



N° d'ordre NNT : 2019LYSE2025

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Education Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 26 juin 2019, par :

Gabriela ABUHAB VALENTE

As práticas docentes e a questão religiosa.

Elementos de comparação entre Brasil e França.

Devant le jury composé de :

Roseli FISCHMANN, Professor Livre Docente, Universidade São Paulo, Présidente

Gilles MONCEAU, Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise, Rapporteur

Diogo SILVA CORREA, Professor Adjunto, Universidade de Vila Velha, Rapporteur

André ROBERT, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Examinateur

Adriane KNOBLAUCH, Professor Adjunto, Universidade federal do Paraná, Examinatrice

Elias EVANGELISTA, Professor Doutor, Universidade Federale de Afenas, Examinateur

Françoise LANTHEAUME, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Co-Directrice de thèse

Maria Da Graça SETTON, Professor Livre Docente, Universidade São Paulo, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON II

Ecole doctorale Education, Psychologie, Information et Communication

Laboratoire Education, Cultures, Politiques (EA 4571)

Les pratiques enseignantes et la question religieuse
Éléments de comparaison entre le Brésil et la France

Gabriela ABUHAB VALENTE

Sous la direction de **Maria da Graça J. SETTON**

Françoise LANTHEAUME

Thèse en Sciences de l'éducation soutenue le **26 juin 2019**

à l'Université de São Paulo

Devant un jury composé de :

Adriane KNOBLAUCH (Universidade Federal do Paraná – UFPR)

André ROBERT (Université Lumière Lyon 2)

Diogo da SILVA CORREA (Universidade Vila Velha – UVV) – rapporteur

Elias E. GOMES (Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL)

Françoise LANTHEAUME (Université Lumière Lyon 2) – directrice

Gilles MONCEAU (Université de Cergy-Pontoise) – rapporteur

Maria da Graça J. SETTON (Universidade de São Paulo) – directrice

Roseli FISCHMANN (Universidade de São Paulo)

Résumé de thèse – version longue

Présentation

Ce texte répond à l'obligation de livrer un résumé en français de la thèse intitulée « Les pratiques enseignantes et la question religieuse. Éléments de comparaison entre le Brésil et la France » réalisée au cours de la période 2015-2019. Cette obligation est liée au contrat de cotutelle qui a permis le développement de la recherche simultanément à l'Université de São Paulo, sous la direction de Maria da Graça J. Setton, et à l'Université Lumière Lyon2, sous la direction de Françoise Lantheaume.

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser des dispositions et des principes de justice des enseignants lorsqu'ils se trouvent face à une situation liée à la question religieuse dans deux pays qui se définissent comme laïques, à savoir, le Brésil et la France. Il s'agit d'une étude d'inspiration ethnographique dans une perspective d'éducation comparée. La recherche se situe dans le cadre de la Sociologie de l'éducation et utilise la sociologie de la socialisation et la sociologie pragmatique comme principaux cadres théoriques.

Les questions à l'origine de la recherche sont : comment les enseignants traitent-ils une situation impliquant la question religieuse ? Pourquoi agissent-ils de cette façon ? Quelle(s) logique(s) d'action sont mobilisées dans les pratiques enseignantes ? Quelles dispositions contribuent au « choix » de la logique d'action ? Comment les configurations sociales influencent-elles la pratique enseignante en ce qui concerne la question religieuse ? Pour répondre ces questions, une trentaine d'entretiens ont été effectués avec des enseignants brésiliens et français et trois établissements publics ont été le cadre d'un travail d'observations (deux établissements au Brésil et un en France), les deux méthodes donnant accès à la description de situations professionnelles concernant les religions. Nous avons pu ainsi répertorier 109 situations liées à la question religieuse, parmi lesquelles 33 situations particulièrement significatives des deux réalités nationales ont été analysées en croisant méthode inductive et déductive.

Les logiques d'actions mobilisées dans les pratiques enseignantes en situation et des caractéristiques dispositionnelles des enseignants ont été utilisées comme des opérateurs analytiques de l'articulation entre individu et société, ce qui nous a permis de défendre la thèse selon laquelle il n'y a pas un seul moyen d'agir dans le cadre de la laïcité. Nous avons vérifié que dans la société brésilienne, la logique libérale identifiée dans les pratiques des enseignants brésiliens, ainsi que la logique civique privilégiée en France dans des situations impliquant la question religieuse constituent des moyens différents de garantir la laïcité. En ce qui concerne les

dispositions des enseignants, nous avons identifié des dispositions hybrides¹ dans les actions brésiliennes et des dispositions professionnelles dans l'activité enseignante française. De plus, nous avons vérifié l'existence d'une correspondance entre le contexte d'enseignement, l'intérêt des enseignants à propos de la question religieuse et la mise en œuvre d'activités pédagogiques permettant le dialogue entre les élèves et la reconnaissance de leurs identités religieuses. Enfin, nous avons mis au jour une logique d'action propre à la profession enseignante dans les deux pays, ce que nous appelons la logique professorale.

¹ Les concepts seront expliqués plus loin.

Sommaire

Présentation.....	1
Introduction	4
1. Contexte actuel au Brésil et en France	5
1.1 La question religieuse au Brésil et en France.....	5
1.2 Études exploratoires	7
2. Révision de la littérature : perspective historique et scientifique	8
2.1 Perspective historique de la question religieuse au Brésil et en France.....	8
2.2 La question religieuse au Brésil et la laïcité en France : débat académique et conceptuel	9
3. Cadre théorique	10
3.1 Deux courants sociologiques en tension et complémentaires	11
3.2 Questions de recherche, objectifs et hypothèses.....	16
4. Méthode et corpus de recherche.....	17
5. Analyse des données	19
5.1 Situations rapportées par des enseignants brésiliens	20
5.2 Situations rapportées par des enseignants français	23
5.3 Synthèse des résultats de l'analyse de situations.....	26
6. Discussion des données.....	27
6.1 Les pratiques enseignantes et la question religieuse	27
6.2 Pratiques enseignantes, professionnalité et socialisation professionnelle	32
Considérations finales	37
Bibliographie.....	40
Annexes.....	57
Annexe 1 – Guide d'entretien	57
Annexe 2 - Codage	60
Annexe 3 – Enseignant.e.s enquêté.e.s	63
Annexe 4 – Situations analysées	65

Introduction

Etudier les pratiques enseignantes et la question religieuse permet d'explorer le système éducatif, de dénaturiser l'action et les acteurs, d'apprendre à comprendre plutôt que de juger et de développer une réflexion en sociologie de l'éducation. Nous cherchons à rendre compte des pratiques enseignantes et de la question religieuse dans cette thèse afin d'ouvrir de nouvelles pistes de débat académique et public, tant au Brésil qu'en France.

Les pratiques enseignantes ont été choisies comme objet d'étude dans le but d'approcher les compréhensions des situations et les dispositions accumulées au cours de la formation et de l'activité professionnelle des enseignants. Les pratiques enseignantes sont comprises comme un ensemble d'actions résultant de l'accumulation de connaissances et de valeurs professionnelles et personnelles, construites à travers des échanges, des formations et des expériences. Elles sont définies non seulement par les actions visibles de l'individu, mais également par ce qu'il pense et par son discours et la façon dont il s'exprime. La profondeur et la complexité des pratiques enseignantes sont une conséquence des multiples aspects qui traversent les fonctions enseignantes, liées notamment à une série de recommandations et d'injonctions et à des interactions sociales. En outre, les pratiques enseignantes sont étroitement liées à une activité professionnelle collective ayant une histoire et correspondant à une culture professionnelle et nationale.

Un second objet de recherche est la question religieuse. La présence de la question religieuse dans les écoles publiques engendre un débat politique, avec de possibles conséquences pédagogiques et religieuses. La lutte pour le pouvoir sur l'espace éducatif entre l'État et les religions est un phénomène qui affecte non seulement le Brésil et la France, mais également d'autres pays modernes et occidentaux. Néanmoins, chaque configuration sociale suggère une référence singulière à la question (CUNHA, 2006, 2017 ; BAUBÉROT ; MILOT, 2016), y compris en indiquant des moyens d'agir dans des situations impliquant la question religieuse. Cette étude cherche à analyser et à identifier les façons d'agir des enseignants face à ce phénomène.

Pour présenter ce travail sur les pratiques enseignantes et la question religieuse, le résumé est divisé en six parties, comme pour la thèse (en portugais)². La première partie de ce résumé présentera « l'état des connaissances » à propos de la question religieuse et exposer nos précédentes études exploratoires ayant conduit aux questions de départ. La deuxième partie sera consacrée à la

² Comme il s'agit d'un résumé, les discussions proposées peuvent sembler minimes et superficielles. Nous encourageons le lecteur à lire l'intégralité de la thèse.

discussion du concept de laïcité à partir de la perspective historique et de la littérature de chaque pays. Dans la troisième partie, les principaux concepts qui sous-tendent cette étude sont présentés à partir de la théorie de la socialisation, de la sociologie pragmatique et de la production académique sur les pratiques enseignantes, afin d'en arriver à des hypothèses et des questions de recherche. Ensuite, nous présenterons la méthodologie de recherche, ainsi que ses limites et son corpus. Dans la partie suivante, nous proposerons un focus à l'échelle microsocial, en présentant l'analyse des données. Dans la sixième partie, nous proposerons des réflexions sur les résultats présentés, en les mettant à l'épreuve des discussions scientifiques, comme moyen de monter en généralité à l'échelles méso et macrosociale. Enfin, nous concluons par quelques considérations indiquant la continuité de la discussion.

1. Contexte actuel au Brésil et en France

L'objectif de cette partie est de présenter le contexte actuel concernant la question religieuse ou la laïcité dans chacun des contextes socioculturels analysés, c'est-à-dire au Brésil et en France. Nous continuerons par la présentation des études exploratoires menées au Brésil. Enfin, les questions de départ pour cette recherche doctorale seront exposées.

1.1 La question religieuse au Brésil et en France

D'après une enquête sur la religion de la population brésilienne, fondée sur des données de recensement démographique (IBGE, 2013), nous pouvons affirmer que la religion est une caractéristique intrinsèque du peuple brésilien, car moins de sept pour cent de la population se déclare « sans religion ». Cependant, dans le cas brésilien, sans religion ne signifie pas sans croyance ni religiosité (SANTOS, 2014).

En analysant le panorama religieux brésilien, si, d'une part, nous observons une plus grande circulation de fidèles parmi les religions traditionnelles, il y a aussi un plus grand pluralisme, une augmentation de l'individualisme dans les choix et une tolérance croissante aux nouvelles formes du sacré (FRIGEIRO, 2008 ; ALMEIDA, 2007 ; NEGRÃO, 2008). De l'autre, nous identifions l'expansion des confessions prosélytistes qui utilisent des stratégies plus agressives pour défendre leurs intérêts en utilisant des actions d'ordre politique institutionnel et également d'ordre social (SETTON ; VALENTE, 2016 ; FISCHAMNN, 2008a). Les querelles entre fidèles n'épargnent pas

le recours à la force, ce qui conduit à de violentes pratiques d'intolérance religieuse (MARIANO, 2004 ; MIRANDA, 2012).

La question religieuse en France prend une autre dimension. Selon le Centre de recherche Pew (2015), le nombre de chrétiens en France a tendance à diminuer, alors que le nombre de musulmans (en raison de l'immigration) et de personnes sans religion a tendance à augmenter. Une enquête faite en partenariat avec Sociovision et le magazine trimestriel *Le monde des religions* affirme que, en général, les Français sont moins croyants et pratiquants, comparé à 1994³.

Plus précisément, il y a une augmentation significative du nombre de jeunes pratiquants musulmans et les pratiquants catholiques sont plus âgés. Selon cette enquête, la diversité (56%), la neutralité ou la discrétion dans la pratique religieuse (76%) sont défendues par la majorité de la population vivant en France. Sur le plan de la diversité, les Français ont tendance à accueillir favorablement l'arrivée d'immigrés (bien que cette opinion favorable soit en recul depuis 2008), s'ils s'adaptent à la société française.

L'histoire récente du phénomène de l'immigration en France est brièvement abordée dans la thèse et à partir d'elle nous constatons que, malgré le fait qu'une partie des immigrés ne soit pas religieuse, la religion – en particulier l'Islam – est peut être une des dimensions de l'identité qui distingue l'immigrant du non-immigrant et, par conséquent, donne de la visibilité, surtout médiatique, aux générations des descendants d'immigrants. Ainsi, la question religieuse en France est en partie liée à la nationalité et se traduit par une lutte pour la reconnaissance d'une identité individuelle, c'est-à-dire, même si les enfants des immigrants musulmans sont la troisième génération née en France et donc Français, il y a pour eux une tension entre leur nationalité et leur identité religieuse (MIAILLE, 2014 ; PORTIER, 2016⁴ ; LANGAR, 2018).

L'état des savoirs sur les sociétés étudiées montre les tensions existantes en matière de questions religieuses, que nous présentons brièvement ci-dessous. Concernant l'éducation, nous présentons, dans la thèse, les systèmes éducatifs des deux pays correspondant à deux configurations différentes en mettant l'accent sur les normes et les prescriptions concernant les interactions entre l'éducation et la religion dans chaque système éducatif. Au Brésil, une loi mentionne la mise en

³ LES FRANÇAIS et les (in)croyances. Enquête en partenariat avec SOCIOVISION. *Le monde des religions*. Dossier Les Français, les religions, la laïcité, n°77, mai-juin, 2016.

⁴ Information verbale en conférence : Les mutations de la laïcité française. *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 octobre 2016.

œuvre de l'Enseignement religieux mais elle n'a été suivie d'aucune traduction réglementaire, tandis qu'en France, il y a des circulaires, des manuels, et des disciplines qui traitent de la laïcité.

1.2 Études exploratoires

Après avoir présenté le contexte socio-culturel et les systèmes éducatifs dans les deux pays étudiés, nous exposerons les études exploratoires que nous avons menées au Brésil. La première d'entre elles a traité spécifiquement des prescriptions relatives à la discipline d'Enseignement religieux dans différentes régions du Brésil. Nous avons conclu qu'il y avait une incohérence entre les prescriptions nationales et les prescriptions des unités de la fédération pour cette discipline (VALENTE, 2010). À partir des résultats de cette recherche d'initiation académique en licence, nous avons ensuite abordé le curriculum réel.

Dans une étude d'inspiration ethnographique, nous avons accompagné deux enseignantes du primaire pour identifier l'influence de leur religiosité sur leur pratique dans le cadre d'un master. Nous avons conclu que les connaissances et les valeurs acquises par ces deux enseignantes dans des institutions distinctes permettent et nécessitent de la créativité puisqu'il n'existe pas de délimitations officielles, ni de formations cohérentes, ni de normes prescrites précisant les relations entre éducation et religion au Brésil (VALENTE, 2015).

Ces études nous ont permis de comprendre que la question religieuse en milieu scolaire ne pouvait pas être analysée que par les prescriptions ou par la religiosité enseignante, car l'espace scolaire est un lieu dynamique et d'interactions sociales. En prenant en compte les études exploratoires et les contextes actuels des deux pays, nous concluons le premier chapitre de la thèse en exposant les questions de départ de la recherche : quels sont les moyens d'action mobilisés par les enseignants en temps réel quand la question religieuse est impliquée ? D'où viennent les ressources mobilisées par les enseignants pour agir dans une situation complexe comme celle où il y a la présence de la religion dans un espace public juridiquement défini comme laïque ? Comment la configuration sociale et culturelle nationale, dans laquelle les enseignants travaillent, interfère-t-elles avec les actions d'enseignement ?

2. Révision de la littérature : perspective historique et scientifique

L'histoire de la religion dans les deux pays s'accompagne de conceptions variées et de débats publics qui, à leur tour, stimulent la transformation sociale. Le présent est considéré ici comme le résultat de l'action des individus en interdépendance dans une configuration sociale donnée. Ainsi, le but de cette partie est de contextualiser historiquement le processus de construction du débat sur la laïcité dans chaque pays et de présenter le débat scientifique actuel sur cette notion au Brésil et en France.

2.1 Perspective historique de la question religieuse au Brésil et en France

Le Brésil et la France ont tous les deux traversé une période historique d'hégémonie et de domination de l'Église catholique, ce qui n'est pas sans conséquences sur notre époque. La séparation de l'État et des églises dans les deux pays est un processus non linéaire qui commence à la fin du XIXe siècle. En faisant un parallèle entre les deux histoires sur la laïcité, nous notons que le Brésil a décrété la séparation entre l'État et les Eglises 15 ans avant la France. Cela révèle que, contrairement à ce que l'on pense couramment, la séparation entre l'État et les Eglises ne provenait pas de l'influence de la France, mais a mobilisé d'autres références, ce qui démontre que le processus historique de mise en œuvre de la « laïcité républicaine brésilienne était sui generis » (CUNHA, 2017, p. 503).

Le processus de séparation de l'État et des Églises en France a commencé avec la laïcisation de l'institution scolaire, tandis que le même processus a débuté au Brésil à partir de sa dimension politique et administrative. Ainsi, en France, il n'est pas possible de parler de la relation religion-éducation sans aborder la question de la laïcité, car elle est le support d'un modèle républicain dans lequel l'existence de la République nécessite des citoyens éduqués qui ont donc besoin de l'école (SCHNAPPER, 1998).

Les deux pays disposent de mécanismes régulant les relations entre religion, État et éducation, spécifiques à leur contexte social. La comparaison faite entre ces dispositifs présente volontiers la France comme ayant une laïcité plus « laïque » et, le Brésil, une laïcité plus « tolérante ». Mais, de fait, cela recouvre des processus sociohistoriques plus complexes.

2.2 La question religieuse au Brésil et la laïcité en France⁵ : débat académique et conceptuel

Les chercheurs brésiliens et français reconnaissent que la laïcité n'est pas le seul fait de la société française. Afin de rendre compte du discours académique sur la question nous avons utilisé deux méthodes, un « État de l'art » au Brésil et la lecture des chercheurs vus comme des autorités dans ce thème en France. Cette différence s'explique par la visibilité académique dans chaque contexte : en France, la production est ample, c'est-à-dire qu'il est facile de trouver des textes académiques qui abordent le sujet, au Brésil, il nous a fallu chercher dans plusieurs sources.

Une recherche a été effectuée pour identifier des thèses, mémoires et articles publiés dans les revues scientifiques brésiliennes. Au total, nous avons analysé 42 articles scientifiques et 38 thèses et mémoires publiés entre 2000 et 2015, qui étaient engagés dans la construction d'une définition du concept de laïcité et qui nous ont permis d'identifier la compréhension de la laïcité par les chercheurs brésiliens. Le résultat de cette étude a mis en évidence l'utilisation d'une littérature française ainsi que sa légitimation en tant que modèle idéal de laïcité. La manière dont la laïcité française est traitée dans les documents analysés révèle l'attente des auteurs brésiliens d'une société qui ne correspond pas nécessairement au contexte brésilien, c'est-à-dire qu'elle ne tient pas compte de la dynamique du champ religieux brésilien, plein de syncrétismes. De cette manière, certains concluent péjorativement que la laïcité brésilienne est une illusion. Cependant, quand elle est examinée par un regard étranger, comme dans le travail de Farias (2012), une laïcité agrégante, tolérante et légitimante des besoins spirituels des citoyens est mise au jour.

Le discours académique français actuel a été collecté par le biais de lectures de textes scientifiques et de la participation à des événements au cours de la période du séjour en France (août 2016- août 2017). Nous avons identifié trois formes de définition de laïcité selon ce que les chercheurs pensent être le rôle de l'État dans la réglementation de la laïcité : 1) dans le modèle « libéral » (PORTIER, 2016 ; BAUBÉROT, 2010, 2012, 2015, 2016), il est possible d'admettre des systèmes pratiques de coopération entre la sphère politique et la sphère religieuse, c'est-à-dire qu'il y a une validation d'une forme de plasticité de la laïcité, qui permet aussi la liberté religieuse individuelle et son expression; 2) dans le modèle « républicain » (COQ, 1999, 2005, 2015 et

⁵ L'utilisation de la notion de « question religieuse » dans le contexte brésilien et de « laïcité » dans le contexte français est proposée pour nous et se justifie par la façon selon laquelle le sujet est abordé dans ces deux configurations socioculturelles : alors que les études françaises cherchent à définir la laïcité à partir de ses principes de liberté de conscience, d'égalité de traitement des religions, de séparation de l'État et des religions, d'intérêt commun et de neutralité, les auteurs brésiliens partent d'une conception moins structurée, correspondant au phénomène propre de la religion dans la société brésilienne, une laïcité non-structurée.

GAUTHERIN, 2000, 2005, 2014) il y a une association entre la laïcité et les valeurs de la république française, à partir de laquelle les chercheurs proposent un équilibre entre la reconnaissance de la religion individuelle et la valorisation du bien commun et 3) le modèle « civique » (KINTZLER, 2007, 2012, 2014 et PENA- RUIZ, 2004, 2009) comprend la laïcité en tant que valeur universaliste et suggère une intervention juridique et politique ferme pour la garantir.

L'absence de consensus sur la laïcité en France s'explique par une appropriation différenciée du concept par la droite et par la gauche politique au nom de conceptions différentes de la République française, par l'absence d'un modèle unique et universel, par les mutations sociales liées à la modernité et par la complexité propre d'une société moderne et démocratique. L'analyse de ces productions scientifiques nous conduit à conclure que les principales autorités intellectuelles travaillant sur la laïcité française incluent toujours la question de l'éducation, de la république et des valeurs républicaines dans le cadre de ce débat.

La lecture des textes brésiliens et français aboutit à quelques conclusions : 1) les recherches scientifiques brésiliennes sur le sujet sont timides par rapport à la production française et, à cause de cela, la récolte de données a été faite différemment ; 2) l'ample production d'études françaises influence, nourrit et enrichit les réflexions académiques sur la laïcité au Brésil ; 3) par contre, les particularités brésiliennes semblent sous-estimées et peu diffusées alors qu'elles pourraient contribuer au débat international.

La lecture des chercheurs français et brésiliens a donné lieu à une définition du concept de laïcité qui ne doit pas être considérée comme ultime, légitime ou terminée, mais qui révèle un état de notre compréhension : la laïcité est définie ici comme un principe dynamique dépendant de conditions socioculturelles et historiques qui, par des éléments politiques et juridiques, cherche à réguler les relations entre les institutions religieuses et les institutions publiques. De plus, la laïcité est un moyen de garantir les droits citoyens de tous les individus, en les protégeant et en garantissant une coexistence sociale pluraliste arrimée à la démocratie.

3. Cadre théorique

Après avoir exposé la revue de littérature sur la laïcité dans les deux pays, l'objectif de cette partie est d'exposer les fondements théoriques de cette recherche, à savoir, la sociologie

pragmatique et la théorie de la socialisation, ainsi que de présenter théoriquement le concept de pratiques enseignantes, parvenant ainsi aux questions, hypothèses et objectifs de cette recherche.

3.1 Deux courants sociologiques en tension et complémentaires

Afin de travailler sur les pratiques enseignantes, nous avons recherché des études sur la pratique et le comportement humain et avons décidé de travailler à partir de la sociologie de la socialisation et de la sociologie pragmatique. Ce choix repose sur la supposition que les deux courants théoriques, qui pourraient être considérés comme contradictoires, l'un centrant son attention sur les dominations structurales, l'autre sur l'action et les compétences des acteurs à interpréter le monde et agir selon des principes de justice, peuvent être considérées comme complémentaires (VANDENBERGUE, 2006) nous permettant d'avoir une vision plus large de notre objet de recherche.

Nous avons identifié que les travaux classiques qui ont construit les théories de la socialisation (DURKHEIM, 1978 [1922], 2010 [1893] ; MEAD, 1963 [1934]) n'ont pas tenu compte de l'incertitude, du moment présent, de la réflexivité individuelle et de la pluralité des principes de justice, des contextes, des dispositions individuelles et des émotions. De la même façon, la sociologie pragmatique ne parvient pas à considérer les propositions de configuration sociale et de l'implication du pouvoir dans tous les rapports sociaux (ELIAS, 1994, 1970). La conjonction entre les nouvelles sociologies de la socialisation et la sociologie pragmatique donne la possibilité, au-delà de travailler avec les quatre éléments suggérés par Berthelot (1988) : structures, individus, histoire et valeurs, d'ajouter la situation, en tant que représentative de l'action et des incertitudes vécues dans le moment présent.

3.1.1 Concepts centraux

Dans cette sous-partie nous présentons les concepts centraux sur lesquels prend appui notre recherche. Le premier concept est la notion de configuration de Norbert Elias (1970, 1994 [1987]). Ce concept aide à comprendre la composante relationnelle et procédurale des dispositions relatives à la culture. Nous pouvons définir la configuration comme un réseau d'interdépendance entre les individus et la société, dans un mouvement dialectique, sans séparation entre les uns et l'autre. À partir de cette perspective le lien entre l'individu et la société est donné par des éléments

symboliques imbriqués dans le tissage d'institutions socialisantes, cimentant les relations entre individus et groupes (idem, 1970, p. 31).

La socialisation est également un concept très présent dans cette thèse. Ce concept a été étudié à partir des études de Berger et Luckmann (1985 [1966]), de Setton (2002, 2012, 2015, 2016) et de Abrantes (2011). Il est entendu que la socialisation est un processus d'incorporation des manières d'être, d'agir, de penser et de ressentir qui sont lentes, continues et homéopathiques. Ce processus comporte trois volets et implique des négociations individuelles avec des pairs, des institutions et avec soi-même. Inspirés par l'idée que la société et l'individu ne sont pas des entités séparées, c'est l'individu et ses relations au sens le plus large qui sont étudiés, c'est-à-dire ses relations avec les autres, avec les objets matériels et immatériels qu'ils fabriquent et utilisent, et qui constituent et forgent des individus et des phénomènes sociaux. Ainsi, la socialisation est un processus qui permet la construction de la société et s'accompagne du processus de subjectivation (DUBET ; MARTUCCELLI, 1996), c'est-à-dire de la construction de soi en tant qu'individu.

C'est dans le processus de socialisation que les individus acquièrent et incorporent des dispositions. Nous comprenons les dispositions comme un ensemble de valeurs, de visions du monde et de catégories de la pensée qui sont incorporées dans le processus de socialisation continue de l'individu et qui révèlent une tendance à agir – et non une détermination – et qui peuvent être mobilisées comme ressources dans diverses situations où les acteurs subissent des épreuves de socialisation. De cette manière, nous comprenons les ressources comme l'ensemble des éléments utilisée dans des situations pouvant être classées en deux groupes : intégrées/internes à des individus (compétences et dispositions, par exemple) ou externes à l'acteur impliqué dans la situation (comme des acteurs humains – interactions sociales – et non humains).

De la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991) nous retenons plus particulièrement quelques concepts. Ce courant sociologique part de la philosophie politique pour identifier des principes de justice fondés sur la conception morale du bien commun supérieur, au premier niveau, et un ensemble d'actions et d'interactions référés à ces principes, au second niveau. La médiation symbolique et axiologique entre ces deux niveaux est faite à travers un modèle reposant sur la caractérisation de cités correspondant à un principe de justice dominant (BOLTANSKI, 1990, p.38). À partir des cités, les auteurs associent l'action individuelle à l'action commune, dans laquelle « les acteurs doivent faire un retour par la culture et boire dans le fonds commun des représentations collectives » (VANDENBERGUE, 2006, p.333). C'est-à-dire que les

cités correspondant à des normes de justice qui suscitent des logiques *d'actions* et qui précèdent les acteurs, leur permettant de se positionner sur une échelle de « grandeur » par rapport à d'autres acteurs.

Les principes de justice des acteurs peuvent être identifiés lors d'une situation dans laquelle l'acteur agit, justifie et explicite son action. De cette façon, la logique d'action associée à une cité n'est pas liée aux seules caractéristiques de l'acteur, mais aux situations vécues par lui dans le collectif (JACQUEMAIN, 2001).

Le concept de situation nous offre une dimension théorique et une méthode. Les situations sont des moments vécus par les acteurs sociaux, qui les forcent à agir car elles dérogent aux accords et compromis sociaux préétablis. A partir des principes de justice, toute action correspond à un régime d'action qui articule une conception morale du bien commun avec une réalité donnée (THÉVENOT, 2001). Utilisées comme unités d'analyse, les situations rendent possible l'identification des logiques d'actions et l'actualisation des dispositions qui les orientent. Le type de situations qui nous intéresse dans cette thèse se produisent dans un collège public et les acteurs que nous observons sont surtout les enseignants, mais aussi d'autres acteurs humains qui interagissent avec eux et participent à la situation (élèves, parents, collègues, etc.) et des acteurs non-humains liés à leur profession (prescriptions, image, éthique professionnelle, fonction sociale, objets, dispositifs, ressources disponibles, etc.). Ce sont les situations professionnelles qui nous intéressent, le fait qu'elles soient didactiques ou pédagogiques n'est pas un critère de sélection. Chaque situation se situe dans une configuration socioculturelle singulière (soit le Brésil, soit la France) et, pour ce qui concerne notre enquête, elle est liée à un thème spécifique, à savoir, la question religieuse.

Ainsi, le projet de cette thèse est d'analyser les actions sociales qui donnent leurs contours à la réalité et les opérations sociales qui remettent en question cette même réalité. Pour ce faire, nous devons étudier l'action, en considérant sa complexité à partir de situations. D'une part, l'action en situation dépend des dispositions acquises dans la trajectoire de vie et dans des épreuves socialisatrices vécues par l'acteur en amont de la situation et, d'autre part, d'un choix non neutre d'une logique d'action qui se déroule dans le présent. Les dispositions individuelles consolident le choix de la logique d'action, mais l'incertitude et la complexité spécifique de la situation imposent de la réflexivité pour prendre en compte les différentes dimensions de la situation et également pour calculer les conséquences possibles de cette action.

Arrivée à ce point, il nous faut expliciter les présupposés théoriques de notre recherche :

- a) les dispositions sont distribuées de manière différenciée entre les acteurs ;
- b) tous les acteurs ont des compétences complexes qui leur permettent d'identifier la nature des situations, de traverser des situations de natures différentes et d'utiliser leur capacité réflexive pour agir ;
- c) les effets du pouvoir et de la domination sont présents dans les régimes d'action, car ils correspondent à ceux manifestés dans les configurations sociales de chaque société ;
- d) les conditions sociales, politiques et historiques dans lesquelles les régimes d'action se déroulent et se transforment contribuent à l'étude de l'action sociale ;
- e) les principes de justice identifiés lors de la justification des actions permettent de comprendre l'engagement politique (au sens du bien commun visé), moral et éthique des enseignants ;
- f) les actions en situation révèlent des épreuves socialisatrices et permettent d'identifier des dispositions des enseignants, ainsi que les logiques d'action spécifiques à la situation analysée ;
- g) les dispositions individuelles orientent le choix d'une logique d'action en situation de réflexivité et, en conséquence de ce choix, les dispositions sont (trans)formées.

3.1.2 Les pratiques enseignantes

Pour analyser les pratiques enseignantes, nous prenons en compte le fait qu'il s'agit avant tout d'une activité professionnelle. Pour réfléchir à ce thème, nous mobilisons le concept de genre professionnel (CLOT, 2008) et de socialisation professionnelle (DUBAR, 2005), plus précisément, la socialisation professionnelle enseignante (WITORSKI ; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005 ; TARDIF, 2000).

Selon Clot (2008), le genre professionnel est un patrimoine et un instrument collectif pour l'action individuelle, c'est-à-dire une ressource pour l'action liée à l'histoire accumulée de la profession, à des règles de métier ; elle est souvent implicite dans l'action. Le concept de genre professionnel suppose des façons de faire, de dire, d'agir et de ressentir stabilisées dans l'environnement professionnel et concerne les relations avec les tâches, avec les collègues, avec les hiérarchies, entre autres (p.76-77).

La socialisation professionnelle est un processus qui engendre une transformation identitaire à travers la construction de valeurs, d'attitudes, de connaissances et de compétences

d'une culture professionnelle légitimant son appartenance à une profession. Bien qu'une grande partie du processus soit réalisée individuellement, cela dépend également d'une construction collective. En ce sens, la construction de valeurs professionnelles n'est pas toujours explicite ; elle est tacite, transmise de manière homéopathique, non linéaire et dialogique, contribuant à l'édification de dispositions d'habitus professionnel (FREITAS, 2002). En ce sens, l'activité mobilise l'habitus d'un groupe professionnel qui est compris ici comme l'ensemble des dispositions acquises lors du processus de socialisation professionnelle (KNOBLAUCH, 2008) et qui est mis au jour en situation.

Le travail réel des enseignants est caractérisé par la capacité de l'enseignant à justifier ses actions dans des situations d'incertitude mettant à l'épreuve sa propre professionnalité et parfois sa dignité (LANTHEAUME, 2012, p. 371). De ces diverses épreuves peuvent émerger de nouveaux répertoires d'action aboutissant à des modèles pédagogiques et à une identité professionnelle renouvelés sources de professionnalisation (LANTHEAUME ; HÉLOU, 2008, p. 50 et 95). Cette plasticité (LANTHEAUME, 2016) implique une capacité réflexive d'un acteur social, capable d'interpréter les processus sociaux en situation (BOLTANSKI ; THÉVENOT, 1991) et elle est façonnée par les dispositions d'habitus acquises au cours de la socialisation (SETTON, 2002; PETERS, 2013; ARCHER, 2011, p. 200) qui fournit des ressources pour agir dans une situation qui est, à son tour, socialisante et capable de modifier, d'ajouter ou de transformer des dispositions, en les rendant encore plus hybrides et plurielles (SETTON, 2002; LAHIRE, 2002).

En ce sens, il n'est pas possible de parler d'un seul habitus professoral, puisqu'il est constitué de références différentes, de trajectoires personnelles uniques, de chemins de formation et des particularités des configurations sociales. Setton (2011, p.175) suggère l'existence d'un ensemble de dispositions hybrides d'habitus qui constituent la pratique pédagogique. Les multiples références qui caractérisent les sociétés modernes sécularisés, et agissent dans le processus d'hybridation, d'incorporation et de hiérarchisation des dispositions d'habitus, ainsi qu'une grande partie du travail pédagogique, finissent par être invisibles, ne pouvant être identifiées que par un examen de l'individu – sa vie ou son parcours professionnel – et de la description de situations dans lesquelles peuvent être mises au jour les utilisations des dispositions comme ressources d'action.

Si, d'une part, le concept de configuration et celui de socialisation nous permettent d'avoir une vision macrohistorique, des études sur la profession d'enseignant, facilitant ainsi notre regard sur le niveau mésosociologique, les situations nous aident à comprendre l'univers microsociologique que les acteurs vivent dans le présent tout en les articulant à des dimensions macrosociales par la référence à des principes de justice qui dépassent la situation. C'est ainsi que nous entendons analyser les relations entre pratiques enseignantes et question religieuse au Brésil et en France.

3.2 Questions de recherche, objectifs et hypothèses

Compte tenu de ce qui précède, les questions de départ ont été transformées en questions de recherche : comment les enseignants traitent-ils une situation impliquant la question religieuse ? Pourquoi agissent-ils de cette façon ? Quelle(s) logique(s) d'action sont mobilisées dans les pratiques enseignantes ? Quelles dispositions contribuent à la logique d'action ? Comment les configurations sociales influencent-elles la pratique enseignante en ce qui concerne la question religieuse ? Existe-t-il des différences entre la pratique enseignante liée aux situations impliquant la question religieuse et la pratique enseignante tout court ?

Pour répondre à ces questions, la recherche vise à identifier et à analyser des situations scolaires impliquant la question religieuse et/ou la laïcité. Nous supposons que l'analyse de telles situations permet la compréhension des objectifs des acteurs et des ressources mobilisées dans les actions des enseignants, dans le but d'identifier leurs logiques d'actions (BOLTANSKI ; THÉVENOT, 1991), et les dispositions des enseignants du collège dans deux contextes sociaux différents, celui du Brésil et celui de la France.

Nous faisons l'hypothèse que les pratiques enseignantes, en plus d'être intimement liées à la configuration sociale à l'échelle macrosociologique en raison de la socialisation continue des professionnels, seraient, paradoxalement, propres au microcosme de la classe, à la relation enseignant-élève et à la connaissance par l'enseignant de la vie privée des élèves, autrement dit, les enseignants agiraient au cas par cas.

Il va de soi que les configurations sociales de chacun des pays étudiés dans cette thèse présentent des particularités historiques et culturelles, de sorte que les pratiques enseignantes et les situations à caractère religieux dans les écoles publiques seraient différentes. Notre hypothèse est que la sociologie pragmatique et la sociologie de la socialisation fournissent des éléments

permettant de comprendre ce qui s'occulte derrière les particularités historiques et culturelles et de démontrer ainsi les différences entre les configurations de manière scientifique dans le domaine de la Sociologie de l'éducation.

4. Méthode et corpus de recherche

Le chapitre méthodologique de la thèse est divisé en deux parties. Dans la première, nous présentons la méthode de recherche, qui comprend une brève discussion sur la perspective comparative, les techniques de collecte de données, le traitement des données et, enfin, les limites de la recherche. Dans la deuxième partie, sont exposés le corpus recueilli et les caractéristiques des enseignants interrogés.

Compte tenu de la contribution de cette étude à la recherche internationale « Religion, discrimination et racisme en milieu scolaire »⁶ (ReDISCO) pilotée par le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), les choix méthodologiques de notre enquête ont été guidés par ceux de l'enquête collective. En ce sens, des entretiens semi-structurés ont été conduits sur la base d'un guide d'entretien⁷ défini par le groupe de recherche ReDISCO qui se réfère à la sociologie pragmatique. Ainsi, tous les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche doctorale ont été mis à la disposition de la recherche internationale. Une des particularités de la recherche doctorale a été l'observation approfondie de deux collèges brésiliens et d'un français. Cette technique de recherche était très importante pour l'approche comparative proposée ici et son choix est justifié par la nécessité d'avoir un contact plus étroit avec les enseignants pour mener à bien l'étude de leurs logiques d'action et de leurs dispositions.

Outre une méthode comparée, cette étude se situe dans le domaine interdisciplinaire de « l'éducation comparée » (SOBRINHO et al, 2015, CROSSLEY et WATSON, 2009), qui, selon les auteurs français (BRAY et al., 2010) prennent en compte la complexité culturelle interne et externe des différents pays et la mise en relation de différentes perspectives pour comprendre des phénomènes sociaux. La comparaison ne s'applique alors pas à des phénomènes ou des objets particuliers, mais à l'ensemble des phénomènes qui reposent sur et créent des interdépendances dans les configurations nationales (MAURICE et. al., 1982, apud BEVORT et PRIGENT, 1994).

⁶ <https://redisco.hypotheses.org/>

⁷ Le guide d'entretien est en annexe.

Les deux réalités nationales sont considérées comme uniques et autonomes et l'étude de la spécificité de chacune d'elles est faite séparément, mais de manière relative, cela peut apporter des éléments de réflexion sur les possibilités d'agir. Ainsi, il s'agit d'une recherche exploratoire (VAN DER MAREN, 1995, p.14) qui ne prétend pas juger des pratiques enseignantes ou prescrire des directives pour agir mais explorer des potentialités pour l'action au regard de différentes configurations socioculturelles.

Les situations décrites en entretien, supposément fidèles à l'expérience réelle, ont été utilisées comme unité d'analyse des pratiques enseignantes. Les discours sur les situations permettent de prendre en compte pas seulement les significations que les acteurs attribuent à l'action mais aussi les exigences d'actions dans la spécificité de la situation, qui sont difficiles à répéter. L'acteur est mis au défi dans chaque situation de découvrir son potentiel d'action, tâtonnant à partir de son style professionnel, construisant son identité et (ré)activant ses dispositions. En d'autres termes, il s'agit de comprendre l'action enseignante à partir de l'analyse des descriptions de différentes situations scolaires impliquant la question religieuse, dans des établissements choisis en fonction de leur diversité socio géographique.

Les entretiens enregistrés ont été transcrits, puis les situations liées à l'objet de notre enquête ont été extraites. 54 situations ont été identifiées au Brésil et 55 en France. Tout d'abord, nous avons analysé chaque situation afin de comprendre les principales préoccupations et les situations les plus fréquentes dans chaque contexte national. Dans un second temps, les situations ont été classées et codées selon l'instrument de codage ReDISCO⁸ adapté à notre recherche doctorale. Cette adaptation a entraîné une réduction du nombre de catégories d'analyse du fait que la recherche doctorale n'a pas la même étendue que la recherche ReDISCO. Les catégories sélectionnées étaient : stratégies d'action, objectifs de ces stratégies, ressources mobilisées dans l'action et logiques d'action.

Bien que toutes les situations aient été analysées, seules quelques-unes d'entre elles sont présentées dans la thèse car elles se révélaient les plus riches et/ou complexes du point de vue de l'action de l'enseignant. La sélection des situations a suivi cinq critères : 1) l'analyse typologique, selon les types des situations rencontrées ; 2) l'utilisation d'une méthode inductive, en interprétant les situations selon le cadre théorique (VAN DER MAREN, 1996, p. 196) ; 3) la cooccurrence des

⁸ En annexe.

mots utilisés par les enseignants pour décrire les situations et leurs relations⁹ (CAMARGO ; JUSTO, 2013) ; 4) la quantité de données disponibles, non seulement sur la situation elle-même, mais aussi sur l'action et la justification de la pratique enseignante et sur les dispositions de l'enquêté ; et 5) la quantité de situations décrites par le même enseignant, car les dispositions peuvent être identifiées à partir d'un travail d'interprétation de différentes actions (LAHIRE, 2004, p.27). Ainsi, seize situations brésiliennes (sur un total de 54) et dix-sept situations françaises (sur un total de 55) ont été analysées, ce qui semble suffisant pour échapper à des situations exceptionnelles et à l'idéalisation d'une situation ordinaire ou extraordinaire (VAN DER MAREN, 1995, p. 107).

Avant de présenter le corpus de recherche, les biais de notre méthode sont explicités dans la thèse, à partir de trois thèmes, à savoir : 1) la perspective de la comparaison internationale ; 2) quelques inconvénients découlant des entretiens (l'accès aux personnes interrogées sur la base du volontariat, la langue, la mémoire pour la description de situations, les caractéristiques personnelles de la chercheuse pouvant avoir induit des discours, entre autres) ; et, enfin, 3) la complexité propre de la réalité de l'institution scolaire.

Dans la rubrique consacrée au corpus de recherche, la dernière de ce chapitre, nous présentons une brève monographie des collèges observés (deux au Brésil et un en France) ainsi que le profil des enseignants interrogés (sans distinction de collège). Il convient de souligner le fait qu'une partie des enseignants interrogés¹⁰ donnaient des cours dans d'autres collèges en plus de ceux qui ont été observés.

5. Analyse des données

Cette partie de la thèse présente l'analyse des données construites à partir des quatre catégories mentionnées : stratégies de l'action, objectifs des stratégies de l'action, ressources et logiques d'action. Dans ce résumé, nous présenterons une brève conclusion de l'analyse de chaque situation ou groupe de situations et mettrons à disposition (dans l'annexe 4) un tableau reprenant les informations les plus importantes de chaque situation analysée.

⁹ La cooccurrence et la relation entre les mots ont été identifiées à partir du logiciel Imaruteq.

¹⁰ Bien que nous ne puissions pas présenter le profil complet dans ce résumé, nous avons ajouté la liste de répondants en annexe – avec les données anonymisées.

5.1 Situations rapportées par des enseignants brésiliens

Pressions externes - la religion dans les établissements scolaires (Situation 1)

Le récit de la présence d'un groupe chrétien au collège décrite par deux enseignants révèle comment la trajectoire de vie de chaque individu les amène à incorporer des dispositions différentes et à percevoir la même ssyncrétiquitation de manières dissemblables, à agir de manière divergente, à mobiliser des ressources distinctes et à avoir une logique d'action divergente, même si les enseignants partagent le même espace physique professionnel. Cependant, il ne serait pas possible ici de parler d'autonomie enseignante, car les valeurs privilégiées par ces enseignants proviennent de compétences personnelles et ne sont pas apprises dans des formations spécifiques à leur profession, mais par les processus de socialisation non formels, tels que la socialisation dans les mouvements sociaux, dans le cas d'un enseignant, ou la socialisation religieuse plurielle, dans le cas de l'autre.

Jongo¹¹ – au Collège Académie (Situation 2)

Le fait que trois enseignants mentionnent la même situation dans laquelle un père questionne la danse du jongo au collège révèle que cet épisode a marqué le groupe et qu'il a joué le rôle d'une épreuve socialisatrice dans le cadre de leurs expériences professionnelles. Ainsi, la situation du jongo est devenue un bagage accumulé qui servira de dispositif d'action pour de futures situations similaires. Qui plus est, les caractéristiques de cet établissement scolaire suggèrent que le processus de socialisation professionnelle est homogénéisant, en ce qui concerne les sujets valorisés dans ce collège, comme la religion, la diversité, la culture, la discrimination raciale et le respect d'autrui. Ainsi, le groupe d'enseignants semble partager certaines dispositions qui leur paraissent évidentes. Le partage de « valeurs indiscutables » pour ce groupe d'enseignants provoque une socialisation axiologique réaffirmée et reproduite par les pratiques enseignantes. Ainsi, pour rester dans ce collège, soit les enseignants s'adaptent à certains principes de référence,

¹¹ Le *jongo* est une danse populaire, accompagnée de tambours, originaire de la région africaine Congo-Angola. Importé par les esclaves au Brésil, le *jongo* se pratique principalement dans les zones rurales. Bien qu'elle fasse partie de la culture brésilienne, son origine noire et mystique fait du *jongo* une pratique périphérique victime de préjugés.

soit il y a une synergie préexistante entre la socialisation antérieure et la socialisation professionnelle de l'enseignant.

Situations concernant les élèves et le personnel (Situations 3, 4 et 5)

Le choix d'analyser des situations concernant les élèves et le personnel autre qu'enseignant est justifié par la nécessité d'explicitier l'existence d'une culture brésilienne dans laquelle les sphères privée et publique se rencontrent et se combinent dans des espaces publics. Cela est un effet du processus de socialisation et de la construction de l'identité brésilienne auquel l'établissement scolaire participe activement. L'imbrication des sphères publique et privée est naturalisée lorsque le personnel demande de mettre le sapin de Noël à l'entrée du collège (situation 3) ou quand une enseignante utilise des interjections religieuses (situation 4). En outre, les comportements des élèves mettant en cause la laïcité dans l'action enseignante (situation 5) reposent sur un esprit critique qui est de même nature que celui des enseignants et a été développé par la culture et la socialisation scolaire. Une telle culture permet aux élèves d'acquérir des connaissances politiques indispensables pour confronter les vérités et les attitudes des enseignants. De leur côté, les enseignants interrogés, dans cette situation, n'ont pas peur d'être mis en cause, ils ouvrent un espace de débat et défendent leurs positions en utilisant des ressources issues de leurs parcours personnels, de leur socialisation professionnelle et de leur préoccupation du bien commun.

Autorité et imposition religieuse – « pas d'athée » (Situations 6, 7 et 8)

L'utilisation systématique des préceptes religieux par les responsables des établissements scolaires a été exemplifiée à plusieurs reprises. Un abus de pouvoir par l'autorité scolaire a été identifié dans la censure du folklore brésilien (situation 8) et dans l'invitation d'un prêtre par la principale lors d'un événement du collège (situation 6). L'imposition des valeurs et de mœurs religieuses par cette dernière principale est explicitée dans son entretien, à partir de l'affirmation « il ne faut pas être athée » (situation 7). Dans ce cas, un manque d'ouverture de la part de l'autorité scolaire à l'expression religieuse des élèves non-chrétiens se manifeste. Par conséquent, l'expérience religieuse de ces élèves n'est pas valorisée, tandis que celle des élèves partageant la même religion que la principale peut s'identifier plus facilement à l'ambiance scolaire (présence de crucifix, par exemple). Il est nécessaire de souligner que l'expérience de l'impossibilité d'expression religieuse fait également partie du processus de socialisation religieuse des élèves et

a des conséquences sur la reconnaissance et la garantie de la pluralité religieuse brésilienne à partir d'un processus d'invisibilisation religieuse pour une partie de la population.

Valoriser l'expérience religieuse de l'élève, ma non troppo (Situations 9, 10 et 11)

Au cours de l'entretien, un enseignant d'histoire a décrit trois situations liées à la reconnaissance de l'identité religieuse des élèves et à leur légitimation. Ces situations ont été choisies car elles montrent la participation de l'espace scolaire dans le processus de socialisation religieuse des élèves, liée à la porosité entre les sphères publique et privée, ce qui est une particularité brésilienne. En outre, il s'agit d'un enseignant dont les ressources mobilisées pour traiter les questions religieuses dans les collèges proviennent de multiples références, ce qui facilite la construction de dispositions hybrides d'habitus (SETTON, 2002). Les situations décrites révèlent le rapport étroit de son action avec la manière dont ses dispositions religieuses individuelles ont été construites qui le conduisent avoir une pratique enseignante ouverte à l'écoute des élèves (situation 9), à l'acceptation de la diversité religieuse brésilienne (situation 11) et à la reconnaissance de la dimension religieuse de l'élève (situation 10). En d'autres termes, ses compétences personnelles et, plus spécifiquement, ses dispositions religieuses qui sous-tendent son action professionnelle.

Entre croyance et contenu prescrit (Situations 12, 13, 14, 15 et 16)

Les situations présentées dans cette section révèlent l'une des complexités du travail enseignant, à savoir la nécessité de justifier ses actions en ce qui concerne les contenus programmatiques et les méthodes d'enseignement qui les accompagnent. Dans le cas d'une enseignante d'histoire militante syndicale, elle justifie le cours sur la réforme protestante et le darwinisme social¹² (qui font partie du programme d'Histoire au Brésil) à partir de son expérience personnelle politisée au cours de laquelle elle a construit ses ressources analytiques (situation 15) et, dans le cas d'une enseignante de portugais, son expérience professionnelle et la spécificité de sa discipline ont été importantes pour justifier son interdiction d'usage des arguments religieux dans la production écrite scolaire (situation 16). De plus, les situations concernant la mise en œuvre

¹² Le darwinisme social, ou spencérisme, est une doctrine politique évolutionniste apparue au XIX^e siècle qui postule que la lutte pour la vie entre les hommes est l'état naturel des relations sociales.

de la loi 10.639 / 2003¹³ montrent que, malgré l'obligation légale, les enseignants rencontrent des difficultés à étayer leurs travaux, car ils sont confrontés à la dépréciation de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes, provenant de parents, d'élèves ou de collègues enseignants. Pour faire face à de telles difficultés, les enseignants se tournent vers leurs compétences personnelles et mobilisent la logique domestique (situations 12 et 14). Pour finir, la situation 13 montre encore une fois l'ouverture de l'école au religieux quand la vice-principale du collège suggère que l'enseignante utilise la bible pour faire ses cours et, puisse ainsi enrôler les élèves dans les apprentissages scolaires.

5.2 Situations rapportées par des enseignants français

Pressions externes – la religiosité dans les établissements scolaires (Situations 17, 18 et 19)

Ces situations ont été choisies car elles sont significatives de la pression externe qui existe dans les collèges français, en lien avec la religiosité des élèves et des familles. L'interdiction d'un père à propos du port du short pour jouer au handball dans le cours d'éducation physique et sportive (EPS) (situation 17), la livraison d'un certificat médical d'origine douteuse dispensant du cours de natation (situation 18) et la sortie scolaire sans voile contrairement à la volonté paternelle (situation 19) révèlent que la multiplicité des références qui existe aujourd'hui dans les sociétés modernes a des effets directs sur les pratiques enseignantes et sur l'institution scolaire, alors que l'établissement scolaire est aussi une référence socialisatrice commune. En outre, la problématique du genre semble être particulièrement sensible dans le contexte français où, d'une part, les femmes gagnent de plus en plus d'espace social et où le débat public sur l'égalité des sexes bat son plein, et, d'autre part, la culture religieuse musulmane ne constitue pas, du point de vue de la culture française majoritaire, une expérience valorisante pour les femmes. Ainsi, les enseignants, mais surtout les enseignantes, qui ont une logique d'action civique peuvent difficilement comprendre ou reconnaître la religiosité derrière un comportement qu'ils/elles jugent « soumis » ou « provocateur » de la part de jeunes filles musulmanes.

Fêtes religieuses (Situations 20, 21, 22, 23 et 24)

¹³ À partir de cette loi, les enseignants doivent travailler avec la culture et l'histoire afro-brésiliennes.

Les fêtes religieuses ont été un thème récurrent dans les entretiens français, les plus importants sont les fêtes musulmanes qui ne correspondent pas au calendrier scolaire, à savoir la Fête du l'Aïd el-fitr (situation 23) et le Ramadan (situation 20, 21 et 22), qui, selon les enseignants, entravent le déroulement des activités scolaires. C'est également à propos des élèves musulmans qu'une enseignante de langue anglaise expose ses difficultés à travailler avec la culture anglaise lors de célébrations religieuses chrétiennes (situation 24). Telles situations révèlent comment des changements dans le contexte socioculturel en ce qui concerne la dimension religieuse peuvent directement influencer sur l'institution scolaire et l'activité enseignante. L'accueil des immigrants musulmans dans la société française a mis les enseignants au défi de trouver des arguments pour enrôler les élèves dans les apprentissages et d'adapter les activités proposées aux élèves, en invoquant des principes qui légitiment leur action professionnelle en tant qu'enseignant et en convaincant les élèves de participer aux activités. La confrontation avec cette nouvelle configuration sociale est récente et laisse encore de nombreux enseignants « mal à l'aise ». Par conséquent, certains enseignants cherchent à définir un nouveau sens et à construire une nouvelle dimension de la culture professionnelle enseignante.

En aval des attentats – Collège Tulipe (Situations 25, 26, 27 et 28)

Neuf des 17 interrogés de ce collège ont mentionné les attentats de 2015 à Paris. Quatre situations qui se sont produites dans le même collège ont été choisies, révélant que, malgré l'orientation de l'établissement scolaire à propos des jours qui ont suivi les attentats (laisser parler les élèves), chaque enseignant utilise ses propres ressources pour agir, comme la mobilisation de ce sujet pour apprendre un contenu d'enseignement prescrit (situation 27) et comprendre le débat en cours, ce qui leur a permis soit de recadrer des paroles (situation 25 et 28), soit de laisser les élèves musulmans s'exprimer en tant que tels (situation 26). Ce phénomène est un élément de l'autonomie de l'enseignant qui, à son tour, fait partie de la déontologie de l'enseignant qui fait partie du genre professionnel. Les ressources mobilisées manifestant l'autonomie des enseignants dans les situations décrites proviennent du processus de professionnalisation et de la préoccupation prioritaire de scolarisation des élèves. La mobilisation des enseignants sur ce sujet révèle que la dimension religieuse est un élément de la culture scolaire de ce collège. Bien que tous les enseignants de l'établissement ne l'apprécient pas, il est présent dans la plupart des discours

recueillis et polarise les enseignants entre ceux qui prônent une laïcité assimilationniste et ceux qui valorisent l'origine culturelle religieuse des élèves.

Intérêt pour la religion *d'autrui* - curiosité religieuse (Situations 29, 30, 31 et 32)

L'intérêt pour la religion de l'autre a été évoqué dans des situations indiquant trois orientations : de l'enseignant vers les élèves (situation 29), des élèves vers l'enseignant (situations 30 et 31) ou des enseignants vers un enseignant (situation 32). Les quatre situations renforcent la constatation que les différences suscitent la curiosité et qu'il existe une présence de la religiosité dans l'espace scolaire français, impliquant différentes manières d'agir de la part des acteurs. Qui plus est, nous avons pu vérifier que les enseignants de confession musulmane ont tendance à développer des stratégies pour se protéger et à maintenir la position de défenseurs de la République française (y compris sa laïcité), car ils se sentent soupçonnés par certains collègues et parents d'élève. Les enseignants non musulmans, en revanche, semblent avoir une plus grande plasticité pour faire face aux défis posés par la diversité sociale et culturelle et aux besoins des élèves en matière religieuse.

Droit de *l'homme*, droit de la femme (Situation 33)

La question du genre apparaît comme un obstacle majeur à l'activité enseignante lorsque la question de la religion est présente dans l'espace scolaire français. Cela peut amener à une situation de perte de contrôle et de violence physique entre enseignante et élève (situation 33). Selon l'enseignante, une telle situation révèle une régression de la société française en matière d'égalité de genre et d'égalité entre les citoyens. L'analyse sociologique montre que, dans ce cas de figure, les différences culturelles et des visions du monde dissemblables entre les acteurs ne sont pas toujours l'objet de compromis mais donnent lieu à de simple rapport de force sans référence à un principe de justice. Cependant, dans le contexte de l'école républicaine française, la logique civique est le plus souvent privilégiée et des compromis sont souvent trouvés au nom de l'intérêt général. Cette situation est vécue comme une épreuve socialisatrice par l'enseignante, car elle a entraîné des changements dans ses dispositions. Dans ce cas, les dispositions sont à la fois ressources pour l'action et le résultat de l'action en situation.

5.3 Synthèse des résultats de l'analyse de situations

Sur la base de l'analyse de 16 situations brésiliennes et de 17 situations françaises décrites par des enseignants enquêtés, nous avons retrouvé des caractéristiques de chaque configuration nationale et de la diversité des pratiques enseignantes. Nous avons observé que, plus fréquemment, les enseignants français développent des stratégies pour tenir le cadre et à adapter leurs activités tandis que les Brésiliens ont tendance à susciter l'intérêt et à discuter avec les élèves des questions religieuses, y compris de leur propre religion. Par rapport aux objectifs de la stratégie de l'action, nous constatons une volonté de neutraliser le temps et de l'espace du collège, ce qui répond à l'injonction de neutralité faite au fonctionnaire en France. Dans le cas du Brésil, la plupart des enseignants interrogés ont une action orientée par un certain militantisme, pas forcément lié à leur profession. Leur objectif principal est donc de réaliser leurs objectifs personnels (religieux ou non).

La catégorie d'analyse liée aux ressources utilisées pour agir dans les situations liées au religieux est celle qui présente la plus grande diversité : dans neuf situations françaises et dans onze situations brésiliennes, plus d'une ressource a été utilisée par les enseignants. En France, la ressource la plus couramment utilisée par les enseignants est l'habitus professionnel, c'est-à-dire leur connaissance du métier, la discipline enseignée, la gestion de classe et la connaissance du contexte, le tout se traduisant par des gestes professionnels plus ou moins stabilisés selon l'ancienneté de l'enseignant. Au Brésil, la ressource principale est le parcours personnel de l'enseignant. Ainsi, dans les deux cas, la socialisation apparaît comme l'élément principal, mais la socialisation professionnelle enseignante occupe une place prépondérante dans les situations françaises et la socialisation continue, en dehors du contexte du travail, dans les situations brésiliennes. Cela révèle également la forte présence de dispositions hybrides d'habitus dans les actions des enseignants brésiliens, par exemple, dans les situations 10, 12 et 13 où les enseignants articulent les textures sociales (religieuses et séculiers) à ses caractéristiques cognitives afin de donner un sens aux pratiques enseignantes.

En ce qui concerne les logiques d'action en situation, la prédominance de la logique civique visant l'égalité et l'intérêt général en France est claire (14 situations), suivie de la logique libérale centrée sur l'individu et le respect de sa liberté (sept situations). Au Brésil, les deux logiques les plus courantes sont aussi la logique libérale et la logique civique, mais les deux partagent le même nombre de situations : 11. Dans cinq d'entre elles, les deux logiques ont été identifiées simultanément. Dans ce cas, nous notons que, bien que la quantité soit similaire, la logique libérale

a plus de force que la logique civique dans la gestion de situations impliquant la question religieuse au Brésil. Enfin, la logique domestique, de proximité avec un rôle déterminant d'une figure d'autorité qui impose une norme, est absente des situations françaises, tandis qu'au Brésil, cette logique apparaît dans cinq situations.

6. Discussion des données

Dans cette partie de la thèse nous discutons les résultats de notre enquête à la lumière de modèles théoriques et nous exposons des contributions sociales et scientifiques. Nous partons de ces résultats et, progressivement, recherchons des relations micro, méso et macrosociologiques.

6.1 Les pratiques enseignantes et la question religieuse

Afin de démontrer la relation existante entre les pratiques enseignantes et la question religieuse, nous approfondissons des thèmes que nous jugeons pertinents, tels que les stratégies d'action vis-à-vis des normes régissant l'interaction entre religion et éducation, la place de la religion en milieu scolaire, les cas d'intolérance religieuse, la tension entre les deux institutions (religion et école) et l'influence des conditions de travail des enseignants sur le traitement de la présence de la religion au collège.

Tout d'abord, nous développons une réflexion sur les stratégies orientant *l'action* des enseignants en ce qui concerne les situations liées à la question religieuse vis-à-vis des normes (ou de l'absence de normes) concernant les relations entre religion et école. La laïcité en tant que concept régulateur des relations entre laïc et religieux est déterminant dans la société française. La légalité du concept et sa suprématie rendent évidente la reconnaissance de sa légitimité, même si les enseignants se sentent parfois démunis quand elle leur semble mise en cause. En même temps, le contact avec les élèves et leurs dimensions identitaires, riches en expériences culturelles différentes des leurs, renforcent la perception de l'enseignant quant à la nécessité de prendre de la distance par rapport à la « catholicité » (GAUTHERIN, 2014) comme sous-bassement culturel dominant. La plasticité de l'agir des enseignants français, constitue une ressource pour l'adaptation et le développement de leur professionnalisme. Elle révèle l'importance accordée à la scolarisation des élèves, priorité des enseignants au-delà des exigences de la laïcité, et à la bienveillance en tant

que valeurs fondamentales faisant partie de l'éthique professionnelle des enseignants dans la majorité des cas analysés (GÉGOUT, 2016).

En France, il existe de nombreuses règles liées à la laïcité, mais elles sont peu mobilisées dans les situations analysées. Ainsi, nous concluons qu'une ressource disponible ne signifie pas que les enseignants la mobilisent, car ils tiennent compte du contexte dans lequel ils se trouvent, de leurs fonctions sociales, de leur éthique professionnelle et le fait que les interprétations de la laïcité par les enseignants ne correspondent pas toujours à la laïcité prônée par l'État.

Dans le cas brésilien, les arguments juridiques semblent loin de la réalité, notamment si nous considérons le discours des enseignants travaillant dans des collèges moins favorisés. Selon Miranda (2012, p.65), les documents légaux ne sont pas suffisamment reconnus pour traiter les situations d'intolérance religieuse dans la société brésilienne. Ainsi, la laïcité ouverte (RANQUETAT, 2007) ou laïcité de reconnaissance (BOLDRINI, 2012) est gérée sans encadrement réglementaire et en référence aux seules normes individuelles et sociales, permettant l'existence d'actions qui peuvent relever de l'intolérance religieuse, ce qui serait impensable dans le contexte français très règlementé sur cette question. De plus, l'absence de prescriptions au Brésil, combinée à l'absence de formation et de débats publics, limite le nombre et la qualité des ressources argumentatives disponibles, ce qui entraîne le fait que les dispositions personnelles et religieuses sont les principales ressources mobilisées pour la résolution des conflits. Cette situation aboutit à survaloriser le rôle de socialisation religieuse de l'école publique et, parfois, à masquer la discrimination religieuse au nom du pluralisme religieux et de l'harmonie religieuse qui « devrait » caractériser le Brésil. Ainsi, les situations liées à la question religieuse réclament un investissement personnel des enseignants, incluant et dépassant l'action didactique. En d'autres termes, « l'engagement physique et psychique [des enseignants] pour faire tenir les situations de classe est d'autant plus important que les règles du jeu sont devenues plus floues » (LANTHEAUME, 2008a, 54), c'est le cas dans le contexte brésilien en ce qui concerne la relation entre religion et éducation. Cela justifie également la présence de la logique domestique dans les situations analysées, ainsi que l'utilisation de ressources et de compétences personnelles pour les résoudre quand les ressources collectives et institutionnelles manquent.

Dans les deux configurations socioculturelles, les enseignants, tenant compte des incertitudes présentes dans les situations et de la nécessité de se positionner, ont tendance à agir avec prudence (CHAMPY, 2012) en passant par la délibération pour trouver la meilleure solution

et pour que les situations ne deviennent pas incontrôlables. Par conséquent, des pratiques prudentielles incluant des normes intermédiaires (LANTHEAUME ; SIMONIAN, 2012) sont nécessaires, sous-tendues par les valeurs professionnelles et avec l'objectif de maintenir un régime de paix. Cependant, ces pratiques peuvent être confondues avec le processus de relativisation ou d'invisibilisation de la question religieuse dans l'espace scolaire.

Notre focalisation sur la question des religions à l'école ne doit cependant pas omettre le constat selon lequel, les entretiens avec les enseignants révèlent la place périphérique de la question religieuse en milieu scolaire, notamment en France. Nous développons ici deux hypothèses pour expliquer ce fait : la relativisation et l'invisibilisation. Nous comprenons la relativisation dans l'activité professionnelle comme « une forme argumentative dans laquelle les personnes disent percevoir les limites de leur action mais s'en satisfaire » (LANTHEAUME ; HÉLOU, 2008, p.146). Cette relativisation constituerait une stratégie permettant aux enseignants de répondre aux exigences multiples et complexes de leur métier. Ce processus illustre le fait que traiter de la question religieuse n'est qu'un élément des différentes facettes de l'action professionnelle de l'enseignant qui ressent le besoin de relativiser ce sujet afin de pouvoir se dévouer à d'autres, jugés plus pertinents.

Un tiers des enseignants interrogés ont déclaré que les situations impliquant la question religieuse n'étaient pas présentes dans l'environnement scolaire. Nous interprétons ce résultat comme une conséquence d'un processus d'invisibilisation. L'invisibilité serait un moyen de ne pas identifier l'existence d'un problème ou, dans ce cas, de ne pas supposer l'existence d'un rapport de forces entre le sacré et le profane.

La relativisation et l'invisibilisation sont aussi révélatrices d'une pratique enseignante concernant des situations liées à la question religieuse. La stratégie d'action consisterait à négliger ou à éviter de traiter des sujets qui ne renvoient pas au programme scolaire et qui peuvent ouvrir la voie à des controverses ou à des jugements auxquels les enseignants ne se sentent pas capables de faire face. Ainsi, la tactique consistant à relativiser ou à rendre invisible une situation a pour but non seulement d'éviter la confrontation, mais également de se préserver afin de pouvoir faire son travail. Pour cela, la prise de distance représente la principale ressource mobilisée. La logique d'action privilégiée au Brésil lorsque les situations sont relativisées ou invisibilisées est domestique car, selon nous, héritée de la tradition scolaire jésuite prédominante. En France, les mêmes situations sont redéfinies dans la perspective de la logique civique, derrière laquelle quelques

enseignants se « cachent » en mobilisant le principe de laïcité et la norme de neutralité du fonctionnaire pour passer à un autre sujet.

Dans cette sous-partie de la thèse, nous analysons les définitions données par les enseignants des concepts de neutralité et de laïcité. Nous concluons que les arguments de laïcité et de neutralité peuvent être utilisés, d'une part, comme instruments de préservation de la séparation de la religion et de l'État, et, d'autre part, comme des instruments garantissant l'invisibilité de la question religieuse dans l'espace scolaire, reproduisant ou légitimant des situations d'intolérance religieuse.

L'*intolérance* religieuse est dévoilée dans certaines situations au Brésil et en France. La grande majorité des situations brésiliennes impliquait les religions afro-brésiliennes, correspondant au groupe le plus victime de discrimination religieuse (MIRANDA, 2012). Ces religions ont été amenées au Brésil par les africains réduits en esclavage, c'est pourquoi ce type d'intolérance a été qualifié populairement de « racisme religieux » dans lequel les deux formes de discrimination ne peuvent pas être distinguées. Le racisme religieux pourrait trouver un parallèle dans la société française avec une « xénophobie religieuse » due à un discours reliant la nationalité, la religion et la couleur de peau. A la suite de Lorcerie (2002) notre recherche nous incite à affirmer que, alors que l'État français soutient une culture majoritaire et minorise les cultures d'appartenance, à partir d'un discours universaliste, au Brésil il y a une présupposition de l'existence d'une articulation entre les identités collectives et identités privées qui dissimule des discriminations de différents types, y compris religieuses.

Le troisième sujet abordé est celui des tensions entre religion et établissement scolaire, car les institutions ont, entre elles, une forme de relation permanente et dynamique pouvant interagir en synergie de valeurs ou présenter des visions du monde opposées. En comparant les types de situations décrites par les enseignants dans les deux contextes socioculturels, les situations révèlent que ce qui est source de tension dans le collège public brésilien, c'est la religion elle-même en tant qu'institution, et non la religiosité, comme dans le cas français où la séparation de l'Etat et des Églises est intégrée par l'institution scolaire et religieuse. Autrement dit, au Brésil, les pressions s'exercent principalement de la part des congrégations extérieures au collège. En France, la pression est principalement exercée par des élèves et des familles qui ont des pratiques religieuses affirmées, elle ne se traduit pas par la concurrence entre institutions scolaires et religieuses : « la frontière est bien tracée » (GAUTHERIN, 2005), du moins entre institutions.

Nous expliquons l'entrelacement naturel entre religion et pratique enseignante brésilienne du fait d'un système éducatif peu centralisé, qui impose aux enseignants et aux responsables de l'éducation d'adopter une attitude autonome à l'égard de leur propre activité, ce qui, à son tour, fait que l'engagement personnel de l'enseignant dans le cadre professionnel affaiblit la frontière entre public et privé, permettant ainsi que le privé soit un élément mobilisé dans l'espace public. Ainsi, alors que certains enseignants affirment l'existence d'une loi supposée définissant l'établissement scolaire comme laïque, un plus grand nombre d'enseignants conçoit la religion comme faisant partie du genre professionnel professoral.

La mobilisation des expériences professionnelles et le dialogue sur le lieu de travail renforcent certaines formes d'action. En ce sens, la profession enseignante française sous l'influence de la laïcité est nourrie par le processus de socialisation nationale, tandis que la socialisation brésilienne permet à la religion d'être l'élément privilégié. Autrement dit, la laïcité est un aspect qui compose le lien social français, tandis qu'au Brésil la religion et la religiosité jouent ce rôle.

Nous avons pu constater l'hybridation des dispositions d'habitus (SETTON, 2012 ; 2016) dans la pratique enseignante brésilienne qui favorise l'utilisation d'une logique libérale. En France, les dispositions nationales et républicaines identifiées dans les discours des enseignants français seraient à la base de l'utilisation d'une logique d'action civique dans des situations impliquant la question religieuse.

Les conditions de travail et les façons *d'agir* dans des situations liées à la question religieuse nous permettent de constater qu'au Brésil, la culture de l'établissement a un effet plus significatif sur le traitement des questions religieuses qu'en France. La culture scolaire de l'établissement se caractérise par un mélange de l'histoire, des normes et valeurs implicites en milieu scolaire qui va produire des effets de socialisation. La convergence des valeurs entre les enseignants d'une même institution a été identifiée dans le collège Académie au Brésil qui a fait l'objet d'une de nos observations, où les enseignants disposaient d'une quantité appropriée d'heures de préparation de cours. Dans le collège Académie, il était possible d'identifier l'existence d'une collégialité entre enseignants jouant un rôle de « régulation collective » (VAN ZANTEN et al., 2002, p. 249), où les acteurs avaient la possibilité de délibérer pas seulement sur des aspects pédagogiques et didactiques, mais aussi sur des sujets sensibles, comme dans la situation du jongo. La valorisation sociale de l'enseignant a été identifiée, au Brésil et en France, comme liée à leurs

conditions de travail, notamment lors des heures consacrées à la préparation des cours. Dans ce cas, les professionnels se sont sentis responsables du travail accompli et, en même temps, des représentants d'une société et responsables de la formation des citoyens. Autrement dit, le fait qu'ils aient le temps de se consacrer à leur travail, c'est-à-dire, qu'ils ne travaillent pas dans une situation de précarité (comme c'est le cas de la majorité des enseignants au Brésil), permet une réflexivité critique qui motive leur engagement dans des projets et dans des dynamiques pédagogiques qui traitent des questions de société plus vastes, telles que la question religieuse. Ainsi, lorsque les conditions de travail sont favorables, la pluralité religieuse est encensée au Brésil. En France, il y a la recherche des instruments et des ressources permettant des activités qui facilitent l'interprétation du concept de laïcité de façon à ce que les élèves puissent le vivre comme un principe républicain de liberté et de possibilité de vivre ensemble et non pas comme une menace face à leurs dispositions identitaires.

6.2 Pratiques enseignantes, professionnalité et socialisation professionnelle

Les pratiques spécifiquement liées à la question religieuse révèlent des modes d'action récurrents dans l'activité professionnelle des enseignants et pourraient donc être discutées en tant que pratiques enseignantes tout court. Nous pointons des éléments cruciaux du travail de l'enseignant à partir des actions éducatives au niveau microsociologique, des interactions sociales en situation, en passant par l'échelle mésosociologique figurée par la fonction de l'éducation et des enseignants, les ressources et la pluralité de logiques d'action, avant d'atteindre le niveau macrosociologique des particularités de chaque configuration sociale nationale. Enfin, nous revenons au niveau mésosociologique pour plaider l'existence d'une logique d'action propre aux situations d'enseignement.

Les résultats de notre recherche soulignent l'importance de l'analyse des interactions sociales qui se produisent dans les situations pour comprendre les formes d'action et les pratiques enseignantes. La relation avec l'autre, dans ce cas, est une obligation professionnelle qui pousse l'engagement subjectif de l'enseignant envers l'élève. Malet (2007, p. 667) dirait qu'il s'agit d'une contrainte par laquelle on cherche à surmonter l'étrangeté culturelle existant dans la salle de classe afin de rendre possible une situation éducative (ibidem, p. 668). Une fois en interaction, enseignants et élèves sont soumis à un processus d'acculturation réciproque.

En ce sens, le contact avec les élèves provoque une transformation des dispositions des enseignants afin qu'ils puissent s'adapter à des modalités d'apprentissage différentes. Ainsi, la pratique enseignante en situation implique une action dialogique, correspondant au modèle des jeux (ELIAS, 1970), dans laquelle la (ré)action de l'enseignant dépendra de la (ré)action des élèves et des collègues. Par conséquent, la pratique professionnelle est une source d'apprentissage : elle lui permet de connaître les particularités des élèves et de mieux faire face aux incertitudes et aux difficultés du métier.

Selon Dubet et Martuccelli, les acteurs passent par un processus d'auto-construction de leurs identités et l'école leur fournit des expériences scolaires n'appartenant pas aux individus, puisqu'elles leur sont externes. Cela leur fait vivre des épreuves qu'ils n'ont pas choisies et qui contribuent à leurs propres processus de fabrication d'eux-mêmes (1996, p. 62). Cette proposition est valable pour les élèves et pour les enseignants. Les épreuves vécues en milieu scolaire font que les individus ressentent le besoin de combiner diverses logiques d'action pour assurer les fonctions essentielles de l'école, à savoir la socialisation, le développement des compétences et l'éducation (DUBET et MARCUCCELLI, 1996, 62).

Ainsi, les pratiques enseignantes sont liées au microcosme de la classe composée d'une pluralité d'éléments constitutifs de la situation, l'accent étant mis sur l'interaction sociale entre les élèves et l'enseignant qui se façonnent de cette manière et dans cet espace.

Cependant, les situations ne sont pas isolées et les identités professionnelles des enseignants ne sont pas uniquement forgées par des interactions dans des situations scolaires. Pour les comprendre il faut aussi prendre en compte le contexte mésosocial, niveau auquel des interactions se produisent avec des collègues, mais aussi avec des parents qui représentent la société et ont des attentes à l'égard du travail enseignant. Nous soulignons, ainsi comment la fonction de *l'éducation* et des enseignants est perçue socialement en fonction des contextes et comment cette perception a des conséquences sur le travail des enseignants. Pour cela, nous discutons de la distinction entre éduquer et instruire qui a été introduite par des enquêtés. Nous avons identifié que la fonction enseignante au Brésil a des caractéristiques de compassion et de proximité aux élèves, ce qui caractérise la logique domestique, tandis qu'en France les enseignants voient leur rôle d'éducateur comme un moyen de former de meilleurs citoyens et de contribuer à la vie sociale de façon générale, en cohérence avec la logique civique.

Toujours à l'échelle mésosociologique, les pratiques enseignantes dépendent des ressources disponibles ou de la création de ressources pour l'action. Nous avons identifié dans cette recherche la mobilisation d'une grande variété de ressources pour agir de la part des enseignants. Les ressources proviennent de différentes sources, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. Outre les dispositions, nous identifions des dispositifs, des objets, des lois, des normes et des prescriptions de programmes, des pairs ou des partenaires externes. La mobilisation de ces ressources disponibles dépend de la capacité et de la compétence des enseignants à les utiliser, mais aussi de la possibilité d'en faire usage selon leurs conditions concrètes de travail. Ces aptitudes et compétences sont acquises à partir de situations vécues et de dispositions incorporées précédemment. Les caractéristiques spécifiques d'une situation, avec ses interactions sociales, permettent de donner un nouveau sens à la ressource utilisée et contribuent à des transformations de l'identité des acteurs et à la construction de la professionnalité.

En ce sens, nous percevons une utilisation plus importante des ressources professionnelles chez les enseignants français que chez les enseignants brésiliens. Une explication serait que l'identité de l'enseignant français serait liée à sa socialisation professionnelle dans l'établissement, en fonction de la discipline enseignée (VAN ZANTEN, 2002, 22), avec les valeurs républicaines et avec une logique d'action civique. Dans le cas des enseignants brésiliens, nous percevons une plus grande tendance à la socialisation professionnelle à partir de références multiples (SETTON, 2011). La différence entre l'origine des ressources dans chaque pays serait justifiée par l'existence d'un héritage différent quant au genre professionnel (CLOT, 2008). Force est de constater que la pluralité des ressources s'est révélée être une caractéristique intrinsèque de la profession.

La pluralité des logiques *d'action* est identifiée dans des situations et des contextes socioculturels, mais lorsque nous relativisons et comparons les données, nous percevons une tendance à la logique civique dans la pratique enseignante française et à la logique libérale dans la pratique enseignante au Brésil lorsqu'elles sont associées à des situations liées à des questions religieuses. L'articulation entre les situations et la logique d'action utilisée permet de discuter des pratiques enseignantes à l'échelle macrosociologique, en les associant aux configurations socioculturelles et en les dissociant de la question religieuse.

Élargissant notre regard à la pratique enseignante, nous avons identifié que la logique domestique au Brésil est très présente. Elle est liée à une tradition et, plus spécifiquement, à une tradition religieuse. De plus, une autre explication serait la préoccupation des enseignants brésiliens

pour le bien-être et la scolarisation des élèves dans un pays où des enfants demeurent éloignés de l'école et de la scolarisation, leur permettant de nouer des relations plus étroites avec eux comme stratégie visant à garantir l'apprentissage et la scolarisation des élèves. Ainsi, la logique domestique compose avec la logique libérale et la logique civique une pluralité de logiques présentes dans l'éducation brésilienne. Cependant, elles sont hiérarchisées selon l'ordre suivante : libérale, domestique et civique.

La logique civique en tant que logique d'action privilégiée dans la pratique enseignante française a été démontrée par Derouet (1992). D'après les résultats de notre recherche, nous identifions une tendance au déplacement de la logique d'action civique vers la logique libérale. Selon notre interprétation, cette transformation serait liée à de nouvelles conditions d'enseignement qui modifient le travail des enseignants pour inclure socialement des populations scolaires culturellement plus diverses.

Les logiques d'action représentent des conceptions du bien commun qui vont au-delà de l'action humaine individuelle du fait de leur référence à des principes de justice possiblement universels. Elles sont liées à la socialisation antérieure et entraîne des effets de socialisation particuliers dans chaque contexte socioculturel, influant dans la construction des identités nationales. Nous pourrions donc en conclure que les logiques d'action sont liées non seulement à la situation concrète et aux interactions sociales dans son microcosme, et aux relations professionnelles dans son univers mésosociologique, mais également à une forme de socialisation nationale qui, à travers ses différentes institutions socialisatrices, offre des principes de référence à ses citoyens. Il appartient donc aux individus de choisir et de hiérarchiser ces valeurs, en agissant de manière active dans leur subjectivation et dans leur processus de socialisation. Cependant, l'acteur connaissant rarement les réalités nationales autres que la sienne, remet très rarement en question les principes de référence qui lui sont proposés dans son propre univers. En ce sens, dans la situation, la pluralité des logiques ne cesse pas d'exister, mais la configuration sociale spécifique favoriserait une tendance à la prédominance d'une logique d'action. Ainsi, les tendances observées dans la pratique enseignante des enseignants interrogés est interprétée ici comme l'effet d'une socialisation nationale en fonction du contexte dans lequel ils vivent. Ces tendances ne signifient pas une homogénéité dans la manière dont les enseignants agissent ni leur limitation à cette socialisation nationale, mais résultent de la recherche d'accords sur les normes et les pratiques dans un métier marqué par la pluralité des normes du « travail bien fait ».

Outre l'association des logiques d'action aux contextes socioculturels, les données de l'enquête ont révélé une logique d'action au sein de la profession, quelle que soit sa nationalité, la logique professorale. En effet, l'ordre de justice de l'enseignement repose sur une vérité scientifique rationnelle et critique, et sur l'idée que le bien commun est lié à l'universalisation du savoir pour garantir l'inclusion scolaire et l'apprentissage de tous les élèves. La scolarité est la mesure de la grandeur, c'est-à-dire atteindre les compétences requises par l'établissement scolaire, même sans être le meilleur élève. Cette forme de justice est liée à l'autonomie intellectuelle de la connaissance et à son accès universel.

Dans cette logique d'action idéale-typique, ce qui est juste est la reconnaissance et la transmission d'une vérité légitimée par la communauté scientifique, tenant compte des conditions de possibilité de scolarisation des élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales et culturelles. Ainsi, la valorisation de l'élève est considérée positivement. La connaissance est entendue comme un moyen de garantir sa propre liberté (liée à une logique libérale) et celle d'autrui, ainsi que de promouvoir le débat pour la construction d'une société meilleure dans l'intérêt général et l'égalité des droits (logique civique). Bien qu'elle soit déjà le résultat de la fusion de la logique civique avec la logique libérale, la logique professorale ajoute à celles-ci des valeurs démocratiques et une bienveillance caractéristique du métier, dont les verbes donner, coopérer, reconnaître et valoriser font partis. Cette façon d'agir proviendrait de dispositions incorporées par les enseignants par métaphysique infusée (VANDENBERGUE, 2006, p. 336) ou/et par le genre professionnel (CLOT, 2008).

Cependant, il est nécessaire de considérer qu'« il n'y a pas de cadeau sans attente de rétribution, de multiplication ou de légitimation d'une croyance (...) et d'un pouvoir symbolique » (SETTON, 2012, p.50). En ce sens, la mobilisation de la logique professorale serait liée à la reconnaissance de la fonction sociale de la profession enseignante et à la certification que son travail a une valeur pour la société, c'est-à-dire en tant que position sociale (profession) et en tant qu'activité (transmission du savoir, valeurs et sens). Autrement dit, dans les termes de Monceau (2008a), les enseignants vivent une surimplication en ce qui concerne leur travail et l'éducation scolaire. Cette logique réaffirme une représentation collective de l'éducation en tant que Paideia et une conviction que l'institution scolaire est la solution aux problèmes sociaux.

La logique professorale serait un principe de justice qui permettrait à l'enseignant de donner un sens à ses pratiques individuelles dans une réalité éducative moderne, associant une identité

sociale et professionnelle à une expérience subjective et socialisante. Les principales caractéristiques de cette logique sont la bienveillance inhérente à la profession enseignante, la valorisation de la propagation des connaissances associés à l'émancipation et à l'éducation idéale (en réponse à « tous » les problèmes sociaux) et l'identification consciente (ou pas) de ce principe de justice en tant que caractéristique du genre professionnel enseignant (CLOT, 2008).

Pour conclure la discussion des résultats dans la thèse, nous essayons d'identifier quelques contributions de notre recherche. Premièrement, nous soulignons qu'il s'agit de la première étude brésilienne qui mobilise et met à l'épreuve du terrain brésilien la sociologie pragmatique, dans le domaine de l'éducation. Deuxièmement, cette étude élargit les discussions des sociologues de la socialisation sans négliger les auteurs classiques du même courant théorique. Ensuite, en articulant deux courants sociologiques qui s'opposeraient au premier abord, nous aboutissons à une vision plus complexe et plus détaillée du social pour comprendre le comportement humain. Qui plus est, la discussion sur la laïcité et la comparaison entre la France et le Brésil à son propos contribuent à la connaissance et aide à surmonter l'idée d'une laïcité idéale. De plus, l'identification de la logique professorale apporte un nouveau regard sur les pratiques enseignantes.

Une contribution plus développée, dans de futures recherches, consisterait à mettre en place un dispositif permettant aux enseignants d'accéder à des espaces d'échanges sur la pratique enseignante à partir d'études de cas décrits ici. Pour finir, en plus d'un tel dispositif, la discussion sur la religion en milieu scolaire dans la formation des enseignants semble essentielle.

Considérations finales

La réalité sociale et la construction de l'individu sont constituées et formées par les actions des individus en interaction et en situation. La sociologie de la socialisation et la sociologie pragmatique s'accordent sur cette affirmation, mais perçoivent l'action de différentes manières, ce qui nous a conduit à examiner notre objet d'étude sous différents angles et nous a permis de prendre en compte différentes dimensions impliquées dans l'action. Les résultats d'une recherche combinant les deux courants sociologiques sont compatibles dans la mesure où ils nous aident à comprendre le social d'une manière élargie. Ainsi, l'utilisation de la sociologie de la socialisation (y compris la sociologie critique) et de la sociologie pragmatique fournit des outils pour réfléchir à l'existence d'un monde qui est déjà construit et qui est en construction. Cette association théorique ne nous conduit pas à proposer une solution paradigmatique, mais des instruments qui

nous aident à réfléchir aux situations et aux éventuelles solutions aux dilemmes professionnels en tenant compte de la complexité des sujets abordés et des contradictions existant dans le monde contemporain.

L'expérience du travail réel amène l'enseignant à s'engager dans un travail pour reconstruire le sens de son activité, redéfinissant la fonction sociale de l'enseignant et leurs priorités, en fonction de ce qu'il considère juste. La scolarisation et l'apprentissage des élèves en tant que formes de justice dans les récits de la plupart des personnes interrogées, brésiliennes et françaises, nous ont donné des indications sur l'existence d'une logique d'action propre aux situations scolaires, la logique professorale.

En ce qui concerne les pratiques enseignantes et la question religieuse, nous concluons qu'au Brésil, l'absence de prescriptions concernant l'interface entre religion et éducation, associée à l'absence de formation et de débats publics, aboutit à 1) légitimer l'utilisation des dispositions personnelles et religieuses en tant que ressources pour la résolution des conflits, 2) reproduire une conception de laïcité comme garante d'un respect, d'une ouverture religieuse et de la coexistence entre les religions, 3) confirmer la contribution de l'établissement scolaire à la socialisation religieuse et 4) masquer la discrimination religieuse au nom du pluralisme religieux et de l'harmonie religieuse en tant que caractéristiques du Brésil. En analysant les situations décrites par les enseignants, nous trouvons que, sur la base de dispositions d'habitus hybrides (SETTON, 2012, 2011), leurs actions sont caractérisées par une logique libérale. Bien que la logique domestique et la logique civique soient présentes dans d'autres situations scolaires dans ce même contexte socioculturel.

En France, les prescriptions sur la question des religions sont peu utilisées par les enseignants, principalement parce que la question religieuse n'est pas centrale dans les collèges français et que les situations réelles ne correspondent pas aux situations décrites dans le matériel normatif. La pratique enseignante est compatible avec une conception de laïcité en tant qu'outil permettant de neutraliser le temps et l'espace public, où la/les religion/s n'ont pas le droit d'être. Même s'il y a des différences dans la définition du concept, les enseignants français interviewés sont d'accord sur le fait que la laïcité est liée à la République (une valeur, un principe ou une caractéristique) et que son utilisation est une condition de l'unité et de la paix sociale. Si la logique civique est privilégiée, les enseignants adaptent leurs pratiques de manière à pouvoir maintenir un régime de paix, dialoguer et à transmettre des façons d'être, de penser, d'agir et de ressentir aux

élèves de cultures différentes prioritairement à partir des savoirs scolaires, même si, à cet égard, il leur est nécessaire de construire des normativités intermédiaires. Ainsi, dans le contexte français, même les transgressions de normes visent le « vivre ensemble », c'est-à-dire la préoccupation du collectif, du bien commun au sens de l'intérêt générale et de l'égalité entre les citoyens.

En mettant côte à côte les conceptions du concept de laïcité, nous identifions que la laïcité brésilienne recherche idéalement le respect et la coexistence de toutes les religions, alors que le but de la laïcité française est la cohésion sociale, basé sur un universalisme. Quelle laïcité est la meilleure ?

Répondre à cette question revient à défendre la thèse proposée ici : il n'y a pas une meilleure laïcité que l'autre, d'abord parce que, comme nous l'avons vu, la laïcité peut être défendue à partir d'une logique d'action libérale (au Brésil) ou civique (en France), par conséquent, de telles compréhensions ont été construites socialement et historiquement, c'est un fait socio-historique. D'autre part, car ces interprétations de la laïcité comprennent toutes les deux des éléments flous et négatifs : dans le cas brésilien, l'hégémonie chrétienne ignore les cas d'intolérance religieux et, dans le cas français, la laïcité repose sur les valeurs occidentales et a du mal à reconnaître le droit à la différence.

Nous concluons à la nécessité d'une disponibilité des enseignants, ainsi que des conditions favorables afin que le concept de laïcité soit utilisé en tant qu'instrument pédagogique d'action des enseignants face à la question religieuse, offrant un espace pour le pluralisme des idées, le respect et l'appréciation de la diversité. En ce sens, il n'y a pas de laïcité idéale, mais il existe de réels problèmes sociaux liés au problème religieux dans les deux pays étudiés.

Le grand nombre de cas d'intolérance religieuse et de discrimination ne se limite pas aux réalités étudiées. Il semble que les sociétés modernes n'aient pas les compétences collectives nécessaires pour accepter les différences (personnes, idées, modes de vie) et pour garantir l'égalité des droits. À cet égard, compte tenu du contexte mondial et des situations identifiées et analysées dans cette étude, nous affirmons la nécessité de poursuivre de manière continue, pérenne et engagée la défense de la démocratie, de la liberté de conscience, des droits des minorités religieuses, de la pluralité des idées et de l'égalité pour que l'école remplisse son rôle en vue d'améliorer l'intercompréhension.

Bibliographie

ABRANTES, Pedro. Por uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XXI, pp. 121-139. 2011

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.

ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007

ALMEIDA, Eloísa Machado de. XIMENES, Salomão Barros. Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade. In: AVISA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio. Embates em torno do Estado laico [livro eletrônico]. São Paulo: SBPC, 2018. 292 p.

ALTET, Marguerite et al. Former des enseignants réflexifs – obstacles et résistances. De Boeck. Canada, 2013.

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. 2018. Pp. 1-19.

ALVES, Mariana Gaio. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015

AMIGUES, Réne. Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 2003. pp. 5-16.

ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Portugal. Junho, 2014.

ARCHER, Margaret. Habitus, Reflexividade e Realismo. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 157 a 206.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites –século XIX, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BADOUARD, Romain e MABI, Clément. « Controverses et débat public : nouvelles perspectives de recherche », *Hermès, La Revue* (n° 73), 2015. p. 225-231

BARTHE, Yannick et al., *Sociologie pragmatique : mode d'emploi*, *Politix* 2013/3 (N° 103), p. 175-204. DOI 10.3917/pox.103.0173

BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação: a liga do ensino no Brasil e a revista liga do ensino (1883-1884). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 225-246, jan/abr. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/XX/Downloads/Dialnet-ALigaDoEnsinoNoBrasilEAREvistaLigaDoEnsino18831884-4891591%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/XX/Downloads/Dialnet-ALigaDoEnsinoNoBrasilEAREvistaLigaDoEnsino18831884-4891591%20(1).pdf) Acesso em 28 de abril de 2017.

BAUBÉROT, Jean. *Les Laïcités dans le monde*, Paris, PUF (Que sais-je?), 4e édition, 2010.

_____. *La laïcité falsifiée*. Paris, Éditions La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2012.

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

BAUBÉROT, Jean. MILOT, Micheline. Laïcité sans frontières. France. Éditions du Seuil. 2011.

BAUBÉROT, Jean e Le Cercle des enseignant.e.s laïques. Petit Manuel pour une laïcité apaisée. La découverte. Paris, 2016.

BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. Guia para a pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BÉNATOUÏL, Thomas. Critique et pragmatique en sociologie. Quelques principes de lecture. In: Annales. Histoire, Sciences. Sociales. 54^e année, N. 2, 1999. pp. 281-317; doi : <https://doi.org/10.3406/ahess.1999.279749>. Disponible em : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1999_num_54_2_279749. Acesso em 14/04/2018.

BERTHELOT, Jean-Michel. Reflexion sur la pertinence du concept de socialisation. In: Actes de la Table Ronde de Lyon (4 - 5 de février de 1988), Groupe de Recherche sur la Socialisation. Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives. Sur la direction de Guy Vincent. Université Lumière-Lyon 2, 1988.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes 1985 [1966].

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido – a Orientação do Homem Moderno. Petrópolis: Vozes. 2004 [1995].

BEVORT, Antoine. PRIGENT, Alain. « Les recherches comparatives internationales en éducation », Revue internationale *d'éducation* de Sèvres, 01 | 1994, 7-17. [En ligne], mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 09 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4290>

BLAIS, Mireille e MARTINEAU, Stephane. L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Recherches qualitatives, 26(2), 1-18. 2006.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BLONDEAU, Cécile ; SEVIN, Jean-Christophe. « Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve ». ethnographiques.org, Numéro 5 - avril 2004 [en ligne].

BOLTANSKI, Luc. *L'amour et la justice comme compétences*. Trois essais de sociologie de l'action. Éditions Métailié, 1990. 547p.

_____. De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation. Éditions Gallimard, 2009. 291p.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. De la justification: les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, Luc ; CHIAPELLO, Ève. Le nouvel esprit du capitalisme. Paris : Gallimard. 1999.

BOLDRINI, Marcos Iob. Desconfessionalização dos espaços religiosos e assistência religiosa em hospitais de Porto Alegre. Dissertação de mestrado. PUC Rio Grande do Sul. 2012

BOUCHETAL, Thierry. Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière – épreuves, ressources : pour quel développement professionnel ? Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. Trad. de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983 a, p. 46-81.

_____. Méditations pascaliennes. Paris: Seuil. 1997.

_____. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004 [1987].

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007 [1982].

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus, 2009 [1994].

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. La reproduction. Eléments pour une théorie du système *d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit. 1970.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Lei 9.475 de 22 de julho de 1997 que altera a LDB no que concerne ao seu Artigo 33 (sobre o Ensino Religioso). Conselho Nacional de Educação. 1997

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ministério da Educação. Brasil. 2003.

BRAU, Julie. Controverses autour de la loi du 15 mars 2004 : laïcité, constitutionnalité et conventionalité, ATER en Droit public à l'Université Montesquieu Bordeaux IV- Membre du CERCCLÉ. Sans date.

BRAY, Mark et al., Recherche comparative en éducation, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2010, p. 15-24. DOI 10.3917/dbu.bray.2010.01.0015

BREKHUS, Wayne. Une sociologie de l'« invisibilité » : réorienter notre regard, Réseaux 2005/1 (n° 129-130), p. 243-272. DOI 10.3917/res.129.0243

BRILLET, Franck. GAVOILLE, Franck. L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel. Management & Avenir 2016/2, n. 84, p. 53-72. DOI 10.3917/mav.084.0053.

CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. Unscrewing the Big Leviathan; or How Actors Macrostructure Reality, and How Sociologists Help Them To Do So? In KNORR, K. et CICOUREL, A. (editors) Advances in Social Theory and Methodology, Routledge and Kegan Paul, Londres. 1981. pp. 277-303.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais Resenha do software: Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>. Temas em Psicologia. Vol. 21, n° 2, 513-518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16. 2013.

CAPITANIO, Ana Maria. Gênero e crenças religiosas de professoras do Ensino Fundamental I. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé, Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. Revista Contemporânea de Educação. V.1, n.2, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v1i2.1503>

CHAMPY, Florent. « Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011 », SociologieS [En ligne], Grands résumés, Nouvelle théorie sociologique des professions, mis en ligne le 09 mai 2012, consulté le 28 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3922>

CHARAUDEAU, Patrick. La laïcité dans l'arène médiatique. Cartographie d'une controverse sociale. Paris, Ina Ed., coll. Médias essais, 2015, 180p.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006

CLOT, Yves. Travail et pouvoir *d'agir*, Paris : PUF, 2008. 312p.

CORRÊA, Diogo Silva; DIAS, Rodrigo de Castro. Crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. Mana, 22(1): 2016, p. 67-99 - DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p067>

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. Revista de Ciências sociais, n. 4, abril de 2014, pp. 35-62.

COQ, Guy. Laïcité et république le lien nécessaire. Kiron Edition du félin. Paris 1999.

_____. La Laïcité principe universel. Paris : Le Félin, 2005.

_____. La laïcité et l'école de la République. Tréma [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014. Consulté le 20 mai 2015.

CROSSLEY, Michael e WATSON, Keith. Comparative and international education: policy transfer, context sensitivity and professional development. Oxford Review of Education, vol. 35, n. 05. October 2009, pp. 633-649.

CUNHA, Luiz A. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, Educação & Sociedade (Campinas), n. 97, setembro/dezembro, 2006.

_____. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. Educação & Sociedade. Vol.34, num. 124. Jul-Set. 2013.

_____. A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica. Rio de Janeiro. Edição do autor. Disponível em <http://www.luizantoniocunha.pro.br/>. Acesso em 10 de março de 2017.

_____. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do estado no Brasil. In: D'AVILA-LEVY, Claudia M.; CUNHA, Luiz A. Embates em torno do Estado laico [livro eletrônico] São Paulo: SBPC, 2018. 292 p

CURY, Carlos R. J. Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. 2002. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

DEROUET, Jean-Louis. *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Éditions Métailié, Paris, 1992.

_____. *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) [Eléments pour une sociologie des établissements scolaires]*. Revue française de pédagogie. N. 83. 1988. pp. 5-22

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [2000].

DUBET, François. *L'expérience sociologique*. Paris: La découverte. 2007.

_____. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014 [2006].

_____. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação*. Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.- (IEC), Rio de Janeiro, ano III, n. 3, 1998.

_____. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 348p. 1996.

DUBREUCQ, Éric. *La laïcité n'est pas une valeur*. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Hermann, Paris, 2016.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. 3. ed. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007. [1895]

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos. 1978 [1922].

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2010 [1893].

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF, 2002.

DUTERCQ, Yves. *Pluralité des mondes et culture commune : enseignantes et élèves à la recherche de normes partagées*. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 [1983].

_____. *Introdução à Sociologia*. Editora 70. 1970.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1994 [1987].

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. p. 55-75. In: Pesquisa Participante, São Paulo: Cortez, 1989.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre laenseñanza. In: WITTRUCK, M. C. (org.). La investigacion de la enseñanza, II. Metodoscualitativos y de observacion. Barcelona, EdicionesPaidos, 1989. [1986].

FARIAS, Cibele. A laicidade do estado brasileiro e os feriados nacionais. Dissertação de mestrado em Ciências das religiões. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2012.

FISCHMANN, Roseli. Breve visão introdutória do tema e Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico. 1 ed. São Paulo: Factash, 2008a.

_____. Estado laico. São Paulo: Memorial da América Latina. 2008b.

_____. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Revista Brasileira de Educação, v. 40, Rio de Janeiro, 2009a, p. 156-167.

_____. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009b.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. Revista Brasileira de Educação. N. 10. Jan/fev/mar/abr 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FRANÇA. Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État. Version votée en 1905.

_____. Livret de la laïcité. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____.Charte de la laïcité. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2013.

_____. Loi du 15 mars 2004 concernant les signes religieux à l'école. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2004

_____. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____. Livret de la laïcité. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____.Vademecum. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016.

FRANCQ, Bernard. Introduction. In: FRANCQ, Bernard; MAROY, Christian. Formation et socialization au travail. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. 1996.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 155-172, 2002.

FRENAY, Mariane. Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe, Recherches & éducations [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 08 novembre 2018.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/57>

- FRIGERIO, Alejandro. O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso. *Tempo social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.
- GARCIA, Maria Manuela. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educar em revista*, vol.32, n.2, pp.131-158. 2016.
- GARNIER, Bruno. Territoires, identités et politiques d'éducation en France. Armand Colin. *Carrefours de l'éducation*. N. 38. V. 2. 2014. Pp. 127-157.
- _____. École et démocratie en France (XXe – XXIe siècles). Association Après-demain. N.40. pp.6-8. 2016.
- GAUTHERIN, Jacqueline. Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et sociétés*, n. 16/2005/02. Pp. 137-154.
- _____. Le “modèle républicain” en France : un modèle sous tension. *Revue Histoire, monde et cultures religieuses*. Lyon : Karthala. n. 32. 2014.
- _____. L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In: VAN ZANTEN, Agnès (Dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.
- GAUTHERIN, Jacqueline ; LANTHEAUME, Françoise ; ROBERT, André. De la culture commune au socle commun : prescriptions, interprétations, pratiques. Tapuscrit, EA Éducation, cultures, politiques (Lyon 2, ENS-IFE, UJM), 2011.
- GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos Balinesa. In: *A interpretação das culturas*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1978 [1973].
- GÉGOUT, Pierre. La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages, pertinence. Hermann, Paris, 2016.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991 [1990].
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002.
- GO, Henry-Louis. Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (1965-2009) : difficultés d'une expérience dépensée critique. In : ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.
- HADDAD, Sérgio. *Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos*. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8).
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005.
- HEINICH, Nathalie. *Des valeurs – une approche sociologique*. Lonrai: Gallimard, 2017
- HÉLOU, Christophe; LANTHAUME, Françoise. Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*. N. 57. Pp. 65-78. 2008
- HUGHES, Everett C. *Men and their work*. New York: Free Press. 1958.

HUSSER, Anna-Claire. L'enseignement moral et civique. Cahier Hypothèses Redisco. 20 de julho de 2016. Disponível em <http://redisco.hypotheses.org/267>. Acesso em 15 de maio de 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 7 out. 2015.

ILLERIS, Knud. 'Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?', *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 2009. Pp. 137 — 148

IFOP. Les enseignants et la laïcité. França, 2018. Disponível em : <https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-et-la-laicite/>. Acesso em 14 de junho de 2018.

JAQUEMAIN, Marc. Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot. Département de sciences sociales de l'Université de Liège. 2001. Disponível em : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/90443/1/Les%20cités%20et%20les%20mondes%20de%20Luc%20Boltanski.pdf> Acesso em 15/01/2017.

JOAS, Hans. La créativité de l'agir. In : BAUDOUIN, J. et FRIEDRICH, J. (Eds). *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Genève : Raisons Éducatives. 2001.

JUCQUOIS, Guy. Le comparatisme, éléments pour une théorie. JUCQUOIS, Guy & VIELLE, Christophe (Eds), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 17-47). Bruxelles: De Boeck. 2000.

KINTZLER, Catherine. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », 2007, 128 p.

_____. Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie. *Revue Cités*, n. 52.2012

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

KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese de Doutorado. PUC-SP. 2008.

_____. *Relação entre religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por Pedagogia*. In: Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes.. (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. 1ed.Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2014, v. , p. 69-92.

_____. *Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

KNOBLAUCH, Adriane. TORALES, Maríli. *Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 843-862, set./dez. 2012.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural – os determinantes da ação*. Petrópolis. Editora Vozes. 2002. [1998].

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006. [2004]

_____. Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. [2002].

LAMBERT, Yves. Le rôle dévolu à la religion par les Européens. In: Sociétés contemporaines N°37, 2000. pp. 11-33; doi : <https://doi.org/10.3406/socco.2000.1718>. Disponible em: https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_2000_num_37_1_1718. Acesso em 21 de dezembro de 2017.

LAMONT, Michèle e THÉVENOT, Laurent. Rethinking comparative cultural sociology. Repertories of evaluation in France and United States. United Kingdom: Cambridge University Press, 2013.

LANG, Vincent. Les IUFM et la professionnalisation des enseignants. In : VAN ZANTEN, Agnès (Dir.), L'école : l'état des savoirs, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.

LANGAR, Samia. 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. Enquête théorique et empirique. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2. Date de soutenance : 12 juillet 2018

LANGOUËT, Gabriel ; LÉGER, Alain. École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires. Paris : Éditions Fabert. 1994.

LANTHEAUME, Françoise. L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs et souffrance. De Boeck Supérieur : Education et Sociétés, v. 19. Pp. 67-81. 2007.

_____. Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition, Pensée plurielle, 2008a/2 n° 18, p. 49-56. DOI : 10.3917/pp.018.0049

_____. De la professionnalisation à l'activité, Nouveaux regards sur le travail enseignant. Recherche et formation [en ligne]. N.57, pp. 9-22. 2008b.

_____. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. Cadernos de pesquisa. V. 42, n.146, p.368-387. 2012.

_____. Intervention de Françoise Lantheaume, sociologue, lors du stage syndical du SNUipp-FSU 73 le 27 février 2014, sur les conditions de travail des enseignants. Vidéo 59:59. Disponible em <https://www.youtube.com/watch?v=jHFSvA0sC7o&list=LLBdO64TvagXMTQoeJUWwgSw>. Acesso em 07 de março de 2019.

_____. La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. In : RIA, Luc (org). Former les enseignants au XXIe siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. De Boeck Supérieur. Canada, 2016.

LANTHEAUME, Françoise e HÉLOU, Christophe. La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. PUF, Paris, 2008.

LANTHEAUME, Françoise e SIMONIAN, Stéphane. La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ?, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2012/3 (Vol. 45), p. 17-38. DOI 10.3917/lse.453.0017

LELLIS, Isabel. La construction sociale de la profession enseignante au Brésil : un réseau d'histoires. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. La profession *d'enseignant aujourd'hui*.

- Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.
- LEMIEUX, Cyril. De la théorie d'habitus à la sociologie des épreuves : relire L'expérience concentrationnaire. In : ISRAEL, Liora e VOLDMAN, Danièle. Michael Pollak. De *l'identité blessé* à une sociologie des possibles. France : Editions Complexe. 2008.
- LES FRANÇAIS et les (in)croyances. Enquête en partenariat avec SOCIOVISION. Le monde des religions. Dossier Les Français, les religions, la laïcité, n°77, mai-juin, 2016.
- LOEFFEL, Laurence (org). École, morale laïque et citoyenneté *aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion. 2009
- LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. Educar em revista. 2010.
- LOPES, Ricardo Cortez e WEISS, Raquel Andrade. Uma “laicidade internacional”? Norma constitucional e expressão religiosa em uma universidade pública do Brasil. Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.6, no 1, jan./jun. 2016
- LORCERIE, Françoise. L'éducation interculturelle : Etat des lieux. Ville-Ecole-Integration. Enjeux, 129. 2002. 170-189.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Papyrus, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
- LÜDKE, Menga. BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1159-1180. Set/dez. 2004.
- MAFRA, Leila. A sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto, VILELA, Rita Amélia T.(orgs.). Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. Que cherchent les analystes du discours ?, Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], n°9. URL : <http://aad.revues.org/1354>. 2012.
- MALET, Régis. De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants, Ethnologie française 2007/4 (Vol. 37), p. 663-670. DOI 10.3917/ethn.074.0663
- MACHAND, Leila. Plus de la moitié des Français ne se réclament d'aucune religion, Le Monde, 7 de maio de 2015. Disponível em: https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/05/07/une-grande-majorite-de-francais-ne-se-reclament-d-aucune-religion_4629612_4355770.html. Acesso em: 01 de abril de 2019.
- MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: O caso da Igreja Universal. Estudos Avançados (USP. Impresso), São Paulo, v. 52, p. 121-138, 2004.
- MARTUCCELLI, Danilo. Existen individuos en el Sul? Santiago: LOM Ediciones, 2010.
- _____. Cambio de Rumbo: la sociedad escala del individuo. Santiago: Lom Ediciones, 2007.
- MCANDREW, Marie et al. *L'accommodement* raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques. Éditions Fides, Quebec, 2008.
- MEAD, George. *L'esprit*, le soi et la société. Paris, Puf 1963 [1934]
- MÉNARD, Charlene. VALENTE, Gabriela. « Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses

conséquences pour l'éducation et la formation», In *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/>).2016.

MIAILLE, Michel. *La laïcité: problèmes d'hier, solutions d'aujourd'hui*. Dalloz, 2014.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A força de uma expressão. *Comunicações do ISER As máscaras de guerra da intolerância*. Número 66, ano, 31, 2012. Pp. 60-73.

MOLE, Frédéric. Visées politiques des instituteurs et liberté de conscience des élèves. Autour d'une controverse syndicale des années 1920. In : ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

MOLINIER, Pascale. « Pendant la pause café... », *Santé mentale*, n.37, 1999. Pp. 10-12.

MONCEAU, Gilles. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. n. 43, pp. 27-36. 2001.

_____. *Éthique et idéologie professionnelle. Aports socio-cliniques. Recherche et formation*. N. 52, pp. 55-70. 2006

_____. *Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. Fractal Revista de Psicologia*, v. 20 – n. 1, p. 19-26, jan/jun. 2008a.

_____. *Entre pratique et institution L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 41. Pp 145-159. 2008b.

MONCEAU, Gilles ; SOULIÈRE, Marguerite. *Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? Éducation et socialisation*. n. 45, 2017.

NACHI, Mohammed. *Introduction à la sociologie pragmatique*. Armand Colin : Paris, 2012.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. *Trajetórias do sagrado. Tempo Social, FFLCHUSP*,v. 20, n. 2, p. 115 -132, nov. 2008.

NÓVOA, Antonio. Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement »*, 2004.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

OBADIA, Claude. Entretien avec Pena-Ruiz. *Le Philosophoire*, 33,(1), 13-33. doi:10.3917/phoir.033.0013.2010

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp. 2000.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira B. de. *Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação de mestrado em direitos humanos e cidadania. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.*

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSINSKY, Pavel e ELORANTA, Jari. Why Did the Communists Win or Lose? A Comparative Analysis of the Revolutionary Civil Wars in Russia, Finland, Spain, and China. *Sociological Forum* 29(2) · June 2014. DOI: 10.1111/socf.120862014

PANISSAL, Nathalie ; STROUK, Hubert. Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, *Éducation et socialisation* [Online], 46 | 2017, Online since 01 December 2017, connection on 05 November 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2711> ; DOI : 10.4000/edso.2711

PEILLON, Vincent. Une religion pour la république: la foi laïque de Ferdinand Buisson. Seuil. Paris. 2010.

PENA-RUIZ, Henri. Laïcité : principes et enjeux actuels. *Cités*, 18,(2), 63-75. doi:10.3917/cite.018.0063. 2004.

_____. Laïcité : l'émancipation par l'universel. *Le Philosophoire*, 31,(1), 63-88. doi:10.3917/phoir.031.0063. 2009.

PEREZ-ROUX, Thérèse. Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. Dans *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 131-152). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.altet.2012.01.0131. 2012.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista brasileira de ciências sociais*. Vol. 28,n. 83, pp.47-71. Outubro/2013.

PEW RESEARCH CENTER. Religious Composition by country. 2010. Disponível em: <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projection-table/2050/percent/all/> acesso jun. 2015.

PHILIP-GAY, Mathilde. *Droit de la laïcité*. Ellipses : Paris. 2016.

PIERUCCI, Antônio F. Fim da união Estado-Igreja ampliou oferta de religiões. Folha de São Paulo. Especial. Efervescência religiosa. 1996. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fe/fe16.htm> Acesso em 10 de março de 2017.

_____. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*. v.20, n2. São Paulo, nov. 2008.

PORTIER, Philippe. *L'État et les religions en France: une sociologie historique de la laïcité*. Presse Universitaires de Rennes : Rennes. 2016.

POTTS, Patricia. Chapitre 3. La place de l'expérience dans la recherche en éducation comparée. In : BRAY, Mark et al., *Recherche comparative en éducation*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2010, p. 71-88. DOI 10.3917/dbu.bray.2010.01.0071

PRAIRAT, Eirick. La valeur en débats. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages, pertinence. Hermann, Paris, 2016.

_____. *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2009. – 115 p.

PRAZERES, Michele. A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

PUNTES, Roberto V. et al. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Revista Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009, Editora UFPR.

PUGGIAN, Cleonice; MARTINS, Herbert. Profissionalização no magistério e carreira docente: entraves e encaminhamentos. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. 26 a 29 de julho de 2011. Curitiba, Paraná. Grupo de trabalho: Ocupações e profissões. 2011.

QEDU. <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 2017.

RANQUETAT JR., Carlos Alberto. A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso. Dissertação de mestrado. PUC Rio Grande do Sul. 2007.

RESENDE, José Manuel. « La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique », *Education et sociétés* 2005/1 (no 15), p. 137-152. DOI 10.3917/es.015.0137

_____. A figura do cidadão republicano na escola secundária: mito ou utopia no trabalho de qualificação escolar? *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 209-229, jan./dez. 2010

_____. Socialização política e imaginário republicano nas escolas do ensino secundário em Portugal. In : BERNARDO, Luis. *Representações da república*. Ribeirão, Portugal: Edições Humus, 2013.

RESENDE, José Manuel. DIONÍSIO, Bruno. Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar Terceiro Milênio: *Revista Crítica de Sociologia e Política*. Volume 6, número 1, janeiro a junho de 2016.

RESENDE, José Manuel e GOUVEIA, Luís. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares, *Forum Sociológico* [Online], 23 | 2013, posto online no dia 01 Janeiro 2014, consultado o 02 Outubro 2016. URL : <http://sociologico.revues.org/853> ; DOI : 10.4000/sociologico.853

RIA, Luc (org). *Former les enseignants au XXIe siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur. Canada, 2016.

ROBERT, André. *Système éducatif et réformes*. Éditions Nathan, Paris, 1993.

_____. Cultures professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré. *Le mouvement social*, n. 187, avril-juin 1999.

_____. La quatrième république et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme. *Revue Française de pédagogie* [en ligne]. 159/ avril-juin. 2007.

_____. 39 Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation. In : BEILLEROT, Jacky et. al. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. Pp. 469-478. 2014.

_____. *L'école en France De 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG, 2015.

ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

ROCKWELL, Elsie. Cap.1 La relevância de la etnografia; Cap.3 Etnografia y teoria. In: La experiência etnográfica: historia y cultura em lós processos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. Horizonte. Belo Horizonte, v.11, n.29. 2012.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora . As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

ROUX-PEREZ, Thérèse. Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In : WITORSKI, Richard. BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie (coord.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? Paris : L’Harmattan, 205 p., 2005.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... Cadernos CERU, São Paulo, v. 19, n. 2, dez. 2008.

SANTOS, Maria Goreth. Os limites do censo no campo religioso brasileiro. Comunicações ISER. N. 69. Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. Pp. 18-33. 2014.

SANTOS, João Marcos L. SOFFIATTI, Elza Silva C. As contensões da liberdade. A maçonaria e a internunciatura apostólica no Brasil do século XIX. REHMLAC, vol07. N. 01. Novembro, 2015. Disponível em <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rehmlac/v7n1/1659-4223-rehmlac-7-01-00037.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SCHNAPPER, Dominique. Existe-t-il une identité française ? In : RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L’identité : l’individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions. 1998.

SCHWARTZ, Yves. « La conceptualisation du travail, le visible et l’invisible », *L’Homme et la société* (n° 152-153), p. 47-77. 2004. DOI 10.3917/lhs.152.0047

SELL, Carlos E. A multiplicidade da secularização: a sociologia da religião na era da globalização. Política e Sociedade, Florianópolis, vol. 16, n. 36, maio/ago, 2017.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, maio/agosto, n/20, p. 60-70, 2002.

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. Educação e Pesquisa [online]. 2011a, vol.37, n.4, pp.711-724. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>.

_____. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.175-182, jan/jun. 2011b.

_____. Socialização e Cultura: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, 2012.

_____. Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras. São Paulo: CRV. 2015.

_____. Socialização e individuação. A busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. São Paulo: Annablume, 2016.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. Caderno CEDES. vol. 46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>

SILVA, R. A. C.. Entre a Maldição e a Consequência. A participação de Igrejas e Organizações Religiosas nas políticas de prevenção, mitigação e superação de desastres. In: II Simpósio internacional da Associação Brasileira de História das Religiões, 2016, Florianópolis - SC. Caderno de programação e resumos. Florianópolis - SC: Colmeia Editorial, 2016. p. 68-68.

SIMMEL, Georg. Religião: ensaios Volume 1/2. São Paulo: Olho d'água, 2011a.

_____. Religião: ensaios Volume 2/2. São Paulo: Olho d'água, 2011b.

_____. O segredo. Política e trabalho. Revista de ciências sociais. Programa de pós-graduação em sociologia. UFPb. Ed. 15. Setembro, 1999.

SIQUEIRA, Deis. Religião e religiosidade: indivíduo e sociedade. Revista Estudos de Sociologia, v.18, n.34. 2013.

SOBRINHO, Reginaldo C. et al.. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez., 2015.

STARK, David. The sense of dissonance. Accounts of worth in economic life. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011 [2009].

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

_____. La profession *d'enseignant aujourd'hui*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

THÉVENOT, Laurent. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. In: KNORR-CETINA, K. SCHATZKI, T, SAVIGNY EIKE (org.) The practice turn in contemporary theory. London: Routledge, 2001. Disponível em: <http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=543> Acesso em 14 de março de 2018.

_____. *L'action au pluriel*. Sociologie des régimes d'engagement. Paris : La découverte. 2006. Acesso em 03/01/2019. Disponível no site www.cairn.info utilizando a inscrição gratuita pela Université Lumière Lyon-2.

TOCQUEVILLE, Alexis de. Democracy in America: Historical-Critical Edition of De la démocratie en Amérique, ed. Eduardo Nolla, translated from the French by James T. Schleifer. A Bilingual French-English editions, Indianapolis: Liberty Fund, 2010 [1835].

TOMAZ, Loyana Christian de Lima e TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. Laicidade e religião: um percurso histórico da disciplina Ensino Religioso no Brasil. Trilhas Pedagógicas, v. 6, n. 6. Ago. 2016, p. 131-150.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. Caderno CEDES vol.28 no.76 Campinas Sept./Dec. 2008

VAILLANT, Gauthier. Laïcité : un « conseil des sages » trop hétéroclite ? *Jornal La Croix*. 2012. Disponível em <https://www.la-croix.com/Religion/Laicite/Laicite-conseil-sages-trop-heteroclite-2018-02-06-1200911694>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

VALENTE, Gabriela A. Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado. Trabalho complementar de curso. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

_____. A presença oculta da religiosidade na prática docente. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.

_____. A indissociabilidade de características identitárias dos professores: entre disposições seculares e religiosas. In: SETTON, Maria da Graça (org.) *Sociologia da socialização: novos aportes teóricos*. São Paulo: FEUSP, 2018a.

_____. Le phénomène religieux et les politiques éducatives au Brésil. Apperçus du 30^e colloque de l'ADMEE-Europe. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines*. Luxembourg : Université du Luxembourg. 2018b.

_____. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições* vol.29 no.1 Campinas jan./abr. 2018c.

VANDENBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 315-366, maio/ago, 2006.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Pédagogies en développement. *Méthodologie de la recherche*. De Boeck Université. PUM, Bélgica, 1995.

VAN ZANTEN, Agnès. L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

_____. (Dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.

VAN ZANTEN, Agnès ; GROSPIRON, Marie-France ; KHERROUBI, Martine ; ROBERT, André. *Quand l'école se mobilise* Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieu. Paris : La dispute. 2002

VINCENT, Guy (Org.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1982 [1946].

WEBER, Silke. A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação*, vol. II, set. 1997, p. 156-170.

WILLAIME, Jean-Paul « Reconfigurations ultramodernes », *Esprit* 2007/3 (Mars/avril), p. 146-155.

WITORSKI, Richard (coord). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan, 205p. 2005.

WITTORSKI, Richard. BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie (coord.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? Paris : L'Harmattan, 205 p., 2005.

Annexes

Annexe 1 – Guide d’entretien

THEMES ET QUESTIONS ASSOCIEES

Thèmes :

- I. Caractéristiques socioprofessionnelles du répondant
- II. Situations professionnelles en lien avec la diversité sociale et culturelle
- III. L’activité du professionnel dans ces situations
- IV. Les ressources pour l’action dans les situations décrites
- V. La justification de l’action, les principes de référence mobilisés
- VI. Les besoins en formation, en ressources, en accompagnement

À chaque thème, des questions peuvent être associées.

I – Caractéristiques socioprofessionnelles du répondant

1.1 Depuis combien de temps enseignez-vous ? Et dans cet établissement ?

1.2 Quelle est votre discipline d’enseignement ?

1.3 Pouvez-vous décrire rapidement votre parcours professionnel et votre parcours de formation ?

1.4 Pouvez-vous me parler de votre établissement ?

1.5 Êtes-vous professeur principal ? Conseiller pédagogique ?

II – Situations professionnelles en lien avec la diversité sociale et culturelle

Description de situations professionnelles.

2.1 Avez-vous eu l’expérience, dans votre activité professionnelle, de situations en lien avec la diversité sociale et culturelle des élèves, de leur famille ? [exemples ?]

2.2 Et, plus précisément, en lien avec les religions, la laïcité, les racismes, l’antisémitisme, des discriminations ? Les situations évoquées peuvent concerner plusieurs dimensions, différents acteurs :

2.2.1 Dans les cours : l’enseignement - Est-ce qu’il vous arrive d’aborder certains thèmes un peu différemment, en fonction de la culture ou de la religion des élèves dans la classe ?

Quels sont ces thèmes ? - Pouvez-vous donner un exemple, décrire une situation, un

aménagement de ce type ? - Certains contenus d'enseignement sont-ils délicats à traiter selon vous ? Lesquels ?

2.2.2 Lors des sorties scolaires : - Est-ce que la question de la laïcité se pose ? Et la question des discriminations, du racisme, de l'antisémitisme ? - Pouvez-vous donner un exemple, décrire une situation ?

2.2.3 Avec les parents : - Y a-t-il eu dans votre établissement des situations impliquant des parents en rapport avec la laïcité ? Ou en rapport avec des discriminations, du racisme, de l'antisémitisme ? - Pouvez-vous donner un exemple, décrire une situation ?

2.2.4 Dans l'établissement : - Est-ce que l'actualité institutionnelle, politique, médiatique, ou liée à des événements locaux a été à l'origine de situations qui ont provoqué des questionnements, des discussions⁷ ? - Est-ce que la vie scolaire (comportements, absentéisme, cantine) a donné lieu à des situations en lien avec la laïcité, les discriminations, le racisme, l'antisémitisme ? - Pouvez-vous donner un exemple, décrire une situation ?

III – L'activité du professionnel

À propos d'une ou de plusieurs situations évoquées plus haut, description précise de l'activité ; s'arrêter sur les dilemmes éventuels et les arbitrages faits.

3.1 Comment avez-vous agi dans cette (ces) situation(s) ? Sur le coup ? En amont ? Après coup ? Avec qui, comment ?

3.2 Avez-vous participé à une action, un projet dans votre classe/établissement lors de journées ou périodes dédiées à la laïcité, à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, à la mémoire de l'esclavage ? Si oui, en quoi a consisté cette action, ce projet ? Pourquoi ces choix ? Qui en a décidé ?

3.3 Comment ça se passe dans votre établissement à propos du parcours citoyen, de l'EMC, des EPI sur ces thématiques ? Y êtes-vous impliqué.e ? Comment ?

IV – Les ressources pour l'action dans les situations décrites

Ressources préexistantes ou construites pour ou/et dans le cours de l'action : ce peut être des personnes, des objets, des dispositifs.

4.1 D'une façon générale, qu'est-ce qui vous a aidé dans la/les situation(s) précédemment évoquée(s) ?

4.2 Sur quoi vous êtes-vous appuyé concrètement pour agir, vous positionner, gérer la situation ?

V – La justification de l'action, les principes de référence mobilisés

Le questionnaire vise ici à susciter un argumentaire, une montée en généralité.

5.1 À propos de situations précises : pourquoi avoir agi de cette manière ? Qu'est-ce qui vous a conduit à agir ainsi, à faire le(s) choix que vous avez fait(s) ?

5.2 Parcours : Y a-t-il selon vous un lien entre vos choix, votre action dans cette/ces situation(s) et votre éducation ? votre parcours de vie, familial, scolaire, professionnel ? votre formation ? votre conception du métier ? vos engagements ?

5.3 Engagement : Si vous êtes engagé(e) dans un syndicat, un parti politique, une association, un collectif (y compris religieux) en dehors de l'établissement (lesquels11 ?), cela vous a-t-il aidé.e dans les situations décrites précédemment ? Ou cela a-t-il constitué un obstacle ? Pourquoi ?

VI – Besoins en formation, en ressources, en accompagnement

6.1 De quoi auriez-vous besoin pour votre activité professionnelle par rapport à la laïcité à l'école ?

6.2 Et pour mieux lutter contre les discriminations, les racismes, l'antisémitisme ?

Annexe 2 - Codage

Codage ReDISCO

Analyse de discours sur des **situations** en lien avec les religions, les discriminations et/ou le racisme en milieu scolaire (le cas du collège)

Stratégies dans l'activité et les situations	
Adapter (« faire avec, sans aller contre », aménagements, etc.)	SA
Anticiper (programmation des cours, tâches, dispositifs, projets, etc.)	SAN
Contourner le prescrit, les règles	SC
Diagnostiquer	SDIA
Différer le traitement d'un sujet, d'un conflit	SDIF
Développer l'empathie des élèves	SDE
Diluer (dans le temps, dans le traitement d'un sujet)	SD
Éviter de traiter une question au programme, un conflit, une critique...	SE
Refroidir (humour, etc.)	SR
Surpasser son rôle (ex. conseil aux élèves / contraception, etc.)	SS
Spécifier (traiter spécifiquement une question liée à REDISCO par choix explicite)	SSP
Susciter l'intérêt (enrôler dans une approche scolaire des REDISCO, dans des valeurs)	SSI
Tenir le cadre (imposer, tenir / normes scolaires, institutionnelles, dispositif pédagogique, valeurs personnelles, etc.)	STC
Autres	SA

Objectifs des stratégies ?	
Arriver à ses fins (enseigner, transmettre, faire apprendre / REDISCO)	OA
Éviter les ennuis, les conflits	OE
Faire son travail	OF
Neutraliser le temps et l'espace de la classe	ON
Préserver le métier	OP

Se préserver	OS
Autres	OA

Ressources – Dispositifs – Objets	
Formation initiale et continue	RF
Auto-formation (ressources documentaires, institutionnelles ; etc.)	RAF
Corps	REC
Émotions	REM
Éthique professionnelle	REP
Dispositifs - Objets (chartre de la laïcité, etc.)	RO
Habitus professionnel (lié au métier, à la discipline, la gestion de classe, connaissance du contexte, des ressources de l'environnement, etc.)	RH
Juridiques - Institutionnelles	RJ
Organisation du travail (espace, temps)	RG
Parcours personnel (vécu personnel)	RP
Prise de distance	RPD
Réciprocité de posture prof/élèves, mise en équivalence [sur les questions religieuses]	RR
Réseau de l'enseignant (infirmière, etc.)	RRES
Ressources extérieures (partenariats, associations, centres sociaux, etc.)	REX
Autres	RA

SITUATIONS interprétées comme la manifestation d'un-e :	
Capital culturel insuffisant (des élèves, des parents)	ICCI
Problème culturel (méconnaissance des codes, assignation identitaire, etc.)	IPC
Problème lié à l'éducation familiale	IPEF
Problème de difficultés scolaires (langue, niveau, etc.)	IPD
Problème de fonctionnement de l'établissement, de l'institution et/ou lié au politique	IFE
Problème social (pauvreté, familles – monoparentales –, élèves en foyer, etc.)	IPS
Problème religieux	IPR
Provocation d'adolescent (problèmes d'ordre psychologique)	IPP
Radicalisation	IRA
Ressource potentielle ou effective pour l'enseignant	IRE
Effet du Territoire (culture de quartier)	IT
Autres	IA

Empêchements à l'action du professionnel dans des situations en lien avec les religions, les discriminations et/ou le racisme à cause de :	
Défaillances personnelles (compétence, état émotionnel, etc.)	ED
Action des Parents (interventionnisme, absence, volonté de contrôle, etc.)	EP
Élèves (absentéisme, décrochage, comportement en classe, etc.)	EE
Absence de collectif de travail (enseignant)	EAC
Hiérarchie (conflits avec la direction, manque de collégialité, etc.)	EH
Débat public (contexte politique, géopolitique, etc.)	EDP
Manque de formation, de ressources	EM
Institution (programmes scolaires, manque de personnel comme infirmière, psychologue, turnover, etc.)	EI
Caractéristiques de l'établissement et de son environnement	EC
Autres	EA

Besoins	
Collectif de travail (temps, espace, travail collectif)	BC
Formation (sur des questions professionnelles, géopolitiques, juridiques, médias - théorie du complot-, culturelles -primo arrivants-, etc.)	BF
Institution (AVS, programmes moins lourds, effectifs moins lourds, organisation du travail, etc.)	BI
Personnels (assistante sociale, psychologue, conseiller d'orientation, etc.)	BP
Ressources (outils, dispositifs pédagogiques, réseaux, partenariat, etc.)	BR
Soutien et reconnaissance (au plan institutionnel, psychologique, etc.)	BS
Autres	BA

Analyse des argumentaires des répondants :	
Plusieurs Logiques possibles	
Logique civique / universaliste	LCI
Logique d'opinion	LO
Logique libérale centrée sur l'individu	LL
Logique domestique (proximité)	LD
Logique industrielle (d'efficacité)	LI
Logique communautarienne	LCO
Logique marchande (utilitarisme)	LM
Logique inspirée (rôle messianique)	LP
Logique connexionniste	LCX
Autres	LA

Annexe 3 – Enseignant.e.s enquêté.e.s

Nom anonyme	Date de l'entretien	Discipline	Collèges au Brésil
Ana	10 août 2016	Histoire	Établissement 3
Anderson	28 juin 2016	Histoire et Enseignement religieux	Établissement 5

Carlos Alberto	08 juillet 2016	Histoite / CPE	Établissement 1
André	01 août 2016	Langue portugaise	Établissement 1
Maraíde	09 août 2016	Langue portugaise	Établissement 2
Monica	01 août 2016	Langue portugaise	Établissement 2
César	11 août 2016	Histoire	Établissement 4
Sandra	27 juin 2016	Principale	Pde. Manuel da Nóbrega
Carla	27 juin 2016	Histoire / Géographie	Pde. Manuel da Nóbrega
Sofia	22 juin 2016	Langue portugaise et anglaise	Pde. Manuel da Nóbrega
Henrique	01 juillet 2016	Histoire / Géographie	Pde. Manuel da Nóbrega
Eduardo	01 juillet 2016	SVT	Pde. Manuel da Nóbrega
Natália	28 juin 2016	Médiation	Pde. Manuel da Nóbrega
Gabriel	30 juin 2016	Histoire	Escola Academia
Ricardo	07 juillet 2016	Histoire	Escola Academia
Sarah	23 juin 2016	CPE / Géographie	Escola Academia
Patrícia	7 juillet 2016	Langue portugaise	Escola Academia
Marta	20 juin 2016	Langue portugaise	Escola Academia
Nom anonyme	Date de l'entretien	Discipline	Collèges en France
Marion	23 et 30 septembre 2016	Histoire / Géographie	Lucie Aubrac
Brigitte	23 septembre 2016	Langua anglaise	Lucie Aubrac
Dorine	19 septembre 2016	EPS	Lucie Aubrac
Amélie	20 septembre 2016	Accompagnante d'élève en situation de handicap	Lucie Aubrac

Julie	16 septembre 2016	Musique	Lucie Aubrac
Émilie	13 septembre 2016	Principale	Lucie Aubrac
Albert	12 janvier 2016	Langue française	Tulipa
Claire	14 novembre 2016	Histoire / Géographie	Tulipa
Svetlana	14 novembre 2016	Assistante d'éducation, dans le dispositif UPEAA	Tulipa
Alice	10 novembre 2016	Langue anglaise	Tulipa
Charlène	06 décembre 2016	Langue anglaise	Tulipa
Allan	14 novembre 2016	Technologie	Tulipa
Dominique	03 novembre 2016	Principale	Tulipa
Jean	06 décembre 2016	EPS	B. Buyer
Silvain	06 et 17 octobre 2016	Assistant social	Jules Ferry
Thomas	16 septembre 2016	Technologie	Jules Ferry
Françoise	22 septembre 2016	Gestionnaire	Jules Ferry
Marjorie	30 septembre 2016	Chimie et physique	Jules Ferry

Annexe 4 – Situations analysées

Situations brésiliennes :

Situation	Enseignant.e	Breve description	Stratégies d'action	Objetifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
1	André	Groupe de prière chrétien au collège	Observation observation pour critiquer /diagnostiquer	éviter des conflits avec les élèves éviter des conflits avec l'autorité	Parcours personnelle, formation et éthique professionnelle	Civique, domestique et professionnel	Pressions externes - la religion dans l'école
	Carlos Alberto						
2	Gabriel	Enseignant de PSE est critiqué par un père à cause du contenu enseigné: jongo	Différer/dialoguer avec collègues	Préserver le métier	Parcours personnel et professionnel/ réseau	Libérale et libérale	Jongo
	Sarah						
3	Marta	Personnel voulaient mettre un sapin de noël à l'entrée du collège	Différer	Préserver le métier	Juridiques/ Parcours personnel et professionnel	Civique et libérale	
4	Sarah	Elèves questionnaient l'injection religieuse de l'enseignante	Tenir le cadre / Spécifier	Neutraliser le temps et l'espace	Juridiques/ Parcours personnel et professionnel	Civique et libérale	Situations apprises par élèves et personnel
5	Patricia	Elèves questionnaient le choix de l'enseignante de travailler sur le livre "Le payeur de promesse", em utilisant l'argument de laïcité	Enrôler / Reconnaître	Préserver l'autrui et soi-même	Parcours personnel et professionnel/ réciprocité avec les élèves	Libérale	
	Patricia		Spécifier et enrôler	Faire son travail	Habitus professionnel	Libérale et professionnel	

Situation	Enseignant.e	Breve description	Stratégies d'action	Objectifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
6	"Mains liées" Henrique	Présence d'un prêtre dans un événement au collège, invité par la principale	Diagnostiquer	Éviter les ennuis	Juridiques	Civique	
7	"Il ne faut pas être athée" Sandra	Affirmation sur la diversité religieuse au collège Censure de la direction du collège pour les célébrations de Halloween et du folklore à cause de la religion	Naturaliser	Arriver à ses fins personnelles	Parcours personnel et professionnel	Domestique	Autorité et imposition religieuse
8	Censure Halloween et Folklore Anderson		Diagnostiquer	Préserver soi-même et le métier	Ética professionnel et Parcours personnel et professionnel	Libérale, civique et professoral	
9	Valorisation de l'expérience religieuse des élèves Collège comme un espace de socialisation Anderson	Proposition de débat entre les élèves pour rompre avec des stéréotypes	Enrôler	Arriver à ses fins personnelles	Auto-formation et Parcours personnel et professionnel	Libérale	Valorisation de l'expérience religieuse des élèves, mais non tropo
10	Anderson	Élève découvre qu'elle est agnostique	Enrôler	Arriver à ses fins personnelles	Auto-formation et Parcours personnel et professionnel	Libérale	
11	Projet sur les religions Anderson	Enseignant choisi les religions qui peuvent être étudiées pour le travail pédagogique	Diagnostiquer	Arriver à ses fins personnelles	Ética professionnel et Parcours personnel et professionnel	Libérale	

Situation	Enseignante	Breve description	Stratégies d'action	Objectifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
12 / Africanités	Sofia	Mise en œuvre de la loi 10.639/2003 sur l'enseignement de la culture et de l'histoire afro-brésiliennes	Tenir le cadre / Anticiper	Faire son travail	Parcours personnel et professionnel	Domestique	
13 / Bible dans la salle de classe	Sofia	Signale et justifie la présence de la bible dans la salle de classe; vice-principale suggère l'utiliser pour enrôler les élèves.	Anticiper	Éviter les ennuis / Faire son travail / neutraliser le temps et l'espace / préserver le métier	Parcours personnel et religieux	Domestique	Entre croyance et curriculum prescrit
14 / Africanités	Maraide	Difficulté avec la mise en œuvre de la loi 10.639/2003	Tenir le cadre / Adapter	Faire son travail / neutraliser le temps et l'espace	Juridique / Parcours personnel et professionnel	Domestique	
15 / Contre-réforme et darwinisme	Ana	Questionnements des élèves sur le contenu prescrit	Anticiper	Faire son travail / neutraliser le temps et l'espace	Étique professionnelle	Civique et professoral	
16 / Production écrite	Monica	Recommande la non-utilisation de l'argument religieux dans la production écrite	Enrôler	Faire son travail	Formation et habitus professionnel	Civique et professoral	

Situations françaises :

Situation	Enseignant.e	Breve description	Stratégies d'action	Objectifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
17	Jean	Élève invitée à l'équipe de handball, mais son père met la restriction du short qui faisait partie du mayo	Adapter	Éviter les ennuis avec le père	Habitus professionnel	Libérale et professoral	Pressions externes - la religiosité dans l'école
18	Jean	Élève livre un certificat médicale d'origine douteuse pour ne pas participer au cours de natation	Diagnostiquer	Éviter les ennuis	Prise de distance	Libérale et civique	
19	Julie	Pendant une sortie scolaire, l'élève est sortie sans voile, sans le consentement de son père, mais avec celui de l'enseignante	Contourner	Arriver à ses fins personnelles	Réciprocité / Juridique	Civique et domestique	
20	Dorine	Élèves refusent de participer de la séance de EPS à cause du ramadan	Tenir le cadre / Enrôler / Adapter	Neutraliser le temps et l'espace	Habitus professionnel / auto-formation / réciprocité	Civique	
21	Jean	Élève refuse de participer de la séance de natation à cause du Ramadan	Enrôler	Neutraliser le temps et l'espace	Habitus professionnel	Civique	
22	Marjorie	Un élève taquine l'autre qui ne fait pas Ramadan	Éviter les ennuis	Neutraliser le temps et l'espace	Formation / Parcours personnel et professionnel	Civique	Fêtes religieuses
23	Claire	Plusieurs élèves sont absents le jour de l'Aïd	Adapter	Faire son travail	Réciprocité / Habitus professionnel / Parcours personnel et professionnel	Libérale	
24	Charlène	Élèves rejettent l'apprentissage sur Noël, paques et St Patrick's day	Tenir le cadre	Faire son travail	Juridique	Civique et professoral	

Situation	Enseignant.e	Breve description	Stratégies d'action	Objectifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
25	Alice	Des élèves positivent Charlie Hebdo	Tenir le cadre	Neutraliser le temps et l'espace	Réciprocité / Parcours personnel et professionnel	Libérale	
26	Charlène	Possibilité de s'exprimer sur l'attentat	Reconnaître	Neutraliser le temps et l'espace / Arriver à ses fins	Émotions et éthique professionnelle	Civique, libérale et professoral	En aval des attentats
27	Charlène	Après Bataclan, enseignante continue le contenu prescrit et utilise l'attentat comme un thème dans le contenu	Spécifier / développer l'empathie	Neutraliser le temps et l'espace / Arriver à ses fins personnelles	Émotions / éthique professionnelle / Habitus professionnel	Civique et professoral	
28	Claire	Elève essaie de justifier les morts au Bataclan disant qu'ils n'étaient pas des bons musulman	Tenir le cadre	Faire son travail	Auto-formation - Hadiths	Civique	

Situation	Enseignant.e	Breve description	Stratégies d'action	Objectifs	Ressources	Logiques d'action	Analyse
29	S'intéresser par eux Jean	Avec des discussions informelles, l'enseignant se rapproche des élèves et partage sa non-croyance	Développer l'empathie	Neutraliser le temps et l'espace / Arriver à ses fins personnelles	Parcours personnel et professionnel	Civique, libérale	
30	Curiosité des élèves Allan	Élèves posent des questions sur sa religion	Éviter les ennuis	Neutraliser le travail /	Juridique	Civique	Intéresse par la religion d'autrui
31	Curiosité des élèves Albert	Élèves posent des questions sur sa religion	Refroidir	Neutraliser le temps et l'espace	Parcours personnel et professionnel / réciprocité / juridique / habitudes professionnel	Civique / professoral	
32	Curiosité des collègues Allan	Collègues posent des questions sur sa religion	Éviter les ennuis	Neutraliser le temps et l'espace	Juridique / prise de distance	Civique	
33	Pas de macho dans ma salle Julie	Une enseignante fille une élève après avoir refusé son autorité féminine	Reflét / Corps	travail / Arriver à ses fins personnelles / Préserver soi-même	Percurso pessoal e profissional	Civique	Direitos do homem, direitos da mulher