

“Le solde est positif”.

Culture scolaire catholique et socialisation des élites féminines brésiliennes

ANGELA XAVIER DE BRITO

Centre de Recherches sur les Liens Sociaux

Université René Descartes-Paris 5-Centre National de la Recherche Scientifique

45, rue des Saints Pères 75006 Paris

Que l'histoire, quelle qu'elle soit, a souvent été écrite du point de vue prétendument universel des élites masculines, on le sait. On sait également que, comme la plupart des phénomènes sociaux, l'éducation des élites est, elle aussi, marquée par un clivage de genre qui débouche sur la structuration des rôles sociaux sexués –ce qui a inspiré à Simone de Beauvoir la phrase connue, “on ne naît pas femme, on le devient”. Ce que l'on sait moins, c'est par quels méandres passe exactement ce devenir des élites féminines qui les font se conformer aux représentations sociales du rôle de la femme à telle ou telle époque (Saint-Martin 1990).

Cet article s'inscrit ainsi dans la perspective d'une sociologie de l'éducation des élites féminines. Les voies empruntées par la sociologie française l'ont empêchée de s'engager profondément dans la voie des études sur l'importance de la scolarisation des femmes dans la constitution des groupes élitaires. Les travaux sur ce sujet indiquent plutôt en filigrane comment ces filles adhèrent aux représentations sociales du rôle de la femme dans tel ou tel établissement renommé (Saint-Martin 1990) ou les stratégies qui amènent les familles de ces groupes sociaux à y inscrire leurs filles (Pinçon-Charlot & Rendu 1988, Le Wita 1988). Au Brésil, où l'emprise des courants marxistes a été poussée à l'extrême autant dans les sciences de l'éducation que chez les sociologues, la production sur le sujet est encore plus réduite, malgré la floraison de toute une littérature de genre à partir de 1975. Les femmes-anthropologues qui essaient de récupérer la mémoire de la partie féminine des élites brésiliennes (cf. les travaux de A. Piscitelli, M. R. Schpun, H. Pontes, entre autres) préfèrent se centrer davantage sur leur activité sociale que sur les modalités d'acquisition de compétences pour cette action –dont les travaux de Canedo (2002) signalent l'importance pour les hommes. Cette relative rareté de références m'a amenée à me pencher

particulièrement sur le cas d'un établissement connu pour son importance dans l'éducation des élites féminines au Brésil, de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1970, quand sa réputation semble faiblir –le Collège Notre-Dame de Sion dorénavant désigné “collège de Sion”.

La recherche a été réalisée en 2003-2004 avec les anciennes élèves des établissements du collège à Rio de Janeiro et à Petrópolis (ancienne ville de résidence de la famille impériale et lieu de villégiature de la bourgeoisie brésilienne dans les années 1950, située aussi dans l'État de Rio). Elle a adopté une approche à la fois synchronique et diachronique. L'approche diachronique a consisté en des entretiens avec des anciennes élèves des promotions de 1920 à 1970 visant à connaître pourquoi l'institution a perdu de sa réputation. Les aspects synchroniques, davantage traités ici, ont été collectés à travers un questionnaire assez long centré sur l'histoire de vie de mes anciennes camarades de classe –car j'ai fréquenté, moi aussi, cette école, du jardin d'enfants à la terminale, de 1949 à 1961– complété par huit entretiens de plus de trois heures. La promotion 1949-1961 est un groupe-charnière dans le développement de l'histoire du collège, dans la mesure où c'est vraisemblablement avec elle que s'amorce le déclin de l'institution. Cette coupe en profondeur dans les souvenirs d'enfance et d'adolescence permet de voir comment ce modèle de socialisation scolaire arrive à faire que ces jeunes filles intègrent leur rôle même dans une conjoncture de profond changement social. Ma propre expérience de l'institution à la même époque, passée au crible des outils de recherche, n'est pas étrangère aux analyses présentées.

Pour mieux comprendre la place occupée par le collège de Sion dans l'éducation des élites brésiliennes, il faut tout d'abord situer cet établissement dans le champ de l'enseignement privé féminin. En effet, “outre les Jésuites, plusieurs congrégations catholiques européennes [...] ont contribué à la dissémination et à la structuration des écoles catholiques” au Brésil (Dallabrida 2001, 20). L'enseignement des filles y était effectué soit par la branche féminine de certains ordres (Barnabites, Salésiens, Bénédictins, Franciscains), soit par des congrégations indépendantes venues d'Europe. Parmi lesquelles : les Chanoinesses de Saint-Augustin, du collège Des Oiseaux à São Paulo (fondé en 1907), les Sœurs du Sacré-Cœur de Jésus, du collège de même nom à Rio (1905) et celles du Sacré-Cœur de Marie, dont l'établissement s'ouvre en 1911 ; les Esclaves du Cœur Divin, du Colégio São Marcelo à Rio (1914) ; les religieuses de Notre-Dame de Sion, émigrées au Brésil à la fin du XIX^e siècle (Moura 2000). Quoique cette dernière congrégation tire son nom de sa mission principale de prier pour la conversion du peuple juif –Sion est le nom biblique de Jérusalem, symbole du peuple d'Israël– la promotion de l'éducation dans différents pays du monde fait également partie de ses fonctions, à l'instar de la plupart des ordres religieux à l'époque.

Un sentiment de dette envers leur collègue

De nombreuses femmes éduquées au collège de Sion, interrogées dans le cadre de cette recherche, commençaient ainsi leur témoignage : "Je ne sais pas ce que tu veux que je dise mais, pour moi, le solde est positif." D'autres entretiens étaient saupoudrés d'expressions qui traduisaient ce même sentiment. Une ancienne élève de l'établissement de Rio des années 1940 reprend littéralement cette formule dans un roman autobiographique : "Néanmoins, parmi tant d'erreurs et d'adresses il m'en est resté un solde positif" (Sant'Ana 1985, 212). Or, en français comme en portugais, le solde est défini comme "la différence qui apparaît à la clôture d'un compte entre le débit et le crédit" (Le Robert 1973). De quoi ces élèves se sentent-elles débitrices, puisque la notion de "solde positif" introduit implicitement la notion de dette ? Reconstituer les mémoires d'enfance et d'adolescence de ces filles, qui pouvaient seules conférer un sens à cette expression, n'a pas été simple. La plupart véhiculait des versions édulcorées de leur vie scolaire, dans une forme claire de mémoire sélective ; d'autres ont déclaré ne plus vouloir y penser car elles "sont trop paresseuses" (Lucia) ou "avaient tout oublié" (Regina).

Cherchant à déterminer les matrices de ce "solde positif", je me suis rendue compte que les éléments cités dans les entretiens s'articulaient autour de ce que j'ai identifié, à partir des travaux de Julia, comme une "culture scolaire catholique". Pour cet auteur, la culture scolaire consiste en "un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer, et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnés à des finalités qui peuvent varier suivant les époques" (Julia 1995, 354). Globalement inspirées de la *ratio studiorum* des jésuites, la version de la "culture scolaire catholique" adoptée par le collège de Sion prend ses distances à la fois par rapport aux aspects dits universels de la règle jésuite et par rapport aux injonctions du curriculum officiel du "Colégio Pedro II", dans la mesure où elle s'applique à un public féminin. Ce collège public, fondé en 1837, dictait les normes curriculaires de tous les établissements d'enseignement secondaire, publics ou privés, qui aspiraient à être reconnus par le ministère de l'Éducation nationale.

Trois caractéristiques sont à distinguer. Le collège de Sion se devait d'abord d'être conforme à la représentation courante de la femme dans la première moitié du XX^e siècle, alors considérée clairement inférieure à l'homme. L'extension de l'enseignement secondaire aux jeunes filles de l'élite se fait de manière à ne pas mettre en question la place qui leur était allouée dans la société. Globalement, "l'instruction des femmes [...] ne se destinait pas au développement personnel de la fille mais à la stabilité et à l'harmonie du couple" (Mayeur 1977, 13). Ainsi, le curriculum du collège de Sion visait notamment à

développer la culture générale des femmes de l'élite, les rendant aptes à dialoguer avec leur mari, tout en leur transmettant les savoir-faire qui pourraient agrémenter leur foyer, tels la musique et le chant, le dessin, la broderie. Ceci n'a certes pas empêché quelques élèves du collège de Sion d'arriver à des postes assez élevés pour une femme (Corrêa 2002), tout en gardant les acquis et les limites transmis par l'institution. Telle Heloisa Alberto Torres, formée dans l'établissement de Petrópolis au début du siècle, devenue directrice du musée national d'anthropologie à Rio de 1936 à 1950. Même dans les années 1960, où environ un tiers de la population féminine brésilienne avait accès à l'université (selon les statistiques du SEEC-MEC), le modèle éducatif reste calqué sur le rôle des femmes au sein de la famille moderne et le curriculum demeure assez sexualisé.

L'enseignement des langues vient ensuite. Globalement, le biais classique et humaniste du curriculum officiel convenait assez à l'idéal d'éducation féminine préconisé par le collège de Sion. Conscient du caractère international des élites, dont les religieuses faisaient partie, il essayait de donner à ses élèves "le monde pour horizon" (Corrêa 2002, 182), à travers une maîtrise solide du français et de l'anglais, langues dominantes à l'époque. Enseigné dès le jardin d'enfants, le français avait préséance sur l'anglais (dès le cours élémentaire première année), non pas à cause de l'origine de la congrégation, mais surtout parce que le modèle culturel valorisé à Rio de Janeiro jusqu'aux années 1960 était "profondément identifié à la vie parisienne" (Sevcenko 1985, 30). Les témoignages indiquent néanmoins que la formation linguistique était plus consistante au début du XX^e siècle que dans les années 1950. L'entretien fait par Colombo (inédit) avec une des premières élèves de l'établissement de Rio de Janeiro montre que ses réminiscences du collège affluaient spontanément dans un français courant à un âge assez avancé. Une autre ancienne élève de Rio (Nair 1922-1928) rappelle que, dans son temps, les religieuses brésiliennes elles-mêmes s'adressaient aux élèves en français. En revanche, la grande majorité des inscrites en 1949-1961 suivaient des cours de renforcement linguistique. Onze élèves fréquentaient "l'Institut Brésil-États-Unis", "la Culture Anglaise" ou avaient des cours privés d'anglais, tandis que sept suivaient les cours de "l'Alliance Française" ou avaient des cours de conversation de français à domicile. Trois d'entre elles apprenaient les deux langues.

Troisièmement, l'équilibre du corps enseignant garantissait au curriculum une grande homogénéité. L'institution semble toujours avoir recruté ses professeurs soit chez les religieuses les plus diplômées et les plus cultivées de la congrégation, soit entre des professeurs appartenant aux réseaux catholiques pratiquants. Ce biais n'allait pas sans influencer le découpage et le contenu des savoirs transmis, les devoirs prescrits et la pédagogie adoptée. Cependant, là aussi un grand changement intervint. Jusqu'aux années 1940, la plupart des professeurs étaient des hommes laïcs, recrutés parmi les intellectuels de l'État de Rio

de Janeiro. Dès les années 1950, le nombre de professeurs du sexe masculin se réduit drastiquement : si on peut en compter huit dans les années 1920-1930, ils ne sont que deux dans les années 1950 (en physique-chimie et histoire naturelle). Ils sont remplacés partiellement par des femmes laïques, partiellement par des religieuses de la congrégation. La plus grande présence des premières est certainement liée au développement de la formation féminine dans la société brésilienne et peut-être à leurs salaires plus réduits. Le remplacement des professeurs laïcs par des religieuses semble néanmoins relever carrément de l'économie : Nascimento (1991) signale que Mère Maurita (professeure de géographie générale et du Brésil) qui détestait enseigner, ne nous faisait des cours que "parce que 'Notre Mère' ne veut pas payer des enseignants".

Malgré cela, la qualité de l'enseignement transmis par le collège de Sion resta entière tout au moins jusqu'aux années 1960. Treize (39%) des trente-trois élèves qui réussissent leur terminale en 1961 s'inscrivent dès qu'elles quittent le collège dans différentes facultés de l'Université Catholique de Rio. Celles qui avouent être de "bonnes élèves" ont toutes été classées parmi les dix premières à l'examen d'entrée de leurs respectives unités, sans avoir fréquenté des classes préparatoires. Les "médiocres", selon les critères en vigueur au collège, s'étonnent de réussir cet examen "sans autre préparation que les cours du collège et avec un très bon classement" (Silvia). D'ailleurs, quand elles ont été transférées dans un autre établissement au milieu du cursus, elles se sont vues, pour la première fois dans leur vie, hissées à la condition de bonnes élèves, une d'elles arrivant même à être "la première de la classe au Andrews" (Ana Maria). Cette formation est si solide que certaines anciennes élèves ont pu se présenter "à l'examen d'entrée de la fac de droit vingt ans après avoir quitté le collège, sans aucune préparation supplémentaire" (Teresa). Elle semble être la composante fondamentale de la dette que les élèves ont contractée vis-à-vis de l'établissement. Mais il semble que sa qualité soit indissociable des pratiques disciplinaires, religieuses et morales inhérentes à la socialisation pratiquée. L'adhésion à la culture scolaire catholique est-elle donc le prix à payer pour l'identité d'"enfant de Sion" qu'elles finissent par assumer, malgré quelques rebuffades ?

Comment devient-on une "enfant de Sion" ?

Comment rentre-t-on à Notre-Dame de Sion ? Les candidates étaient très nombreuses à l'époque car très peu d'établissements lui faisaient concurrence. Au collège de Sion, comme à Notre-Dame des Oiseaux ou à Sainte-Marie (réseau de collèges catholiques à personnels laïcs pour filles de la bourgeoisie parisienne) n'entre pas qui veut. Il faut que la mère ait été elle-même élève de l'institution ou que la candidate puisse apporter une lettre de recommandation

d'une ancienne élève garantissant une conduite familiale impeccable, sans divorce ni scandale. Dans la promotion 1949-1961, quatorze élèves sur trente-trois étaient inscrites dans une tradition familiale d'études au collège de Sion. La première étape est ainsi une sélection rigoureuse, qui passe davantage par le capital social et la conduite familiale à travers laquelle l'institution cherche à rendre le profil des candidates compatible avec ses caractéristiques internes. Mais la simple admission au collège ne garantit pas l'adaptation des jeunes élèves au système : celles qui se font "couronner" (allusion à la couronne de roses en métal doré que recevaient les élèves de terminale) ne sont que le sommet de l'iceberg. Parmi les 86 filles inscrites à un moment ou à un autre dans la promotion 1949-1961, 53 ont quitté définitivement le collège sans raison connue (Nascimento 1991). Des élèves brillantes quoiqu'un peu excentriques, filles d'intellectuels de la haute classe moyenne, comme Aliana, et des filles d'anciennes élèves qui courraient le risque d'échouer, comme Cecília, étaient logées à la même enseigne et discrètement invitées à se retirer après un an ou deux. Cette exclusion, négociée avec la famille préférentiellement pendant le primaire, se faisait en douce et en douceur. Celles qui restaient dans l'établissement étaient censées avoir acquis "l'esprit de Sion" –cette qualité impondérable, mélange de dévouement au travail, de soumission à la hiérarchie, de qualités morales, de dévotion et d'esprit de responsabilité envers l'autre (Le Witta, 1988, repère un phénomène semblable dans les établissements Sainte Marie).

Bandées dans le corps et dans l'âme

L'objectif des normes disciplinaires en vigueur au collège de Sion visait, suivant la *ratio studiorum*, à transformer chaque élève en "un élément d'un corps d'élèves le plus productif possible, obéissant aux réglementations et aux normes scolaires" (Dallabrida 2001, 152). Tels les pieds des jeunes filles chinoises, le corps et l'âme des petites élèves étaient progressivement bandés dès leurs premiers pas dans le collège, à travers des pratiques qui ordonnaient leur temps, leur inscription dans l'espace, leurs gestes, leur voix, leur écriture et même leurs pensées. Les tentatives pour se débarrasser de ce moule, pour secouer ce joug, sont assez douloureuses. "Cette manière d'ordonner les filles se montrait assez efficace dans la constitution d'écolières distinguées" (Cavalcanti 1995, 35). Gloria, fille d'une ancienne élève –entrée à neuf ans, venue d'écoles beaucoup plus libérales– se souvient qu'elle a tenté de faire la conversation avec la sœur qui la conduisait à sa classe, sa spontanéité étant brutalement coupée par un *ssshh* suivi d'un doigt sur les lèvres. Si l'on y ajoute les dimensions architecturales imposantes du bâtiment qui abrite toujours le collège à Cosme Velho, on peut avoir une idée approximative des sensations d'une toute jeune élève y entrant pour la première fois.

Dès leur admission, les élèves étaient partagées en section A et section B, en fonction d'une estimation de leur capacité d'intégration à l'institution, et souvent transférées d'une section à l'autre sans égard particulier pour leur attachement à leurs condisciples : "Et quand nous sommes arrivées à la classe verte, on me change de groupe, on me met dans la section A. Et je trouvais la section B sympathique, tu comprends ? [...] Ah, j'ai détesté la section A dès que j'y suis rentrée ... La section B me manquait beaucoup ... et alors j'ai senti pour la première fois dans ma vie ce qu'était la ségrégation, ce qu'était la marginalisation, que je n'avais jamais connues auparavant. J'ai pris du temps pour m'adapter à la section A, à y faire des amis" (Gloria).

Cette méthode visait à "reconnaître non seulement le niveau intellectuel où chacun[e] d'entre [elles] est parvenu[e], mais aussi son 'naturel', afin de savoir comment agir de manière appropriée sur chacun[e]. La culture scolaire débouche ici sur un remodelage des comportements, sur un façonnement en profondeur des caractères et des âmes qui passe par une discipline des corps et une direction des consciences" (Julia 1995, 364). Je n'en veux pour preuve que le faible indice de turn-over des élèves de la cohorte 1949-1961 regroupées en section A : environ six élèves sur dix avaient plus de dix ans d'études dans l'établissement, tandis qu'un peu plus du tiers des cinquante-trois élèves qui sont passées par la section B n'est resté qu'un an ou deux au collège.

Les déplacements dans l'espace se faisaient collectivement et étaient réduits au strict minimum. Les élèves formaient des files par taille, dirigées par les "anges" –des élèves des classes supérieures cooptées pour surveiller les plus petites. L'uniforme prévoyait des insignes (un ruban de laine tissée autour du cou avec une croix suspendue et une ceinture identique) de couleur différente pour chaque classe. Ainsi, toute élève isolée qui traversait les galeries s'ouvrant vers le jardin interne –conçues selon un schéma panoptique (Foucault 1975) permettant d'embrasser du regard tout l'établissement– était très facilement identifiable. N'importe quelle religieuse pouvait interpellier l'élève qu'elle trouvait sur son chemin, quelques-unes arrivant à l'extrême à empoigner "les filles par l'oreille et les tirer vers la chambre de Notre Mère" (Nascimento 1991).

Une partie importante de l'apprentissage visait à "réfréner la nature, à la discipliner" (Le Wita 1988, 83), dans une optique d'ascétisme. Les fillettes devaient apprendre à ne pas céder à leur partie animale. Pour aller aux toilettes –la "circulation" dans le vocabulaire du collège– il fallait demander à la maîtresse une tablette et patienter, pour éviter la présence simultanée de deux filles. Cette règle n'était même pas contournée en cas d'urgence : malgré des besoins impérieux, les filles étaient forcées à se maîtriser et à rester à leur place (Angela). Le silence absolu dans les parties communes était de mise. Parler quand on se déplaçait, dans la salle de classe, dans le réfectoire ou à la chapelle était rigoureusement interdit. Dans le réfectoire, les filles étaient contraintes de manger de tout

et de tout manger, même si elles n'aimaient pas, car Mère Augusta soulevait les piles d'assiettes en quête de restes de nourriture cachés, que les élèves étaient sommées d'achever sous peine de "perdre la croix", punition suprême (Nascimento 1991). En revanche, "les tranches de pain beurrées du goûter, à la fin de la journée scolaire" (Amanda), que toutes aimaient, étaient rationnées.

La ponctualité était "considérée la pierre de touche de la performance scolaire" (Dallabrida 2001, 158). Quand le bruit sec du clapet interrompait une quelconque activité, les filles devaient arrêter ce qu'elles faisaient séance tenante et former des files pour arriver en temps et heure à leur nouvelle destination. Tout retard, toute absence étaient punis dans l'esprit de ce que Foucault (1975, 210) appelle les "micropénalités du temps". Personne ne rentrait au collège une seconde après 8h30 : sœur Bemvinda, chargée de la porte d'entrée, la fermait au nez des élèves qui se pressaient, avec une satisfaction évidente (Gloria). Les présences faisaient l'objet d'une vérification quotidienne à "l'heure des avis" –calquée sur les "avis" du système français, moment de l'appel, des prières, de dévotion des consignes sur le déroulement du quotidien scolaire et des discours moralisateurs (Le Wita 1988, 99). La moindre incartade était notifiée aux parents à travers les cahiers de correspondance. "Le temps était également scandé par la prière fréquente, avant ou après chaque acte scolaire" (Trindade 1990, 23), à l'instar de l'angelus avant le déjeuner. La notion de temps était dominée par la rapidité, enseignée comme une vertu (Foucault 1975, 181). Dans la salle de classe, les élèves qui rendaient leurs copies trop tôt ou en retard "perdaient des points, ce qui nuisait à leur camp" (Nascimento 1991). La rivalité entre élèves y était savamment instillée. Elles étaient réparties en camps opposés –Saint-Michel et Saint-Raphaël en primaire, Cabral et Colombo au collège– entre lesquels s'organisaient des batailles qui ne vont pas sans rappeler les tournois entre les décuries des collèges jésuites. Ce procédé servait à mettre en valeur celles qui avaient une tendance au leadership et à humilier les plus timides et les plus réservées (Stella, Cecilia).

Appliqué aux filles, l'appareil disciplinaire issu de la règle jésuite visait non seulement l'augmentation des habiletés (Foucault 1975), comme pour les garçons des collèges catholiques d'élite, mais aussi "la formation d'une relation d'obéissance" (Cavalcanti 1995, 30) et de soumission à toute autorité constituée, qui restait la vie durant. Rappelons que la situation juridique de la femme brésilienne à l'époque la rendait comparable aux mineurs et aux Indiens, des êtres censés être sous tutelle. Comme nous verrons plus bas, l'hexis corporelle inculquée aidait à composer le tableau de la docilité. La révérence était de mise quand on croisait Notre Mère dans les couloirs et l'on contrôlait les mouvements des mains par les travaux manuels féminins et les exercices de calligraphie, qui laissaient leur marque même sur les élèves qui ne passaient que peu d'années au collège (Maria-Lucia).

"Tout cela faisait partie d'un univers solidement construit et confirmé [...] où l'excellence était le but et son obtention toujours primée par 'l'honneur' et par 'la croix'" (Cavalcanti 1995, 35). Il faut néanmoins signaler que le règlement était souvent imposé de façon très autoritaire, comme un certain nombre de remarques l'ont déjà donné à percevoir. Cecilia, qui a fréquenté les deux établissements de Rio et de Petrópolis, signale que pour elle cette conduite semblait frôler le sadisme : "Ce dont je me souviens [...] c'était un sadisme, tu avais remarqué ? Les bonnes sœurs avaient plaisir à nous voir pleurer ! Elles nous massacraient, massacraient, massacraient, j'en ai été témoin, je l'ai compris au lycée, c'était Mère Carmen qui était ma maîtresse de classe, je la voyais prendre ainsi des filles et les gronder comme ça, le doigt accusateur, le doigt ferme et elle parlait, parlait et tant que la fille ne pleurait pas... Là, j'avais l'impression qu'elles jouissaient, tu as compris, là elles avaient un orgasme parce qu'elles avaient finalement réussi à l'humilier suffisamment et elles en tiraient du plaisir, j'avais cette sensation très fort."

Mais la principale caractéristique de ce modèle était les pratiques morales, qui se développaient principalement dans deux sens : d'un côté, l'incitation à la réflexivité ; de l'autre, le développement du sentiment de culpabilité.

La socialisation transmise se calquait explicitement sur des normes fondées sur la culpabilité et la discipline "qui commandaient des conformismes de pensée, voire des automatismes de conduite" (Ehrenberg 2000, 16). La soumission devant Dieu et les autorités dans la sphère publique et devant le mari dans la sphère privée était pourtant masquée par l'initiative personnelle –une initiative qui allait toujours dans le sens de l'esprit général de la société, de ce qu'Ehrenberg nomme les "institutions du soi". Les enfants de Sion étaient poussées à se concevoir en individus responsables, qui déterminaient par elles-mêmes leurs décisions et leurs conduites, à travers les mécanismes de réflexivité mis en place dans le quotidien. Pendant l'heure des avis, les élèves devaient faire leur examen de conscience –c'est-à-dire, méditer de façon réflexive sur leurs agissements de la veille– et auto-évaluer leur conduite, s'attribuant des notes qui oscillaient entre la "note d'honneur" (comportement impeccable) et la "note perdue" (mauvais comportement). Certaines élèves percevaient cette pratique comme un "jugement fait par nous-mêmes, accusées et juges à la fois, en auto-critique" (Dutra 1975, 7), d'autres (Stella, Gloria) les interprètent comme des "pratiques surmoïques", dont le but était de tester jusqu'à quel point les normes éducatives de l'institution et les injonctions morales de l'Église catholique avaient été assimilées. Il flottait certes dans l'air la menace du "cahier d'observations", où les religieuses notaient les "points perdus" des élèves, et la possibilité de délation des pairs, témoins de leur comportement. Des rites tels que la confession et la retraite renforçaient cette "connaissance de soi" (Le Wita 1988, 83), les amenant à "inspecter avec un maximum de rigueur [leur] propre vie" (Trindade 1990, 23) et contribuant à la montée en puissance

de la notion de faute –en étroite liaison avec le sentiment de culpabilité, examiné ci-dessous. Les comportements jugés conformes à l'institution étaient mensuellement primés devant l'ensemble du collège par l'attribution du “fitão” –un large ruban moiré dans les couleurs de chaque classe–, l'insubordination étant sanctionnée par la perte de la croix.

Le sentiment de culpabilité était, à son tour, considéré comme le socle de la soumission requise par le rôle social dévolu à la femme. Il fallait que celle-ci se sente coupable à partir d'un examen rigoureux de sa conscience, de telle manière qu'elle ne puisse nullement douter du bien-fondé de l'autorité dans l'espace privé et dans l'espace public. Ce sentiment était inculqué dès l'âge le plus tendre par le langage utilisé par les religieuses où étaient présentes les notions de faute, de culpabilité, de rachat par la mortification, de sacrifice ; par les messages moraux véhiculés ; par les prêtres chargés de la direction des consciences des élèves et des retraites (Angelina, Sonia, Thereza), etc. Mais dans un univers où tout était péché, la frontière entre ce qui était permis ou défendu n'était point donnée d'emblée : elle faisait l'objet d'une socialisation, souvent par les pairs. Ne sachant pas ce de quoi elles étaient exactement coupables, maintes élèves cherchaient auprès des plus âgées des “suggestions de péchés” autres que la sacrosainte désobéissance aux parents (Luciana, Gloria). Plus tard, le collège distribuait avant la confession une liste exhaustive de péchés –y compris les mauvaises pensées, les péchés contre la chasteté– pour qu'elles s'en inspirent. Le sentiment de culpabilité accompagne ainsi toutes les enfants de Sion jusqu'à la fin de leur vie, servant souvent d'instrument de manipulation sociale dans leur conduite privée, entre elles-mêmes et entre elles et les autres.

Pratiques de classe et de genre

Les règles d'éducation présentes dans la *ratio studiorum* avaient été néanmoins conçues pour les hommes, des êtres rationnels qu'il fallait dresser pour qu'ils assument des postes auxquels ils étaient destinés, à l'échelle locale ou nationale dans la vie politique, à l'université ou dans les entreprises. Le collège de Sion n'a cependant affaire qu'à des femmes –des êtres fragiles, à la limite de la rationalité, mues par l'émotion et l'affectivité et censées évoluer surtout dans la sphère privée. Pour cela même, on ne peut pas leur appliquer, à l'identique, les mêmes principes de socialisation. L'ensemble de pratiques communes aux divers collèges catholiques qui semblent être universelles, applicables à tous les groupes sociaux qui les fréquentent, se différencient en fait selon un biais de genre et de classe sociale. Le tableau ci-dessous montre les différences liées à l'hexis corporelle inculquée aux garçons et aux filles.

Tableau I :
Pratiques disciplinaires sexuées

GARÇONS	FILLES
Hexis corporelle de direction, militaire, le corps est droit. Le port de tête haut relève d'une "rhétorique corporelle de l'honneur".	Hexis corporelle de soumission, le corps reste droit mais flexible et plein de grâce, la tête s'incline.
"Ne jamais fixer les yeux à terre [...], envisager hardiment ceux devant qui ils passaient."	Regard baissé, comme les yeux de la Vierge Marie, modestie, retenue.
Les élèves doivent "se tenir droit sans courber le dos, à faire avancer le ventre, à faire saillir la poitrine, et rentrer le dos".	Le dos reste droit, il faut éviter que la colonne soit rentrée et la poitrine trop en saillie. Les seins doivent être protégés du regard des autres avec modestie.
Les mains au long du corps pour maintenir l'équilibre.	Les mains sont croisées devant le corps lors des déplacements ; ou sont posées sur les genoux, quand les filles sont assises dans des endroits publics.
Le contrôle sur le corps visait à "une augmentation de la maîtrise de chacun sur son propre corps" qui conduisait à "des majorations d'utilité".	Le contrôle sur le corps visait à la formation d'une relation d'obéissance et de soumission à l'autorité constituée. La perspective était plutôt ascétique, de type monastique, ayant pour fonction d'assurer des renoncements. Notions de sacrifice, de mortification.
Devant l'autorité, la tête est droite mais immobile, le dos reste droit, la main se dresse pour la salutation.	Devant l'autorité, la tête s'incline, le dos se plie, les jambes fléchissent, pour la révérence.
"Une bonne écriture [...] présuppose toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier." Le geste doit être rapide et efficace, le style est libre.	L'écriture est contrôlée à travers les exercices de copie et de calligraphie. Elle est ronde, déliée, féminine, laissant une forte empreinte sur le style des filles.

(Les sources sont, pour les filles, les entretiens menés à Notre-Dame de Sion et, pour les garçons, faute d'étude empirique personnelle, le livre de Foucault.)

Pour les filles, cette hexis corporelle de la soumission est tempérée par des discours chargés d'amour –cette part d'amour qui est, selon Freud (2002, 76), nécessaire à l'émergence de la conscience morale. Nous y trouvons l'amour de la Vierge de Sion pour ses enfants ; l'amour des maîtresses de classe pour les élèves confiées à leur garde ; l'amour des enfants de Sion pour l'Église catholique et ses saint(e)s ; et, "last but not least", l'amour pour l'institution, car "Sion est une maison que l'on quitte un jour, qu'on n'oublie jamais et qu'on retrouve toujours avec bonheur" (ancienne phrase rituelle courante dans l'institution). Il n'y a pas

de don gratuit dans le circuit de Notre-Dame de Sion : l'amour est un système total "qui met en jeu les croyances religieuses et les émotions personnelles" (Douglas 1999, 168).

À son tour, le sentiment de culpabilité se construit sous l'égide de la domination (Ehrenberg 2000, 61). Tout en étant un problème capital de notre civilisation occidentale bâtie sur la répression des pulsions (Freud 2002), où "la personne est prise dans une configuration de devoir social et de conformité à des interdits" (Ehrenberg 2000, 70), certains groupes sont plus égaux que d'autres face à ce sentiment. Les mécanismes d'intériorisation de la culpabilité n'intègrent pas le répertoire disciplinaire des établissements conçus pour les élites masculines : la monographie du "ginásio Catarinense" réalisée par Dallabrida (2001) parle d'elle-même. C'est le chef de la décurie qui y procède à l'évaluation quotidienne, qui rapporte, écoute la justification, délibère et détermine la punition, préfigurant un système hiérarchique extérieur qui tend à disculper l'individu qui obéit aux ordres. Néanmoins, ces instruments sont très présents à Notre-Dame de Sion et à Saint-Ryan, établissement catholique privé pour garçons immigrés à Toronto, Canada (McLaren 1992). Dans ce dernier, on inculque un sentiment de culpabilité "parfois intolérable [qui] conduit les élèves à se soumettre plus promptement aux forces de contrôle et, si besoin est, aux forces de punition infligées par les [...] enseignants et par les prêtres" (McLaren 1992, 249). Je fais ainsi l'hypothèse que la culture scolaire catholique ne stimule le sentiment de culpabilité que chez les minorités : chez les femmes, qu'elles appartiennent ou non à l'élite, dominées dans une perspective de genre ; et chez les garçons des couches populaires, dominés dans une perspective de classe. Mais elle ne le fait pas chez les hommes appartenant à l'élite, censés occuper des postes de pouvoir et des positions d'autorité, qui doivent prendre des décisions dans les sphères politique, économique et même familiale sans se laisser manipuler, sans hésitations déplacées ou sans remords indus.

En guise de conclusion

J'ai voulu montrer dans cet article que, si une dette lie les enfants de Sion à leur alma mater, tous ses éléments ne sont pas donnés d'emblée. Il semble que, dans un premier moment, la seule composante qui fasse l'unanimité est celle qui se réfère à la formation intellectuelle. Perçue comme une "éducation de premier ordre" (Vera), "une bonne base culturelle" (Maura) ou des "subsides pour la vie universitaire" (Angela), l'instruction de qualité en est "la seule certitude" (Angelina). Mais "il faut chercher ailleurs que dans la référence aux connaissances et l'aptitude au savoir la valeur de l'éducation des femmes" (Constant 1987, 18). Il est impossible de ne pas associer cette formation aux pratiques qui lui sont

sous-jacentes, comme "l'ordre", "la discipline", "le sens de l'organisation", "la ponctualité", "la politesse", que mentionnent la plupart des interviewées. Elle doit également être associée à des valeurs morales telles que le "respect au prochain" (Cecília), le "sens d'humanité" (Maura) ou une "conduite éthique et humaine" (Gloria, Stella) –caractéristiques d'une bourgeoisie qui se veut généreuse. Ces qualités issues d'une socialisation basée sur l'observance du détail, cette éducation fondée sur le contrôle de soi, ont sans doute été acquises dans la douleur, dans la tension et la contrainte permanentes inhérentes à la discipline du corps et des instincts propres à une éducation bourgeoise (Le Wita 1988). C'est le souvenir de cette douleur qui les empêche de faire la part des choses, de reconnaître clairement les apports de la culture scolaire catholique. C'est sa mémoire parfois vive qui les fait s'inventer des enfances mythiques ou oublier carrément le passé. La famille y joue un rôle charnière, dans la mesure où celles appartenant à l'élite cherchent à relativiser les situations de tension et le sentiment de culpabilité procurés par la culture scolaire catholique, opposant une certaine distance entre les élèves et le modèle de socialisation de Notre-Dame de Sion, ce que ne savent pas faire les familles de classe moyenne.

Mais j'ai dit et répété au long de cet article que la promotion analysée était charnière –dans le sens que c'est par elle que l'on commence à se rendre compte de l'ouverture de l'institution à d'autres groupes sociaux. Dans ce contexte, la culture scolaire catholique ne se limite pas à reproduire la tradition, elle forme ses élèves à affronter une conjoncture où le rôle de la femme a assez changé par rapport à leur époque. Si elle leur permet, à travers l'instruction de qualité qu'elle leur a transmise, d'assumer avec compétence des emplois de haut niveau, à l'université ou ailleurs, et parfois même à l'étranger, elle leur garantit une large marge d'initiative sociale qui les conduit parfois à créer leurs propres emplois, en mettant souvent à profit le capital social accumulé pendant les années scolaires. Ainsi, sur les trente-trois élèves qui ont réussi leur terminale dans la promotion 1949-1961 à Sion, deux sont chercheuses, trois sont professeures universitaires, deux sont fonctionnaires et trois exercent des professions libérales. En revanche, cinq d'entre elles ont créé leurs propres emplois (académie de ballet, promotrice de fêtes, académie de musicothérapie, etc.). Ce n'est pas non plus par hasard que certaines élèves, notamment celles issues des familles traditionnelles, mettent l'accent sur "la formation de réseaux d'amitié" (Amanda, Anna-Lucia, Stella, Neuza) comme un élément important de la dette envers le collège, tandis que celles issues des classes moyennes rehaussent plutôt l'apprentissage des "bonnes manières" (Cecília) ou le "raffinement dans les relations sociales" (Stella).

Nous pouvons ainsi nous rendre compte que l'éducation complexe transmise par les collèges catholiques, loin de ne faire que reproduire un état social, permet aux enfants de Sion d'affronter de nouvelles réalités sociales. Je fais l'hypothèse que la "capacité d'auto-évaluation" –dont maintes élèves sont

reconnaissantes au collège en ce qu'elle aide à la formation de leur caractère et au développement d'un esprit critique envers elles-mêmes et envers la société—contribue grandement à l'évolution de telles pratiques.

Bref, malgré la souffrance, les normes disciplinaires et morales du collège ont “armé leur corps, affermi leur esprit et trempé leur âme” (Constant 1987, 15), rendant les enfants de Sion aptes à réagir, naturellement et spontanément dans le “bon” sens, devant la règle et la tradition et à garantir la reproduction/construction des nouvelles élites brésiliennes. Tel est, semble-t-il, le soubassement de ces “bases structurantes” mentionnées par une élève de Sainte-Marie (Le Wita 1988, 81), dont elles ne peuvent reconnaître les apports qu'à l'âge mûr.

Bibliographie

- BEAUVOIR S. (de) 1949 *Le deuxième sexe*. Paris, Gallimard, tome 1
- CANEDO L. B. 2002 “Héritage en politique ou comment acquérir les dispositions et compétences nécessaires aux fonctions de représentation politique (1945-1964)”, *Cahiers du Brésil Contemporain*, 47-48, 71-120
- CAVALCANTI V. R. S. 1995 *Vestígios do Tempo : Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. Dissertation de Mestrado, Département d'Histoire, PUC-SP, décembre 1995
- COLOMBO M. A.. *Razões da vinda das religiosas francesas para o Brasil, século XIX*. Thèse de doctorat en cours sous la direction de M. H. Capelato, Département d'Histoire, USP
- CONSTANT P. 1987 *Un monde à l'usage des demoiselles*, Paris, Gallimard
- CORREA M. 2002 “Lettres d'une femme rangée”, *Cahiers du Brésil Contemporain*, 47/48, 181-197
- DALLABRIDA N. 2001 *A fabricação escolar das elites. O Ginásio catarinense na Primeira República*, Florianópolis, UDESC/Cidade Futura
- DOUGLAS M. 1999 Il n'y a pas de don gratuit, in Douglas M. *Comment pensent les institutions*. Paris, La Découverte/MAUSS, coll. Recherches, 165-178
- DUTRA L. C. 1975 “Meu velho Sion”, *Encontro*, 1, 5-8
- EHRENBERG A. 2000 *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FREUD S. 2002 [1930] *Le malaise dans la culture*, Paris, PUF
- JULIA D. 1995 La culture scolaire comme objet historique, in Novoa A., Depaepe M. & Johanningmayer E.V. (eds) *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Gent CSHP, *Pædagogica Historica*, 353-382
- LE WITA B. 1988 *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme
- MCLAREN P. 1992 [1986] *Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, Petrópolis, Vozes
- MAYEUR F. 1977 *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

- MOURA L. D. (de) 2000 *A educação católica no Brasil. Passado, presente e futuro*, São Paulo, Loyola
- NASCIMENTO A. B. 1991 *In Sion firmata sum*. Salvador, miméo
- ROBERT P. 1973 *Le Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Le Robert
- SAINT-MARTIN M. (de) 1990 "Une 'bonne' éducation", *Ethnologie Française*, XX-1, 60-70
- SANT'ANNA L. 1985 *Camila Ciréia*, Rio de Janeiro, Quadrelli
- SEVCENKO N. 1985 *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, Rio de Janeiro, Brasiliense, 1985, 2^e éd.
- TRINDADE E. 1990 "Clotildes ou Marias : mulheres de Curitiba na Primeira República", *História : Questões e Debates*, julho-dezembro, APAH, Curitiba, 20-37

