Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 209 – 231

Lorsque les mouvements sociaux et la société civile infléchissent les politiques d'éducation : un point aveugle de la sociologie de l'éducation. Perspective comparative entre le Chili et le Brésil.

Sergio Martinic
Universidad de Aysén,
Chili
Naira Muylaert
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil
Pedro Pinheiro Teixeira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil

Resumé
Dans cet article, nous analysons les mouvements étudiants au Chili et au Brésil. L'article décrit le contexte dans lequel ces mouvements surviennent et leurs principales revendications et impacts sur les politiques éducatives. Malgré les réalités différentes, nous soulignons les aspects communs de ces mouvements. Conceptuellement, il est supposé que ces mouvements reflètent de nouveaux modes d'action collective et de socialisation politique des étudiants, impactent le débat public et influencent les politiques, les réglementations et les ressources allouées dans le domaine de l'éducation.

Mots clés
mouvements sociaux; occupation des écoles; politiques éducatives; Brésil; Chili.

Abstract

In this article, we analyze student movements in Chile and Brazil. The article describes the context in which these movements arise in both countries and their main demands and impacts on educational policies. Despite the different realities, we highlight the common aspects of these movements. Conceptually, it is assumed that these movements reflect new modes of collective action and political socialization of students, impact public debate and influence policies, regulations and resources allocated in the field of education.

Keywords

social movements; occupation of schools; educational policies; Brazil; Chile.

INTRODUCTION

Depuis 1990, on observe en Amérique Latine une augmentation des inscriptions dans l'enseignement secondaire. En 1991, 17 % des jeunes étaient inscrits dans des établissements d'enseignement secondaire. Ce pourcentage passe à 40 % dix ans plus tard et à environ 75 % début 2020. Les inscriptions à l'université, dans le même temps, ont connu une forte croissance. En 2013, ces inscriptions représentaient 28 % de la population en âge de fréquenter l'enseignement supérieur (18 à 24 ans), taux deux ou trois fois supérieur à celui de la proportion d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur dans les années 80 ou 90 (Ferreyra & Avitabile & Álvarez & Paz, 2017). Cette augmentation des inscriptions impose de nouvelles contraintes aux systèmes scolaires et universitaires avec l'accueil de nouveaux profils d'étudiants plus diversifiés. Les systèmes éducatifs sont ainsi incités à mettre en œuvre des pratiques inclusives pour garantir les apprentissages de chacun en fonction de leurs acquis initiaux, ainsi que de leurs caractéristiques sociales et raciales. L'organisation institutionnelle, les interactions pédagogiques au sein des écoles, des lycées et des universités subissent ainsi une forte pression les contraignant à des évolutions. Cette massification et diversification des étudiants a suscité au sein de ces populations un regain d'intérêt pour l'éducation et la scolarisation, et plus généralement elle pose le rôle et la place des jeunes dans des sociétés en mutation (Carli 2014).

Juan Carlos Portantiero, important sociologue argentin, soulignait dès 1978 que les engagements politiques des étudiants étaient liés aux écarts constatés entre la massification croissante de l'enseignement supérieur et les difficultés du système à offrir aux diplômés une voie vers la promotion sociale. Une grande partie des mouvements étudiants du XXe siècle était constituée d'étudiants critiques quant à la culture institutionnelle des universités et leur déconnexion des réalités sociétales plus larges. La socialisation politique des étudiants s'est alors produite principalement dans le cadre universitaire. Les revendications portaient principalement sur des aspirations à des conditions d'études meilleures et, au-delà de l'université, à des changements plus structurels au sein de la société argentine. Au cours des dernières décennies, les manifestations des étudiants et des élèves ont évolué. Ils intègrent de nouvelles revendications, des formes d'organisation et de manifestation et de protestations. Les manifestations étudiantes actuelles se situent ainsi dans le prolongement de la lutte contre les inégalités de parcours universitaires en incluant d'autres considérations liées aux discriminations en raison de l'origine sociale, ethnique, du genre, ou des orientations sexuelles. Ces mouvements adoptent également des formes d'organisation nouvelles. De nouveaux *leaderships* émergent en dehors des associations et organisations étudiantes traditionnelles (Buchbinder, 2010, Carli, 2014). Ces manifestations s'installent dans le temps, tout au moins jusqu'à la promesse d'une satisfaction des revendications. Comment cependant les caractériser ? Sous l'angle d'une action collective ou d'un mouvement social ? Certaines revendications sont matérielles et de portée plus ou moins limitée, telles que la gratuité des transports, la revalorisation des bourses d'études, ou encore l'amélioration des infrastructures scolaires. D'autres en revanche se caractérisent par des revendications politiques de plus grande portée et visent des transformations sociales de plus grande ampleur. Elles peuvent être ainsi être assimilables à un mouvement social plus large d'aspirations démocratiques. C'est ainsi tout un pan de la jeunesse qui se mobilise de la population étudiante à celle des élèves de l'enseignement secondaire. Dans cet article, nous analyserons les caractéristiques de ces mobilisations à la fois au Chili et au Brésil entre 2006 et 2017 et qui sont des exemples d'actions collectives et de mouvements sociaux d'un nouveau type.

ASPECTS CONCEPTUELS : MOUVEMENTS SOCIAUX ET ACTION COLLECTIVE

Ainsi cet article vient documenter le débat académique concernant les distinctions entre mouvements sociaux et action collective. Les mouvements sociaux sont nés de la mobilisation des travailleurs, de revendications économiques, d'améliorations des conditions de travail et de rémunérations. Et c'est à ces thèmes que se sont intéressées les premières études sur les mouvements sociaux. Cependant, lorsque les études ont commencé à extrapoler les murs des usines et des questions de travail et ont commencé à aborder d'autres secteurs des sociétés, de nouvelles orientations conceptuelles ont émergé pour documenter ces nouvelles luttes sociales. Ces orientations s'inscrivent notamment dans le sillage des travaux d'Alain Touraine (1984) et de son groupe de chercheurs, constituant un champ conceptuel dans lequel la conduite collective de la résistance aux crises, les luttes politiques face aux systèmes institutionnels seraient des formes importantes de l'action collective. Ils ne seraient cependant pas porteurs des propriétés relatives aux mouvements sociaux (Sposito, 2014, p. 106) qui se caractérisent davantage par de nouvelles façons de considérer les rapports sociaux dans leur ensemble, alors que l'action collective est porteuse de revendications qui affectent le système politico-institutionnel, sans visées de transformations sociales d'ampleur.

Gohn (2011) reconnaît qu'il existe une différence entre action collective et mouvements sociaux lors de la présentation et de l'analyse des principaux mouvements sociaux qui se sont produits au Brésil. Selon cet auteur, dans les années 1990, avec la progression des politiques néolibérales et la crise économique, plusieurs actions collectives sont apparues : « agissant plutôt comme des groupes de pression que comme des mouvements sociaux structurés » (Gohn, 2011, p. 343). Parmi ces actions collectives, Gohn (2011) met en évidence, par exemple : les manifestations pour la paix et contre les violences urbaines ; la grève des camionneurs ; les manifestations contre les réformes de l'État et les privatisations ; le mouvement des retraités du système de sécurité sociale. Spósito (2014) explique également cette différenciation en prenant comme exemple la lutte des femmes dans la société contemporaine. Selon cet auteur, les mouvements de femmes, porteurs de revendications, relatives au droit à l'avortement et à l'égalité salariale, relèvent d'actions

collectives. En revanche, lorsqu'elles concernent : « une nouvelle relation entre les hommes et les femmes, afin de surmonter les relations d'oppression de l'homme sur la femme » (Spósito, 2014, p. 107), elles relèvent davantage de mouvements sociaux.

Ainsi, la définition conceptuelle des mouvements sociaux intègre, selon Spósito (2014, p. 107), un élément non négociable qui est la rupture avec les structures sociales existantes et la proposition d'un nouveau modèle de relations sociales. Ces éléments non négociables ne sont pas à l'œuvre dans le concept d'action collective, dont les objets de lutte sont de portée plus limitée. Pour Augusto, Rosa et Resende (2016, p.21), les actions collectives d'aujourd'hui nient les structures hiérarchiques des modèles de représentation et présentent des caractéristiques nouvelles : horizontalité, autogestion, absence de *leaderships*[91] formels, et pour reprendre l'expression d'Alons et Mishe : « autonomie, transversalité thématique, focalisation sur l'élargissement des libertés et la généralisation de l'utilisation des réseaux sociaux numériques » (Alonso et Mische 2016, p. 5 apud Gohn, 2018, p. 123). Ces deux auteurs développent des éléments similaires à ceux de Perez et Souza (2017), Gohn (2018) et Augusto, Rosa et Resende (2016) dans les analyses contemporaines des formes d'activisme d'une frange de la jeunesse.

L'étude de Corrochano, Dowbor et Jardim (2018, p. 56) met en évidence ces caractéristiques des manifestations des jeunes. Citant les données de l'enquête « Agenda Brasil 2013 », ces auteurs affirment que les étudiants optent pour : « des formes et des canaux d'action moins traditionnels et moins institutionnalisés ». Les études menées dans le cas du Chili présentent également des caractéristiques similaires. Les formes d'organisation et de communication de ces jeunes sont très différentes de celles des mouvements traditionnels ou de celles associées aux partis politiques, aux syndicats et à d'autres formes d'organisations (Cummings, 2015 ; Chavez & Heimer, 2017 ; Donoso, 2020 ; Varas, Betancourt & Rodríguez, 2020). Une autre caractéristique constitutive des actions collectives concerne le cyberactivisme, c'est-à-dire l'utilisation

91 - La notion de *leadership* fait ici référence à un représentant formel élu et défini hiérarchiquement au sein d'une organisation formelle telle que syndicats

des technologies de l'information et de la communication, notamment Internet, non seulement dans les discours, mais aussi dans les pratiques d'actions collectives et de mouvements sociaux. Internet a révolutionné les formes de communication de la société, les interactions entre les individus et l'influence de l'opinion publique.

OBJECTIFS DE L'ARTICLE

Cet article décrit les caractéristiques des mobilisations d'élèves du secondaire qui se sont produits au Chili (2006) et au Brésil (2015-2016). Malgré les différences de contextes sociaux et politiques, il est possible d'identifier des caractéristiques communes et typiques des actions collectives. Les manifestations politiques des lycéens au Chili peuvent être définies comme une action collective centrée sur les problèmes immédiats et locaux. Par exemple, le prix des transports scolaires ; les problèmes d'infrastructure et le manque de ressources de soutien dans les écoles publiques. Cependant, comme elles se prolongent dans le temps et acquièrent une plus grande présence et adhésion dans la société, cette action collective se situe dans le prolongement de la mémoire d'un mouvement étudiant qui contestait fortement l'idéologie néolibérale.

Au Brésil, l'occupation des écoles trouve son origine dans des revendications similaires au cas du Chili, mais la nature des revendications se différencie[92]. Ces mobilisations présentent des caractéristiques qui permettent les considérer comme des actions collectives, puisque l'action des élèves se constitue comme un groupe de pression (Gohn, 2011) qui revendique des réponses des pouvoirs publics et à des demandes circonstanciées. En outre, l'occupation des écoles n'a pas pour but de proposer des changements sociétaux structurels. L'occupation des écoles vise des changements politico-institutionnels du système éducatif, mais ne s'inscrivent pas dans une lutte plus générale de soulèvement au sein de la société brésilienne. Les mobilisations de jeunes chiliens, connues sous le nom de « Révolte des pingouins », et les occupations

92 - À travers de l'occupation des écoles les élèves d'une école prennent le contrôle de son bâtiment et de ses infrastructures. Il y a un blocage d'activités d'apprentissage et seules celles autorisées par les organisateurs et les dirigeants de l'occupation peuvent entrer dans l'établissement. A l'intérieur de l'école, les élèves organisent des assemblées ainsi que des activités culturelles.

des écoles par les étudiants de plusieurs villes brésiliennes, dont Rio de Janeiro, remettent en question l'idée selon laquelle les étudiants ont peu d'intérêt pour la politique et une incapacité à agir (Spósito, 2014). Nous décrirons ci-dessous les caractéristiques et l'évolution de ces actions collectives.

L'occupation des écoles au Brésil

Les occupations des écoles brésiliennes se sont déroulées entre les années 2015 et 2016 dans un contexte politique, économique et social conflictuel dans les trois sphères gouvernementales (communes, états, et fédération) et ont été marquées par deux moments. Dans le premier, les élèves ont remis en question les politiques éducatives mises en œuvre par les gouvernements des États sans consultations ni débats avec la communauté scolaire, comme le prévoit pourtant le principe de gestion démocratique présent dans la Constitution Fédérale de 1988, dans la Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation de 1996 et dans le Plan national d'Éducation. C'est le cas des occupations qui ont eu lieu dans les États de São Paulo, Goiás et Rio de Janeiro. Dans un second temps, les revendications étaient motivées par le rejet des politiques promues par le gouvernement fédéral, et pas seulement par les politiques éducatives des gouvernements des États. Cela a amené d'autres établissements d'enseignement, y compris dans au niveau fédéral, à se joindre au mouvement d'occupation des écoles publiques. Ainsi, les universités, les collèges fédéraux et les écoles techniques ont rejoint les actions d'occupation des écoles.

Dans ce second moment, les étudiants ont pris position, notamment contre trois propositions éducatives du gouvernement fédéral : 1) Le projet d'amendement constitutionnel (PEC) 241, qui proposait de geler les dépenses publiques de santé et d'éducation pendant 20 ans. Ce PEC a été approuvé par le congrès et le président d'alors, Michel Temer, le 15 décembre 2016 ; 2) La mesure provisoire (MP) 746 qui proposait la réforme du lycée. Cette mesure ayant été approuvées par le président de l'époque, Michel Temer, a pris le nom de loi nº 13415 le 16 février 2017 ; 3) Le projet de loi sur l'école sans parti, connu sous le nom de « loi du bâillonnement ». Ce projet vise à interdire toute forme d'endoctrinements idéologiques par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en classe. Le projet soutient que l'école ne doit pas enseigner

de valeurs morales opposées à celles des familles des élèves, notamment en ce qui concerne la religion, le sexe et la sexualité. Des projets de loi ayant le même contenu que l'*Escola sem Partido*, ou inspirés de celui-ci, sont présentés depuis 2014 dans différentes villes et États, outre la sphère fédérale. En 2020, le Tribunal fédéral a jugé que l'un de ces projets était inconstitutionnel, affirmant qu'il violait la liberté d'enseigner et le pluralisme des idées (Cappelli, 2020). Pourtant, la mobilisation des groupes conservateurs autour des idées du projet perdure. Ainsi, en raison de problèmes locaux, tenant aux problèmes spécifiques des systèmes éducatifs publics (premier moment) ou aux problèmes généraux, liés aux problèmes d'éducation nationale (deuxième moment), les lycéens brésiliens ont occupé les écoles publiques. Au total, 1 154 unités d'enseignement étaient occupées dans 22 États du pays et dans le district fédéral, selon l'enquête publiée par l'Ubes (Union brésilienne des élèves du secondaire) le 26 octobre 2016.

L'occupation des écoles à Rio de Janeiro

Dans l'état de Rio de Janeiro, le mouvement se situe au premier moment des occupations et a commencé lorsque les étudiants ont décidé de soutenir la grève des enseignants, qui a débuté en mars 2016. Les enseignants formulaient trois revendications principales : 1) Rémunération (rajustement de salaire et versement du 13e mois de l'année précédente) ; 2) Dénonciation des conditions de travail défavorables, soit en raison du manque de certains professionnels de l'éducation, tels que les surveillants et les employés des écoles, soit en raison de la précarité des infrastructures scolaires ; 3) Opposition à la proposition de réforme des retraites des fonctionnaires. L'occupation des écoles a été déclenchée quelques jours après le début de la grève des enseignants le 21 mars 2016. Au total, 82 établissements scolaires étaient occupés (Tomaz, 2019). Outre les écoles, les élèves occupaient également le siège du Secrétariat à l'Éducation de l'État de Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) et ses bâtiments administratifs dans d'autres quartiers de la ville. Sous le slogan « Ocupa Tudo », le mouvement gagnait du terrain grâce au renfort d'autres unités scolaires situées dans plusieurs villes de l'État de Rio de Janeiro, telles que Petrópolis, Arraial do Cabo, Nova Friburgo, Barra Mansa, Nova Iguaçu, Macaé, São João de Meriti, Campos dos Goytacazes, entre autres. Au total, des écoles avaient été occupées dans 23 communes.

En dehors des demandes spécifiques concernant les singularités de chacune des écoles, les mobilisations se structurent sur un socle de revendications communes, telles que : la qualité du déjeuner ; l'adéquation des infrastructures ; une plus grande participation des élèves ; des familles, du personnel et des enseignants aux décisions de l'école; la transparence de la gestion ; le changement de programme ; la fin du système d'évaluation à grande échelle de l'enseignement public de Rio de Janeiro (SAERJ)[93] ; l'élection directe pour le poste d'administrateur ; l'augmentation du nombre d'heures de travail pour les disciplines de sociologie et de philosophie et pallier le manque d'enseignants dans différentes disciplines. Ces revendications ont été explicitées à travers des vidéos produites par les élèves pendant les occupations des écoles et publiées sur Internet, sur les chaînes YouTube et les profils Facebook (Tomaz, 2019). Le dialogue et les négociations qui ont eu lieu entre les élèves, le Seeduc (Secretaria de Estado de Educação)[94] et le ministère public ont été, dans la plupart des cas, conflictuels. Dans certaines situations, la présence de la police militaire a été nécessaire. Malgré cela, le mouvement a obtenu satisfaction sur quelques revendications. La loi nº. 7299, du 3 juin 2016, par exemple, approuvée pendant le mouvement et a instauré le principe d'une élection des directeurs des écoles dans les écoles publiques de Rio de Janeiro se substituant ainsi à une nomination administrative par les autorités gouvernementales. Les demandes liées aux infrastructures ont été négociées entre les élèves et le ministère public, afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque école (Tomaz, 2019). En outre, les évaluations externes organisées par le gouvernement de l'État dans le cadre du SAERJ (Système d'évaluation de l'éducation de l'État de Rio de Janeiro) ont été interrompues, ce qui comprenait des évaluations bimensuelles et annuelles de différentes disciplines. Des revendications ont également abouti concernant la transpa-

93 - Évaluation effectuée par le gouvernement de l'État à toutes les écoles de son réseau pour surveiller les performances des élèves et des écoles.

94 - Le Brésil est un pays fédéral. Les États brésiliens sont des entités autonomes et l'autorité politique est exercée par un gouverneur élu. Le gouvernement de l'État est administré par les secrétaires d'État. SEED est le Secrétaire d'État à l'Éducation.

rence des dépenses publiques d'éducation et la prise en compte de l'opinion des élèves et de l'ensemble de la communauté scolaire dans les décisions de chaque unité (Tomaz, 2019).

Le mouvement des élèves du secondaire au Chili

En avril 2006, les lycéens ont entamé une mobilisation sociale qui est rapidement devenue la protestation la plus importante depuis le rétablissement de la démocratie en 1990 (García, 2009 ; Cummings, 2015).

Ce mouvement est connu sous le nom de « Révolution des pingouins » - surnom dû à l'apparence de l'uniforme scolaire chilien - constitué principalement d'élèves des lycées publics âgés de 14 à 18 ans. Le mouvement est né d'une série de revendications locales et, au fur et à mesure, qu'il grandissait et se consolidait, il intégrait les revendications nationales et la critique du modèle éducatif et de ses principes néolibéraux. L'organisation reposait sur les Associations des élèves des établissements[95], mais ceux-ci furent rapidement dépassés par les bases qui formaient des assemblées, qui désignaient des porte-paroles pour le dialogue avec d'autres organisations et avec les autorités publiques. Les porte-paroles, à leur tour, ont participé à des assemblées territorialement organisées par les communes dans les villes et, dans le cadre d'interactions avec les autorités du Ministère de l'Éducation (Granados & Herrera, 2020). Les réunions ministérielles ont été suivies par une centaine de porte-paroles étudiants qui ont répondu à des assemblées de différentes régions et les établissements d'enseignement publics et privés. L'apogée du mouvement a eu lieu le 30 mai 2006, lorsqu'un million d'étudiants a participé à diverses manifestations dans tout le pays et l'occupation de 950 écoles (Ruiz 2015 ; Cummings, 2015).

Les revendications des étudiants alliaient des demandes traditionnelles (par exemple, problèmes d'infrastructures dans les établissements ; fin des frais pour les examens de sélection universitaire, gratuité des transports publics, à des revendications plus largement politiques. Les premières étaient relatives à « l'agenda court » et les secondes à

95 Centros de Alumnos; Asociaciones de Estudiantes; Gremios Estudiantil

« l'agenda long », qui se concentrait principalement sur l'abrogation de la loi organique constitutionnelle sur l'éducation (LOCE) qui a institutionnalisé les principes du marché ou du quasi-marché dans le système scolaire et universitaire du pays. À cela s'ajoutait la critique de la « municipalisation des établissements »[96] et de la « journée scolaire complète »[97] et qu'il s'agissait de politiques éducatives très importantes mises en œuvre entre les années 1980 et 1990 respectivement (Donoso 2010 ; Cox, 2012 ; Rodríguez et al, 2018). Ainsi, les protestations des étudiants chiliens, bien que correspondant à des actions collectives visant des solutions à court terme, ont également une vision politique aspirant à abroger la logique néolibérale de l'organisation du système éducatif (Garretón et al., 2010 ; Saura & Mateluna, 2020). La principale bannière de lutte brandie par le mouvement étudiant était « une éducation de qualité pour tous », qui a obtenu l'adhésion d'une grande partie de l'opinion publique et des familles (Aguilera, 2009: 16). Cette revendication a permis de mettre en exergue la question des inégalités et des conditions d'apprentissage dans les structures d'enseignement.

Le mouvement a provoqué un tournant dans l'agenda du premier gouvernement de Michelle Bachelet (2006-2011) qui, pour canaliser la contestation, a constitué un Conseil présidentiel consultatif pour la qualité de l'éducation avec des représentants des secteurs étudiants et un large éventail d'acteurs du système éducatif (Aránguiz, 2012 ; Bellei ;

96 - Politique initiée en 1980 dans le contexte de la dictature de Pinochet. Les établissements publics d'enseignement et les enseignants cessent d'appartenir au ministère de l'Éducation et leur propriété et leur administration sont transférées aux municipalités. Au Chili, la plupart des municipalités sont petites et inégales en termes de ressources et de capacités techniques pour gérer les écoles et les lycées. Cette politique a accru la ségrégation et les inégalités entre les établissements.

97 - C'est une politique initiée en 1997 qui a augmenté le temps de la journée scolaire de 30 % Enseignement de base et secondaire. La politique impliquait l'amélioration des infrastructures, l'alimentation scolaire et davantage de ressources pour les écoles. Le temps supplémentaire dans la plupart des écoles était consacré aux cours d'arts du langage et de mathématiques avec les mêmes enseignants. Les élèves soulignent dans leurs protestations que cette politique est "plus ou moins la même" et qu'elle préemptait le temps de travail des élèves.

Cabalin, 2014). Dans le même temps, la présidente a annoncé début juin d'importantes réformes visant à satisfaire les demandes des étudiants. Entre autres, des changements au sein du ministère de l'Éducation; l'amélioration des infrastructures dans les établissements publics; l'augmentation substantielle de l'offre de repas scolaires ; un laissez-passer gratuit dans les transports et inscription gratuite au Test de Sélection Universitaire (jusque-là financé par les familles). À partir de la fin de 2006, et pendant les trois années suivantes, le Congrès du pays a débattu des initiatives législatives qui tentent de mettre en œuvre les propositions du Conseil consultatif et les accords conclus entre les différents acteurs sociaux et politiques. Au Parlement, une nouvelle loi sur l'enseignement général est approuvée, qui remplace la LOCE de 1990, promulguée en octobre 2009 ; une loi pour la garantie de la qualité de l'éducation, promulguée en 2011 et, enfin, une loi pour le renforcement de l'enseignement public, en 2012 (Cox, 2012).

Bien que les manifestations aient eu un impact et modifié certains aspects de la politique éducative, elles n'ont pas réussi à changer la logique néolibérale du système éducatif (Saura & Mateluna, 2020). Les nouvelles lois proposent des changements substantiels dans la régulation du système scolaire mais le système de financement par *voucher* n'est pas abrogé et le rôle de la concurrence entre les établissements et la liberté de choix des familles, demeurent des aspects centraux du modèle néolibéral à l'œuvre dans le pays depuis le milieu des années 1980. Malgré les limites des changements réalisés, il existe un large consensus sur le fait que le mouvement a réussi à remettre en question « l'épistémè néolibérale » et ses implications dans la restructuration du rôle de l'État et du système éducatif. En effet, il remet en question des principes tels que le financement, la concurrence entre les écoles publiques et privées subventionnées par l'État, la sélection des élèves et le manque d'encadrement et de contrôle public de l'enseignement privé subventionné par l'État. Le mouvement rompt avec la fragmentation et la dépolitisation des étudiants promues par les politiques néolibérales et crée de nouvelles opportunités de repolitisassions et d'organisation des élèves en fonction de leurs revendications, en considérant l'éducation comme un droit et non comme une bien de consommation sur un marché éducatif (Rodriguez, H. et al.2018).

D'autre part, le mouvement bénéficie d'un large soutien, car il est en connexion avec une demande profonde des familles : une éducation de qualité pour tous et pas seulement pour ceux qui peuvent en payer le prix. L'éducation a été au centre des politiques et constitue le principal moyen de mobilité sociale. En questionnant les fondements du système éducatif, le mouvement questionne les inégalités dans les résultats et les opportunités de la majorité de la population à accéder à une éducation de qualité qui permette à ses enfants d'accéder à l'Université et atteindre la mobilité sociale attendue. En d'autres termes, l'aspiration et l'espoir pour les enfants de terminer leurs études secondaires sont pratiquement universels au Chili, dans un contexte néanmoins marqué par l'inertie de fortes inégalités sociales. Ainsi, par exemple, parmi les mères qui n'ont réussi qu'à terminer l'enseignement de base, 25 % pensent que leur enfant fera des études supérieures, parmi celles qui ont terminé l'enseignement secondaire, 68 % ont ces attentes, tandis que parmi les mères diplômées de l'enseignement supérieur, 96 % estiment que leur l'enfant fera également des études supérieures (Bellei & García Huidobro, 2016).

Au Chili, la révolution des pingouins a marqué une étape importante en termes de mobilisation sociale et populaire, étant donné la capacité des étudiants à appeler et à soutenir de nombreux secteurs et syndicats chiliens, même en dehors du domaine éducatif. Non seulement elle a été l'un des premiers signes de mobilisation sociale après la dictature, mais il y a eu un renouveau et une moindre crainte de la part des nouvelles générations n'ayant pas connu les conséquences d'une dictature qui a fortement limité et réprimé toute expression de mécontentement ou toute mobilisation durant des années.

COMPARAISON DES DEUX MOUVEMENTS

Les deux mouvements se produisent dans des contextes et à des moments différents. Il est cependant possible de dégager des traits communs. Pour cela, il est nécessaire de revenir sur certaines caractéristiques des contextes dans lesquels les deux mouvements se produisent, de comparer les contenus revendications, les conditions sociales dans lesquelles elles ont émergé, les formes d'organisation et de démonstration, ainsi que les impacts des mobilisations sur la résolution des pro-

blèmes et sur la transformation des politiques publiques. Le tableau suivant présente quelques caractéristiques des manifestations analysées selon les catégories définies.

Tableau 1 : Comparaison des mouvements étudiants brésiliens et chiliens

Pays et année	Chili (2006)	Brésil (2015-2016)
Mouvement	Révolution des pingouins	L'occupation des écoles
Contexte	Système scolaire réglementé par le marché. Inégalités d'apprentissage et de ressources entre l'enseignement public et privé	Politiques néolibérales du gouvernement fédéral (Temer) Inégalités des résultats d'apprentissage
Causes et revendications	Agenda court (infrastructure, laissez-passer scolaire, PSU gratuit, cantine) Critique des politiques : scolarisation à temps plein, municipalisation, agenda long : changement de la loi organique constitutionnelle sur l'éducation (LOCE) et du modèle de marché	Demandes locales (qualité des repas, adéquation de l'infrastructure, plus grande participation communautaire, changement de programme, fin du système d'évaluation à grande échelle de l'enseignement public (SAERJ), élection directe au poste de directeur d'école
Conditions d'intervention	Changement de gouvernement et discours du nouveau gouvernement (M. Bachelet) axé sur la qualité de l'éducation et la participation sociale Attentes de participation Adhésion sociale élevée	Politiques des États sans consultation ni discussion avec les communautés scolaires La grève des enseignants a commencé en mars 2016 Adhésion sociale élevée
Stratégies d'action	Occupations d'écoles, manifestations de rue, réseaux sociaux, moyens de communication, événements artistiques et culturels, performances ou occupations d'organismes publics, siège des partis politiques officiels	Occupations d'écoles (1154 écoles dans 22 états et dans le district fédéral), manifestations de rue, stratégies de communication et performances avec les citoyens (vidéos; réseaux sociaux)

	des organisations internationales (UNESCO; CEPALC)	
Organisation étudiante	Horizontale, assemblées et porte-paroles	Horizontale
Conséquences	Création du Conseil consultatif présidentiel Nouvelle loi générale sur l'éducation, amélioration des infrastructures dans les établissements publics, augmentation de l'offre de repas, carte scolaire gratuit dans les transports et test de sélection universitaire Plus tard, la loi sur l'assurance de la qualité et la loi sur le renforcement de l'éducation publique ont été publiées.	Modifications de la loi (loi n ° 7299, élection du poste de directeur du réseau de l'État de Rio, suspension de la SAERJ, + grande transparence des dépenses publiques, solution des problèmes d'infrastructure pour chaque établissement.

Contextes

Dans les deux pays, les manifestations se déroulent dans un contexte où l'éducation occupe une place centrale dans les politiques et les budgets des gouvernements de l'époque. En effet, les deux pays connaissent à l'époque une augmentation de l'offre de places dans le secondaire, dans l'enseignement supérieur universitaire, un budget plus important pour le secteur de l'éducation, ce qui à la fois augmente les attentes en matière d'éducation et occasionne de nouvelles tensions au sein de l'organisation et du fonctionnement des institutions éducatives. Les prises de paroles publiques définissent l'éducation comme le principal moyen de mobilité et de justice sociale impliquant une amélioration des conditions d'apprentissage et le rejet de l'idéologie néolibérale dominante au sein des politiques éducatives. Dans le cas du Chili, le système de régulation par le marché a produit de profondes inégalités dans l'offre et les

résultats éducatifs des nouvelles générations[98]. Les élèves des écoles secondaires publiques se caractérisent par de moindres acquis scolaires que ceux qui étudient dans les écoles privées et ont cinq fois moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur.

Dans le cas du Brésil, le mouvement d'occupation des écoles a été généré dans le contexte d'une crise politique due à la destitution par mise en accusation (31 août 2016) de l'ancienne présidente Dilma Rouseff. Par décision législative, Michael Temer assume la présidence du Brésil et, dans le cadre d'une crise économique, promeut des réformes néolibérales et des privatisations dans divers secteurs stratégiques faisant appel à la nécessité d'un ajustement budgétaire. Deux mesures en particulier ont intensifié les conflits sociaux dans le domaine de l'éducation. Tout d'abord, l'augmentation du nombre d'heures de cours de 800 à 1400 heures et la suppression dans le programme de l'enseignement obligatoire des arts, de l'éducation physique et de la philosophie. Ensuite, la proposition d'amendement constitutionnel (PEC) nº 241/2016, qui gèle les dépenses publiques, avec indexation sur l'inflation, pour les 20 prochaines années affectant ainsi le salaire minimum des enseignants. Dans ce contexte de réformes, en octobre 2016, le mouvement des occupations des écoles est apparu à São Paulo, s'étendant ensuite à Rio de Janeiro et à d'autres villes du pays. Plus d'un millier d'écoles étaient occupées par des élèves dans 22 États et le District fédéral, occupations organisées par l'Union brésilienne des élèves du secondaire (UBE), qui est la plus grande entité de représentation étudiante (Rodriguez, 2018).

Conditions de causalité

Les conditions de causalité renvoient aux événements ou aux situations qui contribuent à déclencher les mouvements et sont directement liées aux demandes des acteurs. Dans les deux pays, les principaux événements concernent la précarité de l'enseignement public qui se traduit, entre autres, par des problèmes d'infrastructures, qualité et quantité des repas, coût des transports, inégalités dans les résultats d'apprentissage.

98 Sur le sujet voir article de Sergio Martinic et Marco Villalta, M. « La lutte contre les inégalités et les discriminations est-elle soluble dans le quasi-marché ? Le cas du Chili» dans ce même numéro

Certaines demandes sont locales et de résolution rapide, et d'autres, à moyen et long terme, impliquent des changements de politiques ou, comme dans le cas du Chili, des changements dans la conception de l'éducation défini dans les lois générales. Au Brésil et au Chili, les demandes locales sont liées à des problèmes immédiats qui affectent les élèves. Par exemple, la qualité des repas, les problèmes d'infrastructure, les transports scolaires. Une autre catégorie de revendications concerne les changements de politiques éducatives. Par exemple, le changement de programme et l'élection des directeurs d'école au Brésil, la critique concernant l'allongement de la durée de la journée scolaire et des politiques de municipalisation de l'éducation dans le cas du Chili. Enfin, il existe des demandes à plus long terme liées à des changements dans les modes de régulation des politiques. Par exemple, le rejet de la loi qui réglemente le système éducatif au Chili (LOCE) et la remise en cause des politiques néolibérales au Brésil.

Conditions conjoncturelles

Les conditions intermédiaires sont des faits qui contribuent au développement des mouvements. Parmi eux, la grève des enseignants et la critique des politiques et des changements annoncés par le gouvernement Temer se démarquent au Brésil. Au Chili, les manifestations ont commencé trois mois après la prise de fonction de la présidente Michelle Bachelet, accompagnée d'un discours de gouvernement citoyen. Les élèves ont donc saisi cette opportunité pour exprimer leurs demandes et exiger de participer à leur résolution. Dans les deux pays, le soutien et l'adhésion qu'ils suscitent auprès de la population contribuent au développement des manifestations, avec pour corollaire d'installer un rapport de force avec les autorités. À mesure qu'elles progressent et se consolident dans l'espace public, leurs revendications s'étendent à d'autres secteurs de la société. C'est le cas notamment du Chili, avec la distinction entre « agenda court » et « agenda long » avec des remises en cause profondes du modèle néolibéral des politiques éducatives imposé durant la dictature de Pinochet (1973-2009) au milieu des années 1980.

Les mouvements étudiants du secondaire reçoivent une forte adhésion car leurs revendications sont liées aux attentes de leurs familles et

de la société. La plupart des familles souhaite que leurs enfants atteignent un niveau d'éducation plus élevé que leurs parents et aspirent à ce qu'ils entrent à l'université. Face à ces attentes élevées, les expériences d'inégalité ou de discriminations dans la qualité de l'offre et des processus éducatifs constituent des obstacles pour la réalisation de ces aspirations. Dans une certaine mesure, les manifestations étudiantes constituent une protestation contre les promesses non tenues d'égalité devant l'éducation.

Stratégies d'action

Concernant les stratégies d'action et d'expression, les mouvements secondaires analysés révèlent de nouvelles formes d'organisations et de socialisation politique des élèves. Dans les deux cas, les organisations ne sont pas traditionnelles et répondent à celles définies par les concepts d'action collective et les derniers de mouvements sociaux. Dans les deux pays, les manifestants ont utilisé le même éventail de mesures de pression pour atteindre leurs objectifs : manifestations diverses dans les rues, occupations d'établissements d'enseignement, rassemblements et marches de masse. Les mesures de pression les plus efficaces ont été les occupations des établissements.

Organisation

Les actions collectives des élèves analysés sont organisées de manière non traditionnelle, favorisant l'horizontalité et les relations démocratiques entre les participants. Ces actions gardent également une distance par rapport aux partis politiques et aux dirigeants traditionnels. Cela peut s'expliquer par trois raisons principales : a) la faible institutionnalisation de la participation politique des jeunes au Brésil et au Chili ; b) l'imperméabilité des canaux et des partis politiques traditionnels aux jeunes, qui les amènent à rechercher des canaux et des formes d'organisation politique alternatifs et c) Le mode opératoire des formes traditionnelles de participation politique ne correspond pas au type d'engagement souhaité par les jeunes, entre autres.

Conséquences

Les deux mouvements ont des effets importants au niveau local et dans les politiques des États (dans le cas du Brésil) et nationales (dans

le cas du Chili). Dans le cas du Brésil, le mouvement a conduit à l'amélioration des infrastructures scolaires et de l'alimentation. Il impacte, par ailleurs, des changements de politiques telles que les modifications de la loi n ° 7299 qui permet l'élection du Directeur de réseau public d'établissements d'enseignement de l'État. Des normes ont été approuvées pour réglementer la transparence des dépenses publiques, entre autres. Dans le cas du Chili, les élèves ont trouvé une solution à plusieurs de leurs demandes locales, principalement liées aux transports scolaires, aux infrastructures et à la qualité des ressources pour l'apprentissage. Mais le principal impact est un changement dans les modes de régulation du système éducatif, permettant un plus grand contrôle public sur les régulations du marché en vigueur. Un Conseil a été créé par le Président de la République, conseil qui réunit les acteurs concernés dans le domaine de l'éducation et formule des recommandations importantes pour les changements de politique. Ces suggestions ont été à la base de la modification de la loi sur l'enseignement général, du renforcement de l'enseignement public et de la création de nouvelles institutions pour soutenir les écoles et contrôler la contribution économique de l'État à l'enseignement privé dans le pays.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Les manifestations des lycéens au Brésil et au Chili correspondent à des actions collectives ayant leurs particularités en termes de contextes sociaux et politiques, d'organisation, de revendications et de formes de communication. Il est intéressant de noter que le mouvement étudiant au Chili a eu une influence directe sur les manifestations au Brésil. Selon Gohn (2019), les brochures du mouvement secondaire chilien ont servi de modèle et d'inspiration aux étudiants brésiliens, ayant été traduites et diffusées par des militants d'autres mouvements sociaux ayant des liens avec les étudiants. L'auteur soutient cependant qu'il existe des différences dans les processus historiques des deux pays. Alors qu'au Chili les occupations étaient antérieures à la crise politique et économique, au Brésil elles étaient concomitantes. Dans les deux pays, et conformément à un phénomène courant en Amérique Latine, depuis les années 90 du siècle dernier, une crise de légitimité du système institutionnel et, en particulier, de la politique, a été mise en évidence. Cela se traduit par

une attitude désabusée des jeunes envers la participation électorale et l'implication dans des organisations ou d'autres canaux institutionnels de participation.

Les manifestations analysées constituent une rupture avec la participation institutionnalisée et ouvrent de nouveaux espaces et de nouvelles formes d'articulation et expression publique de leurs revendications. Les propositions de démocratisation et de politisation des occupations des écoles (par exemple Sao Paulo et Rio de Janeiro) et des lycéens chiliens ont été construites à partir de leurs expériences quotidiennes dans leurs établissements et avec des formes d'organisation flexibles et en assemblée. Dans ces espaces d'organisation, comme le confirment les recherches de Corsino & Zan (2017), on trouve l'articulation d'une forte autonomie des élèves et de la construction d'un type d'espaces de dialogue basés sur la démocratie, l'égalité de reconnaissance, c'est-à-dire réalisées par le biais de salles de classe ouvertes, d'ateliers, d'assemblées et de délégations de représentation ou de porteparoles qui changent et circulent rapidement au sein des mouvements. Les élèves participant à ces manifestations acquièrent un rôle de protagonistes qui contribue à la formation de nouvelles identités collectives et influencera les trajectoires de vie futures. L'expérience d'occupation des écoles, l'opportunité d'interagir avec les autorités et d'être reconnu et valorisé par l'opinion publique constituent des expériences de socialisation, d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté. La richesse de ces expériences acquiert une valeur particulière pour les élèves issus de familles de secteurs vulnérables traditionnellement invisibles dans la sphère publique et discriminés dans le système éducatif. Ces mouvements constituent quant à eux des événements ou des jalons d'un mouvement sur le long terme. En effet, tous les mouvements sociaux, aussi sporadiques et inédits qu'ils puissent paraître, sont liés aux demandes et aux trajectoires d'autres mouvements similaires qui se sont produits au fil du temps.

Bibliographie

ARÁNGUIZ, L.H. (2010). *Participación ciudadana en el diseño de políticas públicas: el caso del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Tesis para optar al grado de Magister en gestión y políticas públicas. Universidad de Chile. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

AUGUSTO, A., ROSA, P. O., & DA ROCHA RESENDE, P. E. (2016). Capturas e resistências nas democracias liberais: uma mirada sobre a participação dos jovens nos novíssimos movimentos sociais. *Estudos de Sociologia*, 21(40).

BELLEI, C., CABALIN, C., & ORELLANA, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426–440. Disponible à l'adresse suivante:
https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179

BELLEÏ, C., & GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2016). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado

BUCHBINDER, P. (2008), *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*, Buenos Aires: Sudamericana.

CAPPELLI, P. (2020). STF julga inconstitucional lei de Alagoas inspirada no movimento Escola Sem Partido. O Globo. Disponible à l'adresse suivante:
https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-julga-inconstitucionallei-de-alagoas-inspirada-no-movimento-escola-sem-partido-24601475

CARLI, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 65(60), 41–50. Extrait de www.redalyc.org/pdf/373/37333038005.pdf

CORROCHANO, M. C. & DOWBOR, M. & JARDIM, F. A. A. (2018). Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? *Laplage Em Revista*, 4(1), p.50-66.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P.(2017). A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. ETD - *Educação Temática Digital*, 19, (1), p. 26–48. Disponible à l'adresse suivante: DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647751.

COX, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Politica*, 21(1), 13–42.

CUMMINGS, P. M. M. (2015). Democracy and Student Discontent: Chilean Student Protest in the Post-Pinochet Era. *Journal of Politics in Latin America*, 7(3), 49–84. https://doi.org/10.1177/1866802X1500700302

CHAVEZ ERAS, A., & Florez Guzman, M. H. (2017). Desigualdad Educativa y el Neoliberalismo en la Educación Chilena. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 167–175. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.33890/innova.v2.n3.2017.220

DONOSO, A. (2020). Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica al. *Educação e Pesquisa*, 46(e220720), 1–18.

FERREYRA, M. M & AVITABILE, C. & ÁLVAREZ, J. B. & PAZ, F. H. & URZÚA, S. (2017). *Em uma encruzilhada: Educação superior na América Latina e no Caribe. Direções em DesenvolvimentoDesenvolvimento Humano*. Banco Mundial: Washington DC. Disponible à l'adresse suivante: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovPT.pdf?sequence=8&isAllowed=y.

GARRETÓN, M. A. (2010), "Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile". Polis. Disponible à l'adresse suivante DOI : 10.4067/S0718-65682011000300006

GOHN, M. da G. (2011). Movimentos Sociais e Educação na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 333– 361.

PEREZ, O. C., & SOUZA, B. M. (2017). Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos. *Anais Do 41o Encontro Anual Da* ANPOCS. Caxambu: ANPOCS.

PORTANTIERO, J. C. (1978), *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938),* México: Siglo XXI. Ruiz 2007

RODRÍGUEZ, H. & BETANCOURT, M. & SÁEZ, M. & VARAS, R. (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. En: *Sophia*, 25(2), pp. 259-286. Disponible à l'adresse suivante: http://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09

RUIZ, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM

SAHLBERG, Saura, G., & Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar Em Revista*, 36, 1–19. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918

SPOSITO, M. P. (2014). Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In P. Carrano & O. Fávero (Eds.), *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais* (pp. 97–130). Niterói: EdUFF.

TOMAZ, A. da S. L. (2019). *Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva, reivindicações e conquistas*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TOURAINE, A. (1984) Les mouvements sociaux : objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique ?. *Revue française de sociologie*, 1984, 25-1. pp. 3-19.

VARAS GONZÁLEZ, R. A. & BETANCOURT SÁEZ, M. E., & RODRÍGUEZ MANCILLA, H. M. (2020). El movimiento estudiantil secundario en Chile abordado desde la complejidad. *Sophía*, (29), 209–233. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.07