblement les performances des meilleurs élèves, mais elles affaiblissent plus nettement celles des élèves les plus faibles » (p. 49).

Parmi les vingt étudiants PAAIS interviewés, huit ont fait leurs études dans les institutions d'enseignement secondaire situées dans leur quartier de résidence, dont cinq ont eu un parcours scolaire non linéaire (*parcours du combattant*) et sept sont issus de

---

<sup>77</sup> Pedro a été le camarade de classe d'Isabela dans l'enseignement secondaire.

familles moins favorisées. Ils soulignent la mauvaise qualité de la formation dispensée dans ces écoles « *c'était une école de banlieue, une école très mauvaise* » (Julio, 24 ans, Blanc, étudiant en philosophie (I), père cordonnier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère femme au foyer) due surtout au manque d'enseignants et à l'infrastructure de l'école :

*j'ai toujours étudié dans les institutions publiques (...). Et... et je n'ai fait pas du technique ni rien de tout ça. J'ai étudié à l'école publique du quartier, à São Paulo. Et à un moment cela a été terrible parce qu'il y avait un manque d'enseignants. Vous savez, ce genre de structure précaire ?* (Silvia, 27 ans, Noire, diplômée en sciences sociales (N), père ouvrier dont les études primaires sont restées inachevées, mère occupant des emplois divers puis éducatrice et ayant fait des études secondaires puis des études supérieures)

On relève aussi un manque d'engagement des enseignants :

*il y avait des enseignants qui... j'étais indignée. Je me disais « cet enseignant ne peut pas faire ce qu'il est en train de faire. » Parce qu'il s'asseyait sur sa chaise, donnait des exercices sur une feuille et ne s'occupait pas de la classe. »* (Beatriz, 29 ans, « Parda » (qui aujourd'hui se déclare Blanche), diplômée en pédagogie (N), famille monoparentale, mère couturière dont les études primaires sont restées inachevées).

Quelques enseignants sont évoqués positivement, comme dans le cas de Beatriz : « *c'était mon enseignante de portugais de 7<sup>e</sup> année (de l'enseignement primaire). Ce n'est pas vraiment qu'elle ait eu une importance ainsi de... je pense plutôt qu'elle a eu une importance personnelle, vous comprenez ? Une enseignante qui se souciait de nous* ». En réalité, la majorité des étudiants ont dit qu'ils n'ont pas pu compter sur les enseignants (sauf ceux du « cursinho ») pour les orienter et les encourager à poursuivre leurs études. Au contraire, certains ont signalé avoir été découragés de se présenter aux examens d'accès à l'université « *je me rappelle d'une enseignante que me disait, une enseignante de chimie, 'ah, mais pourquoi tu essaies ça (le « vestibular » de l'Unesp) ? C'est une bêtise.'* ». (Silvia, 27 ans, Noire, diplômée en sciences sociales (N), père ouvrier dont les études primaires sont restées inachevées, mère occupant des emplois divers puis éducatrice et ayant fait des études secondaires puis des études supérieures), et que les enseignants ne croyaient pas que leurs élèves pourraient réussir « *C'était triste de voir que les enseignants, dû aussi aux problèmes de salaire, ne s'intéressaient*

*pas à nous et pensaient que les personnes (les élèves) qui sont là (à l'école publique) n'ont aucune capacité, n'ont pas de potentiel pour améliorer leur propre vie. » (Jonas, 28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation).*

Les étudiants inscrits au programme d'études ProFIS ressemblent aux étudiants bénéficiaires de la procédure de sélection PAAIS par leur appartenance sociale (chapitre 4, section II.2) et par le type d'institution d'enseignement fréquentée (les écoles de banlieue).

De même que pour les étudiants PAAIS, un des problèmes des écoles publiques signalé par les étudiants ProFIS est le manque de personnel : *« J'ai eu des difficultés dans l'enseignement secondaire du fait du manque d'enseignants. Donc, parfois l'enseignant prenait sa retraite ou un congé et il n'y n'avait personne pour le remplacer. On restait un mois, deux, trois, sans enseignant. » (Thaïs, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes).* Cela débouche parfois sur une formation incomplète : *« j'avais conscience que je n'allais pas réussir à cause des disciplines du secondaire que je n'avais pas étudiées à l'école, et parce que je n'avais pas beaucoup étudié chez moi. » (Joana, 20 ans, « Parda », étudiante en histoire, père serrurier avec des études primaires puis des études secondaires complètes, mère auxiliaire de production dont les études supérieures sont restées inachevées).*

Toutefois, contrairement aux étudiants bénéficiaires du PAAIS, ils disent avoir eu des enseignants qui les encourageaient à s'inscrire au « vestibular » des institutions publiques :

*C'est mon enseignante de mathématiques de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Elle voyait que j'aimais étudier, donc elle m'aidait beaucoup, disait que je devais étudier très fort pour m'inscrire au « vestibular » et essayer d'entrer à l'université publique, que les facs publiques étaient les meilleures du pays. (Priscila, 18 ans, Noire, étudiante au ProFIS, père pompiste ayant fait des études primaires, le même pour la mère nounou)*

Rodrigo (22 ans, « Pardo », étudiant en biologie, famille monoparentale, mère vendeuse ayant fait des études secondaires) souligne également avoir eu un enseignant diplômé de



l'Unicamp qui le poussait à poursuivre ses études en renforçant son estime de soi « *j'ai eu un enseignant d'ici, de l'Unicamp, de l'enseignement secondaire, qu'il a étudié ici à l'Unicamp (...) il a été enseignant ainsi, qu'il disait 'non, crois en toi. Tu dois y croire' ».*

Les grandes attentes des enseignants peuvent entraîner une amélioration de la performance de l'élève : dans le domaine des études, Rosenthal et Jacobson (1966) ont nommé le phénomène « l'effet pygmalion ». En plus, la présence à l'école d'enseignants diplômés de l'Unicamp contribue à l'orientation des élèves car ils connaissent très bien les mécanismes d'accès à cette institution. En outre, le statut de « bon élève » signalé par les étudiants inscrits au programme d'études les différencie d'autres élèves de l'école quant au traitement reçu de la part des enseignants

*Mais j'ai eu de la chance d'avoir des bons enseignants qui croyaient qu'on pouvait réussir. Donc, ça a été très bien, très bien. Et je suis allée dans l'enseignement secondaire (...) et j'ai eu aussi de la chance avec les enseignants. Ils nous encourageaient à... nous consacrer aux études. Mais il y avait encore une chose, le discours était présent, « l'Unicamp ? Vous êtes sûr ? ». Donc, l'enseignante, il y avait deux ou trois élèves à qui elle disait « non, vous devez essayer l'Unicamp. Il le faut », et aux autres plutôt « vous n'allez pas réussir ». Et je me rappelle que l'enseignante me disait toujours qu'on devait essayer, mais dans ma tête je n'allais jamais réussir l'Unicamp. (Thaís, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes)*

En résumé, nous pouvons regrouper les étudiants en deux catégories par rapport au type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée et en fonction de la qualité de la formation dispensée dans ces écoles. Le premier groupe concerne les étudiants qui ont étudié dans les écoles d'enseignement secondaire technique ou général du centre-ville, réputées pour leur bonne qualité. Issus dans la plupart des cas de la classe moyenne ou supérieure, ils ont tiré parti des règles du système d'enseignement brésilien pour profiter des politiques d'action affirmative de l'université. Le deuxième groupe concerne des étudiants qui ont fait leurs études secondaires dans les écoles de banlieue connues pour la piètre qualité de la formation dispensée, mais ils se différencient par le traitement qui

leur est réservé par les enseignants. D'un côté nous retrouvons les étudiants bénéficiaires du PAAIS qui n'ont pas pu compter sur l'orientation et l'encouragement des enseignants pour la poursuite de leurs études. De l'autre, les étudiants inscrits au programme d'études ProFIS qui disent avoir été encouragés par les enseignants à s'inscrire au « vestibular » des universités publiques. Les deux facteurs de différenciation des étudiants, c'est-à-dire la qualité de la formation dispensée dans les institutions d'enseignement et l'attitude des enseignants envers les élèves, sont déterminants dans l'accès. Dans le premier cas, c'est la conséquence du système d'enseignement brésilien caractérisé par un quasi-marché (cf. introduction de la thèse) qui permet aux familles favorisées de choisir parmi les institutions scolaires celle qui peut garantir une formation de meilleure qualité à leurs enfants (chapitre 4, section II.1), associé à la ségrégation sociale et scolaire entre les établissements prévalant dans le pays qui demeure le substrat des fortes inégalités d'accès car, comme affirmé par Meuret et Duru-Bellat (2002) « on sait que les élèves forts regroupés ensemble dans les écoles d'élite ont toute chance de devenir encore plus forts, alors que les élèves faibles regroupés entre eux ont toute chance d'être encore plus distancés. » (p. 69) Dans le deuxième cas, l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves influence de façon décisive leur performance, comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2004) « les enseignants auxquels l'élève est confronté ont un fort impact sur ses progressions, souvent plus fort que l'origine sociale en tant que telle » (p. 108), et par conséquent l'attitude peut augmenter ou réduire la probabilité de réussite.

#### **II.4. L'auto-exclusion des étudiants appartenant au programme d'études ProFIS**

Le phénomène d'auto-exclusion est signalé par Bourdieu et Passeron (1970) qui indiquent que « la plupart de ceux qui, aux différentes phases du cursus scolaire, sont exclus des études s'éliminent avant même d'être examinés » (p. 186) ; ce dernier est récurrent chez les étudiants participant du programme d'études ProFIS. Parmi les onze étudiants interviewés, quatre ne se sont pas inscrits au « vestibular » des institutions publiques : « *dans ma tête j'allais jamais réussir l'Unicamp. Donc je ne me suis pas inscrite au « vestibular » de l'Unicamp. (...) Je n'ai jamais pensé à passer l'examen pour une institution publique. Je pensais que je n'allais pas réussir* » (Thaís, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études

*secondaires puis des études supérieures complètes*). Autre cas de figure, s'ils ont effectué l'inscription, ils ne sont pas présentés à l'examen comme c'est le cas d'Alvaro (22 ans, Blanc, étudiant en communication sociale, famille monoparentale, mère auxiliaire administrative dont les études supérieures sont restées inachevées) qui s'est inscrit au « vestibular » de l'Unesp : « *je ne me sentais pas préparé, j'ai dit 'je ne vais pas passer l'examen. Je sais que je ne vais pas réussir, donc je ne vais pas perdre mon temps'* ».

La décision de ne pas s'inscrire ou de ne pas se présenter aux examens est basée sur l'impossibilité projetée de réussir. Bourdieu et Passeron (1970) affirment que « l'espérance subjective qui conduit un sujet à s'exclure dépend directement des conditions qui déterminent les chances objectives de réussite propres à sa catégorie » (p. 190). A la lumière des recherches de Mont'Alvão (2013) sur la performance des étudiants à l'Examen national de l'enseignement secondaire (l'ENEM) présentée au chapitre 3, les chances objectives d'accès aux institutions d'enseignement supérieur publique sont directement liées à l'origine sociale de l'étudiant. De cette façon, on peut faire l'hypothèse que les étudiants issus de familles moins favorisées, comme dans le cas des étudiants immatriculées au ProFIS, s'excluent des examens. En outre, la question de la formation dispensée dans les écoles publiques renforce ce phénomène : « *Je me suis toujours sentie incapable de passer le « vestibular » de l'Unicamp, et je me disais 'je ne vais pas réussir, d'aucune façon, avec ma formation'. Malgré tous mes efforts, je n'allais pas réussir* » (Mônica, 17 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, famille monoparentale, mère femme de ménage avec des études primaires inachevées puis finalement terminées). Cela les conduit à se diriger vers les universités privées, connues pour être moins sélectives :

*Donc, dans ma tête, pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire, mon plan était le suivant : je vais me présenter au « vestibular » de la PUC, l'université catholique, et je vais essayer d'obtenir la bourse d'études qu'ils offrent. Et j'ai fait ça, je me suis présentée au « vestibular » de la PUC, j'ai fait l'ENEM. Donc, j'allais essayer le ProUni<sup>78</sup>, et j'ai passé le « vestibular » de la PUC. Donc, dans notre tête, quand on vient de l'Etat (des écoles publiques de*

---

<sup>78</sup> Le PROUNI, Programa universidade para todos (Programme université pour tous), est un programme du gouvernement fédéral qui offre des bourses d'études partielles ou complètes aux étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur privées. Les étudiants sont sélectionnés par l'ENEM. (chapitre 1, section VI)

*l'Etat), cela n'est pas évident, mais personne ne pense à entrer à l'université publique. Jamais. (Thaïs, 22 ans, « Parda », étudiante en orthophonie, père agent de sécurité et auxiliaire de transport dont les études primaires sont restées inachevées, mère formatrice ayant fait des études secondaires puis des études supérieures complètes)*

Parmi les sept étudiants qui se sont présentés aux examens d'accès des universités publiques, deux ne l'ont pas réussi, un a réussi la première phase de l'examen de l'UNESP mais a choisi de faire l'examen du COTUCA et ne s'est donc pas présenté à la deuxième phase du « vestibular » *« parce que je voulais faire du technique (l'enseignement secondaire technique). Je ne sais pas pourquoi, j'avais une réflexion limitée »* (Luciano, 18 ans, « Pardo », étudiant du ProFIS, père dont les études primaires sont restées inachevées (il ne connaît pas sa profession), le même pour la mère serveuse). Quatre étudiants ont réussi et ont choisi le ProFIS. La raison principale signalée par trois des quatre étudiants qui ont réussi l'examen d'accès aux universités publiques et motivant le choix du ProFIS a été la localisation géographique *« parce que (l'Unesp) c'était à Franca (ville de l'intérieur de l'Etat de São Paulo) et ma mère a dit 'non', elle ne voulait pas m'autoriser à partir... mais il y avait aussi le fait qu'ils devaient me soutenir (financièrement) là-bas. »* (Cristina, 18 ans, Blanche, étudiante au ProFIS, père chimiste ayant fait des études secondaires techniques puis des études supérieures complètes, mère ouvrière et aujourd'hui femme au foyer avec des études secondaires). La question de la localisation géographique de l'université semble liée à la question économique. Pour ceux qui sont issus de familles moins favorisées économiquement, s'inscrire dans une institution d'enseignement supérieur hors de leur ville de résidence suppose une grande dépense financière. Même si les universités publiques ont des programmes d'aide, ceux derniers sont mal connus ou méconnus des étudiants, en plus d'être difficiles à obtenir (il faut se soumettre à une sélection basée sur les conditions socio-économiques de la famille).

*J'ai passé (le « vestibular »). Et je l'ai réussi... dans le Recôncavo Baiano (région de l'Etat de Bahia), mais je n'avais pas les ressources pour y aller (...) je n'avais pas les ressources pour vivre dans ces endroits... et j'avais peur de partir, vous savez, de ne pas avoir de bourse, et qu'il arrive quelque chose. A ce moment, quand on..., je n'avais pas les informations sur le fonctionnement de l'université publique, sur les bourses, la bourse pour le logement, etc. (Rodrigo,*

*22 ans, « Pardo », étudiant en biologie, famille monoparentale, mère vendeuse ayant fait des études secondaires)*

Une autre dimension récurrente dans les entretiens est relative à l'auto-exclusion vis-à-vis du « vestibular » de l'Unicamp. En considérant les sept étudiants qui se sont inscrits aux examens d'accès des institutions d'enseignement supérieur publiques, seulement trois se sont inscrits au « vestibular » de l'Unicamp. Comme discuté dans le chapitre 3 (section II), depuis le début le « vestibular » de l'Unicamp est connu pour son caractère sélectif qui contribue à la création de l'image de prestige de l'université et influence la décision des étudiants de se présenter aux examens car, considérant qu'ils ne pensent pas être bien préparés du fait de la formation dispensée dans les écoles d'enseignement secondaire publiques, ils s'auto-excluent des examens qu'ils croient ne pas avoir de chance de réussir :

*je me suis toujours focalisée sur le ProFIS. Parce que je voulais étudier ici (Unicamp). Je ne me suis pas inscrite au « vestibular » de l'Unicamp et de l'USP car je ne me sentais pas sûre de moi. Parce que tout le monde dit « à l'Unicamp et l'USP... tu vas beaucoup étudier. Le « vestibular » est difficile. C'est un examen difficile ». J'ai eu peur. J'étais lâche. C'est pour ça que je me suis focalisée sur l'ENEM. J'ai trouvé l'ENEM idiot. J'ai eu une bonne note. Je pouvais choisir une université fédérale, mais j'ai choisi ici, par confort, j'ai été lâche encore une fois, parce que je voulais rester proche de chez moi. (Nayara, 18 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, famille monoparentale, mère opérateur télémarketing ayant fait des études secondaires)*

En considérant la situation socio-économique des étudiants inscrits au ProFIS et leur lieu de résidence, nous pouvons supposer que l'Unicamp est la première option pour faire des études supérieures. En revanche, la grande sélectivité de son examen d'accès associée à l'impression des étudiants de ne pas être bien préparés pour y réussir révèlent l'importance du programme d'études comme un moyen alternatif (et moins sélectif) d'accès à l'université, comme discuté dans le chapitre 4 (section II.2).

Les données quantitatives présentées par Carneiro et al. (2016) viennent corroborer les résultats ressortant des entretiens et relatifs au phénomène de l'auto-exclusion chez les étudiants inscrits au ProFIS. Parmi les 925 étudiants concernés, seulement 304 (33%) étaient inscrits au « vestibular » de l'Unicamp, dont 27 (3%) l'ont réussi. Le faible

pourcentage d'étudiants ayant réussi l'examen d'accès contribue à la construction de l'image subjective des possibilités de réussite et conduit donc les étudiants à s'exclure du processus de sélection, comme établi précédemment. De surcroît, si l'on considère les étudiants inscrits dans le programme d'études pour les années 2011, 2012 et 2013, le rapport montre une variation du pourcentage d'étudiants qui se sont présentés au « vestibular » de cette université, avec respectivement 39%, 25% et 32%. Les auteurs suggèrent que l'existence du ProFIS peut influencer sur le comportement des acteurs en ce qui concerne le « vestibular » en les conduisant à s'auto-exclure.

En résumé, cette section montre que le phénomène de l'auto-exclusion est présent chez les étudiants inscrits au programme d'études ProFIS, surtout par rapport au « vestibular » de l'Unicamp. Les motifs qui conduisent les étudiants à ne pas se présenter aux examens peuvent être associés à l'espérance subjective de réussite, comme souligné par Bourdieu et Passeron (1970). En outre, le choix de s'inscrire au ProFIS parmi les étudiants qui ont réussi les examens d'accès à d'autres institutions publiques d'enseignement supérieur est à mettre en lien avec leur lieu de résidence et la condition socio-économique de la famille car, comme l'affirme Denzler (2012) dans un autre contexte, « l'existence d'établissements locaux d'enseignement supérieur peut aussi affecter le choix d'études pour des raisons économiques comme sociales » (p. 193).

### **III. Le rôle de la famille dans l'accès aux études**

Les sections précédentes ont montré que la famille joue un rôle essentiel dans l'accès à l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne le choix des établissements d'enseignement primaire et secondaire fréquentés et la constitution de ressources additionnelles par l'inscription à des cours supplémentaires, du fait des caractéristiques de quasi-marché du système scolaire brésilien. Un autre facteur de réussite très important associé à la famille est l'orientation dans les études et le suivi scolaire.

### **III.1. L'orientation choisie selon l'appartenance sociale et le niveau de scolarisation des parents**

Comme nous l'avons signalé au début du chapitre, il existe une relation entre la position sociale de la famille et l'orientation scolaire par les parents : ceux qui ont atteint un plus haut niveau de scolarisation seront plus efficaces du fait de leur connaissance des règles du système scolaire.

Les entretiens ont révélé deux types d'étudiants : ceux qui ont profité d'une orientation scolaire nourrie par la famille et ceux qui n'ont pas reçu d'aide de leurs parents dans leur orientation scolaire. La plupart des étudiants issus des familles moins favorisées dont les parents ont fait uniquement des études primaires signalent n'avoir pu compter sur aucune source d'orientation familiale « *Parce que ma famille, mon... mes parents sont divorcés, donc j'habite, j'habitais avec ma mère et ma mère est illettrée... donc il n'y avait pas... je n'avais personne pour m'orienter.* » (Beatriz, 29 ans, « Parda » (qui aujourd'hui se déclare Blanche), diplômée en pédagogie (N), famille monoparentale, mère couturière dont les études primaires sont restées inachevées). Le niveau de scolarisation des parents et particulièrement des mères apparaît comme la principale raison du manque de soutien parental dans le processus d'orientation :

*Mes parents, ma mère ainsi que mon père, ils... ils... n'ont pas eu... n'ont pas suivi de scolarité. Ils n'ont fait que la 5<sup>e</sup> année, si je ne me trompe pas, 4<sup>e</sup> pour l'un d'entre eux, je ne me rappelle pas. Donc, pour eux, pour ma mère, je remarquais qu'elle était fière car dans toutes les réunions où elle allait il n'y avait pas de plainte des professeurs et mes notes étaient bonnes, mais mon père ne participait pas à ma vie. Pas seulement à l'école, mais ma mère elle a toujours participé. Mais surveiller les études, non, parce qu'elle savait que j'étudiais et, c'est tout. Donc quand j'ai réussi l'Unicamp, j'ai dit « Maman, j'ai réussi l'Unicamp ». Pour elle, vous savez, cela n'a pas été tant d'émotion que ça, parce que je pense qu'elle ne sait pas ce qu'est l'Unicamp. (Luciano, 18 ans, « Pardo », étudiant du ProFIS, père dont les études primaires sont restées inachevées (il ne connaît pas sa profession), le même pour la mère serveuse)*

L'extrait de l'interview de Luciano suggère que la condition sociale, et particulièrement le niveau de scolarisation des parents, influencent l'orientation scolaire des enfants car, même s'ils participent à leur vie scolaire, cette participation est plutôt passive (aller aux

réunions). En outre, n'ayant pas des connaissances sur les universités publiques et les mécanismes d'accès, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour les orienter sur le chemin à suivre. Ce facteur, c'est-à-dire la méconnaissance du fonctionnement du système scolaire par leurs parents, a également été mentionné par Jonas (28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation), lequel a ajouté qu'en l'absence d'enseignants engagés dans leur école, il n'avait personne pour l'orienter :

*Et elle (sa mère) n'avait pas cette connaissance, de comment m'orienter après un certain temps. Seulement fréquenter l'école, en plus l'école publique, ce n'est pas suffisant. A l'école, les enseignants n'attendaient rien de nous. Ils n'avaient pas cette préoccupation. Et mes parents n'ont rien fait par manque d'information.*

Comme déjà discuté dans la *section II.3*, les établissements fréquentés et les enseignants auxquels les étudiants sont confrontés tout au long de leur parcours scolaire jouent un rôle décisif sur l'accès, surtout parmi ceux provenant de milieux sociaux défavorisés car, comme l'affirme Bourdieu et Passeron (1985) le rôle des enseignants augmente au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale. Pour ces étudiants, le rôle des parents est plutôt de les encourager à poursuivre leurs études que de les orienter dans la carrière scolaire :

*Elle m'encourageait dans le sens « tu dois aller à l'école ». Elle ne... comme elle n'avait pas fait de scolarité, elle ne pouvait pas m'aider avec les choses, les devoirs quand il y en avait (...) mais elle m'a toujours encouragé. Mais seulement « tu dois étudier pour avoir une vie meilleure. Pour ne pas travailler comme moi. » (Mônica, 17 ans, Blanche, étudiante du ProFIS, famille monoparentale, mère femme de ménage avec des études primaires inachevées puis finalement terminées)*

Comme souligné dans l'extrait de l'entretien de Mônica, le niveau de scolarisation des parents a de l'influence non seulement sur l'orientation scolaire mais aussi sur l'accompagnement scolaire, nous y reviendrons.

Néanmoins, nous rencontrons, parmi les étudiants issus des milieux moins favorisés, ceux qui signalent avoir été non seulement encouragés par leurs parents mais également



soutenus dans leur orientation scolaire, principalement lors du passage à l'enseignement secondaire :

*Ils (les parents) ont beaucoup aidé (dans la décision de se présenter aux examens donnant accès au technique) parce que c'étaient eux qui m'ont demandé de passer l'examen (du technique), ils pensaient que c'était important. Ils m'ont dit que je devais m'efforcer de réussir. (Priscila, 18 ans, noire, étudiante au ProFIS, père pompiste ayant fait des études primaires, le même pour la mère nounou)*

Comme discuté dans la *section II.2*, un facteur de différenciation entre les étudiants bénéficiaires du PAAIS et ceux immatriculés au programme d'études ProFIS est le lieu de résidence. Le fait d'habiter dans la ville de Campinas, où l'Unicamp et le collège appartenant à cette institution (le COTUCA) sont très connus dans la région grâce aux médias locaux, favorise la connaissance de ces institutions et éveille le désir de rechercher une formation de meilleure qualité :

*Ah, d'abord parce que ma mère et tout le monde a dit « ah, il faut essayer », car le COTUCA ici à Campinas est une référence en tant qu'école. Et l'enseignement technique, pour moi, serait soit l'ETECAP soit le COTUCA, je ne pourrais pas suivre cet enseignement dans une école privée. Donc... j'irais me présenter aux examens de ces deux institutions, principalement pour la qualité de l'enseignement, mais aussi parce que j'avais envie d'apprendre certaines choses du technique. (Rodrigo, 22 ans, « Pardo », étudiant en biologie, famille monoparentale, mère vendeuse ayant fait des études secondaires)*

En plus d'habiter dans la ville de Campinas, le niveau de scolarisation de sa mère favorise l'orientation en termes de choix des institutions d'enseignement secondaire. Dans la mesure où on s'élève dans l'échelle sociale (et dans le niveau de scolarisation des parents) nous remarquons une influence plus marquée des parents sur le choix d'orientation. Cela peut concerner le type d'institution d'enseignement supérieur, comme dans le cas de Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures) :

*Je me rappelle que quand j'ai commencé à penser, à la fin de la 1<sup>re</sup> année de l'enseignement secondaire, quand j'ai commencé à penser à aller à l'université, en regardant plusieurs publicités pour les universités à la télévision, une fois j'en ai indiqué une à mon père en disant « Ah ! Je pense que je veux étudier dans celle-là, papa. » Et il m'a dit : « Non, tu vas faire... l'université publique. »*

Mais cela a aussi à voir avec la carrière universitaire et le type de programme secondaire (général ou technique) :

*Et... ainsi, quelques jours avant ma prise de décision (sur ma carrière universitaire), j'ai eu une conversation avec mon père sur les problèmes qu'on pensait rencontrer ici (à l'université). Il a dit « ça ne va pas être un chemin facile. Il y a pas mal des choses que tu penses être d'une certaine façon et qui ne vont pas être ainsi. Et tu vas être déçu. » Et il disait « bon, le futur, la communication sociale n'est pas une formation qui te donne une carrière, une profession aboutie. Le programme existe depuis 11 ans et il est encore en construction (...) ». Et il disait que je n'allais pas avoir de sécurité de l'emploi. Et... c'était un risque que je devais accepter. Dans le programme de droit, j'allais probablement avoir un parcours bien défini pour être une carrière traditionnelle. Mais c'était semblable au COTUCA (quand il a décidé de se présenter aux examens du technique). Ils me disaient « tu dois choisir pour toi même. On sera là pour t'orienter, mais c'est ta vie et, un jour, tu devras te débrouiller. Donc, pense aux conséquences. » (João, 17 ans, Blanc, étudiant en communication sociale (I), parents juges de paix ayant fait des études supérieures)*

Les entretiens corroborent la thèse selon laquelle l'appartenance sociale, et en particulier le niveau de scolarisation des parents, est un facteur important pour l'orientation des étudiants dans leur parcours scolaire. Les parents les mieux informés des règles du système scolaire seront plus efficaces dans les choix d'orientation, ce qui va contribuer à créer des différences de parcours et des inégalités d'accès. Parmi les étudiants interviewés nous retrouvons aussi bien ceux qui n'ont pas pu compter sur l'orientation parentale (dont ceux issus des milieux sociaux moins favorisés) que ceux qui ont bénéficié de l'aide de leurs parents pour leur orientation et la prise de décision

sur la poursuite des études. Parmi les derniers, nous rencontrons des différences d'orientation qui peuvent être liées, de la même façon, au niveau d'études des parents. En effet, si d'un côté nous rencontrons des étudiants qui ont bénéficié du soutien de leurs parents dans leur orientation lors du passage à l'enseignement secondaire, de l'autre se trouvent des étudiants dont les parents, titulaires d'un diplôme universitaire, les ont orientés vers un certain type d'institution d'enseignement supérieur et une carrière universitaire. En outre, comme présenté dans le chapitre précédent (section II.1), même s'ils sont peu nombreux, certains étudiants ont eu des parents qui les ont orientés tout au long de leur carrière scolaire, y compris pour tirer profit des politiques d'action affirmative (nous y reviendrons).

### **III.2. Qualité du suivi scolaire et modalités d'accompagnement**

Dans la section précédente nous avons observé l'influence de la condition sociale de la famille et notamment du niveau de scolarisation de parents sur l'orientation des étudiants. Dans cette section nous allons aborder un autre facteur affecté par l'appartenance sociale de l'étudiant et qui peut infléchir la réussite : la qualité du suivi scolaire par les parents.

A une extrême se trouvent les étudiants dont les parents n'ont eu aucune influence sur leur formation scolaire, comme le souligne Julio (24 ans, Blanc, étudiant en philosophie (I), père cordonnier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère femme au foyer) « *(le rôle) de mes parents était, je pense, zéro, zéro* » et ajoute

*D'abord mon père : d'abord mon père n'a pas été scolarisé, il n'a fait aucune étude, zéro donc (...) Il n'a pas fini la 4<sup>e</sup> année. Donc, mon père est illettré. Oui, il savait écrire son prénom et il savait écrire quelques mots. Mais prendre un texte, un texte de journal et l'interpréter, il n'en est pas capable. Ma mère s'est mariée à l'âge de 18 ans, et elle n'a pas fini la 8<sup>e</sup> année d'école. La seule chose qu'elle lisait était la Bible.*

Pour lui, la faible scolarisation de ses parents a été la cause principale du manque d'influence et d'accompagnement pendant sa formation scolaire. Ensuite, nous rencontrons des étudiants dont la préoccupation des parents était de garantir que leurs

enfants fréquentent l'école car ils valorisaient les études : « *Mes parents, je pense que c'était (leur rôle) de surveiller mon suivi scolaire, ils... ils tenaient beaucoup à ce que j'y aille, que je sois assidue. Et je pense que ça a valorisé ce que j'étais, en plus de valoriser ce que j'étudiais.* » (Francine, 30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées) Toutefois ils ne disposaient pas des ressources pour les aider dans les devoirs du fait de leur faible niveau de scolarisation, comme affirmé par Mônica dans la section précédente.

A part la question de l'assiduité, certains étudiants dont les parents n'avaient pas un bon niveau de scolarisation signalent que leur rôle était de surveiller leurs performances scolaires et d'assister aux réunions de l'école : « *mes parents ont toujours veillé à ce qu'on soit responsable dans les études. Il faut en faire, il faut avoir des bonnes notes. Ils allaient toujours aux réunions de l'école.* » (Adriana, 42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées).

En discutant des façons d'appréhender le capital culturel (cf. chapitre suivant), Murat (2009) affirme que « les parents ont des savoirs scolaires (et non scolaires) inégaux et peuvent ainsi plus ou moins facilement suivre et aider leurs enfants durant leur scolarité » (p. 104). En considérant cette affirmation, nous pouvons supposer que les parents ayant arrêté leurs études au niveau de l'enseignement primaire ont moins de ressources pour aider leurs enfants pendant leur trajectoire scolaire, y compris dans les devoirs. En fait, les entretiens montrent que, pour la plupart des étudiants issus des familles moins scolarisées, le rôle des parents était surtout de surveiller l'assiduité et la performance de leurs enfants, ainsi que de participer aux réunions scolaires, comme discuté précédemment. Mais nous rencontrons également quelques étudiants qui signalent avoir bénéficié d'un accompagnement plus marqué des parents, par l'intermédiaire de l'aide aux devoirs. Toutefois, le suivi scolaire s'est fait dans les premières années et, une fois qu'un certain niveau de scolarisation a été atteint, il a été remplacé par les encouragements, probablement en raison d'un manque de connaissances pouvant constituer une aide effective. La grande majorité des parents se caractérise ainsi par un fort engagement vis-à-vis de l'école :

*Non, c'était très important. Lors de la 1<sup>re</sup> année (de l'enseignement primaire) elle (sa mère) accompagnait les devoirs, ce qu'elle a fait jusqu'à la 4<sup>e</sup> année. Après ça, ils m'encourageaient beaucoup. C'était beaucoup d'encouragements. Ils disaient que l'étude était l'héritage qu'ils me laissaient. « Tu dois étudier ». Au point qu'à l'école je ne leur ai jamais donné de préoccupations. J'étais toujours bon élève. (Gabriel, 28 ans, Blanc, diplômé en éducation physique (N), père menuisier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère cuisinière)*

Si d'un côté nous avons les étudiants dont les parents, et en particulier les mères, ont un faible niveau de scolarisation, de l'autre ceux qui appartiennent aux classes moyennes et supérieures dont les parents (ou un d'entre eux) ont au moins fini l'enseignement secondaire sont encore plus nombreux.

En discutant les différences de suivi scolaire des parents appartenant aux diverses classes sociales, Van Zanten (2010a) affirme qu'un premier facteur de différenciation « concerne la qualité du suivi que permet la possession par les mères, qui prennent majoritairement en charge cette activité, d'un important capital culturel 'institutionnalisé' » (p. 36). De cette façon, nous faisons l'hypothèse que les étudiants issus des classes moyennes et supérieures auront un suivi scolaire plus efficace et plus complet dans les différentes phases de leur scolarisation.

*Ma mère, elle a déjà donné des cours, elle a été enseignante dans le programme d'alphabétisation pour les adultes de la mairie d'ici, de Campinas, super cool, donc elle a toujours aimé enseigner (...) Donc, ils m'ont toujours beaucoup encouragée à étudier, ils m'ont toujours accompagnée à l'école à tous les niveaux, en nous aidant dans les devoirs, en allant toujours aux réunions de l'école, en m'accompagnant dans toutes les questions liées à l'école, participer aux réunions avec les enseignants, et... donc ils ont été essentiels. Je pense que j'aime étudier et que j'ai choisi ce chemin à cause d'eux. De cet encouragement qu'ils m'ont toujours donné. (Paula, 20 ans, « Parda », étudiante en ingénierie agroalimentaire, père serrurier ayant fait des études primaires puis des études secondaires complètes, mère auxiliaire de production dont les études supérieures sont restées inachevées)*

En plus des questions soulevées dans l'entretien de Paula, c'est-à-dire la participation active des parents aux différents sujets liés à l'école, Mateus souligne l'importance des parents, en particulier sa mère, dans la transmission des méthodes d'études qui, selon lui, ont été fondamentales pour qu'il obtienne de bons résultats. Pour expliquer le facteur de différenciation concernant la qualité du suivi scolaire par les parents appartenant aux classes sociales distinctes, Van Zanten (2010a) affirme que les mères diplômées de l'enseignement secondaire et pour beaucoup du supérieur, « ne se contentent pas de s'assurer que les devoirs sont faits. Elles étendent, enrichissent et approfondissent les connaissances et compétences exigées par l'école en même temps qu'elles s'efforcent de transmettre à leurs enfants des méthodes de travail, des habitudes et des dispositions » (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Lareau, 1989) (p. 36).

*Ah, mes parents, les deux sont professeurs. Diplômés par l'USP en architecture (...) Actuellement, ma mère donne des cours d'arts. Et j'ai suivi des cours avec elle pendant longtemps. Et mon père est professeur à l'USP (...) Et ils m'ont toujours encouragé à étudier. Ces devoirs ennuyeux, dès la 2<sup>e</sup> année (de l'enseignement primaire). Couper des journaux sans raison apparente. Elle me disait : « Fais ça. Si tu finis vite tu peux faire autre chose ». Oui, ça m'a aidé, dans un sens, à suivre mes études, y compris dans les domaines que je... que je n'apprécie pas, que je n'appréciais pas à cette époque comme (...) histoire, géographie, sociologie. Les choses comme ça, ça n'était pas simple. Y compris parce que je n'avais pas de facilité. Et donc, cet encouragement a été très important aussi pour, pour réussir à tout apprendre et pour saisir les possibilités (...) et donc on, ils m'ont montré que les faire (les devoirs) avec un grand sérieux était très bénéfique. Et ça a entraîné des résultats positifs pour moi. (Mateus, 21 ans, Blanc, étudiant en sciences informatiques (N), père professeur titulaire d'un doctorat, mère enseignante et propriétaire d'une école d'arts titulaire d'un master)*

Les deux étudiants mettent l'accent sur le fait que leurs mères sont enseignantes. Comme discuté dans la *section II.2* du présent chapitre aussi que dans le chapitre précédent (*section II.1*), les connaissances sur le fonctionnement du système scolaire qu'ont les enseignants donnent des avantages à leurs enfants car ils profitent d'une orientation et d'un suivi scolaire plus efficaces. Le cas de Luana (18 ans, Blanche,

étudiante en sciences économiques (N), famille monoparentale, mère enseignante titulaire d'un master) reflète toutes les facettes du soutien et de l'aide à l'orientation parentale : depuis l'aide à la maison, puis le choix des établissements d'enseignement et de l'orientation scolaire, des bénéficiaires des politiques d'action affirmative (chapitre 4), jusqu'à l'orientation ou même l'intervention dans la carrière universitaire.

*Ah, c'était essentiel ainsi, parce que, au début, au moment de l'alphabétisation, eh... nous habitons toutes seules, donc notre routine était comme elle planifiait ainsi. Et donc... et elle dessinait avec moi, lisait et stimulait ça. C'était aussi la période pendant laquelle elle a commencé ses études supérieures, donc elle était concentrée sur les études. Et après elle est devenue enseignante, j'ai suivi des cours avec elle, donc c'était un enseignement... il fallait bien s'en sortir dans les études. Donc pendant la 3<sup>e</sup> année (de l'enseignement secondaire) j'avais décidé d'étudier en sciences sociales. Et j'ai changé à cause d'elle. Donc, ça a été essentiel ainsi. Je pense que, dans ma famille, si j'étais née dans quelque... quelque autre noyau familial qui n'était pas celui de ma mère, je pense que je ne serais pas à l'Unicamp.*

Un deuxième facteur de différenciation présenté par Van Zanten (2010a) est le degré de personnalisation du suivi. Selon l'auteur, « les parents adaptent subtilement leur action aux exigences des différents niveaux d'enseignement et types d'établissements ainsi qu'aux profils scolaires et psychologiques de leurs enfants » (p. 37). Si la plupart des étudiants dont les parents ont au moins le diplôme de l'enseignement secondaire disent avoir reçu un suivi étroit pendant tout leur parcours scolaire, nous en trouvons quelques-uns qui signalent qu'après un certain temps, leurs parents leur ont octroyé plus d'autonomie du fait de leurs bonnes performances scolaires :

*ma mère et mon père étaient présents même pour la 1<sup>re</sup> année de l'enseignement primaire. Tous les jours ma mère s'asseyait avec moi, étudiait, regardait si j'avais des devoirs. Avant aussi, s'il y avait des activités. Ainsi, elle a toujours été avec moi. Puis elle s'est aperçue que je faisais les choses toute seule, que j'avais la responsabilité de les faire toute seule... et qu'il n'y avait plus besoin de contrôler. Mais elle a toujours participé aux réunions de l'école, voulait savoir les notes, m'a toujours accompagné, parlait aux enseignants s'il y avait besoin,*

*s'il avait quelque problème. (Cristina, 18 ans, Blanche, étudiante au ProFIS, père chimiste ayant des études secondaires techniques puis des études supérieures complètes, mère ouvrière aujourd'hui femme au foyer avec des études secondaires)*

Le niveau d'exigence de l'école vis-à-vis de l'implication des parents peut également avoir une incidence sur l'accompagnement scolaire dont bénéficient les élèves, comme dans le cas de Guilherme (18 ans, « Pardo », étudiant en sciences sociales (I), beau-père courtier d'assurances dont les études supérieures sont restées inachevées, mère courtière en assurances ayant fait des études secondaires) qui est passé d'une école privée à une école publique, la dernière étant perçue comme de qualité inférieure :

*ma mère a toujours été très présente dans ma vie scolaire. Elle voulait aller aux réunions, a voulu toujours savoir ce qui se passait... elle exigeait beaucoup. En particulier quand j'étudiais dans une école privée. Moins quand j'ai commencé à étudier dans une institution publique. Mais elle a toujours été présente dans ma vie scolaire ainsi, jusqu'à la 3<sup>e</sup>, jusqu'à la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. J'étudiais le soir, ma mère était la seule à participer aux réunions.*

Un autre point relevé par Van Zanten (2010a) est l'influence de l'argent dans le suivi du travail scolaire des enfants aux travers de deux modalités : la disponibilité des mères et le paiement des services d'autres personnes visant à suppléer l'action parentale. La première, considérée comme plus légitime par les parents que l'autre, « concerne la transformation du capital économique familial en capital culturel grâce à l'investissement quotidien et de longue durée des mères » (p. 41). La disponibilité des mères diplômées des classes moyennes et supérieures repose sur le fait qu'elles n'ont pas besoin de travailler car leurs conjoints disposent d'un revenu suffisant pour garantir le bien-être de la famille. Le cas d'André (28 ans, Blanc, diplômé en ingénierie mécanique (I), père entrepreneur dont les études supérieures sont restées inachevées, le même pour la mère femme au foyer) l'illustre bien :

*Ma mère aussi, était toujours là ; depuis que son 3<sup>e</sup> enfant est né, elle a arrêté le travail et a commencé à se consacrer à la maison, et elle nous accompagnait dans nos études. Donc, pendant une partie importante de ma formation, ma*



*mère était là, à mes côtés, étudiant avec moi, m'accompagnant, attentive pour savoir si j'avais des difficultés dans certains domaines. Donc elle a pratiquement étudié à nouveau avec ses trois enfants, toutes les matières scolaires, et a tout suivi de près. Donc ça c'est un différentiel aujourd'hui dans notre société qu'on n'arrive pas à avoir dans toutes les familles.*

En résumé cette section montre que l'appartenance sociale et le niveau de scolarisation des parents, particulièrement celui des mères, influencent la qualité du suivi scolaire dont bénéficient leurs enfants. Même si les parents qui ont un faible niveau de scolarisation valorisent l'éducation, leur rôle se limite à surveiller l'assiduité et la performance de leurs enfants, ainsi qu'à participer aux réunions. L'aide aux devoirs est possible jusqu'à un certain point, selon leur niveau de connaissances. En revanche, les étudiants issus des classes moyennes et supérieures dont les parents ont au moins fini les études secondaires, profitent d'un suivi plus rapproché qui va de l'aide aux devoirs en passant par l'orientation du parcours scolaire, jusqu'au choix de la carrière. Dans ce groupe se détachent les enseignants qui, parce qu'ils connaissent le fonctionnement du système scolaire, peuvent orienter efficacement leurs enfants. En outre, le capital économique joue aussi un rôle important car les familles disposant de ressources suffisantes pour permettre aux mères très diplômées de se consacrer à l'éducation de leurs enfants se différencient par un suivi scolaire de plus grande qualité.

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, sans surprise, l'appartenance sociale de l'étudiant apparaît déterminante pour accéder à l'enseignement supérieur, en particulier pour l'Université de Campinas. Les mécanismes par lesquels l'origine sociale affecte le destin scolaire sont pluriels.

En partant de l'aspiration à faire des études supérieures, nous retrouvons que les étudiants appartenant à des familles favorisées avaient un projet de longue date et considéraient la poursuite des études comme un chemin tout à fait naturel. Grâce aux théories de Bourdieu et Passeron (1970) relatives à l'image que les étudiants ont de l'enseignement supérieur, nous arrivons à la conclusion que la présence dans la famille d'une personne diplômée a un impact positif sur la construction de l'aspiration à faire

des études supérieures car elle permet aux élèves de l'envisager comme un avenir possible.

Dans un système scolaire caractérisé par le quasi-marché, les ressources financières et culturelles de la famille jouent un rôle important dans la réussite. D'abord, ils permettent aux familles de choisir les établissements d'enseignement secondaire réputés pour la bonne formation dispensée, par exemple les écoles techniques et celles qui sont situées au centre-ville mais aussi le suivi de cours supplémentaires visant à renforcer cette formation. En outre, les familles détentrices d'un fort capital culturel sont plus efficaces dans l'orientation de leurs enfants (programme d'enseignement secondaire, type d'institution d'enseignement supérieur, choix de la carrière), en plus d'avoir des connaissances pour garantir un suivi scolaire de bonne qualité.

Aux antipodes, nous retrouvons les étudiants bénéficiaires du PAAIS qui viennent des milieux moins favorisés. Appartenant à la première génération à aller dans le supérieur, ils n'aspiraient pas à faire des études et n'ont pas pu compter sur leur famille pour les orienter. Dans ce cas, les enseignants jouent un rôle important sur le choix d'orientation des jeunes car, comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1985), l'importance des enseignants augmente dans la mesure où l'on descend dans l'échelle sociale. Toutefois, la plupart des étudiants ayant fréquenté les écoles de banlieue soulignent le manque d'engagement des enseignants, et parfois même le fait qu'ils les décourageaient de se présenter aux examens d'accès. Pour ces étudiants, les rencontres fortuites et surtout les enseignants des « cursinhos » communautaires fonctionnent comme pourvoyeurs d'information sur les institutions d'enseignement supérieur et les possibilités d'accès.

Bien que les étudiants appartenant au programme d'études ProFIS soient issus des familles moins favorisées, leur lieu de résidence (la ville de Campinas) favorise la connaissance des universités publiques, et en particulier de l'Unicamp qui figure dans les médias locaux depuis sa création. En outre, reconnu comme de « bons élèves », ils sont encouragés par les enseignants à poursuivre des études supérieures. Cependant, nous retrouvons chez eux le phénomène de l'auto-exclusion, notamment en ce qui concerne le « vestibular » de l'Unicamp. Connu pour sa forte sélectivité, l'examen de l'Université de Campinas peut décourager les étudiants appartenant aux familles les moins favorisées du fait du manque de projection sur une possible réussite, comme théorisé par Bourdieu et Passeron (1970). De plus, le fait de s'inscrire dans des

universités publiques éloignées de leur lieu de résidence se heurte à des barrières économiques.

Ainsi, nous confirmons notre hypothèse que l'appartenance sociale de l'étudiant a une influence décisive sur l'accès car elle détermine l'image des études supérieures et par conséquent, elle affecte la construction de l'aspiration à poursuivre des études et à poursuivre sa carrière scolaire. En plus, le système scolaire brésilien favorise la mise en œuvre des stratégies par les familles ayant des ressources économiques et culturelles pour garantir une meilleure formation scolaire, soit par l'inscription dans des institutions scolaires réputées soit par l'orientation dispensée pendant le parcours scolaire en visant à construire une carrière réussie.

Dans le dernier chapitre, en partant des cas particuliers, nous analysons les stratégies scolaires développées par les étudiants en privilégiant le rôle des quatre types de capital : culturel, économique, social (discutés par Bourdieu, 1979, 1980, 1986) et spatial (Barthon et Monfroy, 2009, 2011). Nous développons ainsi un contrepoint en étudiant les destins atypiques en reprenant l'optique du cercle vertueux de la réussite scolaire développé par Castets-Fontaine (2011).

## **Chapitre 6**

### **Entre capitaux disponibles et « cercle vertueux » de la réussite scolaire : stratégies de scolarisation des familles favorisées et destins scolaires atypiques**

Dans le chapitre précédent nous avons discuté les facteurs déterminant l'accès à l'enseignement supérieur en mettant l'accent sur le rôle de la famille dans la réussite des étudiants et celui des enseignants et de l'entourage. Les entretiens ont montré que le type d'institution d'enseignement primaire et tout particulièrement l'établissement secondaire fréquentés sont cruciaux dans l'accès car, en plus des différences de qualité de la formation dispensée, l'aspiration nourrie par les enseignants peut influencer les élèves. Un autre facteur important est la connaissance des institutions d'enseignement supérieur et des possibilités d'accès dont les principaux vecteurs d'information sont la famille, l'entourage social et les enseignants. En outre, la famille joue un rôle essentiel en aidant à l'orientation scolaire par le suivi scolaire. Ces facteurs sont liés à l'appartenance sociale de l'étudiant et au niveau de scolarisation des parents : les familles plus favorisées dont les parents ont au moins fini leurs études secondaires disposent de ressources plus importantes pour orienter et aider leurs enfants à l'école, et aussi choisir parmi les institutions d'enseignement secondaire celles qui apportent une bonne formation.

La discussion menée jusqu'ici met en évidence des indicateurs classiques des inégalités mais ils occultent la façon dont s'imbriquent ces dimensions et dont les capitaux culturel, social et économique (discutés par Bourdieu, 1979, 1980, 1986), en plus du capital spatial (Barthon et Monfroy, 2009, 2011) sont essentiels dans la construction des inégalités d'accès.

Bourdieu (1980) définit le capital social comme

l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ; ou, en d'autres termes, à *l'appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par

l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles (p. 2)

L'influence du capital social sur l'accès à l'enseignement supérieur brésilien peut être associée à la construction de l'aspiration à faire des études supérieures et à la connaissance des universités publiques. À part la question familiale discutée dans le chapitre 5 (sections I.1 et II.2), l'appartenance à un certain groupe constitué d'individus voyant l'obtention d'un titre d'enseignement supérieur comme le seul chemin possible pour la réussite professionnelle oriente les étudiants vers l'université. En plus, nous avons montré que pour les étudiants appartenant aux milieux sociaux moins favorisés, l'entourage social (les amis, les collègues de travail, etc.) joue un rôle décisif sur la construction du désir de poursuivre les études en plus d'être une importante source d'information sur les mécanismes d'accès.

Dans ses discussions sur le capital culturel, Bourdieu (1979) affirme que ce dernier peut exister sous trois formes :

*à l'état incorporé*, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; *à l'état objectivé*, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin, *à l'état institutionnalisé*, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le *titre scolaire*, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales. (p. 3)

En outre, en étudiant l'influence des compétences des parents sur la performance scolaire des élèves, Murat (2009) a discuté des différentes façons d'appréhender le capital culturel, en plus de la scolarisation des parents qui, selon lui, serait la dimension la plus souvent prise en compte. La première concerne les savoirs scolaires et non scolaires des parents qui ont de l'influence sur la qualité du suivi et de l'aide scolaire apportée aux enfants, ce qui a été discuté dans le chapitre 5 (section III.2). Les différences matérielles comme, par exemple, la présence des livres ou d'un ordinateur, ont été considérées comme la deuxième forme d'appréhension car elles « peuvent favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences » (p. 104). La troisième concerne « certaines pratiques culturelles, comme les visites aux musées ou les sorties au cinéma » qui « peuvent aussi indiquer la transmission de valeurs plus ou moins proches

de l'école » (p. 104), en plus de l'influence du style éducatif des familles. Enfin, l'auteur suggère « qu'il existe une dimension « stratégique » du capital culturel. La familiarité avec un système scolaire assez complexe permet de mieux guider l'enfant lors du choix d'un établissement, d'une option, d'une orientation » (p. 104). L'orientation des études par la famille a été discuté dans le chapitre 5 (section III.1) dans sa relation avec l'appartenance sociale de l'étudiant et le niveau d'études des parents. Nous avons ainsi constaté que les parents mieux informés sont plus efficaces dans l'orientation des enfants, ce qui contribue à créer des inégalités d'accès.

Toutefois certains auteurs critiquent le caractère par trop mécanique de la conception bourdieusienne de transmission du capital culturel familial, soulignant la nécessité de réfléchir aux conditions sociales de cette transmission. Comme l'affirme Lahire (1996) « il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles » (p. 385) car « La présence objective d'un capital culturel n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission » (p.385).

Les cas analysés dans le cadre du capital culturel montrent des conditions favorables à sa transmission, d'un côté nous retrouvons des parents (agents de transmission) qui s'occupent de l'éducation de leurs enfants, sont présents et disponibles à transmettre, de l'autre l'apprenti ou « l'héritier » qui effectuent un véritable travail d'appropriation.

En considérant la caractéristique de quasi-marché du système scolaire brésilien, le capital économique apparaît comme un facteur fondamental de l'accès et favorise la mise en place de stratégies par les familles car il facilite les choix scolaires nécessitant des ressources financières (par exemple l'inscription dans des écoles privées et les déplacements des élèves à la recherche d'une institution plus prestigieuse) et détermine le lieu de résidence (discuté dans le chapitre 4). En outre, il influence la qualité du suivi scolaire par les parents en rendant possible pour les mères des classes moyennes et supérieures d'investir du temps pour aider leurs enfants dans les travaux scolaires (chapitre 5, section III.2).

En plus des trois formes de capital présentées par Bourdieu (1986), Barthou et Monfroy (2009, 2011) ont montré que la dimension spatiale joue aussi un rôle important dans la construction des inégalités et dans les pratiques stratégiques des familles au sein du

marché scolaire. Défini par Lévy et Lussault (2003) dans leur dictionnaire comme un « ensemble de ressources accumulées par un acteur lui permettant de tirer avantage, en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société », le capital spatial se divise en deux grands types : le *capital de position*, lié à un lieu et le *capital de situation*, associé à une aire. (Lévy, 1994, cité par Barthou et Monfroy, 2009, 2011). Dans le premier, les atouts spatiaux sont apportés par l'inclusion dans un espace (le lieu-habitat ou le lieu-travail) et dans le deuxième, c'est l'espace tel que l'individu de l'approprié par toutes sortes de mobilités qui compte. Dans un espace urbain fortement ségrégué comme celui des villes brésiliennes, où la condition sociale détermine le lieu de résidence et où les écoles sont réparties inégalement, le capital spatial possédé par les familles va influencer les choix scolaires, et par conséquent contribuer au renforcement des inégalités d'accès.

Si, d'une part nous retrouvons les familles stratégiques qui, détentrices des différentes formes de capital, construisent une carrière scolaire réussie pour leurs enfants, d'autre part se trouvent les élèves appartenant aux familles moins favorisées dont la réussite se construit différemment.

A partir d'entretiens avec des étudiants de Grandes Écoles issus de milieux populaires, Castets-Fontaine (2011) s'intéresse aux « destins » scolaires atypiques et affirme que, dans ce cas, la réussite scolaire doit être comprise comme conséquence d'un « cercle vertueux » structuré par trois grandes dimensions : les orientations, le statut de « bon élève » et l'engagement.

La première dimension, celle du choix de l'orientation scolaire à différentes étapes du parcours, dépend de nombreux paramètres dont celui de l'information. Comme ces élèves ainsi que leurs parents ont accès à des informations plus limitées sur le système scolaire que ceux des catégories sociales favorisées, ils « bénéficient de rencontres, de circonstances favorables pour s'informer et confirmer leurs orientations » (p. 5). Des acteurs extérieurs à la famille, et notamment les enseignants, apparaissent comme les premiers informateurs et interlocuteurs sur la valeur des titres scolaires, et partant, comme des passeurs d'information essentiels dans la construction du parcours de réussite scolaire.

La deuxième dimension du cercle vertueux, le statut de « bon élève », « se caractérise régulièrement par des croyances en des capacités et par une position de 'leader'. » (p. 6)

Comme souligné par l'auteur, « de telles croyances peuvent avoir des conséquences cognitives et fonctionnelles sur les performances et les compétences scolaires » (p. 6), car l'idée de réussite développée par ces élèves crée des meilleures conditions pour y arriver. En plus, l'idée d'être « doué » est liée au statut de « leadership » puis « si ces élèves sont convaincus de leurs capacités, c'est parce qu'ils sont certainement convainquants à la fois pour eux-mêmes mais également pour leur entourage (leur famille et les différents acteurs du système scolaire) » (p. 7).

La troisième dimension, l'engagement, serait la clef de voûte du cercle vertueux. Il s'agit des contrats tacites d'obligations et de devoirs passés entre l'élève et la famille et entre l'élève et l'école. En même temps, l'élève est pris par des affects et éprouve un sentiment de revanche sociale, ce qui rend l'engagement émotionnel important.

Considérant l'engagement comme le motif principal de la réussite scolaire, l'auteur entend expliquer la variation de réussite scolaire selon l'origine sociale des élèves. Si le capital culturel joue un rôle important, il n'est pas déterminant, mais « favoriserait simplement l'engagement en permettant de concilier les deux univers que sont l'école et la famille » (p. 11). De la même façon, l'engagement serait plus facilement déclenché lorsque la famille est stratégique et/ou mobilisée, mais ce facteur ne détermine pas la réussite. La conclusion à laquelle il aboutit est que

la relation entre réussite et origine sociale ne se situerait donc pas dans le niveau de capital culturel, ni même dans celui des ressources économiques mais dans l'engagement. Nous faisons alors l'hypothèse que si les « probabilités » d'être engagé à réussir varient selon l'origine sociale, c'est parce que plus largement, comme le montre Boudon (1973, 2001), la position sociale engage plus ou moins à réussir. Selon sa position sociale, l'élève (avec sa famille) développe des attentes spécifiques et espère atteindre un certain niveau d'instruction. (p. 11)

Si la position sociale favorise l'engagement, elle ne le détermine pas, car « il se crée et se construit avant tout dans les interactions et positions - positions objectives et subjectives – scolaires et familiales, successives et effectives que connaît l'élève » (p. 11), et donc l'engagement est pragmatique et contextuel. Néanmoins l'engagement n'est pas suffisant. Pour que la réussite se construise, « il doit s'inscrire dans un cercle



vertueux et s'articuler au 'choix tactiques' des orientations et au statut de 'bon élève'. »  
(p. 11)

Ainsi, selon l'auteur, le cercle vertueux pourrait expliquer la construction de la réussite scolaire, et en considérant l'engagement comme leur cœur de la réussite, les différences de réussite selon l'origine sociale des élèves pourraient être mieux comprises.

Compte tenu de ce qui précède et en considérant le quasi-marché qui caractérise le système scolaire brésilien, nous faisons l'hypothèse *que les stratégies familiales de scolarisation sont un élément essentiel dans l'accès à l'enseignement supérieur. En plus, les capitaux culturel, social, économique et spatial sont essentiels dans la mise en œuvre des stratégies par les familles et jouent par conséquent un rôle majeur sur l'accès et l'accroissement des inégalités. En outre, dans les familles moins favorisées dont les capitaux sont limités, l'articulation de trois dimensions du cercle vertueux, c'est-à-dire l'orientation, le statut de « bon élève » et l'engagement, pourraient expliquer les réussites improbables tout en considérant les déclinaisons propres du contexte brésilien.*

Ce chapitre se divise en deux parties : la première a pour objectif de discuter le rôle des quatre formes de capital (culturel, économique, social et spatial) sur les stratégies familiales de scolarisation à travers trois cas particuliers représentatifs des grands types de stratégies familiales qui apparaissent dans les entretiens : le cas d'André qui illustre l'usage stratégique prédominant du capital économique, et les cas de Luana et de Pedro pour lesquels la dimension stratégique du capital culturel joue un rôle majeur. La deuxième partie discute les destins scolaires atypiques à partir de la théorie du « cercle vertueux » élaborée par Castets-Fontaine (2011). Nous partons de l'analyse des trois dimensions considérées par l'auteur en les imbriquant dans le contexte brésilien, pour ensuite présenter deux cas particuliers qui illustrent ces dimensions et contribuent à expliciter l'importance de chacune dans le cas brésilien.

## **I. Les stratégies familiales de scolarisation : le rôle du capital culturel, économique, social et spatial**

Les trois cas analysés ci-après rendent compte des stratégies familiales présentes dans les entretiens et se caractérisent par la présence d'un capital culturel fort car les parents des trois étudiants en question se sont hissés à un niveau élevé de scolarisation, c'est-à-dire que tous ont étudié à l'université. Ce qui nous intéresse est d'analyser comment ce capital culturel commun se décline en stratégies de scolarisation différentes selon les autres variables, comme par exemple le choix des institutions où l'étudiant a fait ses études primaires et secondaires, au croisement du capital économique et du capital spatial.

- *Le cas d'André : des stratégies de scolarisation basées sur les connaissances parentales du système scolaire et en profitant de la forte présence du capital économique*

Le cas d'André (28 ans, Blanc, diplômé en ingénierie mécanique (I), père entrepreneur dont les études supérieures sont restées inachevées, le même pour la mère femme au foyer) est caractérisé par l'usage stratégique du capital économique à partir des connaissances des stratégies de scolarisation rentables, et donc associé au capital culturel. D'abord, le capital économique lui a permis de faire ses études primaires dans une école privée « *J'ai étudié dans une école privée jusqu'à la 8<sup>e</sup> année. Il n'y avait pas encore la 9<sup>e</sup> année* ». En plus, le revenu de son père garantissait le bien-être de la famille et permettait à sa mère de se consacrer à son foyer et à l'éducation des enfants qu'elle a suivie de près (chapitre 5, section III.2). Ces deux facteurs, notamment le fait d'avoir pu faire ses études primaires dans une institution privée et la qualité du suivi scolaire des parents sont soulignés par l'étudiant comme essentiels dans sa réussite :

*En considérant seulement l'école, je pense que je ne serais pas à l'Unicamp, peut-être que je travaillerais déjà, seulement avec le technique que j'ai fait je travaillerais, vous voyez ? Euh... à l'école secondaire fédérale j'ai vu ce profil. Plusieurs élèves qui étaient là avec moi, quelques-uns sont venus de, je veux dire, je ne connais pas le pourcentage, mais une bonne partie est venu de l'école privée qu'ils ne pouvaient plus payer. Donc le profil était similaire (...) Et ceux*

*qui venaient de l'école publique et sont entrés à l'école technique fédérale avaient un mode de vie similaire à celui que j'avais avec ma mère. C'était des parents qui étudiaient avec leurs enfants, qui les aidaient, (qui offraient) une deuxième journée d'études à la maison.*

La qualité du suivi scolaire discutée ci-dessus comme une facette du capital économique peut être associée aussi au capital culturel car les savoirs scolaires et non scolaires des parents (qui influencent la qualité du suivi et de l'aide scolaire) sont considérés comme une des façons d'appréhender le capital culturel (Murat, 2009). En plus, l'attention constante de la mère pendant les études de leurs enfants favorise la transmission du capital culturel.

Cet extrait de l'entretien montre aussi la migration des élèves issus de la classe moyenne de l'école primaire privée à l'école secondaire technique publique. L'impossibilité de payer des études secondaires dans une école privée peut être expliqué par le coût plus élevé que celui de l'enseignement primaire et, dans le cas spécifique d'André à la crise économique des années quatre-vingt-dix qui a touché le secteur de l'ingénierie où travaillait son père. Toutefois la dimension stratégique du capital culturel se présente dans le choix de l'institution d'enseignement publique secondaire, comme le souligne André, pour qui il était obligatoire de réussir l'examen d'accès (le « vestibulinho ») dans les écoles techniques connues pour la bonne formation dispensée (chapitre 4, section II.1)

*Le chômage dans le secteur de l'ingénierie a fait que nous... euh... une décision familiale a décrété qu'aucun des trois enfants ne suivrait une scolarité secondaire dans une école privée. Et donc c'était réussir ou pas les examens pour les écoles techniques de l'Etat ou pour l'école technique fédérale.*

Après avoir fini leurs études secondaires, l'étudiant s'est inscrit dans un « cursinho » privé où il profitait d'une bourse d'études due à sa bonne performance scolaire. Le premier semestre de l'année il a travaillé après les cours mais ses parents lui ont conseillé d'arrêter le travail pour se consacrer entièrement aux études.

*Je suivais le « cursinho » intégral<sup>79</sup> car il est meilleur. Et je travaillais le soir, de 15 à 23 heures, dans une entreprise de dessin technique pour avoir de l'expérience hors de l'entreprise de mon père. Mais les week-ends je travaillais avec mon père. Et pendant le 2<sup>e</sup> semestre j'ai arrêté le travail parce que... mes parents ont fait pression « tu vas continuer à travailler et... en suivant le « cursinho », ou tu vas te consacrer au « vestibular » ? » Et donc je me suis consacré au « vestibular ». J'ai pris la décision de me consacrer au « vestibular » pendant le 2<sup>e</sup> semestre, et... j'ai réussi.*

Encore une fois le capital économique joue un rôle essentiel. Comme sa famille avait une bonne situation financière, il n'avait pas besoin de travailler pour gagner de l'argent et le travail visait plutôt à renforcer son expérience et aider dans le choix de la carrière. En plus, la familiarité de ses parents avec le système scolaire et le « vestibular » l'ont orienté vers le meilleur chemin pour la réussite.

En fait, l'orientation par ses parents s'est manifestée pendant toute sa scolarité « *une bonne partie de mon éducation a été orientée par mes parents* » ; étant le deuxième de la fratrie, il a pu profiter de l'expérience de sa sœur aînée pour la prise de décision lors du passage du primaire au secondaire, et au tertiaire :

*ma sœur aînée a deux ans de plus que moi, elle a été la première à passer par la procédure du « vestibulinho » (...) J'étais en 6<sup>e</sup> année quand ma sœur a réussi le « vestibulinho » et est entrée à l'école technique fédérale de São Paulo. Donc dès la 7<sup>e</sup> année je savais déjà que ce serait le chemin à suivre (...) A partir de là, ma sœur qui avait suivi l'enseignement secondaire technique en télécommunications, qui avait étudié à l'école fédérale (...), ma sœur a étudié à l'USP, en ingénierie. Et moi, j'ai fait ingénierie mécanique à l'Unicamp.*

L'étudiant révèle l'influence des parents, spécialement celle du père, dans le choix de la carrière : « *mon père voulait que tous ses enfants soient ingénieurs* » et résume l'importance des parents dans l'extrait ci-dessous

---

<sup>79</sup> Au Brésil il existe le « cursinho » intégral, suivi pendant toute l'année et le « cursinho » semi-intégral qui se déroule sur 4 mois, ainsi que les « cursinhos » qui ont lieu pendant le week-end.

*Ma formation académique, je la dois à 100% à ma mère, et ma formation professionnelle à mon père. Mon père, lorsqu'il est arrivé ici, il a commencé à travailler dans le secteur technique, et il a créé une petite entreprise pour fournir des services et..., et j'ai commencé à travailler avec lui. Ma sœur a travaillé avec lui, j'ai travaillé avec lui, mon frère a travaillé avec lui, même s'il est passé dans le secteur de tourisme. Tous nous sommes passés par là pour apprendre (...) Donc la formation des trois enfants a été similaire. Tout a été initié par l'expérience de ma sœur aînée et orienté par mes parents.*

En résumé, le capital économique associé au capital culturel a permis à la famille de choisir une institution d'enseignement primaire privée, ce qui associé au suivi scolaire de la mère a garanti une formation de bonne qualité aux enfants. Le capital culturel se révèle aussi dans l'accompagnement et l'orientation de la scolarisation de leurs enfants. A part l'aide aux devoirs, les parents ont infléchi le choix des institutions d'enseignement et de la carrière à suivre en révélant une dimension stratégique liée surtout au niveau de scolarisation des parents.

*Malgré les difficultés de mes parents pour payer mes études, malgré mes études secondaires dans une école publique, je ne me considère pas comme faisant partie d'un groupe qui était complètement exclu de l'enseignement supérieur. Vous voyez ? Du fait de la formation de mes parents, car mon père est technicien, mon père a commencé à faire des études supérieures, en pédagogie, mais n'a pas fini, ma mère en géographie n'a pas fini non plus. Donc j'appartenais à une famille qui connaissait l'enseignement supérieur.*

La connaissance de l'enseignement supérieur par les parents est considérée par l'étudiant comme un facteur de différenciation et le place dans un groupe qui, selon lui, n'est pas exclu de l'enseignement supérieur. De cette façon nous pouvons relier les stratégies scolaires développées par la famille d'André comme s'inscrivant dans une tendance au détournement des politiques d'inclusion sociale par les élèves issus de familles de la classe moyenne, comme discuté dans le chapitre 4 (section II.1).

- *Le cas de Luana : les solides connaissances de sa mère enseignante sur le système scolaire et notamment sur les politiques d'action affirmative placent le capital culturel comme élément décisif de sa réussite*

Le cas de Luana (18 ans, Blanche, étudiante en sciences économiques (N), famille monoparentale, mère enseignante titulaire d'un master) illustre les stratégies familiales de scolarisation et le bénéfice que peuvent tirer certaines familles de la classe moyenne des politiques d'action affirmative. Fille d'enseignante, elle a bénéficié des connaissances de sa mère relatives aux règles du système scolaire pour définir des stratégies de scolarisation pour réussir.

D'abord, ce qui attire l'attention dans l'entretien de Luana sont les changements incessants d'école car elle a fait ses études primaires dans cinq institutions différentes. Au milieu de la 1<sup>re</sup> année de l'enseignement primaire (à l'âge de 6 ans) et grâce à sa mère, elle savait lire et écrire « *quand je suis partie d'Araraquara, j'étais déjà alphabétisée, principalement en raison de ma mère car elle me lisait des petites histoires et aussi parce que je la regardais étudier, ça m'encourageait* », ce qui montre la capacité de sa mère à s'occuper de son éducation. Elle continue à raconter sa trajectoire scolaire marquée par les changements d'institutions d'enseignement primaire :

*J'ai fait la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année dans une école privée, et donc la 4<sup>e</sup> dans une autre école, privée elle aussi. Mais toutes dans le quartier, c'étaient des écoles peu coûteuses de la région. Et donc pour la 5<sup>e</sup> et à la 6<sup>e</sup> année j'ai étudié au SESI (Service social de l'industrie) qui était à l'autre bout de la ville (...) car ma mère enseignait là-bas pour compléter ses revenus, et comme elle y allait tous les jours, elle a pris la décision de m'emmener pour voir si ça marchait, et c'était très loin, environ 3 heures pour y arriver. Et après, pour les 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> années je suis revenue dans une école du quartier.*

La recherche d'un établissement d'enseignement de meilleure qualité est la raison invoquée pour ces changements et constitue une stratégie de scolarisation liée à la connaissance du système d'enseignement et par conséquent, au capital culturel.

*Donc, je ne sais pas, pour la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, j'ai étudié dans une école, puis elle voulait trouver une meilleure école qui soit adaptée à son rythme. Elle (l'école) était dans la même rue (que l'ancienne), et donc pour la 4<sup>e</sup> j'y suis allée et j'ai*

*détesté. Puis je suis revenue. Et puis, je pense qu'elle croyait que cette école n'était pas parmi les meilleures... qu'elle ne proposait pas une bonne formation donc je changeais pour voir celle qui était la meilleure, dans la mesure du possible.*

Même si Luana a fréquenté des institutions d'enseignement primaire privées, le volume de capital économique détenu par sa mère limite le choix des établissements (écoles du quartier et peu coûteuses) ce qui peut expliquer les nombreux changements à la recherche d'une scolarisation de meilleure qualité. A la différence d'André qui a étudié dans la même institution pendant toute sa scolarité primaire (sauf les deux premières années et demi pendant lesquelles il habitait au Chili) et dont le capital économique jouait un rôle essentiel (sa mère ne travaillait pas et disposait des conditions nécessaires pour se consacrer intégralement à l'éducation des enfants), les avantages de la scolarisation de Luana sont davantage associés au capital culturel. Les connaissances profondes du système d'enseignement par sa mère enseignante lui ont permis de ne pas choisir l'institution d'enseignement secondaire seulement en fonction de la qualité de la formation dispensée

*donc je me suis présentée à l'examen de l'ETESP du centre-ville de São Paulo et qui est reconnue comme la 1<sup>re</sup> en qualité. Et j'ai réussi et j'ai fait toute ma scolarité secondaire là, dans une école publique. Mais c'était une ETEC où il faut réussir le « vestibulinho » pour y étudier*

mais également pour bénéficier des politiques d'action affirmative dans l'accès à l'enseignement supérieur (chapitre 4, section II.1), « *quand je suis entrée (à l'ETESP) j'avais conscience que dans toutes les universités, d'une manière ou d'une autre, je pourrais utiliser ça (les politiques d'action affirmative) »*

En outre, elle a choisi de faire l'enseignement secondaire général au lieu du technique<sup>80</sup> en pensant que de cette façon elle allait mieux se préparer au « vestibular », « *je ne voulais pas (suivre l'enseignement secondaire technique) parce que je voulais surtout réussir le « vestibular », je... je voulais, je ne sais pas, suivre un « cursinho », ou rester chez moi pour étudier ».*

---

<sup>80</sup> Les écoles d'enseignement secondaire techniques peuvent aussi offrir la formation secondaire générale (cf. chapitre 4, section I)

Les choix de Luana (type d'institution d'enseignement secondaire, choix de l'enseignement généraliste) comme l'inscription au « cursinho » pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire montrent une capacité d'anticipation qui a contribué à sa réussite.

*J'ai suivi le (« cursinho ») pendant la 3<sup>e</sup> année (du secondaire), un semestre, le dernier semestre. Et donc je l'ai suivi avec une bourse qu'il y avait dans l'école. C'était l'ETAPA qui invitait les élèves des meilleures écoles publiques, on passait un examen, et juste pour la participation on recevait 30% (bourse), et selon le résultat on obtenait 90% ou 100%. J'ai obtenu 90%.*

La familiarité de sa mère avec le système éducatif brésilien, considéré par Murat (2009) comme une dimension stratégique du capital culturel, lui a permis de guider sa fille dans le choix de l'établissement et a influencé sa prise de décision sur la carrière à suivre

*J'ai pensé à plusieurs choses et elle (sa mère)... elle aimait beaucoup mes idées, sauf pour les sciences sociales et arts de la scène, et... et elle m'encourageait ainsi. Et donc... je pense que le choix du domaine économique a été influencé par mon oncle Cleber aussi (...) il a dit des choses cool sur l'économie, donc je pense que c'était un peu du fait de la perception des autres aussi que j'ai choisi l'économie. De mon oncle et de ma mère.*

L'opinion de sa mère a été décisive lors du choix de la carrière et l'a empêchée de se tourner vers une profession moins bien rémunérée en montrant des tensions entre vocationnel et pragmatique

*Je me suis dit, donc je pensais à d'autres choses « Ah, ce que j'aime ce sont les sciences sociales. Je vais faire ça. » Et ma mère m'a toujours dit de ne pas le faire. Et nous avons eu des moments conflictuels ainsi, de dispute. Et j'ai renoncé à cause de ça.*

En fait, l'élément financier a été important dans sa prise de décision et fait apparaître l'usage de l'université comme instrument de mobilité sociale



*pendant la 3<sup>e</sup> année (de l'enseignement secondaire) quand c'était vraiment le moment de choisir (...) j'étais consciente qu'il s'agissait d'ouvrir des portes pour changer ma condition sociale. Et donc, à partir de ça, la prise de décision pour la carrière devient biaisée parce que ce n'est pas une carrière simplement par le plaisir (...) c'est une carrière qui me donne une sécurité minimale pour que je puisse aider ma mère etc.*

Comme déjà souligné, les savoirs scolaires qui permettent aux parents d'aider leurs enfants durant leur scolarité constituent une partie du capital culturel (Murat, 2009). En plus, l'auteur souligne l'existence d'une « spécialisation de l'aide parentale selon le domaine scolaire, conforme aux stéréotypes sociaux associés aux représentations des compétences selon le sexe » (p. 113). Dans l'entretien de Luana, nous rencontrons la présence constante de sa mère dès le début de sa scolarisation (c'est elle qui lui a appris à lire) et même en appartenant à une famille monoparentale, la spécialisation de l'aide selon le sexe apparaît, par la participation de son oncle, « *mon oncle Cristiano, il aimait m'aider, quand j'étais petite, en mathématiques. Parce qu'il pensait que ma mère m'aidait beaucoup plus dans le domaine des humanités* ».

Au contraire des étudiants moins favorisés dont l'entourage social a été important dans la décision de poursuivre les études et a constitué un élément fondamental de connaissance des mécanismes d'accès aux universités, Luana souligne une divergence par rapport à la représentation de l'enseignement supérieur entre sa famille (notamment sa mère) et son réseau social.

*La décision d'aller à l'université a été toujours ambiguë, on peut le dire ainsi. Parce que ma mère me disait que je devais suivre l'enseignement secondaire dans une bonne école pour avoir une bonne formation et entrer à l'université et etc., elle le considérait essentiel. Eh, mes autres environnements ne le considéraient pas ainsi. Donc... c'était une situation ambiguë.*

Même si le capital économique est important pour permettre l'inscription de l'étudiante dans les écoles privées d'enseignement primaire, l'usage stratégique du capital culturel dû aux connaissances profondes de sa mère sur le système scolaire brésilien et sur les politiques d'inclusion sociale semble constituer l'élément décisif de sa réussite.

- *Le cas de Pedro : un capital culturel important dérivé principalement de la profession de son père (enseignant) et l'usage de la mobilité géographique (et du capital spatial) comme stratégie de scolarisation*

Comme l'entretien de Luana, celui de Pedro (28 ans, « Pardo », diplômé en sciences économiques (N), père enseignant avec des études supérieures, mère fonctionnaire à la banque et aujourd'hui avocate ayant fait des études secondaires puis des études supérieures) attire l'attention par les nombreux changements d'institution d'enseignement primaire de 1<sup>er</sup> cycle (quatre premières années). Dès le début de sa scolarisation, son père a recherché une école publique considérée comme de bonne qualité, même s'il fallait se déplacer vers une autre ville :

*J'ai commencé la 1<sup>re</sup> année de l'enseignement primaire dans une autre ville (...) mon père m'a inscrit à São Paulo parce que les écoles du quartier avaient une infrastructure précaire. Et à l'âge de six ans je prenais le bus tout seul et allais à l'école à São Paulo. Cela faisait une heure de voyage en bus.*

En considérant l'âge de l'enfant pour se déplacer dans une autre ville, les parents ont pris la décision de l'inscrire dans une école du quartier l'année suivante, mais il n'est resté dans cette école que le premier semestre du fait de l'infrastructure précaire et il a fini la 2<sup>e</sup> année dans une école privée.

*Pour la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire, ils ont eu un moment de bon sens et se sont rendus compte que c'était un peu pénible pour un enfant de six ans de prendre le bus seul pour étudier dans une autre ville. Et donc ils m'ont inscrit à l'école du quartier. Mais l'infrastructure là-bas était très précaire, très précaire. Et je n'y suis resté que le 1<sup>er</sup> semestre (...) et puis mes parents m'ont inscrit dans une école privée où j'ai fini l'année, environ quatre mois, dans une école adventiste, à Lapa. Donc, encore une fois, j'allais seul à l'école. Mais je ne suis pas resté dans cette école.*

Après ces changements il est revenu à l'école où il avait fait sa 1<sup>re</sup> année mais, du fait de la réorganisation du système d'enseignement, il n'y est resté que pour la 3<sup>e</sup> année et a dû revenir à l'école publique du quartier pour finir le premier cycle de l'enseignement primaire. A partir de la 5<sup>e</sup> année il n'a plus changé d'institution d'enseignement et a fini ses études obligatoires dans sa première école, à São Paulo. La plupart de sa scolarisation a donc été effectuée dans une institution d'enseignement située à São

Paulo, ville voisine de celle où il habitait. Ici nous voyons une stratégie scolaire adossée au capital spatial tout comme au capital économique, en permettant à l'étudiant de s'approprier des mobilités nécessaires pour renforcer sa formation scolaire.

Comme Luana, en tant que fils d'enseignant, Pedro a profité des connaissances solides de son père sur le système d'éducation pour tracer un parcours scolaire qui lui donnait des ressources nécessaires à sa réussite. D'abord le choix de l'institution d'enseignement a été basé sur deux critères principaux : la qualité de la formation et le secteur auquel elle appartenait (le public). La différence essentielle entre les deux étudiants a été le type d'institution d'enseignement choisi. Alors que le choix de Luana a été celui des institutions privées, celui de Pedro a été celui des institutions publiques. Il explique que la raison de ce choix n'a pas été la situation financière ni la position sociale de la famille : « *en fait, je pense qu'on était, on était de la classe moyenne, certainement,* » mais plutôt à une position « idéologique » de son père :

*Il m'a dit ça, qu'il voulait investir dans l'école publique. Fils d'enseignant de l'école publique, il voulait que j'étudie à l'école publique, et que je réussisse par ce chemin. Donc, même s'il avait une situation financière lui permettant... non sans certaines difficultés, d'investir dans une école privée, il m'a inscrit à l'école publique.*

Van Zanten (2010a) classe les parents de la classe moyenne en deux groupes :

les « technocrates », groupe qui englobe les ménages dont le chef est majoritairement cadre d'entreprise ou ingénieur, et, d'autre part, les « intellectuels », groupe qui comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales. (p. 35)

Il souligne que contrairement aux « technocrates » qui privilégient les institutions privées, les « intellectuels » les utilisent moins souvent et pour des durées moins longues, car ils sont plus attachés au modèle de l'école publique pour croire au « caractère 'sacré' de la connaissance et à l'éducation comme 'bien commun' » (p. 43). Appartenant au deuxième groupe, celui des « intellectuels », le père de Pedro a donné priorité à l'école publique.

L'orientation de la carrière apparaît comme un autre point de divergence entre les deux étudiants. Au contraire de Luana pour laquelle la rémunération professionnelle ultérieure attendue a été décisive dans le choix du domaine d'études, Pedro affirme que son père n'a pas cherché à infléchir son choix :

*Comme mon père me laissait libre de choisir, et il a toujours valorisé les études, la connaissance, son exemple a été très intéressant. Parce qu'il a eu de bons emplois dans le public, mais il a toujours choisi, il enseigne le portugais, de travailler sur la littérature, avec ce genre des choses. En dépit des meilleures projections professionnelles. Donc non, il n'y avait pas cet impératif.*

Nous avons signalé précédemment l'importance du capital spatial et économique dans le cas de Pedro, mais la présence du capital culturel est encore plus marquée dans l'entretien de l'étudiant. Comme déjà discuté, la familiarité de son père avec le système scolaire révèle une dimension stratégique qui va orienter le choix de l'institution d'enseignement. En outre, son inscription au « cursinho » durant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire « à la 3<sup>e</sup> année, j'ai commencé à suivre un « cursinho ». Un « cursinho » communautaire à São Paulo », et la participation en tant que « treineiro »<sup>81</sup> du « vestibular » de l'USP pendant la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire révèle le pouvoir d'anticipation de la famille :

*Et... donc il n'y a pas eu un moment de décision. C'était par inertie. Ce qui est arrivé, et a peut-être été un moment symbolique, c'était lorsque mon père m'a dit « Hé ! Je t'ai inscrit au « cursinho » de POLI (École polytechnique de l'USP) ». En fait, un peu avant, quand il m'a inscrit au « vestibular » de la FUVEST en tant que « treineiro » pendant ma 2<sup>e</sup> année dans l'enseignement secondaire.*

Son père joue un rôle essentiel dans la scolarisation de Pedro et sur la prise de décision relative à la poursuite des études, y compris sur l'orientation par rapport au type d'institution d'enseignement supérieur (chapitre 5, section III.1). En outre, l'étudiant affirme qu'il ne voulait pas s'inscrire à la procédure d'admission PAAIS et que son père l'en a convaincu

---

<sup>81</sup> « Treineiro » est une modalité particulière du « vestibular » destiné aux élèves de la 1<sup>re</sup> ou de la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire pour se familiariser avec l'examen et tester leurs connaissances.

*J'ai été persuadé par mon père et par mon enseignant du « cursinho » de m'inscrire au PAAIS. (...) Je n'avais aucune idée de ce que c'était. Et je me rappelle que je ne voulais pas. Mon père s'est assis et a dit « Non. Ce n'est pas comme ça. Tu as étudié à l'école publique. La situation est différente ». Et donc je me suis inscrit. Et ça a été important.*

D'autres formes d'appréhension du capital culturel signalées par Murat (2009) sont présentes dans l'entretien de Pedro et concernent les différences matérielles, relatives à la possession de livres, par exemple, et aux pratiques culturelles :

*(la figure du père) était essentielle (...) Mais c'est difficile de me comparer à un élève de l'école publique. Parce que, dans ma vie, on rencontre des facteurs qui sont idiosyncratiques. Celui des enseignants, d'avoir eu la chance d'être dans une classe très forte, d'être le fils de mon père. Mon père est une personne qui collectionne les livres. Donc j'ai grandi parmi, je ne sais pas, il y avait 4000 livres chez moi (...). Mon père a encore plusieurs livres, et donc j'ai aussi plusieurs livres. Il a plusieurs films (...). Il a toujours choisi l'étude... il a préféré l'étude à toute autre chose.*

En résumé, l'entretien de Pedro révèle le rôle majeur du capital culturel et l'importance de son père dans sa scolarisation, soit par le choix de l'institution d'enseignement primaire et secondaire, soit par l'orientation relative à l'accès à l'enseignement supérieur (type d'institution d'enseignement supérieur, politiques d'inclusion sociale) y compris le pouvoir d'anticipation (participation au « vestibular » de l'USP en tant que « treineiro », inscription au « cursinho » pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire). En outre, la présence de livres et de films dans la maison permet à l'étudiant de s'approprier d'une culture valorisée par l'école et contribuant à sa réussite scolaire.

Enfin, les trois cas analysés montrent l'importance du capital culturel sur les stratégies de scolarisation. Dans le cas d'André, il sera associé à un fort capital économique qui permettra son immatriculation dans une institution d'enseignement primaire privée et à sa mère de suivre de près l'éducation des enfants. En plus, le niveau de scolarisation des parents contribuera à l'orientation de l'étudiant par rapport au choix des institutions d'enseignement et de la carrière. Les entretiens de Luana et de Pedro révèlent des ressemblances comme les changements fréquents d'institution d'enseignement primaire

visant à garantir une formation de meilleure qualité, l'orientation des parents relative à l'accès à l'enseignement supérieur et l'inscription au « cursinho » pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire (pouvoir d'anticipation). Le fait d'avoir des parents enseignants, et donc bons connaisseurs du système éducatif, leur donne des avantages dans la scolarisation. Dans ce cas, c'est le capital culturel qui joue un rôle majeur sur les stratégies de scolarisation. En outre, nous retrouvons dans l'entretien de Pedro l'usage du capital spatial qui, associé au capital économique lui permettent de se déplacer pour améliorer sa formation.

## **II. La « randonnée vertueuse » des élèves bénéficiaires du PAAIS et issus des familles défavorisées**

Comme montré précédemment, les interviews menées chez les étudiants bénéficiaires du PAAIS, ont permis d'identifier quatre types idéaux. Les deux premiers types, *parcours du combattant et parcours d'exception*, représentent un groupe dont l'accès à l'enseignement supérieur et plus encore dans une institution prestigieuse peut être considéré comme une exception à la règle. Comment se construisent les réussites improbables ? La théorie du « cercle vertueux » développée par Castets-Fontaine (2011) établit que les réussites improbables se construisent par l'articulation de trois dimensions : l'orientation, le statut de « bon élève » et l'engagement. Ces dimensions apparaissent dans les discours rétrospectifs des étudiants sur les facteurs déterminants de leur trajectoire scolaire, avec des déclinaisons propres au contexte brésilien.

La première dimension analysée, celle du choix d'orientation, montre que les étudiants interviewés ainsi que leurs parents disposaient d'informations très peu fiables sur le fonctionnement du système scolaire. « *Mes parents étaient très déconnectés. En fait ils... ils... même si ma mère disait 'tu peux étudier', ils ne...ils ne...ainsi, ils appartiennent à une autre réalité, et ne savaient pas très bien le chemin à suivre* » (Francine, 30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées).

Comme discuté dans le chapitre précédent (section III.1), l'orientation peut être associée au niveau d'études des parents, et donc ceux qui disposent d'une connaissance plus profonde du système scolaire seront plus efficaces dans l'orientation. Dans le cas des étudiants appartenant aux classes moins favorisées, même si on retrouve des parents, et notamment des pères, qui ont terminé l'enseignement secondaire et qui jouissent donc d'un certain capital scolaire, il semble que ces derniers n'ont pas été très efficaces dans les choix d'orientation. Nous pourrions attribuer cette faiblesse à l'importance plus marquée des mères en ce qui concerne le suivi scolaire des enfants, au moins parmi les étudiants interviewés. Toutefois, la présence d'un certain capital culturel parmi ces étudiants révèle un aspect important du système brésilien qui fait du niveau de scolarisation des parents un déterminant de l'accès à l'enseignement supérieur. En fait, en analysant le niveau de scolarisation des étudiants bénéficiaires du PAAIS (chapitre 3, section II.1) nous avons retrouvé une faible participation des étudiants dont les parents avaient un niveau de scolarisation bas (enseignement primaire).

Les difficultés que les élèves rencontrent pour obtenir les informations nécessaires à leur orientation scolaire par l'intermédiaire de leur famille est récurrente dans les entretiens mais leurs parents soutenaient leur projet de poursuite des études, comme l'exprime Jonas (28 ans, Blanc, étudiant en ingénierie mécanique (I), père occupant des emplois divers et ayant terminé ses études secondaires, mère femme au foyer sans scolarisation) qui, en plus, illustre l'importance accordée à l'école par sa famille, c'est-à-dire la valorisation sociale de l'école

*mon père n'a jamais été connecté à cette chose de... de l'éducation, d'aller à l'école. Ça a toujours été ma mère. Et elle, malgré ne pas avoir \*, elle m'a forcé un peu plus... « tu ne vas pas jouer dans la rue avant de faire tes devoirs ». Il lui manquait cette connaissance, de comme me guider après un certain temps.*

Si les élèves ne comptent pas sur leur famille pour les guider, ils bénéficient de rencontres et des circonstances favorables pour s'informer sur les possibilités offertes par le système d'enseignement. Un acteur qui apparaît dans les interviews comme aiguilleur scolaire est l'enseignant :

*Une personne que je considère comme très importante dans ma trajectoire est l'enseignante de mathématiques du SENAI (école d'éducation professionnelle), elle a dit une chose comme ça, aujourd'hui je ne sais pas si j'écouterais, mais à*

*l'époque c'était très fort, elle a dit « vous qui habitez à Campinas, vous devez faire l'Unicamp, ou au moins PUCC (Université catholique pontificale de Campinas) ». Cela m'a marqué, parce que jusque-là, la faculté avait été quelque chose de distant pour moi, ça n'avait jamais été un objectif, quelque chose de concret. Et cela a été quelque chose qui m'a beaucoup marqué et, à partir de là, j'ai commencé à le désirer vraiment, ce qui avant n'était qu'une idée distante est devenu un rêve, et a progressé. (Jonas)*

Mais souvent, les élèves reprochent aux enseignants de l'école publique de ne pas s'être intéressés au destin des élèves et parfois de les décourager

*Seulement fréquenter l'école, en plus l'école publique, n'est pas suffisant. A l'école, les enseignants n'attendaient rien de nous. Ils n'avaient pas cette préoccupation (...) Parce qu'ils n'attendaient rien, au contraire, un des enseignants a dit « on peut rien attendre d'ici-bas ». Donc, il n'avait pas cette chose « non, vous êtes capables ». Cet encouragement n'a jamais eu lieu. (Jonas)*

Si les enseignants de l'école régulière n'apparaissent pas toujours comme les informateurs principaux sur l'accès à l'enseignement supérieur, les enseignants des « cursinhos » communautaires - la plupart anciens étudiants des universités publiques et donc connaisseurs des mécanismes d'accès et des politiques internes qui favorisent la poursuite des études - jouent un rôle fondamental dans le choix et la réussite des élèves, en plus de les encourager :

*La connaissance (des universités publiques) est venue au « cursinho ». C'était au « cursinho » que j'ai entendu « non, tu peux avoir une bourse. Tu peux poursuivre des études ». Parce que les enseignants étaient étudiants à l'université. Vous avez compris ? On a créé un réseau social, de connaissance, très important (...) A ce moment, la première opportunité de faire le « vestibular » de l'Unesp est apparue. Et ils m'ont dit « essaye ». (Gabriel, 28 ans, Blanc, diplômé en éducation physique (N), père menuisier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère cuisinière)*

Dans la plupart des cas, l'école publique, et principalement celle de banlieue, ne joue pas un rôle décisif sur le destin des élèves car elle ne fournit pas les informations nécessaires à la poursuite des études et parfois, les enseignants estiment que les élèves



ne sont pas capables de réussir et les découragent. Ainsi, l'orientation dépend de rencontres fortuites et de l'entourage de l'élève ou, comme dans le cas de Jonas, le désir d'étudier à l'université déclenché par son enseignante de mathématiques sera encouragé par ses collègues de travail

*le travail a été une influence positive, parce que je discutais avec mes collègues et ils disaient « ne reste pas dans cette vie », j'ai commencé à travailler en tant qu'auxiliaire mécanique, « ne reste pas dans cette vie de mécanique pour toujours. Vas à l'université, fais de l'ingénierie de matériaux... »*

De plus, il avait un ami qui était comme un frère aîné quant à l'orientation, au chemin à suivre. Ce dernier l'a encouragé à suivre un cours d'électricité de l'« Educandário » qu'il considère important pour « sortir de l'inertie » et qui a été décisif pour la poursuite des études :

*j'ai eu un ami qui a suivi ce même cours, à l'« Educandário » et après il a suivi un cours d'électricité similaire au SENAI (...) Cet ami, tu peux le mettre parmi les personnes qui m'ont influencé. Parce que... c'est parce qu'avant, le cours d'électricité, je ne voulais pas le faire. Et il a dit « non, c'est cool, vas-y, suis-le. Je suis en train de le suivre, tu vas aimer, vas-y, oui. Vas-y, vas-y, vas-y ». Et j'ai dit « ok, je le fais ». Et après ça, je me suis dit « ah, s'il a fait, je vais le suivre ». Comme un frère aîné. « Je vais suivre l'exemple. »*

Si une partie des élèves issus des milieux défavorisés soulignent la méconnaissance de l'université publique jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, Francine (30 ans, « Parda », diplômée en pédagogie (N), père ouvrier n'ayant pas terminé les études primaires puis il a fait des études secondaires via le programme de formation de l'industrie où il travaille, mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées) a pris connaissance de la possibilité de faire des études supérieures gratuites à l'âge de 9 ans grâce à l'emploi de sa mère :

*j'ai toujours aimé étudier. J'ai toujours aimé l'école, dès que je suis entrée à l'école, au jardin d'enfants en fait. Et... à l'école j'ai toujours eu de la facilité, l'alphabétisation a été un parcours rapide et facile, et j'aimais lire, et... et ma mère, je me rappelle bien, quand j'étais enfant, j'avais environ 9 ans, ma mère travaillait en tant que femme de ménage dans une maison où la fille de sa patronne étudiait à l'Unesp, à Marília, je pense. Et elle m'a dit « elle étudie*

*dans une université qui est publique, on ne paye pas. Tu aimes étudier, tu peux, un jour, étudier dans cette université ». Et ça, c'est resté dans ma tête.*

Dans l'extrait de l'interview de Francine, apparaît aussi la deuxième dimension du cercle vertueux, le statut de « bon élève ». La croyance en ses capacités (*j'ai toujours eu de la facilité*) l'encourage à se présenter aux examens à la fin du secondaire et elle est choquée par son échec :

*j'étais choquée, quand j'ai fait l'ENEM, parce que j'ai toujours été bonne élève, une des meilleures de la classe, et quand j'ai fait l'ENEM, j'ai eu l'impression que je ne savais rien (...) Et pour moi, ça a été un choc. Et je me suis rendue compte que je devais étudier encore plus pour y réussir.*

Comme l'affirme Castets-Fontaine (2011), « l'idéologie des capacités n'exclut pas l'effort scolaire. Fiction du 'don' et fiction du 'travail' agissent en concert » (p. 6), et comme dans le cas présenté par l'auteur, Francine ne doute pas de ses capacités mais de son travail. Le discours de Francine est en accord avec celui perçu par Castets-Fontaine (2011) chez les élèves qui « évoquant des 'facilités' affirment aussi, au moment des premières difficultés ressenties, qu'ils ont dû fournir davantage d'efforts scolaires » (p. 6).

Parfois, la reconnaissance par l'école de cette condition de « bon élève » peut aboutir à des récompenses « à la troisième année du secondaire, j'ai gagné une inscription, pour mes bonnes notes, j'ai gagné une inscription pour... l'Unesp (« vestibular ») » (*Patricia, 30 ans, Blanche, diplômée en pédagogie (N), père ouvrier ayant fait des études primaires (puis suivi l'enseignement professionnel), mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées puis elle a fait des études secondaires inachevées via le programme d'éducation pour adultes et est devenue secrétaire*). En plus de renforcer les croyances des élèves en leurs capacités, ces récompenses peuvent contribuer à leur formation et à leur destin scolaire :

*un coupon de réduction pour un cours d'anglais, un cours d'anglais privé. Je pense qu'il y en avait cinq pour la classe. Cette fois, j'ai été le meilleur (...). L'enseignante les a donné à certains élèves. Je pense que le dernier jour de classe, elle a dit « la plupart a reçu une réduction de 50% et un élève a reçu la réduction de 100% » (...) Je pense que ça m'a ouvert des portes parce que je suis allé dans une école privée d'anglais (Diogo, 22 ans, « Pardo », étudiant en*

*sciences informatiques (N), père office-boy ayant fait des études primaires, la même chose pour la mère fonctionnaire).*

Le statut de « bon élève » influence la troisième dimension du cercle vertueux, l'engagement. Identifiés et s'identifiant comme « bons élèves », ils sont et se sentent engagés (Castets-Fontaine, 2011). Le devoir de travailler, l'obsession du travail est récurrente dans le discours de Diogo et, une fois la décision prise, il ne s'arrête pas, il fait son maximum :

*quand j'ai décidé de faire (le « vestibulinho »), même si c'était un peu... sans prétention, je me suis jeté dedans, vous savez. J'ai étudié beaucoup même en sachant que cela pouvait ne rien donner(...) je suis satisfait d'avoir fait le maximum.*

En plus, il se définit comme étant un compétiteur que le désir d'être reconnu encourage au travail et attire vers ceux qui se retrouvent en tête du « classement » :

*ce qui m'attirait, c'était ceux qui avaient de bonnes notes, je considérais ça comme une compétition, vous savez. Par exemple, il y avait une enseignante qui plaçait sur le mur le nom de celui qui avait eu la meilleure note. Je voulais voir mon nom là-bas, vous comprenez.*

Il n'accepte pas l'échec, « *tout le monde disait que redoubler était normal, que tout le monde redouble, je ne peux pas redoubler, je ne vais pas redoubler'. Pour moi, c'est inconcevable* », car pour maintenir son statut il faut toujours avoir de bonnes notes, ce qui peut expliquer son obsession du travail.

Dans l'entretien de Patricia (30 ans, Blanche, diplômée en pédagogie (N), père ouvrier ayant fait des études primaires (puis suivi l'enseignement professionnel), mère femme de ménage dont les études primaires sont restées inachevées puis elle a fait des études secondaires inachevées via le programme d'éducation pour adultes et est devenue secrétaire), le statut de « bon élève » développé au sein de la famille se révèle dans l'impératif de bien travailler, de faire une bonne performance :

*le rôle de mon père a été de me faire me sentir intelligente. Il encourageait toutes les formes possibles de créativité (...) Et le rôle de ma mère a été de surveiller les études... d'exiger une bonne performance. C'était sous la menace :*

*« si tu échoues, tu vas utiliser le même matériel scolaire », « Il faut bien se comporter à l'école ».*

Les accords tacites entre l'élève et ses parents (notamment sa mère) ont des conséquences sur son destin scolaire. La bonne performance, exigée dès le début de sa scolarisation, retourne sur la naturalisation de la poursuite des études, ce qui n'est pas fréquent chez les élèves issus des milieux moins favorisés, et plus précisément ceux qui font partie de la première génération à faire des études supérieures :

*Chez moi c'était très naturel cette idée que, en finissant le secondaire, on devait aller à l'université (...) En raison de la politique de ma mère, on a fini le secondaire avec cette... cette idée très claire dans la tête : « je dois faire une faculté ». Ce n'était pas exactement « je dois », c'était « je vais faire une faculté ».*

L'entretien de Patricia montre encore une mobilisation de ses parents pour ses études *« la priorité de ma mère n'était pas qu'on travaille, mais qu'on étudie »*. Aujourd'hui elle compte encore sur le soutien de sa mère pour finir son doctorat : *« elle m'a toujours soutenue et maintenant, au niveau du doctorat, elle me soutient encore plus, parce que je n'ai pas de bourse, je suis au chômage et c'est elle qui me soutient financièrement. »*

Les attentes et les contrats passés entre l'élève et ses parents favorisent la réussite, car comme l'affirme Castets-Fontaine (2011), l'engagement est un « marcher ensemble » (Gilbert, 2003) et il ajoute que « les stratégies scolaires seraient davantage les conséquences de contrats passés et de la force des engagements » et que la « famille n'est pas qu'une instance de transmission de capitaux, de normes et de valeurs, elle est également un 'sujet pluriel' (Gilbert, 2003) capable de jouer sur le niveau de la réussite. » (p. 8)

On peut encore considérer le côté émotionnel de l'engagement. Il s'agit des petites peurs de la vie scolaire : la peur de ne pas être le premier, la crainte d'une mauvaise note, la peur de décevoir (Castets-Fontaine, 2011) ; *« la première fois que j'ai reçu une note de B, en primaire, j'ai pleuré toute la journée »*. (Adriana, 42 ans, Noire, étudiante en sciences sociales, père électricien ayant fait des études primaires, mère femme au foyer dont les études secondaires sont restées inachevées)

Les trois dimensions considérées par Castets-Fontaine (2011) pour expliquer la réussite des étudiants issus de milieux populaires sont présentes dans le cas brésilien, même si elles peuvent se décliner différemment. Les entretiens montrent la faiblesse de l'information disponible pour l'élève et sa famille sur le système scolaire, ce qui rend difficile la mise en marche de stratégies scolaires. Dans la plupart des cas, l'école ne paraît pas jouer un rôle décisif sur le choix d'orientation car elle ne donne pas les informations nécessaires aux élèves. De cette façon, des rencontres semblent être essentielles à la poursuite des études, ainsi que les « cursinhos » communautaires. Les deux autres dimensions, le statut de « bon élève » et l'engagement sont également présents. La reconnaissance de son statut de « bon élève », soit par la famille soit par l'école, en plus de renforcer les croyances en ses capacités, peut aboutir à des récompenses, et contribuer à la poursuite des études et à la réussite. D'une part, il y a des élèves qui comptent sur l'appui (financier et/ou émotionnel) de la famille pour atteindre leurs objectifs. D'autre part, les élèves qui n'ont pas le soutien de la famille cherchent d'autres moyens pour la mise en œuvre de leurs projets (nous y retrouvons dans l'étude de cas de Julio, analysé par la suite). De toutes façons, l'engagement se montre important, soit par des contrats tacites entre l'élève et la famille, soit par son côté émotionnel à travers les petites peurs de la vie scolaire ou encore par un très fort désir de réussite.

Pour approfondir l'analyse de la « randonnée vertueuse », nous avons choisi deux étudiants qui semblent exemplifier les trois dimensions discutées ci-dessus, avec quelques spécificités qui peuvent contribuer à élucider l'importance de chaque dimension du cercle vertueux dans le cas brésilien.

- *Le cas de Leandro : le statut de « bon élève » comme la principale dimension du cercle vertueux et la reconnaissance de cette condition par son entourage sociale contribuant à la poursuite des études et à sa réussite*

Leandro (26 ans, Blanc, étudiant en sciences sociales (I), père maçon n'ayant pas terminé ses études primaires, même chose pour la mère femme de ménage) s'inscrit dans un cas de « randonnée vertueuse ». Fils aîné du deuxième mariage de son père (il a deux demi-frères plus âgés), issu d'une famille défavorisée habitant dans une petite ville, il ne dispose pas de connaissances sur les universités publiques et, même si ses parents l'encourageaient à poursuivre ses études (« *le rêve de mon père était que je*

*devienne ingénieur civil. Et le rêve de ma mère, que j'étudie la médecine »), ils ne savaient pas comment l'orienter.*

Dès le début de sa scolarisation, il sera identifié comme « bon élève », au point d'être présenté à des concours par ses enseignants :

*A la 3<sup>e</sup> année (primaire) il s'est passé quelque chose de particulier. L'école\* (école privée) a organisé un concours d'écriture dans ma ville. Mon institutrice m'a dit « Non, Leandro, tu vas participer, représenter l'école » (...) J'ai fait le concours et j'ai remporté la première place.*

Le fait d'avoir été choisi comme représentant de l'école montre la reconnaissance de sa position de leadership par son enseignante et, plus largement, par son école. Castets-Fontaine (2011) souligne que « si l'identité de 'bon élève' est confirmée par la possibilité de présenter des concours, elle peut être consacrée aussi en recevant des prix » (p. 7). En remportant le premier prix, il va renforcer cette position de leader et sa croyance en ses capacités.

Tout au long de sa scolarisation, il sera encouragé par les enseignants à poursuivre ses études et à s'inscrire aux examens en cherchant une meilleure position professionnelle :

*L'enseignant de comptabilité publique m'a dit « Bien, Leandro. Tu ne devrais pas travailler en tant que maçon. Cherche quelque chose de mieux pour toi. Suis le cours de ranger. Passe l'examen. Je pense que tu vas réussir. Et tu peux avoir un meilleur emploi avec ça. ». J'ai passé l'examen. J'ai remporté la première place.*

Encore une fois, il se présente à l'examen et remporte la première place. Castets-Fontaine (2011) établit qu' « il est probable que ces élèves persuadés de l'idée qu'ils vont réussir parce qu'il ont, entre autres, les qualités requises – une bonne mémoire, l'intelligence, une grande confiance etc.- pour y arriver, créent de meilleures conditions de réussite » (p. 7).

A la fin du secondaire, sous l'influence d'un enseignant, il a décidé de faire des études techniques à l'école : « *En fait, je n'avais pas envie de le faire, mais il m'a dit 'n'arrête pas tes études. Mais le cours technique à l'école, je pense que tu vas le réussir'* ».

Même s'il a l'encouragement des enseignants et de ses parents pour faire des études tertiaires, il préfère rester en terrain connu et continue ses études dans la même école en

passant par plusieurs cours techniques. Cependant une rencontre avec un ancien ami d'école va être décisive. Ce dernier lui a dit « *Leandro, tu perds ton temps dans le technique. Tu devrais aller à l'université, faire des études supérieures (...) Leandro, abandonne le cours technique, inscris-toi dans un « cursinho » que tu as le potentiel pour réussir* ».

Ici on voit que le statut de « bon élève » est reconnu non seulement par ses enseignants mais aussi par ses collègues de classe. Cette reconnaissance alliée aux réussites (aux concours, par exemple) va contribuer à l'estime de soi et à l'engagement au travail, à l'investissement pour confirmer son image. Et Leandro s'engage toujours. Il utilise toutes les ressources disponibles pour étudier avant de se présenter aux examens. Il s'inscrit au « cursinho », prend des vacances pour étudier, suit des cours complémentaires, etc. Il croit en ses capacités et lorsqu'il n'a pas la note maximale, pendant sa 4<sup>e</sup> année de primaire, il est choqué.

En somme, l'entretien de Leandro laisse apparaître les trois dimensions du cercle vertueux. Si le statut de « bon élève » se démarque, il n'est pas déconnecté de l'effort scolaire. Les enseignants se présentent comme les acteurs principaux, contribuant au renforcement de son « leadership » et l'encourageant à poursuivre ses études. En plus, des rencontres seront décisives pour l'informer sur les possibilités de l'enseignement supérieur.

- *Le cas de Julio : l'absence d'orientation au sein même de la famille et à l'école compensée par une rencontre fortuite qui va changer son destin scolaire*

Julio (24 ans, Blanc, étudiant en philosophie (I), père cordonnier n'ayant pas terminé les études primaires, la même chose pour la mère femme au foyer), est un exemple de réussite improbable. Pendant sa scolarisation plusieurs facteurs auraient pu contribuer à l'arrêt des études. Le premier était l'objection opposée par sa famille à la poursuite de ses études : « *La réaction de ma mère quand j'ai lui dit que j'allais étudier et pas travailler. Elle n'a pas aimé parce qu'elle pense, dans sa tête, que c'est juste de travailler ; étudier c'est pour les riches, ce n'est pas pour les pauvres* ».

Et il ajoute que personne dans sa famille n'avait fait d'études supérieures et qu'aller à université ne faisait pas partie de leurs projets :

*Chez moi, personne n'a jamais étudié, dans ma famille. La famille de ma mère est très pauvre, très humble, et la famille de ma mère est celle qui habite dans ma ville. Et ce sont des gens parmi lesquels personne n'est allé à l'université. Aucun d'entre eux. Ça ne faisait pas partie de leur horizon. Ça n'était pas dans le contexte. Donc j'étais un peu hors norme. Mais je n'ai reçu aucun encouragement.*

Un autre facteur limitant était de concilier le travail à plein temps et les études en raison des exigences de son père. *« En première année de secondaire, j'ai changé de classe parce que mon père voulait que je travaille. A plein temps. C'était donc ça. Je ne voulais pas y aller, mais j'ai dû »*. Selon lui, ce changement de période d'étude (au primaire il étudiait pendant le jour et il est passé aux cours du soir dans le secondaire) sera responsable de l'intensification des problèmes liés à sa scolarisation à l'école publique *« les deux (régimes) étaient mauvais, mais le diurne était mieux. Parce que, au moins, les gens s'intéressaient un peu plus. Et les enseignants s'engageaient. Dans les cours du soir, rien ne se passait (...) c'était zéro cours »*.

L'ensemble des trois facteurs présentés, c'est-à-dire, le manque d'encouragement dans les études par sa famille, le travail à plein temps et la faible qualité de l'enseignement secondaire, montrent un parcours scolaire dont la réussite était improbable. Dans ce contexte, on se demande *De quelle façon est construite la réussite scolaire ? Quels sont les facteurs qui vont contribuer à modifier son destin scolaire ?*

Au cours de la 4<sup>e</sup> année de primaire, il se voit obligé de changer d'école (où il n'a étudié qu'une année) du fait des modifications du système d'enseignement. En plus de profiter d'une meilleure qualité d'enseignement, dans cette nouvelle école il n'avait pas d'amis, ce qui le conduit à fréquenter assidument la bibliothèque :

*j'ai intégré une école de bonne qualité. Une école très différente. Et ce changement m'a affecté. Parce que dans la première j'avais des amis, et dans l'autre, je n'en avais pas. Donc j'ai pu rester seul et fréquenter la bibliothèque, découvrir quelques livres.*

Cette « découverte » des livres et la passion pour la lecture s'intensifiera plus tard quand, pendant la 8<sup>e</sup> année du primaire, il rencontre une personne qui sera fondamentale dans son parcours scolaire : *« je me suis aperçu que c'était une personne qui... m'incitait à réfléchir. Et plus tard, j'ai découvert qu'il faisait partie d'un « cursinho »*



*communautaire, il était enseignant de philosophie là-bas, et j'ai commencé à aller chez lui ». En 1<sup>re</sup> année du secondaire, incité par son ami à lire un livre de philosophie, il prend la décision de poursuivre ses études « Il y a un moment que je trouve fondamental, capital, quand j'ai lu un livre de philosophie (...) C'était un livre et, à ce moment, j'ai dit 'je veux aller à l'université, je veux étudier la philosophie' ».*

*il m'a dit « lis ce livre que tu vas aimer ». J'ai lu et ça m'a changé. J'ai fini l'école, et j'ai réalisé que je n'allais pas réussir. Parce que j'avais... je travaillais toute la journée et j'étudiais dans une mauvaise école. Donc, comme il enseignait déjà au « cursinho », je suis allé chercher ce « cursinho » communautaire (...). Je me suis inscrit dans le processus de sélection et j'ai suivi le « cursinho » (...). Et là il y avait une ambiance, j'ai senti que le changement était déjà arrivé, vous voyez. Mais ça s'est intensifié, c'était là que j'ai découvert qu'il y avait des gens qui voulaient étudier et qu'on pouvait arriver à l'université. Et j'ai pris connaissance de cet univers de l'université. Mais je le cherchais déjà.*

Ici on voit un hasard de circonstances (changement d'école) lié à une rencontre capitale pour la poursuite de ses études. Si le premier déclenche son goût pour la lecture, le deuxième guide son choix d'orientation. Comme identifié dans les autres entretiens, les enseignants et l'ambiance du « cursinho » jouent un rôle décisif pour la réussite. Mais, comme il a souligné, ce qui a suscité le « changement » a été la rencontre fortuite avec celui qui deviendra son ami et « mentor ». A plusieurs moments de son entretien il souligne son importance « il a vraiment été une personne décisive dans ma vie », « il m'a beaucoup influencé », « la plus grande influence pour que j'étudie la philosophie ».

L'effort pour réussir se fait aussi présent dans ce cas. Malgré l'opposition de sa famille, au moment où il entrevoit la possibilité de faire des études supérieures, il s'engage dans sa réalisation :

*Ma mère exigeait que je gagne de l'argent pour subvenir aux besoins de la famille. Et je me suis rendu compte que je n'arrivais pas à étudier, que je devais travailler, donc quoi faire. J'ai économisé, j'économisais de l'argent chaque jour. J'ai ouvert un livret et j'économisais de l'argent chaque mois. Et, en 2009, j'avais un montant raisonnable d'argent, j'ai démissionné, en fait j'ai demandé d'être viré, j'ai pris l'argent, le 13<sup>e</sup> salaire, l'assurance-chômage, et je suis resté*

*toute l'année de 2010, seulement en étudiant, et en aidant ma famille de la même façon.*

Le statut de « bon élève » n'apparaît pas dans son entretien, il n'est pas reconnu en tant que tel, mais il se dit intéressé par les études malgré les conditions défavorables :

*le problème est que la structure de l'école ne fournissait pas des conditions pour les cours et, et les problèmes, de l'école publique de banlieue qui n'ont aucune infrastructure, et les personnes qui ne s'intéressent pas. (...) parce que, là-bas, c'était une très mauvaise école, il n'y avait personne qui s'intéressait aux études. Et j'étais intéressé.*

A plusieurs moments il renforce sa passion pour la lecture et son désir d'avoir une bonne formation et il souligne l'influence, même faible, de deux enseignants de littérature du secondaire par leur intérêt pour l'enseignement, même si généralement ils n'arrivaient pas à faire cours du fait des problèmes de discipline et du manque total d'intérêt des élèves.

Dans le cas de Julio, les conditions familiales et scolaires ne favorisent pas sa réussite. Ce qui joue un rôle fondamental dans son parcours est la rencontre avec un ami et le renforcement de son intérêt pour la lecture. A partir de sa prise de décision de poursuivre ses études, il crée des conditions qui vont lui permettre d'atteindre son objectif.

Même si la théorie du « cercle vertueux » est plus souvent utilisée pour expliquer les réussites improbables, c'est-à-dire pour des jeunes de milieux défavorisés, comme nous l'avons fait dans notre travail, elle pourrait aussi expliquer la réussite des jeunes issus de familles disposant de ressources culturelles et économiques, dont le capital culturel favoriserait l'« engagement », considéré par l'auteur comme le cœur du « cercle vertueux » (Castets-Fontaine, 2011).

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons discuté la construction de la réussite scolaire en analysant deux types d'étudiants : d'un côté, ceux qui disposent de ressources culturelles et économiques pour construire une carrière scolaire réussie ; de l'autre, ceux qui sont issus de familles moins favorisées et dont l'accès à l'enseignement supérieur semble improbable.

Dans le premier cas, nous retrouvons des familles stratégiques qui vont utiliser les ressources disponibles pour garantir des avantages à leurs enfants pendant toute leur scolarisation. Notre analyse s'est basée sur le cas de trois étudiants en considérant les quatre formes de capital, à savoir le capital social, culturel, économique et spatial. Les trois cas analysés montrent une forte présence du capital culturel qui va contribuer au choix d'orientation de leur carrière par leurs parents qui, ayant fréquenté l'enseignement supérieur, connaissent les institutions et les règles d'accès. En outre, deux parmi eux sont enfants d'enseignants qui sont donc familiers du système scolaire et des politiques d'action affirmative ainsi que des façons d'en tirer parti.

Ces deux étudiants se caractérisent par des changements successifs d'institution d'enseignement primaire, tout en recherchant une formation de meilleure qualité. Ce qui les différencie, c'est le type d'institution choisi. Dans le cas de Luana, il a été fait usage d'un certain capital économique pour s'inscrire dans des écoles privées. Par contre, le père de Pedro fait le choix de l'inscrire dans les écoles publiques du centre-ville, et les ressources économiques sont utilisées pour les déplacements caractérisant le capital spatial. Le pouvoir d'anticipation est présent dans les deux cas, soit par l'orientation vers une institution d'enseignement secondaire publique en visant à profiter des politiques d'action affirmative (Luana), soit par l'inscription au cours préparatoire pendant la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. La temporalité des stratégies scolaires apparaît ainsi centrale dans la construction des parcours de réussite.

Dans le cas d'André, le capital économique joue un rôle très important. En plus d'avoir fait ses études primaires dans une institution privée, les conditions économiques de la famille permettent à sa mère de se consacrer à l'éducation des enfants, et par conséquent André profite d'un suivi scolaire très intense. Il faut signaler que le capital culturel est essentiel dans le choix des institutions d'enseignement et de l'orientation, par exemple vers les écoles techniques publiques de bonne qualité, et aussi pour la qualité du suivi scolaire.

L'analyse de la réussite des étudiants provenant des familles moins favorisées s'est basée sur la théorie du cercle vertueux (Castets-Fontaine, 2011) qui établit que les réussites improbables se construisent par l'articulation de trois dimensions : l'orientation, le statut de « bon élève » et l'engagement. Les entretiens ont montré la présence d'un certain capital culturel car quelques parents, notamment les pères, avaient fréquenté l'enseignement secondaire. Toutefois, les étudiants affirment ne pas avoir

compté sur l'orientation de parents qui avaient une faible connaissance des règles du système scolaire, surtout en ce qui concerne l'enseignement supérieur. L'acteur qui apparaît fréquemment comme responsable par l'orientation est l'enseignant, notamment les enseignants des « cursinhos » communautaires. En plus, quelques étudiants soulignent l'importance des rencontres et de leur entourage social, et dans ces cas la présence d'un capital social, pour le choix d'orientation. La deuxième dimension du cercle vertueux, le statut de « bon élève », est très présent dans les discours des interviewés qui racontent avoir été reconnus en tant que tels soit par leur famille, soit par les enseignants et les camarades de classe. Cette reconnaissance déclenche l'engagement car, dès qu'ils ont reçu cette étiquette, ils ressentent l'obligation de bien travailler et d'avoir de bons résultats. En plus, le statut de « bon élève » se reflète dans la naturalisation de la poursuite des études.

Finalement, nous avons analysé les parcours de deux étudiants : Leandro dont le parcours met en évidence l'importance du statut de « bon élève » sur sa réussite et Julio, pour lequel une rencontre a été essentielle dans son choix de poursuivre les études. Dans le premier cas, la reconnaissance de son statut de « bon élève » à l'école, soit par les enseignants soit par ses camarades, se reflète directement dans son engagement car il démontre presque une obsession de bien travailler. En plus, les enseignants apparaissent comme des acteurs principaux, en renforçant son « leadership » et l'encourageant à la poursuite des études. Leandro quant à lui a rencontré plusieurs difficultés pour poursuivre ses études. D'abord les objections de sa famille qui l'oriente vers le marché du travail, considéré comme prioritaire ; par conséquent, il va s'inscrire aux cours du soir considérés comme de mauvaise qualité. Dans ce cas, une rencontre sera décisive pour déclencher son goût pour la lecture et son choix d'orientation. A partir de ce moment, il s'engage pour atteindre son objectif, c'est-à-dire faire des études supérieures dans une université publique.

L'analyse des cas particuliers montre que le capital culturel joue un rôle essentiel dans l'accès à l'enseignement supérieur. Pour les familles de la classe moyenne et supérieure, associé au capital économique ou spatial, il devient un élément important dans la construction de la carrière scolaire et contribue à la mise en place de stratégies de scolarisation. Par rapport aux familles moins favorisées, la présence d'un parent ayant fait des études secondaires, même si les entretiens montrent la faiblesse de l'orientation, favorise la reconnaissance de la valeur sociale de l'école. En outre, dans un système

scolaire caractérisé par un quasi-marché, la possibilité de choisir parmi les institutions d'enseignement primaire et secondaire contribue à la construction d'une carrière scolaire réussie car elle détermine la qualité de la formation reçue. Si pour les étudiants issus des familles favorisées, les parents apparaissent comme l'acteur principal dans le choix d'orientation, pour ceux qui appartiennent aux familles moins favorisées, c'est l'enseignant qui devient important dans l'orientation et parfois dans l'incitation à poursuivre des études. Toutefois, quand l'ambiance scolaire ne favorise pas les études, des rencontres fortuites peuvent contribuer à la construction de la réussite. Les motifs prévalant à la construction des parcours scolaires vers l'université apparaissent ainsi très contrastés selon la position sociale et les ressources familiales initiales de l'étudiant.

## *Conclusion générale*

Notre recherche a cherché à analyser la construction des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Brésil et les effets de la mise en œuvre de politiques compensatoires. A partir de l'analyse de l'évolution des politiques éducatives, nous avons montré que les inégalités sont le résultat à la fois de la structuration sociale brésilienne et de l'organisation de son système scolaire. Si au cours des deux dernières décennies le gouvernement a mis en œuvre différentes politiques d'action affirmative visant à soutenir l'accès de groupes jusqu'alors exclus de l'enseignement supérieur, ces politiques atteignent variablement leurs objectifs du fait notamment de l'importance que prennent les stratégies familiales de scolarisation dans l'espace scolaire brésilien. Cet effet est d'autant plus prégnant dans le cas de l'université étudiée, une université connue pour son excellence académique, l'Unicamp, c'est-à-dire une université publique très demandée et donc sélective également pour les enfants des classes moyennes et supérieures. L'analyse des parcours scolaires des étudiants ayant bénéficié des politiques d'action affirmative rend compte de leur variété et de la complexité des stratégies scolaires qui les sous-tendent.

### *L'évolution historique des politiques éducatives au Brésil*

La structure sociale du pays a été profondément marquée par sa condition de colonie portugaise et par conséquent par son rôle de fournisseur de matières premières agricoles avec une économie organisée autour des grandes propriétés (« latifúndios ») et l'exploitation d'une main-d'œuvre servile, d'abord des indigènes et plus tard les esclaves africains. Cette division sociale opérée au cours de la période coloniale, avec, d'un côté une élite constituée par les propriétaires terriens blancs et de l'autre les esclaves noirs, détermine dans un système caractérisé par le mérite hérité qui a droit à l'éducation et au savoir, soit initialement les hommes blancs appartenant à la classe supérieure.

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle le mérite hérité a été progressivement remplacé par le principe de l'égalité des droits. Toutefois, l'éducation reste élitiste et l'accès à l'enseignement supérieur ancré dans la méritocratie car l'élève doit alors réussir un examen d'entrée à l'université. Les politiques d'éducation valorisent le développement du secteur privé, tendance qui va se poursuivre jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle (à

l'exception de l'ère Vargas) et consolider la caractéristique de quasi-marché du système scolaire brésilien.

Dans un pays marqué par de fortes inégalités économiques (cf. introduction), un système scolaire reposant sur le libre choix des écoles par les familles lié à un secteur privé important et à la forte différenciation des institutions d'enseignement secondaire, contribue à l'accroissement des inégalités de parcours scolaires ; ce qui associé au caractère méritocratique de l'accès à l'enseignement supérieur finit par exclure une partie de la population, c'est-à-dire, les élèves issus des milieux moins favorisés.

A partir des années 1990, pour faire face au faibles taux de participation des étudiants à l'enseignement supérieur et notamment de ceux appartenant aux familles les moins favorisées, les gouvernements mettent en œuvre différentes politiques d'action affirmative. Le principe directeur est l'égalité de chances fondée sur l'idée que certaines inégalités sont acceptables si elles produisent des avantages pour les groupes moins favorisés de la société. Au Brésil, le mouvement pour la mise en œuvre de politiques d'action affirmative est apparu dans le cadre de la reconnaissance des inégalités raciales (produit de l'histoire de l'esclavage des Noirs provenant d'Afrique). Cependant, le gouvernement et les universités ont adopté le critère social en mobilisant la justification selon laquelle dans la société brésilienne, le critère racial serait accepté seulement s'il est subordonné au premier.

L'expansion de l'enseignement supérieur s'est faite par deux voies distinctes qui reflètent l'orientation politique des gouvernants : de tendance de centre-droit, Fernando Henrique Cardoso (FHC) a privilégié l'expansion par le secteur privé ; le gouvernement Lula/Dilma, de tendance de gauche, a mis en œuvre des politiques visant à l'expansion des universités fédérales, puis une politique de quota ayant comme critère principal les conditions socio-économiques de l'étudiant et comme critère secondaire les caractéristiques ethno-raciales.

Même si l'accès reste méritocratique, les dernières années ont vu l'évolution d'un système d'enseignement élitiste à massifié, selon la classification de Trow (1974). De plus, des mesures mises en œuvre par le gouvernement ont contribué à élargir l'accès des étudiants moins favorisés et donc à atténuer les inégalités présentes dans le système d'enseignement supérieur.

*L'accès à l'Université de Campinas et l'effet des politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'institution*

La création de l'Université de Campinas, l'Unicamp, coïncide avec un moment de changement politique et de développement économique qui auront de l'influence sur la construction de son image d'institution de prestige et sur sa structure organisationnelle. Dès le début, l'université se constitue comme l'une des plus importantes du pays et la préoccupation pour l'excellence académique va s'illustrer dans son examen d'accès, élaboré à partir d'une enquête réalisée dans les Unités d'enseignement qui établissait le profil d'étudiant désiré par l'université. Même si l'examen a connu des modifications au cours des années, en raison surtout de l'augmentation du nombre de candidats, il a conservé son caractère méritocratique fondé sur la maîtrise du langage, en ligne avec le discours de l'institution attachée à sélectionner les « meilleurs » élèves.

Le début des années 2000 est marqué, au Brésil, par l'intensification des discussions relatives à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et aux politiques d'action affirmative. En profitant de l'autonomie académique, l'Unicamp n'a pas suivi la tendance des universités fédérales qui ont adopté le système de quota, mais a mis en œuvre une politique basée sur un système d'ajout des points (« bonus ») et qui permet de mieux contrôler la sélection.

De fait, même si le PAAIS a contribué à diversifier le corps étudiant de l'université, son critère de participation, c'est-à-dire avoir fait des études dans une institution d'enseignement secondaire publique, dans un contexte de quasi-marché scolaire, favorise le développement des stratégies par les familles détentrices de capital culturel et économique. Les résultats montrent le niveau de scolarité des parents en tant que facteur déterminant de l'accès. De surcroît, les étudiants issus des familles moins favorisées se concentrent dans les filières moins prestigieuses et conséquemment, moins sélectives, en accord avec les théories de Boudon (1990) discutées dans le chapitre 3.

La deuxième politique d'action affirmative implémentée par l'université, le ProFIS, vise à réduire l'auto-exclusion des élèves des écoles publiques. Les résultats montrent que le programme a promu une plus grande diversité ethno-sociale en plus de minimiser l'effet de l'origine sociale. Deux facteurs ont contribué à ces résultats : l'accès au programme se fait par l'ENEM, un examen qui diffère du « vestibular » car il comporte seulement des questions à choix multiples et une dissertation, contribuant ainsi à réduire les



avantages des élèves issus de familles favorisées ; le programme garantit une place par école publique de la ville de Campinas, ce qui minimise l'effet de l'origine sociale.

### *La construction de l'aspiration à faire des études supérieures et les déterminismes de l'accès*

Comme déjà mentionné, au Brésil le système scolaire se caractérise par un quasi-marché où prévaut le libre choix des écoles par les familles. De cette façon, les ressources financières et culturelles de la famille jouent un rôle important dans l'accès car elles permettent aux élèves issus des milieux favorisés de rechercher des avantages de formation, soit en s'inscrivant dans les écoles qui préparent le mieux à l'enseignement supérieur, soit en approfondissant leurs études à travers le suivi de cours supplémentaires.

L'appartenance sociale de l'étudiant peut être associée aux facteurs qui déterminent l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, la désirabilité de la poursuite des études par la famille et le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'étudiant.

En ce qui concerne la désirabilité des études pour la famille, la différenciation est basée sur le type d'institution d'enseignement supérieur visé par l'étudiant : publique ou privée. Si d'un côté les étudiants appartenant aux familles favorisées envisagent d'étudier dans une université publique et parfois comme la seule possibilité acceptable, de l'autre, pour les étudiants issus de milieux moins favorisés elles sont méconnues (à l'exception des étudiants ProFIS) et les institutions privées sont perçues comme la principale porte d'entrée dans l'enseignement supérieur malgré la contrainte économique. Pour les étudiants appartenant au programme d'études ProFIS, le lieu de résidence (la ville de Campinas) contribue à la connaissance de l'Unicamp, mais la sélectivité de son examen d'accès et donc, la difficulté à s'y projeter en tant qu'étudiant, les conduisent à s'auto-exclure du « vestibular ».

Finalement, notre recherche montre l'importance de la famille pour l'accès, soit par l'orientation des études via les stratégies de scolarisation soit par la qualité du suivi scolaire. En montant dans l'échelle sociale et au fur et à mesure que le niveau de scolarisation des parents augmente, l'influence de la famille sur l'orientation devient plus marquée, déterminant aussi la qualité du suivi scolaire.

### *Les stratégies de scolarisation des familles favorisées et les destins atypiques des étudiants issus des milieux sociaux moins favorisés*

Les entretiens ont montré la mise en œuvre de stratégies de scolarisation par les familles favorisées. Les trois cas particuliers révèlent l'importance du capital culturel pour l'orientation de la carrière scolaire des étudiants car, connaissant les règles du système éducatif, les parents seront plus efficaces dans l'orientation. Le capital économique vient s'associer au capital culturel pour permettre l'inscription dans des institutions d'enseignement primaire privées réputées pour avoir une formation de meilleure qualité, et aussi sous la forme de capital spatial pour permettre les déplacements en ville afin de chercher des écoles plus prestigieuses.

L'analyse des destins scolaires atypiques est basée sur la théorie du cercle vertueux (Castets-Fontaine, 2011) qui établit trois dimensions importantes pour la réussite : l'orientation, le statut de « bon élève » et l'engagement. Au Brésil, l'orientation se fait à travers les enseignants, et notamment les enseignants des « cursinhos » communautaires, et dans certains cas par l'entourage social (les amis et les collègues de travail), ce qui démontre la présence d'un certain capital social. Le statut de « bon élève » est fortement présent dans les discours des étudiants qui ont été reconnus en tant que tels par la famille ou les enseignants, ce qui déclenche l'engagement, la troisième dimension du cercle vertueux, mais aussi contribue à envisager la poursuite des études comme un avenir possible et souhaitable.

#### *Pour prolonger la recherche*

Notre analyse met l'accent sur l'influence de l'origine sociale sur l'accès à l'enseignement supérieur en mobilisant, parmi d'autres, les théories de Bourdieu qui soulignent l'importance de l'appartenance sociale de l'élève sur les inégalités scolaires (le capital culturel semble en particulier jouer un rôle significatif dans le contexte brésilien) et de Boudon qui se concentre sur le choix rationnel et les stratégies familiales de scolarisation. Ces deux perspectives pourraient être articulées et prolongées en développant une analyse des capacités des étudiants.

Le concept de « capacités » présenté par Sen (2009/2010) renvoie à la liberté réelle qu'ont les individus de choisir des parcours de vie (dans notre cas, des parcours scolaires) auxquels ils attribuent de la valeur. Selon l'auteur, le passage d'une liberté formelle à une liberté réelle se fait à travers la mobilisation de « ressources » par les

individus et renvoie aux facteurs de conversion, positifs s'ils soutiennent cette conversion, et négatifs s'ils la freinent.

Il s'agira donc, dans le cadre de futures publications, de poser un regard différent sur les résultats de notre recherche en considérant les opportunités réelles des élèves au cours de leurs trajectoires de formation et les contraintes qu'ils peuvent rencontrer. En prenant en compte la théorie de Sen, les inégalités à considérer dans notre analyse ne seraient pas seulement relatives au manque de ressources ou de moyens mais également relatives au manque d'options, de possibilités ou d'opportunités réelles. Le concept de « capacités » nous invite ainsi à suivre une nouvelle piste dans notre analyse.

#### *Limites et perspectives de recherche*

Il convient, bien entendu, de tenir compte des limites de cette recherche. L'analyse d'une université en particulier ayant mis en œuvre des politiques d'action affirmative singulières et non représentatives de la plupart des politiques appliquées par les institutions publiques d'enseignement brésiliennes, limite la possibilité de généralisation des résultats relatifs aux effets des politiques d'action affirmative. La comparaison avec une université fédérale mettant en avant des caractéristiques similaires par rapport au prestige, à l'emplacement, et au type d'étudiant cible par exemple, permettrait de renforcer notre analyse et de vérifier si les déterminismes et les stratégies familiales sont semblables malgré les différences de modalité de sélection.

En outre, une analyse qualitative fondée sur des entretiens dépend de la participation volontaire des étudiants, et même si un nombre limité d'entretiens peut avoir un pouvoir de généralité (Beaud, 1966), la sélection des individus qui seront interviewés n'est pas toujours possible. Dans notre travail, nous n'avons ainsi pas réussi à interviewer des étudiants inscrits dans le domaine de sciences de la santé, ce qui serait intéressant pour l'étude des effets disciplinaires.

Pour finir, notre recherche se limite à une période correspondant aux premières années de mise en œuvre des politiques d'action affirmative. En considérant que les systèmes d'enseignement supérieur ne sont pas immuables, de même que les relations sociales, il faut considérer que les résultats de cette enquête saisissent un moment spécifique de l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil et que les formes d'expérience se transforment rapidement. Pour autant, si des stratégies de détournement des politiques d'action affirmative de la part des familles appartenant à la classe moyenne supérieure

sont présentes dès les premières années d'existence de ces politiques, on peut faire l'hypothèse qu'elles ont dû augmenter si rien n'a été fait par l'université pour les limiter.

Cette étude ouvre à d'autres questionnements : dans quelle mesure les déterminismes identifiés dans l'Université de Campinas reflètent-ils les inégalités plus larges dans l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil ? Quel est l'effet à long terme des politiques d'action affirmative mises en œuvre par l'université sur le corps étudiant ? Quel est l'effet de l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants provenant des familles moins favorisées sur les générations suivantes ? Dans quelle mesure l'élargissement de l'accès contribue-t-il à la réduction des inégalités socio-économiques présentes dans le pays ? Qu'est-ce que veut dire avoir un diplôme au Brésil ? Répondre à ces questions appelle des nouvelles recherches pour compléter notre étude. D'abord, il serait intéressant d'élargir notre analyse à d'autres institutions d'enseignement supérieur dont la sélection des étudiants est réalisée différemment, c'est-à-dire par d'autres examens d'accès. Une étude comparative sur la portée des différentes politiques d'action affirmative mises en œuvre par d'autres universités contribuerait aussi à compléter notre recherche. Par ailleurs, une analyse quantitative systématique sur quelques décennies aiderait à comprendre l'impact des politiques sur l'accès des étudiants cibles et la persistance des inégalités. En outre, dans la suite de notre recherche qualitative, mener une enquête intergénérationnelle pourrait contribuer à une meilleure compréhension de l'effet des politiques sur les générations suivantes et sur des déterminismes de l'accès. Finalement, poursuivre notre enquête avec les mêmes sujets interviewés : observer le développement de leur carrière professionnelle aiderait à comprendre l'impact des politiques d'action affirmative, et de l'élargissement de l'accès, sur les conditions socio-économiques des familles.

En considérant les résultats de notre recherche, on s'attend à des effets positifs sur les prochaines générations parce que, comme nous avons signalé, les connaissances des parents sur le système scolaire et les mécanismes d'accès sont l'un des facteurs déterminants de l'accès. De plus, le diplôme favorise l'accès aux emplois plus qualifiés, et conséquemment mieux rémunérés, ainsi que la diversification des réseaux sociaux. Toutefois, la différenciation entre les institutions d'enseignement supérieur peut aussi aboutir à une différenciation de diplômes. Le maintien des caractéristiques du système

scolaire brésilien associé à la forte proportion de jeunes qui n'ont pas accès aux institutions d'enseignement supérieur contribue à la persistance des inégalités.

*Que peut-on attendre de l'accès aux universités publiques ?*

Ces perspectives de recherche ont en commun avec l'étude réalisée ici d'interroger la portée des politiques d'action affirmative sur l'accès à l'enseignement supérieur brésilien. Les discussions lancées en 1949 par le groupe d'Abdias do Nascimento sur la mise en œuvre de politiques compensatoires pour les Noirs se sont accentuées après la Conférence mondiale contre le Racisme, la Discrimination raciale, la Xénophobie et l'Intolérance qui a eu lieu à Durban (Afrique du Sud) en 2001, l'année où les premières politiques d'action affirmative ont été mises en place par les universités brésiliennes. Au cours des deux décennies suivantes l'application des politiques a été renforcée, ainsi que les études sur les effets de l'élargissement de l'accès et de la mise en œuvre des politiques soit sur le plan général (Balbachevsky, Sampaio et Andrade, 2019 ; Collares, 2010 ; Klitzke et Valle, 2015 ; Lima, 2009, 2011 ; Lloyd, 2017 ; Lopes, 2017 ; Marteleto, 2012 ; Mont'Alvão, 2011, 2013 ; Osorio, 2009 ; Prates, 2007 ; Schwartzman, 2004 ; Senkevics et Mello, 2019 ; Vieira et Arends-Kuenning, 2019), soit par des études de cas portant sur différentes institutions d'enseignement supérieur (Barreyro et Aureliano, 2010 ; Baroni, 2010 ; Carnevali et Amaral, 2016 ; Maciel, 2012 ; Matos, Pimenta, Almeida et Oliveira, 2012 ; Mohr, Monteiro, Costa et Oliveira, 2012 ; Peixoto et Braga, 2012 ; Piotto et Nogueira, 2013 ; Portes, 2006 ; Silva Filho, 2008 ; Silva, Pinezi et Zimerman, 2012), ou même par les études sur l'Université de Campinas où s'insère notre recherche (Andrade et al., 2013 ; Carneiro et al., 2016 ; Pedrosa, Dachs, Maia, Andrade et Carvalho, 2007 ; Estevan, Gall et Morin, 2019 ; Torrecilha, 2017).

De manière concrète se pose la question de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur dans un pays marqué par des fortes inégalités sociales, économiques comme scolaires. Notre recherche a montré l'influence de l'appartenance sociale sur l'accès, notamment en ce qui concerne le niveau de scolarité des parents. La principale politique d'action affirmative ne corrige que partiellement les inégalités d'accès et permet la mise en œuvre de stratégies par les familles détentrices de ressources culturelles et économiques. En outre, la caractéristique de quasi-marché du système scolaire brésilien associée à la ségrégation scolaire contribuent à la persistance des inégalités d'accès (Dubet et al., 2010). Cette recherche permet de s'interroger sur la possibilité de réduire les effets de l'origine sociale des étudiants sur l'accès dans le

système scolaire actuel. D'un côté, il s'agirait de considérer non seulement le type d'institution d'enseignement secondaire fréquentée par l'élève comme critère social de participation aux politiques d'action affirmative, mais aussi son revenu familial. De l'autre, il conviendrait de détacher le critère ethnique du social, ou encore adopter le système de quotas. Les changements dans le « vestibular » 2019 de l'Université de Campinas vont dans le sens d'une diversification des mécanismes d'accès. Aujourd'hui, il existe trois voies d'accès : le « vestibular » traditionnel, l'ENEM (qui correspond à 20% du total de places, dont 50% sont réservées aux élèves des écoles publiques, 25% aux Noirs et « Pardos », et 25% aux élèves qui remplissent les deux critères), le « vestibular » indigène (96 places au total) et les « places olympiques » (90 places pour les lauréats de certains concours). En plus, l'université a adopté un système de quota en réservant au moins 15% des places de chaque programme pour les étudiants auto-déclarés Noirs ou « Pardos » participant au « vestibular » traditionnel. Les deux politiques d'action affirmative, c'est-à-dire le PAAIS et le ProfFIS, continuent d'exister, mais la distribution de points supplémentaires et les critères de participation au PAAIS a fait l'objet de modifications. D'abord, les points supplémentaires sont ajoutés aux notes finales des deux étapes du « vestibular ». De plus, les élèves qui ont effectué les cinq dernières années de l'enseignement primaire (« ensino fundamental » II) dans une institution publique reçoivent 20 points, et ceux qui ont suivi l'enseignement secondaire public reçoivent 40 points. En adoptant le système de quotas, l'université garantit un pourcentage minimal de participation des étudiants noirs et « pardos », ce qui associé à la sélection différenciée pour les Indigènes, contribue à augmenter la participation des minorités ethniques. Toutefois, le critère social continue d'être fondé sur le type d'institution publique et, même si les critères du PAAIS ont évolué, il en constitue le critère principal. Au-delà des politiques d'action affirmative, il est essentiel d'élargir l'enseignement supérieur public (qui compte pour seulement 9% du total des places disponibles en 2015 (INEP, 2018)) et aussi de trouver d'autres critères de sélection (Baroni, 2010) visant à réduire les effets de l'origine sociale. Ces suggestions visent seulement la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur en considérant le maintien des caractéristiques du système éducatif actuel.

Enfin, les politiques gouvernementales de la dernière décennie signalaient la préoccupation de garantir l'accès des étudiants moins favorisés et d'inclure leur poursuite d'études. En 2019, l'arrivée au pouvoir de l'extrême-droite, représentée par le

président élu Jair Bolsonaro, signale un changement dans les politiques éducatives. Même s'il ne s'est pas encore prononcé sur les politiques d'action affirmative, la réduction des ressources destinées aux universités publiques et aux bourses de recherche (initiation scientifique, master et doctorat) montrent une tendance à les reléguer au second plan. Dans ce contexte, l'avenir des universités publiques semble, plus que jamais, incertain.

## ***Bibliographie***

Alves Filho, M. (2009, 4 décembre). Unicamp introduz mudanças no seu vestibular. *Rádio e Televisão da Unicamp (RTV)*. Consulté le 6 octobre 2016 sur <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/unicamp-introduz-mudan%C3%A7as-no-seu-vestibular>

Andrade, C. Y. et al. (2013). ProFIS: A New Paradigm for Higher Education in Brazil. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 15 (3), 22-46.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Brasília: ANDIFES.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2016). *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Brasília: ANDIFES.

Azevedo, F. (1971). *A cultura brasileira* (5<sup>e</sup> edition). São Paulo: Melhoramentos.

Balachevsky, E., Sampaio, H., Andrade, C.Y. (2019). Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. *Social Inclusion*, 7 (1), 7-17. doi :10.17645/si.v7i1.1672

Ballarino, G., Schadee, H. (2011). Educational expansion, educational inequality and school design in Europe: a comparative analysis. Article présenté au colloque ISA-RC28. University of Essex – 14-16 Avril 2011.

Baroni, J. M. B. (2010). *Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas*. Thèse de doctorat. Universidade de São Paulo.

Barreyro, G. B., Aureliano, A. F. (2010). Características dos ingressantes de universidades públicas do Estado de São Paulo: novos campi, velhas desigualdades? *Educere et Educare – Revista de Educação*, 5 (10). <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>.

Barthon, C., Monfroy, B. (2009). Les stratégies scolaires des familles : une approche en terme de capital spatial. Communication présenté au colloque « Penser les marchés scolaires » . Université de Genève – Mars 2009.



- Barthon, C., Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial : étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace, populations, sociétés*, 2, 321-335. doi: 10.4000/eps.4532
- Beaud, S. (1966). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l' « entretien ethnographique ». *Politix*, 9 (35), 226-257. doi : 10.3406/polix.1996.1966
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (Vols. I-IV). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bezzon, L. A. C. (1995). Análise Do perfil socio-econômico-cultural dos ingressantes na Unicamp (1987-1994): democratização ou elitização? Mémoire de master. Universidade Estadual de Campinas.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armad Colin.
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, 51 (3), 533-542. doi 10.3917/comm.051.0533.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 (novembre), 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31 (janvier), 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Éds.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (1), 2-32.
- Bourdieu, P., Passeron J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., Passeron J. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Les éditions de minuit.

Carneiro, A. M. et al. (2016). *Uso de estudo longitudinal na avaliação continuada de programa de educação superior Relatório Técnico final*. Campinas.

Carnevali, R. O., Amaral, L. S. L. (2016). Políticas de ação afirmativa e as alterações na composição discente: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais entre 2011 e 2014. Article présenté au colloque VII Congreso de la Asociación LatinoAmericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Foz do Iguaçu/PR - Brasil – 12-22 Octobre 2016 .

Castets-Fontaine, B. (2011). La randomnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, (1). doi : 10.4000/osp.2971

Clancy, P. (2010). Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective. In H. Eggins (Éd.), *Access and Equity: Comparative Perspectives* (pp. 69-102). Rotterdam: Sense Publishers.

Clancy, P., Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Police and Performance in a Comparative Study. *Higher Education Quarterly*, 61 (2), 136-154.

Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 44(3), 531-547.

Collares, A. C. M. (2010). Educational Inequalities and the Expansion of Postsecondary Education in Brazil, from 1982 to 2006. Thèse de doctorat. University of Wisconsin-Madison.

Comissão Permanente para os Vestibulares (1993). *Perfil Socioeconômico Geral*. Consulté le 18 mars 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2003). *Perfil Socioeconômico Geral*. Consulté le 10 juillet 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2005). *Perfil Socioeconômico Geral*. Consulté le 18 mars 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2009). *Perfil Socioeconômico Geral*. Consulté le 10 juillet 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2014). *Perfil Socioeconômico Geral*. Consulté le 18 mars 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2014). *Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados: PAAIS 2014*. Consulté le 10 avril 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/paais/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2009). *Vestibular Nacional Unicamp 2009: Manual do Candidato*. Consulté le 10 avril 2016 sur [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

Comissão Permanente para os Vestibulares (2009). *Vestibular Nacional Unicamp 2009: Revista do Vestibulando*. Consulté le 10 avril 2016 sur [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

Comissão Permanente para os Vestibulares (2014). *Vestibular Nacional Unicamp 2014: Manual do Candidato*. Consulté le 10 avril 2016 sur [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

Comissão Permanente para os Vestibulares (2014). *Notas de aprovação e relação candidatos-vaga – vestibular 2014*. Consulté le 20 juin 2016 sur <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/vestibulares/vestibulares-antteriores/estatisticas-do-vestibular-2014/notas-de-aprovacao-e-relacao-candidatos-vaga-vestibular-2014/>

Comissão Permanente para os Vestibulares (2016). *Vestibular Nacional Unicamp 2016: Manual do Candidato*. Consulté le 10 avril 2016 sur [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

Conselho Universitário da Unicamp (2004, 25 mai). *Adendo à ordem do dia 87ª sessão itens 1 e 2*. Consulté sur <https://www.siarq.unicamp.br/siarq/86-arquivo-central/374-atas-consu-2004.html>

Constituição Política do Império do Brazil (1824). Consulté le 4 septembre 2014 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Consulté le 14 janvier 2014 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm).

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Consulté le 20 septembre 2014 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Consulté le 23 septembre 2014 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)

Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Consulté le 26 août 2013 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

Daflon, V. T., Feres Júnior, J., Campos, L. A. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 302-327.

Décret 7.247 (1879). Consulté le 29 août 2014 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

Décret 8.659 (1911). Consulté le 16 janvier 2018 sur [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm)

Décret 11.530 (1915). Consulté le 2 septembre 2014 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>

Décret 19.851 (1931) Consulté le 26 septembre 2014 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Décret 19.890 (1931) Consulté le 26 septembre 2014 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

Décret 5.493 (2005). Consulté le 23 août 2013 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm)

Décret 6.096 (2007). Consulté le 4 juillet 2013 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)

Décret 7.234 (2010). Consulté le 12 décembre 2015 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)

Décret 7.824 (2012). Consulté le 15 octobre 2013 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)

Demazière, D. (1997). Kaufmann Jean-Claude, L'entretien compréhensif. *Revue française de pédagogie*, 38 (2), 398-399.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contreinterprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123 (1), 15-35.

Denzler, S. (2012). Disparités sociales dans le choix des études supérieures en Suisse. In : M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec, J.-P. Leresche (Eds.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 189-203). Bruxelles : De Boeck Supérieur s.a.

Descamps, F. (2001). De l'extraction des informations à la transcription intégrale. In *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation* (chapitre premier). Consulté sur <https://books.openedition.org/igpde/592?lang=en#text>

Dubet, F. (2000). L'école et l'exclusion. *Éducation et Sociétés*, 5 (1), 43-57.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146 (janvier-février-mars), 105-114.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1 (2), 177-197. doi 10.3917/socio.002.0177.

Dupriez, V., Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue française de pédagogie*, 176 (juillet-août-septembre), 83-100.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Economie et statistique*, 433-434, 3-22. doi 10.3406/estat.2010.8082

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Les Cahiers de l'IREDU*, 158 p.

Ferreira, N. T. (2017). Desigualdade racial e educação: uma análise das políticas afirmativas no ensino superior. Thèse de doctorat. Fundação Getúlio Vargas.

Folhapress (2014,11 août). Vestibular da Unicamp terá redação com 20% de peso da nota final. *Gazeta do Povo*. Consulté le 6 octobre 2016 sur <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/vestibular-da-unicamp-tera-redacao-com-20-de-peso-na-nota-final-ebz8zy65oqqemvd54hhm71lqm>

Freyre, G. (1933). *Casa-grande e senzala. Formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt Ltda.

Freyre, G. (1936). *Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Germano, J. W. Estado militar e educação no Brasil 1964/1985. Estudo sobre a política educacional. Thèse de doctorat. Universidade Estadual de Campinas.

Gomes, F. M. (2012). *ProFIS: um retrato do primeiro ano do programa de formação geral da Unicamp*. Campinas.

Groleau, A., Maison, L., Doray, P. (2012). Les étudiants de première génération : les limites d'un concept, le potentiel d'un indicateur. In : M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec, J.-P. Leresche (Eds.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 85-95). Bruxelles : De Boeck Supérieur s.a.

Goastellec, G. (2004). Entre politique des quotas et égalité : l'université de Californie à Berkeley. *Cahiers internationaux de sociologie*, 116 (1), 141-164. doi 10.3917/cis.116.0141

Goastellec, G. (2008). Changes in Access to Higher Education: from Worldwide Constraints to Common Patterns of Reform? In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.), *The Worldwide Transformations of Higher Education (International Perspectives on Education and Society, Series 9)* (pp. 1-26). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Goastellec, G. (2010). Merit and Equality: International trends and Local Responses. In H. Eggins (Éd.), *Access and Equity: Comparative Perspectives* (pp. 35-54). Rotterdam: Sense Publishers.

Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. (2011). *A ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: GEMAA.

Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. (2013). *O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*. Rio de Janeiro: GEMAA.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2004). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2003*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2011*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2016*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2000). *Evolução do Ensino Superior: 1980-1998*. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Censo da Educação Superior 2011: resumo técnico*. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Censo da Educação Superior 2010: resumo técnico*. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Brasília: INEP.

- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2016: principais resultados*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo da Educação Superior 2014: resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Jayaram, N. (2010). Disparities in Access to Higher Education in India: Persistent Issues and the Changing Context. In F. Lazin, M. Evans, & N. Jayaram (Éds.), *Higher Education and Equality of Opportunities* (pp. 161-181). Plymouth: Lexington Books.
- Kaufmann, J. -C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Klitzke, M. K., Valle, I. R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Há democratização do acesso ao ensino superior? *Revista Retratos da Escola*, 9 (16), 227-247.
- Koucký, J., Bartusek, A., Kovarovic, J. (2007). Inequality and Access to Tertiary Education: European Countries 1950-2005. Working Paper. Charles University in Prague.
- Lahire, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture: contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*, 3, 262-273.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire . *Sociétés contemporaines*, 11-12, 167-187.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 51 (2), 381-407.
- Lévy, J., Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin.
- Lima, E. J. S. (1989). A criação da Unicamp: administração e relações de poder numa perspectiva histórica. Mémoire de master. Universidade Estadual de Campinas.
- Lima, P. G. (2009). *Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos*. Recherche de post-doctorat. Universidade Estadual de Campinas.
- Lima, P. G. (2012). A universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11 (44), 156-170. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639983>.



Lloyd, M. W. (2017). *Equidad versus mérito en la Universidad: las políticas de acción afirmativa en Brasil*. Thèse de doctorat, Universidad Nacional Autónoma de México.

Loi 16 (1834). Consulté le 26 septembre 2014 sur <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>.

Loi fédérale 4.024 (1961). Lei de diretrizes e bases da educação. Consulté le 24 octobre 2014 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>

Loi fédérale 5.540 (1968). Consulté le 20 avril 2015 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

Loi fédérale 5.692 (1971). Lei de diretrizes e bases da educação. Consulté le 24 avril 2015 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>

Loi fédérale 9.394 (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Consulté le 20 mars 2015 sur <https://www2.senado.leg.br>

Loi fédérale 10.2060 (2001). Consulté le 29 janvier 2018 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm)

Loi fédérale 11.274 (2006). Consulté le 20 septembre 2018 sur [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

Loi fédérale 12.202 (2010). Consulté le 12 janvier 2016 sur <https://legis.senado.leg.br/norma/575844/publicacao/15751065>

Loi de l'Etat de São Paulo 7.655 (1962). Consulté le 30 novembre 2016 sur <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/224353/lei-7655-62>

Lopes, A. D. (2017). Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities. *Studies in Higher Education*, 42 (12), 2343–2359, doi.org/10.1080/03075079.2016.1144180.

Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642-1690.

- Maciel, R. O. (2012). Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (233), 189-214.
- Marteletto, L. J. (2012). Educational Inequality by Race in Brazil, 1982–2007: Structural Changes and Shifts in Racial Classification. *Demography*, 49 (1), 337–358. doi:10.1007/s13524-011-0084-6.
- Martin, T. (2001). *The Affirmative Action Empire: Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923-1939*. New York : Cornell University Press. Consulté sur [www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1rv61tj](http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1rv61tj).
- Matos, M. S., Pimenta, S. G., Almeida, M. I., Oliveira, M. A. C. (2012). O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (235), 720-742.
- McCowan, T. (2004). The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
- Meneghel, S. M. (1994). Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um modelo de universidade. Mémoire de master. Universidade Estadual de Campinas.
- Meuret, D., Duru-Bellat, M. (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales. *Politiques et management public*, 20 (2), 61-79. doi 10.3406/pomap.2002.2717
- Meuret, D., Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47 (1), 49-79. doi 10.3917/rfs.471.0049
- Moehlecke, S. (2002). Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217.
- Mohr, N. E. R., Monteiro, F. M., Costa, J. G., Oliveira, J.C. (2012). A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (235), 791-817.
- Mont'Alvão, A. L. (2011). Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 54 (2), 389-430.

- Mont'Alvão, A. L. (2013). *Estratificação do Acesso ao Ensino Superior no Brasil*. (Thèse de doctorat non publiée). Universidade Federal de Minas Gerais.
- Morin, L-P., Gall, T., Estevan, F. (2019). Redistribution without distortion: evidence from an affirmative action programme at a large brazilian university. *The Economic Journal*, 129 (avril), 1182–1220. doi 10.1111/ecoj.12578.
- Moses, M. S. (2010). Remediation, Practicality, Diversity and Social Justice: Understanding the Differing Contexts and Justifications for Affirmative Action around the World. In: G. Goastellec (Éd.), *Understanding Inequalities in and by Higher Education* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental: l'influence des compétences des parents. *Economie et statistique*, 424-425, 103-124.
- O' Connor, N. (2010). Minority Access to Higher Education in the United States and the White-Minority Credentials Gap. In F. Lazin, M. Evans & N. Jayaram (Éds.), *Higher Education and Equality of Opportunities* (pp. 41-60). Plymouth: Lexington Books.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015. Consulté le 23 août 2020 sur <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>
- Osorio, R. G. (2009). Classe, raça e acesso ao ensino superior no brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 867-880.
- Pedrosa, R. H. L., Dachs, J. N. W., Maia, R. P., Andrade, C. Y., Carvalho, B. S. (2007). Performance scolaire, origine des étudiants et discrimination positive dans une université brésilienne. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19 (3), 73-95.
- Peixoto, M. C. L., Braga, m. m. (2012). Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (233), 166-188.
- Petrucelli, J. L. (2013). Raça, Identidade, Identificação : abordagem histórica conceitual. In: J. L. Petrucelli & A. L. Saboia (Eds.), *Características étnico-raciais da população: características e identidades* (pp. 13-29). Rio de Janeiro: IBGE.
- Piotto, D. C., Nogueira, M. A. (2013). Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. *Educação*, 36 (3), 373-384.

Portaria normativa n.2 (2010). Consulté le 2 février 2016 sur [www.uezo.rj.gov.br/prograd/cov/SISU-2012/Portaria\\_normativa\\_2\\_20consolidada.pdf&usg=AOvVaw19t-AXKukOTG5jIY--1Hau](http://www.uezo.rj.gov.br/prograd/cov/SISU-2012/Portaria_normativa_2_20consolidada.pdf&usg=AOvVaw19t-AXKukOTG5jIY--1Hau)

Portes, E. A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 87 (216), 220-235.

Prates, A. A. P. (2005). *Os Sistemas de Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional - o caso brasileiro*. Thèse de doctorat. Universidade Federal de Minas Gerais.

Prates, A. A. P. (2007). Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, 9 (17), 102-123.

Programa universidade para todos (2017). Consulté le 23 janvier 2018 sur <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>

Proposta de emenda à constituição 241 (2016). Consulté le 12 mars 2019 sur <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>.

Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education 1921-75. *Sociology of Education*, 66 (1), 41-62.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1966). Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.

Schwartzman, L. F., Paiva, A. (2016). Not just racial quotas : affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. *British journal of sociology of education*, 4 (37), 548-566.

Schwartzman, S. (2001). *Um Espaço para a Ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia.

Schwartzman, S. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76 (1), 173-188.

Secretaria de Estado da Educação / São Paulo (2013). *Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio* (3<sup>e</sup> édition). São Paulo: SSE/SP.

Secretaria de Estado da Educação / São Paulo (2014). *Censo escolar Estado de São Paulo. Informe 2014*. São Paulo: SSE/SP.

Sen, A. (2007). Mérite et justice. (M. Parodi, trad.). *Revue de l'OFCE*, 102 (3), 467-481. (Travail original publié en 1999). doi 10.3917/reof.102.0467.

Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (P. Chemla, trad.). Paris : Flammarion.

Senkevics, A. S., Mello, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Caderno de Pesquisas*, 49 (172), 184-208. doi.org/10.1590/198053145980.

Shavit, Y, Bloosfield, H. P. (1993). *Persistent Inequality: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press.

Silva Filho, P. (2008). *Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia*. Thèse de doctorat. Universidade Federal da Bahia.

Silva, J., Pinezi, A. K. M., Zimerman, A. (2012). Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (233), 147-165.

Sistema Estadual de Análise de Dados (2000). *População por sexo, segundo cor/raça: Estado de São Paulo 1991-2000*. [Fichier de données] Disponible sur [http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/dem/dem\\_pop\\_01.htm](http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/dem/dem_pop_01.htm)

Sistema Estadual de Análise de Dados (2008). [Fichier de données] Disponible sur [http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/dem/dem\\_pop\\_01.htm](http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/dem/dem_pop_01.htm)

Sistema Estadual de Análise de Dados (2010). Distribuição da população por cor/raça 2010: Estado de São Paulo. [Fichier de données] Disponible sur <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=5&temaId=1&locId=1000>

Souza, C. (2001). Federalismo, descentralização na constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. *DADOS- Revista de ciências sociais*, 3 (44), 513-560.

Sousa, L. P., Portes, E. A. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 92 (232), 516-541.

Stromboni, C. (2017, 24 janvier). A Sciences Po, le dispositif d'ouverture sociale bénéficie aussi aux jeunes CSP+. *Le Monde*. Consulté le 5 avril 2019 sur [https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/01/24/a-sciences-po-le-dispositif-d-ouverture-sociale-beneficie-aussi-aux-jeunes-csp\\_5068515\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/01/24/a-sciences-po-le-dispositif-d-ouverture-sociale-beneficie-aussi-aux-jeunes-csp_5068515_4401467.html)

The Times Higher Education (2016). *World University Rankings 2015-2016*. [En ligne]. Consulté sur [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats).

Trow, M. A. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In *Policies for Higher Education*. OECD, Paris.

Valle, I. R. (2015). Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride passo a passo. *Tempos e espaços em educação*, 8 (15), 121-132.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 24-34. doi 10.3917/arss.180.0024

Van Zanten, A. (2010a). Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56 (3), 35-47. doi 10.3917/agora.056.0035

Van Zanten, A. (2010b). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 79 (3), 69-95.

Veiga, L. da. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. *Ciência e Cultura*, 37 (7), 86-97.

Vieira, R. S., Arends-Kuenning, M. (2019). Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. *Economics of Education Review*, 73. doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101931

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. (J. Freund, trad.). Paris: Librairie Plon. (Travail original publié en 1951).

Yuni, J. A., Melendez, C. E., Diaz, A. G. (2014). Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde latinoamerica. *EDU. Revista de docencia universitaria*, 12 (2), 41-60.

## Table des tableaux, illustrations

### Table des tableaux

Tableau 2.1: Nombre de places à l'Unicamp dans les programmes de premier cycle entre 1987 et 2016.....	85
Tableau 2.2 : Utilisation des places réservées et obtention du programme choisi par l'étudiant appartenant au premier groupe ProFIS (2001) et inscrit dans un programme de 1 <sup>er</sup> cycle à l'Unicamp.....	98
Tableau 3.1: Candidats et étudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le sexe (en pourcentage).....	111
Tableau 3.2: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon l'âge (en pourcentage).....	112
Tableau 3.3: Candidats et étudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage).....	114
Tableau 3.4: Population de l'Etat de São Paulo dans les années 1991, 2000 et 2010, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage).....	115
Tableau 3.5 : Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le type d'école primaire fréquentée (en pourcentage).....	117
Tableau 3.6 : Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le type d'école secondaire fréquentée (en pourcentage).....	117
Tableau 3.7: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage).....	119
Tableau 3.8: Evolution du revenu familial mensuel au Brésil et dans la région sud-est du pays dans les années 2003, 2009 et 2011 (en pourcentage).....	120
Tableau 3.9: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la scolarité du père (en pourcentage).....	121
Tableau 3.10: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la scolarité de la mère (en pourcentage).....	122
Tableau 3.11: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage).....	124
Tableau 3.12: Etudiants inscrits à l'Unicamp dans les années 2003, 2009 et 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère (en pourcentage).....	125



Tableau 3.13 : Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon l'âge (en pourcentage).....	128
Tableau 3.14 : Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage).....	129
Tableau 3.15: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage).....	131
Tableau 3.16: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la scolarité du père (en pourcentage).....	132
Tableau 3.17: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la scolarité de la mère (en pourcentage).....	133
Tableau 3.18: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage).....	134
Tableau 3.19: Etudiants bénéficiaires et non bénéficiaires du PAAIS, inscrits à l'Unicamp dans l'année 2014, selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère (en pourcentage).....	135
Tableau 3.20 : Etudiants inscrits au ProfFIS dans l'année 2013, selon la couleur de la peau ou la race déclarée (en pourcentage).....	140
Tableau 3.21: Etudiants inscrits au ProfFIS dans l'année 2013, selon le revenu familial mensuel (en pourcentage).....	140
Tableau 3.22: Etudiants inscrits au ProfFIS dans l'année 2013, selon le niveau de scolarité des parents (en pourcentage).....	141

## **Table des illustrations**

Illustration 2.1 : Loi 7.655 du 29 décembre 1962, créant l'Université de Campinas.....	79
Illustration 2.2: Zeferino Vaz, Paulo Gomes Romeo, Antonio Augusto de Almeida, membres du Comité organisateur. 1966.....	80
Illustration 2.3 : le logo de l'Université de Campinas, reflétant l'architecture du campus universitaire et le modèle tripartite représenté par les trois points rouges .....	81
Illustration 2.4 : Le campus universitaire.....	83

## Annexes

### Annexe 1 : Grille d'entretien

#### 1. Étudiants PAAIS

1. Parlez-moi de votre parcours scolaire depuis votre entrée à l'école. (quels sont les moments importants (décisifs) de votre trajectoire ? Les personnes importantes dans votre scolarité ?)

- moments importants de la trajectoire
- longueur de la scolarité (âge de début, redoublements....)
  - ✓ Combien d'années avez-vous mis pour finir vos études et à quel âge avez-vous commencé vos études à l'université ?
  - ✓ Est-ce qu'il y a eu des redoublements ou avez-vous interrompu vos études ?
- moments clefs de l'orientation : quand ? quels critères ? qui décide ?
- orientation technique/général : et raisons du choix
- période d'études: diurne/nocturne
- travail parallèle aux études/financement des études
  - ✓ Avez-vous travaillé pendant vos études ? Pourquoi ?
- Personnes importantes et rôles
- Quels sont les personnes qui ont eu un rôle important pendant vos études ?
- Quel a été le rôle de vos parents ?

Questions de relance (pour préciser les réponses)

- lieux de scolarisation (géographie)
- Où avez-vous étudié ?
- type d'institution (privé/public)
- Avez-vous étudié dans une institution publique ou privée pendant le primaire et le secondaire ?
- Avez-vous changé d'institution ? Pourquoi ?

2. Pourquoi avez-vous décidé de poursuivre des études à l'Université ?  
Comment avez-vous choisi l'Université ?  
Quels sont les ressources pour garantir votre permanence à l'université ?

la décision de poursuivre les études a l'Université

- personnes importantes
  - ✓ Quels sont les personnes qui ont eu un rôle important dans votre prise de décision ?
  - ✓ Votre famille a-t-elle soutenu votre projet d'aller à l'Université ? (soutien moral, financier...) Aurai-ils préféré que vous travailliez tout de suite ?

le choix de l'université

- Comment avez-vous choisi l'université ?
  - ✓ Quels ont été les critères de votre choix (le prestige de l'université a eu de l'importance sur le choix, localisation de l'université, existence du programme choisi (filère), influencé par l'existence du programme d'inclusion sociale) ?
- Avez-vous participé à d'autres processus de sélection (USP, UNESP, SISU) ? Avez-vous réussi ?
- Avez-vous suivi un cours de préparation aux examens d'accès (« cursinho ») ?
- Êtes-vous inscrit dans la filière de votre premier choix ?
  - ✓ Pourquoi avez-vous choisi cette filière ? Vous avez eu une orientation ? (personnes importants)
  - ✓ La relation candidat/place ou la note minimale a influencé votre choix ?

les ressources

- Quels sont les ressources pour garantir votre permanence à l'université ?
- Bénéficiez-vous d'une bourse ou d'aide sociale (transport, alimentation, logement) ?
- Où habitez-vous ?

3. Comment êtes-vous arrivés dans ce programme PAAIS ?  
Comment percevez-vous le programme PAAIS ?  
Connaissez-vous d'autres politiques d'inclusion sociale ?

### l'arrivé dans le programme

- Quand et comment avez-vous entendu parler du programme ? (par qui ?)
- Pourquoi est-ce que ça vous a intéressé/e ?
- Aviez-vous fait d'autres choix ?

### la perception du programme

- Quelle est votre motivation pour participer à la promotion du programme d'inclusion sociale ?
- Est-ce que cela change quelque chose d'être dans ce programme par rapport à la façon dont vous êtes perçu par les autres étudiants ? Est-ce que cela vous distingue ?
- Quel a été l'impact de votre visibilité en tant qu'étudiant "positivement discriminé" dans l'espace public ? Par rapport à votre expérience personnelle, est-ce important que les informations sur les étudiants PAAIS soient confidentielles ?

### les politiques d'inclusion sociale

- Quel est votre avis sur ces politiques (quotas, bonus - critère social et racial) ? A votre avis, quelle est l'importance de ces politiques ?<sup>82</sup>

### 4. Quelles sont vos aspirations pour l'avenir ?

A votre avis, quelle est l'importance d'avoir un diplôme universitaire ? Qu'est-ce que ça change ?

### aspirations pour l'avenir

- Qu'avez-vous/qu'aviez-vous l'intention de faire après avoir fini vos études (travailler dans le domaine de vos études, travailler dans un autre domaine, poursuivre un master ou un doctorat) ?
- Où souhaiteriez/souhaitiez-vous trouver un emploi ? Village/ville d'origine ? Lieu d'étude. Et pourquoi ?
- Qu'est-ce qui s'est passé après vos études ? Comment et pourquoi avez-vous pris la décision de suivre ce chemin ? (étudiants qui ont fini leurs études)
- Et aujourd'hui ? Quels sont vos projets ?

---

<sup>82</sup> Cette question a été posée dans le cas où nous aurions du temps ou quand l'interviewé/e l'a évoquée.

## 2. Étudiants ProFis

1. Parlez-moi de votre parcours scolaire depuis votre entrée à l'école. (quels sont les moments importants (décisifs) de votre trajectoire ? Les personnes importantes dans votre scolarité ?)

- moments importants de la trajectoire
- longueur de la scolarité (âge de début, redoublements....)
  - ✓ Combien d'années avez-vous mis pour finir vos études et à quel âge avez-vous commencé vos études à l'université ?
  - ✓ Est-ce qu'il y a eu de redoublements ou avez-vous interrompu vos études ?
- moments clefs de l'orientation : quand ? quels critères ? qui décide ?
- orientation technique/général : et raisons du choix
- période de études: diurne/nocturne
- travail parallèle aux études/financement des études
  - ✓ Avez-vous travaillé pendant vos études ? Pourquoi ?
- Personnes importantes et rôles
- Quels sont les personnes qui ont eu un rôle important pendant vos études ?
- Quel a été le rôle de vos parents?

Questions de relance (pour préciser les réponses)

- lieux de scolarisation (géographie)
- Où avez-vous étudié ?
- type d'institution (privé/public)
- Avez-vous étudié dans une institution publique ou privée dans le primaire et le secondaire ?
- Avez-vous changé d'institution ? Pourquoi ?

2. Comment êtes-vous arrivés dans ce programme ProFIS ?  
Pourquoi avez-vous décidé de poursuivre le programme ?  
A votre avis, quelle est l'importance du programme ?

#### l'arrivé dans le programme

- Quand et comment avez-vous entendu parler du programme (par qui) ?
- Pourquoi ça a vous intéressé ?

#### la décision de poursuivre le programme

- Pourquoi avez-vous choisi de suivre le programme (est-ce qu'il y avait d'autre choix) ?
- Avez-vous participé à un processus de sélection pour accéder directement à l'université ? Lesquels ? (à l'université publique ou privée ?)
- personnes importantes et rôles
  - ✓ Quels sont les personnes qui ont eu un rôle important dans votre prise de décision/
  - ✓ Votre famille a-t-elle soutenu votre projet de participer au programme ? (soutien moral, financier...) Aurai-ils préféré que vous travailliez tout de suite ou alliez dans une autre institution ?

#### l'importance du programme

- A votre avis, quelle est l'importance du programme ?
- Est-ce que vous pensez que cette formation va être (a été) importante pour la poursuite de vos études ? Pourquoi/

#### les politiques d'inclusion sociale

- Quelle est votre opinion sur ces politiques (quotas, bonus – critère social et racial) ?
- Selon votre avis, quelle est l'importance de ces politiques ?

3. (étudiants à la fin du programme ou étudiants qui l'ont fini et sont dans un programme de 1<sup>er</sup> cycle).

Quelles ont été vos motivations pour poursuivre le programme ProFIS ?

Parlez-moi de vos études ProFIS.

Parle-moi de la transition au programme de 1<sup>er</sup> cycle (pour les étudiants qui ont fini le programme)

Quelles sont vos aspirations pour l'avenir ?

#### motivations pour poursuivre le programme ProFIS

- Quelles ont été vos motivations pour finir le programme ?

- Avez-vous, pendant le programme, passé un examen d'accès à l'université ? Pourquoi ? Quand ? Dans quelle université ? Avez-vous réussi ?
- Quelle est l'importance des ressources rendues disponibles par l'université (aide, alimentation, transport, bourse de R\$400,00) pour garantir votre permanence à l'université ?

#### les études ProFIS

- Parlez-moi de vos études ProFIS
- Avez-vous rencontré des difficultés pendant vos études ? Lesquelles ?
- A votre avis, pourquoi avez-vous rencontré ces difficultés ?

#### aspirations pour l'avenir (pour les étudiants qui sont à la fin du programme ProFIS)

- Avez-vous déjà choisi les études que vous allez suivre ensuite ?
- Est-ce que cela sera possible d'accéder à la filière que vous avez choisie (votre place dans le classement vous permet-elle de choisir votre filière de préférence) ?
- Si vous n'avez pas accès à cette filière, qu'allez-vous faire ?

#### la transition au 1<sup>er</sup> cycle (pour les étudiants qui ont fini le programme ProFIS)

- Pourquoi avez-vous choisi cette filière ? Avez-vous bénéficié de quelque orientation ? (personnes importantes)
- Avez-vous poursuivi vos études dans la filière de votre choix ? Si non – pourquoi, qu'est-ce qui est arrivé ?

#### aspirations pour l'avenir (pour les étudiants qui ont fini le programme ProFIS)

- Qu'avez-vous l'intention de faire après avoir fini vos études (travailler dans le domaine de vos études, travailler dans un autre domaine, poursuivre en master ou doctorat) ?
- Où souhaiteriez-vous trouver un emploi ? Village/ville d'origine ? Lieu d'étude. Et pourquoi ?

A votre avis, quelle est l'importance d'avoir un diplôme universitaire ? Qu'est-ce que cela change ?

#### 3. (étudiants au début du programme).

Parlez-moi de vos motivations pour poursuivre le programme ProFIS

Quelles sont vos aspirations pour l'avenir ?

motivations pour poursuivre le programme ProFIS

- Quelles sont vos motivations pour poursuivre le programme ?
- Avez-vous l'intention de passer encore une fois l'examen d'accès à l'université ? Dans quelle université ? Pourquoi ?
- Quelle est l'importance des ressources rendues disponibles par l'université (aide, alimentation, transport, bourse de R\$400,00) pour garantir votre permanence à l'université ?

aspirations pour l'avenir

- Avez-vous déjà choisi les études que vous allez faire ensuite ?
- Avez-vous déjà un projet précis de carrière professionnelle ?
- Si à la fin de la formation vous n'avez pas accès à la carrière (programme) choisie, qu'allez-vous faire ?

**Données (étudiants PAAIS et ProFIS)**

- sexe
- âge
- couleur de la peau ou la race déclarée (origine ethnique)
- origine géographique
- profession des parents
- niveau d'étude des parents (si université, laquelle et quelle discipline)
- taille de la fratrie
- place dans la fratrie



## Annexe 2: Table de matières obligatoires du ProFIS avec le code et l'intitulé

Code de la matière	L'intitulé
PF095	Les professions
EF091	Activité physique, promotion de la santé et de la qualité de vie
GT001	Science, technologie et société
CS093	Communication, art, culture et société
CV043	Ingénierie de l'environnement
MD163	Éthique et bioéthique
BG091	Évolution
FI092	Physique
MA092	Géométrie plane et analytique
MA091	Mathématique élémentaire
PF096	Introduction à l'économie
ME093	Introduction à la statistique
HH092	Introduction à l'histoire
EP094	Jeunesse, citoyenneté et psychologie
LA084	Lecture et production de textes de référence II
LA083	Lecture et production de textes de référence I
LA091	Langue anglaise I
LA092	Langue anglaise II
LA093	Langue anglaise II
LA094	Langue anglaise IV
BF092	Corps humain
GM091	La planète
EN092	Premiers secours
QG191	Chimie
MC001	Technologie informatique
TL106	Textes fondamentaux de littérature
PF094	Introduction à la pratique des sciences et des arts II
PF093	Introduction à la pratique des sciences et des arts I

Source : Carneiro et al. (2016)

**Annexe 3: Nombre de places réservées aux étudiants ProFIS dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'Unicamp**

<b>Programme de 1<sup>er</sup> cycle</b>	<b>Nombre de places réservées selon la Résolution GR052/2010</b>	<b>Nombre de places réservées selon la Résolution GR046/2012</b>	<b>Nombre de places réservées selon la Résolution GR061/2013</b>	<b>Nombre de places réservées selon la Résolution GR044/2014</b>	<b>Nombre de places offertes par le « vestibular » 2014</b>	<b>% de places réservées ProFIS / « vestibular » 2014</b>
Administration (N)	0	0	6	6	180	3%
Administration publique (N)	0	0	2	2	60	3%
Architecture et urbanisme (N)	2	2	3	3	30	10%
Arts visuels (I)	2	2	2	2	30	7%
Sciences informatiques	1	1	1	2	50	2%
Biologie (N)	2	2	2	2	45	4%
Biologie (I)	2	2	2	2	45	4%
Sciences de la terre : Géographie/géologie (I)	2	0	0	0	0	0%
Sciences du sport (I)	2	2	2	2	60	3%
Sciences économiques (I)	0	0	2	2	70	3%
Sciences économiques (N)	2	2	3	3	35	9%
Sciences sociales (I)	0	0	0	2	55	4%
Sciences sociales (N)	0	0	0	2	55	4%
Communication sociale (I)	1	1	3	3	30	10%
Technologie de l'environnement (N)	2	0	0	0	0	0%
Technologie de l'analyse du développement de systèmes (I)	2	2	0	0	0	0%
Technologie de l'analyse du développement de systèmes (N)	1	2	2	2	45	4%
Technologie de la construction immobilière (N)	0	5	3	3	50	6%
Technologie du contrôle environnemental (I)	1	2	2	2	40	5%
Technologie du contrôle environnemental (N)	0	2	2	2	50	4%
Technologie des systèmes de communication (I)	5	5	0	0	0	0%
Technologie de construction	5	0	0	0	0	0%
Éducation physique (I)	1	1	1	1	50	2%
Éducation physique(N)	1	1	1	1	50	2%
Soin infirmier (I)	2	2	2	2	40	5%
Ingénierie agricole (I)	3	3	3	3	70	4%
Ingénierie environnemental (N)	0	3	3	3	60	5%

Ingénierie civil (I)	3	3	3	3	80	4%
Ingénierie agroalimentaire (I)	1	1	2	2	80	3%
Ingénierie agroalimentaire (N)	1	1	2	2	35	6%
Ingénierie informatique (I)	1	1	1	1	90	1%
Ingénierie d'automatisation et de contrôle (I)	1	1	1	1	50	2%
Ingénierie de la fabrication (I)	2	2	2	2	60	3%
Ingénierie de production (I)	2	2	2	2	60	3%
Ingénierie de télécommunications (I)	0	2	2	2	50	4%
Ingénierie électrique (I)	1	1	1	1	70	1%
Ingénierie électrique (N)	1	1	1	1	30	3%
Ingénierie mécanique (I)	1	1	1	1	140	1%
Ingénierie chimique (I)	1	1	1	1	60	2%
Ingénierie chimique (N)	2	2	2	2	40	5%
Statistique (I)	5	5	5	5	70	7%
Etudes littéraires (I)	2	2	2	2	20	10%
Pharmacie (I)	2	2	2	2	40	5%
Philosophie (I)	2	2	2	2	30	7%
Physique (N)	2	2	2	2	40	5%
Orthophonie (I)	2	2	2	2	30	7%
Géographie (I)	0	0	0	1	20	5%
Géographie (N)	2	2	2	2	30	7%
Géologie (I)	0	1	2	2	20	10%
Gestion du commerce international (N)	2	2	0	0	0	0%
Gestion d'entreprises (N)	2	2	0	0	0	0%
Gestion de politiques publiques (N)	2	2	0	0	0	0%
Gestion de l'agroalimentaire (N)	2	2	0	0	0	0%
Histoire (I)	2	2	2	4	40	5%
Lettres (I)	1	1	1	1	30	3%
Lettres (N)	1	1	1	1	30	3%
Physique/chimie intégrés (N)	3	3	3	3	30	10%
Linguistique (I)	2	2	2	2	20	10%
Mathématiques (N)	10	10	10	10	60	17%
Mathématiques/Physique/Mathématiques appliquées et informatiques (I)	5	5	5	5	155	3%
Médecine (I)	1	1	1	1	110	5%
Nutrition (I)	2	2	2	2	60	3%
Odontologie (I)	2	2	2	2	80	3%
Pédagogie (I)	2	2	2	2	45	4%
Pédagogie (N)	2	2	2	2	45	4%
Chimie (I)	3	3	3	3	70	4%
Chimie technologique (N)	2	2	2	2	40	5%
Systèmes d'information (I)	0	2	2	2	45	4%

\*Selon le catalogue de programmes de 1<sup>er</sup> cycle de l'Unicamp, en 2016, les programmes d'arts scéniques passe à offrir 2 places pour les étudiants ProFIS (le programme offre 25 places dans le « vestibular »), et le programme de musique, passe à réserver 1 place (il offre 65 places dans le « vestibular»). De cette façon, seulement le programme en Dance n'offre pas des places aux étudiants ProFIS.

Source : Carneiro et al., 2006.

## Annexe 4: Profil des étudiants interviewés appartenant aux deux politiques d'action affirmative de l'Unicamp

**Tableau A :** Profil des étudiants interviewés appartenant à la procédure d'admission PAAIS

Etudiant	Couleur de la peau	Programme d'études	Scolarisation du père	Scolarisation de la mère	Profession du père	Profession de la mère
Beatriz	« parda »	Pédagogie (N)	-	primaire inachevé	-	couturière
Adriana	noire	Sciences sociales (I)	primaire	secondaire inachevé	électricien	femme au foyer
Leandro	blanc	Sciences sociales (I)	primaire inachevé	primaire inachevé	maçon	femme de ménage
Patricia	blanche	Pédagogie (N)	primaire/enseignement professionnel***	primaire inachevé/secondaire inachevé***	travaux diversifiés/mécanicien publique	femme de ménage/secrétaire
Gabriel	blanc	Education physique (N)	primaire inachevé	primaire inachevé	menuisier	cuisinière
Francine	« parda »	Pédagogie (N)	primaire inachevé/secondaire***	primaire inachevé	ouvrier	femme de ménage
Júlio	blanc	Philosophie (I)	primaire inachevé	primaire inachevé	cordonnier	femme au foyer
Jonas	blanc	Ingénierie mécanique (I)	secondaire	sans scolarisation	travaux diversifiés	femme au foyer
Diogo	« pardo »	Sciences informatiques (N)	primaire	primaire	office boy	fonctionnaire

Mateus	blanc	Sciences informatiques (N)	supérieur (doctorat)	enseignant	enseignant et propriétaire d'une école d'arts
Luana	blanche	Sciences économiques (N)	-	enseignant	enseignante
Pedro	« pardo »	Sciences économiques (N)	supérieur	enseignant	fonctionnaire à la banque publique/avocat
Isabela	blanche	Architecture (N)	secondaire technique	technicien analyses cliniques	technicien analyses cliniques
Carla**	jaune	Architecture (N)	-	-	professeur
Ana	blanc	Architecture (N)	supérieur	analyste de systèmes	femme au foyer
André	blanc	Ingénierie mécanique (I)	supérieur inachevé	entrepreneur	femme au foyer
Guilherme*	« pardo »	Sciences sociales (I)	supérieur inachevé	courtier d'assurances	courtière d'assurances
Renata	noire	Histoire (I)	supérieur inachevé	commerçant	femme au foyer
Silvia	noire	Sciences sociales (N)	primaire inachevé	vitrier	travaux diversifiés/éducatrice
					secondaire/ supérieur***

João	blanc	Communication sociale (I)	supérieur	supérieur	juge de paix	juge de paix
------	-------	---------------------------	-----------	-----------	--------------	--------------

\*Diogo a été élevé par sa mère et son beau-père, donc nous avons considéré la scolarisation et la profession de son beau-père

\*\* L'étudiante a été élevée par ses sœurs, donc nous avons considéré le niveau d'études et la profession de sa sœur aînée.

\*\*\*Niveau de scolarisation après reprise d'études

**Tableau B : Profil des étudiants interviewés appartenant au programme d'études ProFIS**

Etudiant	Couleur de la peau	Programme d'études	Scolarisation du père	Scolarisation de la mère	Profession du père	Profession de la mère
Nayara	blanche	ProFIS	-	secondaire	-	opérateur télémarketing
Cristina	blanche	ProFIS	secondaire/ technique/ supérieur**	secondaire	chimiste	ouvrière/ femme au foyer
Mônica	blanche	ProFIS	-	primaire inachevé/ primaire**	-	femme de ménage
Priscila	noire	ProFIS	primaire	primaire	pompiste	nounou
Claudia	blanche	ProFIS	primaire	primaire inachevé/ primaire**	opérateur du chariot élévateur	couturière
Luciano	« pardo »	ProFIS	primaire inachevé	primaire inachevé	il ne sait pas	serveuse
Rodrigo	« pardo »	Biologie	-	secondaire	-	vendeuse
Joana	« parda »	Histoire	primaire/ secondaire**	supérieur inachevé	serrurier	auxiliaire de production

Alvaro	Paula	Thaís
blanc	« parda »	« parda »
Communication sociale	Ingénierie agroalimentaire	Orthophonie
-	primaire/ secondaire**	primaire inachevé
supérieur inachevé	supérieur inachevé	secondaire/ supérieur**
-	serrurier	agent de sécurité/auxiliaire transport
auxiliaire administrative	auxiliaire de production	formatrice

\*Joana et Paula sont sœurs

\*\*Niveau de scolarisation après reprise d'études

**Annexe 5: Caractéristiques des étudiants appartenant aux différents types idéaux**

<b>Type idéal</b>	<b>Trajectoire scolaire</b>	<b>Type d'institution d'enseignement primaire fréquentée</b>	<b>Niveau de scolarisation des parents</b>	<b>Profession des parents</b>
<i>Parcours du combattant</i>	non linéaire	publique	primaire	professions manuelles
<i>Parcours d'exception</i>	linéaire	publique	primaire	professions manuelles
<i>Parcours standard</i>	linéaire	publique	secondaire ou supérieur	professions diverses
<i>Parcours de distinction</i>	linéaire	privée	supérieur	professions diverses