

Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes

CECILIA VELEDA

École des Hautes Études en Sciences Sociales

54 boulevard Raspail, 75006 Paris

Carla del Cueto

Universidad Nacional de General Sarmiento

Juan M. Gutiérrez 1613 - Los Polvorines - Pcia. de Bs.As.Argentina

En Argentine, le rapport des classes moyennes au système éducatif a fait souvent l'objet de travaux de recherche, mais il a été très rarement analysé dans sa spécificité. Les études pionnières publiées à partir des années 1950, préoccupées essentiellement par l'émergence de ces secteurs et leur capacité de pilotage d'un processus de modernisation, se sont centrées sur leurs orientations politiques et sociales. Plus tard, pendant la période comprise entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1980, les classes moyennes sont reléguées en tant qu'objet d'étude, alors qu'elles continuent à s'étendre et à se stabiliser.

L'intérêt porté à ce secteur de la société renaît avec le début de sa crise, marquée par les premières trajectoires descendantes et par une fragmentation naissante. Les travaux qui rendent compte de ces processus mettent l'accent sur la place privilégiée qu'occupe l'éducation chez les nouveaux pauvres issus de ces catégories, aussi bien par la distinction qu'entraîne la détention de diplômes scolaires par rapport aux pauvres structuraux, que par l'espoir de voir la position sociale de leurs enfants s'améliorer grâce à l'école. Ceux consacrés dans les années 1990 aux gagnants ou aux secteurs moyens en ascension, constatent que leurs attentes vis-à-vis des établissements éducatifs élitistes font partie de leurs stratégies de consécration de leur position.

Cet article s'intéresse au rapport intrinsèque qui existe entre les secteurs moyens et le système éducatif argentin. Une première partie analyse les rapports historiques entre les classes moyennes et l'école en insistant sur

le contraste entre deux moments significatifs (début et fin du XX^e siècle). La deuxième partie présente les résultats de deux études qualitatives récentes, fondées sur des entretiens semi-directifs, portant sur la perception des transformations du système éducatif et les attentes vis-à-vis de l'école de familles appartenant à différentes couches des secteurs moyens résidant dans la banlieue de Buenos Aires¹. L'une d'elles porte sur des familles appartenant à des secteurs moyens-aisés vivant dans des "gated communities", des résidences fermées, (15 entretiens) et l'autre sur des familles appartenant à des secteurs moyens-bas et des secteurs moyens-aisés vivant dans deux quartiers de la banlieue de Buenos Aires, proches de la capitale fédérale (54 entretiens).

Les classes moyennes et le système scolaire argentin : deux images contrastées

Fondation du système scolaire et constitution des classes moyennes

À partir de l'approbation de la constitution nationale en 1853, l'Argentine s'engage dans un processus de modernisation dans lequel l'État joue un rôle central. Dans le cadre d'une croissance économique fondée sur l'exportation de produits agricoles et favorisée par une conjoncture internationale favorable entre les années 1870 et 1930, les élites dirigeantes ont conçu un projet de transformation de la société (en fait un mélange à tel point hétérogène d'indigènes, de créoles, de métisses et d'immigrés européens que la ville de Buenos Aires fut appelée "la nouvelle Babel") dans lequel l'école fut érigée en organe principal d'unification culturelle, de création d'une conscience nationale et de développement économique du pays (Romero 1994, 27). La loi n° 1420 jeta les bases de l'école publique, obligatoire, gratuite et laïque. Elle fonda un modèle éducatif dans lequel l'État exerçait son contrôle non seulement sur l'école publique —par le financement, la production de normes, la création d'écoles, la formation des enseignants et le recrutement d'élèves pour les établissements—, mais aussi sur le secteur privé de l'éducation. En effet, grâce à la concentration urbaine de la population, la disponibilité de ressources et les orientations des actions politiques mises en œuvre, le système éducatif public s'étendit, reléguant à l'arrière-plan les instituts privés érigés par les communautés immigrées et par l'Église catholique.

¹ L'étude réalisée en 2001 par Carla del Cueto fait partie de son mémoire de maîtrise en sociologie de la culture et analyse culturelle, IADES, Université Nationale du Général San Martín, dirigée par Maristella Syampa. L'étude réalisée en 2001 par Cecilia Veleda fait partie de sa thèse de doctorat en sociologie, dirigée par le professeur François Dubet à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

De nombreuses critiques ont été adressées à ce modèle fondateur, notamment son rôle plus politique —construction de consensus de base visant la stabilité sociale— qu'économique —formation de ressources humaines— (Tedesco 1982). En effet, en accordant la priorité aux contenus humanistes et encyclopédiques au détriment des contenus techniques, l'école s'est ajustée à un modèle économique ancré sur l'exportation de matières premières et peu soucieux du développement de l'industrie. Le rôle fondamentalement politique de l'éducateur rête de l'élite gouvernante composée de grands propriétaires fonciers peu enclins à ouvrir le jeu à la participation économique et plutôt soucieux de façonner les consciences de la société en formation.

Mais s'il faut porter un regard nuancé sur les orientations de ce projet en distinguant le mythe de la réalité, son incidence sur la transformation de la société argentine est indéniable. Il faut en effet mettre à son actif la forte élévation du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, qui passe de 20 % en 1869 à 48 % en 1914, et dans l'enseignement secondaire avec une évolution de 3 % en 1914 à 14,2 % en 1947 (Braslavsky & Krawczyk 1988), ainsi que la diminution corrélative de l'analphabétisme —de 78 % d'analphabètes dans la population en 1869, on passe à 36 % en 1914 (Torrado 2003). Il a aussi favorisé l'élévation générale du niveau culturel, la sécularisation et l'intégration de populations d'origines différentes.

Or, les changements introduits par le nouveau système éducatif ne se sont pas arrêtés à la formation et à l'"argentinisation" de la population. Ils ont été à l'origine d'une mutation radicale de la structure sociale, dont la principale caractéristique a été l'émergence des classes moyennes. En effet, les secteurs moyens, principaux bénéficiaires de l'institution scolaire ainsi conçue (Finkel 1977), se sont développés au rythme des possibilités d'accès à l'éducation, qui leur permettait d'exercer des métiers non manuels. D'après Germani (1963), qui analyse le vertigineux processus de mobilité sociale ascendante en prenant comme critère essentiel le statut professionnel, le pourcentage représenté par les classes moyennes sur le total de la population passe de 10 % en 1869 à 30 % en 1914.

De nombreuses études —relevant aussi bien de la science politique (Jauréteche 1967, Sebrel 1964, Altamirano 1997) que de la sociologie (Germani 1950, Johnson 1961, Bagú 1950, 1961, CEPAL 1963, Hoselitz 1962)— ont tenté de décrire cet acteur fuyant, dont les ambiguïtés en termes professionnels et identitaires entraînent des difficultés théoriques au niveau de sa définition. Un élément qui apparaît pourtant de façon récurrente dans toutes les définitions est le lien entre les classes moyennes et l'éducation, suivant une dynamique qui s'alimente réciproquement. L'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur a favorisé l'émergence de ces catégories qui, à leur tour, ont fait de l'élargissement de l'éducation publique par l'État une de leurs principales revendications au plan politique et social.

Ce “modèle intégrateur”, qui s’enrichit dans les années 1940 des apports du *péronisme*, ne cesse de contribuer, tout au long du XX^e siècle, à l’accroissement des couches moyennes, qui passent de 40 % du total de la population en 1947 à presque 50 % en 1980. Il convient de souligner qu’on constate surtout une augmentation de la classe moyenne salariée qui, en lien avec le développement des régimes de protection sociale et l’extension des droits des travailleurs, passe de 26,6 % du total de la force de travail en 1947 à 35 % en 1980. Ce développement de la classe moyenne salariée a été possible grâce à l’augmentation des postes de travail pour l’obtention desquels la détention de diplômes secondaires ou supérieurs était une condition fondamentale. Ainsi, le taux de scolarisation dans l’enseignement secondaire passe de 14,2 % en 1947 à 56 % en 1980.

Or, ces traits distinctifs, qui faisaient de l’Argentine “l’exception latino-américaine”, commencent à s’estomper vers la moitié des années 1970. L’avènement de la dictature militaire en 1976 a marqué l’abandon du “projet interventionniste” et le début d’un processus d’affaiblissement sans précédent de l’État qui, avec sa subordination croissante au marché, a mis fin au modèle de socialisation jusqu’à alors en vigueur.

Dégradation du système scolaire et polarisation des classes moyennes

Au cours des trente dernières années du XX^e siècle, sous des régimes ayant des orientations politiques et idéologiques différentes, l’Argentine subit des transformations structurelles qui atteignent leur apogée dans les années 1990. Le modèle économique qui s’impose est caractérisé par l’ouverture des marchés à l’importation de capitaux et de biens étrangers, par la privatisation des entreprises publiques et par la déréglementation de l’emploi. Si la mise en œuvre de ces mesures —encadrées par la parité de change entre le peso et le dollar, stratégie utilisée pour arrêter l’hyperinflation de la fin 1989— a conduit à la stabilité et à la croissance économique, les conditions de vie de la population ont pourtant subi un coup inédit. L’augmentation du taux de chômage, la diminution du salaire réel et la distribution régressive du revenu expliquent que la mobilité sociale pendant cette période ait été fondamentalement descendante.

On assiste en fait à une précarisation drastique des classes moyennes —la classe moyenne salariée passe de 35 % en 1980 à 26,4 % en 1991— ainsi qu’à une violente diminution de leur volume: elles représentaient 47 % du total de la population en 1980 contre 38 % en 1991 (Torrado 2003, 67). À cette contraction, s’ajoute une dynamique de polarisation au sein des secteurs moyens. De nombreux groupes se voient expulsés de ce collectif tandis que d’autres, minoritaires mais bénéficiant d’une meilleure articulation avec les

nouvelles structures du modèle, connaissent une mobilité sociale ascendante (Svampa 2001). Deux couches se dessinent dans la nouvelle stratification sociale. La première est celle des “nouveaux pauvres” (Minujín & Kessler 1995) ou “perdants” —composée, entre autres, par des employés, des techniciens et des professionnels du domaine public liés à l’administration, l’éducation ou la santé, des entrepreneurs et des commerçants ruinés par l’ouverture des importations et des propriétaires fonciers dépendants des économies régionales. La deuxième, celle des “gagnants” est constituée par des cadres supérieurs, des professionnels, des membres du personnel administratif du secteur privé et des commerçants prospères.

Les processus récents de ségrégation spatiale témoignent de façon privilégiée de cette fragmentation. Ainsi, les couches en ascension adoptent des modèles de comportement et de consommation qui s’apparentent à ceux des classes aisées traditionnelles et déménagent, par exemple, vers de nouvelles agglomérations de type “countries” et résidences fermées dont le nombre s’est multiplié pendant la deuxième moitié des années 1990. En revanche, les couches qui connaissent une mobilité descendante, ne pouvant plus payer les loyers, occupent illégalement des terrains, qu’ils organisent en petites parcelles et où ils construisent des logements en brique —appelés *asentamientos*— pour les distinguer des bidonvilles.

L’éducation est également concernée par le désengagement progressif de l’État. Ainsi, la baisse des financements, la détérioration des salaires et des conditions de travail des enseignants et l’absence de politiques destinées à améliorer leur formation sont à l’origine d’un profond déclin du système éducatif. L’outrage subi par les enseignants apparaît indéniable lorsqu’on constate que 50 % d’entre eux font partie des “nouveaux pauvres” au début du nouveau millénaire (CTERA 2001). Cette réalité explique, en partie, la transformation sévère des conditions de recrutement des instituteurs de formation des maîtres, qui attirent de plus en plus des candidats appartenant aux secteurs populaires.

Ces tendances se conjuguent avec les nouvelles demandes auxquelles doit répondre l’école. Ces demandes sont quantitatives, en lien avec l’augmentation de la population scolaire, mais aussi qualitatives, en raison de la place plus importante que prennent les activités d’assistance pour faire face à la paupérisation des élèves. Face à la détérioration de la qualité de l’enseignement des établissements publics, les secteurs de la population ayant un pouvoir d’achat plus important se tournent vers les établissements privés dont les effectifs scolaires passent de 18,5 % en 1955 à 30 % vers la moitié des années 1990 (Morduchowicz 1999).

Par ailleurs, simultanément à l’expansion du secteur privé, le secteur public commence à se segmenter en circuits différenciés à cause de la polarisation croissante de l’espace urbain et de l’intervention déficiente de l’État, tant du point de vue de l’égalisation des conditions d’apprentissage entre les

établissements que du contrôle de l'interaction entre l'offre et la demande éducative. Ainsi, les logiques de marché commencent à envahir le système éducatif (Braslavsky 1985). La distribution des élèves entre des écoles publiques et des écoles privées, se différenciant de plus en plus tant en ce qui concerne l'origine socio-économique des élèves que les infrastructures, le profil des enseignants, les modèles pédagogiques, l'organisation ou les résultats obtenus dans les évaluations nationales dépend strictement du choix des familles, lui-même fortement lié aux ressources économiques, culturelles et sociales dont ces dernières disposent (Veleda 2003b, Kessler 2002). La fragmentation de l'offre éducative et la généralisation des pratiques de choix ont été aussi indirectement accentuées par la réforme éducative initiée par la Loi Fédérale d'Éducation en 1993 dont un des objectifs principaux était l'allongement de l'enseignement obligatoire. L'incorporation par ce biais d'élèves qui auparavant étaient exclus de l'éducation secondaire semble avoir conduit à une plus grande segmentation du système éducatif, due aussi bien aux pratiques officieuses de différenciation et de sélection des écoles qu'aux stratégies de choix des familles, préoccupées par l'hétérogénéité du public scolaire caractéristique de certaines écoles publiques.

Mais le choix de l'école par les familles a été favorisé également par la dévaluation des diplômes qui commence dans les années 1970, mais devient beaucoup plus aiguë dans les années 1990, lorsque se conjuguent l'expansion des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire (le taux de scolarisation secondaire passe de 59,3 % en 1991 à 66 % en 2001) et l'explosion du chômage et du sous-emploi (dont les taux se situent aux alentours de 15 % pendant la deuxième moitié de la décennie). Si l'éducation secondaire — à laquelle n'accède que 50 % d'une génération — est de plus en plus nécessaire, elle devient en même temps de plus en plus insuffisante pour que les secteurs moyens puissent accéder à un marché de travail qui se détériore (Filmus 2001). On observe, en somme, une "latino-américanisation" quasiment inéluctable de l'Argentine où au début 2002, selon des estimations officielles faites sur 28 centres urbains, 53 % de la population était pauvre.

Perceptions et attentes des classes moyennes de Buenos Aires vis-à-vis du système éducatif

Les perceptions des transformations du système éducatif

Invités à s'exprimer sur les transformations subies par le système éducatif au cours des trente dernières années, les parents interrogés évoquent surtout sa détérioration. En comparant l'école qu'ils ont connue au moment de leur propre scolarisation et l'école qu'ils découvrent à travers leurs enfants, une

grande partie d'entre eux —indépendamment de la couche sociale concernée— considère qu'on apprenait plus et mieux avant. En effet, la quasi-totalité a la certitude que le niveau éducatif a baissé depuis l'époque où ils allaient à l'école et, notamment, depuis la mise en œuvre de la dernière réforme éducative. Ils affirment que les cursus actuels sont superficiels et qu'ils comprennent des matières inutiles dont les programmes apparaissent moins importants et moins riches que ceux en vigueur lors de leur scolarisation.

Un facteur omniprésent dans les discours des parents au moment d'évaluer les raisons de cette dégradation concerne le corps enseignant. Les salaires faibles, les problèmes permanents autour des conditions de travail et les déficiences de la formation sont les causes les plus souvent avancées lors de l'évocation du faible niveau de formation et du manque de prestige et de motivation des maîtres et des professeurs. À cet égard aussi, les parents comparent le passé et le présent en opposant les enseignants de leur époque —dévoués, valorisés et avec une grande vocation— à ceux de leurs enfants, plus soucieux de toucher leur salaire que de s'assurer que leurs élèves apprennent.

On observe néanmoins des nuances suivant le niveau socio-économique des parents. Les familles des secteurs moyens-aisés ont une attitude beaucoup plus critique que le reste à l'égard du travail des enseignants et ceux qui scolarisent leurs enfants dans le secteur public demandent aux enseignants de ne pas reporter leurs frustrations sur les élèves: "La situation de l'éducation est pathétique, très déficiente. Ce n'est pas une question d'argent, je crois que la question est de faire les choses bien. Parce qu'il y a des enseignantes qui sont en or, qu'elles touchent 1000 ou 500, mais il y en a d'autres que non. Parce qu'ici, elles touchent toutes leur salaire, celles qui travaillent et celles qui ne travaillent pas, celles qui donnent bien leur cours et celles qui ont un poil dans la main." [Secrétaire, études universitaires incomplètes, conjoint commerçant, études universitaires incomplètes, quatre enfants, revenus: 2000 à 2500 \$.²

En revanche, les parents appartenant à des secteurs moyens-bas sont plutôt compréhensifs à l'égard des enseignants. Mettant en avant les conditions déficientes dans lesquelles ils font leur travail, ils estiment qu'ils font ce qu'ils peuvent. Cette position empathique pourrait s'expliquer par la proximité socio-économique et par la similitude des problèmes auxquels doivent faire face parents et enseignants quotidiennement. C'est ce que suggère une enquête: "Ça me serre le cœur de voir les institutrices, elles aussi sont traquées par les problèmes... personnels, économiques... Je crois que les enseignants ne sont pas motivés à cause de la situation que nous vivons... Les enfants n'ont pas de classe depuis hier et on ne sait pas jusqu'à quand ça va durer. Les institutrices te disent: 'demain nous n'allons pas venir parce qu'on n'a pas encore touché nos salaires', et moi, je trouve que ce n'est

² Ces revenus correspondent aux prix en vigueur avant la dévaluation, pendant la parité peso/dollar.

pas mal.” [Employée publique, études secondaires, conjoint petit commerçant/chômeur, études secondaires, deux enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

D'autre part, cette position correspond, dans une certaine mesure, à la dépendance relative de ces secteurs à l'égard des enseignants. En effet, malgré les critiques, ces parents considèrent que les enseignants possèdent les moyens pour conduire les enfants plus loin qu'eux-mêmes seraient capables de le faire, si bien qu'ils ont tendance à valoriser leur tâche plus que ne le font les couches supérieures des classes moyennes, qui relativisent souvent l'incidence de l'école en disant "ce que l'école n'enseigne pas, on l'enseignera à la maison". En fait les parents des secteurs moyens-bas encouragent leurs enfants à profiter au maximum de l'éducation transmise par l'école parce qu'ils se sentent incapables de les aider en complétant l'éducation scolaire à la maison.

Mais cette position de relative complaisance à l'égard des enseignants se double d'une grande préoccupation à l'égard des problèmes de discipline auxquels ces parents attribuent la mauvaise qualité de l'enseignement. Si pour la plupart des interrogés la dégradation éducative fait partie de la "décadence générale du pays" et se trouve donc associée à la "crise de valeurs" et aux problèmes sociaux qui envahissent l'école, les parents des secteurs moyens-bas semblent plutôt la mettre en rapport avec un affaiblissement de la discipline. Ils affirment que les règles de comportement étaient plus précises et rigides dans le passé créant un climat propice à l'apprentissage. Par contre, les régimes disciplinaires actuels seraient trop permissifs et insuffisants pour "rappeler à l'ordre" les élèves les plus problématiques, rendus responsables des troubles: "Il y a des enfants contre lesquels il faut des sanctions et, avec cette nouvelle discipline... on ne peut pas les exclure, on ne peut pas les punir d'aucune façon... Il arrive un moment où ces enfants dérangent les autres. Mon enfant a un groupe de trois ou quatre, c'est des enfants qui ont des problèmes à la maison. Je crois qu'il devrait y avoir des sanctions disciplinaires, mais la directrice m'a dit qu'on ne peut pas les appliquer. Je crois que tout est plus "light" maintenant, tout est permis, ils vont avec des jeans troués." [Femme au foyer, études secondaires incomplètes, conjoint mécanicien, études secondaires incomplètes, cinq enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Comme les enfants de ces secteurs vont dans des écoles publiques où les élèves ont des origines socioéconomiques hétérogènes (contrairement aux couches supérieures des classes moyennes, qui ont tendance à fréquenter des écoles publiques sélectives ou à choisir des établissements privés), le contact avec des élèves plus défavorisés est perçu par ces familles comme une menace permanente sur les attitudes, les pratiques et les résultats scolaires de leurs enfants. Dans ce sens, l'école apparaît comme une institution qui, alliée à la famille, doit contribuer à préserver les adolescents de "tomber" dans la drogue, la rue et la délinquance, dans un contexte de propagation inédite des délits violents en Argentine.

La comparaison entre le secteur public et le secteur privé d'éducation

L'analyse des transformations du système éducatif comprend généralement des comparaisons entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement. Même si le déclin —tant au niveau de l'éducation que de l'instruction— touche, pour la plupart des interrogés, les deux secteurs, les parents des couches supérieures des classes moyennes considèrent que les écoles publiques ont été le plus affectées. Cela aurait profondément bouleversé la position relative de chacun des deux secteurs éducatifs dans les préférences des familles. Si par le passé l'éducation publique était valorisée comme étant franchement supérieure à l'enseignement privé, ce rapport se serait inversé avec le temps: "Moi, je suis défenseur ou, plutôt, j'étais défenseur de l'école publique. Je suis allé à une école publique alors que mes parents pouvaient à l'époque payer une école privée, mais ils ne voulaient pas parce qu'ils pensaient vraiment que l'école publique était meilleure et qu'elle avait davantage de ressources qu'une école privée. Maintenant, le parent qui peut payer une école privée... n'hésite pas. C'est dommage, n'est-ce pas?" [Professeur de musique, études tertiaires, conjoint technicien électricien, études supérieures non universitaires, quatre enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Dans la comparaison entre les secteurs public et privé d'enseignement, les jugements émis par les familles partent de points de vue différents selon les ressources économiques dont elles disposent. D'un côté, pour les parents interviewés ayant un pouvoir d'achat plus important et des enfants dans des écoles privées très chères, les écoles publiques apparaissent comme un "monde lointain". Cela veut dire que même si un grand nombre de ces parents ont fait leurs études à l'école publique, au moment du choix ils laissent celles-ci de côté d'emblée, sans même chercher à connaître leurs caractéristiques: "Je n'ai jamais pris en compte les écoles publiques. Je n'ai eu aucune expérience proche, personne n'est venue me dire 'Quelle horreur les écoles de l'État', mais je n'y ai pas du tout pensé, c'est vrai." [Femme au foyer, études universitaires incomplètes, conjoint journaliste, études universitaires, trois enfants, revenu de plus de \$3000 par mois].

Pour un grand nombre de ces parents, le niveau éducatif de l'école dans le secteur privé est directement proportionnel à son coût, si bien qu'ils ont tendance à ne pas prendre en considération non plus les écoles privées économiquement plus accessibles qui sont confessionnelles et partiellement subventionnées par l'État.

Les familles des secteurs moyens ayant un pouvoir d'achat moins important, mais suffisant pour payer des écoles privées moins coûteuses ou disposant de ressources symboliques et sociales utiles pour obtenir une place dans les écoles publiques les plus convoitées —qui réunissent en général des familles de classe moyenne— ont tendance à écarter de leur champ de vision

les écoles privées plus élitistes et les écoles publiques accueillant des élèves d'origines socio-économiques plus hétérogènes. Avec ce regard restreint, un grand nombre d'interrogés de ce groupe affirme que, puisque les enseignants des deux secteurs sont les mêmes, il n'y a pas trop de différences entre le niveau éducatif des écoles publiques et celui des écoles privées.

En revanche, une grande partie des parents bien dotés financièrement considère que l'école privée présente certains avantages comparatifs, à savoir la continuité de l'année scolaire (car elles sont à l'abri des grèves des enseignants), une prise en charge plus importante, la sécurité, moins d'absentéisme de la part des enseignants, une meilleure organisation et de meilleures conditions d'infrastructure. Ces aspects sont décisifs pour un grand nombre d'interrogés appartenant à ce groupe, qui expriment clairement leur préférence pour le secteur privé: "La différence est au niveau des ressources. Dans une école privée, tu trouves du matériel, des ordinateurs... Il y a aussi le type d'enfants qu'y vont. On entend des choses terribles de ceux qui vont à des écoles publiques primaires, qu'ils y arrivent sans avoir mangé, sans manteau [...] Et puis il y a les grèves; ils ont moins de jours d'apprentissage et cela a une influence sur le résultat final." [Consultant technique, études tertiaires, conjoint femme au foyer, études tertiaires, deux enfants, revenus: 2000 à 2500 \$].

Dans le secteur public, l'éventail de l'offre n'est pas uniforme aux yeux de ce groupe de familles, mais les disparités ont essentiellement trait au niveau socio-économique des élèves de chaque établissement. "Ici on est entourés de bidonvilles. Ce n'est pas un seul, il y en a beaucoup et par-dessus le marché il y a les HLM. Quel niveau d'études peut avoir un enfant si le professeur ne peut pas donner le cours à cause des problèmes de discipline? Ça change beaucoup d'une école à l'autre, je ne veux pas discriminer mais, la zone où tu es, ça compte aussi. Moi, la plus petite, je l'ai envoyée ici à la maternelle et l'entourage... les parents sont complètement différents de ceux du centre-ville. Voilà pourquoi ce n'est pas seulement le niveau éducatif de l'école qui compte, mais aussi l'entourage." [Femme au foyer, études secondaires, conjoint technicien électronique, études universitaires incomplètes, deux enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Une minorité des parents —comme celle citée ci-dessous— exprime une préférence pour le secteur public de l'enseignement, pour des raisons liées à l'intégration et à l'équité sociale, dans le cadre d'une vision peut-être nostalgique du modèle de socialisation en vigueur jusqu'aux années 1970 en Argentine: "Je crois que l'État joue un rôle central dans l'éducation d'un pays, et l'éducation publique est le seul moyen d'égalisation de la société. Si l'éducation publique décline et que je paie une éducation privée, l'éducation publique succombe, je contribue à sa mort. Et c'est la mort du pays parce qu'alors seul celui dont le père peut payer arrive à étudier et, avec le taux de chômage qu'il y a, l'éducation sera de plus en plus élitiste." [Avocate, études universitaires, conjoint avocat, études universitaires, deux enfants, revenus: 2000 à 2500 \$].

À l'autre bout on retrouve des familles qui sont contraintes de choisir l'école publique pour des raisons économiques. Ils ont souvent une attitude très critique vis-à-vis des écoles privées, soulignant surtout leur caractère commercial et discriminant. Nonobstant, tout indique qu'il s'agit dans ces cas de la manifestation du principe de "faire de nécessité, vertu", c'est-à-dire, de la recherche d'une adéquation entre leurs désirs et leurs opportunités objectives (Bourdieu 1979): "Dans le privé, il faut porter un uniforme qui dit que tu appartiens à telle école. Moi, je n'aime pas ça. [...]. J'aime plutôt que l'enfant aille dans une école publique, où il ne faut pas payer des mensualités, où on s'habille avec ce qu'on a et non pas avec ce qu'on t'impose de porter. Et fondamentalement... c'est du business ce qu'ils font, dans les écoles privées il y a l'informatique et parfois tu dois payer. Dans celle-ci [école publique] tu payes ce que tu peux, si tu ne peux pas, tu ne payes pas. On n'est pas discriminé pour cela, c'est la différence fondamentale que je vois." [Femme au foyer/étudiante, études secondaires incomplètes, conjoint employé public, études secondaires, quatre enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

Enfin, une idée évoquée par la plupart des familles interrogées, tous niveaux socio-économiques confondus, concernant le déclin de l'éducation est qu'il y a eu, de la part des gouvernements successifs, un abandon délibéré du système éducatif: "Plus la population est éduquée, plus elle est libre, et probablement, plus la société sera juste. L'éducation argentine a été détruite et voilà ce qui s'est passé. L'éducation a commencé à se détériorer il y a beaucoup d'années et je crois qu'il s'est agi d'un plan très bien tramé par des gens qui n'avaient aucun intérêt à ce que l'Argentine soit un pays culte cultivé." [Femme au foyer, études universitaires, conjoint ingénieur industriel, études de troisième cycle, 3 enfants, revenus de plus de 3000 \$].

Les attentes vis-à-vis de l'école

Face à la question de savoir quel est le rôle de l'école dans l'éducation de leurs enfants, le discours des familles souligne surtout l'espoir que celle-ci leur apporte une bonne base pour l'avenir. Pour une bonne partie des interrogés, ceci n'est pas le cas, si bien qu'ils expriment le souhait de voir supprimés certains contenus et certaines matières qu'ils considèrent superflus.

Au-delà de ce point de vue largement partagé, des différences peuvent être détectées entre les différentes couches. Les secteurs moyens-bas attendent de l'école qu'elle prépare leurs enfants à s'insérer dans le monde du travail. Ils opposent vigoureusement l'éducation académique à l'acquisition d'outils pour ce qu'ils appellent "la vie réelle", c'est-à-dire, le travail. Les savoirs transmis sont appréciés fondamentalement en fonction de leur utilité, leur pertinence et leur applicabilité ultérieure dans le domaine du travail. La prédominance de cette attente n'implique cependant pas la méconnaissance du phénomène de dévaluation des diplômes. Les parents sont au courant de

la perte de valeur des diplômes dans le marché du travail, mais tout en exprimant leur découragement face à cette réalité, ils ne cessent de pousser leurs enfants à compléter leurs études secondaires et même à poursuivre des études supérieures.

Toutefois ces parents rencontrent des difficultés pour payer les études de leurs enfants. C'est pourquoi, comme le notent certaines études sur l'accès à l'enseignement supérieur, les jeunes de ces couches économiques ont tendance à combiner les études avec des activités dans le marché du travail et s'orientent donc souvent vers des établissements d'éducation tertiaire, qui, par leur moindre exigence et leurs horaires plus souples, leur permettent de combiner le travail et les études (Veleda 2003a): "Un débouché, un travail, pour se payer eux-mêmes leurs études et leurs besoins; les parents, parfois, on ne peut pas le faire... (...). Avec les enfants qui obtiennent leur diplôme et ne trouvent pas d'emploi... Il faut insister. Au moins avec un diplôme on va pas te faire travailler comme ouvrier, on va te mettre au moins dans un bureau... quoique... aujourd'hui il y en a qui ont des diplômes et qui travaillent comme caissiers dans des supermarchés parce qu'il n'y a pas autre chose... Espérons que cela changera." [Femme au foyer, études secondaires incomplètes, conjoint technicien employé dans une entreprise privée, études secondaires incomplètes, quatre enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

À leur tour, les secteurs moyens-aisés attendent de l'éducation de base qu'elle prépare leurs enfants pour entrer à l'université. C'est cette visée qui explique l'apparition réitérée, dans le discours des familles, de certaines attentes vis-à-vis de l'école, comme l'acquisition de bonnes habitudes de travail, la responsabilité, l'organisation, l'autonomie, la capacité de jugement critique, etc. Mais la vision instrumentale de l'éducation n'est pas absente dans ces couches socio-économiques. En effet, ces parents insistent sur le besoin pour leurs enfants d'incorporer certaines compétences incontournables pour accéder à des emplois de qualité dans la nouvelle économie, telles que la maîtrise de l'anglais, l'informatique ou la capacité à piloter des groupes, prendre des décisions, etc.

De même, on voit aussi apparaître dans ce groupe des soucis concernant les difficultés inhérentes à l'entrée dans le marché du travail. Ces difficultés sont pourtant moins liées au niveau éducatif atteint qu'à l'excellence académique et professionnelle acquise. Dans cette optique, l'obtention du diplôme universitaire n'est pas suffisante pour avoir un emploi satisfaisant: la compétitivité requise doit faire appel à un ensemble de compétences qui vont de la persévérance et l'effort jusqu'à la possession d'un certain capital social pour obtenir une place dans les niveaux les plus élevés du domaine choisi. En fait, le discours des parents des secteurs moyens-aisés qui choisissent des écoles privées chères laisse transparaître qu'une des motivations principales pour le choix de ce type d'établissement est son prestige, ce dernier étant directement lié au type de familles qu'il rassemble et à la place privilégiée qu'occupent ses

diplômés dans les grandes entreprises et le système politique. “Ce que je vois chez les gens c’est qu’ils ne font pas uniquement attention au niveau académique, mais aussi au niveau des familles qui les entourent, parce que demain...[...] ce n’est pas la même chose d’aller dans une école paroissiale que d’aller dans une école comme St. Paul... Une chose c’est d’avoir des amis dont les parents sont présidents de Bayer, de Hughes, de, que sais-je ?, de Télécom. On a plus de chances d’avoir un emploi que si on était allé dans une école paroissiale où les parents sont, je ne sais pas, des propriétaires d’un magasin.” [Propriétaire d’un restaurant, études secondaires complètes, conjoint économiste, études universitaires, deux enfants, revenus de plus de 3000 \$].

Un deuxième axe de représentations concernant le rôle de l’école a trait à la question de la socialisation des nouvelles générations. Cette dimension est citée par la plupart des parents, mais ne renvoie pas à un ensemble commun de significations. Ainsi, les familles appartenant aux couches inférieures des classes moyennes considèrent que l’école doit jouer un rôle fondamental dans l’apprentissage du respect, de la solidarité, de la reconnaissance et de la tolérance des différences. Il est cependant intéressant de souligner que la socialisation semble être conçue davantage comme une forme d’indulgence vis-à-vis des plus démunis que comme un intérêt pour la réalité de leur condition conduisant à une intégration au sens fort du terme. Par ailleurs, le discours anti-discrimination des familles contraste avec leurs pratiques au moment du choix de l’établissement, car celles-ci témoignent de la recherche de cercles de socialisation homogènes (Veleda 2003b, Del Cueto 2003) : “Je crois que dans toutes les écoles il doit y avoir un processus de socialisation, avec des valeurs de la société, sans discrimination... Il y a des enfants qui croient que puisqu’ils vont dans une école privée, ils peuvent exclure les écoles publiques de leur monde. Mais cela suppose d’avoir des valeurs très fortes, de considérer qu’on est tous des égaux. Je vise toujours cela avec mes enfants...[scolarisés dans le secteur privé].” [Femme au foyer, études universitaires incomplètes, conjoint chômeur, études secondaires, deux enfants, sans revenus].

D’autre part, les couches supérieures des classes moyennes, tout en faisant allusion à la socialisation comme étant une des fonctions essentielles de l’école, accordent une définition particulière à ce terme qui équivaut plutôt à la constitution d’un groupe d’amis. De là l’importance “d’apprendre à créer des rapports avec autrui”, “d’apprendre à bouger dans le monde”, de “se former socialement pour faire face à la réalité qu’il nous faut vivre”.

Conclusion

La plupart des processus analysés, tant au travers de l’étude empirique que de la contextualisation historique, présentent sans aucun doute des éléments similaires à ceux qu’on peut retrouver en France ou dans d’autres

pays occidentaux. Dans les deux cas, le sentiment de crise de l'éducation, associé à l'abandon des pratiques pédagogiques traditionnelles, la chute du niveau éducatif et l'affaiblissement du prestige des enseignants, résultent des transformations qu'a dû opérer l'école pour faire face à la massification. Ici et là, la perception d'un déclin est renforcée, à tort, par la confrontation nostalgique du système éducatif actuel —hybride, anarchique, diversifié— avec celui d'autrefois —intégrateur, organisé, homogène (Dubet & Martuccelli 1996). Mais pour le cas argentin, d'autres facteurs ont contribué à aggraver la situation comme l'intérêt décroissant des hommes politiques vis-à-vis des problèmes éducatifs, l'insuffisance des investissements et la détérioration des salaires et des conditions de travail des enseignants.

De même, si dans les deux contextes le rapport entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement s'est transformé au point de devenir un rapport entre concurrents, dans le cas argentin, le choix de l'école publique est devenu un choix de seconde zone, qui intervient quand les ressources ne suffisent pas pour payer une école privée et qu'on veut assurer la continuité de l'année scolaire. En ce qui concerne le rôle de l'école dans la socialisation des nouvelles générations, autant chez les classes moyennes argentines que chez leurs homologues européennes, le mélange est apprécié de façon modérée, sous la forme d'un discours vide et contradictoire qui, au moment du choix, conduit à privilégier des circuits homogènes de scolarisation. Malgré ces ressemblances, la plus grande segmentation du système éducatif argentin introduit des différences conséquentes entre les deux expériences. Comme le montrent clairement les résultats de l'évaluation internationale PISA (Programme for International Student Assessment) de l'année 2003, à laquelle ont participé vingt-huit pays membres de l'OCDE et quinze pays non-membres, l'Argentine occupe la sixième place parmi les pays ayant eu la plus grande variation de résultats entre les établissements, en lien avec des différences en termes d'équipement, de gestion et de niveau socio-économique des élèves (PISA 2003, 189).

En outre, si la dévaluation des diplômes, qui contribue à son tour à l'aggravation de la concurrence lors de la scolarité, n'est pas un phénomène inhérent au seul cas argentin, il est possible de penser que l'énorme accroissement du chômage et du travail informel dans ce pays pendant les années 1990 a contribué à rendre la concurrence plus sauvage et plus déterminante en termes d'opportunités pour l'avenir qu'en Europe. La fuite massive de cerveaux observée est ainsi la conséquence directe du goulot d'étranglement auquel doivent faire face les diplômés à l'entrée sur le marché du travail.

Enfin, si la plupart des systèmes éducatifs occidentaux ont été frappés par une polarisation sociale croissante, l'ampleur de ce processus et la vitesse à laquelle il s'est développé en Argentine font de ce pays un cas particulièrement significatif. Ainsi, entre les écoles publiques consacrées à l'assistance et

à la prise en charge des élèves et les écoles très chères des quartiers privés, les classes moyennes fragmentées reconsidèrent leurs perceptions et leurs attentes vis-à-vis du système éducatif. Le problème acquiert donc une importance nouvelle dans la mesure où, en Argentine, l'école était non seulement un instrument privilégié d'ascension sociale mais aussi, en même temps, l'espace emblématique où l'intégration des différents secteurs sociaux était possible.

Bibliographie

- ALTAMIRANO C. 1997 "La pequeña burguesía, una clase en el purgatorio", *Prismas. Revista de historia intelectual*, 1, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes
- BAGÚ S. 1950 La clase media en la Argentina, in Crevena, T. (ed.) *Materiales para el estudio la clase media en América Latina*, I, Washington, Unión Panamericana, Departamento de Estudios Culturales
- BAGÚ S. 1961 Estudio preliminar, in Johnson J. *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*, Buenos Aires, Hachette
- BOURDIEU P. 1979 *La distinción. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit
- BRASLAVSKY C. 1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano
- BRASLAVSKY C. & KRAWCZYK N. 1988 *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- CEPAL 1963 *El desarrollo social de América Latina en la Postguerra*, Buenos Aires, Solar/ Hachette
- Consulta nacional docente. La educación argentina: ¿qué dicen los docentes?* 2001, Buenos Aires, CTERA (Confédération des Travailleurs de l'Éducation de la République Argentine)
- DEL CUETO C. 2003 *Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Buenos Aires, CLACSO
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FILMUS D. & al. 2001 *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana
- FINKEL S. 1977 La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930, in Labarca G. & al., *La educación burguesa*, México, Ed. Nueva Imagen
- GERMANI G. 1963 Movilidad social en la Argentina, in Lipset S *La movilidad social en la sociedad industrial*, Buenos Aires, Eudeba
- GERMANI G. 1950 La clase media en la Argentina con especial referencia a sus sectores urbanos, in Crevena T. (ed.) *Materiales para el estudio la clase media en América Latina*, Tomo I, Washington Unión Panamericana Departamento de Estudios Culturales
- HOSELITZ B. 1962 El desarrollo Económico de América Latina, in *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, vol. 2, 3, Oct-Dic.
- JAURETCHE A. 1967 *El medio pelo en la sociedad argentina*, Buenos Aires, A. Peña Lillo
- JOHNSON J. 1961 *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios* Buenos Aires, Hachette

- KESSLER G. 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO
- Literacy skills for the work of tomorrow -Further results from PISA 2000*, 2003, Programme for International Student Assessment, OECD/UNESCO-Institute for Statistics
- MINUJÍN A. & KESSLER G. 1995 *La nueva pobreza en Argentina*, Buenos Aires, Planeta
- MORDUCHOWICZ A. 1999 *Estudio sobre la Educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Centro de Estudios para el desarrollo Institucional de la Fundación Gobierno y Sociedad (mimeo)
- ROMERO L.A. 1994 *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- SEBRELI J. J. 1964 *Buenos Aires, vida cotidiana y alineación*, Buenos Aires, Siglo XX
- SVAMPA M. 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos
- TEDESCO J. C. 1982 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar
- TORRADO,S. 2003 *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ed. La Flor
- VELEDA C. 2003a Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior, in Veleda C. & Kisilevsky M. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO
- VELEDA C. 2003b *Las familias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense*, Documento de Trabajo 1, Buenos Aires, CIPPEC