UNIVERSITÉ DE LYON

ÉCOLE DOCTORALE
EPIC485
ÉDUCATION PSYCHOLOGIE
INFORMATION COMMUNICATION

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en Sciences Humaines et Sociales

Numéro 9 | Thématique | 2023

Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

ISSN : 2261-186X

Sommaire

Présentation - Numéro 9 : Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS 1

Gabriela Valente, Camille Roelens, Charlène Ménard, Thomas Bihay

Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande 5

Laura Dose

Autorité, sortie de la religion et autonomie individuelle : un regard inspiré des travaux de Marcel Gauchet sur le programme ECR du point de vue de la philosophie politique de l'éducation 13

Camille Roelens

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative 22

Gabriela Valente, Adriana Dantas

Présentation Rubrique VARIA 31

Du défaut de reconnaissance sociale à la mise en place de stratégies adaptatives 32

Sidonie Vacher

Notes provisoires sur le concept de socialisation : une lecture de revues d'éducation (1998-2018) 42

Maria da Graça Jacintho Setton, Adriana Bozzetto

Un curriculum inclusif est-il possible ? Réflexions à partir du cas brésilien. 51

Eric Plaisance

Comptes rendus de lectures 62

André D. Robert

Weil, Patrick. (2021). *De la laïcité en France*. Paris : Grasset.

Corcuff, Philippe (2021). *La grande confusion. Comment l'extrême droite gagne la bataille des idées.* Paris : Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique.

Présentation - Numéro 9 de la revue InterPares
Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Gabriela Valente, Camille Roelens, Charlène Ménard, Thomas Bihay

Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Gabriela Valente, Camille Roelens, Charlène Ménard, Thomas Bihay

Ce numéro thématique de la revue *InterPares* participe au débat scientifique interdisciplinaire sur la notion de laïcité, tout en la reliant aux mutations idéologiques dont elle est actuellement l'objet. Les notions de laïcité et d'idéologie sont polysémiques et protéiformes. De ce fait, elles peuvent être mobilisées pour explorer différentes thématiques en sociologie, droit, sciences de l'éducation, philosophie, sciences de l'information et de la communication (SIC), ainsi qu'en psychologie et en sciences et techniques de l'activité physique et sportive (STAPS).

La diminution de l'emprise des religions et traditions sur l'organisation collective et l'obligation de reconsidérer à nouveaux frais un certain nombre de clivages idéologiques sur lesquels la modernité démocratique s'est construite sont des composantes de ce que Gauchet qualifie de « nouveau monde » (Gauchet, 2017). Quel panorama se dessine alors sous nos yeux ? Considérées longtemps comme le nouvel horizon indépassable de notre temps (Fukuyama, 2018 [1992]), la démocratie libérale pluraliste et l'économie de marché sont désormais remises en cause. En effet, bien des chercheuses et des chercheurs semblent aujourd'hui en quête de nouveaux paradigmes plus valorisants pour penser l'homme, la société et leur rapport à la nature (Caillé, 2019). Ce mélange d'ouverture, de créativité, de brouillage fait poser à certain un diagnostic de désordre idéologique (Brustier, 2017), tandis que d'autres explorent les dynamiques aussi bien d'affirmations identitaires que de décolonisations identitaires (Renaut, 2009). Bien des individus, notamment les plus jeunes, expriment dans le même temps, dans l'espace public ou privé, des sentiments de désorientation et reconnaissance déniée (Costa-Lascoux, 2008). L'âge séculier (Taylor, [2007/2011]) est-il ainsi avant tout celui de la liquéfaction des sociétés, croyances et engagements (Bauman, 2005/2013) ou plutôt celui dans lequel droit, raison et communication s'agencent sous de nouvelles formes (Habermas, 1992/1997) ? L'entrée de la France dans ce monde – du fait de la double singularité que forment sa culture politique (en particulier dans son rapport à la chose publique (Schnapper, 2017)) et sa laïcité (Raynaud, 2019) – constituerait à ce sujet/ici un cas d'étude aussi intéressant qu'interpellant. Les capacités de décentrement et de comparaison des chercheurs et chercheuses constituent à ce sujet de précieux recours pour penser ces enjeux. Voici quelques horizons problématiques que le présent numéro d'*Inter Pares* souhaite explorer, dans une perspective pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales, en interrogeant tout particulièrement la question de la laïcité.

Nous entendons la laïcité comme un principe politique, philosophique, juridique ayant fait l'objet de nombreux débats français depuis plus d'un siècle (Portier, 2016 ; Baubérot, 2012). En France, comme dans le monde, il suscite incompréhensions, adaptations ou encore oppositions (Koussens, Mercier & Amiraux, 2020), bien qu'il soit souvent considéré comme le centre de gravité des principes démocratiques des sociétés modernes (Gautherin, 2014 ; Kintzler, 2007). Il n'est donc pas exagéré aujourd'hui de présenter la laïcité comme une question socialement, politiquement et scolairement vive (Alpe & Legardez, 2000, Ménard et Lantheaume, 2020). La complexité inhérente à ce principe se vérifie dans la façon dont celui-ci est mobilisé en situation : comme concept théorique, comme dispositif juridique (Kahn, 2007), comme valeur républicaine et universelle (Schnapper, 2017), comme expression de l'identité française (Miaille, 2014), comme une suprématie rationnelle (Go, 2015) ou encore comme une idéologie (Barthelemy et Michelet, 2007). Au sens de Ricoeur (1997), l'idéologie se définit par ses trois fonctions : -Distorsion : vise à diffuser une certaine vision du monde ou de ce qu'il devrait être ; -Légitimation : vise à légitimer un certain nombre d'agencements ; -Intégration ; elle s'appuie en partie sur des éléments tangibles dans la réalité. En fin de compte, les débats récurrents sur la laïcité ouvrent à des réflexions sur l'identité même de nos sociétés démocratiques, ainsi que sur celle des individus qui les composent, mais aussi sur les principes idéologiques que nos sociétés se donnent, défendent ou/et souhaitent voir advenir.

Pour leur part, les controverses sont nombreuses (femmes voilées, crèches dans les bâtiments publics, financement et liberté d'exercice des cultes, calendrier scolaire et enseignement des faits religieux, droit privé *vs* droit public, liberté d'expression et respect de la dignité humaine, etc.). Elles font appel à des conceptions larges et parfois contradictoires de la laïcité, menant à des formes variées d'applications et de stratégies en action (Saint-Martin, 2019 ; Laborde, 2010). En effet, les acteurs (enseignants, familles, entreprises, consommateurs, associations, médias, politiques) interprètent le principe de la laïcité à partir de leur position et de leur rôle dans la société, dans un dialogue contradictoire permanent, tant au niveau

individuel que collectif, entre éthique de conviction et éthique de responsabilité (Weber, 1959/1963). Dès lors, comment comprendre, à travers ces recompositions idéologiques et pragmatiques, la manière dont se définissent les représentations et les actions des individus ? Comment saisir la complexité des enjeux sociaux, politiques, psychologiques, au regard de la diversité et de la recomposition des identités modernes (Roy, 2012 ; Brekhus, 2008 ; Dubar, 2000 ; Lahire, 1998), dans ces moments d'émergence de controverses sur la laïcité ? Comment les contextes nationaux ont-ils un impact sur la réalité de la laïcité dans chaque pays ?

Force est de constater que de nombreuses élaborations idéologiques se sont présentées dans l'histoire comme grilles d'interprétation du monde et se sont revendiquées de l'universalisme. Quelle place (singulière ou commune) la laïcité occupe-t-elle dans cette concurrence des universalismes ? Comment est-elle représentée, pensée (pensable) ? La « *confrontation polarisée de points de vue* » (Charaudeau, 2015 :17) apporte un regard sur la laïcité en tant que controverse, où une pluralité d'acteurs hétérogènes se confrontent dans l'arène médiatique. Des études en SIC portent alors notamment sur la manière dont se constituent ces controverses relatives à la laïcité dans les médias et, se plaçant dans une perspective diachronique, cherchent à comprendre leur évolution dans le temps (Lochard et Soulages, 2015), angle d'approche qui peut être repris à nouveaux frais pour la période tout à fait contemporaine. Dans ce cadre, les études se concentrent aussi sur les stratégies argumentatives des différents types d'acteurs en présence et sur les enjeux et les objectifs explicites et implicites, poursuivis par chacun d'eux.

Au regard de ces éléments, les articles qui composent le présent numéro d'*InterPares* s'efforcent de répondre, à partir de contextes singuliers et d'une orientation scientifique propre à chacune des disciplines concernées, aux problématiques suivantes : dans la société contemporaine, avec quelles autres convictions la laïcité partage-t-elle son espace et/ou à quelles conditions peut-elle y maintenir sa place distinctive ? Quelles articulations possibles existent-elles entre de nouvelles interpellations idéologiques et la laïcité ? Comment, en particulier, penser ensemble laïcité, autonomie et monde commun (Foray, 2008) ? Que révèle un regard porté sur l'expérience d'autres sociétés et d'autres cultures, tant du point de vue macrosocial que de celui/ceux des subjectivités et des intersubjectivités ? Faut-il voir dans les profondes transformations induites par l'individualisme démocratique de nos sociétés des motifs d'apaisement ou de tensions touchant à la notion d'identité ? Peut-on en particulier considérer que l'école, souvent au cœur de ces débats, constitue aujourd'hui un « laboratoire » social pour saisir les enjeux et débats ainsi que la diversité des actions et réactions face aux controverses sur la laïcité et aux recompositions idéologiques contemporaines ? Comment de possibles conflits entre la laïcité et d'autres visions du monde héritées peuvent-ils être analysés dans leur réfraction intime au sein des sujets ?

Issu d'un appel à contributions, le dossier est composé de trois articles. Chacun traite d'une réalité nationale différente. Malgré l'ouverture de l'appel à tous les domaines des Sciences Humaines et Sociales, ils relèvent particulièrement des Sciences de l'éducation et de la formation. Ainsi, l'enseignement des religions fait l'objet de deux textes du dossier. D'une part, Laura Dose analyse le vécu de l'enseignement religieux allemand à partir d'un entretien clinique de recherche dans l'article « Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande ». Au-delà des recompositions idéologiques évoquées dans le texte, l'autrice tisse une réflexion méthodologique et éthique sur l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation. D'autre part, la philosophie politique de l'éducation et, plus précisément, les travaux de Marcel Gauchet sont mobilisés par Camille Roelens pour analyser le programme de la discipline Éthique et Cultures Religieuse (ECR) comme politique éducative québécoise. Dans son texte « Autorité, sortie de la religion et autonomie individuelle : un regard inspiré des travaux de Marcel Gauchet sur le programme ECR du point de vue de la philosophie politique de l'éducation », il prend en considération les conditions de possibilité de l'éducation et celles de l'autorité dans un nouveau monde sécularisé et démocratique en se questionnant sur les enjeux d'auto-compréhension, de « devenir individu » et de « devenir autonome ».

Enfin, en mobilisant un cadre théorique nourri par les « épistémologies du Sud », Gabriela Valente et Adriana Dantas analysent la pertinence de l'usage du concept de laïcité dans un pays dans lequel la population accorde une grande importance à la religion : le Brésil. Leur article sur « Le voyage transatlantique de la laïcité », présente une étude empirique comparative de la perception du concept de laïcité réalisée avec des enseignants et enseignantes brésilien(e)s et françai(se)s, sur la base d'entretiens semi-directifs. Cette étude leur permet d'affirmer que la laïcité française était essentielle à la modernisation de l'enseignement du Brésil, tandis que la religiosité était nécessaire à sa colonisation.

Constante dans sa volonté de promouvoir le travail de jeunes chercheurs, la revue *Inter Pares* offre, à travers les textes publiés dans la thématique centrale de ce numéro, des réflexions qui permettent d'approfondir les différentes approches existantes pour saisir les reconfigurations sociales et éducatives liées à la laïcité et aux recompositions idéologiques contemporaines. En outre, l'interdisciplinarité propre aux Sciences de l'éducation et de la formation a droit de cité dans ce dossier, puisqu'elle offre l'opportunité de saisir une thématique unique à travers différentes perspectives disciplinaires : histoire, sociologie, psychologie et philosophie. Pour ces raisons notamment, cette compilation de textes nous semble mériter d'être lue avec la plus grande attention.

Dans tous les textes de ce numéro, ceux de la thématique centrale comme ceux des Varia (voir *infra* p. 31), la question de l'écriture épicène s'est posée. C'est pour des raisons de non-alourdissement stylistique que nous avons décidé d'utiliser le masculin, tout en ayant bien conscience et en insistant sur le fait que cette convention désigne aussi les femmes

Bonne lecture !

Références

Alpe, Y., & Legardez, A. (2000). Questions 'socialement vives', enjeux sociaux et didactiques : La création de l'éducation civique juridique et sociale. Sherbrooke, Canada : 13° congrès international : La recherche en éducation au service du développement de sociétés.

Barthélemy, M. Michelet, G. (2007). Dimensions de la laïcité dans la France d'aujourd'hui. *Revue Française de science politique.* (5), 649-698.

Baubérot, J. (2012). *Histoire de la laïcité en France*. PUF (Que-sais-je).

Bauman, Z. (2005/2013). *La vie liquide*. Arthème Fayard / Pluriel.

Brekhus, W. (2008). Trends in the qualitative study of social identities. *Sociology Compass* (2-3), 1059-1078.

Brustier, G. (2017). *Le désordre idéologique*. Éditions du Cerf.

Caillé, A. (2019). *Extensions du domaine du don. Demande-donner-recevoir-rendre*. Actes Sud.

Charaudeau, P. (dir.) (2015). *La Laïcité dans l'arène médiatique : Cartographie d'une controverse sociale*. Ina. Éd., coll. Médias essais.

Costa-Lascoux, J. (2008). *L'humiliation, les jeunes dans la crise politique*. Eds de l'Atelier.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. PUF.

Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Peter Lang.

Fukuyama, F. (1992/2018). *La Fin de l'histoire et le dernier homme*. Flammarion.

Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.

Gautherin, J. (2014). Le "modèle républicain" en France : un modèle sous tension. *Revue Histoire, monde et cultures religieuses*. Lyon : Karthala. n° 32.

Go, HL. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (1965-2009) : difficultés d'une expérience de pensée critique. In : Robert, André et Garnier, Bruno. *La pensée critique des enseignants*. *Éléments d'histoire et de théorisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Kahn, P. (2007). La laïcité est-elle une valeur ? *Spirale – Revue de recherches en éducation,* (39) 29-37.

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité* ? Vrin, coll. « Chemins philosophiques ».

Koussens, D. ; Mercier, C. & Amiraux, V. (2020). *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*. Classiques Garnier.

Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains !* Seuil.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Armand Colin.

Lochard, G. et Soulages, J. C. (2015). « Comment la télévision traite la laïcité ». Charaudeau, P. (dir.). *La Laïcité dans l'arène médiatique : Cartographie d'une controverse sociale.* Ina. Éd., coll. Médias essais, 95-115.

Ménard, C. Lantheaume, F.(2020). « Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège ». *Recherches & Educations*. [En ligne], n. 21.

Miaille, M. (2014). *La laïcité : problèmes d'hier, solutions d'aujourd'hui*. Dalloz.

PORTIER, P. (2016). *L'État et les religions en France* : une sociologie historique de la laïcité. Presses Universitaires de Rennes.

Raynaud, P. (2019). *La laïcité. Histoire d'une singularité française.* Gallimard.

Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Seuil.

Roy, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture.* Seuil.

Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ?* Albin Michel.

Schnapper, D. (2017). *De la démocratie en France : République, nation, laïcité*. Odile Jacob.

Taylor, C. (2007/2011). *L'âge séculier.* Seuil.

Weber, M. (1959/1963). *Le Savant et le politique*. Éditions 10/18.

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande

Laura Dose

A partir du concept de *sécularité* (Hailer, Petermann et Stettberger, 2013) et de la spécificité allemande d'un enseignement religieux à l'école publique, l'auteure explore les réverbérations de ces modalités éducatives sur le sujet au sens psychanalytique. La méthodologie de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005) sert de support à l'analyse du matériel clinique collecté par un entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005) sur le vécu de l'enseignement religieux à l'école. Des réflexions méthodologiques et éthiques y sont exposées. L'articulation théorique entre psychanalyse et anthropologie tend vers une compréhension affinée des enjeux de construction identitaire en milieu familial et scolaire. La notion de « contrat narcissique » (Aulagnier, 1975) permettra de mettre en exergue les particularités conscientes et surtout inconscientes de la transmission.

Mots clés : entretien clinique de recherche, contrat narcissique, approche clinique d'orientation psychanalytique, enseignement confessionnel, transmission, sécularité

A clinical look at religious education in German schools

Based on the concept of secularity (Hailer, Petermann and Stettberger, 2013) and the German specificity of religious education in public schools, the author explores the reverberations of these educational modes on the subject in a psychoanalytical sense. The methodology of the psychoanalytically oriented clinical approach in educational sciences (Blanchard-Laville, Hatchuel and Pechberty, 2005) is used as a support for the analysis of clinical material collected through a clinical research interview (Yelnik, 2005) on the experience of religious education in schools. Methodological and ethical reflections are presented. The theoretical articulation between psychoanalysis and anthropology tends towards a refined understanding of identity construction issues in the family and school environment. The notion of "narcissistic contract" (Aulagnier, 1975) will allow to highlight the conscious and especially unconscious particularities of transmission.

Key words: clinical research interview, narcissistic contract, psychoanalytically oriented clinical approach, confessional teaching, transmission, secularity

Ein klinischer Blick auf den Religionsunterricht an deutschen Schulen

Ausgehend vom Konzept der Säkularität (Hailer, Petermann und Stettberger, 2013) und der deutschen Spezifität des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen untersucht die Autorin den Nachhall solcher Erziehungsmodalitäten auf das Subjekt im psychoanalytischen Sinne. Die Methodik des psychoanalytisch orientierten klinischen Ansatzes in den Erziehungswissenschaften (Blanchard-Laville, Hatchuel und Pechberty, 2005) dient als Stütze für die Analyse des klinischen Materials, das durch ein klinisches Forschungsinterview (Yelnik, 2005) über das Erleben des Religionsunterrichts in der Schule gesammelt wurde. Methodologische und ethische Überlegungen werden dargelegt. Die theoretische Verknüpfung von Psychoanalyse und Anthropologie strebt ein verfeinertes Verständnis der Herausforderungen der Identitätsbildung im familiären und schulischen Umfeld an. Der Begriff des "narzisstischen Vertrags" (Aulagnier, 1975) wird ermöglichen, die bewussten und vor allem unbewussten Besonderheiten der Weitervermittlung hervorzuheben.

Schlüsselwörter: Klinisches Forschungsinterview, narzisstischer Vertrag, psychoanalytisch orientierter klinischer Ansatz, konfessioneller Unterricht, Transmission, Säkularität

Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande

Laura Dose

Apprivoiser la thématique de la laïcité à travers prisme de la sécularité allemande paraît intéressant pour engager une réflexion autour de la trajectoire singulière d'une personne touchée par les pratiques et espaces de transmission, religieux et non-religieux, d'un voire plusieurs pays ou régions. Comme mentionné par Cemal Karakaş (2007), les interprétations de la laïcité et de la sécularité sont très hétérogènes selon les pays, voire les régions d'un même pays. D'un côté, il définit la sécularisation comme une différenciation entre les espaces religieux et non-religieux. De l'autre, il définit la laïcité comme une *Weltanschauung*[1] anticléricale qui se base sur un processus séculier. Trois terminologies sont à repérer autour des phénomènes s*éculiers*. La *sécularisation* peut être définie comme l'ensemble des événements et processus historiques incitant les institutions publiques à se détacher des autorités religieuses. Le terme *sécularité* correspond aux conditions et effets que le processus de sécularisation a formé alors que le *sécularisme* réunit les concepts et idéologies qui sous-tendent les processus de sécularisation (Hailer, Petermann et Stettberger, 2013). La laïcité prévoit la séparation institutionnelle stricte entre Etat et Religion, donc entre les autorités politiques et religieuses. L'Etat laïque s'abstient alors de toute ingérence dans les institutions religieuses contrairement à l'Etat séculier qui peut s'obliger à partager des espaces d'influence avec les institutions religieuses, comme c'est le cas en Allemagne. Selon José Casanova (1996) la distanciation et l'émancipation des espaces profanes vis-à-vis des institutions religieuses, le déclin des convictions et des comportements religieux et la déflection de la religion vers la sphère privée constituent les éléments indicateurs pour la sécularisation.

A travers la question de l'enseignement religieux à l'école publique en Allemagne, nous tentons de saisir quelques enjeux de la relation entre les institutions et les protagonistes concernés par cette question. Nous identifions comme protagonistes l'Etat et son école publique, et les églises et communautés confessionnelles, voire non-confessionnelles[2] qui s'impliquent et s'investissent auprès d'une société complexe et plurielle. Il s'agit d'aborder une question sociale et sociétale par le récit individuel et subjectif d'une personne. L'approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005), explicitée plus loin, explore les mouvements transférentiels et contre-transférentiels (Freud, 1912) comme des données de recherche.

Les seize états fédéraux appelés *Bundesländer* ou *Länder* de la République Fédérale d'Allemagne jouissent de la dite *Kulturhoheit*, c'est-à-dire de la souveraineté culturelle permettant de légiférer sur la politique éducative, tout en respectant le cadre de la constitution allemande. Cette dernière prévoit un enseignement religieux à l'école publique avec des modalités diverses en termes de contenu et d'orientation. A partir de cette donnée constitutionnelle, plusieurs questions se posent : qu'en est-il du vécu des personnes qui suivent ces cours religieux ou les cours non-confessionnels proposés à leur place ? Quelles hypothèses peut-on dégager sur les modalités de transmission des contenus religieux ? Comment se lient biographiquement la sécularité, voire les sécularités multiples (Wohlrab-Sahr et Burchardt, 2011) avec la complexité de la construction identitaire qui porte en elle la conflictualité propre au sujet et aux sociétés (Vorgy, et Vincenot, 2019) ? Quelles sont les fonctions anthropologiques de l'école qu'il s'agirait de considérer comme potentiellement agissantes sur la construction identitaire ?

Cet article vise à prendre comme point de départ de la réflexion cet aspect particulier, mais non exclusif à l'Allemagne, du sécularisme qu'est l'enseignement religieux à l'école publique. Nous introduirons comme matériel de recherche, un entretien clinique de recherche mené selon la méthodologie décrite par Catherine Yelnik (2005). L'analyse du matériel recueilli servira ensuite à dégager des pistes de réflexion autour de la notion de contrat narcissique (Aulagnier, 1975) afin d'interroger la fonction anthropologique de l'école comme *lieu de passage et de transmission* (Hatchuel, 2010). Quelques considérations éthiques, méthodologiques et épistémologiques seront abordées. En conclusion, nous tenterons de faire émerger des réflexions autour des notions de conflictualité (Vorgy et Vincenot,

[1] Ici, le terme de *Weltanschauung* est employé dans son acception littérale qui peut être traduite en français comme « vision/conception du monde ».

[2] Par exemple la Fédération humaniste d'Allemagne (*Humanistischer Verband Deutschlands)*, association bénéficie du même statut légal qu'une communauté religieuse "officielle". Cette désignation officielle que détermine la loi allemande d'une communauté pose d'ailleurs question, mais cela dépasse le cadre de cet article.

2019) et de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (dir.), 1996) ainsi qu'autour de la transmission psychique entre générations (Kaës *et al*. 1993).

Cet article n'a pas la prétention de faire la démonstration détaillée des différences entre la sécularité allemande et la laïcité française mais il tend à élucider, à travers le récit subjectif d'Ersin[3] et l'analyse de l'entretien, le rapport à la religion et à travers ce dernier le rapport au conflit des idées, qu'il soit potentiel ou manifeste. L'entretien présenté a été mené dans un but heuristique et exploratoire. Il s'agit d'un entretien parmi plusieurs, mais l'analyse de la totalité des entretiens aurait dépassé le cadre de ce travail.

1. Remarques méthodologiques et éthiques

L'approche clinique d'orientation psychanalytique comme cadre de référence méthodologique en sciences de l'éducation, conceptualisée par Claudine Blanchard-Laville, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty (2005), s'appuie sur le postulat de l'inconscient au sens freudien (Freud, 1916) ainsi que sur les notions de transfert et de contre-transfert (Freud, 1912). Cela implique qu'au lieu de prendre les mouvements conscients et inconscients de la chercheuse ou du chercheur pour des éléments perturbateurs, ils constituent un *instrument de connaissance*. Contrairement à un dispositif thérapeutique, l'écoute de la chercheuse ou du chercheur est au service d'une quête de *connaissance pour lui-même et pour d'autres, dans la mesure où il cherche à approcher des aspects de la vie psychique, il est obligé d'en passer par son propre psychisme* (Yelnik, 2005). Comme le dit Claude Revault d'Allonnes (1989), *la subjectivité n'est pas, comme dans les sciences exactes, un bruit, un obstacle à la connaissance, elle est un moyen, sa prise en compte une méthode*. Georges Devereux (1980) soutient même que *c'est le contre-transfert plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, et que l'analyse du contre-transfert est scientifiquement plus productive en données sur la nature humaine*. Selon lui, toute méthodologie doit appréhender ces *perturbations comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques*. Devereux nomme trois niveaux de données : les informations volontairement données, celles involontairement données et les *réverbérations* provoquées chez le chercheur.

L'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005) s'inscrit dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique et comprend dans sa méthodologie l'invitation à la libre prise de parole, son caractère paradoxal étant entièrement assumé. Cette invitation est formulée sous forme de consigne, une phrase qui ouvre l'entretien et qui porte en creux la question de recherche. L'exploration et l'analyse comprennent une approche par le discours pour appréhender les deux premiers niveaux de données (Devereux, 1980). Le troisième niveau de données sera approché par l'analyse du contexte de l'entretien, sa conduite et des implications et affects éprouvés durant et après l'entretien.

Les questionnements et préoccupations éthiques sont au cœur de cette démarche de recherche. Nous entendons par éthique une posture et une prise de dispositions afin de tendre vers un déroulement soutenable pour les personnes concernées, tout en renonçant à l'idée trompeuse d'une construction d'un dispositif rigide qui pourra répondre à toute éventualité et prévenir de tout inconfort. Le fait que l'entretien clinique de recherche s'inspire de la psychanalyse et qu'il suscite une prise de parole subjective capable de faire émerger des souvenirs et des éprouvés exige une solide formation clinique. Cependant, il se différencie nettement d'un entretien thérapeutique, par sa demande, son contexte et son caractère généralement éphémère. L'entretien est non-directif, l'interviewé a la liberté d'associer et de dire librement et surtout le droit de ne pas tout dire. Cela requiert de la part de l'intervieweur.se *une disponibilité totale, le renoncement volontaire à exercer quelque effort, quelque pression, quelque contrôle que ce soit pour canaliser ou diriger le cours de pensées* (Lévy, 1997). Afin de garantir un positionnement le plus juste possible éthiquement et cliniquement, une supervision est mise en place. Il s'agit d'un lieu groupal ou individuel dans lequel la chercheuse ou le chercheur peut mettre au travail son implication, ses affects et sa posture.

Les interrogations épistémologiques nous semblent également incontournables dans cette démarche. La question de la légitimité d'un savoir construit à partir d'un matériel clinique pourrait être perçue comme vacillante, mais ce dernier contient une valeur heuristique importante qui se révèle à travers une explicitation méthodique minutieuse (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005). Comme évoqué et illustré par Georges Devereux (1980), il peut être intéressant de considérer la subjectivité comme une source de connaissances au lieu de la dégrader au titre de *perturbations*. En ce sens une observation neutre, sans aucune influence par l'observateur, n'existe pas. Au lieu de tenter d'objectiver la situation de recherche

[3] Le nom a été changé par souci d'anonymat.

il serait, selon lui, favorable de considérer les interférences subjectives comme une source de production de connaissances.

Lors du recueil des données pour cet article, ont été sollicitées des personnes majeures, sans limite d'âge, ayant été scolarisées en école publique dans le *Bundesland* Hesse afin de garantir à minima une homogénéité du cadre juridique. Des personnes présentant des orientations confessionnelles ou non-confessionnelles autres que catholique et protestante ont été interviewées. Le choix de la Lande a été fait pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité.

2, Le cadre juridique de l'enseignement religieux en Allemagne

L'enseignement religieux possède la particularité d'être la seule matière inscrite dans la Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne (Parlamentarischer Rat, 1949). L'article 7§3GG[4] prévoit alors l'enseignement religieux comme une matière *régulière*. Dans l'application de cette loi, il existe des nuances variées entre les *Länder,* mais le dénominateur commun est qu'un enseignement chrétien catholique et protestant est proposé au sein des établissements scolaires publics. L'enseignement est obligatoire, soumis à évaluation et, généralement, dispensé par un enseignant fonctionnaire d'Etat titularisé, même si la pénurie d'enseignants amène certains établissements à faire appel à des pasteurs et prêtres. Les *Länder*, plus spécifiquement la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* (*Kultusministerkonferenz*)*,* définissent le contenu de l'enseignement. Ce contenu varie entre un enseignement confessionnel avec des pratiques et rites religieux, comme tenir ou visiter une messe durant les cours, et un enseignement plus théorique autour des connaissances du culte, voire des cultes, lorsque l'enseignement s'oriente plutôt vers les sciences religieuses ou est de nature œcuménique.

Dans ce cadre juridique, uniquement les communautés religieuses reconnues par le Ministère fédéral de l'Intérieur peuvent prétendre à un droit de cité au sein des établissements scolaires. Dans la majorité des cas, leur entrée dans le système éducatif est soumise à un quota d'élèves concernés. Des regroupements entre établissements peuvent être mis en place. Ce statut de fédération officielle et publique est pour l'instant attribué à l'église catholique, l'église protestante, aux communautés juives, aux Témoins de Jehova et quelques autres communautés religieuses qui ne font pas pour autant toutes la demande de dispenser un enseignement religieux en milieu scolaire. Parmi les organisations musulmanes, aucune n'a obtenu le statut d'établissement public de culte, pour le moment. Cela constitue un frein important à l'introduction et à la pérennisation de cours de confession musulmane en milieu scolaire. L'Etat allemand avance l'argument que la diversité organisationnelle des cultes musulmans rend difficile le dialogue avec *un* interlocuteur représentant *la* communauté de croyants. Néanmoins, des initiatives d'enseignement islamique ont pu voir le jour dans différents états fédéraux de manière plus ou moins épisodique et pérenne.

Face à la demande croissante généralisée d'alternatives (au-delà de la confession musulmane les enseignements non-confessionnels ont gagné en attractivité) des cours de philosophie des valeurs, ou des cours sur les visions-conceptions du monde (*Weltanschauungsunterricht)* ont été mis en place. Dans notre exemple, l'enseignement porte le nom d'éthique (*Ethik*). Une exploration de la philosophie des valeurs, des sciences sociales et des sciences religieuses y est généralement proposée. Nous allons voir, notamment à travers l'entretien avec Ersin, que ces choix d'inscription sont loin d'être neutres.

3. Un exemple spécifique : la Hesse et l'islam

La suite de l'article prend appui sur l'exemple des personnes d'origine turque et de confession musulmane en tant que ligne illustratrice, car il nous semble mettre en exergue un certain nombre de subtilités et cela prépare à l'analyse du matériel clinique, la personne interviewée étant d'origine turque. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la question confessionnelle et sa transposition en milieu scolaire ne concernent pas exclusivement cette population d'élèves scolarisés en Allemagne.

Les mouvements migratoires entre la Turquie et l'Allemagne de l'Ouest ont été organisés dans l'accord migratoire du 30 octobre 1961 signé entre la République fédérale d'Allemagne et la Turquie. Aujourd'hui, les personnes d'origine turque et leurs descendants restent le plus grand groupe issu de migration[5] (Worbs et al. 2013) en Allemagne, même

[4] Loi fondamentale pour la République fédérale d'Allemagne (mise à jour novembre 2012) Article 7 [Enseignement scolaire] §3 : L'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques à l'exception des écoles non-confessionnelles. L'instruction religieuse est dispensée conformément aux principes des communautés religieuses, sans préjudice du droit de contrôle de l'État. Aucun enseignant ne peut être obligé de dispenser l'instruction religieuse contre son gré.

[5] Avec les personnes « rapatriées tardives » ayant migrées en Allemagne après la fin de la guerre froide depuis l'ancienne Union Soviétique et la Pologne.

s'il faut insister sur la grande diversité de ce *groupe*. Depuis la fin des années 1970, la Conférence Allemande de l'Islam (Deutsche Islam Konferenz, 2020) constate une volonté d'obtenir la mise en place d'enseignements religieux à destination d'élèves musulmans. Toutefois, une modalité globale et pérenne pour tous les *Länder* n'a pas pu être trouvée. Dès lors, nous allons nous intéresser plus spécifiquement à la Hesse, un *Bundesland* au centre-ouest de l'Allemagne. La Hesse menait depuis les années 1970 différents projets de mise en place d'enseignements religieux islamiques (Bock, 2006) rendus possibles par la collaboration entre la conférence du ministère de la Culture, l'association turque de confession islamique (DITIB) ainsi que la Communauté musulmane *Ahmadiyya*. Ces collaborations étaient pourtant marquées par des différents juridiques et politiques, notamment entre le ministère de la Culture et la DITIB. En Hesse, les élèves de confession musulmane et leurs parents - puisque ce sont eux qui déterminent l'inscription à l'enseignement religieux ou non-religieux jusqu'à l'âge de 14 ans - ont, actuellement, deux possibilités si une inscription dans le cours protestant ou catholique n'est pas souhaitée. Les élèves peuvent choisir entre l'enseignement non-confessionnel *Ethik* et l'enseignement islamique.

4. Une vignette clinique sur la migration et ses épreuves filiatives

En 2021, nous avons interviewé Ersin, un homme âgé d'une cinquantaine d'années[6], né en Turquie et vivant en Allemagne depuis plus de quarante ans. Il nous a donné rendez-vous dans sa maison de campagne non loin de son domicile. Le contact a été établi par le biais d'une connaissance de sa fille. L'entretien, mené en allemand a été introduit par la consigne suivante : « comment as-tu vécu l'enseignement religieux à l'école ? » Une approche par thématiques permet de repérer au moins huit pistes de lecture différentes : la migration, la transmission des valeurs et des traditions, les croyances, le parcours scolaire, l'intégration en Allemagne, les religions, la discrimination, le processus de naturalisation et la relation éducative. L'analyse se centre autour des questions relatives au parcours scolaire et périscolaire, ainsi qu'aux liens et transmissions entre les générations. Les verbatims d'Ersin ont été traduits de l'allemand, les numéros de ligne sont indiqués en fin de citation. La ponctuation des verbatims est minimale afin d'éviter un arbitrage hasardeux du récit oral dans la transcription. Quelques virgules ont été placées, notamment lorsqu'Ersin marquait des pauses dans son discours, ce qui vise à permettre une lecture plus compréhensible.

Lors des premières secondes de l'entretien Ersin évoque à plusieurs reprises les thématiques de la religion ainsi que de l'enseignement scolaire au sens large sans mettre explicitement en lien les deux. Il explique avoir participé aux enseignements religieux mais il ajoute : *je n'ai pas compris* (l.3). Ersin parle bien l'allemand, mais nous entendons que ses formulations peuvent avoir un caractère approximatif. Par exemple, lorsqu'il dit : *je n'ai pas compris* (en allemand : *ich habe nicht verstanden*), il est possible qu'il ait voulu dire : je n'ai rien compris, car en allemand seulement la lettre *s* à la fin du mot *nicht* modifie la phrase en ce sens. (*ich habe nicht(s) verstanden*). Cela pourrait être d'autant plus logique qu'Ersin évoque ensuite l'incompréhension de la langue allemande. Au-delà de la langue, l'incompréhension se situe également au niveau des modalités d'arrivée et d'accueil qu'Ersin décrit ainsi : *Parce que quand nous sommes arrivés en Allemagne, on nous a simplement fourrés dans les classes* (l.3).

Ersin décrit son arrivée en Allemagne à l'âge de 10 ans. Il explique que son père travaillait pour l'armée américaine, d'abord en Turquie puis en Arabie et finalement en Allemagne. Selon lui, puisque son père appréciait *le style de vie des Ricains* (l. 94), sa famille et lui *étaient déjà étrangers* (l. 93) vis-à-vis des autres lorsqu'ils vivaient encore en Turquie. Il illustre ses propos par une anecdote autour des fêtes de Noël lors desquelles sa famille aurait été la première à organiser un repas de Noël américain traditionnel. Ersin rejoint son père en 1974 avec sa mère, son frère aîné et sa sœur cadette. Le positionnement du père d'Ersin par rapport aux propositions scolaires se cristallise dans le récit d'Ersin, car le père s'opposa au changement de cours de son fils lorsqu'un professeur de religion jugea qu'il était *complètement au mauvais endroit* (l. 7-8). Ersin poursuit : *et puis on nous a proposé d'aller dans le cours religieux musulman (…) ça mon père n'était pas pour* (l. 8-9). Il refusa également que son fils participe au cours d'allemand pour enfants allophones. Il posa une sorte d'ultimatum, une injonction qui inscrivit Ersin son frère et sa sœur dans le parcours scolaire « ordinaire », sans aménagements, voire loin des camarades qui partagent les origines turques : *ils apprennent ça comme ça l'allemand sans les Turcs* (l.

[6] L'âge de la personne interviewée peut paraître anachronique pour une analyse actuelle de la sécularité allemande mais nous constatons que les réponses à la question de l'enseignement religieux islamique se sont guère stabilisées. Sur le plan clinique, nous soutenons qu'un récit biographique, temporellement distancié ne nous empêche pas de faire des hypothèses sur le rapport, conscient et inconscient, de la personne à la thématique.

13). Il évoqua plus loin l'école comme lieu dans lequel il s'est senti parachuté, *jeté dans la merde et puis débrouille toi* (l. 115). Nous pouvons repérer qu'Ersin utilise un langage scatologique à certains moments de l'entretien.

Ersin évoque la religion, il précise que, contrairement à son grand-père paternel, un homme très croyant, son père n'était pas religieux. Il évoque alors les différentes injonctions de la part de son grand-père, jadis en Turquie et celles de ses parents, de son père surtout, une fois arrivés en Allemagne. Son grand-père, religieux et attaché aux traditions, amenait son petit-fils à la mosquée et tentait de lui transmettre les principes d'une vie pieuse. Cet investissement auprès du petit Ersin prit fin lorsqu'il a commis un faux pas à la mosquée. En effet alors qu'il accompagnait son grand-père, il tenta de le solliciter durant sa prière pour un besoin urgent mais son grand-père l'aurait *repoussé parce qu'il voulait finir sa prière alors je me suis fait dessus* (l. 67-68). En ramenant Ersin à son père, le grand-père déclara : *lui, je ne le prendrai plus avec moi* (l. 70). Son père, ayant un goût plus prononcé pour la modernité représentée par la culture américaine et moins pour la religion, n'a pas semblé affecté par cet épisode. Une fois arrivé en Allemagne, son père interdit à ses enfants de *ramener des Turcs à la maison* (l. 107).

Le père souhaitait que ses enfants poursuivent leur scolarité jusqu'aux études supérieures. Sa sœur et son frère ont obtenu leur baccalauréat professionnel, Ersin explique avoir été *plus fainéant* (l. 120) ce qui aurait occasionné l'interruption de sa scolarité au lycée avant l'obtention du baccalauréat. Ersin est fier de ce qu'a réalisé sa fratrie dans le sens d'une réussite professionnelle et sociale. En résumant ce parcours *jusque-là nous avons réussi* (l. 182) il se penche vers le magnétoscope et dit d'une voix plus forte : *sans turcs sans religion* (l.183). Un écart de vision du monde entre son père et son grand-père est à nouveau palpable lorsque la famille revient pour la première fois en Turquie et apporte un téléviseur au grand-père. Ce dernier l'offrira à quelqu'un d'autre ne voulant pas un objet *construit par un mécréant chez lui* (l. 280). L'injonction du père vis-à-vis de la religion, d'écouter ce qu'ont à dire les différents discours religieux et politiques et de se faire sa propre opinion, mais de veiller à ne pas se laisser instrumentaliser, de ne pas risquer sa tête pour les idées des autres, est restée un principe pour Ersin. Il conclut de ses différents enseignements religieux et des cours d'éthique, que l'enseignement *éthique* lui paraît identique à l'enseignement religieux : *éthique, c'est quoi ? (...) en soi c'est la même chose* (l.438). Les cours d'éducation confessionnelle et non-confessionnelle n'ont pas été considérés comme utiles à Ersin. Il est marié avec une femme allemande. Leurs enfants, une fille et un garçon, ne sont pas baptisés. Ersin avait résisté sur ce point à sa belle-famille. Il dit avoir appliqué ce que lui avait transmis son père en termes de rapport à la religion.

Ersin repère les liens, des expériences soutenantes avec des figures éducatives comme sa professeure au collège ou le premier directeur d'école de son frère. Ce directeur rendait visite à la famille au domicile et veillait au parcours de son frère tout au long de sa scolarité. Il parle de ces enseignants comme des guides qui ont soutenu les enfants, mais peut-être aussi les parents. Il souligne qu'à son entrée en bac professionnel, les professeurs se seraient désintéressés des parcours individuels et cela l'aurait conduit à abandonner. Il parle des difficultés et d'une sorte de plafond à partir d'un certain stade d'instruction. Il met cela en lien avec le fait de ne pas être *quelqu'un qui se met derrière les bouquins* (l. 151). Son père avait entamé des études d'ingénieur en Turquie et aurait souhaité que ses enfants poursuivent des études supérieures. Différents adultes ont accompagné et soutenu Ersin et sa famille au cours de sa jeunesse. Un personnage fédérateur a été un pasteur qu'Ersin a rencontré lorsqu'il poussa la porte d'un club de tennis de table qui était affilié à une paroisse protestante. Les adhérents ont interrogé sa présence au sein du club, mais Ersin a insisté sur son envie de jouer au ping-pong. Le pasteur lui proposa de venir assister aux groupes de discussion (bibliques) mais Ersin déclina. Ce pasteur créa néanmoins un lien avec le jeune homme et lui permit de trouver un premier emploi pour gagner de l'argent de poche. Le pasteur présenta Ersin à un monsieur âgé, propriétaire d'une animalerie. Ersin émet l'éventualité que, sans cet intermédiaire, le propriétaire ne l'aurait peut-être pas embauché.

Ersin parle de son rapport à la religiosité et de la façon dont elle lui a été transmise. En parlant de son grand-père, il explique : *mon grand-père avait déjà visité la tombe de Mahomet, il était très religieux, mais mon père était totalement contre il pensait que la religion séparait les gens, c'était sa devise, et c'est comme ça qu'il nous a éduqués, c'est-à-dire les religions dans le sens où je l'écoute, je vais à l'église, j'ai une femme allemande, je vais dans toutes les églises, je regarde ça, c'est fascinant, mais croire, ce n'était pas ça, et même à l'école, ce n'était pas comme ça* (l.18-23). Il poursuit en disant : *(...) j'ai toujours été tenu à l'écart par ma famille, j'étais vraiment très ouvert et je veux dire que je parle aussi avec les gens alors avec les citoyens turcs, je dis de ne pas de parler de religion parce que ça me fait péter les plombs* (l. 25-28). Il évoque que tout comme son père il n'a pas d'amis turcs : *je suis comme ça, je suis simplement*

comme ça, oui, et c'est pour ça que j'ai d'autres amis, donc je n'ai pas d'amis musulmans ou turcs (…) parce que je me tiens à l'écart, la conversation chez eux, c'est toujours la religion et puis cette politique débile, oui oui, et c'est pour ça que pour moi, c'est réglé, je vis ma vie, je vis différemment d'eux et je m'en sors bien (l. 79-83).

5. Analyse et hypothèses : Quand l'école interroge les filiations et affiliations

La notion de *contrat narcissique* de Piera Aulagnier (1975) résonne avec le récit d'Ersin. Ce contrat, passé entre le sujet et son groupe, soutient le sujet et sa subjectivité tout en l'inscrivant dans un groupe avec ses règles et exigences. La logique de ce contrat groupal doit être repensée dans la mesure où les groupes d'appartenance notamment traditionnels sont aujourd'hui rendus plus mouvants par les phénomènes de migration par exemple. Nous proposons alors d'articuler la notion de contrat narcissique et son lien à la société, non pas au sens national, mais plutôt au sens de l'environnement proche qui entoure la personne. Le groupe selon Piera Aulagnier (1975) peut être vu comme *l'ensemble des voix présentes* rapportées par les sujets qui possèdent une langue en commun. Cette langue commune se manifeste dans les énoncés sur le fondement du groupe social (mythes sacrés ou scientifiques) mais aussi dans les institutions et idéologies du groupe. Nous pouvons différencier le contrat narcissique originaire des contrats narcissiques secondaires. Le premier, fondateur, définit un contrat de filiation : il est au service des investissements d'auto-conservation du groupe et du sujet, et il reconnaît l'enfant comme membre en exigeant de lui qu'il reconnaisse le groupe comme ce qui le précède et qu'il doit prolonger. Le second s'établit, lorsque le sujet crée des liens extra-familiaux, dans les divers groupes sociaux formels ou informels dont il est participant. Ce sont des contrats d'affiliation redistribuant les investissements du contrat narcissique originaire et pouvant entrer en conflit avec lui, notamment à l'adolescence. Françoise Hatchuel (2013), dans un article sur les processus d'insertion à l'adolescence, souligne la pertinence de rites de passage s'inscrivant dans un tel contrat.

René Kaës insiste sur la nécessité ambivalente de se soumettre au contrat narcissique tout en essayant de le renégocier avec son groupe et soi-même : *nous avons aussi à nous (...) délier,* du contrat, à *chaque fois que ces exigences et que les alliances qui les scellent servent notre auto-aliénation et l'aliénation que nous imposons aux autres, le plus souvent à l'insu de chacun* » (Kaës, 2009). Dans le parcours migratoire et le récit que fait Ersin de la biographie de son père, il semble que les modalités du contrat narcissique aient été reformulées ou révoquées avec notamment un rapport critique envers la religion, une ouverture vers d'autres cultures et croyances. Cette ouverture se traduit, à titre d'exemple, par une coopération avec l'institution scolaire allemande et donc une confiance à son égard. Son père négocia avec l'école un certain nombre de termes contractuels plus ou moins conscients en refusant certaines propositions, comme l'inscription dans le cours de confession musulmane, mais en en acceptant d'autres comme l'accompagnement personnalisé de la part du directeur de collège. Il laissa entrer dans sa vie familiale des figures soutenantes pour ses enfants. Les enfants à leur tour semblent avoir respecté un certain nombre des termes du contrat. Ils ont essayé d'aller scolairement et professionnellement le plus loin possible. Une sorte de rupture dans la continuité est cependant repérable entre le grand-père paternel et le père d'Ersin.

A ce niveau peut être introduit une réflexion sur l'école comme un potentiel lieu d'un processus que Françoise Hatchuel (2010) propose de qualifier d'« anthropologisation » au sens d'un processus symbolique qui permettra à la personne de développer *sa croyance à pouvoir se constituer en sujet humain susceptible de vivre au sein d'une communauté*. Dans le parcours migratoire d'Ersin, il semble que la famille ait saisi l'école comme *lieu de passage et de transmission* (*ibid.*). Est-ce que la prohibition de tout contact avec les enfants turcs a été déclarée pour prévenir, inconsciemment, que s'établissent des tensions trop importantes entre les différents investissements groupaux et par extension entre potentiels contrats narcissiques. Lorsqu'Ersin évoque qu'il ne peut pas discuter de l'Islam avec ses collègues de travail car cela l'énerverait au plus haut point, nous pensons entrevoir que cette modalité du contrat a amené à une sorte de rejet de l'islam et ses traditions. Cela nous apparaît lorsqu'Ersin exprime son agacement et sa colère vis-à-vis des personnes musulmanes en ayant recours à un langage grossier à connotation scatologique, comme s'il s'agissait d'une part de lui qu'il souhaite évacuer. Ersin, dans la prolongation de l'éducation paternelle – nous remarquons que la figure maternelle est peu présente – rejette, voire expulse l'islam et sa nationalité turque. L'impossibilité d'échanger autour de l'Islam avec des musulmans semble aussi prévenir Ersin d'éprouver de la honte. Il décrit le risque d'être exposé, accusé par les croyants comme étant une personne de moindre valeur. Ersin n'éprouve pas le même sentiment de rejet vis-à-vis des autres religions, il s'intéresse et accueillerait même l'éventualité que ses enfants puissent trouver un accès à une autre religion. Selon

lui, la religion ne devrait pas être inculquée à des enfants par l'école.

Nous pouvons dire qu'au-delà du soutien qu'Ersin a reçu au cours de sa scolarité, le système scolaire a aussi été le lieu de confrontation aux questions d'identité. La migration et ses modalités définies par le père ont exigé d'Ersin de faire table rase de son passé pour s'intégrer. L'école, comme lieu de transmission et de socialisation, a agi comme une scène où se sont traduites les injonctions paternelles. Toutefois l'école a également pris une fonction interrogatrice, obligeant les parents à expliciter leurs positionnements éducatifs. Les positions d'Ersin face à la religion présentent un parallèle avec l'histoire de la Turquie. La laïcisation de la Turquie[7] soutenue par Mustafa Kemal Atatürk au cours de la première moitié du XX^{e} siècle dans un objectif de modernisation a amené des bouleversements sociétaux. La laïcité turque a été progressivement abrogée depuis la mort du président Atatürk en 1938 et l'Islam politique se renforce depuis (Karakas, 2007). Cette polarité conflictuelle entre la laïcité et la religion comme acteur politique semble en résonance chez Ersin. Sa réponse à cette conflictualité consiste à prendre une position nettement favorable à l'idée laïque qui devrait, selon lui, se renforcer en Allemagne notamment en supprimant l'enseignement religieux en milieu scolaire.

Conclusion

L'objectif de cet article était de porter un regard clinique sur la sécularité allemande avec sa particularité de l'enseignement religieux à l'école publique. Le parcours individuel d'Ersin et son récit subjectif nous ont permis d'illustrer son rapport à la transmission, aux croyances et à l'école comme lieu d'intégration. Le travail sur la thématique de la sécularité allemande et sur le matériel clinique a permis de soulever plusieurs points : le témoignage d'Ersin permet d'entrevoir la complexité des histoires de migration et les logiques d'intégration. L'exploration d'un matériel clinique avec comme point de départ des données politico-juridiques implique de renoncer au fantasme de pouvoir englober et traduire la thématique entièrement. Il était question d'explorer quelles modalités de transmission émergent de ce récit. Si l'on considère alors l'école allemande comme un *lieu de passage et de transmission* sur un plan académique mais aussi confessionnel, il semble important de tenir compte de la complexité identitaire et filiative. Plusieurs transmissions se présentent parallèlement sur un plan familial et scolaire. Nous pourrions dire que l'établissement scolaire n'est pas seulement un lieu de *passage et de transmission* mais aussi une institution représentant une groupalité autre et proposant aux sujets de s'y investir. Le milieu scolaire interroge les pratiques éducatives et les convictions familiales et par là les modalités de filiation et d'affiliation. Cette fonction interrogatrice agit dans les choix et positionnements face à l'enseignement religieux.

La notion des sécularités multiples (Wohlrab-Sahr et Burchardt, 2011) mériterait d'être approfondie, notamment autour des réformes menées par Kemal Atatürk dans le but de laïciser la Turquie (Karakas, 2007) et des évolutions qui ont suivi. Cette incursion historique pourrait aider à formuler d'autres hypothèses sur le rapport qu'une personne d'origine turque peut entretenir avec la religiosité et par extension avec la sécularité. Ces évolutions socio-historiques pourraient ensuite être davantage mises en lien à un niveau clinique avec les phénomènes de transmission psychique entre générations (Kaës, 1993).

La question persiste de savoir de quelle manière le sécularisme allemand parvient à maintenir un dialogue, à soutenir ou supporter le conflit de reconnaissance aussi complexe soit-il afin de ne pas succomber à une dévalorisation *a priori* d'une confession. La notion allemande de la démocratie vigoureuse capable de se défendre (*wehrhafte Demokratie*) constitue un contrepoids dans les luttes de reconnaissance des groupes idéologiques. Techniquement, la constitution allemande possède les leviers pour se défendre contre des mouvances anticonstitutionnelles. Ces luttes et les réponses étatiques plus ou moins discriminantes, sont soumises aux fluctuations des programmes politiques et à l'opinion publique.

L'exploration de la sécularité nous amène à interroger notre rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (dir.), 1996) dans le sens où une approche hâtive qui prétendrait que le savoir et le rationnel sont, toujours et à tout moment, supérieurs à la croyance, par sa connotation irrationnelle, constitue un point de départ partial.

[7] En 1928 l'amendement à la constitution de 1924 retire à l'islam le statut de religion nationale.

Bibliographie

Aulagnier,P. (1975). *La Violence de l'Interprétation, du pictogramme à l'énoncé.* Paris, PUF.

Beillerot, J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.). (1996). P*our une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F et Pechberty B. (2005). Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie,* 151.

Bock, W. (2006). *Islamischer Religionsunterricht? : Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen, Mohr Siebeck.

Casanova, J. (1996). Chancen und Gefahren öffentlicher Religion. Ost- und Westeuropa im Vergleich, in: Otto Kallscheuer (Hg.), *Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus*, Frankfurt am Main, Fischer, 181-210.

Deutsche Islam Konferenz, traduction française : Conférence Allemande de l'Islam. (2020). *Islamischer Religionsunterricht, traduction française : enseignement religieux musulman.* Récupéré le 01/07/2022 du site : https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Standardartikel/DE/Infothek/islamischer-religionsunterricht.html?nn=598216

Devereux, G. *et al*., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion.

Freud, S. (1912). La dynamique du transfert, in *De la technique psychanalytique*, ch.6, Paris, PUF, édition française de 1953.

Freud, S. (1916). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, tr. fr. *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, (1951).

Hailer, M., Petermann H. B. et Stettberger, H. (dir.) (2013). *Bildung - Religion - Säkularität*. Heidelberg, Mattes Verlag.

Hatchuel, F. (2010). L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 105-120.

Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes : De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, 113-125.

Karakaş, C. (2007). Zur unterschiedlichen Interpretation von Säkularismus und Laizismus in Europa und der Türkei. In *Türkei: Islam und Laizismus zwischen Staats-, Politik- und Gesellschaftsinteressen*. Peace Research Institute Frankfurt.

Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien. *Le Divan familial*, 22, 107-125.

Kaës, R. et al. (1993). *Transmission de la vie psychique entre générations.* Paris, Dunod.

Parlamentarischer Rat, Conseil Parlementaire. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*. Récupéré le 01/07/2022 sur : https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html

Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines documents, méthodes, problèmes*, Paris, Dunod.

Talal, A. (2003). *Formations of the Secular: Christianity, Islam, modernity.* Standford, Standford University Press.

Wohlrab-Sahr, M. et Burchardt, M. (2011). Vielfältige Säkularitäten -Vorschlag zu einer vergleichenden Analyse religios-sakularer Grenzziehungen. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*,7, 53-71.

Worbs, S., Bund, E., Kohls, M. et Babka von Gostomski, C. (2013). *(Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse, Forschungsbericht 20*, Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Vorgy, L. et Vincenot, D. (2019). Conflictualité psychique et contradictions sociales : (psychic conflict and social contradictions – conflictualidad psíquica y contradicciones sociales). Dans : Agnès Vandevelde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (147-150). Toulouse, Érès.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In : *Recherche & Formation*, 50. 133-146.

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Autorité, sortie de la religion et autonomie individuelle : un regard inspiré des travaux de Marcel Gauchet sur le programme ECR du point de vue de la philosophie politique de l'éducation

Camille Roelens

Ce texte propose une lecture, du point de vue de la philosophie politique de l'éducation, des ambitions du programme Éthique et Culture Religieuse, implanté dans les écoles du Québec à partir de septembre 2008. Cette étude se déploiera dans le cadre théorique des travaux de Gauchet sur la sortie de la religion et l'avènement de la démocratie jusqu'à l'émergence d'un nouveau monde, et à l'aune de la manière dont les concepts d'autonomie et d'autorité peuvent être pensés dans un tel cadre. Pour Gauchet, penser les conditions de possibilité de l'éducation et celles de l'autorité sont ainsi deux démarches consubstantielles. Sur ces premières bases, nous commencerons par préciser l'intérêt heuristique des travaux de Gauchet pour proposer une lecture du programme ECR (1). Pour une meilleure intelligibilité de ce qu'est aujourd'hui pour chacun le double enjeu de devenir individu et de devenir autonome, soit les dimensions individuelles et interindividuelles de l'expérience démocratique contemporaine, le prisme gauchetien semble ici avoir la plus grande fécondité (2). Nous soutiendrons pour finir que si le programme ECR comme politique éducative est sujet à débat depuis son lancement, son intérêt comme objet d'étude pour faire progresser la réflexion vers ce qu'exige d'auto-compréhension un tel horizon est en revanche indéniable et mérite d'être souligné et pleinement saisi (3).

Mots-clés : programme ECR, autorité, laïcité, autonomie, démocratie.

Authority, exit from religion and individual autonomy: a look inspired by Marcel Gauchet's work on the ECR program from the perspective of the political philosophy of education

This text proposes a reading, from the point of view of the political philosophy of education, of the ambitions of the Ethics and Religious Culture program, implemented in Quebec schools as of September 2008. This study will be deployed within the theoretical framework of Gauchet's work on the exit from religion and the advent of democracy up to the emergence of a new world, and in the light of the way in which the concepts of autonomy and authority can be thought of in such a framework. For Gauchet, thinking about the conditions of possibility of education and those of authority are thus two consubstantial approaches. On these first bases, we will begin by specifying the heuristic interest of Gauchet's work in order to propose a reading of the ECR program (1). It is for a better understanding of what is today for everyone the double challenge of becoming an individual and of becoming autonomous, that is to say the individual and inter-individual dimensions of the contemporary democratic experience, that the Gauchetian prism seems to have here the greatest fruitfulness (2). Finally, we will argue that if the RCT program as an educational policy has been subject to debate since its inception, its interest as an object of study for advancing reflection towards what such a horizon requires in terms of self-understanding is undeniable and deserves to be emphasized and fully grasped (3).

Keywords : ECR program, authority, secularism, autonomy, democracy.

Autorité, sortie de la religion et autonomie individuelle : un regard inspiré des travaux de Marcel Gauchet sur le programme ECR du point de vue de la philosophie politique de l'éducation

Camille Roelens

« Ce monde [dont Marcel Gauchet nous parle], c'est l'Europe (plus le Québec) » (Debray, dans Debray et Gauchet, 2003, p.3)

Ce texte propose une lecture, du point de vue de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013, 2008, 2014/2016), des ambitions du programme Éthique et Culture Religieuse mis en place dans les écoles primaires et secondaires au Québec depuis septembre 2008. Le ministère de l'Éducation québécois le présente ainsi :

> *Le programme Éthique et culture religieuse permet d'offrir une seule et même formation à l'ensemble des élèves du Québec tout en respectant la liberté de conscience et de religion des parents, des élèves et du personnel enseignant. Celui-ci permet à l'élève :*
>
> *- d'acquérir ou de consolider, le cas échéant, la notion selon laquelle toutes les personnes sont égales sur le plan des droits et de la dignité ;*
>
> *- de réfléchir avec rigueur sur des aspects de certaines réalités sociales et sur des sujets tels que la justice, le bonheur, les lois et les règlements ;*
>
> *- de rassembler ses idées et de les exprimer avec respect et conviction ;*
>
> *- d'explorer différentes manifestations du patrimoine religieux québécois présentes dans son environnement immédiat ou éloigné ;*
>
> *- de connaître des éléments d'autres traditions religieuses présentes au Québec ;*
>
> *-de s'épanouir dans une société où se côtoient plusieurs valeurs et croyances*[1].

Cette politique éducative a déjà fait l'objet d'abondantes analyses (Bégin, 2008 ; Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017 ; Cherblanc et Rondeau, 2010 ; Lebuis, 2010 ; Leroux, 2016 ; Plante, Bouchard, Haeck et Venditti, 2014 ; Rondeau, 2016).

Cette étude se déploiera dans le cadre théorique des travaux de Marcel Gauchet sur la sortie de la religion (Bobineau et Gauchet, 2010 ; Debray et Gauchet, 2003 ; Ferry et Gauchet, 2004 ; Gauchet, 1985, 1998, 2004, 2008, 2011, 2015, 2017b ; Gauchet, Houziaux, Roy et Thibaud, 2008) et l'avènement de la démocratie jusqu'à l'émergence d'un nouveau monde (2017a) et à l'aune de la manière dont les concepts d'autonomie et d'autorité peuvent être pensés dans un tel cadre. Parmi les analyses du processus moderne de sécularisation, cet auteur est en effet l'un de ceux qui se sont intéressés le plus explicitement et le plus longuement aux problématiques de philosophie de l'éducation dans la modernité démocratique. La démocratie est en effet pour Gauchet le concept englobant de la modernité, qui embrasse tout ce qui relève de la remise en cause d'une autorité venant d'en haut, ne se discutant pas, légitimée par la force de la tradition, des hiérarchies en place, et par la référence à un acte fondateur sacré (soit l'architecture type de ce que Gauchet appelle l'organisation religieuse et holiste, ou le monde de l'hétéronomie). Le progressif passage à l'autonomie s'est fait par une succession de compromis au cours de la modernité, et, toujours selon Gauchet, nulle part les empreintes de l'ordre hétéronome n'ont eu plus de poids que dans l'éducation (2002, p. 109-169), en particulier pour concevoir l'autorité (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) et la morale. Moralisme et paternalisme – dont l'emprise sur l'éducation est de longue date - empruntant à des structures de pensée que Gauchet identifie comme étant celles de l'ordre hétéronome (Ogien, 2007), s'y trouvent également radicalement bousculés et délégitimés.

Pour Gauchet, penser les conditions de possibilité de l'éducation (p. 7-10) et celles de l'autorité (p. 135-171) délimite deux démarches consubstantielles, car il « y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (*Blais et al.*, 2002/2013, p. 45). Appliquée au cas d'une politique éducative comme la mise en place des programmes ECR, cette proposition signifie que la mise en œuvre concrète de ce que les textes proposent est suspendue à la possibilité pour les acteurs de terrain de voir leur autorité éducative reconnue lorsqu'ils s'y consacrent.

Quelles peuvent être les conditions de possibilités d'une telle reconnaissance de légitimité ? La réponse semble devoir s'envisager sur trois plans : un premier qui pense l'autorité comme fait social global au sein de la modernité démocratique, un deuxième qui, sur

[1] http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/

cette base, envisage les diffractions de cette conceptualisation de l'autorité dans l'éducation, un troisième qui confronte ce modèle heuristique aux spécificités du programme ECR.

Dans de précédents travaux, une telle volonté de prise en compte conséquente de l'exigence de « refondre nos outils intellectuels » (Gauchet, 2017a, p. 489) qu'induit l'entrée dans le nouveau monde nous a conduit à penser une métamorphose de l'autorité à l'aune du principe de légitimité individualiste et de ce que Gauchet appelle la structuration autonome du monde[2]. Cela permet de définir l'autorité *comme toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie*. La *praxis* de l'autorité ainsi définie a été essentiellement envisagée dans l'éducation dans plusieurs publications (Roelens, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2022), sur lesquelles nous nous appuyons ici. Ce texte vise à entreprendre le traitement du troisième plan, soit la confrontation de notre modèle à la spécificité du programme ECR.

Sur ces premières bases, nous commencerons par préciser l'intérêt heuristique des travaux de Gauchet pour proposer une lecture du programme ECR (1).

C'est pour une meilleure intelligibilité de ce qu'est aujourd'hui pour chacun le double enjeu de devenir individu et de devenir autonome, soit les dimensions individuelles et interindividuelles de l'expérience démocratique contemporaine, que le prisme gauchetien semble avoir la plus grande fécondité (2).

Nous soutiendrons pour finir que si le programme ECR comme politique éducative est sujet à débat au Québec depuis son lancement, son intérêt comme objet d'étude pour faire progresser la réflexion vers ce qu'exige d'auto-compréhension un tel horizon est en revanche indéniable et mérite d'être souligné et pleinement saisi (3).

1. Apports d'une lecture gauchetienne

1.1 Horizons théoriques et méthodologiques

Nous partirons ici, pour justifier notre volonté de mobiliser les travaux de Gauchet, du constat et des interpellations formulées par Bouchard, Daniel et Desruisseaux dans un article :

> *Notre analyse montre […] que, par les compétences qui [se déploient dans le programme ECR], le vivre-ensemble s'apprend en sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève en tant que membre de la société. En même temps, nous remarquons que la réflexion critique de l'élève sur ses propres modelés de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes. […] Un cadre dialogique est-il possible sans [lesdits éléments], en limitant la connaissance de l'altérité à une approche culturelle du phénomène religieux et en faisant l'économie de la dimension relationnelle et affective (du souci d'autrui, de l'empathie, de l'estime de l'autre, etc.) ? Ces absences dans les compétences du programme mériteraient-elles d'être comblées pour une éducation au vivre-ensemble plus complète et plus cohérente ? (2017, p. 81-82)*

Une telle conclusion semble appeler réponse. Il faut, pour prétendre en formuler une, disposer d'un appui sur une vision englobante, à la fois historique, philosophique de la manière bien particulière dont l'humain-social peut s'envisager dans les démocraties occidentales contemporaines, faisant également leurs parts aux désirs, croyances et sentiments des personnes. Proposer un tel modèle est, précisément, l'ambition que s'est donné depuis des décennies Gauchet. Sa propre méthode, qu'il appelle anthroposociologie-transcendantale (2012), vise à saisir « le lien qui unit l'être-pour-soi et l'être en société » (p. 236) pour proposer « une pensée renouvelée de l'humain-social » (*ibid.*) et « un humanisme réarmé » (*ibid.*). Cela implique pour lui de saisir le sujet (et son histoire) dans ses dimensions aussi bien psychologique que politique, sociale, culturelle, économique et philosophique (2003).

Gauchet souhaite par conséquent, et depuis ses premiers textes, prendre ses distances avec les philosophies du soupçon (2002, 2003) et plus spécifiquement avec l'appréhension marxiste des religions en termes de superstructures à intérêt heuristique limité. Pour lui, l'infrastructure des sociétés humaines n'est pas économique mais politique, et c'est sur cette indispensable socle politique que les démocraties occidentales

[2] Chaque individu doit devenir autonome, et comme ce processus exige d'être soutenu et accompagné, ce même individu doit pouvoir contribuer à la mise en place d'un fonctionnement collectif qui permet à chacun de progresser vers cet objectif, en particulier par l'éducation.

contemporaines en sont venues à faire des droits de l'Homme la pierre de touche d'une organisation collective pluraliste.

L'exigence du travail intellectuel est de plus, selon lui, de travailler à être son propre contemporain (2003, p. 18). Or la thématique religieuse est assurément l'une de celles qui occupe densément le débat public actuel. Le programme ECR est pour sa part une des manières les plus significatives et conséquentes pour une démocratie occidentale de s'en saisir. Il mérite à ce titre une attention particulière, que renforce sa dimension éthique.

Pour Gauchet, si « nous cherchons sur le terrain de l'être-soi l'équivalent de ce que le politique représente sur le terrain de l'être ensemble, c'est du côté de l'éthique que nous allons le trouver » (2012, p. 233). C'est par un ensemble de choix moraux et intellectuels permis à la fois par la conscience individuelle et la vie en société que l'humain peut se constituer comme sujet autonome, quand la possibilité lui en est reconnue en droit. Ajoutons que sa définition de l'éthique, « ensemble des règles qu'il est de l'essence de l'homme de se donner » (*ibid.*), est plus englobante et plus fondamentale que celle proposée dans le programme ECR, « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider ou réguler leurs actions ».

Évoquons un dernier point de méthode pour clore cette succincte présentation. Il faut savoir que Gauchet défend l'intérêt, pour l'abord d'un sujet, de voir dans ce que les acteurs disent et dans la manière dont leurs textes présentent leurs intentions et leurs objectifs, un vecteur essentiel d'intelligibilité. Ce dernier peut certes être objet de lecture critique, mais non de soupçon a priori ou de dédain méthodologique. Reprenant à notre compte ce principe, c'est ici essentiellement sur une lecture croisée de l'œuvre de Gauchet et des préambules et présentations des programmes d'ECR[3] dans les textes officiels que s'appuiera notre propos.

[3] http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/ ; http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/ (les citations sans autres références qui suivent renvoient à ces documents en ligne non paginés).

1.2 Exigence(s) de l'autonomie

Pour Gauchet, le « programme de la première modernité a été le dégagement des moyens de l'autonomie. Le programme de la seconde, dans laquelle nous sommes embarqués, bon gré, mal gré, s'annonce pour être celui de l'apprentissage de leur emploi » (2017a, p. 640). Cet apprentissage passe par ce qu'il appelle un passage « de la critique à l'autocritique » (2008), c'est-à-dire la capacité de conserver les acquis de l'autonomie structurelle (dans laquelle les humains ont acquis le droit, en termes de droit positif comme en termes de légitimité, de se diriger eux-mêmes individuellement et collectivement) tout en se mettant à la hauteur de ce que l'assomption de ce programme exige effectivement, en se comprenant mieux comme humain-social. Il nous semble possible de dire que le programme ECR s'inscrit en quelque sorte à la charnière entre ces deux démarches. Or, pour Gauchet,

> *[Il] ne suffit pas de se vouloir éclairé ; il faut se demander à tout moment si on l'est autant qu'on le croit. Il ne suffit pas non plus de mettre en œuvre le programme des Lumières ; il est nécessaire, en outre, de soumettre la démarche au même tamis que l'antagoniste contre lequel on se dresse, dans la claire conscience que l'opposition peut-être aussi obtuse, à sa façon, que ce qu'elle ambitionne de surmonter. Ce redoublement réflexif est notre croix et notre chance. Il est aussi épuisant à manier que sa puissance est inépuisable. C'est au second degré que l'accomplissement des Lumières est appelé à se jouer.* (2008, p. 161)

Passer à ce second degré exige, par exemple, de s'interroger sur une des phrases du préambule du programme ECR, l'ordre des termes laissant supputer que l'autonomie individuelle est tenue comme la clé de voute qui rend ensuite possibles les autres exigences énumérées : « Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste ». Que mettre ici derrière cette autonomie individuelle à laquelle il est fait appel ?

Comme il ressort à la lecture de l'article susmentionné de Bouchard, Daniel et Desruisseaux, la conception de l'autonomie qui parait sous-jacente aux programme ECR reste très kantienne, et c'est d'ailleurs respectivement par une citation de l'*Anthropologie* (Kant, 1798/1993) et sur une référence à l'*Idée d'une histoire européenne au point*

de vue cosmopolitique (Kant, 1784/2007) que s'ouvre et se clôt le livre de Leroux explicitant son cheminement philosophique en faveur du programme ECR.

Pour Foray (2016), une définition de l'autonomie individuelle pouvant servir de base à une éducation à l'autonomie[4] dans les démocraties actuelles doit à la fois emprunter à Kant et s'en éloigner. De la conception kantienne de l'autonomie, Foray reprend l'idée qu'il n'y a « pas d'autonome sans rationalité » (p. 23). Mais, sachant que « Kant exclut de l'autonomie la partie de la vie intérieure constituée par les besoins et les désirs » (p. 23), il lui semble nécessaire de proposer une définition susceptible, elle, de leur laisser place. Foray définit l'autonomie comme la capacité à se diriger soi-même dans un monde de culture, ce qui nécessite de pouvoir agir (autonomie fonctionnelle), choisir (autonomie morale) et penser (autonomie intellectuelle) par soi-même. Cette capacité est toujours vulnérable, singulière et ne doit jamais être présupposée. Au contraire, elle doit être accompagnée, soutenue, notamment par l'éducation. L'autorité de celui qui propose cet accompagnement est alors légitime dans la mesure où « elle favorise le développement de l'autonomie personnelle » (p. 113).

Les modernes ont pensé l'affirmation de l'autonomie *contre* l'hétéronomie, c'est-à-dire en opposition avec les autorités traditionnelles prétendant que ne se discutent ni la manière de faire société, ni les savoirs admis, ni les dogmes religieux. Gauchet nous aide à penser comment la démocratie des modernes s'est aussi affirmée *contre* l'hétéronomie, au sens cette fois d'un appui sur certaines de ses structures et de ses empreintes, qu'elle reprenait à son compte, en particulier dans l'éducation[5]. Un fonctionnement autonome (Gauchet, 2017a, p. 635-729) exige de prendre en charge, dans le cadre d'un système de légitimité individualiste et par les moyens de l'autonomie d'une part ce que jadis l'ordre hétéronome et ses reliquats permettait d'accomplir et qui demeure indispensable, et d'autre part les exigences spécifiques du nouveau monde.

Nous nous concentrons ci-après sur l'une des plus prégnantes de ces nouvelles exigences, très directement liée à l'éducation.

2. Devenir soi-même

2.1 Une société des individus

Gauchet définit la société des individus comme celle où se joue « un double mouvement de socialisation des individus et d'individualisation du social » (2017a, p. 532). En d'autres termes, il y a à la fois attribution généralisée du statut d'individu de droit, nécessité d'appropriation subjective de ce statut par les êtres, et agencement de la collectivité pour produire les individus qui, en retour et selon un schéma circulaire, la produise (p. 551-560). Les systèmes éducatifs sont des moyens essentiels de cette « production ». La schématisation du Programme de formation des écoles québécoises, centrée sur l'élève et reproduite en en-tête de la présentation du programme ECR, l'assume d'ailleurs explicitement.

Néanmoins, le plein dégagement de ce que Gauchet appelle le nouveau monde marque une rupture avec un schème qui « a défini pour des siècles le canon de l'entreprise éducative, avec un modèle d'harmonie entre l'obligation collective, via l'incorporation d'un passé-source, et le développement personnel, via la conquête de la méthode » (Gauchet, 2002, p. 159). Compte tenu de l'insertion du programme ECR dans l'onglet « Domaine du développement de la personne », ces points sont à discuter. Deux évidences sur lesquelles s'appuyait le modèle éducatif décrit par Gauchet n'ont plus cours aujourd'hui : le primat du collectif sur les individus, le primat de la tradition et de la transmission-imposition qu'elle coiffe en éducation. Cependant, l'idée que l'émergence d'un sujet humain puisse peu ou prou s'assimiler à celle d'un sujet de raison et que de cette émergence découle une capacité à vivre-ensemble rationnellement, semble, comme nous l'avons dit plus haut, persister dans la conception du programme ECR.

Il convient néanmoins d'en souligner les apports qui découlent de cette persistance, particulièrement quant à la mise à disposition des élèves de ce que Philippe Foray appelle des « appuis de socialisation intellectuelle » (2016, p. 141), c'est-à-dire des « ressources de pensée » (p. 141) qui permettent à chacun de construire « une compréhension du monde » (p. 141) qui à la fois emprunte toujours à des éléments extérieurs et aura une part irréductiblement

[4] Notons que pour Foray « l'autonomie comme but de l'éducation dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines » (2016, p. 66)

[5] A titre d'exemple, Jules Ferry affirme (Pietri, 2012) vouloir que la morale enseignée par l'instituteur soit une « morale sans épithète » (donc non désignée comme morale religieuse) mais qu'elle demeure « l'antique morale de nos pères ».

singulière. Ces appuis sont des conditions *sine qua none* de l'autonomie intellectuelle. Cela ouvre la possibilité pour les personnels d'enseignement de faire autorité comme médiateurs de savoirs, et notamment de la connaissance tant des éléments nécessaires pour se diriger soi-même au Québec aujourd'hui que des conditions de possibilité de participer à un pluralisme libéral.

C'est sur ce qui relève du développement de l'autonomie morale que nous souhaiterions à présent nous concentrer. Il nous semble difficile d'envisager qu'un éducateur ou une éducatrice puisse aujourd'hui durablement voir son autorité reconnue par ceux à qui il s'adresse sans une prise en compte de sa part, dans l'assomption de sa responsabilité éducative, du poids qu'a aujourd'hui cette dimension existentielle dans la vie de tout individu et plus encore dans le processus de constitution de son identité.

« L'autonomie morale est pour chacun la capacité de donner forme à sa propre vie en imaginant et en cherchant à réaliser une forme de vie qu'il pourra trouver satisfaisante selon ses propres critères » (Foray, 2016, p. 21). Il faut pour cela que l'individu soit capable de s'approprier de manière critique ses propres influences (p. 121-123), ce qui recouvre également ce que le Programme de formation québécois appelle « la structuration de son identité », et que ce même individu puisse transformer ses dépendances en ressources permettant de se diriger lui-même vers ce qui lui apporte bien-être et sentiment d'accomplissement (p. 75-77). C'est une chance pour chacun mais aussi une tâche énorme, dont l'ampleur peut sembler vertigineuse et face à laquelle chacun peut chercher des points d'appuis susceptibles d'étayer la progression.

Gauchet aborde les thèmes de l'éthique et de la religion dans un esprit similaire dans deux textes respectivement intitulés « Religion, éthique et démocratie » (2004, p. 181-192) et « Neutralité, pluralisme, identités. Les religions dans l'espace public démocratique » (p. 193-202). La société des individus est aussi celle d'« une individualisation radicale des horizons existentiels » (p. 190). « Plus rien […] de ce qui est en dehors et au-dessus de soi ne donne sens à l'existence. […] Le sens est à constituer singulièrement. Il ne se livre ni dans l'appartenance concrète, ni dans l'universalité abstraite » (p. 191). Or, précisément, le programme ECR semble souvent osciller entre ces deux registres : les éléments culturels nécessaires pour comprendre un Québec auquel les élèves appartiennent (du moins à son système éducatif) ; l'universel abstrait de la vision kantienne de l'autonomie et du cosmopolitisme, ou des conceptions libérales de l'individu et du pluralisme. Le risque, selon la conception gauchetienne de l'individualisme contemporain, est qu'une telle posture tarisse les sources dont elle a, par ailleurs, un besoin impérieux pour soutenir le vivre ensemble qu'elle promeut.

> *Notre individu consent volontiers au partage, il admet la norme interpersonnelle dans son ordre propre, il n'en conteste pas la validité générale, il lui demande seulement* autre chose par-devers lui (c'est nous qui soulignons)*, dans un ordre second, doublant le premier sans interférer avec lui (p. 192).*

Dans cette optique, on peut donc estimer que le programme ECR gagnerait, pour favoriser l'autorité éducative de ceux qui le mettent en œuvre, à prendre encore davantage en compte dans sa conception la difficulté contemporaine du devenir-individu. Nous traiterons ci-après (2.2) des risques que la manière de mettre en œuvre le programme ECR heurte les individus visés et que l'autorité de l'éducateur ou de l'éducatrice soit ainsi directement fragilisée. Elle peut selon nous l'être dans un autre cas, dont nous voudrions dire un mot ici : celui où la mise en œuvre dudit programme ne répond pas aux demandes que les difficultés du devenir-individu contemporain (individuation psychique difficile, individualisation sociale complexe[6]) peuvent amener les élèves à formuler.

L'organisation religieuse du monde permettait à ceux qui y vivaient, de se voir signifier sans que nul n'ait besoin (à commencer par eux-mêmes) de l'énoncer explicitement, un certain nombre d'éléments inhérents à leur identité, à leur place dans la société et à la manière dont ils devaient la tenir. Sans avoir à le faire « en conscience », chaque acteur social participait nécessairement au « processus d'institution symbolique de l'être-ensemble » (Gauchet, 2017a, p. 628) et s'y insérait. Dans le nouveau monde,

> *L'individu de droit est intimement sollicité par un choix quant à son attitude vis-à-vis de sa société : en rester à ce flottement dans l'incertitude, au péril de l'insécurité existentielle, ou bien en sortir par le déni franc et massif - il n'y a décidément de sérieux que la conscience des acteurs, telle qu'ancrée dans le roc de leurs droits et de leurs intérêts* (p. 628).

[6] Voir sur ce point « Psychologie de l'individu de droit » (Gauchet, 2017a, p. 609-632).

En d'autres termes, le choix d'un positionnement face à sa double condition d'être individué et d'être social est remis entre les mains de chaque acteur au lieu d'être posé symboliquement comme impératif et indiscutable. « Là où la personnalité hétéronome était opprimée par la solution, la personnalité autonome est tourmentée par le problème » (p. 630). Il en est fini de l'expérience d'une « sécurité existentielle d'une vie pleinement justifiée, parce qu'assignée » (p. 631). L'existence de l'individu de droit en est libérée, mais comporte « en contrepartie une précarité sans remède des repères de sa propre existence » (p. 631).

Une prise en compte par l'éducateur ou l'éducatrice de ces dimensions dépend pour partie du contenu des textes officiels. Plus sûrement encore, elle dépend de la posture professionnelle des personnels d'enseignement dans leur assomption d'une responsabilité éducative et d'une place d'autorité (Roelens, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2022), d'autant plus que la reconnaissance de celle-ci peut parfois être mise directement en jeu du fait de la dimension obligatoire du programme ECR.

2.2 De l'obligation

Ce que Gauchet appelle l'entrée de *La religion dans la démocratie* (1998) désigne le moment historique où les églises cessent d'être les instances pouvant prétendre incarner le monopole des fins (ce au nom de quoi le fonctionnement de la communauté humaine doit s'effectuer) et le fondement moral, fût-il d'un implicite croissant au cours de ce que Gauchet appelle la « transition moderne » (Gauchet, 2004, p.184), de la vie sociale. L'onglet « Évolution cohérente » dans le préambule du programme ECR synthétise les conséquences de ce processus quant à l'éducation au Québec. A ce titre, la politique éducative consistant à penser « une formation commune en éthique et culture religieuse, obligatoire pour tous les élèves des réseaux public et privé » correspond bien à la conception démocratique du collectif : « Ce qui oblige les individus ne peut naître que de l'accord des individus » (Gauchet, 2004, p. 191)

Néanmoins, poser une obligation signifie aujourd'hui non pas qu'elle s'imposera d'elle-même, mais que les acteurs d'une institution (dans le cas, les personnels d'enseignement), vont être obligés statutairement de la mettre en œuvre, tout en ayant à gagner au quotidien une reconnaissance de la légitimité de leur autorité qui n'est plus donnée « clé en main » avec la prise de poste, mais qui ne peut que dériver des droits des usagers de ladite institution.

Comme le remarquait Ogien (2014), la dimension obligatoire d'un curriculum peut exiger, dans l'assomption d'une responsabilité éducative, un certain minimalisme éthique pour rester compatible avec le refus du moralisme et du paternalisme qu'exige pour lui une prise au sérieux de l'idée de société libérale et pluraliste.

La présentation faite, dans le programme ECR, de ce que serait la « poursuite du bien commun » pose à cet égard question. Il semble souvent difficile de discerner si ledit « bien commun » est pensé comme un moyen au service de la possibilité de chacun d'accéder à une vie qu'il juge bonne, ou comme une fin en soi. Cela peut conduire à faire primer certaines conceptions de la vie bonne (engagement civique, participation politique) sur d'autres (indifférence paisible, retrait relatif de la vie de la cité tout en respectant ses obligations légales) alors qu'aucune ne nuit aux droits d'autrui.

Gauchet note à propos du rapport des sujets contemporains à l'éthique :

> *Individus ils sont dans la question [du sens], individus ils demeurent dans la réponse, et la garantie de leur liberté d'individus, ils l'attendent de la coexistence de plusieurs propositions de sens, religieuses ou non (2004, p. 201).*

Or, souligne Lebuis, dans la mise en œuvre du programme ECR,

> *Les dérives du moralisme […] peuvent facilement se manifester, d'autant que le survol de certains manuels destinés aux élèves montre combien il semble difficile de proposer des situations ouvertes qui invitent à la réflexion, en évitant de tomber dans la leçon de morale (2010).*

3. Ouverture conclusive : un point d'appui vers l'autocritique

Le programme ECR est un produit de l'autonomie humaine, incarnée dans ce cas par la capacité d'institutions politiques à élaborer et à mettre en œuvre des textes législatifs, et présente en cela un intérêt heuristique qu'il semble plus difficile de contester. Une démarche autoréflexive et auto compréhensive (Gauchet, 2017a, p. 712-729) sur ce que chacun a, depuis dix ans, jugé être ses apports et ses faiblesses semble constituer autant de points d'appui pour aller d'une somme de critiques singulières vers l'horizon d'une autocritique embrassant tant la politique d'un établissement

humain-social particulier en matière d'éducation que sa contribution au projet humaniste d'une autonomie substantielle, alliant capacités des individus à agir, choisir et penser par eux-mêmes et possibilités pour eux de comprendre et de maitriser ce qui les tient ensemble, ce qui ne saurait être donné et donc ne peut que s'apprendre.

À ce titre, ce programme peut être regardé comme un remarquable ouvroir potentiel d'investigations scientifiques et de discussions civiques, et, les questions qu'il pose être jugées bien plus essentielles que les réponses qu'il tente d'apporter. Si, comme le pense Gauchet (2003), le travail d'objectivisation des questions qui se posent à une époque donnée quant à l'articulation de l'être-soi et de l'être-ensemble constitue le socle d'un humanisme lucide, critique et réarmé pour l'avenir, gageons que ce programme et le volume qui lui est consacré ont de bonnes chances d'y participer activement. Cette proposition concerne bien sûr le Québec, mais marque aussi l'intérêt, pour les chercheurs en éducation d'autres horizons, d'enrichir leurs réflexions de l'analyse en profondeur de cette expérience.

Bibliographie

Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme. *Éthique publique*, *10(1),* Récupéré sur : https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1737

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation.* Paris, France : Arthème Fayard / Pluriel.

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris, France : Stock.

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014/2016). T*ransmettre, apprendre*. Paris, France : Arthème Fayard / Pluriel.

Bobineau, O. et Gauchet, M. (2010). *Le religieux et le politique. Douze réponses de Marcel Gauchet*. Paris, France : Desclée de Brouwer.

Bouchard, N., Daniel, M.-F. et Desruisseaux, J.-C. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse* : une éducation au vivre-ensemble ? *Éducation et francophonie*, *XLV*, 60-88.

Cherblanc, J. et Rondeau, D. (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse – Un modèle d'implantation de programme*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Debray, R. et Gauchet, M. (2003). Du religieux, de sa permanence et de la possibilité d'en sortir. Un échange. *Le Débat*, *127*, 3-17.

Ferry, L. et Gauchet, M. (2004). *Le Religieux après la religion*. Paris, France : Grasset.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris, France : ESF.

Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Paris, France : Gallimard.

Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie.* Paris, France : Gallimard.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris, France : Gallimard.

Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Paris, France : Stock.

Gauchet, M. (2004). *Un monde désenchanté ?* Paris, France : Les Éditions de l'Atelier / Éditions ouvrières.

Gauchet, M. (2008). De la critique à l'autocritique. Le combat des Lumières aujourd'hui. *Le Débat*, *150,* 153-161.

Gauchet, M. (2011). Religions séculières : origine, nature et destin. *Le Débat, 167*, 187-192.

Gauchet, M. (2012). Vers une anthroposociologie transcendantale. Dans *L'Anthropologie de Marcel Gauchet* (219-236). Paris, France : Éditions Parole et Silence.

Gauchet, M. (2015). Les ressorts du fondamentalisme islamique. *Le Débat, 185*, 63-81.

Gauchet, M. (2017a). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV.* Paris, France : Gallimard.

Gauchet, M. (2017b). L'attraction fondamentaliste. *Figures de la psychanalyse, 34,* 39-50.

Gauchet, M., Houziaux, A., Roy, O. et Thibaud, P. (2008). *La religion est-elle encore l'opium du peuple ?* Paris, France : Les Éditions de l'Atelier.

Kant, E. (1784/2007). Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique. Paris, France : Nathan.

Kant, E. (1798/1993). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris, France : Flammarion.

Lebuis, P. (2010). Québec : Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse. *Diotime*, *43*. Récupéré sur http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/043/019/

Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, Canada : Les Éditions du Boréal.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris, France : Gallimard.

Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Éducation*, *HS6*, 13-24.

Pietri, G. (2012). L'enseignement de la morale à l'école. *Études*, *417*, 631-641.

Plante, M., Bouchard, N., Haeck, N. et Venditti, R. (2014). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : les finalités et éléments structurants. *Ethica, 18(2),* 127-162.

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, *4*, 92-107.

Roelens, C. (2018). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité. Un paradigme de la place d'autorité : la fonction de directeur d'école publique. *Éducation et socialisation*, *47*. Récupéré sur https://journals.openedition.org/edso/2881.

Roelens, C. (2019a). Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence. *Éthique en éducation et formation- Les dossiers du GREE, 6*, 62-79.

Roelens, C. (2019b). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne.

Roelens, C. (2019c). L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi. *Éducation et socialisation, 51*. Récupéré sur https://journals.openedition.org/edso/5585.

Roelens, C. (2022). *Quelle autorité dans une société des individus ?* Mont-Saint-Aignan, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Rondeau, D. (2016). Éthique et culture religieuse. Regard sur le programme québécois. *ZFRK / RDSR*, *2,* 129-140.

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative

Gabriela Valente, Adriana Dantas

Cet article a pour objectif de questionner la mutation idéologique du concept de laïcité, non par le biais de son évolution dans le temps, mais par sa transformation, reconstruction et réappropriation dans une autre société. Si la genèse de l'histoire de la laïcité débute en France au XVIII^{ème} siècle, comment parler de laïcité au Brésil au XXI^{ème} siècle ? À quelles mutations idéologiques le concept de laïcité a-t-il été soumis ? Comment la laïcité se présente-t-elle dans l'éducation ? Quelle compréhension les enseignants ont-ils de ce concept ? Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une étude empirique comparative de la compréhension du concept de la laïcité à partir de 36 entretiens réalisés avec des enseignants brésiliens et français. Sur la base de ces entretiens, nous avons identifié une réception distincte par les professeurs de chacun des deux pays. Cette différence est présente dans la manière dont les enseignants comprennent et mobilisent le concept. Notre hypothèse est qu'une telle distinction s'explique à la fois par des différences culturelles, historiques et structurelles. Nous avons conclu que le concept français de laïcité n'a pas pu être importé tel quel au Brésil. En effet, alors qu'en France sa définition était basée sur la séparation entre l'État et la religion, au Brésil, elle a été façonnée par l'alliance entre l'État et la religion, nécessaire à la formation du consensus national d'une structure sociale racialisée.

Mots-clés : laïcité, épistémologies du sud, enseignants, éducation comparée, Brésil.

The transatlantic journey of secularism: a comparative study

This article aims to discuss an ideological mutation of the concept of laicity, not through the evolution in time, but through its transformation, reconstruction, and reappropriation in another society. If the genesis of the history of laicity begins in France in the 18th century, how can we speak of laicity in Brazil in the 21st century? To what ideological mutations has the concept of laicity been subjected? How does laicity present itself in education? What understanding do teachers have of this concept? To answer these questions, we conducted a comparative empirical study that allowed us to conduct 36 interviews with Brazilian and French teachers on the understanding of the concept of laicity, it was possible to verify a distinct reception by teachers in each of these two countries. This difference is present in the way teachers understand and mobilize this concept. Our hypothesis is that such a distinction is justified not only by cultural differences, but also by historical and structural differences. We concluded that the French concept of laïcité could not be imported as it is in Brazil, because its construction in France was based on the separation between state and religion, in reference to the political project of building the social consensus of a nation in a context of modernity. Whereas in Brazil, the alliance between the State and religion was necessary for the formation of the national consensus of a racialized social structure.

Keywords: laicity, southern epistemologies, teachers, comparative education, Brazil.

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative

Gabriela Valente, Adriana Dantas

L'usage du concept de laïcité au Brésil a été influencé par les constructions théoriques développées en Europe, plus particulièrement en France, et aux Etats-Unis au début du XX^{ème} siècle. Ce concept a été adopté par les intellectuels en réaction à la prédominance de l'enseignement privé et confessionnel catholique dans le pays depuis l'époque coloniale. Ces intellectuels ont été en tête du mouvement École Nouvelle dans les années 1920, qui proposait une éducation publique, gratuite et laïque, qui avait pour cadre théorique le concept français de laïcité et qui s'inspirait du modèle scolaire proposé par John Dewey (1997 [1916]). Ce mouvement n'a pas abouti en raison de la grande influence des catholiques sur le gouvernement, qui a maintenu l'enseignement privé sous l'argument que l'éducation doit être un choix familial.

Au Brésil, même s'il y a peu de travaux scientifiques sur la laïcité, elle est débattue non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans celui des sciences sociales, du droit et de la philosophie. Souvent, les chercheurs brésiliens, lorsqu'ils présentent la laïcité comme une vision du monde, regardent le Brésil avec des catégories de pensée qui, parfois, ne prennent pas en considération la dynamique des champs religieux et politique brésilien, ce qui peut être vérifié dans la dispute sur l'éducation confessionnelle publique et privée, par exemple. En d'autres termes, ils utilisent le concept sans le différencier du contexte historique européen dans lequel il a pourtant été conçu. Dès lors, certains concluent péjorativement que la laïcité brésilienne n'est qu'une illusion (Pinho et Vargas, 2015).

Au regard de ces éléments, notre étude porte sur la réception du concept de laïcité chez les enseignants français et brésiliens. Notre hypothèse est que, au Brésil, du fait de la structure sociale fortement liée au processus de colonisation dont le pays a souffert, ce concept est défini différemment de la manière dont il a été conçu à son origine, en France. Ainsi, nous discuterons de la laïcité à partir de cette différence structurelle - la colonisation - en ayant comme référence théorique les postulats sur le système mondial de la modernité/colonialité (Mignolo, 2000 ; 2011 ; Quijano, 2000 ; 2014 ; Quijano et Wallerstein, 1992).

Nous faisons alors les hypothèses suivantes : (1) le concept de laïcité à la française est une construction théorique forgée dans la modernité à partir d'un contexte local qui se veut porteur d'universel ; (2) cette laïcité est inaugurée et entendue comme un principe juridique qui vise à neutraliser la présence des religions dans les relations publiques et politiques, faisant du système éducatif son épicentre ; (3) au Brésil, le concept a été constitué par le processus de colonisation, en ayant la religion chrétienne comme partenaire dans le maintien de la domination européenne ; (4) au Brésil, la relation entre l'État et l'Église a été fondée dans la colonialité, par conséquent la perception de la laïcité revêt une autre configuration sur le sol national, y compris dans le système éducatif. Ces hypothèses nous permettent de dénaturaliser l'idée d'universalisme de la laïcité et, ainsi, de nous demander de quelle nature est la laïcité qui existe au Brésil. Dans le cadre de cette étude, trente-six entretiens semi-directifs[1] ont été menés avec dix-huit enseignants brésiliens et dix-huit enseignants français contactés grâce aux indications de collègues ayant participé à des observations de terrain dans trois écoles publiques (deux brésiliennes et une française).

L'article est organisé en deux parties : la première présente le contexte théorique qui différencie le concept de laïcité en France et au Brésil ; la seconde discute la conception de la laïcité présentée par les enseignants de chaque pays.

1. Modernité/colonialité : entre l'Europe et l'Amérique latine

Les théoriciens de la colonialité/modernité soulignent qu'il n'a pas été possible de constituer la modernité européenne sans l'établissement de la colonialité en Amérique latine et sur les autres continents, c'est-à-dire qu'elles sont constitutives l'une de l'autre (Mignolo, 2011). Lorsque le marché transatlantique a été établi au XVI^{ème} siècle, le cours du capitalisme a pris de nouvelles proportions, établissant la relation entre modernité et colonialité (Mignolo, 2000). Le nouveau circuit des marchandises à partir de l'Europe, qui reliait le continent américain au circuit déjà établi entre l'Asie et l'Afrique, a ouvert la voie à un type de marché mondial original, pour l'époque, qui s'est consolidé au fil du temps,

[1] Les entretiens ont été réalisés en présentiel et enregistrés. Ils ont eu une durée moyenne d'une heure. Ensuite, ils ont été transcrits et analysés à partir d'une analyse de contenu (Bardin, 1977).

établissant ce que Quijano et Wallerstein (1992) appellent le système mondial moderne/colonial. Dans celui-ci, la centralité (Europe) et les dépendances (Amérique, Afrique, Asie) étaient établis. Cette centralité, comprise comme l'eurocentrisme, plaçait certains pays européens au sommet de la hiérarchie par rapport aux autres peuples du monde, puisque c'est là que se constituait le modèle de société civilisée auquel « les autres » devaient adhérer.

La domination coloniale développée par les Européens a été soutenue par la colonialité du pouvoir qui a structuré des relations d'assujettissement basées sur la création de nouvelles identités racialisées[2] - blanc, noir, indigène, oriental - à partir de l'Europe pour justifier le contrôle blanc sur la terre, le travail et les produits fabriqués par d'autres identités. La conception du « blanc » comme « civilisé » et « moderne » a établi le modèle de ce que les autres nations, considérées comme « primitives » ou « non civilisées », devaient devenir, ce qui a progressivement imposé l'universalisme européen au monde (Quijano, 2000).

La colonialité a donc établi une différence centrale dans le type d'État-nation constitué au Brésil, du fait de la colonisation portugaise, par rapport au type d'État-nation français. Si, d'une part, la France s'est imposée comme le modèle de l'État moderne depuis le XVIII^{ème} siècle, d'autre part, l'établissement ultérieur de l'État brésilien à la fin du XIX^{ème} siècle, même s'il a prôné le modèle moderne européen, s'est structuré sur la base de la colonialité du pouvoir, qui, pour son maintien, a placé la religion à la base de la légitimité de l'exploitation/domination raciale.

La formation du Brésil en tant que nation est assez complexe car il y a eu plusieurs négociations pour la constitution d'une unité nationale au fil du temps. Le début de ce processus peut être attribué à l'indépendance du pays (1822), qui a été institué par un monarque portugais et qui a transformé le Brésil en un Empire indépendant de la Couronne portugaise. La formation de l'Empire brésilien a été rendue possible par l'arrivée de la famille royale en 1808, qui fuyait les troupes de Napoléon. La présence de la Couronne portugaise sur le sol national a entraîné plusieurs transformations, dont la création des premiers collèges et instituts de recherche. Pour Schwarcz (1993), cela a permis la formation « d'hommes de science » sur le sol national, influencés par les théories développées en Europe. Plus tard, la préoccupation majeure de ces intellectuels au sujet de la formation de l'État brésilien a été de résoudre le problème racial, puisque la grande majorité noire et métisse constituait, à leurs yeux, un « problème » pour le développement d'une nation civilisée. Cette conception était basée sur des idées eugénistes que ces penseurs adoptaient à partir des théories racistes venues d'Europe (Góes, 2015 ; Schwarcz, 1993).

Après la propagation des nouvelles « théories racistes », dès la fin du XIX^{ème} siècle, on assiste à un changement de conception de l'enseignement public dans les premières décennies du XX^{ème} siècle. Ce changement est inspiré par une conception de la hiérarchie raciale selon laquelle les blancs, descendants d'Européens, seraient au sommet de la hiérarchie sociale. L'école était considérée comme pouvant participer à un projet civilisateur qui viserait à construire la « [...] « race brésilienne » saine, culturellement européenne, physiquement apte et nationaliste » (Dávila, 2006, p.21), de sorte que l'inclusion de non-blancs, auparavant exclus, prétende être une « solution » aux maux nationaux[3]. Par conséquent, l'élite intellectuelle, composée en grande partie de médecins et de spécialistes des sciences sociales, a assumé le projet éducatif dans l'objectif de faire face à la « dégénérescence » de la majorité du peuple brésilien, à savoir des non-blancs, grâce à des politiques publiques éducatives. Pour Dávila (2006), la réforme éducative promue entre les années 1917 et 1945 avait cette composante raciale, par laquelle l'école aurait eu pour fonction de fournir un « diplôme de blancheur » aux « dégénérés ».

Malgré le soutien de la « science raciste » nationale pour promouvoir une nation qui corresponde aux modèles européens, c'est-à-dire blancs, le rôle moral de l'Église catholique était toujours mobilisé pour le consensus national. Gomes (1998) admet à ce sujet que la sécularisation et la laïcisation de la société étaient mises en œuvre, ce qui a été confirmé par la séparation entre l'Église et l'État dans la Constitution de 1891. Toutefois, il indique qu'il s'agissait d'une question relevant du domaine juridico-politique car, dans la pratique, l'Église était le partenaire moral de

[2] Le mot race, ainsi que les mots composés avec ce radical, n'a pas une connotation péjorative au Brésil, puisqu'il n'est pas mobilisé dans sa dimension biologique, mais comme une construction sociale, culturelle et politique qui prend en considération les relations hiérarchisées entre les différents peuples (Gomes, 2005).

[3] Il ne s'agit pas d'une école inclusive, mais d'une école habitée par un idéal qui ne s'est jamais accompli.

l'intégration sociale et intellectuelle : « l'État et l'Église, alliés, souhaitaient obtenir ce que la chrétienté avait toujours accompli au Brésil : le consensus social et religieux, l'unité territoriale, la recherche de l'homogénéisation des modèles de comportement de la population » (Gomes, 1998, p. 321). Il est important de noter que l'intégration sociale est, ainsi, liée aux conflits sociaux fondés sur la race au Brésil.

Miceli (1985) indique que, dans la Vieille République (1890-1930), l'Église catholique a dynamisé davantage sa présence dans la nation, en récupérant des patrimoines et des sources de revenus, en reconstruisant des séminaires et, surtout, en faisant des alliances avec les oligarchies de l'État. Elle a monopolisé l'offre éducative privée et confessionnelle du pays, comme elle l'avait fait depuis l'époque coloniale. Pour l'auteur, « de telles conquêtes ont rapidement démontré leur efficacité lorsque l'Église a commencé à opérer en position de relief au centre de la vie politique nationale au cours des décennies des années 30 et 40 ». (Miceli, 1985, p. 176-177).

La consolidation du Brésil en tant qu'État-nation peut être attribuée au premier mandat de Getúlio Vargas (1930-1945), qui a construit l'appareil bureaucratique sur la base d'un gouvernement autoritaire et centralisateur (Mattos, 2006). La politique éducative promue par ce gouvernement visait à construire la nationalité, afin de lutter contre la société multiethnique qui caractérisait le Brésil. L'éducation avait pour projet civique de « brésilianiser » les citoyens (Schwartzman, Bomeny et Costa, 2000, p. 93).

Les élites s'inquiétaient de la sécularisation de l'éducation proposée par le Mouvement de l'École Nouvelle dans les années 1920. La proposition d'une école laïque, publique et gratuite n'a pas réussi à se concrétiser en raison de l'action des secteurs catholiques dans le gouvernement Vargas. Ainsi, la réforme de l'éducation de cette période a subi une forte influence des catholiques qui servaient les intérêts conservateurs.

Cette analyse des fondements historiques du Brésil à partir des épistémologies du Sud permet de comprendre le présent, notamment en ce qui concerne l'usage du concept de laïcité dans la société contemporaine. Cela fait contraste avec la réalité française. En raison des limites de l'article, nous ne développons pas ce point[4].

2. La laïcité du point de vue d'enseignants brésiliens et français

Bien que le débat académique français sur la laïcité jouisse d'une grande légitimité, les chercheurs brésiliens et français reconnaissent que la laïcité n'est pas exclusive à la société française. Comme le dit Kintzler (2007), la laïcité n'est pas un courant de pensée comme les autres. Le concept de laïcité peut être compatible avec différentes visions du monde du fait qu'il ne s'agit pas d'un concept pur, car subissant les hybridismes sociaux du contexte.

Les travaux scientifiques brésiliens sur le sujet sont peu nombreux si on les compare à la production française, mais ils ont été animés par des chercheurs engagés dans la constitution d'une société autonome de préceptes chrétiens et de positions religieuses, et ils le sont encore davantage de nos jours. Les chercheurs brésiliens cherchent à montrer que l'État n'exclut pas complètement le religieux de la sphère publique. Autrement dit, le fait religieux est considéré comme public et comme un élément historique, ce qui rend la délimitation entre la sphère religieuse et le pouvoir politique encore plus difficile (Valente, 2019). Cet obstacle peut être basé sur les coutumes de la population, c'est-à-dire que les habitudes religieuses ont un plus grand pouvoir d'influence qu'une culture laïque, ce qui caractérise l'incompréhension des Brésiliens quant à la signification d'un État laïque. Nous comprenons que cette relation étroite entre l'État et la religion s'est forgée dans une structure sociale où la colonialité du pouvoir était également fondée sur l'alliance avec l'Église catholique ; actuellement, ce sont les églises évangéliques qui ont pris le relais pour assurer le consensus social conservateur.

Ainsi, cette « laïcité timide » (Rocha, 2014) s'inscrit dans la coopération prévue par la constitution entre l'État et les religions, qui permet aux religions de participer aux décisions étatiques dans un régime multiconfessionnel (Cruz, 2011 ; Tomaz, 2012). Le fait que toutes les religions n'ont pas la même légitimité pour interférer dans les questions publiques, mais seulement les religions chrétiennes, est également présent dans le discours scientifique. En outre, la laïcité n'est pas pratiquée comme une valeur fondamentale de la république brésilienne, elle est

[4] Voir : Baubérot, 2010 ; Kitzler, 2007 ; Foray, 2008 ; Ménard, 2022.

utilisée selon la convenance de la situation (Zylbersztajn, 2012), devenant plus utopique que réelle (Souza, 2009). En d'autres termes, elle est établie par la loi, mais ne s'applique pas dans la pratique (Monteiro, 2012 ; Ranquetat Jr, 2012).

En France, on peut identifier au moins trois manières de définir la laïcité : le modèle libéral (Portier, 2016 ; Baubérot, 2015, 2017), le modèle républicain (Coq, 1999, 2005 ; Gautherin, 2000, 2005) et le modèle civique (Kintzler, 2007 ; Pena-Ruiz, 2004). Chacun est associé à des champs disciplinaires différents. L'école et l'éducation sont le point de départ de l'approche historique, sociologique ou philosophique de la laïcité. En effet, « [la laïcité] est le compagnon éducatif de l'établissement des libertés publiques » (Baubérot, 2015, p. 141). Ce lien entre l'école publique et la République a été forgé en pleine Révolution française, notamment par Condorcet, car il y aurait une relation politique entre le savoir et la souveraineté populaire, nécessaire pour garantir la liberté (Kintzler, 2014). Cette école républicaine s'inscrit également dans une volonté d'intégration sociale, à partir de politiques d'assimilation issues du même moment historique, porteuses d'un idéal de démocratie qui serait fondé sur l'ordre public (Schnapper, 1998).

Comparant les débats épistémologiques sur la notion de laïcité dans les deux pays, les études brésiliennes du point de vue de l'éducation se concentrent sur la mise en œuvre controversée de la discipline de l'enseignement religieux[5]. Si, en France, la séparation des espaces publics et privés et la différence entre croyance et connaissance sont des éléments centraux, au Brésil cela peut être justifié comme un produit du syncrétisme et de l'hybridité typiques de la culture brésilienne (Sanchis, 2008 ; Negrão, 2008) ou encore par le fait que la laïcité française soit perçue comme une question socialement vive, source d'une controverse scientifique par laquelle les chercheurs cherchent à produire des connaissances ayant comme horizon la « vérité », même si cette vérité est temporaire (Panissal et Strouk, 2017).

La différence cruciale entre la France et le Brésil apparaît ici, puisque le pays européen, se présentant comme une nation européenne moderne, avait besoin d'une séparation entre l'État et l'Église pour sa consolidation. Si la France elle-même a également participé au processus de colonisation, son rôle central dans le système mondial moderne exigeait la propagation de valeurs séculaires par l'éducation dans son processus de civilisation interne. L'inscription de la laïcité dans la formation des enseignants et dans les programmes scolaires caractérise la manière dont ce terme est mobilisé en France. De l'autre côté de l'Atlantique, ce n'est pas un hasard si la laïcité brésilienne reconnaît une certaine utilité publique aux religions, considérées comme un service public qui assure une socialisation morale, puisque les religions hégémoniques (les religions chrétiennes) possèdent au Brésil une légitimité politique que l'on ne retrouve pas sur le territoire français.

Les discussions théoriques sur la laïcité dans les deux pays révèlent que la laïcité est un concept difficile à définir. Cependant, ce qui est commun aux deux pays, c'est qu'elle implique une relation entre l'État et les religions et, en ce qui concerne l'enseignement, une relation entre savoir et croyance. Les conséquences de cette relation et les manières de vivre la laïcité dépendent donc des contextes social, historique et éducatif de chaque pays. Les pratiques pédagogiques face à des situations impliquant la question religieuse confirment les différences qui existent en matière de compréhension de la notion de laïcité en France et au Brésil.

Une recherche ethnographique nous permet d'identifier les ressources et les logiques d'actions inhérentes aux pratiques enseignantes face à la question religieuse dans les deux pays (Valente, 2021). Au Brésil, cinq des dix-huit enseignants interrogés ne savaient pas comment définir le concept de laïcité. Il s'agit d'enseignants aux parcours variés (pédagogie, histoire, sciences, éducation physique et langue portugaise) et un seul d'entre eux a moins de dix ans d'expérience dans l'enseignement. Ils invisibilisent la présence des questions religieuses dans l'espace scolaire.

Pour les treize autres enseignants, les définitions de la laïcité ont été regroupées en trois catégories, par ordre de fréquence : respect, séparation et connaissance. Dans la catégorie du « respect », nous trouvons la non-discrimination, la nécessité d'accepter l'autre, la reconnaissance de la religion individuelle et l'appréciation de la diversité religieuse. Dans celle de la « séparation », le concept de laïcité est associé à la valorisation de l'intérêt général, à l'égalité des religions et à la république. Enfin, celle de la « connaissance », la laïcité est une manière de garantir le droit à la connaissance, à l'objectivité scientifique ou encore à la réflexion qui aurait pour fonction de briser les préjugés pour que tous les individus soient

[5] L'enseignement religieux est une discipline relevant d'une offre obligatoire mais d'inscription facultative (cf Tomaz, 2012).

respectés. Dans cette dernière catégorie, la laïcité est comprise comme un élément qui traite la religion comme une partie de la culture.

La logique libérale (Gautherin, 2005) de cette dernière conceptualisation de la laïcité attire l'attention. Le respect que prône la laïcité serait un respect individuel défendu par une majorité d'enseignants. L'individu est privilégié au détriment du collectif. La prédominance d'une telle logique n'est pas surprenante, car elle répond aux principes de référence qui sont davantage mis en évidence dans la configuration sociale brésilienne (Ménard et Valente, 2016). En outre, il est nécessaire de souligner que cette logique libérale est directement liée à la coexistence des religions qui pourraient tangenter une politique de la différence, cependant, l'argument de la coexistence est parfois utilisé pour justifier une présence chrétienne hégémonique.

À la différence de ce qui se passe au Brésil, nous avons identifié, en France, l'existence d'un grand nombre de normes, de circulaires et de lois relatives au traitement des questions religieuses dans l'espace scolaire et associées à la notion de laïcité. Elles privilégient le caractère universaliste de cette dernière, c'est-à-dire celui de la cohésion nationale. La fabrication des prescriptions est liée au processus historique et temporel de la société, ces normes sont comprises par les prescripteurs comme des instruments ou des ressources que les enseignants peuvent s'approprier et recycler en fonction des situations.

Au regard des dix-huit entretiens réalisés, les enseignants français associent la laïcité à leur statut de fonctionnaires et au métier d'enseignant, cette catégorie étant celle qui est la plus fréquemment mobilisée. En plus d'être liée à la dimension professionnelle, nous supposons que l'existence d'un discours prônant le « vivre ensemble » largement médiatisé amène les enseignants à mettre en évidence le concept de laïcité.

Bien que tous les enseignants français interrogés se soient montrés familiers avec le terme de laïcité, sa définition n'est pas homogène. Nous pouvons regrouper les définitions de la laïcité en trois grands groupes : les enseignants qui associent la laïcité à la neutralité sont majoritaires ; viennent ensuite ceux qui associent le concept à l'identité nationale française ; enfin, il reste ceux qui comprennent la laïcité comme une restriction au traitement de la question religieuse à l'école.

Dans la première catégorie, dite de la « neutralité », les définitions varient d'un extrême, prônant de « laisser la religion en dehors de l'école », à un autre, consistant à « prendre toutes les religions en considération ». Au milieu, nous trouvons l'idée du « chacun fait ce qu'il veut », comme expression de cette neutralité. Pour finir, la distinction entre croyance et connaissance permettant de définir quels contenus peuvent être abordés en classe est aussi présente dans cette catégorie de neutralité.

La laïcité associée à l'identité française est mentionnée par les enseignants qui relient ce concept aux valeurs nationales telles que la république, la citoyenneté, le respect, la tolérance et l'égalité entre les hommes et les femmes, à savoir autant de concepts également utilisés par le philosophe français Coq (1999). Enfin, la laïcité est perçue par certaines personnes interrogées comme un obstacle au traitement du sujet de la religion en classe, cette tâche étant du ressort exclusif des professeurs d'histoire et de géographie, puisqu'ils seraient les seuls qualifiés pour en traiter dans le cadre du cours d'enseignement moral et civique (EMC).

Les enseignants français intègrent le concept de la laïcité comme un élément propre à la socialisation nationale, qui est défendu à partir d'un discours naturalisé, même lorsqu'ils n'en ont pas une connaissance approfondie sur ce concept. Par ailleurs, la laïcité est également un élément de leur socialisation professionnelle, compte tenu des traces caractéristiques de l'image historique de l'enseignant qui est porteur d'une vocation sacerdotale, militant de la laïcité (Van Zanten *et. al.*, 2002).

Au-delà des différences culturelles entre le Brésil et la France, nous remarquons que les différences d'interprétation du concept de laïcité des enseignants sont associées au conditionnement structurel de chaque société. Ainsi, au regard de notre question de départ (pour rappel : comment définir la laïcité brésilienne ?), il est à noter que, du point de vue des enseignants, le concept est idéalement compris comme la recherche du respect et de la coexistence de toutes les religions. La protection de l'hégémonie chrétienne, qui ignore les cas d'intolérance religieuse pour les autres religions, notamment celles relevant d'une matrice africaine, n'est pas remise en question (Miranda, 2012). La religiosité diffuse dans la pratique enseignante brésilienne (Valente, 2019) peut s'expliquer par l'influence des secteurs religieux dans la conception du système éducatif, tant public que privé. En se présentent comme naturalisée dans le système éducatif, la religiosité brésilienne a permis de répondre aux intérêts des secteurs conservateurs

nationaux, sans révéler son influence sur le programme d'études, comme nous l'avons indiqué précédemment.

Conclusion

Le paradigme de la colonialité/modernité nous permet de parcourir ce chemin explicatif pour répondre à la différenciation du concept pour les deux pays. D'une part, du côté français, la séparation entre l'État et l'Église renvoie au projet politique de construire le consensus social de la nation moderne. D'autre part, pour le consensus social brésilien, il est constitué d'alliances entre l'État et la religion, à la lumière de la colonialité du pouvoir.

Selon Mignolo (2017), la modernité a un côté sombre, à savoir, la colonialité, en tant que constitutive d'un système qui interconnecte des nations centrales (européennes) avec des nations périphériques. Ainsi, ce côté sombre se présente dans l'impossibilité d'adopter la séparation entre l'État et la religion de la même manière que ce qui s'est passé en France. En effet, dans une société structurée par la race, dans laquelle les noirs et les indigènes n'étaient pas inclus dans la participation démocratique à la construction de la nation, cette alliance était indispensable à la domination symbolique.

Le Brésil, à son tour, depuis la période coloniale, a eu comme partenaire l'éducation confessionnelle chrétienne, assignant une autre signification sociale à l'éducation par rapport à l'Europe si elle est analysée depuis la colonialité du pouvoir (Dantas, 2020 ; 2021). La religiosité brésilienne a légitimé historiquement le projet politique, laissant peu de place à la séparation entre les pouvoirs religieux et politiques dans la pratique, même si elle est établie par la loi. Par conséquent, les théoriciens de la colonialité/modernité permettent non seulement de légitimer et de justifier l'existence d'une « laïcité à la brésilienne », en montrant que le parcours transatlantique de la laïcité est utile pour identifier plus de points de convergence que de séparation entre l'État et les religions.

Bibliographie

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.

Baubérot, J. (2017). *Histoire de la laïcité en France*. Que sais-je? PUF, 7ª edição.

Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Le modèle français de laïcité n'existe pas, Paris, Maison des Sciences de l'Homme. 173 p.

Baubérot, J. (2010). *Les laïcités dans le monde*. Paris : PUF (3e édition).

Coq, G. (1999). *Laïcité et république le lien nécessaire*. Paris. Kiron Edition du félin.

Coq, G. (2005). *La Laïcité principe universel*. Paris : Le Félin.

Cruz, Á. (2011). *O princípio constitucional da laicidade: a Liberdade religiosa e sua efetividade*. Dissertação de mestrado. Univem.

Dantas, A. (2021). *As escolas privadas da periferia: uma análise decolonial*. São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2021.

Dantas, A. (2020). Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. *EccoS* – Revista Científica [Online], Número 54, 30 setembro 2020. doi:https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17319

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil -1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp.

Dewey, John (1997). *Democracy and Education*. an introduction to the philosophy of education. Pennsylvania : Pennsylvania State University, Electronic Classics Series, Jim Manis, Faculty Editor.

Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire*. *Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne : Peter Lang.

Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et sociétés*, n. 16/02. P. 137-154.

_____. (2000) L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. Dans : Van Zanten, Agnès (Dir.), L'école : l'état des savoirs, Paris, Éditions la Découverte.

Góes, W. (2015). *Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro : a proposta de povo em Renato Khel*. São Paulo : Marília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Gomes, F. (1998). De súdito a cidadão: os católicos no Império e na República. Dans : *História e Cidadania: XIX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Anpuh, 2, 315-326.

Gomes, N. (2005). Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debatesobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. Dans : BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.* Brasília, MEC, Secretaria deeducação continuada e alfabetização e diversidade. 39 – 62.

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?,* Paris, Vrin. « Chemins philosophiques », 128.

_____. (2014). *Penser la laïcité*. Paris : Minerve.

Mattos, P. (2006). A formação do estado regulador. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo , 76, p. 139-156.

Ménard, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. 21. *CRES*.

Ménard, C. et Valente, G. (2016) Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation. Dans : *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation.* Nantes : 27 -28 octobre 2016 (actes en ligne : http://www.cren.univ-nantes.fr/).

Miceli, S. (1985). *A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)*. Tese de livre docência em Sociologia. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. Dans: LANDER, Edgardo (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. 55-86

Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, Duke University Press.

Miranda, A. (2012). A força de uma expressão: intolerância religiosa, conflitos e demandas por reconhecimento de direitos no Rio de Janeiro. *Comunicações do ISER*, 66, 60-73.

Monteiro, P. (2012). *O Estado laico e a liberdade religiosa: interesses públicos versus direitos privados numa democracia plural religiosa*. Dissertação de mestrado. Universidade Presidente Antonio Carlos.

Negrão, L. (2008). Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, FFLCHUSP, 20, 2, 115 -132.

Panissal, N et Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, *Éducation et socialisation* [Online], 46.

Pena-Ruiz, H. (2004). Laïcité : principes et enjeux actuels. *Cités*, 18 (2), 63-75.

Pinho, L.; Vargas, E. (2015). Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações. *Educação temática digital*.

Portier, P. (2016). *L'État et les religions en France: une sociologie historique de la laïcité*. Presse Universitaires de Rennes : Rennes.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" Dans : Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO).

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Dans : _____ *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-esctructural a la colonialidade/descolonialidad del poder.* Danilo Assis Clímaco (selección). Ciudade Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 285-327

Quijano, A. Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Sciences Journal*, 134, 549-557.

Ranquetat Jr, C. (2012). *Laicidade à brasileira: um estado sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Tese de doutorado. UFRGS.

Rocha, A. (2014). *Amor, ordem e progresso, casamento e divorcio como desafios a laicidade do Estado (1847-1916)*. Dissertação de mestrado. UnB.

Sanchis, P. (2008) Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, 19 (2).

Schwarcz, L. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwartzman, S; Bomeny, H; Costa, V. (2000). *Tempos de Capanema*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra : Fundação Getúlio Vargas.

Schnapper, D. (1988) Existe-t-il une identité française ? Dans : Ruano-Borbalan, J-C.. *L'identité : l'individu, le groupe, la société.* Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

Souza, J. (2009). *Separação entre religião e estado no Brasil: utopia constitucional?.* Tese de doutorado. PUC São Paulo.

Tomaz, R. (2012). *O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição ?* Dissertação de mestrado. UnB.

Valente, G. (2019). Democracia e liberdade religiosa: Laicidade, Ensino Religioso e Educação. Dans : Avila, C. D. (Ed.). *A qualidade da democracia no Brasil*. v. 4. 317-333.Curitiba: Editora CRV.

Valente, G. (2021). *Educação, docência e laicidade: realidades escolares na França e no Brasil*. Curitiba : Editora Appris. p.280 (traduction : Education, enseignement et laïcité : réalités scolaires en France et au Brésil).

Van Zanten, A., Grospiron, M-F. et Kherroubi, M. ; Robert, A. (2002*) Quand l'école se mobilise Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La dispute.

Zylbersztajn, J. (2012). *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de doutorado em direito. USP.

VARIA

Inter Pares est essentiellement une revue de jeunes chercheurs élaborée par les jeunes chercheurs, doctorants et jeunes docteurs. Toutefois, la revue n'exclut pas d'accueillir, comme elle l'a déjà fait dans le passé, des chercheurs confirmés et/ou seniors, ce qui est le cas avec deux des auteurs des trois articles varia, qu'elle s'honore de publier, Maria da Graça Setton et Eric Plaisance, professeurs respectivement aux universités USP (Sao Paulo) et UNIRIO (Rio de Janeiro). La rubrique des *varia* réunit en effet trois études qui donnent suite aux dialogues en Sciences de l'éducation et de la formation, mais avec une focale sur la sociologie de l'éducation.

Premièrement, Sidonie Vacher analyse la déviance scolaire juvénile en mobilisant le cadre conceptuel honnethien de la reconnaissance sociale. Dans « Du défaut de reconnaissance sociale à la mise en place de stratégies adaptatives : Exemple de la déviance scolaire », elle souligne que, au cœur de la communauté juvénile, la déviance scolaire peut être une stratégie de reconnaissance scolaire. Ensuite, pour leur part, Maria da Graça Setton et Adriana Bozetto approfondissent l'acception du concept de socialisation dans des articles brésiliens. Dans leur texte, « Notes provisoires sur la notion de socialisation », elles procèdent à une analyse de contenu de 87 articles scientifiques publiés entre 1998 et 2018 dans des revues qualifiantes brésiliennes. Elles en concluent qu'il existe une diversité d'usages du concept et qu'il possède une influence importante sur les recherches en Sciences de l'éducation. *Last, but not least,* dans ce volume 9[1], la revue *Inter Pares* a le plaisir de publier un article d'Eric Plaisance intitulé « Un curriculum inclusif est-il possible ? Réflexions à partir du cas brésilien ». L'article met en lumière l'originalité brésilienne en ce qui concerne les politiques publiques pour l'éducation pour tous dans une société inclusive. L'auteur s'intéresse plus précisément à la question de la mise en œuvre d'un « curriculum inclusif » fondé sur la continuité de l'histoire brésilienne et sur les pratiques éducatives réelles.

[1] Dix numéros ont à ce jour paru (dont un numéro spécial alpha, issu du colloque « Conditions enseignantes, conditions pour enseigner » de 2015 (université Lumière Lyon 2).

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Du défaut de reconnaissance sociale à la mise en place de stratégies adaptatives

Sidonie Vacher

Cet article prend pour objet les phénomènes de déviance scolaire juvénile en mobilisant le cadre conceptuel honnethien de la reconnaissance sociale. En partant du discours des acteurs selon un protocole d'enquête combinant méthodologie qualitative et quantitative, notre étude montre que certaines populations d'élèves – ici les élèves faibles scolairement et ceux dont le contexte familial est jugé défaillant – ont plus de difficultés que leurs pairs à trouver dans leur environnement un support de valorisation de soi leur permettant de se construire une identité sociale positive. Pour ces élèves également plus vulnérables vis-à-vis du risque de disqualification par les pairs, les voies scolairement déviantes constituent une stratégie possible d'accès à la reconnaissance sociale au sein de la communauté juvénile.

Mots-clés : reconnaissance sociale – déviance scolaire – contexte familial défaillant – faiblesse scolaire – communauté juvénile – stratégies adaptatives

From lack of social recognition to the implementation of adaptive strategies

Abstract: This study invests the theme of juvenile school deviance by mobilizing the Honethian conceptual framework of social recognition. Starting from the discourse of the actors in a survey protocol combining qualitative and quantitative methodology, our study shows that some young people - here students with low school level and those whose family context is failing - have more difficulty than their peers in finding in their environment a support for self-worth allowing them to build a positive social identity. For these students, who are also more vulnerable to the risk of disqualification by their peers, school deviance constitutes a possible strategy for accessing to social recognition within the youth community.

Key words: social recognition – school deviance – defaulting family context – low school level – juvenile community – adaptative strategies

Du défaut de reconnaissance sociale à la mise en place de stratégies adaptatives

Sidonie Vacher

1. Contextualisation

Un défi dont le gouvernement français actuel entend s'emparer est la gestion des formes les plus préoccupantes de déviance au sein des établissements scolaires du secondaire. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2017-2022), fait même de la prise en charge des « *élèves hautement perturbateurs* » *ou* « *poly-exclus* » une priorité en initiant en 2018 un plan d'action contre les violences scolaires[1]. La déviance fait référence à ce qui s'éloigne de la conformité, à ce qui transgresse des normes établies dans un contexte donné (ici le contexte scolaire). Nous emploierons le terme de déviance scolaire dans la suite de notre article dans une acception large, en se référant aux désordres quotidiens à l'école que sont les perturbations du cours, les postures d'opposition à l'égard de l'enseignant, les violences entre pairs etc.[2] La question de la déviance adolescente à l'égard des normes scolaires connaît un écho politique et médiatique croissant depuis l'arrivée d'un nouveau public dans le secondaire[3] – les jeunes issus de milieux populaires – leur présence étant considérée *comme la cause des désordres scolaires, désordres expliqués par une distance socio-culturelle importante entre les élèves et l'école* (Garnier, 2016, p.48).

Dans une visée de compréhension des phénomènes sociaux, la sociologie de l'éducation a largement investi cette thématique en questionnant la genèse de ces comportements juvéniles a-scolaires et déviants. Dans un premier temps, nous examinerons l'hypothèse consensuelle dans la littérature sociologique d'une déviance scolaire comme effet de la distance de l'élève à l'égard des normes scolaires. Nous chercherons dans un second temps à montrer les insuffisances de cette analyse et l'intérêt de convoquer le cadre conceptuel honnethien de la reconnaissance sociale pour une meilleure compréhension de ces phénomènes de déviance scolaire.

2. Cadre théorique et conceptuel

D'une lecture de la déviance scolaire comme effet de la situation d'inadaptation scolaire de l'élève …

Une hypothèse consensuelle dans la littérature scientifique est de considérer la déviance scolaire comme l'effet des caractéristiques socio-culturelles d'éloignement de l'élève des codes scolaires. L'importance prise par les études secondaires dans notre société noue fortement le destin des individus aux jugements scolaires (Rayou, 1998). Les classements et verdicts scolaires impactent durablement l'identité des adolescents en ce qu'ils constituent des indicateurs de leur valeur personnelle et tendent à discréditer le jeune bien au-delà de son statut d'élève (Millet et Thin, 2004). Ainsi, pour se préserver d'une image de soi négative renvoyée par l'institution scolaire, les jeunes en situation d'inadaptation scolaire sont plus enclins à adopter des stratégies d'évitement et de résistance à l'école (Rayou, 1998 ; Hélou, 2010). Le danger pour soi est d'autant plus grand que les élèves en difficultés scolaires sont soumis à un traitement professoral différencié (Grimault-Leprince, 2010). Ces différences de traitement sont guidées par une « norme d'excellence »[4] très prégnante dans nos

[1] Termes employés dans la circulaire n° 2019-122 du 3-9-2019 (B.O. n°32 du 05/09/2020) du ministère de l'Éducation nationale qui expose le plan de lutte contre les violences scolaires. Cette circulaire détaille les mesures adoptées, parmi lesquelles figure le renforcement des procédures disciplinaires ou encore l'allongement de la durée de conservation des sanctions dans le dossier administratif de l'élève.

[2] Le terme de déviance scolaire est employé ici dans un sens analogue à celui d'« incivilité » ou de « microviolence ». Ils renvoient aux diverses « *interactions à l'intérieur de l'école : entre élèves et professeurs (injures, humiliations, refus d'écouter et/ou de travailler, indiscipline), entre pairs (bousculades, intimidations, harcèlements)* (de Saint Martin, 2012, p. 121). L'usage de ces termes est néanmoins sujet à controverses, comme l'explicite Claire de Saint Martin dans « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. » *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2012, *1*(1), 119-126.

[3] Lire par exemple Mabilon-Bonfils (2005) sur la construction médiatique actuelle d'un discours de montée des violences scolaires, qui s'inscrit dans un mouvement plus large à partir des années 70 de centration médiatique sur les thématiques de violences urbaines, incivilité, insécurité. Voir aussi Debarbieux (1998) et Mucchielli (2007) sur l'équation désordres-jeunesses populaires-immigration.

[4]. L'institution scolaire fabrique une représentation de la valeur scolaire et des normes d'excellence, et se munie d'un système d'évaluation qui a pour fonction central de classer les élèves selon ces normes. Cette construction des catégories « élèves brillants » et « élèves mauvais » imprègne tous les aspects de l'école, au premier rang desquels les pratiques pédagogiques enseignantes. Lire Perrenoud (1995) pour une analyse fine des

traditions pédagogiques, et qui conduit à considérer les « *louanges et encouragements* [comme] *davantage liés aux compétences acquises qu'aux notions d'efforts ou de progrès* » (Ibid., p.6). Le corollaire de cette norme d'excellence est l'idée, largement répandue dans les propos enseignants, que la punition encourage le travail scolaire (Grimault-Leprince, 2008). Cependant, cette logique se traduit par une « *répression pédagogique* » à l'égard des élèves faibles scolairement, alors plus susceptibles de développer des sentiments néfastes aux apprentissages (Grimault-Leprince, 2011, p.221). En effet, les études montrent que l'excellence scolaire augmente significativement la probabilité de ressentir un sentiment de valorisation, tandis que la faiblesse scolaire favorise grandement le sentiment d'humiliation (Grimault-Leprince, 2010).

La situation de stigmatisation scolaire de ces élèves peut les conduire à investir des groupes de pairs partageant un même rapport à l'école, dans lesquels ils et elles trouvent la possibilité de se constituer en un « nous » contre l'institution (Cortéséro, 2010) et de gérer collectivement les frustrations engendrées par leur scolarité disqualifiante (Avenel, 2006). Face au sentiment d'indignité scolaire, le groupe de pairs offre un support de protection et de valorisation pour le.la jeune, il joue un rôle de « *refuge symbolique* » (Millet, Thin, 2012, p. 289). Ainsi, logiques scolaires et logiques juvéniles rentrent en grande tension : puisque le groupe « *se constitue en grande partie contre le regard extérieur qui invalide l'image de soi* » (Avenel, 2006, p. 129), il est un espace de radicalisation/renforcement des postures de résistance des membres. Les normes et comportements développés dans ces groupes de pairs sont donc l'envers de leur stigmatisation scolaire. Ils prennent souvent la forme d'un « *renversement des valeurs* » de l'École (Cortéséro, 2010, p.78) qui accroît la distance entre les jeunes et l'institution. Ainsi, plus la situation scolaire se dégrade, plus la logique juvénile prend le dessus sur la logique scolaire (Ibid.).

A la nécessaire mobilisation du cadre conceptuel honnethien

Cependant, une telle analyse, massive dans les travaux précédemment cités, est insuffisante pour fournir une explication aux comportements déviants d'adolescents qui ne sont pas en situation d'inadaptation scolaire. Ce qui transparaît plutôt à la lecture de cette littérature sociologique et en toile de fond des postures juvéniles, c'est d'une part la prégnance du besoin de reconnaissance à l'adolescence, et d'autre part le rôle de ressource compensatoire que peut jouer le groupe de pairs lorsque ce besoin est insuffisamment satisfait. Cette centralité de la question de la reconnaissance sociale nous a conduit à mobiliser le cadre conceptuel honnethien. Axel Honneth (2000) propose, à travers sa théorie de la reconnaissance, une grille d'interprétation novatrice pour lire le monde social, considérant le besoin de reconnaissance comme un invariant inhérent à toutes interactions sociales. Ce qui est au fondement de la théorie de la reconnaissance qu'il formule, c'est l'idée que l'identité des individus se construit dans l'intersubjectivité (Ibid.). Ainsi, le besoin de reconnaissance est central dans la construction identitaire des êtres, en ce qu'il correspond au « *besoin de voir reconnue notre propre valeur par autrui* » (Renault, 2007a, p. 123). Parce que le rapport positif à soi est « *intersubjectivement vulnérable* » (p.123), il est remis en cause à chaque déni de reconnaissance. La recherche de validité dans le regard des autres peut alors se mouvoir en une quête douloureuse (Le Breton, 2007). Les expériences de reconnaissance dépréciative ou de déni de reconnaissance fragilisent l'individu dans son rapport positif à soi, l'incitant à chercher activement des moyens pour rétablir l'identité blessée (Renault, 2007b).

C'est donc sous l'angle d'une quête de reconnaissance adolescente que nous avons choisi d'analyser la déviance scolaire juvénile, en se demandant comment la déviance à l'égard des normes scolaires peut être considérée comme une stratégie de protection et d'affirmation de soi au sein de l'institution et du groupe de pairs. Nous postulons que le lien de causalité entre l'éloignement socio-culturel des normes scolaires et la déviance est trop vite admis, et qu'il masque la réelle tension : celle entre une reconnaissance difficile à construire pour l'adolescent (l'inadaptation scolaire peut être une cause de cette difficulté) et la mise en place de stratégies adaptatives dans la communauté de pairs dans une logique de reconnaissance compensatoire. Ainsi, si les élèves éloignés des codes scolaires sont une population sujette au risque de déviance parce qu'elle souffre d'un défaut de reconnaissance (ce que nous tenterons de confirmer et approfondir dans cette étude), nous souhaitons aussi nous intéresser à d'autres populations qui peuvent être dans une situation d'attente non satisfaite de reconnaissance. Nous postulons que ce peut être le cas des élèves dont le contexte familial est défaillant.

mécanismes de fabrication institutionnelle des normes d'excellence scolaire.

2. Méthodologie

Notre protocole d'enquête[5] se fonde sur l'entrecroisement de deux méthodes (l'entretien compréhensif et le questionnaire), elles-mêmes renvoyant à deux populations enquêtées (des élèves français scolarisés dans le secondaire et des jeunes adultes). L'intérêt de la triangulation méthodologique est de diversifier les points de vue pour appréhender un objet de recherche. Multiplier les indices, faire varier les échelles et les outils méthodologiques permet *in fine* d'aboutir à une version plus fine de la réalité (Haas, Kalampalikis, 2010). 172 adolescents français.es ont participé à notre enquête par questionnaire en ligne en juin 2020. Les participants sont majoritairement de sexe féminin (63,4%) et d'origine sociale favorisée (40.7%). Elles et ils sont principalement scolarisés en collège (45.3%) et lycée général et technologique (42.4%)[6].

Encadré 1. Construction du questionnaire et traitement statistique

Organisé en 4 parties, le questionnaire vise à connaitre la perception de collégiens et lycéens quant à 1) leur expérience scolaire 2) leurs relations aux pairs 3) leur contexte familial et 4) la présence d'une passion/talent en dehors de l'école. Il se compose de 44 items que l'enquêté doit noter de 1 à 4 selon son degré d'accord. Plusieurs variables sous-tendent notre outil de recueil de données.

Variables indépendantes :

- **Le niveau scolaire** de l'élève, que nous appréhendons via deux questions posées à l'enquêté sur sa moyenne générale.
- **Le caractère conflictuel et l'insécurité de l'environnement familial** de l'enquêté que nous jugeons via les réponses à 3 items (ex : *J'ai eu pas mal de problèmes familiaux (ou évènements familiaux) qui m'ont impacté notamment dans mon rapport à l'école*).

Variables dépendantes :

- **Le caractère valorisant du support scolaire** : Nous cherchons ici à déterminer dans quelle mesure l'École peut constituer un support de valorisation pour l'adolescent. Plusieurs items nous permettent de savoir si le milieu scolaire est perçu par l'enquêté comme qualifiant (*ex : Cette année je me suis souvent senti félicité/encouragé par mes profs en classe*).
- **Le caractère valorisant du support familial** : Nous cherchons à déterminer dans quelle mesure la famille constitue un support de valorisation pour l'adolescent. Plusieurs items nous permettent de savoir si l'environnement familial est perçu comme qualifiant par l'enquêté (*ex : Mes parents me comparent souvent avec d'autres élèves ou membres de ma famille pour critiquer mes compétences scolaires*).
- **Le statut de l'élève dans la communauté juvénile** : Nous opérationnalisons cette variable sur la base de 3 items dans notre questionnaire (*ex : Je me sens souvent humilié par les autres élèves à l'école*).
- **La déviance scolaire** : nous évaluons le caractère déviant/a-scolaire de l'enquêté en considérant la nature de son groupe de pairs (*ex : Dans mon groupe d'amis on s'en fout des cours*), son attitude en milieu scolaire (*ex : On dit de moi que je suis un élève perturbateur*), et son caractère influençable (*ex : Si mes amis me disent cap/pas cap de faire quelque chose, j'ai tendance à relever le défi au risque de me faire punir*).

Les données du questionnaire ont été réexploitées à travers le logiciel SPSS via des tris croisés. Nous nous sommes basées sur la valeur de trois indicateurs – Khi 2 – V de Cramer – Valeur de p – pour affirmer la dépendance d'une variable vis-à-vis d'une autre et la significativité des résultats statistiques constatés. Soulignons d'emblée les biais : notre échantillon d'enquêtés est faible, et, en ce sens, les chances de se tromper en affirmant la significativité d'écarts

[5] L'enquête présentée dans cet article est issue d'un travail de mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation. Cette recherche, à visée exploratoire, n'a donc pas la prétention d'être représentative. Notre méthodologie non-probabiliste ne permet pas la généralisation des résultats, et ces derniers doivent être lus pour ce qu'ils sont : des pistes sociologiques de réflexion et de compréhension sur la thématique des désordres scolaires.

[6] Les aléas de la crise sanitaire (dont l'une des conséquences importantes sur notre recherche est la fermeture des établissements scolaires) nous ont contraint à revoir notre méthodologie d'enquête, et à user des réseaux de connaissance et réseaux sociaux (diffusion sur une vingtaine de pages et groupes Facebook dont on a préjugé qu'ils regroupaient un public juvénile) afin de diffuser le lien de notre outil de recueil de données. Si une telle démarche présente des avantages établis en termes de réduction du biais de désirabilité sociale (favorisant donc l'honnêteté dans les réponses), l'échantillonnage non probabiliste et le biais d'auto-sélection sont ses principales limites. L'auto sélection dans les sondages en ligne est influencée, entre autres et de façon significative, par le niveau d'étude (les enquêté.e.s les moins scolarisé.e.s sont les moins représenté.e.s) et l'intérêt que porte l'enquêté.e au sujet traité. Voir Gingras et Belleau (2015) et Frippiat et Marquis (2010) pour une revue de la littérature sur la méthodologie de l'enquête en ligne. Des effets d'auto-sélection concernant la thématique très « scolaire » de notre enquête se retrouvent dans notre échantillon en y introduisant un biais : ce sont les groupes sociaux les plus en adéquation avec les codes scolaires (milieux favorisés, femmes) qui ont surinvesti notre questionnaire.

statistiques sont importantes. Par conséquent, la valeur de p dépasse le seuil de 0,05 dans plusieurs de nos traitements statistiques, alors même que le V de Cramer indique une relation de dépendance d'intensité relativement importante entre nos variables. Parce qu'ils présentent des résultats pertinents pour notre recherche, et que la faiblesse numérique de notre échantillon rend difficile l'obtention d'une valeur de p inférieure au seuil de 0.05, nous avons tout de même souhaité présenter certains de ces résultats. Nous invitons nécessairement à la prudence quant à la lecture des prochaines analyses, que nous mettons actuellement à l'épreuve d'un protocole d'enquête plus rigoureux dans le cadre de notre recherche doctorale[7].

Cinq entretiens ont été menés en amont et en aval de notre travail de questionnaire - quatre avec de jeunes adultes (âgés de 22 à 31 ans, nous les avons renommés Ana, Sarah, Thomas et Lorenzo) et un avec les parents d'une de nos enquêtés. Les premiers consistaient, sous une forme peu directive, à retracer le vécu scolaire des enquêtés, choisis pour le caractère « atypique » de leur trajectoire institutionnelle (difficultés scolaires, déviance, arrêt des études, changement d'orientation etc.). Interroger des anciens élèves s'avère pertinent « *dès lors qu'il ne s'agit pas seulement de recueillir des ressentis, mais d'essayer de comprendre avec les acteurs comment les sujets se sont construits* » (Langar, 2018, p.171), et comment la déviance scolaire (ou une autre stratégie adaptative) intervient dans cette construction. L'entretien conduit avec les parents d'une enquêtée a permis d'apporter un éclairage complémentaire et pertinent sur l'expérience scolaire de leur enfant. Si s'entretenir avec des parents d'élève n'était pas prévu initialement dans notre protocole d'enquête, l'opportunité s'est présentée et a montré son intérêt dans notre recherche. Les entretiens ont deux principales fonctions dans notre étude, selon qu'ils précédent ou succèdent au travail de questionnaire : les premiers ont permis d'aider à la construction de notre outil de données quantitatif, alors que les seconds ont servi à confronter nos résultats statistiques en les croisant avec le récit de vie des enquêté.e.s.

3. De la résistance à la disqualification sociale

Elèves faibles scolairement et élèves au contexte familial défaillant : des populations faisant l'objet d'un déni de reconnaissance

Notre recherche rend compte des multiples formes d'atteinte à l'image de soi pour les élèves faibles scolairement et ceux, celles dont le contexte familial est perçu comme conflictuel/peu protecteur. Nos résultats corroborent dans un premier temps les conclusions des enquêtes citées ,plus haut, concernant la disqualification importante dont font l'objet les élèves faibles scolairement en milieu scolaire. Les faibles résultats des élèves en difficultés scolaires les soumettent à un traitement professoral différencié et une stigmatisation importante : la majorité des élèves faibles scolairement souligne l'absence/la rareté des félicitations et encouragements professoraux à leur égard (38.7% des élèves faibles scolairement se sont souvent sentis félicités/encouragés par leurs enseignants cette année, contre 63.6% des élèves forts scolairement de notre échantillon). De même, ils et elles s'estiment bien moins souvent que leurs pairs forts scolairement traités comme une personne responsable par leurs professeurs (68% contre 86% pour les élèves forts scolairement) et développent davantage un sentiment d'injustice à l'égard des pratiques enseignantes (52% contre 22%). Nos entretiens fournissent de nombreux exemples de ces pratiques enseignantes disqualifiantes, comme les surnoms attribués, les pratiques humiliantes pour stigmatiser les mauvais résultats, l'abandon en fond de classe etc. Les sentiments d'irrespect et d'humiliation sont à concevoir comme des blessures morales venant « *léser ce rapport positif à soi* » (Renault, 2007b, p. 171). La disqualification est d'autant plus forte qu'elle concerne les capacités scolaires, confondues dans nos sociétés avec les aptitudes intellectuelles de l'individu (Thin, 2006). Du fait de cette situation de quasi-monopole de l'Ecole dans l'imputation d'une valeur intellectuelle et dans la distribution des positions sociales entre les membres de notre société, la disqualification scolaire se couple d'une disqualification familiale importante : les résultats des jeunes faibles scolairement font plus souvent l'objet à la maison de comparaison avec ceux d'autres élèves en vue de critiquer leurs compétences scolaires (62% vs 44% pour les élèves forts scolairement). De même, ces jeunes sont aussi davantage critiqués/sanctionnés quant à leurs mauvais résultats (58% vs 33%). Ils et elles jouissent bien moins souvent de la confiance (58% vs 89%), et de la fierté de leurs parents (58% vs

[7] Notre travail de thèse prend plus largement pour objet d'étude le différentiel de réponses des adolescents face à l'épreuve de la disqualification sociale. Selon Honneth (2000), les individus ne peuvent réagir de manière affectivement neutre à l'expérience du déni de reconnaissance. Prendre pour objet ces expériences appelle alors l'étude des processus de compensation, puisqu'il existe des modes de résistance à la disqualification sociale. Les comportements scolairement déviants sont loin d'épuiser la totalité des supports de compensation juvéniles existants. Les individus font face de manière variable aux situations de disqualification, et c'est cette variabilité que nous souhaitons interroger dans notre étude doctorale.

86%). Le sentiment d'infériorité intériorisé est manifeste : plus d'un élève faible scolairement sur deux pense que ses parents le trouvent nul à l'école, contre moins de 6% des élèves forts scolairement. Ces écarts statistiques s'expliquent d'une part parce que l'échec scolaire nourrit une forte inquiétude chez les parents, tant le lien entre réussite scolaire et réussite sociale est étroit (Vigneron, 2010). D'autre part, les difficultés scolaires de l'élève placent les parents en porte à faux vis-à-vis du personnel enseignant, notamment parce qu'elles peuvent être lues comme le témoignage de dysfonctionnements familiaux (Ibid., p.83). Les propos de la mère de Ana illustrent ce sentiment d'indignité ressenti par les parents d'élèves en difficultés dans le système scolaire :

> - Mère de Ana : *Un jour j'étais convoquée par l'institutrice de Ana, et je sais plus au fil de la conversation je lui dis* « *ah il y a sa sœur, il y a sa sœur dans l'école* » *euh et c'est là où elle avait entendu parler de sa sœur qui était la première de la classe. Et elle m'a dit* « *C'est sa sœur ??* » *Et je lui ai dit* « *vous voyez bien c'est le même nom oui c'est sa sœur* ». *Et elle n'en revenait pas. Et d'un coup je suis passée … j'ai eu l'impression de passer d'un coup de mauvaise mère parce que j'étais la mère de Ana qui avait des difficultés scolaires mais aussi des difficultés de comportement, à une bonne mère.*

L'humiliation ressentie par ces parents peut les conduire à accroître punitions-brimades-pratiques humiliantes vis-à-vis de leur enfant pour renverser cette image que les autres leur renvoient d'un milieu familial dysfonctionnant, incompétent ou laxiste. Une telle pratique a pour conséquence d'accroître la disqualification de l'élève en difficultés. Nous trouvons alors dans les propos de Ana de nombreuses marques de cette disqualification parentale :

> - Ana : *Bah des fois* [ma mère] *me disait* « *tu vois ouais ta sœur elle est intelligente* », *elle me parlait de ma cousine, mon autre cousine … Moi j'avoue hein dans la famille j'suis l'espèce de petit canard et tout hein, qui n'arrive pas trop à l'école*.
>
> La dévalorisation du jeune de la part de ses autrui les plus significatifs durant la période de l'enfance ne lui permet pas de construire une identité sociale positive et est alors très dommageable pour la confiance en soi :
>
> - Ana : *Déjà comment tu veux avoir confiance si tes profs ils ont pas confiance en toi, croient pas en toi, si ta propre famille euh …*

L'analyse précédente relative aux élèves faibles scolairement peut être transposée aux élèves dont le contexte familial est perçu comme conflictuel/peu protecteur. En effet, les retours de cette population d'enquêtés à notre questionnaire montrent qu'ils et elles ont un rapport à l'école plus négatif que leurs pairs dont le contexte familial est sécure/bienveillant (sentiment d'injustice plus important à l'école, moins d'encouragements/félicitations enseignantes, plus d'ennui et moins de participation en classe etc.), et ce même une fois l'effet de la variable « niveau scolaire » contrôlé.

			SENTIMENT INJUSTICE (1)		
			0	1	Total
INSECURITE FAMILIALE (1)	0	Effectif	87	15	102
		Compte attendu	79,4	22,6	102,0
		% dans INSECURITE FAMILIALE (1)	85,3%	14,7%	100,0%
	1	Effectif	22	16	38
		Compte attendu	29,6	8,4	38,0
		% dans INSECURITE FAMILIALE (1)	57,9%	42,1%	100,0%
Total		Effectif	109	31	140
		Compte attendu	109,0	31,0	140,0
		% dans INSECURITE FAMILIALE (1)	77,9%	22,1%	100,0%

Tableau 1 : Insécurité/conflictualité familiale et perception du traitement professoral chez les enquêtés forts scolairement

Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,056[a]	1	,001		
Correction pour continuité[b]	10,519	1	,001		
Rapport de vraisemblance	11,126	1	,001		
Test exact de Fisher				,001	,001
Association linéaire par linéaire	11,970	1	,001		
N d'observations valides	140				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,41.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,293	,001
	V de Cramer	,293	,001
N d'observations valides		140	

Lecture : 14.7% des élèves forts scolairement dont l'environnement familial n'est pas jugé insécure perçoivent le traitement professoral dont ils font l'objet comme injuste, contre 42.1% de ceux et celles dont le contexte familial est perçu négativement. Le khi deux = 12.056 ; la p value = 0.001 et le V de Cramer = 0,293.

Les entretiens témoignent de la plus grande difficulté de ces jeunes à trouver en leurs relations familiales un support pour la construction d'une identité sociale positive :

> - Lorenzo : *Mes parents s'embrouillaient un peu. Mais c'est comme ça, ils n'ont pas divorcé, ça fait 20 ans que c'est pareil.*
> - Enquêtrice : *Donc un environnement, qui était ....*
> - Lorenzo : *Potable. Après des parents pas tout jeunes. Donc aussi, il y avait un gros écart d'âge, donc peut être que ça a pas aidé des fois sur les relations ...*
> - Enquêtrice : *Distants ?*
> - Lorenzo : *moins d'activités en commun.*

De même qu'ils permettent d'avancer l'hypothèse d'une moindre disponibilité pour les exercices scolaires pour ces jeunes dont l'environnement familial est jugé défaillant :

> - Enquêtrice *: Et cette baisse [des résultats] tu penses c'était pourquoi ?*
> - Sarah *: Je sais pas y a eu pleins d'engrenages après quand j'étais [...] au collège y avait aussi par rapport à ... après mon papa il était tombé malade t'sais y a eu la situation chez moi aussi y a eu pleins de choses ...*
> - Enquêtrice *: C'était quand ça ?*
> - Sarah *: [...] la date exacte je pourrais pas te dire mais y a eu ça aussi qui a fait que ... que voilà ... dans ma vie aussi de famille j'avais eu 2, 3 soucis avec un oncle à moi y a eu pleins ... j'ai eu des soucis extérieurs de personnes extérieures et du coup ça a un peu pris de l'impact sur ma vie.*

Un résultat original de notre enquête est que la disqualification se poursuit pour ces deux populations d'enquêtés dans l'univers juvénile. Les élèves faibles scolairement sont près d'un sur deux (45%) à se sentir souvent humiliés par leurs pairs, contre moins d'un sur dix (8%) concernant les élèves aux résultats scolaires élevés. Ces chiffres sont respectivement de 32% pour les élèves dont le contexte familial est jugé défaillant vs 6% concernant les enquêtés sans difficultés familiales signalées. La faiblesse scolaire et la défaillance du contexte familial sont également significativement corrélées au fait d'être moins apprécié par ses pairs et ne pas avoir d'amis en milieu scolaire. Plusieurs hypothèses sous-tendent un tel résultat : nous pouvons tout d'abord envisager que la disqualification scolaire et familiale fragilise l'individu, le rendant plus sensible aux différentes formes d'humiliation et de stigmatisation. Les atteintes narcissiques sont d'autant plus mal vécues qu'elles concernent des personnes déjà fragilisées dans leur image de soi, qui ne disposent pas de supports de valorisation compensatoires. Nous pouvons également envisager qu'un rapport à soi négatif ait des conséquences sur le rapport aux autres de l'enfant, et inhibe le développement de certaines facultés, notamment des aptitudes sociables. La faible auto-estime doit être comprise comme la marque d'une vulnérabilité chez le jeune, comme un facteur limitant ses capacités de sociabilité et son adaptation sociale (Picard, 2008). La stigmatisation de l'élève comme faible par l'institution scolaire et/ou par la famille le.la conduit à intérioriser un sentiment de nullité/d'infériorité par rapport aux autres et le.la fragilise devant la communauté juvénile. Une telle interprétation pourrait alors expliquer la plus grande proportion d'élèves faibles scolairement ou au contexte familial défaillant humiliés par leurs pairs. Ce risque accru d'humiliation par la communauté juvénile au sein de l'institution crée une vulnérabilité supplémentaire chez ces adolescents dans leur quête de reconnaissance qu'il faut prendre en compte pour comprendre l'engagement de certains élèves dans des stratégies déviantes.

La déviance : une stratégie de survie pour des élèves en mal de reconnaissances

Un autre intérêt de notre recherche est de montrer que ces populations d'élèves en mal de reconnaissances cherchent activement une valorisation de soi compensatoire et adoptent diverses stratégies adaptatives pour l'obtenir. Trois principaux facteurs de protection ont été identifiés dans notre étude limitant le risque encouru par ces populations d'élèves d'une disqualification dans l'univers juvénile scolaire :

- Avoir des amis a-scolaires

Nous pouvons observer que le fait d'intégrer un groupe d'amis a-scolaire protège les élèves faibles scolairement et ceux ayant un contexte familial négatif à statut affaibli dans la communauté juvénile : la constitution du groupe de pairs en un « nous » solidaire confère assurance et sécurité dans la construction et revalorisation de leur identité sociale. En s'unissant ainsi, les jeunes se protègent des risques d'humiliation qui pèsent sur eux et acquièrent une reconnaissance de groupe qui leur faisait défaut. Un de nos échanges avec Ana met au jour les logiques d'association des jeunes, et notamment la stratégie consistant à se lier d'amitié avec certains élèves populaires de l'établissement pour se protéger du risque de disqualification qu' elles ou ils perçoivent avec clairvoyance :

> - Enquêtrice : *Et pourquoi alors tu traînais avec elle au collège ?*
> - Ana : *Euh bah comment dire R** (une ancienne de ses amies) *c'était un personnage*
> - Enquêtrice : *Ouais, genre c'était bien vu de traîner avec elle en gros ?*
>
> - Ana : *Bah c'était bien vu mais après moi je m'entendais bien avec elle depuis le CM2 et c'était quelqu'un, j'aimais pas trop ces manières, des moments elle m'énervait. Mais tu vois devant des gens comme ça bah avant j'osais pas dire ce que je pensais. Parce qu'elle genre t'avais la crainte, tu te disais… Et puis t'sais des moments quand t'es jeune et tout moi j'ai vu y a des gens le harcèlement et tout.*

- Avoir une orientation extrême vers les pairs

Cette solidarité protectrice recherchée par le.la jeune s'obtient cependant au prix d'un conformisme contraignant vis-à-vis des normes du groupe. Le caractère influençable à l'égard des pairs (mesuré dans notre questionnaire via des items comme « Je me fais souvent entraîner dans des bêtises par mes amis ») est donc un moyen d'intégrer un groupe protecteur et d'accéder à une plus grande visibilité/reconnaissance dans la communauté juvénile lorsque l'on est un élève en difficultés scolaires. En effet, 80% des élèves en difficultés scolaires et influençables ont des amis à l'école, contre seulement 48% de ceux au niveau scolaire faible mais non-influençables. Les élèves faibles scolairement et influençables sont également plus appréciés par leurs camarades (70% contre 52%). Concernant les enquêtés dont le contexte familial est conflictuel/peu protecteur, les écarts statistiques sont moins significatifs. Seule une donnée conforte néanmoins notre précédente analyse : les élèves qui se font « entraîner dans des bêtises » sont moins humiliés à l'école que leurs pairs non influençables (20% vs 36%).

- Avoir des comportements a-scolaires

Avoir un profil influençable conduit alors plus souvent le jeune à adopter une attitude a-scolaire, en témoignent les propos de Ana :

> - Ana : *Après moi j'avoue j'ai fait les concours où celui qui se fait virer le plus vite possible et tout tu vois* […]
> - Enquêtrice : *Et en classe ça arrive par exemple si on te dit* « *ouais on fait le bordel* » *?*
> - Ana : *Ouais par contre j'étais influençable ouais.*

Le fait d'être sanctionné pour son comportement à l'école et d'être perturbateur est corrélé avec une moindre probabilité de ressentir un sentiment d'humiliation en milieu scolaire (52% des élèves faibles scolairement qui ne sont pas perturbateurs se sentent souvent humiliés par leurs pairs à l'école, contre 25% des élèves perturbateurs. Ces chiffres sont respectivement de 33% contre 17% pour les élèves au contexte familial négatif). L'analyse des réponses à la question ouverte de notre questionnaire sur le profil des élèves populaires « Est-ce que tu peux me décrire rapidement les personnes dites populaires dans ton école ? » conforte nos conclusions : les personnes populaires dans les établissements scolaires ont été définies, entre autres, par leur attitude a-scolaire (ce sont des élèves souvent décrits comme perturbateurs, faibles scolairement et marquant un désintérêt pour les études) et leurs comportements déviants (bagarres et embrouilles, consommation d'alcool, cigarettes, drogues etc.). La déviance scolaire doit donc être comprise comme une voie d'accès à la visibilité/notoriété pour des adolescents qui ne disposent pas de voies alternatives et viables de valorisation de soi (et qui auraient trop à perdre à désinvestir ce registre d'action).

4. Conclusion

L'analyse de nos données révèle que les adolescents faibles scolairement et ceux percevant négativement leur contexte familial ont plus de difficultés que leurs pairs à trouver en l'École et la famille un support de valorisation de soi leur permettant de se construire une identité sociale positive. Nous observons également chez ces jeunes une plus grande vulnérabilité vis-à-vis du risque de disqualification dans la sphère juvénile, probablement

conséquence d'une image dépréciative de soi intériorisée. Chez ces adolescents marqués par le manque (de valorisation, de visibilité, de confiance en soi), le besoin d'être reconnu socialement est d'autant plus prégnant – si ce n'est vital. Ces derniers sont alors plus enclins à adopter des stratégies adaptatives dans une logique de reconnaissance compensatoire. La déviance apparait comme une stratégie possible de protection vis-à-vis de la disqualification par les pairs en milieu scolaire (par l'intégration de groupes a-scolaires populaires et protecteurs), et d'affirmation de soi en vue d'une reconnaissance sociale dans la communauté juvénile.

Bibliographie

Avenel C. (2006). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers ». *Enfances & Psy*, *33*(4), 124-139.

Cortéséro R. (2010). Entre l'émeute et le ghetto. Quels cadres de socialisation politique pour les jeunes des banlieues populaires ? *Éducation et sociétés*, *25*(1), 65-81.

Garnier J. (2016). « Le collège c'est une prison, ici c'est le cachot ». Un apprentissage de la déviance scolaire sous surveillance. *Espaces et sociétés*, *3*(3), 47-62.

Grimault-Leprince A. & Merle P. (2008). Les sanctions au collège : Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, *49*(2), 231-267.

Grimault-Leprince A. (2010). *L'expérience collégienne : sentiments de valorisation et d'humiliation en classe*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Suisse.

Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, 31, 217-235.

Guéguen H. & Malochet G. (2014). *Les théories de la reconnaissance*, Paris : La Découverte.

Hélou C. (2010). Résister pour exister : le défi des élèves. *Éducation et sociétés*, *25*(1), 51-63.

Honneth A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf.

Langar S. (2018). *L'évolution de l'islam en France et ses répercussions dans l'école et la société. De la Marche pour l'égalité à l'affirmation des revendications identitaires et religieuses : une problématique de la reconnaissance*. Tthèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Alain Kerlan, université Lyon 2, France.

Le Breton D. (2007). *L'épreuve comme reconnaissance : ordalie et jeunes générations*, *in* Caillé A., (dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total.* Paris : La Découverte, p. 44-57.

Millet M. & Thin D. (2004). *La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique*, *in* Glasman D., Oeuvrard F. (dir.), *La déscolarisation.* Paris : La Dispute, p. 265-278.

Millet M. & Thin D. (2012). *Ruptures scolaires.* Paris : Presses Universitaires de France.

Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, 89(1), 75-90.

Rayou P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

Renault E. (2007a). Reconnaissance et travail. *Travailler*, *18*(2), 119-135.

Renault E. (2007b). *Le discours du respect*, *in* Caillé A. (dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total.* Paris : La Découverte, p. 161-181.

Vigneron A. (2010). Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille. *Dialogue*, *190*(4), 81-91.

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Notes provisoires sur le concept de socialisation : une lecture de revues d'éducation (1998-2018)[1]

Maria da Graça Jacintho Setton, Adriana Bozzetto

Cet article vise à identifier et analyser l'utilisation du concept de socialisation dans les articles publiés dans des revues scientifiques évaluées comme A1, dans le domaine de l'Éducation, entre 1998 et 2018. En supposant que les théories de la socialisation ne relèvent pas spontanément d'un consensus théorique, il s'agit d'identifier les manières dont elles ont été incorporées par les chercheurs afin de problématiser les faiblesses et/ou le potentiel analytique du concept. Une recherche dans les revues indexées dans la base de données *SciELO* a permis de classer 87 articles avec le mot-clé *socialisation*. Pour l'étude, ce matériel a été classé en six catégories : i) socialisation à l'époque contemporaine ; ii) socialisation et apports théoriques ; iii) socialisation – famille/école ; iv) enfance et socialisation de genre ; v) socialisation professionnelle ; enfin, vi) socialisation politique. De multiples utilisations du concept ont été identifiées, qu'il s'agisse d'utilisations génériques et ponctuelles du terme, d'utilisations avec de brèves notes de définition ou encore d'utilisations circonstancielles visant à le faire progresser et/ou lui faire récupérer sa force conceptuelle dans les recherches en éducation.

Mots-clés : Socialisation. Processus de socialisation. Processus éducatif. Sociologie de l'éducation.

Provisional Notes on The Concept of Socialization. A Reading in Education Periodicals (1998-2018)

The objective of this article is to identify and analyze the use of the concept of socialization in articles published in journals A1, in the field of Education, between 1998 and 2018. Assuming that the theories of socialization are not appropriate from a single theoretical consensus, the intention is to know the ways in which they have been incorporated by researchers to problematize the fragilities and / or analytical potential of the concept. From a consultation in journals indexed in the SciELO database it was possible to classify 87 reflections based on the keyword socialization. To develop the argument, this material was divided into six categories: i) socialization in contemporary times; ii) socialization and theoretical contributions; iii) socialization – family / school iv) childhood and gender socialization; v) professional socialization and vi) political socialization. We could verify multiple uses of the concept, encompassing generic and punctual forms of the term, uses with brief definitive notes, and even detailed ways in the attempt to advance and or regain its conceptual vigor in research in the field of education.

Keywords : Socialization. Socialization processes. Educational processes. Sociology of education.

Article initialement paru en portugais dans Setton, M. da G. J., & Bozzetto, A.. (2020). NOTAS PROVISÓRIAS SOBRE A NOÇÃO DE SOCIALIZAÇÃO: UMA LEITURA EM PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO (1998–2018). Educação & Sociedade, 41(Educ. Soc., 2020 41). https://doi.org/10.1590/ES.227930 - Traduction revue par les autrices.

[1] Cet article est le résultat de la recherche postdoctorale (2018-2019) d'Adriana Bozzetto, intitulé « Um levantamento do conceito de socialização em periódicos das áreas de Educação e Educação Musical de 1990 a 2018 » [Enquête sur le concept de socialisation dans les revues des domaines de l'Éducation et de l'Éducation musicale de 1990 à 2018], sous la direction de Maria da Graça J. Setton, Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (FE-USP).

NOTES PROVISOIRES SUR LE CONCEPT DE SOCIALISATION : UNE LECTURE DE REVUES D'ÉDUCATION (1998-2018)

Maria da Graça Jacintho Setton, Adriana Bozzetto

Notre objectif est d'identifier et d'analyser les études qui, au Brésil, ont utilisé le concept de socialisation au cours des vingt dernières années, afin de comprendre son appropriation dans les recherches en éducation. Ceci, afin de problématiser le potentiel analytique de ce concept classique en sciences sociales, notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation et de la culture. Selon Berthelot (1983), le concept de socialisation comprend un ensemble d'investigations qui portent sur les *institutions*, les *valeurs*, l'*histoire* et la vie des *individus*. À partir de ce concept, il est possible d'associer, dans une même perspective, quatre éléments essentiels pour l'analyse de tout phénomène social. Ainsi, un tel concept a un potentiel analytique distinctif, dans la mesure où il permet d'interpréter les aspects de la reproduction sociale, de l'origine sociale des groupes et de leurs représentations dans plusieurs dimensions socioculturelles.

En outre, le concept de socialisation est un opérateur analytique qui rend compte de la production, de la diffusion et de la reproduction des modes de compréhension du monde, des *habitus* individuels et collectifs. Il aborde également les relations indissociables entre *l'individu* et *la structure sociale*, s'approchant des processus d'individualisation et de construction identitaire. En questionnant la constitution de la structure sociale, elle permet aussi de dévoiler les mécanismes de résistance et de contestation entre les intérêts sociaux, leur dynamique interne et/ou les transformations possibles. Il s'agit donc de questionner ce concept dans une perspective dialogique et multidimensionnelle. De plus, en suivant les enseignements de Guy Vincent (1988), qui s'appuie lui-même sur Georg Simmel (1917), nous pouvons comprendre les processus socialisateurs comme des opportunités continues de se faire et de se refaire en tant qu'individu. Par conséquent, le verbe « socialiser » peut aussi être conjugué de manière réflexive – *se socialiser*.

Sur la base de ces réflexions, une recherche a été menée en avril 2018 sur la Plateforme Sucupira, Qualis periódicos [Qualis revues], qui est classifiée A1. Elle a porté sur les articles relatifs à l'éducation au Brésil, publiés de 2013 à 2016. L'objectif était d'accéder à des études évaluées par des pairs, représentatives de l'ensemble de celles produites dans le domaine.

Douze revues[2] ont été analysées : *Educação e Sociedade* (23 articles) ; *Educação e Pesquisa* (15 articles) ; *Cadernos de Pesquisa* (11 articles) ; *Revista Brasileira de Educação* (9 articles) ; *Pro-Posições* (8 articles) ; *Educação e Realidade* (6 articles) ; *Cadernos Cedes* (4 articles) ; *Educação em Revista* et *Sociologias* (3 articles) ; *Educar em Revista* (2 articles) ; *Educação* (2 articles) ; enfin, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (un seul article[3]). Ainsi, en définitive, 87 articles[4] ont été examinés.

Pour l'analyse, ce matériel empirique a été classé en six catégories : i) socialisation à l'époque contemporaine ; ii) socialisation et apports théoriques ; iii) socialisation – famille/école ; iv) enfance et socialisation de genre ; v) socialisation professionnelle ; enfin, vi) socialisation politique. Bien qu'il puisse y avoir un certain biais dans la classification proposée, nous but était de rassembler des études ayant un intérêt institutionnel similaire, même s'il existe une certaine proximité dans leurs perspectives analytiques.

1. La socialisation à l'époque contemporaine

Les articles composant la catégorie *Socialisation à l'époque contemporaine* sont pour la plupart des essais (huit sur treize) dans lesquels les auteurs cherchent à cartographier les nouvelles conditions socialisantes qui sont apparues au milieu du XX^{ème} siècle. Cinq d'entre eux sont basés sur des recherches exploratoires dans lesquelles l'attention est focalisée sur des aspects qui révèlent des nouveautés dans le domaine de la socialisation. Ces articles donnent un aperçu des préoccupations académiques concernant les modes de socialisation différenciés. En s'appuyant sur des cadres sociologiques et psychologiques, ces études montrent le caractère

[2] Les revues étrangères n'ont pas été considérées.

[3] Dans cette étude, nous avons utilisé d'autres expressions similaires afin de ne pas répéter le mot article plusieurs fois.

[4] Il faut souligner que dans le total de 334 documents trouvés dans les revues A1, n'ont pas été considérés les articles qui ont utilisé le mot socialisation dans un sens proche du sens commun.

interdisciplinaire du concept (Honneth, 2013 ; Pais, 2007 ; Lima et Fazzi, 2018 ; Petitat, 2011). En effet, on trouve ici des réflexions dans lesquelles les concepts d'*individualisation,* d'*identité de soi* et de *subjectivité* se rejoignent. Les discussions renvoient au fait que les individus contemporains sont soumis à un nouvel ordre social qui leur offre plus d'autonomie dans leurs choix et une participation croissante à la construction de soi (Barrère et Martuccelli, 2001). En augmentant l'attention accordée aux individus, au cœur des processus sociaux dans lesquels ils s'insèrent, les auteurs soulignent l'émergence d'une nouvelle dimension relationnelle entre le(s) *soi(s)* el l'(les) *autre(s) significatif(s)* (Honneth, 2013 ; Lima et Fazzi, 2018).

Les changements dans les institutions traditionnelles de la socialisation, comprises ici comme les instances responsables du processus graduel d'internalisation des comportements sociaux réactifs (Honneth, 2013 ; Petitat, 2011), renforcent l'idée que « l'accent mis sur l'autonomie, l'individualisation et la réflexivité du sujet suppose 'quelque chose' de permanent dans un sujet pluriel et dont l'identité n'est jamais fixe »[5] (Lima et Fazzi, 2018, p. 264 ; Pais, 2007). La diversité des contextes de socialisation au-delà des murs de l'école, tels que les médias, les expressions musicales et de divertissement (Dayrell, 2002 ; Fontenelle, 2002) ou technologiques (Prazeres, 2015 ; Tedesco ; 2002), est révélatrice de la nécessité de repenser l'école, à présent peu capable de transmettre aux individus des valeurs éthiques et morales associant les besoins individuels et collectifs. Il s'agit d'une institution dotée d'atouts socialisants reconnus comme légitimes, se considérant elle-même à la fois comme une autorité et comme promotrice de l'égalité sociale (Barrère et Martuccelli, 2001 ; Chaves, 2015).

Si, à l'école, pendant les quarante premières années du XX^{ème} siècle, les élèves apprenaient les usages et coutumes de leur société, devenant ainsi membres d'une communauté ou d'une nation, en adhérant continuellement à un ensemble de valeurs, on assiste aujourd'hui à une éducation/socialisation diffuse qui favorise les interactions et qui socialise, au sens de *se mettre en relation*, d'entrer en interaction ou de se familiariser avec un univers relationnel large et diversifié (Petitat, 2011). S'appuyant sur les études classiques de Georg Simmel sur la socialisation (*Vergesellschaftung*), André Petitat (2011) propose une lecture plus complexe du terme en l'associant au processus d'individualisation, comme Norbert Elias et Pierre Bourdieu (Setton, 2018).

Les études susmentionnées n'utilisent pas des définitions fermées sur les processus de socialisation, car elles pointent justement les nouveaux environnements socialisateurs et la capacité dialogique des sujets à interagir et à négocier des références dans des contextes pluriels de socialisation. Cependant, une partie d'entre elles (Lopes, 2009 ; Dias da Silva et Pereira, 2013 ; Veloso *et al*., 2018 ; Chaves, 2015) s'approprient le concept en se référant à l'œuvre d'Émile Durkheim. Fondateur de la sociologie française et, dans une large mesure, de la sociologie brésilienne, Durkheim a une version unilatérale et homogène du processus d'incorporation des normes sociales.

2. Socialisation et Apports Théoriques

Les articles relatifs à l'axe *Socialisation et apports théoriques* renvoient à treize essais et à un rapport de recherche (Abrantes, 2014). Il s'agit d'approches d'auteurs brésiliens et étrangers visant à approfondir la discussion sur les processus de socialisation. L'un des représentants majeurs de ce groupe est Bernard Lahire[6], avec deux articles publiés dans la revue *Educação e Pesquisa* de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (FE-USP), en 2008 et en 2015. Avec une vaste production dans le domaine, Lahire propose, dans ses articles, un programme d'études détaillé concernant les domaines de la socialisation (Lahire, 2015), notamment dans une approche propre à la sociologie psychologique (Lahire, 2008). Ses deux articles sont de nature méthodologique et cherchent à circonscrire des champs d'investigation, dans lesquels il s'est engagé. Lahire a la faculté d'être didactique et attrayant. Il apporte un ensemble de concepts épistémologiques qui encadrent la réalisation des recherches dans le domaine de la socialisation non seulement dans leur caractère institutionnel, mais aussi individuel. L'auteur incite aussi à une critique de ce qui a déjà été fait sur le processus d'acquisition des dispositions culturelles. Pour lui, une recherche sur les processus socialisants, « pour avoir une véritable utilité

[5] Toutes les traductions sont de responsabilité des autrices de l'article.

[6] Bernard Lahire est professeur de sociologie à l'ENS – École Normale Supérieure de Lyon, France. De 2003 à 2010 il a été directeur du GRS – Groupe de recherche sur la socialisation, à l'Université Lumière Lyon 2, l'un des plus respectés en Europe concernant la production académique sur le thème de la socialisation.

sociologique et être scientifiquement un tant soit peu rentable » (Lahire, 2015, p. 1395), doit s'intéresser à des données empiriques, contextualisées dans des espaces temporels institutionnels et dans des stratégies éducatives capables d'inculquer des dispositions variées. Ces lectures sont incontournables pour ceux qui souhaitent développer des études dans ce champ.

Trois autres articles approfondissent aussi les modes d'observation des processus socialisants en se rapportant à des auteurs classiques et plus contemporains. Grigorowitschs (2008 ; 2010), s'inspirant sur Georg Simmel, George Mead et Walter Benjamin, incite le lecteur à l'utilisation du concept de socialisation. Grigorowitschs cherche dans les textes classiques les preuves de la nécessité d'ajouter le mot *processus* dans l'étude des expériences socialisantes en raison de son lien fort avec les mécanismes de *sociation* avec un collectif. *Individu* et *société*, *individualisation*, *soi* et *socialisation* sont deux faces d'une même pièce, celle qui exprime la construction du social. Les textes de Simmel datent du début du XX^{ème} siècle et ceux de Mead et Benjamin du milieu du même siècle. Grigorowitschs (2008 ; 2010) et Marchi (2009) ont toutes les deux pour axe de recherche la sociologie de l'enfance : elles critiquent une approche centrée sur l'adulte à propos du phénomène de l'enfance, qui renforce ainsi les préoccupations alignées sur l'un des sujets de cet article.

De ce groupe, on distingue encore les essais de Setton[7]. L'auteure cherche continuellement à diffuser ses découvertes théoriques dans le domaine des processus socialisants. Au cours de ces vingt dernières années, Setton a publié sept essais qui relèvent de l'axe des *Apports théoriques* et deux autres qui sont répartis entre les axes *Famille et école* (Setton, 2005) et *Socialisation politique* (Setton, 2016). L'auteure développe un plan de travail dans lequel elle présente des apports théoriques sur les nouvelles conditions de socialisation (Setton, 2002), en intégrant l'œuvre de Pierre Bourdieu (2002a ; 2009) dans ses analyses, afin de discuter les effets d'une nouvelle configuration sociale et de la nécessité de réévaluer le concept *d'habitus*. Setton se rapproche également d'auteurs qui enrichissent ce débat, tels que Marcel Mauss et Norbert Elias (Setton, 2013 et 2018). Il faut remarquer que, lorsque Setton réfléchit à la réalité brésilienne, elle cherche, dans les essais cités ci-dessus, à travailler à partir du point de vue du groupe sur les processus de socialisation. Cependant, dans deux autres articles, elle lance le défi de penser la socialisation à partir d'une étude de cas spécifique, centrée sur un seul individu (Setton, 2011 ; 2015). Il s'agit donc d'un ensemble de réflexions qui déploient un programme d'études sur le thème de la socialisation.

[7] Maria da Graça J. Setton est professeure à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo, coordinatrice du GPS – Grupo de Práticas de Socialização (Groupe de pratiques de socialisation), indexé depuis 2003 au CNPq.

3. Socialisation – Famille/École

La catégorie *Socialisation famille/école* compte dix-sept articles. La plupart d'entre eux (onze) présentent des résultats de recherche. Six d'entre eux sont des essais, dans la mesure où ils développent des opinions particulières sur les relations famille/école dans le cadre des processus de socialisation. On peut diviser ce groupe en deux ensembles. Le premier explore des réflexions sur les expériences de socialisation au sein de la famille et de l'école, mais sans en définir les concepts (Silva, 2002 ; Mota, 2004 ; Sirota, 2005 ; Tomizaki, 2010 ; Pollock, 2010 ; Weiss, 2015), tandis que les suivants s'appuient sur des références à d'autres auteurs, sans les approfondir (Camacho, 2001 ; Vianna, 2005 ; Cury, 2006 ; Dayrell, 2007 ; Morais et Neves, 2013 ; Quaresma, 2015 ; Leonardi, 2017).

En d'autres termes, en citant ponctuellement le processus par lequel les individus intériorisent les normes et les formes de conduite, ils semblent appréhender ces expériences comme des pratiques réalisées de manière unilatérale, dans le sens où les institutions s'efforcent de transmettre des manières d'être, d'agir et de penser, sans mentionner le rôle ou la réaction des sujets dans cette relation. Bien que l'on ne puisse pas affirmer que les auteurs aient conscience de la complexité dialogique des processus socialisateurs, ces réflexions se concentrent sur la discussion des résultats des recherches. Le concept de socialisation est ici employé dans une perspective verticale comme un processus de partage, de transmission, d'enseignement, volontaire ou non, d'un ensemble de connaissances et des pratiques qui entraînent l'entrée des individus dans des univers sociaux spécifiques.

Dans cet axe, l'utilisation du concept est basée sur une bibliographie de fort impact sur les recherches en Sciences de l'éducation et de la formation. Basil Bernstein, Peter Berger, Thomas Luckmann, François Dubet, Danilo Martuccelli, Bernard Lahire ou encore Maria da Graça Setton sont les auteurs les plus cités. Les publications révèlent une lecture attentive, mais qui ne permet pas d'approfondir et de faciliter une

compréhension détaillée de la complexité et de la multi-dimensionnalité de la réalité sociale. On peut affirmer aussi que l'exploration du concept de socialisation ne fournit pas de corrélation avec les stratégies éducatives simultanées plus étroitement liées aux environnements scolaire et pédagogique. Certes, de tels développements exigent un espace discursif plus large qu'un article, cependant la plupart des articles de ce groupe (à l'exception de Mota, 2004 ; Vianna, 2005 ; Morais et Neves, 2013 ; Quaresma, 2015) commentent peu le caractère d'interdépendance entre les instances de socialisation dans le processus de construction des individus. En effet, ils attirent l'attention sur une seule institution dans la construction des dispositions de l'*habitus* des sujets.

Les sujets traités dans les autres articles de cet axe (Famille/école), en revanche, sont divers. La première étude, celle de Jerusa Vieira Gomes (1994), est synthétisée dans le plus ancien des articles trouvés. Cet article concerne une analyse intéressante des processus de socialisation, car il semble inaugurer une séquence d'études mettant en évidence l'hétérogénéité, la multiplicité et la multi-dimensionnalité des expériences de socialisation. Selon l'auteure, « si l'importance de la famille en tant que groupe socialisateur reste indéniable, d'autres organismes sociaux et même certains espaces lui font concurrence au quotidien et deviennent trop fortes dans la société actuelle » (Gomes, 1994, p. 60)[8].

Un autre article suit ce raisonnement, à savoir celui de l'interdépendance entre les sphères de socialisation. Il est écrit par Setton (2005), qui met en perspective relationnelle les institutions *famille, école et média,* dans l'objectif d'expliquer la réussite de l'école dans les milieux populaires. Il s'agit de l'un des premiers travaux dans le domaine de la sociologie de l'éducation et de la culture qui traite de la synergie entre le potentiel éducatif des médias et le travail pédagogique des familles et des écoles (Romanelli, 2013).

Deux essais de Daniel Thin (2006 ; 2010) présentent des dissonances entre les logiques de socialisation des familles et de l'école. Ils s'attachent à référencer l'usage, la bibliographie et la conceptualisation des processus socialisateurs, entreprenant un travail didactique de renforcement et de signalement du potentiel heuristique du concept. Selon toute attente, cette initiative découle de la place que ce chercheur occupait dans l'un des groupes de recherche les plus importants et les plus légitimes d'Europe sur le concept de socialisation. Le Groupe de recherche sur la socialisation (GRS), fondé en 1976 à l'Université Lumière Lyon 2, en France, a œuvré pendant 34 ans à la diffusion d'un apport analytique substantiel à la recherche dans le monde entier, y compris au Brésil. En 2011, il s'est combiné avec d'autres laboratoires de recherche pour aboutir à un seul laboratoire, le Centre Max Weber. Les références théoriques de Daniel Thin sont hétérogènes, allant des plus traditionnelles – Durkheim, Parsons, Elias, Bernstein, Berger et Luckmann –, aux travaux de ses plus proches collaborateurs – Guy Vincent et Bernard Lahire.

4. Socialisation – Enfance et Genre

La catégorie *Enfance et socialisation de genre* comprend dix-sept articles. Dans la plupart, il s'agit de résultats des recherches brésiliennes de troisième cycle. Trois d'entre eux sont des essais (Plaisance, 2004 ; Mollo-Bouvier, 2005 ; Abramowiczet Oliveira, 2010) et un est une enquête sur les thèses et mémoires (Carvalho, 2012).

Les travaux traitent surtout de la phase de l'enfance dans laquelle sont appréhendées les dispositions culturelles, tels que le contrôle personnel par rapport aux adultes et aux pairs, les dispositions de genre en dehors et/ou à l'intérieur de l'école ou l'éducation implicite construite à travers des pratiques naturalisées qui orientent les comportements et les représentations sociales. Par le biais des supports ludiques (Morin-Messabel *et al*., 2016) ou encore la division du travail domestique (Senkevics et Carvalho, 2015), des compétences motrices, affectives et cognitives sont étudiées.

De nombreuses publications ne se préoccupent pas de définir ce que l'on comprend par la *socialisation*. Elles présentent de brèves notes génériques sur le processus d'apprentissage des normes comportementales dans l'enfance, telles que la discipline, la docilité à l'apprentissage ou encore des modèles de conduite différenciés selon le genre. Ce

[8] Bien que le champ de discussion de cet article porte sur la période 1998-2018, on a choisi de joindre le texte ci-dessus car il s'avère unique, annonçant ce qui est devenu courant bien plus tard. De même, on a inclus les textes de Lucia Afonso (1995) et Menga Lüdke (1996). Nous signalons que le choix de la période d'étude (1998-2018) a semblé approprié car elle constitue un espace de temps significatif, en plus de révéler en termes nationaux et internationaux la résurgence du concept de socialisation due à l'émergence de nouvelles sociologies (Corcuff, 2001).

sont des études qui, ayant un objet de recherche spécifique, utilisent le concept de *socialisation* comme synonyme d'éducation, c'est-à-dire une activité sociale verticale dans laquelle la négociation et/ou la résistance éventuelle au processus d'incorporation de dispositions de genre (Afonso, 1995 ; Brito, 2006 ; Carvalho, 2012 ; Carvalho *et al*., 2014) ou masculines (Bandeira, 2010 ; Chaves, 2012) n'est pas analysée. D'autre part, plusieurs articles se distinguent par des recherches qui ont le souci de développer le potentiel conceptuel de la socialisation. Leur but est de la penser comme action horizontale, dans laquelle la participation du sujet à son processus d'apprentissage et de formation identitaire est requise (Martins Filho, 2008 ; Morin-Messabel*et al*., 2016 ; Santos, 2017).

En s'appuyant sur le concept de processus de socialisation, des auteurs expliquent le caractère interactif, complexe, pluriel et multidimensionnel de l'acquisition et de l'incorporation des normes et des valeurs (Barbosa, 2007 ; Müller, 2008 ; Gomes, 2008 ; Santos, 2017).

Il convient de souligner que la plupart des travaux de cette catégorie, même s'ils ne l'expliquent pas, font appel à la relation de synergie et d'interdépendance entre les sphères de socialisation. Prenant pour objet d'investigation les institutions de la *famille,* la *crèche* et l'*école*, ils analysent le travail de construction de représentations symboliques qui tendent à se perpétuer, puisqu'elles sont acquises dès la petite enfance et se consolident tout au long d'un processus éducatif.

De cet ensemble d'articles, trois travaux se distinguent car ils problématisent les questions liées à l'enfance, en tenant compte des nouveaux aspects du thème et en soulignant la nécessité d'observer l'enfant en tant que sujet de droit, d'opinion et producteur de culture et de significations (Abramowicz et Oliveira, 2010). En tant que producteur de culture, l'enfant est capable de participer au processus de construction du monde social. Les articles critiquent même les anciennes interprétations du processus, tout en alertant sur l'aspect non-linéaire, continu et interactif de ces expériences (Plaisance, 2004 ; Mollo-Bouvier, 2005). Il faut signaler un élément interprétatif de toutes les études de cet axe. Il s'agit de la nécessité pour une partie du champ de la Sociologie de l'enfance de formaliser une compréhension de la petite enfance s'éloignant des regards centrés sur l'adulte. Ils proposent une lecture dans laquelle l'enfant est un être, bien qu'en formation, mais qui a déjà la capacité d'agir sur le monde et d'intervenir dans son propre processus éducatif.

Enfin, il convient de mentionner les principales références utilisées par les auteurs. Outre les plus classiques en la matière, comme Émile Durkheim, Peter Berger et Thomas Luckmann, Eric Plaisance, Claude Dubar et Bernard Lahire, on retrouve Sylvie Octobre, Daniel Thin, Maria da Graça Setton, Martha Traverso-Yépez ou encore Véronique Rouyer, qui proposent de nouvelles perspectives.

5. Socialisation Professionnelle

La catégorie nommée *Socialisation professionnelle* est composée de dix articles. L'un d'eux a été écrit par l'un des plus importants auteurs sur le thème – Claude Dubar[9]. Six d'entre eux concernent les processus de professionnalisation des enseignants et trois traitent de l'entrée des jeunes dans le monde professionnel. Claude Dubar, dans son essai de 2012, inspiré des études sur les trajectoires sociales, note que les expériences de socialisation prennent la forme de processus de construction identitaire. Autrement dit, la professionnalisation et/ou l'acquisition de compétences implique un processus de reconnaissance de soi et de ses pairs, une reconnaissance dans les sphères monétaire et identitaire.

Dans le cas de la socialisation professionnelle des enseignants, il est possible d'observer un dialogue et un consensus bibliographique sur le sujet. Claude Dubar est la principale référence dans les études menées à la PUC-Rio, par Lüdke (1996), Freitas (2002) et Lüdke et Boing (2004). Toutes ces études discutent du fait que la formation des enseignants, en pratique comme en théorie, favorise une identité professionnelle. Les apports théoriques utilisés dans l'analyse révèlent que ces études s'attachent à observer la continuité de l'apprentissage dans la famille et dans les cours professionnels, mais utilisent une perspective unilatérale du processus (Gariglio, 2015). Elles ne problématisent pas la résistance et les frictions dérivées de cette expérience formatrice. Elles ne font que signaler un sentiment de crise d'identité chez ces professionnels en raison de la faible reconnaissance sociale de l'enseignement et de

[9] Claude Dubar (1945-2015) développe le thème de la socialisation professionnelle tout au long de son parcours universitaire. Sa thèse soutenue en 1984, **La formation professionnelle continue** ; le livre Genèse **et dynamique des groupes professionnels**, de 1994, ainsi que son ouvrage reconnu intitulé **Socialisation, des identités sociales et professionnelles**, de 2002, entre autres enquêtes, font de l'auteur une référence au Brésil et en France.

l'apprentissage tardif en salle de classe (Gomes et Pereira, 2009).

Un article se distingue dans ce groupe : celui de Knoblauch (2017). Il s'agit de la présentation des résultats partiels d'une recherche menée auprès d'étudiants du cours de pédagogie, dans laquelle apparaît la préoccupation d'analyser les relations d'interdépendance entre les sphères de la formation professionnelle, de l'université, des institutions religieuses et de la socialisation de genre. L'étude, dans une perspective relationnelle, détecte chez les étudiants un conflit entre les apprentissages séculaire et religieux, démontrant que la prise de position sur des sujets polémiques dans le cadre de la socialisation religieuse est gérée à partir d'un ensemble des dispositions hybrides de l'*habitus*. Ayant comme référence les études de Setton (2002, 2002a, 2008), Knoblauch (2017) entreprend une analyse exploratoire sur l'utilisation du concept de socialisation dans les sociétés multiculturelles et pluri-religieuses.

Les trois autres articles restants – Peregrino (2011), Almeida (2014) et Garcia et Dominguez (2018) – évoquent l'entrée des jeunes dans le monde du travail. Ils appréhendent ce monde comme un espace socialisateur, c'est-à-dire que le travail et vie professionnels fonctionneraient comme des instances de transmission de pratiques, contribuant à la constitution d'univers identitaires distinctifs. Le passage vers le monde professionnel entraîne des changements et/ou des ruptures avec les valeurs et les comportements de la jeunesse. L'article d'Almeida (2014), qui fait une lecture non-unilatérale du processus d'apprentissage, en est très représentatif. Selon l'auteure, l'identité professionnelle repose sur l'articulation entre des éléments subjectifs et objectifs de la vie du jeune, ce qui amène à approfondir la réflexion sur les limites et les portées de la socialisation professionnelle.

6. Socialisation Politique

La dernière catégorie d'analyse, celle de la *Socialisation politique,* compte seize articles.Tous sont le résultat des recherches menées dans des universités brésiliennes. Sept d'entre eux font partie d'un dossier publié en 2016 par la revue *Educação e Sociedade* – CEDES.

Notons qu'un nombre conséquent d'auteurs s'intéressant aux aspects de la socialisation politique considère ce processus comme un apprentissage continu, réalisé dans de nombreux espaces (scoutisme, internet, matières scolaires, école, militantisme culturel et politique…), mais ne le définit pas conceptuellement (Moreno et Almeida, 2009 ; Caetano, 2016 ; Rodrigues *et al.*, 2018). En s'appropriant des catégories de base des expériences de socialisation, à savoir le temps, l'accumulation d'expériences, l'apprentissage par l'expérience et par les stimuli des pairs, entre autres, les auteurs semblent juger pas nécessaire de discuter de l'interdépendance entre les sphères responsables de la transmission d'un savoir-faire. Avec des thèmes comme l'apprentissage générique des croyances (Moreno et Almeida, 2009 ; Fuks et Pereira, 2011 ; Lerner, 2016), les parcours et itinéraires réalisés dans les milieux familiaux (Seidl, 2009), l'Internet et la capacité à construire de nouvelles identités politiques (Baquero *et al.*, 2016), le syndicalisme (Yon, 2016), etc., ce groupe est très divers. Le travail de Leal (2013) se distingue parce qu'il s'attache à comprendre la socialisation dans une institution totale – l'académie militaire – telle que l'a définie Erving Goffman, à savoir une expérience totalisante, homogène, uniforme et disciplinée dans l'espoir de construire des identités adaptées à l'accomplissement d'activités ascétiques.

Un autre groupe d'articles apporte, pour sa part, une réflexion plus approfondie sur la socialisation, avec des concepts et des définitions clarifiant l'analyse. Ils abordent l'expérience politique (Okado *et al.*, 2018), l'engagement partisan (Brenner, 2018), le militantisme idéologique (Leclercq, 2016) comme le produit de stratégies de convivialité dans les environnements familiaux, ou d'autres espaces, comme l'Internet, les mouvements musicaux ou encore le marketing politique (Gomes et Setton, 2016), capables de construire des dispositions d'*habitus* politique, une identité subjectivée dans l'espace public (Castro et Grisolia, 2016).

Les références qui servent de base aux discussions sur l'interaction entre *les sujets sociaux* et *les institutions* sont les mêmes que celles déjà mentionnées, à savoir Peter Berger, Thomas Luckmann, François Dubet, Danilo Martuccelli, Bernard Lahire, Muriel Darmon et Maria da Graça Setton. Cependant, aucun dialogue interne n'a été observé entre les auteurs discutant de la socialisation politique. Il s'agit de travaux isolés qui gagneraient à échanger les uns avec les autres afin d'expliciter le jeu multiple des apprentissages dans la vie contemporaine. Il n'y a pas que la famille qui compose l'imaginaire et les représentations militantes ; les partis, les mouvements sociaux, l'Internet ou encore les médias en général y contribuent également. Il serait plus pertinent d'interpréter ce champ d'investigation comme

résultant d'un *phénomène social total*, tel que proposé par Setton (2012), en d'autres termes, « une action sociale vécue par une dynamique processuelle, fondée sur la réciprocité des messages et des biens symboliques entre agences et agents socialisateurs, qui engage simultanément tous les individus dans la tâche de maintenir le contrat et le fonctionnement du social » (Setton, 2012, p. 33).

Conclusion

L'objectif de cet article était de réaliser une analyse des recherches et des discussions liées au concept de socialisation. Le but était de comprendre les utilisations qui en ont été faites au cours des vingt dernières années. Appréciant le concept et croyant à son potentiel analytique, nous avons analysé 87 articles qui abordaient ce concept comme un processus éducatif. Nous avons pu constater que la plupart des investigations sont de nature empirique et qualitative. Cependant, un nombre significatif d'entre elles se sont consacrées à des discussions sous forme d'essai dans le but d'approfondir le champ d'action des auteurs (Grigorowitschs, 2008 ; 2010) et/ou des perceptions sur le phénomène de la socialisation contemporaine (Setton, 2002 ; Pais, 2007 ; Lima et Fazzi, 2018 ; Chaves, 2015). La forte présence d'auteurs étrangers apparaît également en ce qui concerne l'usage du concept dès les années 2000 (Barrère et Martuccelli, 2001 ; Tedesco, 2002 ; Plaisance, 2004 ; Mollo-Bouvier, 2005 ; Lahire, 2008 ; 2015 ; Petitat, 2011 ; Honneth, 2013). Au Brésil, ce mouvement est beaucoup plus timide, soulignant la contribution continue de Setton (2002 ; 2002a ; 2005 ; 2005a ; 2009 ; 2011 ; 2013 ; 2015 ; 2018) dans un effort explicite de délimitation d'un champ d'investigation.

Bien que la plupart des travaux analysés ici traitent la socialisation comme une somme d'expériences d'apprentissage et, ainsi, suggèrent la continuité entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire, peu d'entre eux soulignent l'existence de ruptures identitaires dues à de nouveaux enseignements (Setton, 2005 ; Leclercq, 2016 ; Knoblauch, 2017). Nous constatons que les premiers auteurs ont une vision des processus socialisateurs dépourvus de disputes, de conflits ou d'articulation entre les pratiques.

Nous observons, conformément aux préconisations de Lahire (2015) dans son avertissement aux chercheurs dans les articles commentés ici, que, parmi les recherches considérées, peu ont réussi à s'approprier de telles expériences de manière empirique. Pour le dire autrement, selon Lahire (2015), le mot socialisation n'a pas été mobilisé comme concept scientifique. Selon l'auteur, ceux qui s'intéressent à la socialisation en tant qui concept doivent faire appel à quatre axes : *les cadres* (institutions) ; *les modalités* (manières et formes d'agir) ; *les effets* (dispositions à agir) ; enfin, *le temps* (moment du parcours individuel). Selon cet auteur, les études doivent donc être situées dans un temps et un espace, et elles doivent décrire et analyser des mécanismes de socialisation bien définis. Il s'agirait d'atteindre le niveau des pratiques et des dispositions institutionnelles auxquelles les sujets se soumettent dans les expériences de socialisation.

En faisant une synthèse, nous pouvons affirmer qu'aucun des articles de la catégorie *Socialisation professionnelle* ne vise les objectifs mentionnés ci-dessus. En revanche, dans les recherches de l'axe *École et Famille*, seuls Vianna (2005), Setton (2005), Quaresma (2015) et Leonardi (2017) ont traité de telles procédures.

Il apparaît que les études de la catégorie *Enfance et socialisation de genre* ont le souci de circonscrire de manière variée les différentes formes, lieux – espaces temporels – des stratégies socialisantes, même lorsqu'elles ne font pas référence à l'œuvre de Bernard Lahire. Comme mentionné précédemment, c'est une volonté des auteurs de la Sociologie de l'enfance de faire une nouvelle place à la notion d'*enfance* dans les sociologies. Il s'agit d'une compréhension qui signale un moment de la vie où l'on est capable de produire, de reproduire et/ou de transformer des cultures, donc une négociation effective entre les individus.

En ce qui concerne l'axe *Socialisation politique*, on observe un mouvement analytique proche de celui développé par Lahire (2015). Il y a une forte tendance à rendre explicite l'interdépendance entre les matrices de socialisation (famille, école, religion, Internet…), mais ceci de manière embryonnaire et sans dialogue avec d'autres auteurs. Il est fréquent, en revanche, de trouver des travaux qui, bien qu'ils utilisent le concept de socialisation en tant que processus, ne mobilisent pas les références du domaine (Moreno et Almeida, 2009 ; 2009a ; Seidl, 2009 ; Fuks et Pereira, 2011 ; Lerner, 2016). Une bibliographie de référence sur la socialisation politique est observée surtout dans la littérature anglo-saxonne, notamment Lagroye (2003), Sears (1997), ainsi que Berger et Luckmann (1983).

Pour conclure, il faut rappeler que les champs de recherche sur la socialisation professionnelle, la famille et l'école semblent être les plus anciens, puisque nous avons trouvé des articles datant des années 1990. D'autre part, l'axe de la socialisation politique est un thème émergent. Dans ce sens, cet article fournit un registre d'auteurs brésiliens qui ont construit un bagage de recherche sur des sujets habituels, dans le domaine de l'éducation et, d'autres, qui présentent de nouveaux axes à partir desquels investir la socialisation.

En résumé, l'étude de ces articles permet d'affirmer que, si le concept de socialisation ou de processus de socialisation sert couramment dans les recherches en Sociologie de l'éducation, il n'est pas encore configuré comme un opérateur analytique tel que décrit par Lahire (2015) ou tel que proposé par Setton (2002, 2002a, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2015 et 2018). On peut donc affirmer que ce champ d'investigation n'est pas encore approfondi sur le territoire brésilien. Cependant, nous ne pensons pas que ce fait soit préjudiciable au domaine, d'autant plus qu'il apparaît des efforts différenciés qui pourraient être développés pour un plus grand approfondissement. Nous avons encore le temps pour une telle tâche.

Bibliographie

Abramowicz, A. et Oliveira, F. (2010). A Sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação,* Santa Maria, *35*(1), 39-52.

Abrantes, P. (2014). De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias. *Educ. Soc.,* Campinas, *35*(126), 111-127.

Afonso, L. (1995). Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cad. Pesq.,* São Paulo, 93, 12-21.

Almeida, M. S. (2014). A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: Uma abordagem teórico-metodológica. *Cad. Cedes,* Campinas, *34*(94), 385-400.

Bandeira, G. A. (2010). Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. *Revista Brasileira de Educação,15*(44), 342-351.

Baquero, M., Baquero, R. V. A. et Morais, J. A. (2016). Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. *Educ. Soc.,* Campinas, *37*(137), 989-1008.

Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.,* Campinas, *28* (100), 1059-1083.

Barrere, A. et Martuccelli, D. (2001). A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educ. Soc.,* Campinas, *22*(76), 258-277.

Berger, P. L. et Luckmann, T. (1983).*A construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes.

Berthelot, J.-M. (1983). Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. Dans:Colloque de Toulouse, 1983. *Anais* [...]. Toulouse.

Bourdieu, P. (1992). *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant* : Réponses. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1998).*Meditações Pascalianas.* Oeiras, Portugal: Ed. Celta.

Brenner, A. K. (2018). Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos politicos. *Pro-Posições,* Campinas, *29*(1), 239-266.

Brito, R. S. (2006). Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, *36*(127), 129-149.

Caetano, P. (2016). A socialização política dos estudantes no plural. *Educ. Soc.,* Campinas, *37*(137), 1045-1060.

Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educ Pesq.,* São Paulo, *27*(1), 123-140.

Carvalho, M. P., Senkevics, A. S. et Loges, T. A. (2014). O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educ. Pesqui.,* São Paulo, *40*(3), 717-734.

Carvalho, M. P. (2012). Teses e dissertaçõessobregênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. *Pro-Posições,* Campinas, *23*(1), 147-162.

Castro, L. R. et Grisolia, F. S. (2016). Subjetivação política ou socialização política? Sobre as articulações entre o 'político' e a infância. *Educ. Soc.,* Campinas, *37*(137),971-988.

Chaves, M. W. (2015). As relações entre a escola e o aluno:umahistóriaemtransformação. *Educ. Real.,* Porto Alegre, *40*(4), 1149-1167.

Chaves, M. W. (2012). O papel da igreja na educação escolar masculina na década de 1950.*Cad. Pesqui.,* São Paulo, *42*(146), 518-537.

Corcuff, P. (2001).*As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru : Edusc.

Correia, L. O., Giovanetti, M. A. G. C. et Gouvea, M. C. S. (2007). Movimentossociais e experiênciageracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadoressem Terra. *Educ. rev*., Belo Horizonte, 46, 143-166.

Cury, C. R. J. (2006). Educação escolar e educação no lar:espaços de umapolêmica. *Educ. Soc.,* Campinas, *27*(96), 667-688.

Dayrell, J. (2007). Aescola« faz » as juventudes? Reflexõesemtorno da socializaçãojuvenil. *Educ. Soc.,* Campinas, *28*(100), 1105-1128.

Dayrell, J. (2002). O *rap* e o *funk*nasocialização da juventude. *Educ. Pesqui.,* São Paulo,*28*(1), 117-136.

Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, *32*(2), 359-371.

Dias da Silva, R. R. et Pereira, A. L. V. (2013). Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, *43*(150), 884-905.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, *42*(146), 351-367.

Durkheim, É. (1978).*Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Fontenelle, I. A. (2002). O mundo de Ronald McDonald: sobre a marca publicitária e a socialidade midiática. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, *28*(1), 137-149.

Freitas, M. N. C. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, 115, 155-172.

Fuks, M. et Pereira, F. B. (2011). Informação e conceituação: a dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Ci. Soc.,* São Paulo, *26*(76), 123-143.

Garcia, E. G. et Dominguez, J. L. S. (2018). La incorporación de los académicos a la Universidad Veracruzana: socialización y estrategias de los agentes en las disciplinas. *Rev. Bras. Educ.,* Rio de Janeiro, *23*, 1-23.

Gariglio, J. Â. (2015). A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. *Educ. rev.,* Belo Horizonte, *31*(2), 229-251.

Gomes, C. A. et Pereira, M. M. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cad. Pesqui.,* São Paulo, *39*(136), 201-224.

Gomes, E. E. et Setton, M. G. J. (2016). Marketing e Educação Política: um estudo sobre agentes, estratégias e interpretações da cultura. *Educ. Real.,* Porto Alegre, *41*(3), 853-872.

Gomes, J. V. (1994). Socialização primária: tarefa familiar? *Cad. Pesq.,* São Paulo, 91, 54-61.

Gomes, L. O. (2008). O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. *Pro-Posições,* Campinas, *19*(3), 175-193.

Grigorowitschs, T. (2010). Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Rev. Bras. Educ.,* Rio de Janeiro, *15*(44), 230-246.

Grigorowitschs, T. (2008). O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.,* Campinas, *29*(102), 33-54.

Honneth, A. (2013). O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. *Sociologias,* Porto Alegre, *15*(33), 56-80.

Knoblauch, A. (2017). Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, *43*(3), 899-914.

Numéro 9 | Laïcité et recompositions idéologiques contemporaines au prisme des SHS

Un curriculum inclusif est-il possible ? Réflexions à partir du cas brésilien

Eric Plaisance

La notion d'inclusion s'est, depuis de nombreuses années déjà, à tel point banalisée que son usage a connu d'importantes modifications. Dans les domaines les plus variés, elle a commencé à s'appliquer plus à des personnes ou des groupes qu'à des choses, comme le requérait son utilisation traditionnelle [inclusion d'une chose dans une autre]. Depuis les années 2000, plus que d'autres pays, le Brésil a montré une grande originalité en généralisant ce vocabulaire de l'inclusion aux politiques gouvernementales et locales en faveur des différentes minorités, tant en matière de travail et de transport, que d'accès aux différents services, et aussi, sans aucun doute, d'éducation pour tous, en particulier pour ceux qui appartiennent à des groupes marginalisés. La pandémie de 2020 a particulièrement mis l'accent sur ces questions d'inclusion. En raison de la situation actuelle, nous ressentons aujourd'hui le besoin de poursuivre la réflexion sur son utilisation dans le domaine éducatif. Non seulement la pandémie a déstabilisé la société, accentuant les inégalités sociales et les exclusions, mais elle a également accru les difficultés des enfants des groupes les plus pauvres, posant un nouveau défi en termes de liens sociaux et d'éducation. Ainsi, les activités éducatives ont commencé à représenter un enjeu essentiel pour les politiques dites inclusives et pour la redéfinition des orientations curriculaires. La question qui se pose alors est la suivante : Comment aborder cette question du curriculum, si pressante pour les enseignants et les gestionnaires du système ? Un « curriculum inclusif » aurait-il un sens dans ce contexte ?

Mots-clés : inclusion, école inclusive, politique publique, Brésil

Article initialement paru en portugais dans *REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO* (ONLINE), JOÃO PESSOA, V.14, N.1, P. 1-16, JAN/ABR. 2021. Traduction André D. ROBERT (revue par l'auteur)

Is an inclusive curriculum possible? Reflections on the Brazilian case

For many years now, the notion of inclusion has become so commonplace that its use has undergone significant changes. In the most varied fields, it began to apply more to individuals or groups than to things, as its traditional use [inclusion of one thing in another] required. Since the 2000s, more than other countries, Brazil has shown great originality by generalizing this vocabulary of inclusion to government and local policies in favor of different minorities, both in terms of work and transport, access to different services, and also, without a doubt, education for all, especially for those belonging to marginalized groups. The 2020 pandemic has placed particular emphasis on these issues of inclusion. Due to the current situation, we now feel the need to continue thinking about its use in the educational field. Not only has the pandemic destabilized society, accentuating social inequalities and exclusions, but it has also increased the hardships of children from the poorest groups, posing a new challenge in terms of social ties and education. Thus, educational activities have begun to represent an essential issue for so-called inclusive policies and for the redefinition of curricular orientations. The question then becomes: How do we address this issue of curriculum, which is so pressing for teachers and system managers? Would an "inclusive curriculum" make sense in this context?

Keywords: inclusion, inclusive school, public policy, Brazil

Un curriculum inclusif est-il possible ? Réflexions à partir du cas brésilien

Eric Plaisance

La notion d'inclusion s'est, depuis de nombreuses années déjà, à tel point banalisée que son usage a connu d'importantes modifications. Dans les domaines les plus variés, elle a commencé à s'appliquer plus à des personnes ou des groupes qu'à des choses, comme le requérait son utilisation traditionnelle [inclusion d'une chose dans une autre]. Depuis les années 2000, plus que d'autres pays, le Brésil a montré une grande originalité en généralisant ce vocabulaire de l'inclusion aux politiques gouvernementales et locales en faveur des différentes minorités, tant en matière de travail et de transport, que d'accès aux différents services, et aussi, sans aucun doute, d'éducation pour tous, en particulier pour ceux qui appartiennent à des groupes marginalisés. La pandémie de 2020 a particulièrement mis l'accent sur ces questions d'inclusion. En raison de la situation actuelle, nous ressentons aujourd'hui le besoin de poursuivre la réflexion sur son utilisation dans le domaine éducatif. Non seulement la pandémie a déstabilisé la société, accentuant les inégalités sociales et les exclusions, mais elle a également accru les difficultés des enfants des groupes les plus pauvres, posant un nouveau défi en termes de liens sociaux et d'éducation. Ainsi, les activités éducatives ont commencé à représenter un enjeu essentiel pour les politiques dites inclusives et pour la redéfinition des orientations curriculaires. La question qui se pose alors est la suivante : Comment aborder cette question du curriculum, si pressante pour les enseignants et les gestionnaires du système ? Un « curriculum inclusif » aurait-il un sens dans ce contexte ?

1. LE VOCABULAIRE DE L'INCLUSION

L'utilisation actuelle du vocabulaire de l'inclusion présente de nombreuses ambiguïtés, en particulier au Brésil. On peut en effet se demander : s'agirait-il d'un vocabulaire formel, dénué de sens profond, composé de mots vides, ou pire, d'un masque pour un retour en arrière ? Le nouveau décret de la Présidence de la République du Brésil sur l'éducation spéciale, publié le 30 septembre 2020, s'intitule : « Politique nationale de l'éducation spéciale : équitable, inclusive et avec apprentissage tout au long de la vie » (décret n° 10 502). Cette formulation nous semble opérer un étrange mélange entre les directives traditionnelles liées à l'éducation 'spéciale' de l'enfant en difficulté et les orientations les plus modernes vers l'éducation inclusive, alignées sur les tendances internationales. De nombreux experts, alliés à certains groupes défendant les personnes handicapées (comme les personnes atteintes du syndrome de Down) dénoncent, dans ce texte, un recul majeur vers des mesures ségrégatives, car il préconise des écoles et des classes spéciales, séparées du cadre normal. L'argument du décret est le suivant : l'éducation spéciale est destinée « aux élèves, lorsqu'ils sont inclus dans des écoles régulières inclusives, n'en tirent aucun avantage pour leur développement, car ils ont un besoin de soutien multiple et continu ». C'est le vieil argument en faveur de la ségrégation, de la séparation des enfants qui ont plus de difficultés, sans se poser la question fondamentale de la transformation des écoles ordinaires, des modalités d'accompagnement dans ces écoles, et de la formation des enseignants. Pour ce document officiel, il est beaucoup plus facile de revenir à la ségrégation, plutôt que de proposer la définition d'une politique d'éducation publique ambitieuse, où certains enfants puissent bénéficier de certaines mesures précises.

De fait, par-delà la situation brésilienne actuelle, en général le mot inclusion présente certaines ambiguïtés. L'origine latine du mot nous confronte à la notion de fermeture, de clôture (« *in-cludere* » signifie en effet « inclure », au sens de « enfermer »). Le terme proche de clôture, « cloître », indique un espace délimité, dont seuls certains font partie, restant fermé à d'autres. Cette formulation nous paraît paradoxale, puisque l'idéologie actuelle de l'inclusion présuppose, au contraire, l'ouverture à la diversité, la possibilité que chacun appartienne aux institutions communes (Cury, 2002, 2009). Pour cette raison et d'autres, certains auteurs préfèrent s'abstenir d'utiliser le substantif inclusion, et préfèrent l'adjectif « inclusif-ive ». Charles Gardou, professeur à l'Université de Lyon, pense aussi que l'inclusion implique une idée de fermeture, d'isolement. Il fournit de nombreux exemples à cet égard : en biologie (inclusion fœtale), cytologie (inclusion cellulaire), dentisterie (une dent incluse), minéralogie ou métallurgie (un corps étranger indésirable). Il juge l'adjectif inclusif plus approprié et pertinent, en ce sens qu'il traduit un double refus : d'une part, celui d'une société d'exclusion, dont seules les personnes « non handicapées » revendiqueraient la propriété ; d'autre part, celui de la mise à l'écart des personnes considérées comme « non dans la norme, étranges, inadaptées ». Gardou considère qu'une organisation est inclusive « lorsqu'elle module le fonctionnement social qui se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un foyer pour tous » (Gardou, 2018, p. 26). Son ambition s'élargit lorsqu'il défend la vision d'une société inclusive, qui se construit « sans privilèges, sans exclusivité ni exclusion » (*ibid*., p. 86).

L'opposition entre intégration et inclusion est un autre point essentiel pour clarifier cette idée, plus précisément en ce qu'elle permet l'évolution des modes de pensée, de l'intégration à l'inclusion. On fait ici référence à certains experts britanniques, pour qui l'intégration scolaire ne ferait référence qu'à des mesures techniques et administratives, sans entraîner un changement radical de l'école, de sa culture et de son organisation, où l'on attendrait seulement de l'enfant qu'il s'adapte aux structures et pratiques existantes. Un enfant d'un établissement spécialisé qui fréquente à temps partiel une école ordinaire reste, dans cette dernière, un « visiteur » et ne fait pas partie intégrante

de la communauté scolaire. Au contraire, l'éducation inclusive adopte une position radicale, car elle exige que les écoles deviennent des communautés éducatives, dans lesquelles tous les apprenants sont les bienvenus et ont des droits égaux (Armstrong, 1998, p. 53). L'inclusion implique donc une vision différente de la pratique éducative, que ce soit dans l'école ou même hors de l'école, car elle cherche à adapter ses pratiques à la diversité des enfants, contribuant à une accessibilité générale (Kron *et al.*, 2014, p.20, avec un schéma qui illustre les différences entre pratique intégrative et pratique inclusive).

2. INCLUSION ET ÉDUCATION INCLUSIVES DANS LE CONTEXTE INTERNATIONAL

À ce stade, une analyse des développements internationaux devient très utile, car elle démontre les changements profonds entre l'éducation spéciale séparée et l'objectif de l'éducation inclusive, qui propose des modalités éducatives au sein des institutions communes. Le point de départ du mouvement international pour l'éducation inclusive est généralement fixé à la réunion de Salamanque, organisée par l'UNESCO en 1994, qui a réuni des représentants de 92 pays. Le cadre d'action adopté à l'époque, ainsi que la déclaration finale qui en a résulté, ont conduit les gouvernements à outrepasser les jalons de l'éducation spéciale et à s'engager dans l'éducation pour tous, en particulier auprès des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Le document fait explicitement référence à « tous les adolescents et tous les enfants dont les besoins sont dus à des handicaps ou à des difficultés d'apprentissage ». Viennent ensuite les écoles dites inclusives, dont « le principe fondamental [réside dans le fait que] tous les élèves d'une communauté doivent, dans la mesure du possible, apprendre ensemble, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés ». Ces écoles seraient aussi « le moyen le plus efficace de lutter contre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes... ». Toutefois, l'un des points les plus importants de cette déclaration est relativement peu souligné. Le texte ne revendique pas la suppression des institutions spéciales. L'idée tourne davantage autour d'une modification du rôle de ces institutions, non plus dans le sens de servir des enfants qui souffrent de différentes formes de ségrégation, mais plutôt dans celui d'aider les écoles ordinaires. Cette partie de la déclaration mérite une mention spéciale, car elle est capitale à la fois pour critiquer le décret brésilien de 2020 et pour définir la nouvelle responsabilité des institutions spéciales envers les écoles ordinaires : « Ces écoles spéciales peuvent être une ressource précieuse pour l'établissement d'écoles inclusives, car leurs professionnels ont l'expertise nécessaire pour identifier rapidement les enfants handicapés. En tant qu'écoles spéciales, elles peuvent également servir de centres de formation et de ressources pour les enseignants des écoles ordinaires. Les investissements dans les écoles spéciales existantes devraient être dirigés vers un élargissement et une amplification de leur rôle : fournir un soutien professionnel aux écoles ordinaires pour les aider à répondre à des besoins éducatifs spéciaux. En effet, le personnel des écoles spéciales peut apporter une contribution importante aux écoles ordinaires en les aidant à adapter le contenu du curriculum et les méthodes d'enseignement aux besoins individuels de leurs élèves » (UNESCO, 1994). Faisant un important saut historique, une analyse des derniers documents de l'UNESCO sur l'éducation nous permet de mesurer les changements de perspective intervenus. En 2020, l'UNESCO a en effet publié deux rapports sur la relation entre l'éducation et l'inclusion. L'un d'eux expose des données statistiques précises collectées dans divers pays à travers le monde. Cet examen international renforce le point essentiel : l'inclusion dans l'éducation, ainsi que les pratiques inclusives, doivent aller au-delà des enfants handicapés et des enfants ayant des besoins spéciaux. Elles doivent englober la diversité des élèves en vue de créer un sentiment d'appartenance pour tous (UNESCO, 2020 a). En ce sens, au lieu d'être un problème, la diversité serait l'occasion d'apporter des changements dans les pratiques éducatives. Cependant, ce rapport constate également l'existence d'une vision réductionniste : parmi les pays étudiés, 68% fournissent une définition de l'éducation inclusive, mais 26% réduisent l'éducation inclusive aux handicaps et aux besoins spéciaux.

L'autre rapport, intitulé *Pour l'inclusion dans l'éducation*, cherche à faire le point sur les tendances et les défis 25 ans après Salamanque. En examinant le passé, le présent et l'avenir de l'héritage de Salamanque, il cherche à guider le développement de politiques et de pratiques d'éducation inclusive. Un facteur clé est mentionné au début du rapport : l'affirmation des droits de l'homme en tant que garantie du droit à l'éducation. Toutefois, la réalité mondiale est loin d'atteindre cet objectif : quelque 258 millions d'enfants et d'adolescents dans le monde ne vont pas à l'école. L'UNESCO affirme donc la nécessité de promouvoir une éducation inclusive et équitable d'ici 2030, ainsi que d'offrir des conditions d'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, l'éducation inclusive serait un processus de transformation qui pourrait assurer la pleine participation et l'accès de tous les enfants à un apprentissage de qualité.

Il est donc nécessaire de valoriser la diversité et d'éliminer toutes les formes de discrimination (il est fait mention ici de la nouvelle notion d'« intersectionnalité », également utilisée au Brésil). Cependant, le rapport considère que le vocabulaire de l'inclusion et de l'éducation inclusive n'est pas toujours bien compris au niveau mondial. Il réaffirme que cette définition nécessite un consensus : l'inclusion doit être considérée comme un processus qui ne cible pas seulement les enfants handicapés, mais qui aide fondamentalement tous les apprenants à surmonter les obstacles qui limitent leur présence, leur participation et leur réussite scolaire. Dans ces conditions, le curriculum élaboré par les enseignants devrait promouvoir des environnements d'apprentissage qui atteignent la diversité des apprenants (UNESCO 2020 b). Ces lignes directrices de l'UNESCO sont très représentatives de l'évolution des représentations internationales. Cette description pourrait être complétée par des rapports successifs de l'OCDE, de l'Agence

européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, de l'Union européenne, etc. Mais ils peuvent également faire l'objet d'une analyse critique approfondie à différents niveaux. Non pas la « critique de la critique », dans le sens banal de la protestation, mais dans le sens scientifique d'une analyse basée sur des concepts opérationnels, qui inscrivent les concepts d'inclusion et d'éducation inclusive dans des domaines théoriques spécifiques. Abandonnant toute prétention à l'exhaustivité, citons, par exemple, les liens complexes avec les politiques nationales dans le contexte économique néolibéral (Santana Pinaud et Kohout-Diaz, 2019) ; la dimension juridique du droit à l'éducation (Cury, 2002); la question du rapport aux autres dans leur diversité, mais aussi dans leurs différences (de Lajonquiere, 2020 ; Voltolini, 2014, 2018; Silva, 2016 : Kupfer, 2017; Nabuco, 2010); la dimension sociopolitique des cadres d'action publique (Chauvière, 2000; Prinz, 2020). Répondre concrètement à ces changements en faveur de l'éducation inclusive n'est pas simple. Les enseignants font souvent des observations qui concernent directement les pratiques éducatives. Ils se demandent « comment agir concrètement pour promouvoir l'éducation inclusive ». Leurs critiques sont cinglantes. Ils affirment qu'il ne suffit pas de définir des lignes directrices généreuses, favorables à l'accueil de tous ; il est nécessaire, tout d'abord, de définir des orientations pratiques, des moyens de faire, des procédures[1]. En fait, ce problème affecte directement la formation des enseignants, qui disent avec insistance « ne pas être préparés » pour assurer la complexité d'une telle tâche (Plaisance, 2018). Ainsi, en abordant le problème du curriculum dans la période contemporaine, nous nous sommes demandé si nous pouvions définir un programme d'action qui implique un curriculum inclusif et, par conséquent, un type d'enseignant adapté à un tel programme. D'une manière plus générale, nous pourrions nous poser la question suivante : existe-t-il vraiment un curriculum inclusif ? Si tel est le cas, quel genre d'enseignant serait à même de le mettre en œuvre ?

3. LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM

Pour développer ce qui a été dit ci-dessus, il faut un cadre théorique qui, en permettant l'analyse du curriculum, nous fournisse des concepts nous permettant d'analyser les enjeux présents dans les différentes réalités éducatives et dans les impératifs sociaux et politiques qu'elles génèrent. Cette structuration de pensée est fondamentale. Elle est nécessaire pour que nous soyons en mesure de développer des analyses du travail enseignant, en particulier concernant les pratiques qui vont dans le sens d'une complexité du curriculum. C'est en ce sens que la sociologie britannique du curriculum constitue une référence essentielle.

Le curriculum désigne un parcours de formation, un programme ou un plan d'études, acception largement diffusée dans les institutions internationales et nationales. Mais cette notion a acquis un sens plus riche et plus complexe grâce précisément à la sociologie britannique de l'éducation. En conséquence, c'est à l'usage anglais de curriculum que nous nous référons quand nous parlons de « sociologie du curriculum » - sociologie insérée dans l'ensemble de la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique de la fin des années 1960 (Forquin, 2008).

Les sociologues britanniques de cette époque s'éloignent alors des recherches basées sur le seul problème des inégalités scolaires en relation avec les inégalités sociales. Ils ne se limitent plus à analyser les entrées et les sorties du système scolaire (*input* et *output*), en se fondant uniquement sur des données quantitatives, comme le proposait la tradition de l' « arithmétique politique » ; ils commencent à analyser l'intérieur de la « boîte noire » (*black box*) du système scolaire, c'est-à-dire les processus éducatifs en action au sein des institutions, ainsi que les phénomènes de transmission culturelle du savoir et leurs liens avec la notion de contrôle social. La théorie du curriculum délimite une sociologie critique, qui vise à analyser l'éducation comme une entreprise de transmission cognitive et culturelle. Son postulat fondamental est que les contenus scolaires ne sont pas socialement neutres. Le sociologue Michael Young marque le début de cette nouvelle approche en publiant, en 1971, *Knowledge and control* qui se donne pour défi de dénaturaliser le savoir scolaire, en montrant son caractère historique et social, ainsi que ses effets (Young, 1971). À travers l'exemple de l'enseignement en Grande-Bretagne, l'auteur construit une typologie des programmes, révélant la prégnance d'une forte hiérarchie des savoirs scolaires, leur caractère livresque et abstrait, favorisant l'individualisme. En opposition, il définit les savoirs dits professionnels comme destinés principalement à la classe ouvrière. Le « curriculum de l'avenir » devrait, à l'opposé, se caractériser par son ouverture disciplinaire, sa souplesse, par les liens entre les différents domaines de connaissances et le dépassement de l'opposition entre connaissances académiques et connaissances professionnelles (Young, 1998).

Basil Bernstein, un autre représentant important de la sociologie britannique du curriculum, a montré comment une société sélectionne, classe et distribue les connaissances destinées à l'enseignement. Il distingue différents codes de la connaissance scolaire : aux extrêmes, ce qu'il appelle un code sériel, avec des classifications fortes et un contenu bien délimité ; et un code intégré, dont le contenu est plus ouvert, et les classifications et le cadrage beaucoup plus flexibles (Bernstein, 1975a).[2] Ces analyses, parfois jugées trop abstraites, ont cependant des conséquences fondamentales sur la compréhension des pratiques pédagogiques. Les classifications et le cadre

[1] Peu de travaux ont abordé directement cette question. Avec un vocabulaire différent, Tony Booth et Mel Ainscow ont cherché à définir des modalités d'action pour transformer l'éducation dans un sens inclusif dans leur travail "*Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools*" (2000).

[2] La définition du curriculum est la suivante pour Bernstein (1967) : « Un curriculum, quel qu'il soit, implique un ou plusieurs principes à travers lesquels, ente tous les contenus possibles, certains reçoivent un statut spécial et établissent une relation ouverte ou fermée entre eux. »

rigide du code sériel sont liées à des relations d'enseignement autoritaires et hiérarchiques, tandis que la flexibilité du code intégré, à la fois dans les classifications et dans le contenu des connaissances, amène les enseignants à adopter des rôles plus souples ; il est également nécessaire, selon Bernstein, que les équipes éducatives partagent une idée « intégrative » leur permettant de travailler ensemble. Bernstein opère une autre distinction entre les pédagogies visibles et invisibles, et les relations qu'elles entretiennent avec les différentes classes sociales (Bernstein, 1975b). Une pédagogie invisible serait une pédagogie dont le mode de transmission est diffus ; tandis qu'une pédagogie visible repose sur un mode de transmission explicite. Bernstein s'exprime très clairement en résumant l'opposition entre ces deux pédagogies. La pédagogie visible est basée sur l'orientation suivante : « Things must be kept apart », les choses doivent être prises séparément. La pédagogie invisible, quant à elle, repose sur cette autre règle latente : « Things must be kept together », les choses doivent être prises ensemble (Bernstein, 1977). Dans ce dernier cas, il incombe à l'éducateur d'organiser le contexte que l'enfant doit explorer. Par exemple, dans la pédagogie des jardins d'enfants, les formes sont plus invisibles, plus flexibles, sans rigidité, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire traditionnel. Bernstein prend l'exemple des activités récréatives, concept essentiel de la pédagogie invisible dans les écoles pré-élémentaires. Il ajoute que, du point de vue de son importance sociale, cette orientation pédagogique coïncide avec les attentes culturelles et éducatives de la nouvelle classe moyenne. J'ai moi-même utilisé la typologie « visible - invisible » de Bernstein pour analyser l'évolution de la pédagogie des écoles maternelles en France depuis la Seconde Guerre mondiale, en cherchant à comprendre l'évolution de la socialisation de la petite enfance dans ces écoles et les attentes des classes sociales depuis les années 1960 (Plaisance, 1986).

L'un des points essentiels de la sociologie britannique du curriculum est la distinction entre les différents types de curriculums : formel, réel, caché (Forquin, 2008 ; Perrenoud, 1994 : Isambert-Jamati, 1988). Le curriculum formel est un programme prescrit ou intentionnel, largement présent dans les textes officiels, les programmes d'études, les manuels. Il consiste à définir ce qui doit être transmis aux élèves, et ce qu'il est nécessaire d'évaluer. Le curriculum caché désigne l'apprentissage qui n'est pas explicitement formulé ou souhaité, mais qui fait partie de l'expérience, du « métier » de l'élève comme les routines, les façons de sortir de la salle de classe ou d'attendre la fin du cours, etc. Le sociologue suisse Philippe Perrenoud utilise l'excellente expression « métier d'élève », désignant la manière de se comporter et d'agir avec les règles du jeu scolaire, avec les « ingrédients » implicites de la socialisation à l'école (Perrenoud, 1994). Ses livres regorgent d'exemples. Enfin, le curriculum réel désigne l'ensemble des apprentissages et des expériences des élèves à l'école et en classe, autant les aspects directement définis par l'enseignant que ceux, cachés, de la vie de l'élève. Ces trois dimensions sont très utiles pour analyser la complexité des activités éducatives et comprendre à la fois l'expérience de l'élève et le rôle de l'enseignant. Cette grille analytique semble particulièrement pertinente pour pouvoir répondre à la question de la possibilité d'un curriculum inclusif.

4. ÉDUCATION INCLUSIVE DÈS LA PETITE ENFANCE : une recherche de terrain européenne

C'est dans ce cadre de l'analyse sociologique du curriculum que j'en viens à présenter les résultats essentiels d'une recherche sur l'éducation inclusive dès la petite enfance, menée dans plusieurs pays européens. Ce projet faisait partie des programmes européens de recherches conjointes, auxquels ont participé cinq universités de différents pays : l'Allemagne (qui a dirigé le projet), le Portugal, la Suède, la Hongrie et la France.[3] L'objectif général du projet était de fournir du matériel de réflexion sur les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance (enfants de moins de 6 ans), permettant d'améliorer ces pratiques, visant autant que possible à amplifier leur participation au processus éducatif des enfants dits « différents ». C'est-à-dire que ce projet cherchait à s'ouvrir à la diversité, qu'elle soit sociale, subjective ou autre. Cela impliquait, selon les demandes formulées dans le cadre du programme européen Comenius, que la recherche ait la perspective de réaliser diverses propositions d'action visant à améliorer les pratiques et à développer des suggestions de formations professionnelles liées à la petite enfance. La question générale de la recherche était la suivante : quels principes pédagogiques facilitent la coéducation et l'inclusion des enfants ayant des « besoins spéciaux » ou des particularités et singularités diverses ? Plus concrètement, comment pratiquer une éducation commune, en supprimant les barrières traditionnelles qui institutionnalisent la séparation des individus ? L'inclusion était ainsi définie comme un processus permettant la création d'un environnement éducatif approprié pour tous ou comme un processus continu pour accueillir une véritable diversité. La notion d'hétérogénéité a également été utilisée dans un sens très proche, introduisant explicitement la dimension socioculturelle relative aux familles, la diversité ethnique, culturelle et socio-économique, avec « leurs différents systèmes de valeurs et leurs différents modèles de relation » (Kron *et al.*, 2014). Selon les directives internationales sur l'éducation inclusive, l'élément essentiel n'était pas d'adapter aux enfants les établissements d'enseignement existants et leurs modes de fonctionnement, comme le demande l'acception traditionnelle, mais plutôt d'adapter les concepts, les programmes et les activités pédagogiques aux besoins et aux intérêts de tous les enfants. Ce renversement profond des pratiques nécessite le développement de situations inclusives, c'est-à-dire de celles qui permettent l'établissement de liens sociaux entre tous, en soulignant en priorité le rôle décisif des conditions de l'environnement (Plaisance, 2017).

[3] Les Universités concernées étaient les suivantes : Université de Siegen (Allemagne), Université du Minho/Braga (Portugal), Université Mälardalen/Västeras (Suède), Université Eötvös Loránd/Budapest (Hongrie), Université Paris Descartes-Sorbonne/Paris (France)

Dans la perspective d'articuler analyses théoriques et exemples pratiques présentés, un rapide examen de ce travail de recherche, m'amène à insister sur certains aspects. Tout d'abord, il s'agit de comprendre la diversité des programmes formels ou prescrits selon les pays. Un premier constat me conduit à affirmer qu'il n'y a pas d'uniformité entre les différents pays, leurs modes d'organisation, leurs modèles pédagogiques et le statut de leurs professionnels de l'éducation. Par exemple, en Suède, le modèle pédagogique se révèle plus familial, y compris dans l'organisation de l'espace. En Allemagne, il est plus axé sur le jeu, basé à la fois sur les diversités inhérentes aux Lander et marqué par l'influence du pédagogue Fröbel. En France, la structure du modèle s'avère plus « scolaire », y compris pour les jeunes enfants – à partir des directives curriculaires du ministère de l'Éducation, très centralisées.

Cependant, des convergences fondamentales ont été constatées en ce qui concerne l'accueil de la diversité : diversité aussi bien des enfants que des familles, en particulier les familles immigrées, dans le contexte de sociétés européennes de plus en plus hétérogènes. Une attention particulière a également été accordée aux particularités individuelles, principalement à celles des enfants ayant besoin d'une aide spécifique. Dans certaines situations observées, cette exigence a nécessité le soutien de professionnels supplémentaires et de services internes ou externes à l'établissement (Kron et al., 2014).

Le rapport final présente de nombreux éléments concrets de curriculum réel. Les enquêtes de terrain menées dans différents pays ont permis d'identifier des conditions favorables aux pratiques inclusives (Kron et al, 2014 ; Plaisance, 2017). Ce sont les suivantes :

1. travail d'équipe, qui sous-tend autant la responsabilité collective, par exemple à l'égard des enfants en grande difficulté que la flexibilité des actions des professionnels en fonction des besoins présents ;

2. soutien de la direction de l'institution et de l'encadrement institutionnel en général ;

3. rôle de l'espace, du nombre de salles disponibles, offrant simultanément différentes possibilités pour des interactions entre groupes d'enfants et pour des actions individualisées ;

4. réseaux de coopération avec la communauté locale et avec les services spécialisés qui fournissent une assistance aux enfants ayant des besoins spécifiques.

5. UN JARDIN D'ENFANTS A PARIS : quel type d'éducation inclusive ?

Parmi les institutions étudiées par la recherche européenne, figurait l'école Gulliver, un jardin d'enfants fondé à Paris en 1998 – institution caractérisée par de nombreuses originalités (Plaisance, 2017) que nous énumérons :

- Mode de financement public
- Principe d'accueil : un tiers des enfants accueillis présente des particularités et des singularités reconnues comme « besoins spécifiques ». Dans les deux autres tiers, en principe, les enfants ne présentent pas de problèmes particuliers. L'institution permet un accueil sans restriction de la petite enfance, s'affirmant comme lieu ouvert à la diversité.
- Fonctionnement inspiré de la psychothérapie institutionnelle.[4] Cette orientation, à la fois théorique et avec un fort engagement politique, entraîne des conséquences importantes sur la pratique clinique et sur l'éducation. Cependant, il convient d'insister sur le fait que les activités de cette école ne sont pas de nature psychothérapeutique mais seulement pédagogiques. Le cadre de travail choisi par l'équipe avec cette inspiration « institutionnelle » implique le développement de nombreuses activités ouvertes, l'absence de hiérarchie rigide, la participation de tous au travail d'équipe et aux réunions de concertation.

Les deux chercheurs qui ont effectué les observations et les entretiens dans cette école ont travaillé sur la base des principes de la recherche ethnographique. Plus précisément, ils ont effectué un travail de terrain sur une longue période, incluant des interactions quotidiennes avec les personnels, des enfants et certains parents. Pour montrer un aspect significatif du curriculum réel de l'institution, je commence à présenter brièvement une activité dans laquelle est impliquée Rose, une petite fille de sept ans, un peu plus âgée que les autres, éprouvant des difficultés relationnelles, diagnostiquée psychotique. L'activité que nous avons observée était un atelier de cuisine dirigé par une éducatrice, éventuellement secondé par une autre, dans un petit espace, avec un groupe de six enfants.

Extrait du journal de terrain : « *L'éducatrice a réuni les enfants autour d'une table pour préparer un gâteau... Au moment de ramasser la farine pour le gâteau, Rose met la farine dans un récipient, puis souffle fortement dessus, la propageant dans l'air. L'éducatrice dit que c'est intéressant : « Hé ! Regardez Rose ! Qu'est-ce qu'elle vient de faire ? Elle a juste soufflé sur la farine, qui s'est transformée en poussière ! C'est tellement mince que ça se transforme en poussière ! » Ce moment a suscité beaucoup d'intérêt de la part des enfants. Un garçon dit : «je peux essayer ? » L'éducatrice encourage les autres enfants à souffler aussi sur la farine : « Essayez, allez-y ! regardez ! Soufflez, soufflez fort ! ». Enfin, tous les enfants suivent*

[4] La psychothérapie institutionnelle s'enracine dans le travail réalisé à l'hôpital de Saint Alban dans le sud du Massif Central en France, pendant la seconde guerre mondiale, avec la figure centrale de François Tosquelles, exilé catalan. Elle a connu son plus grand développement au cours des années 60. Sa perspective consiste, essentiellement, à faire de l'hôpital psychiatrique un lieu de vie non ségrégatif et non aliénant, avec un fonctionnement non centralisé. Elle a eu des effets marquants sur l'éducation sous la dénomination de pédagogie institutionnelle.

l'exemple de Rose. Puis Rose quitte le groupe pour aller se laver les mains dans les toilettes et va voir la caméra vidéo qui enregistre la séance.

Elle revient avec les autres enfants, observe comment mélanger la farine avec le fromage blanc, attend son tour pour le faire. Elle crie un peu, cherche un contact physique, crie à nouveau, s'agite, puis retourne dans la « maison de jeux », d'où elle jette des objets et court bruyamment au sommet de la « maison ». Une autre éducatrice intervient et s'occupe de Rose, restant très proche d'elle ».

Notons surtout que l'éducatrice accepte que Rose ne se comporte pas comme les autres, lorsqu'elle manipule la farine. Elle ne « corrige » pas les comportements déviants, cherchant, au contraire, à les utiliser pour les adapter à tous, même à inciter les autres à voir l'intérêt de souffler sur la farine. Elle stimule le partage d'activités et d'interactions entre les enfants - ce qui démontre une certaine flexibilité de la part de cette professionnelle. En plus du rôle de l'éducatrice principale dans l'atelier de cuisine, une deuxième éducatrice intervient plus tard pour s'occuper de Rose et la prendre dans ses bras.

L'intervention de cette autre éducatrice témoigne ainsi d'un autre type de flexibilité, en ce sens que plusieurs adultes peuvent passer d'un groupe à l'autre, si nécessaire, et si la configuration du lieu non seulement le permet - ce qui est le cas ici - mais fait même partie du fonctionnement de l'établissement : espaces modulables, où les professionnels ne s'occupent pas d'un seul groupe (Plaisance, 2017).

Cependant, cet exemple ne doit pas être pris comme un idéal : les responsables de ce jardin d'enfants n'accepteraient certainement pas une dérive vers l'idée d'un modèle à reproduire. Nous voyons là des points de départ et de réflexion pour d'autres expériences dans d'autres contextes qui, à leur tour, peuvent développer d'autres conditions favorables à l'invention et à la création de pratiques éducatives et institutionnelles nouvelles.

6. UN CURRICULUM INCLUSIF ?

Cet exemple fournit des éléments qui nous permettent d'approfondir la question de la validité ou non d'un curriculum inclusif.

6.1 Le curriculum inclusif est flexible.

Nous venons de voir qu'une situation imprévue s'est produite lors des activités régulières de l'école. Cette situation conduit à un type d'activité imprévue, différente et en marge que l'éducatrice va utiliser de manière remarquable. Une activité non programmée devient un prétexte pour développer une activité commune à l'ensemble du groupe. La réponse de l'enseignante dépend alors de ce qui peut se produire de façon inattendue. Le curriculum doit être suffisamment souple pour permettre les inventions nécessaires dans la vie quotidienne de l'établissement. Il y a un passage constant entre le singulier et le collectif et vice versa (Nabuco, 2010). Ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter au curriculum. Une affirmation en ressort : la structure du curriculum inclusif est flexible, ouverte à l'imprévisible. Il faut aller au-delà de la rigidité d'un programme.

Mais le vocabulaire même de « curriculum inclusif » peut paraître étroit s'il suggère l'idée d'une programmation privilégiée, conduisant à une uniformité des pratiques, ce qui contraste avec notre observation précédente. Un curriculum inclusif, au sens restreint, peut référer à un programme disciplinaire, avec une planification, une définition des contenus, des activités, etc. Mais ce serait une erreur fondamentale d'appliquer un programme disciplinaire universel. L'expression « orientations curriculaires inclusives », plus sensible à la diversité réelle des enfants en question, serait une expression plus appropriée, ce qui impliquerait une ouverture à des réinventions constantes. Il ne fait aucun doute que la flexibilité des programmes serait plus appropriée à ce contexte, car elle permettrait de traiter chaque cas sous l'aspect d'une opérationnalité constante, en prêtant attention à chaque particularité présente. Ici, ce qui est en jeu, c'est le caractère unique de chaque enfant. On peut dire que le curriculum inclusif est ouvert à l'improvisation, à la façon de l'improvisation jazzistique dans le domaine musical : il y a un thème central, sur lequel se greffe de l'improvisation, qui provient de l'invention de chaque musicien.

Les contextes sociaux et culturels dans lesquels s'inscrit l'école sont des éléments constitutifs de la dynamique de flexibilité du programme inclusif. Pour être véritablement inclusives, les pratiques doivent être axées sur la pluralité réelle des contextes sociaux et être modulées et diversifiées pour répondre à ce qui se présente. La flexibilité s'applique donc également à l'attention portée aux contextes situationnels. Par exemple, elle n'agit pas de la même façon dans le contexte d'une population composée d'un grand nombre de migrants que dans celui d'une population nationale traditionnelle.

Cette définition d'une « orientation curriculaire inclusive » diffère grandement de celle d'un « programme d'études fermé ». Elle est de la même nature que le code intégré ou la pédagogie invisible de Bernstein, présentés plus haut dans cet article : son contenu est plus ouvert, ses classifications plus souples et il y a une possibilité d'encadrement et d'autorégulation par l'enseignant. De nombreuses recherches sur le terrain confirment cette analyse : par exemple, celles effectuées avec des enfants présentant des difficultés psychiques. Ainsi, selon Eliane Milmann, « la flexibilité curriculaire apparait comme un moyen d'accès aux processus d'inclusion de tous les élèves dans le système scolaire ordinaire » (2017, p.XXX). Par exemple, la loi brésilienne de 1996 sur les directives et les bases de l'éducation nationale (LDB) met l'accent sur la dimension individuelle de l'enfant comme sujet, lorsqu'elle dit que « le curriculum est le parcours à suivre par le sujet pour entrer dans le lien social, en produisant un espace entre soi et l'autre (...) Ce parcours est singulier, fait partie

de l'étude de chaque cas, sans recettes ni ajustements normalisés » (Millmann, 2017, p.224).

La prise en compte de la dimension de sujet chez l'enfant est donc fondamentale pour ménager la perspective inclusive dans les activités éducatives, par opposition à l'application bureaucratique et uniforme d'une injonction d'inclusion ou d'une obligation pédagogique. Pour Rinaldo Voltolini, considérer chaque enfant comme un sujet est « le point décisif à partir duquel le processus éducatif prend forme » (Voltolini, 2017, p. 181). Selon Leandro de Lajonquière, qui s'interroge sur les difficultés de mettre en œuvre une véritable éducation dans les injonctions sur l'inclusion scolaire des enfants en difficulté mentale (syndromes psychotiques ou autistiques) : « Il faudrait être attentif au sujet qui se développe chez l'enfant, au-delà de l'étiquette syndromique actuelle qui, à sa manière, recycle le vieil esprit d'inégalité » (Lajonquière, 2020, p. 34).

6.2 Le curriculum inclusif implique un enseignant inclusif

L'exemple précédent d'une activité non programmée suggère déjà une autre relation de l'éducateur avec le caractère unique d'un enfant présentant des difficultés psychiques. La souplesse de la pratique observée suggère nécessairement la souplesse de l'éducateur lui-même. Pouvons-nous aller plus loin et définir un modèle renouvelé d'enseignant ?[5] Peut-on se demander : l'éducation inclusive implique-t-elle la transformation du rôle de l'enseignant ? S'agit-il d'un nouvel enseignant « inclusif » ? Dans l'affirmative, quelles seraient ses caractéristiques ?

Une première étape a été franchie, en définissant un enseignant « réflexif » et en testant l'application concrète de ce modèle[6]. Un tel enseignant se distingue déjà des directives normatives traditionnelles, bien illustrées par le vocabulaire appliqué aux anciens établissements de formation des enseignants. Les écoles dites normales avaient pour but de diffuser des pratiques éducatives aussi homogènes que possible, précédemment définies comme les meilleures, selon une standardisation des activités. Cependant, il n'est pas certain que ce type de standardisation ait disparu, au contraire, parce qu'il a pris d'autres formes, celles de la modernité, par exemple avec l'enseignement digital, défini à partir de tableaux électroniques, et l'imposition de modèles didactiques, qui auraient prouvé leur valeur (*evidence based practices*), ou même les tentatives de définir une neuropédagogie, inspirée par la recherche cognitive (pour un point de vue critique sur cette nouvelle standardisation, voir Charlot, 2020).

Philippe Perrenoud est celui qui a le mieux défini les lignes directrices pour un enseignant dit réflexif, basé sur le modèle général de réflexivité et d'éducation décrit par Schön (1983, 1992). Un professionnel réflexif a la capacité d'examiner sa propre pratique de manière critique : non seulement il « accepte de faire partie du problème », mais il « maintient une relation d'implication avec sa propre pratique... à partir d'une perspective de professionnalisation » (Perrenoud, 1999). Un enseignant, au sens plein du terme, est capable d'une réflexion autonome et même d'adopter une posture d'autocritique et d'auto-évaluation de ses propres pratiques. Mais au-delà de la salle de classe, il doit développer d'autres types de participations actives et critiques : apprendre à coopérer et à entrer dans des réseaux. Apprendre à vivre l'école en tant que communauté éducative. Apprendre à se sentir membre d'une véritable profession et responsable de celle-ci. Apprendre à dialoguer avec la société (Perrenoud, 1999, 2001 ; Pepper, 2002).

L'identification d'un enseignant « inclusif » constitue une nouvelle étape vers la modernité de l'éducation. Ce nouveau profil de l'enseignant, ainsi que les nouvelles modalités de formation, sont au cœur des rapports de l'UNESCO ou de l'Agence européenne pour l'éducation inclusive. En 2013, l'UNESCO a défini l'objectif de l'éducation inclusive comme un processus de changement et d'amélioration du système éducatif en faveur de la diversité des apprenants. Cette ambition nous oblige à repenser la formation des enseignants : il s'agit de les doter de compétences pratiques, non pas dans un sens purement théorique, mais d'une manière qui leur permette d'identifier les obstacles à la participation et à l'apprentissage, afin qu'ils soient réflexifs, penseurs critiques capables de résoudre les problèmes, qu'ils sachent mettre en question la discrimination. Ainsi, la formation des enseignants à l'éducation inclusive signifie qu'il est nécessaire de reconceptualiser leurs rôles, attitudes et compétences depuis la formation initiale, en les préparant à diversifier leurs méthodes d'enseignement, à redéfinir leurs relations avec leurs collègues et leurs élèves, pour leur permettre d'être co-développeurs du curriculum (UNESCO, 2013). Le guide du curriculum de l'Unesco soutient l'idée qu'une vision holistique de l'éducation pour tous les élèves est nécessaire, c'est-à-dire qu'elle ne se contente pas de se concentrer sur les besoins spéciaux ou les handicaps, ne se limite pas à proposer des solutions aux déficits, mais soit attentive à tous les élèves, en particulier au point de vue de l'égalité des sexes, de l'éducation multilingue, de l'application concrète des droits de l'homme dans les pratiques éducatives. Le programme de formation des enseignants doit aussi pouvoir lutter contre les discriminations (UNESCO, 2013).

Suivant la même approche fondamentale, l'Agence européenne pour les besoins spécifiques et l'éducation inclusive a défini en 2012 le profil de l'enseignant inclusif selon quatre axes :

[5] Dans l'histoire de l'éducation qui aborde la question des enfants en situation de handicap, ce qui a été valorisé avant tout était le rôle du professeur spécialisé, dont l'activité se déroulait dans des lieux séparés (écoles et classes spéciales). La perspective de l'éducation inclusive est radicalement différente et implique de nouveaux défis. Il ne s'agit plus de prendre en compte la transformation du rôle du professeur spécialisé mais de définir un nouveau profil de tout professeur, quel qu'il soit (Plaisance, 2020).

[6] La réflexivité sociale se réfère à la nécessité où nous sommes de penser et de réfléchir en fonction des circonstances dans lesquelles nos vies se déroulent (Giddens, 2005, p.540).

- la valorisation de la diversité des élèves : les différences entre élèves sont une ressource et un avantage pour l'éducation ;

- le soutien à tous les élèves : les enseignants doivent avoir de grandes ambitions pour la réussite de tous leurs élèves ;

- le travail collectif avec les autres : la collaboration et le travail d'équipe sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;

- la poursuite de sa formation professionnelle personnelle de manière continue : l'enseignement est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent assumer la responsabilité de leur propre apprentissage tout au long de la vie (Agence Européenne, 2012, p. 12).

Les analyses de plusieurs spécialistes de l'éducation sont en phase avec ces définitions d'un nouveau profil d'enseignant et, implicitement, des nouvelles modalités de formation. Certains évoquent la nécessité pour les professionnels de l'éducation de développer leurs pratiques éducatives dans le sens du polymorphisme ou de la polyvalence : par exemple, face à des enfants aux attitudes surprenantes et/ou inattendues, qui les obligent à travailler de manière innovante, en dehors des chemins communs. Dans certains cas, ces professionnels devraient avoir suffisamment d'humilité pour reconnaître leur ignorance face à l'inconnu.

D'autres auteurs pensent que l'enseignant devrait être un « chercheur » pouvant formuler plusieurs hypothèses sur un élève avec des difficultés psychiques. « Assouplir le curriculum, c'est produire un support qui facilite l'élaboration d'hypothèses et la planification des situations scolaires. » Ces flexibilités ne bénéficient pas d'une définition uniforme, elles sont toujours produites « au cas par cas », avec la reconnaissance de chaque élève dans sa singularité (Milmann , 2017, p. 226-230).

En ce qui concerne la formation, Rinaldo Voltolini s'oppose à l'utopie techniciste qui met l'accent sur l'idéologie du rendement, construite autour de la consolidation de connaissances instrumentales basées sur des opérations techniques, et qui exclut le rôle du sujet. Dans une belle expression, il montre, au contraire, que le travail d'enseignement doit appartenir à l'ordre de l'ingéniosité, qui comprend une part de bricolage, en n'étant plus une ingénierie. (Voltolini, 2017, p.179 ; apud Hameline, 2018, p.56). Enfin, on peut dire que la nouvelle professionnalisation de l'enseignant en éducation inclusive avec la dynamique de l'accessibilité pour tous implique de nouveaux ajustements dans les façons de faire, dans les capacités d'adaptation et d'innovation et, fondamentalement, dans la remise en cause du poids des normes scolaires uniformes, qui mettent en difficulté les élèves les plus vulnérables et perturbent leur trajectoire (Plaisance, 2020). Ces approches difficiles et inhabituelles ne remettent pas en cause les connaissances didactiques, mais les placent dans une perspective critique, comme condition sine qua non pour que les pratiques innovantes et créatives puissent se manifester.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Le projet de définition d'un curriculum inclusif est fondé sur la continuité de l'histoire des institutions et des pratiques éducatives pour les enfants ayant des besoins particuliers. A l'inverse d'une éducation spéciale séparée des écoles ordinaires et des programmes destinés à tous, les directives internationales accordent de plus en plus d'importance, sous couvert de la notion d'inclusion ou d'éducation inclusive, à la diversité des enfants. Mais de profondes différences se manifestent entre les pays dans l'application de ces lignes directrices, en fonction de l'histoire de leurs propres institutions, qu'elles soient éducatives, sanitaires et culturelles, et de l'état d'évolution de la formation des enseignants liée à ces approches dites non discriminatoires pour permettre l'accès de tous à l'apprentissage. Il est alors essentiel de ne pas se contenter de déclarations internationales générales, mais d'aborder les pratiques éducatives réelles. Nous pouvons observer des orientations vers un curriculum inclusif, non pas en référence à un modèle standard et uniforme, mais beaucoup plus dans une optique de flexibilité des pratiques, d'attention aux événements imprévus et à la diversité des situations éducatives ainsi que des enfants eux-mêmes. Dans ces conditions, un enseignant dit inclusif doit nécessairement être ouvert à l'invention de pratiques et à une part nécessaire d'improvisation ; cela implique des modalités de formation radicalement différentes du modèle traditionnellement normatif. En ce sens, l'éducation inclusive n'est pas donnée en tant que telle, mais se présente comme un processus continu, toujours à défendre et à construire.

Bibliographi

Armstrong, F. (1998) Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Edu- cation. Dans P. Clough (Org.). *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience*. London: Paul Chapman. 48-63.

Barton, L. Armstrong, F. (Orgs). (2007) *Policy, Experience and Change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.

Bernstein, B. (1967) Open schools-open society, *New Society*. p.351-353.

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Dans M.F.D. Young, *Knowledge and Control*, London: Collier Macmillan. 47-69.

Bernstein, B. (1955a). *Class, Codes and Control*, vol 3, cap 4, London: Routledge and Kegan Paul, 79-84.

Bernstein, B. (1975b). *Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: Routledge and Kegan Paul.

Booth, T. Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre of Studies for Inclusive Education.

Brasil, Presidência da Republica. (2020). *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.* Decreto n°10.502, de 30 de setembro de 2020.

Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.* Porto Alegre : Editora Meditação.

Chauvière, M. (2000). Naissance et conséquences d'un nouveau référentiel pour l'action publique. Dans C. Barral, F. Paterson, H-J. Stiker, M. Chauvière (orgs.). *L'institution du handicap : le rôle des associations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 245-249.

Cury, C. R.(2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa.* (Fundação Carlos Chagas, São Paulo), 116, 245-262.

Cury, C. R.(2009). Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil. Égalité, droit à la différence, équité. *Recherche et formation*. 61, 41-53.

Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie? Uma escola para a sociedade contemporânea*. São Paulo : Cortez editora. [Education ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. Paris : Economica/Anthropos, 2020].

Ebersold, S. (2009) Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et formation,* 61, 71-83.

Ebersold, S. Plaisance, É. Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport de Conférence de comparaisons internationales. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO.

Ebersold, S. (2020) (Org). *Accessibility or Reinventing Education*. London: ISTE / Wiley Editions.

European agency for development in special needs education. (2012). *Teacher Education for Inclusion: profile of inclusive teachers.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Figueiredo, R. Boneti, L. Poulin, J-R (Orgs.) (2010). *Nova sluzes sobre a inclusão escolar.* Fortaleza: Edições UFC.

Forquin , J-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* : Présentation et choix de textes. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse: Erès. [em português: A sociedade inclusiva. Falemos dela! Nao há vida minúscula. Belo Horizonte: Editora UFMG-Fino Traço Editora, 2018].

Giddens, A. (2005). *Sociologia*, Porto Alegre: Artmed [Sociology, Oxford: Blackwell Publishing, 2001].

Isambert-Jamati, V.(1988). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes,* Paris : Éditions universitaires.

Kron, M. Plaisance, É. (Orgs) (2012). *Grandir ensemble : l'éducation inclusive dès la petite enfance.* Suresnes : Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour L'éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA).

Kron, M. Serrano, A. Afonso, J. (Orgs) (2014). *Crescendo juntos. Passos para a inclusão na educação da infância*. Porto: Porto Editora.

Kupfer, M-C. Patto, M-H. Voltolini, R. (Orgs) (2017). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito, São Paulo: Editora Escuta.

Lajonquière, L. (2010) *Figuras do infantil:* A Psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis : Vozes.

Lajonquière, L. (2020). Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire, *Psychologie clinique*, 50, 25-35. [Numéro spécial sous la direction de Ilaria Perone, Enjeux d'inclusion à l'école : regards psychanalytiques].

Mangez, E. Liénard, G. (2008) Sociologie du curriculum Dans A. van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, 103-107.

Michailakis, D. Reich, W. (2010). Dilemmas of Inclusive Education. *Alter : Revue européenne de recherche sur le handicap*. 3 (1), 24-44.

Milmann, E. (2017). Eixos para as flexibilizações curriculares no contexto da educação inclusiva. Dans Kupfer, M-C. Patto, M-H. Voltolini, R. (Orgs) Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito, São Paulo: Editora Escuta. 221-230.

Nabuco, M-E. (2010) Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 63-74.

Neves Rodrigues, L. Rahme Farid, M. Ferreira Jatoba Merces da Rocha, C. (2019). Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação e Realidade*. 44(1), 1 - 21.

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. *Ressources*, n. 22, 2020 p.10-29.

Perez, J-M. Assude, T. (Orgs.) (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*, Nancy : Éditions universitaires de Lorraine.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica, *Revista Brasileira de Educaçao*, 12, 5-21.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e compêtencias em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimenta, S. Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação Inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), 231-238.

Plaisance, E.(2014). Os desafios da educação inclusiva e o mal estar na educação, Da,s : R. Voltolini (Org). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Editora Escuta Ltda, 23-42.

Plaisance, E. (2016). A educação inclusiva, gênese e expansão de uma orientação educativa: o caso francês. Dans: C. Ferreira, M. Diniz, C. Ferraz, (Orgs). As diferenças transitam na escolas. Jundai: Paco Editorial, 111-129.

Plaisance, E.(2017). Quais são as práticas inclusivas de educação no mundo contemporâneo? Análises críticas e perspectivas de ação". Dans : Kupfer, M-C. Patto, M-H. Voltolini, R. (Orgs) (2017). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*, São Paulo: Editora Escuta. 229-246.

Plaisance, E. (2018). "Não estamos preparados para isso !" Educação inclusiva e formação de professores, Dans : Voltolini, R. (Org) *Psicanálise e formação de professores.* Antiformação docente, São Paulo: Zagodoni Editora, 111-124.

Plaisance, E. (2020). The Reconfiguration of the Teacher Profession within the Dynamics of Accessibility Dans : Ebersold, S. (Org). *Accessibility or Reinventing Education*. Chap 7, London: ISTE / Wiley Editions.

Prinz, A.(2020). L'inclusion : clarification d'un champ notionnel, Mots. *Les langages du politique*, 122.

Rahme, M. (2013). Inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : les expériences brésiliennes, nord-américaine et italienne. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 223-240.

Rochex, J-Y. (2020). Décrire et analyser la production des inégalités scolaires : l'apport de la sociologie de Basil Bernstein, *Perspectiva*, Florianópolis, 38(3), 01-22.

Rodrigues, D. (Org). (2003) *Perspectivas sobre a inclusão : de educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Santana-Painaud, K. Kohout-Diaz, M. (2019). Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar, *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, 32, 44-58.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Dans : A. Novoa (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 77-92.

Silva, K. (2016) *Educação inclusiva. Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*, São Paulo: Escuta/Fapesp.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les Principes, les Politiques et les Pratiques en Matière d'Éducation et de Besoins Educatifs Spéciaux*. Paris: Unesco.

UNESCO. (2013) *Promoting Inclusive Teacher Education.* Advocacy Guides, Paris: Unesco.

UNESCO. (2014). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Actes du colloque international. Paris : UNESCO, 17-18 octobre 2013. UNESCO.

UNESCO. (2020a). *Inclusion and education: all means all*. Global Education Monitoring Report. Paris: Unesco.

UNESCO. (2020b) *Towards Inclusion in Education*, Paris: Unesco.

Valle, I. (2011). *Sociologia da educação:* Curriculo e saberes escolares. Florianopolis : Editora UFSC.

Voltomini, R. (Org.) (2014). *Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação*. São Paulo: Editora Escuta Ltda.

Voltolini, R. (2017) *Formação de professores e psicanalise*. Dans M-C. Kupfer, M-H. Patto, R. Voltolini (Orgs). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*, São Paulo: Editora Escuta, 71-188.

Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores*. Antiformação docente, São Paulo: Zagodoni Editora.

Voltonlini, R. (2019). Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. *Educação e Realidade*. 44(1), 1-8.

Young, M. (1967). *Towards a Sociological Approach of the Curriculum*, Thesis, University of Essex.

COMPTES RENDUS DE LECTURES

Weil, Patrick. (2021). *De la laïcité en France*. Paris : Grasset. 162 pages.

Auteur de plusieurs ouvrages de philosophie politique, Patrick Weil part de ce qu'il estime être le brouillage de la notion de laïcité aujourd'hui en France, là où – il y a quelques décennies – elle était une sorte d'allant de soi, quoique pas plus clairement définie cependant, « malgré les nombreuses leçons de laïcité administrées dans les collèges et lycées du pays ». D'où le projet de ce court essai (155 pages) de clarifier ce qu'est la laïcité française en faisant principalement retour sur le fondement, c'est-à-dire la loi de séparation des églises et de l'Etat du 9 décembre 1905 et plus largement sur le « moment 1905 », avant d'examiner pour finir quelques questions vives du temps présent.

Ce livre de synthèse et d'intervention est découpé en 11 brefs chapitres (certains, comme le 9, réduits à trois pages), ce qui indique une visée de mise au point sur la base des acquis de l'auteur, directeur de recherche au CNRS (Centre d'histoire sociale des mondes contemporains), ex-membre de la Commission Stasi en 2003-2004, plus que de débat approfondi avec d'autres penseurs de la laïcité porteurs d'autres conceptions (Baubérot par exemple). Face à la confusion ambiante qui tend souvent à faire de la laïcité une croyance parmi d'autres, l'introduction affirme nettement : « la laïcité qui régit les relations entre individus, groupes religieux et Etat, c'est d'abord *du droit* » (p. 18).

Les 5 premiers chapitres sont expressément consacrés à la loi de 1905 et à ses entours. Cela passe d'abord par le rappel de l'hégémonisme catholique, à la fin du XIX^{e} siècle, sur la vie politique et sociale française (toujours placée sous le régime du Concordat de 1801) avant qu'à partir de 1879 les Républicains commencent à le contenir par diverses dispositions (parmi lesquelles la sécularisation des cimetières, la suppression des prières publiques pour attirer la bienveillance divine sur les Assemblées, le retrait des signes religieux des tribunaux, la loi sur le divorce et bien sûr les lois scolaires). La loi de séparation elle-même a été précédée par les réflexions d'une commission parlementaire (présidée par Ferdinand Buisson) qui a travaillé deux ans, et par un débat de trois mois à la Chambre, le Sénat adoptant le texte début décembre sans - fait exceptionnel – procéder à aucun amendement. Est souligné le rôle déterminant d'Aristide Briand et du principal rédacteur Louis Méjan en vue de l'adoption d'un texte équilibré où articles 1 et 31 se font écho autour de « liberté de conscience », « libre exercice des cultes », absence de pression autre que la libre persuasion pour conduire une personne à professer ou ne pas professer un culte. D'où la définition de la laïcité comme protection : « droit de croire ou de ne pas croire, *sans pression* ». En affirmant la neutralité de l'Etat vis-à-vis de tous les cultes, l'article 2 vise l'égalité de tous les citoyens. Patrick Weil montre ensuite comment, dans une circonstance historique qu'il rappelle, la loi de 1905 constitue un acte de souveraineté politique par lequel la République française, alors à la différence d'autres grands états européens, s'affranchit définitivement de la tutelle vaticane, et suspend dans le même mouvement toute prise de position par rapport à l'existence (ou non) d'un Dieu (contrairement à ce que veulent faire admettre ceux qui la combattent, laïcité n'équivaut donc nullement à affirmation de non-croyance, mais à proclamation de la non-compétence volontaire de l'Etat en la matière). Le chapitre 3 nous emmène sur le terrain concret des retombées de la loi : quid des processions, alors nombreuses, et des sonneries de cloches des églises ? La jurisprudence s'avère ici variable et complexe (des exemples en sont donnés), Briand ayant quant à lui réaffirmé son état d'esprit : « Toutes les fois que l'intérêt de l'ordre public ne pourra être légitimement invoqué, dans le silence des textes ou le doute sur leur exacte application, c'est la solution libérale qui sera la plus conforme à la pensée du législateur ».

Le chapitre 4 examine les différentes formes prises par la résistance catholique, conduite par le pape Pie X, au cours des années qui suivent le vote de la loi. Notamment en matière scolaire : en septembre 1908, une Déclaration des évêques, archevêques, cardinaux français, lue dans toutes les églises, appelle les pères de famille à « surveiller » l'école publique ; en 1909, les mêmes réitèrent : « Qu'est-ce, en effet, que cette neutralité, sinon l'exclusion systématique de tout enseignement religieux dans l'école et, par suite, le discrédit jeté sur des vérités, que tous les peuples ont regardées comme la base nécessaire de l'éducation ? ». L'Etat répond en exerçant la « police des cultes » prévue par la loi, expression qui sonne totalitaire mais à propos de laquelle les notes de fin de volume, appuyées sur une documentation abondante, montrent le caractère là encore tourné vers la recherche d'accommodements équitables. Le chapitre 5 traite (trop rapidement néanmoins) de la suite du XX^{e} siècle : un nouveau paysage religieux se dessine entre les deux guerres, Pie XI ayant brièvement joué un rôle d'apaisement relatif, avant que le régime de l'Etat français ne rétablisse des prérogatives de l'église catholique ; puis ce sont les étapes de la querelle scolaire qui sont retracées à grands traits (lois Marie et Barangé de 1951, loi Debré de 1959, mobilisation de 1984 en faveur de l'enseignement privé, de 1994 en faveur du public – sans évocation cependant des importants accords Lang-Cloupet de 1992-93). L'auteur conclut le chapitre en brossant à grands traits le contexte contemporain, caractérisé par la superposition juridique au droit français de la Convention européenne des droits de l'homme et la présence devenue significative de l'islam dans le paysage religieux.

Les 6 chapitres suivants abordent entre autres : la question des sectes et des lieux de culte pour les musulmans ; les aumôneries, la place des religions à la radio et à la TV d'Etat ; les tensions autour du port du voile dans les écoles publiques ou dans un lieu éducatif de droit privé (jurisprudence Baby Loup) ; les installations religieuses dans l'espace public ; le cas des Etats-Unis, à la fois proche (par les dispositions juridiques du premier amendement et celles de la loi de 1905) et lointain (par la différence d'expérience historique entre les deux pays) ; les limites de la liberté d'expression (chapitre qui se termine par un retour sur l'affaire du chevalier de La Barre en 1765).

Si l'on peut regretter le caractère elliptique de certains chapitres, une propension à aborder trop vite et parfois de manière un peu confuse des questions qui mériteraient plus ample débat, cet essai a le mérite fondamental de procéder à un rappel du sens juridique de la loi de 1905 (même si les formulations et choix des termes ne sont, comme souvent en droit, pas exempts de difficultés d'interprétation) : « tout accorder aux individus et aux citoyens croyants, y compris le droit de montrer leur foi dans l'espace public, à condition de n'exercer *aucune pression* ; protéger aussi le culte contre tout désordre. Mais punir sévèrement au moyen de la loi pénale les abus commis au nom de la religion ».

Et l'auteur de conclure, à la toute fin, par une préoccupation touchant de près au curriculum ; il fait un plaidoyer pour « d'authentiques apprentissages historiques » quant aux aspects les plus controversables et controversés de notre histoire nationale, apprentissages devant selon lui ménager une véritable place, sur la base de sources vérifiées, aux interprétations divergentes, voire contradictoires. « Il s'agit de rendre plus complexe Napoléon, plus complet Clemenceau et d'y ajouter l'abbé Grégoire, Victor Schoelcher, Aimé Césaire, Aoua Keïta, Sanité Belair, Toussaint Louverture et Abdelkader parce que nous faisons histoire commune ». C'est à cette autre condition d'une connaissance de l'histoire de notre politique d'immigration et plus généralement de l'histoire politique « qui nous fait compatriotes », avec ses lumières et ses ombres nombreuses, que Patrick Weil envisage aussi une mise en œuvre effective de la laïcité.

André D. Robert

Corcuff, Philippe (2021). ***La grande confusion. Comment l'extrême droite gagne la bataille des idées.*** Paris : Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique., 670 pages.

Il y a une dizaine d'années, Ramzig Keucheyan proposait au lecteur un voyage dans les pensées de gauche et de gauche radicale, principalement européennes, afin d'en établir un panorama clarificateur[1], type d'entreprise toujours utile pour se repérer. Dix ans plus tard, on n'en est malheureusement plus là, car à une hégémonie antérieure (certes déjà en voie d'érosion) de cette pensée tend aujourd'hui à se substituer une autre, celle de la droite, voire de l'extrême droite, à la faveur de la confusion idéologique qui s'est emparée des productions intellectuelles, sinon conceptuelles, se réclamant de la gauche. Telle est la thèse soutenue par Philippe Corcuff dans son dernier ouvrage, volumineux mais de bout en bout passionnant, à son tour très utile car permettant de revisiter ou d'explorer des textes qu'on n'a pas toujours le temps ou l'envie d'aller regarder de près et qui sont cependant révélateurs de ce brouillard aujourd'hui répandu sur nos convictions « de gauche ». Un des premiers mérites de l'ouvrage, c'est l'ampleur de son information, traitant aussi bien d'interventions théoriques et philosophiques que directement politiques sans ignorer le rôle joué par les œuvres de fiction (de plus en plus, les séries) ni par les médias et, au sein de ceux-ci, par des émissions apparemment anodines, telles que *Les Guignols de l'info* (mais ce n'est pas la seule). Remarquons au passage que, pour le bonheur de ceux qui aiment les chansons (et savent qu'elles jouent leur partition dans le concert idéologique), Philippe Corcuff n'hésite pas à recourir aux paroles de quelques-unes qui l'ont marqué et qui reviennent en *leitmotive* significatifs au long de son écrit. Ainsi, pour désigner les glissements de la pensée de gauche vers d'autres horizons douteux, le refrain d'Eddy Mitchell : « *la vie les a doublés* » ; pour relativiser ce qui a pu être jadis aussi péremptoirement affirmé par certains comme vérité définitive que bruyamment dénoncé par les mêmes aujourd'hui comme *horresco referens*, les mots d'Alain Souchon : « *Dérision de nous, dérisoires* » [2]; pour souligner le danger de cette grande confusion et de cette hégémonie déjà passée ou passant à l'extrême droite, le cri de Serge Reggiani : « *Les loups sont entrés dans Paris* ». Notons aussi que c'est par le texte anglais d'une chanson[3] interprétée par James Taylor que se conclut le livre, ballade mélancolique mais non définitivement pessimiste, laissant la porte ouverte à des possibles et des « peut-être », annonciateurs d'une nouvelle poussée contre-hégémonique, du moins à terme.

Le volume comprend une introduction à ambition théorique : *Vers une théorie politique critique de la confusion aujourd'hui*. Lui-même engagé en politique, au cours des trois dernières décennies, comme il ne le cache pas, successivement dans plusieurs organisations de gauche parfois antithétiques les unes par rapport aux autres (selon un spectre large allant du PS à la Fédération anarchiste, à l'exception du PCF), enseignant de sociologie politique à l'IEP de Lyon, auteur de nombreux ouvrages, articles et interventions, Corcuff entend bien sûr donner à son propos un ancrage théorique. Mobilisant la notion foucaldienne de « formation discursive » caractérisant de manière particulière tel ou tel moment historique, il va chercher cet ancrage du côté de la théorie politique critique[4], entendue comme tension entre, d'une part, la théorie sociologique qui vise, à travers un certain nombre de cadres conceptuels, une analyse approfondie du réel socio-politique en recourant aux outils de l'enquête, donc à la mise au jour d'indices empiriques et, d'autre part, la philosophie politique, qui présente un caractère nettement normatif du côté de ce qui « pourrait » ou « devrait » être. D'où le fait que l'auteur, dans le cours de

1 Ramzig Keucheyan, *Hémisphère gauche : une cartographie des nouvelles pensées critiques,* Montréal, Lux, 2010.

2 Dérision que Ph. Corcuff n'omet pas de s'appliquer parfois à lui-même, ce qui est de saine hygiène intellectuelle et tout à fait sympathique.

3 *You've got a friend* (1971).

4 Benjamin Boudou, « A quoi sert la théorie politique ? » in *Raisons politiques. Etudes de pensée politique*, n° 64, 2016.

l'ouvrage, nous fait régulièrement circuler des données empiriques à leur reprise théorique et, après avoir effectué des présentations objectivantes des positions de tel ou tel idéologue ou politicien, ne dissimule jamais les siennes propres (permettant ainsi au lecteur d'entrer lui-même dans l'échange, en sachant où il est).

Trois grandes parties scandent le cœur du développement. **I** : *Dérèglements de la critique sociale dans les temps confus actuels*. Dans les trois chapitres de cette première partie, sont ainsi - entre autres - passés au crible de l'analyse : l'identitarisme et le conspirationnisme contemporains ; l'hypercriticisme confusionniste dont le laboratoire est à l'extrême droite, mais contaminant désormais la gauche qui n'est pas exempte d'accueillir en son sein de « nouveaux réacs » ; la fragilisation actuelle du couple critique sociale/émancipation, le rôle pervers du « politiquement **in**correct » (procédant par inversion de stéréotypes) et de la « critique du ressentiment » (visant à disqualifier par ce stigmate les postures critiques d'un autre bord) . **II** : *Déplacements confusionnistes en cours, de l'extrême droite à la gauche*. Ici sont d'abord analysées quatre « figures » de l'extrême droite, de la plus à la moins connue : Eric Zemmour, Alain Soral, Renaud Camus, Hervé Juvin ; puis est passé au crible l'hypercriticisme conspirationniste (étant soulignées la possibilité de critiques des théories du complot elles-mêmes de nature complotiste et la difficulté, dans ce contexte, de procéder aujourd'hui à une approche critique de certains phénomènes et événements sans tomber soi-même dans le complotisme, ce qui suppose rigueur, sens des nuances et de la complexité, dont s'affranchissent trop d'auteurs, notamment se revendiquant de la gauche) ; enfin un chapitre entier est consacré au mouvement des « gilets jaunes » et, par-delà son aspect de révélateur d'un malaise de certaines fractions de la société, à ses dérapages (autour de l'antisémitisme) et à son « confusionnisme rampant ». **III** : *En partant de la gauche : polarisations politiques, ankyloses intellectuelles et intersections confusionnistes*. Philippe Corcuff analyse successivement : - les manichéismes concurrents, laïcisme/islamismes-djihadismes, antisémitisme/islamophobie ; - des pensées à fronts renversés, « tourneboulées », en provenance de la gauche ; - des adhérences confusionnistes chez deux théoriciens en principe situés à gauche, les philosophes Jean-Claude Michéa (passé à des positions de plus en plus conservatrices à partir d'un discours se disant tourné vers l'émancipation), et Chantal Mouffe, (théoricienne du populisme, notion ambigüe mais revendiquée par des secteurs de la gauche, notamment la France insoumise).

La progression d'une partie à l'autre n'est pas absolument avérée mais, nonobstant cela, il faut reconnaître que l'intérêt de la lecture est constant, tant les analyses proposées des textes et positions dénichés par Corcuff peuvent venir compléter notre information et nourrir notre réflexion. La systématisation des post-scriptum après chacune des conclusions des trois parties risque d'obscurcir, à notre sens du moins, les enseignements synthétiques issus de chacune d'elles, mais quel ouvrage de cette ampleur ne comporte pas quelques scories (l'appréciation de celles-ci variant avec la sensibilité de chaque lecteur) ? On peut par ailleurs ne pas être d'accord avec toutes les analyses proposées, trouver que certains rapprochements gauche-extrême droite sont parfois tirés par les cheveux, voire (selon le positionnement théorico-politique propre de chaque lecteur) que certains textes cités et critiqués par l'auteur « résistent » bien à sa critique, etc. Cela relève du débat intellectuel et politique de bon aloi, qui est en filigrane de tout l'ouvrage. Il reste que, outre cette ouverture au dialogue dont il fait montre en n'étant jamais manichéen mais au contraire en appelant constamment au respect de la complexité et des nuances, nous avons là affaire à un livre important à la fois pour son apport empirique et pour son lancement d'alerte idéologico-politique. Ce que confirme la conclusion générale. Pour l'auteur, la mise en application de l'analyse socio-politique critique, tout en amenant à un pessimisme certain en considération de ce qu'est devenue la pensée de gauche dans le grand confusionnisme ambiant, ne saurait se concevoir sans la préoccupation maintenue – sur un mode délibérément normatif et prescriptif, quoique non impérieux – de la problématique de l'émancipation individuelle et collective. En plus des références centrales à Foucault et à Maurice Merleau-Ponty[5], philosophe trop méconnu de nos jours,

5Par exemple *Humanisme et terreur : essai sur le problème communiste*, Paris Gallimard [1948] rééd. 1980.

Philippe Corcuff, s'appuyant sur un travail récent de Samuel Joshua[6] (qui fut professeur de Sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille), suggère – dans cette visée émancipatrice - :

« 1) d'associer la perspective de l'intersection d'une pluralité de dominations avec la réévaluation de la place de l'individu ; et 2) de la préservation d'un universalisable comme horizon (et non d'un universel supposé donné[7]) afin d'éviter les risques de ré-essentialisation identitaire, voire la cristallisation de conflits entre identitarismes » (p. 661). On voit que, tout en faisant sa part aux intersectionnalités et à leurs potentiels émancipateurs, incluant la question écologique, la position développée prend un parti ferme, qui ne se fera pas que des amis à l'extrême gauche, mais qui rend possibles des convergences dans le cadre d'un nécessaire pluralisme, « loin des contes de Noël homogénéisateurs » : par les positions qu'il défend, le livre se veut à juste titre (sans, encore une fois, que cela vaille adhésion totale du lecteur globalement convaincu par la pertinence de l'analyse) « boussole rénovée pour une gauche d'émancipation à renaître » (p. 663).

André D. Robert

6S. Joshua, « L'intersectionnalité : quelques questions » in *Les Possibles*, revue web initiée par le conseil scientifique d'Attac, n° 21, 1.10. 2019.

7« Universel de surplomb », selon l'expression du philosophe américain Michaël Walzer, terme susceptible de charrier avec lui des postures colonialistes et in-différenciatrices, *versus* « universel réitératif », sensible aux particularités et dénué de positions intempestives dominatrices (in « Les deux universalismes » *Esprit*, décembre 1992, n° 187, 114-133).

UNIVERSITÉ DE LYON

ÉCOLE DOCTORALE
EPIC485
ÉDUCATION PSYCHOLOGIE
INFORMATION COMMUNICATION

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en Sciences Humaines et Sociales

Comité éditorial : Thomas Bihay, Charlène Ménard, Camille Roelens et Gabriela Valente
Comité de lecture : Jamila Alkhatib, Angélique Blanc-Serra, Rana Challa, Virginie Chaput, Gabriel Duarte, Marie-Sophie Madiba, Dylan Ricana, Cléo Schweyer, Sidonie Vacher et Valérie Vine-Vallin
Edition : Sylviane Lopez et Sarah Perrier
Direction de la revue et révision : André D. Robert
Direction de l'Ecole doctorale : Isabelle Garcin-Marrou et Anna Rita Galiano (adjointe)