

La religiosité enseignante et les pratiques d'évaluation à l'école primaire au Brésil¹

Gabriela Abuhab Valente – gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Doctorante en Sciences de l'Éducation en cotutelle entre l'Université Lumière Lyon 2 et l'Université de Sao Paulo (Brésil)
Education, Cultures, Politiques (ECP)

Pour citer cet article : Abuhab Valente, G. (2018). La religiosité enseignante et les pratiques d'évaluation à l'école primaire au Brésil. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 5-19.

Résumé

La modernité ou la postmodernité voit le phénomène religieux comme une dynamique en mutation constante, une pulsation latente qui se révèle dans le pluralisme et/ou le syncrétisme de foi et croyances. Au Brésil, ce processus s'illustre par des recherches statistiques qui ne permettent pas de rendre compte de la religiosité active et prégnante de la population. Cet article a pour but d'exposer, à partir d'une étude exploratoire, l'interférence entre des dynamiques religieuses du Brésil et les pratiques professionnelles d'évaluation mises en œuvre par deux enseignantes de l'école primaire. Pour cela nous nous appuyerons sur la sociologie de la religion au Brésil et sur les théories de la socialisation pour éclairer l'enquête de terrain menée dans le cadre d'une recherche sur les pratiques enseignantes et la religiosité enseignante au Brésil. Cette étude a permis d'identifier que certaines logiques d'action des enseignants peuvent être comprises par leur socialisation religieuse, que leur jugement évaluatif découle d'une hybridation d'éléments religieux et sécularisés, et, également, que les enseignants ne prennent pas en compte l'hétérogénéité religieuse des élèves. La présence de la religiosité enseignante dans la pratique professorale est naturalisée par des modèles de politiques publiques et de laïcité ouverte. Ces derniers corroborent la « revanche du sacré » dans la société brésilienne, peuvent favoriser la cohabitation et inspirer le syncrétisme mais aussi engendrer des conflits et imposer une assimilation basée sur la discrimination.

Mots-clés

Brésil, religiosité, évaluation, école primaire, phénomène religieux.

¹ Je remercie Quentin Berthinier pour la révision linguistique et les discussions qui ont beaucoup enrichi cet article.

Abstract

Modernity or post-modernity see the religious phenomenon as dynamic and in constant transformation. It's a latent pulsation revealed by belief and faith pluralism and syncretism. In Brazil this process is illustrated by some statistics research which is not able to expose the active and energetic population's religiosity. This article aims to expose the religious dynamic's bias in professional activity of two primary school teachers, as related to their evaluation of students. This study is theoretically founded on religious sociology in Brazil, socialization theories, and on an empirical study aiming to discuss teaching practices and teachers' religiosity in Brazil. This inquiry provided us with the idea that certain actions taken by teachers are justified by their religious socialization and that their evaluation judgment is the result of a hybridization between religious and secular elements. The teachers may also take for granted students' religious heterogeneity. Teaching religiosity presence in schools is naturalized by public politics which confirm "sacred revenge" in Brazilian society and by an opened laicity model which may favor coexistence and inspire syncretism or establish conflicts and impose assimilation based on discrimination.

Keywords

Brazil, religiosity, primary school, evaluation, religious phenomenon.

1. Introduction

Il est difficile aujourd'hui d'accéder à des recherches sur la subjectivité religieuse des professeurs, encore plus difficile de trouver des études scientifiques sur l'interface entre cette religiosité enseignante et l'évaluation scolaire. Une explication possible de cette rareté des études passe non seulement par la configuration sociale et culturelle des sociétés post-modernes et, bien entendu, sécularisées, mais aussi par l'invisibilité de ce sujet qui exige un long et délicat travail méthodologique.

De par la difficulté de ce thème, l'interface entre les sphères publique et privée nécessite une réflexion de nature historique et culturelle. Les processus de sécularisation et de laïcisation des sociétés sont compris comme des faits sociaux qui dépendent de conditions socioculturelles et provoquent des conflits entre des intérêts sociaux divers, c'est-à-dire que ces deux processus sous-entendent un changement social qui engendre une dispute pour le pouvoir et des résistances.

Même s'il n'y a pas de culture de recherche sur la religiosité des enseignants ou des professeurs des écoles, la configuration sociale et culturelle brésilienne favorise des études sur le phénomène religieux, d'autant plus qu'il s'agit d'un pays peu sécularisé, car, dans la vie quotidienne, il est possible d'affirmer que la religion institutionnelle et traditionnelle chrétienne perd du terrain.

Il convient de faire la distinction entre les notions de religion et de religiosité. Si d'un côté on constate un plus grand flux de fidèles dans les religions traditionnelles chrétiennes, de l'autre, les frontières entre les religions, dans un modèle fortement individualisé, deviennent de plus en plus perméables.

De plus, une circulation ainsi qu'une tolérance à de nouvelles formes du sacré, c'est-à-dire la recherche d'une religiosité et non d'une religion, sont observées (Simmel, 2011). La dernière comprend les aspects institutionnels et la première, différentes formes de spiritualité, parfois sans les dogmes religieux. En effet, selon Giddens (1991), la modernité se caractérise par la transformation des pratiques traditionnelles en pratiques plus subjectives. Nous pouvons aussi distinguer des groupes dont le comportement social subit un contrôle rigoureux de leurs coreligionnaires, ce qui révèle, qu'en condition de modernité, la religion agit aussi bien comme solvant (Weber, 1922) et ciment des relations sociales (Durkheim, 1912). Autrement dit, si d'un côté, les pratiques religieuses sont de plus en plus individualisées, de l'autre, il y a encore des groupes religieux qui influencent fortement les comportements de leurs fidèles.

Dans de récentes recherches, Cavaliere (2006) et Valente (2015) ont observé que, dans des contextes scolaires, la foi religieuse des professeurs interfère avec leurs conduites de classes ainsi que dans leurs choix du matériel didactique. Ces études réalisées à l'intérieur de l'école et ayant comme sujet la pratique pédagogique des enseignants, corroborent les investigations de Knoblauch (2014) réalisées avec des étudiants de cours de pédagogie. Ces travaux démontrent que les interférences religieuses avec l'univers éducationnel brésilien se maintiennent, non seulement du fait d'une forte présence du religieux au Brésil, mais aussi de par la participation d'agents scolaires habités par un engagement religieux et une religiosité syncrétique, qui admettent et légitiment des valeurs religieuses de religions différentes à l'intérieur de l'école.

Ainsi, dans ce contexte social, il était possible de nous questionner sur l'influence de la religiosité des enseignants de l'école primaire dans la pratique enseignante, ce qui nous a

amené à conduire une étude exploratoire en nous inspirant de la méthodologie ethnographique. Pour cet article, nous avons choisi de travailler avec les pratiques enseignantes liées à l'évaluation des élèves, avec pour finalité de répondre à la question : comment la religiosité enseignante influence-t-elle l'évaluation des élèves par l'enseignant ? Comment la religiosité des enseignants pourrait-elle influencer leurs jugements sur les apprentissages des élèves ?

Du fait de ressources officielles quasi inexistantes pour l'évaluation au primaire et de la non nécessité d'examens notés, nous formulons l'hypothèse que c'est la socialisation continue des enseignants qui fournit des outils pour la construction d'un système de catégories de jugement, partie intégrante du processus d'évaluation. Bien entendu, des croyances de toutes sortes sont prises en compte pour la formation de ces catégories de jugement, mais, dans un contexte où la religion est très présente, nous supposons que la religiosité enseignante a un effet dans le jugement évaluatif exprimé à propos des élèves.

Pour vérifier cette hypothèse, nous procéderons en trois temps. Premièrement, le contexte brésilien et ses transformations sociales récentes en rapport avec la religion seront exposés ainsi que l'interface entre religion et éducation au Brésil, illustrés par une étude exploratoire. Ensuite, les enjeux de la construction des jugements professoraux dans le cadre de l'interférence de la religiosité des enseignants avec leurs pratiques d'évaluation seront évoqués à partir de deux études de cas. Pour finir, des discussions et des remarques conclusives seront proposées.

2. Le contexte brésilien et le phénomène religieux

La modernité ou la postmodernité voit le phénomène religieux comme quelque chose de dynamique et en mutation constante qui se révèle dans le pluralisme et/ou un syncrétisme, c'est-à-dire un mélange de foi et croyances. Au Brésil, ce processus s'illustre par des pratiques populaires dans différentes dimensions sociales et exprime la religiosité active et prégnante de la population.

Le mot laïcité n'apparaît pas dans le texte de la constitution fédérale brésilienne (1988) mais la séparation entre État et religions en fait partie. Ce qui permet d'interpréter le Brésil comme un pays laïc mais peu sécularisé (Pierucci, 2008) c'est-à-dire que la religion est un marqueur important dans les habitudes et les pratiques des individus (Monod, 2007). La religion est très prégnante dans la société brésilienne selon les sociologues brésiliens (Prandi, 2008 ; Birman, 2001 ; Giumbelli, 2014) : depuis la colonisation portugaise, propulsée par l'esclavage, la population vit dans une très grande mobilité religieuse, en passant d'une religion vers l'autre. Ce processus est amplifié dans la modernité, où, d'un côté, une plus grande liberté de choix d'appartenance religieuse est offerte à l'individu et où, de l'autre, les institutions religieuses modernes se livrent à un prosélytisme marchand (Pierucci, 2008 ; Boltanski & Thévenot, 1991). Autrement dit, les Brésiliens vont et viennent entre différentes dénominations religieuses évangéliques, tout autant qu'ils expriment une capacité à repenser la foi chrétienne ; ils abandonnent les cultes catholiques pour les églises pentecôtistes et néo-pentecôtistes, par exemple, Assembleia de Deus et Igreja Sara Nossa Terra, respectivement. Toutefois, les Brésiliens continuent à cultiver une forte religiosité et, surtout, une religiosité chrétienne (Sanchis, 2001).

Dans ce sens, nous pouvons affirmer que le Brésil possède une religiosité très profonde, une religiosité individualisée et, souvent, chargée d'une vision syncrétique et personnelle du

monde. La religion est un sujet difficile à investiguer parce qu'elle est très diffuse. En général, dans des situations d'entretiens d'embauche ou à l'occasion de remplir un questionnaire, la population se sent gênée de déclarer ses croyances ou ses syncrétismes, parce que cela peut dévoiler une pratique religieuse peu valorisée, voire dénigrée par leurs interlocuteurs. Par ailleurs, certaines recherches ont montré que la religion ainsi que d'autres variables de nature sociologique peuvent révéler les hiérarchies et les contrôles sociaux (Setton, 2015). Le phénomène de mondialisation de la culture traverse les pratiques religieuses institutionnelles et individuelles en formant une configuration nouvelle, plurielle et syncrétique chez les acteurs.

Ainsi, au-delà du conflit entre les religions au Brésil, il y a une porosité de la frontière entre dimensions publique et privée de la religion. Qui plus est, des mouvements religieux dans la société civile veulent conquérir un espace dans le Congrès National et bien sûr dans le curriculum scolaire (Giumbelli, 2008). Une vaste gamme de pratiques agressives dans la sphère publique, chez les candidats au parlement ou au gouvernement, peut être repérée dans les médias ; notamment à travers le débat sur le droit à la différence et au multiculturalisme, ou à propos des politiques de santé publique concernant l'avortement ou les cellules souches (Luna, 2013; Monteiro, 2012). Les controverses entre la religion et la politique nous semblent traverser les dimensions morales et éthiques dans tous les espaces sociaux au Brésil (Birman, 2001). La visibilité médiatique est aussi une caractéristique d'une nouvelle forme de prosélytisme, associée à une présence dans les institutions législatives. Nous pouvons observer la présence de plusieurs représentants évangéliques et catholiques au Congrès National et à la Chambre des Députés de toute la fédération brésilienne, ayant pour intention de faire accepter leurs demandes d'un enseignement religieux, surtout à Rio de Janeiro (Fischmann, 2009).

La religion au Brésil est un sujet qui peut révéler des éléments fondamentaux du comportement individuel et de groupe, de la population en général, aussi bien que parmi les professeurs et les enseignants. La religion peut influencer sur la construction identitaire de différents profils individuels en s'articulant autour d'autres variables sociologiques comme l'origine sociale, le genre, l'ethnie, le lieu de résidence et des questions générationnelles. Nous observons la religion comme un espace de renforcement d'une identité morale dans quelques groupes sociaux, entre autres, celui des professeurs. Des éléments culturels se combinent à des éléments religieux et, ensemble, ils configurent les manières d'être, d'agir, de travailler et de penser des professeurs. C'est ce phénomène qui aide à constituer une identité professionnelle à la fois séculière et religieuse qui nous donne des indicateurs permettant d'estimer la façon dans laquelle la religiosité des enseignants pourrait influencer leurs jugements évaluatifs.

2.1. Education et religiosité au Brésil

En ce qui concerne l'éducation, selon la constitution brésilienne de 1988, l'Enseignement Religieux reste facultatif pour les élèves. Cette situation témoigne d'un compromis : l'école met à disposition cet enseignement sans que l'élève ait l'obligation de fréquenter le cours. Cependant, les enseignants sont laissés à leur propre sort, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de recommandations légales ou de manuels pour ce type de cours, la question de l'enseignement religieux étant rarement discutée dans la formation des enseignants et, qui plus est, peu d'établissements scolaires semblent être au courant de cette loi. En réalité, dans la majorité des écoles publiques (65% à Sao Paulo), l'enseignement religieux, quelle que soit la religion, n'est pas offert.

En raison d'une réponse insuffisante de la part des pouvoirs publics, aux demandes sociales de la population, les lois brésiliennes laissent place à une action sociale des institutions religieuses. Ainsi, la religion vient combler les lacunes de l'assistance sociale gouvernementale. Les individus eux-mêmes se voient obligés d'intégrer d'autres institutions qui prennent en compte leurs problèmes sociaux, existentiels et professionnels (Martuccelli, 2007). Il en est de même, dans les établissements scolaires, les professeurs du primaire et du secondaire font de la religion un instrument, c'est-à-dire que la religion est mobilisée dans leur vie privée comme une façon de les rendre plus forts, physiquement et mentalement. Ainsi, ils se sentent plus capables de gérer des situations professionnelles et pédagogiques. Même si plus de la moitié des enseignants sont syndiqués, et que toutes les écoles disposent de cadres institutionnels afin de garantir les nécessités d'ordre pédagogique, l'activité des enseignants manque d'une réflexion académique et pédagogique plus poussée, nous constatons donc une attente professionnelle non satisfaite par l'institution scolaire.

La religiosité est fortement sollicitée dans les moments de difficulté à l'école. Par exemple, la prière est très commune au début des classes, l'évocation de Dieu est très fréquente lorsqu'il y a des problèmes avec les élèves et, bien sûr, la croyance que les actes d'indiscipline peuvent être corrigés par la foi et la crainte de Dieu. Cela démontre que la religiosité se dispute ou partage un espace avec un engagement professionnel pédagogique et politique à l'école. Les enseignants brésiliens, à l'image de la population brésilienne, sont majoritairement croyants et leur religiosité n'est pas laissée à l'entrée de l'école. De plus, il n'y a aucune loi qui règle la relation entre le religieux et l'école publique, la laïcité et la neutralité ne sont ni des principes ni des valeurs de la société brésilienne, même si la séparation entre État et religions est une norme légale.

L'absence d'une direction cohérente pour gérer le rapport avec le religieux dans l'établissement scolaire oblige les enseignants à chercher de l'aide auprès de collègues ainsi qu'à créer leurs propres références pour faire face aux manifestations de la religion à l'école. Cela veut dire que nous avons affaire à un enseignement très « situé », qui dépend du contexte d'enseignement, de la socialisation professionnelle et du climat scolaire. Cela ouvre la voie à l'hypothèse d'un lien entre enseignement et croyances personnelles de l'enseignant.

2.2. La présence de la religiosité dans la pratique enseignante

Les études de cas, présentées ci-après, s'inscrivent dans une recherche plus large ayant pour but d'identifier l'impact de la religiosité sur la pratique enseignante à l'école. En s'appuyant sur une « ethnographie sociologique » (Beaud & Weber, 1997), plus de 300 heures d'observations de terrain ont été effectuées lors de l'année scolaire 2013, suivies de 18 entretiens avec des enseignants d'une école primaire publique de Sao Paulo, Brésil (Valente, 2015). Même si la majorité des élèves étaient de croyance évangélique, il y avait aussi des élèves catholiques, des adeptes de religions afro-brésiliennes, des protestants et des non-croyants, caractéristiques de l'hétérogénéité religieuse parmi les élèves. L'école en question n'offrait pas de cours d'Enseignement Religieux et la direction scolaire n'était pas au courant des normes légales et prescriptives sur cette discipline. Les entretiens avec les enseignants ont montré que ces derniers n'ont connaissance ni des normes, ni des débats scientifiques à propos de l'interface entre religion et éducation, mais ils pensent ne pas avoir le droit d'aborder le sujet avec leurs élèves. Ne connaissant pas bien les tenants et aboutissants de la laïcité, ils en font une interprétation plus ou moins restrictive. Par exemple, certains enseignants ont déclaré : « j'aimerais bien parler de la religion avec mes élèves, mais la loi dit que l'école est laïque », alors qu'en réalité, cette loi n'existe pas.

De cette manière, ces normes professionnelles, pas toujours explicites, agissent sur le processus de socialisation des enseignants, construit dans leur pratique quotidienne. Ainsi, les normes non officielles sur les religions à l'école font partie d'une connaissance pratique qui traverse les interactions sociales entre les enseignants et qui ouvre un espace pour l'agir créatif (Joas, 2001). La créativité de l'agir est définie comme résultante d'une incorporation perceptive du monde à partir d'une expérience personnelle et des capacités rationnelles (Joas, 2001), incluant des éléments religieux. L'enquête de terrain a révélé que, dans les cas de conflits, la norme que l'enseignant faisait prévaloir est une norme issue de sa propre interprétation, elle-même nourrie d'une "créativité de l'agir" personnelle. De plus, pour les enseignants membres d'une religion majoritaire, les caractéristiques religieuses de leurs pratiques enseignantes sont socialement acceptées, surtout en ce qui concerne les dates de célébrations chrétiennes. Lors d'occasions comme Pâques et Noël, quelques enquêtés affirmaient « essayer d'expliquer le vrai sens » de la fête, c'est-à-dire le sens religieux et non la dimension commerciale ou culturelle des fêtes. Par ailleurs, 16 des 18 enseignants interviewés, adeptes de religions hégémoniques et chrétiennes, affirment que toutes les croyances ont la même finalité, c'est-à-dire, le même dieu et les mêmes valeurs. Ils justifient leurs pratiques à partir de cette vision œcuménique et syncrétique, estimant qu'ainsi elles ne s'opposent pas aux religions des élèves, puisque, selon ces enseignants, les élèves sont chrétiens comme eux. Ce qui les amène à la conclusion que leurs actions ne vont ni contre les religions minoritaires, car la diversité religieuse des élèves n'est reconnue ni par les enseignants, ni contre la laïcité, car leurs discours seraient universels et non-religieux.

3. L'évaluation à l'école primaire au Brésil

L'histoire de vie des élèves est marquée par les effets des classements produits par le jugement professoral. L'évaluation des élèves n'est pas une simple mobilisation de critères formels, elle est issue de l'activité interprétative de l'enseignant, elle-même construite à partir de plusieurs éléments implicites et explicites sur le contexte scolaire, la relation enseignant-élève et les caractéristiques personnelles de chacun (Merle, 1996). Autrement dit, l'évaluation ou la notation des élèves passe par un processus de construction de jugement qui subit le rapport existant entre l'enseignant et l'élève. En effet, les jugements professoraux que les enseignants du primaire font des élèves comprennent plus que l'évaluation de ce qui a été appris, notamment le comportement, les interactions dans le groupe et le contexte social et privé de l'élève (Bourdieu & De Saint Martin, 1975).

De plus, la socialisation des enseignants joue un rôle notable dans la construction des schémas de perception et du jugement évaluatif. Le processus de socialisation n'est pas linéaire et il n'a pas une fin, c'est-à-dire que l'incorporation des dispositions culturelles a lieu pendant toute la trajectoire de vie de l'individu, ce qui inclut sa formation et son travail. Le fait de partager des valeurs et des dispositions qu'ils croient propres à ce métier ou, plus précisément, l'image métier, pour utiliser le terme de Brillet et Gavaille (2016), est un critère du choix des futurs enseignants pour cette profession. Force est de constater que ce métier-là, au Brésil, n'a pas la même représentation qu'en France où le rôle de l'école vise la formation de citoyens républicains. Au Brésil, le métier d'enseignant est dévalorisé et l'école est perçue par les enseignants comme répondant à une mission prioritairement d'inclusion sociale, en retirant les élèves de la rue et en occupant leurs journées, comme une façon de lutter contre la criminalité et la violence. Qui plus est, le processus de socialisation professionnelle des enseignants se construit à partir de la relation entre leur histoire individuelle, le contexte institutionnel, culturel et politique, leurs relations avec leurs collègues et les caractéristiques de leur métier. Ainsi, les valeurs partagées par les enseignants, lors de

leur socialisation professionnelle, facilitent la dissimulation des critères évaluatifs et favorisent la transposition des classements sociaux en classements scolaires : « L'homologie entre les structures du système d'enseignement et les structures mentales des agents est au principe de la fonction de consécration de l'ordre social que le système d'enseignement remplit sous les apparences de la neutralité » (Bourdieu & De Saint Martin, 1975, p. 77).

S'agissant de l'école primaire, les évaluations chiffrées ne préfigurent pas forcément la notation finale des élèves, et pourtant les enseignants devaient indiquer une note à la fin de chaque bimestre. Ainsi, dans notre étude, la caractéristique la plus importante à considérer est l'autonomie enseignante pour l'évaluation, résultante d'un vide institutionnel et de l'absence du travail collectif dans l'école étudiée, ce qui ouvre la voie à une utilisation de « critères implicites du jugement professoral » (Bourdieu & de Saint Martin, 1975, p. 69).

Le jugement du professeur résulte de son parcours de socialisation continue (Darmon, 2016) ainsi que des effets que chaque institution socialisatrice a imprimé dans l'identité ou dans l'*habitus* de celui-ci. Quelques recherches brésiliennes montrent qu'il y a une hiérarchisation entre les effets de la socialisation (Setton, 2015) et que, chez certains futurs enseignants, les connaissances apprises dans la sphère privée de la religion sont plus mobilisées que celles apprises à l'université des Sciences de l'Éducation (Knoblauch, 2014). Cela découle d'un contexte social et d'une culture brésilienne où la séparation entre Etat et religion est presque inexistante.

Dans ce contexte, nous formulons l'hypothèse que le manque d'un partage des savoirs pédagogiques et d'un outil standardisé pour évaluer les élèves pourrait encourager l'utilisation de ressources personnelles des enseignants, notamment leur religiosité, comme références pour juger l'apprentissage des élèves. En outre, les appréciations portées par les enseignants sur les élèves font que leurs valeurs personnelles se transmettent aux élèves par le curriculum caché (Forquin, 1989).

Qu'en est-il de l'évaluation traversée par la religiosité enseignante ?

Pour cet article, nous avons choisi de travailler sur deux études de cas avec deux enseignantes proches de la retraite. La première enseignante était protestante et la deuxième catholique. Nous les avons observées dans leur classe (300h) et interviewées. Il s'agit d'évaluer l'influence de la religiosité de ces deux enseignantes non seulement dans leurs pratiques, mais aussi dans l'apprentissage et l'évaluation des enfants.

Rachel, enseignante en CM2

L'enseignante protestante, ici nommée Rachel, était dans le métier depuis 23 ans, au moment de la recherche. En ce qui concernait sa vie privée, l'enseignante se montrait discrète. Il fut difficile d'avoir connaissance de sa confession religieuse, et cela, alors même qu'elle était au courant de l'intérêt de la recherche sur la religiosité enseignante : c'est par ses collègues que nous l'avons apprise.

Lors de l'entretien, Rachel a annoncé que sa pratique professionnelle était aussi sollicitée dans un cadre religieux, car elle était enseignante d'étude biblique à l'église. Quotidiennement, Rachel vivait sa foi en lisant la bible avec sa fille tous les soirs, même si son mari, non-croyant, n'y participait pas. Rachel observait avec inquiétude la perte de religiosité de la population brésilienne.

En tant que responsable d'une classe de CM2, sa vision de la fonction première de son métier était l'apprentissage des élèves. Pour arriver à ses fins professionnelles, sa pratique enseignante et la transmission de savoirs étaient plus importantes que l'établissement scolaire, la socialisation des élèves ou l'accès aux biens matériels. Ainsi, sa pratique enseignante (vue par la direction de l'école comme plus rigoureuse que celle de ses collègues) et sa trajectoire de formation (caractérisée par la recherche d'une mise à jour constante de ses compétences, d'un *habitus* professoral et par un intérêt pour les théories pédagogiques nouvelles) montre que la représentation de Rachel du rôle social de l'éducation était surtout la transmission de la connaissance.

De ce fait, le curriculum prescrit (Forquin, 1989) avait une grande importance dans sa pratique ainsi que le rapport des élèves aux livres, à la lecture et à l'écrit. Sa vision de l'engagement professionnel et de la transmission de connaissances n'était pas partagée par ses collègues de travail et, à cause de cela, Rachel se sentait, d'un côté, isolée dans la profession, mais, d'un autre côté, libre de faire ce qu'elle voulait.

Bien qu'il n'y ait pas d'évaluation en primaire, Rachel proposait des « activités de vérification » une fois par mois. Pour cela, elle utilisait différents éléments de notation dont certains moins objectifs, comme la participation aux séances, l'accomplissement des devoirs, des fiches de lecture et les pratiques et connaissances culturelles des élèves.

Rachel était particulièrement sensible aux difficultés sociales de certains élèves pour lesquels elle faisait plus d'effort car, selon elle, elle était « la seule possibilité » de succès de ces élèves-là et vivait le décrochage scolaire des élèves comme un échec personnel. Si certains enseignants non religieux ont aussi une conception vocationnelle du métier, pour Rachel, son engagement subjectif au travail était un impératif éthique, c'était une façon d'accéder à une réalisation professionnelle et, en même temps, une mission de sauvetage du monde (Dubet, 2014, p. 127). La conception vocationnelle de la profession enseignante vécue par Rachel était en fait liée à une promesse de salvation. Ainsi, nous notons la genèse de son comportement professionnel dans sa socialisation religieuse protestante.

Rachel avait pour habitude d'acheter des livres pour les lire, aussi bien que pour les faire lire aux élèves. Pour les choisir, elle suivait des recommandations de magazines spécialisés pour les enseignants. Lorsque le livre était long, l'enseignante lisait seulement un chapitre par jour qu'elle préparait chez elle la veille. La situation suivante, représentative de l'utilisation de la religiosité enseignante dans sa pratique professionnelle, a été observée lors d'une séance menée par Rachel. L'histoire portait sur des petits poissons menacés par un danger. Les élèves et nous-mêmes étions curieux de connaître le destin de ces poissons, qui devait se jouer dans le dernier chapitre. Cependant, le jour de la lecture de ce chapitre, l'enseignante a décidé de demander aux élèves d'imaginer la fin du livre, elle n'allait pas le lire. Rachel nous a raconté, en privé, que les petits poissons avaient été sauvés par Iemanjá, une déesse des religions afro-brésiliennes.

Dans un premier temps, nous avons interprété l'action de l'enseignante comme allant dans le sens de la neutralité et de la laïcité. Autrement dit, d'une incorporation de normes non exprimées sur la séparation entre public et privé. Pourtant, quand Rachel nous a expliqué que

c'étaient « des choses bizarres », des choses de « macumba² », qui l'avaient empêchée de continuer la lecture, nous avons pu en conclure que son action suivait une logique religieuse.

Il ne s'agit pas simplement d'un conflit entre la religion de l'enseignante et le symbole religieux représenté dans le livre, mais cette action enseignante révèle des phénomènes sociaux plus amples, à savoir, d'une part, la discrimination religieuse et, d'autre part, une forme de prosélytisme récurrent dans la société brésilienne. Iemanjá est une déesse des religions de matrice afro-brésilienne : celles-ci sont minoritaires au Brésil et stigmatisées par leurs origines : les esclaves noirs. Ces religions ne reconnaissent pas Jésus-Christ et dépassent le manichéisme présent dans les religions chrétiennes hégémoniques au Brésil. De cette façon, il y a déjà une discrimination religieuse qui s'appuie sur une discrimination raciale, ce qui est couramment appelé le « racisme religieux ». Cela renforce une « culture raciste » (Skidmore, 1989) liée à des stéréotypes et à des représentations négatives sur les groupes minoritaires qui s'autoréalisent et limitent le champ d'action des personnes non blanches.

De plus, l'exclusion d'une déesse de religion de matrice afro-brésilienne va dans le sens d'une dynamique du marché religieux brésilien qui privilégie les religions chrétiennes (Pierucci, 2008). Pour recruter plus de fidèles, les religions divulguent une vision péjorative de tous les symboles qui ne s'accordent pas avec leurs valeurs. Cela implique des conséquences dans les relations humaines et, en ce qui concerne Rachel, des éléments transmis aux élèves. Par conséquent, l'apprentissage des élèves avait pour limite la vision du monde de l'enseignante, qui laissait toujours de côté les représentations et les symboles qui ne sont pas en concordance avec sa croyance, mais qui font, pourtant, partie intégrante de la culture brésilienne.

Une religiosité missionnaire et engagée a été observée à plusieurs occasions dans la pratique enseignante de Rachel, lors de la recherche sur le terrain, mais elle était surtout liée à son éthique enseignante. Dans cette perspective, l'évaluation des élèves était aussi le résultat d'une synergie entre la pratique enseignante et la religion protestante qui se créait, ce qui favorisait les élèves adeptes de cette religion-là ou de religions chrétiennes. Alors que les autres élèves ne voyaient pas leurs symboles représentés dans l'espace scolaire, pouvant nuire à leur compréhension du contenu abordé par l'enseignante (car ils ne partagent pas le même univers symbolique) et avoir des conséquences sur leurs résultats (car l'évaluation, traversée par les catégories de jugement professoral, n'identifie pas l'écart entre croire et savoir dans ce cas singulier). D'autant plus que la sélection des sujets abordés et l'engagement de Rachel dans son travail reflétaient le fort ascétisme de l'enseignante protestante.

Nathalie, enseignante en CE2

Nathalie, la deuxième enseignante, était catholique et affirmait l'importance du rôle de la religion dans sa vie. Elle participait aux réunions religieuses toutes les semaines et priait régulièrement chez elle, seule ou avec ses deux enfants adolescents. De plus, Nathalie avait l'habitude de bénir ses enfants en sortant de chez elle, une habitude qu'elle a transposé aussi à l'école. Elle avait une prédilection particulière pour la Vierge Marie et exposait son image sous forme de bijoux.

² Nom utilisé pour indiquer un rite religieux des religions afro-brésiennes. Le nom n'est pas seulement utilisé de façon erronée, mais il est aussi révélateur d'un préjugé.

A l'opposé de la première enseignante, Nathalie n'a pas toujours voulu être enseignante, elle a choisi la profession pour des motifs financiers. Au moment de la recherche, Nathalie avait 27 ans de métier (13 ans dans la même école) et attendait impatiemment de prendre sa retraite l'année suivante. L'enseignante s'engageait dans différentes fonctions supplémentaires de l'école, puisque, notamment, cela lui permettait d'entretenir des relations avec les parents et les collègues et d'avoir la possibilité de sortir de l'école pendant ses horaires de travail, ce qui était révélateur de la valorisation du lien avec les adultes plutôt qu'avec les enfants.

Dans sa pratique enseignante traditionnelle, Nathalie exigeait de ses enfants une « attitude » d'élève, et cela dès le CE2. Le terme attitude a été utilisé par l'enseignante à maintes reprises, en parlant du comportement des élèves, pas seulement d'un point de vue professionnel mais aussi d'un point de vue moral. Parmi les difficultés relatives à son métier, Nathalie se plaignait du manque d'infrastructures et de matériel à l'école, mais surtout, du comportement des élèves qui « n'ont pas de limite ».

S'agissant de la même école que Rachel, il n'y avait pas d'évaluations écrites obligatoires, cependant, Nathalie en faisait tous les deux mois de façon informelle, dans l'intention de contrôler les progrès d'alphabétisation de ses élèves. En outre, les devoirs assignés chaque vendredi aidaient l'enseignante à évaluer aussi bien l'organisation familiale que la valorisation de la culture scolaire par les parents. Ainsi, le lundi matin, elle lisait quelques rédactions, produites par les élèves et leurs familles, et sa manière ironique de les commenter laissait paraître une sous-estimation de certains.

Nathalie observait surtout le comportement et l'attitude, l'organisation du matériel et l'hygiène des élèves. Elle voyait sa fonction d'enseignante comme un moyen de corriger les comportements disciplinaires des élèves et leurs « attitudes », car les enfants « sont les messagers » qui transmettent les savoirs et bons comportements aux parents et à la société. Cependant, Nathalie n'était pas consciente de son pouvoir de sélection et, par conséquent, ne faisait pas attention aux mots utilisés pour s'adresser aux enfants. Elle prédisait l'échec scolaire de façon directe à ses élèves et il n'était pas rare de l'entendre les qualifier péjorativement de « gamins des rues ». En outre, ce profil d'élève l'a décidée à inscrire ses enfants dans un établissement privé.

Ainsi, sa relation avec les élèves dépendait de la perception qu'elle avait du capital culturel et scolaire des enfants qui méritaient, alors, plus ou moins son attention. D'autant plus qu'il y a des éléments en commun entre la culture scolaire et le capital culturel valorisé par l'école et la culture religieuse, surtout en ce qui concerne les religions chrétiennes, principalement les évangéliques, qui mettent la Bible et sa lecture au premier plan. Sa foi était non seulement une façon de rétablir l'ordre du monde, selon des catégories de pensées et de jugements, mais aussi un point d'appui (Simmel, 2011). Nathalie la mobilisait quotidiennement, dans ses prières sur le chemin de l'école, pour réclamer tranquillité, patience et sagesse afin d'arriver à gérer son groupe. De son avis, la religiosité s'exprime par des « attitudes » et c'était cette même attitude qu'elle voulait transmettre aux enfants. Cela configure une action de normalisation (Schwartz, 2004) des comportements des élèves par une éducation empreinte de religiosité.

L'idéalisation d'un comportement n'est qu'un des aspects religieux qui traversent la relation de Nathalie avec les élèves. L'utilisation d'expressions religieuses (comme Alléluia ; Mon Dieu ; Donne-moi de la lumière ; Pour l'amour de Dieu ; Je vais au ciel ; Dieu te bénisse ; va avec Dieu ; Dieu voit tout ; etc.) avait pour but de maintenir l'ordre dans la classe, mais aussi, introduisait un imaginaire religieux dans le répertoire des enfants. Selon, Berger et Berger

(1980, p. 207) le langage est l'institution sociale par excellence, c'est lui qui nous apprend à catégoriser et à organiser la réalité en fournissant des clés pour la compréhension des codes. Le langage n'est pas neutre, il est plein de valeurs.

De plus, des données observées lors des séances sont susceptibles de valider le fait que les comportements d'élèves guident la dynamique relationnelle des interactions entre enfant et enseignant. Par exemple : un élève et sa famille, connaissant l'appartenance religieuse de l'enseignante, lui ont offert un porte-clés illustré d'une image religieuse ; un autre élève a apporté la bible à l'école pour la montrer à l'enseignante et, de cette façon, recevoir des compliments. La recherche d'une reconnaissance de la part de l'enseignante amène l'élève à identifier les croyances de celle-ci et, ainsi, à avoir des stratégies de rapprochement, d'apprentissage et de recherche de gratification en ce qui concerne le jugement professoral (Merle, 1996, p. 119).

La manière dont Nathalie tissait des liens avec les élèves était traversée par des éléments religieux propres à la croyance de l'enseignante. Ainsi, les élèves qui ne partageaient pas la même croyance étaient par extension moins proches de Nathalie. Alors que les élèves chrétiens obtenaient plus d'attention de l'enseignante et se trouvaient privilégiés dans leur apprentissage : « la personnalisation de la relation maître-élève reste un support fort de l'investissement scolaire, un levier pour s'approprier un savoir » (Merle, 1996, p. 115).

La présence de la religiosité dans sa pratique enseignante de tous les jours était plus diffuse que dans celle de la première enseignante, mais réitérée plus souvent. Cette répétition subliminale, intégrée au processus de socialisation des enfants par l'enseignante, favorisait l'incorporation des valeurs religieuses par les élèves. L'enseignante justifiait l'utilisation de la religiosité dans la classe comme une façon de calmer les élèves et de leur apporter des « limites » et des « valeurs morales ». Ainsi, la construction du jugement professoral, en tant qu'élément d'évaluation, est, encore dans ce cas, empreinte de sa religiosité enseignante.

4. Discussion et conclusion

Dans ces deux cas, les enseignantes reconnaissaient la dimension socio-économique de l'élève et aussi sa culture. Autrement dit, le classement des élèves n'était pas seulement basé sur leurs compétences scolaires, mais plus spécifiquement, il dépendait de l'affinité de leur culture avec celle de l'enseignante, qui, emplit de dimensions différentes, n'excluait pas la dimension religieuse. Ainsi, il s'agit d'un « transport de grandeur » (Blondeau & Sevin, 2004, s.p), où, au lieu de répondre d'une façon cohérente avec une logique scolaire d'évaluation, les enseignantes utilisent une logique domestique (Boltanski & Thévenot, 1991), voire une logique religieuse (Knoblauch, 2014 ; Valente, 2015).

Il apparaît que, dans les cas observés, ce n'était pas tant des stéréotypes professoraux qui influent sur l'évaluation (Merle, 2012, p. 88) mais plutôt leur religiosité. L'impact des croyances enseignantes sur leurs jugements professoraux, présents dans l'évaluation, peut être expliqué par trois aspects : d'abord, parce que les enseignants font partie d'une société où le phénomène religieux est dynamique, historique et syncrétique ; ensuite, parce que la religion occupe un espace laissé vacant par un État qui n'a pas établi de normes concernant les éléments religieux dans les établissements scolaires ; et, pour finir, car, lorsque les enseignants utilisent leur religiosité à l'école, cela est vu comme naturel, tant qu'il n'y a pas injonction de neutralité.

En prenant en compte ces deux exemples et le contexte scolaire, la recherche a révélé que la difficulté à faire face à la réalité professionnelle ainsi que les obstacles à surmonter pour améliorer leurs conditions de travail amènent les enseignants à puiser, dans leurs expériences personnelles, culturelles (religieuses) et scolaires, des ressources pour bâtir des stratégies individuelles d'action quand les ressources institutionnelles et collectives font défaut.

En outre, l'absence de débat et de formation sur l'interface entre religion et éducation au Brésil cache l'hétérogénéité religieuse des élèves au regard des enseignants et fait prédominer une pratique enseignante plutôt prosélytiste qui peut avoir des conséquences dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, la religiosité est utilisée comme une ressource pour soutenir les pratiques des enseignants et comme une, parfois la seule, stratégie disponible. Dans ce sens, il y a un usage pédagogique du religieux dans un espace séculier.

Au Brésil comme en France, le rapport ne se fait plus entre l'État et des religions, mais entre l'État et des individus aux pratiques et aux croyances particulières, au sein même de chaque religion dans un contexte de diversification des religions. Les croyances et la manière de les exprimer varient d'un individu à l'autre ou d'un sous-groupe à l'autre au sein d'une même confession, dans une logique de « désinstitutionnalisation » et de « subjectivation » du religieux (Caulier & Molinario, 2015 ; Roy, 2012).

Une religiosité vivace et profonde était présente dans les ressources mobilisées par les enseignants dans leurs actions créatives, où les normes prescriptives sont laissées de côté au nom d'une conception de la justice basée sur des constitutions identitaires religieuses. Qui plus est, si l'enseignant est adepte d'une religion majoritaire, les caractéristiques religieuses de ses pratiques enseignantes sont naturalisées, elles ont des incidences sur l'évaluation des élèves et peuvent avoir des implications dans leur trajectoire scolaire. D'autant plus, s'agissant de l'école primaire, où la notation ainsi que les arrangements évaluatifs (Merle, 2012) ne sont ni obligatoires ni habituels dans la pratique enseignante.

Ces résultats montrent une interdépendance (Setton, 2002) naturalisée entre la connaissance séculière et la connaissance religieuse dans les pratiques enseignantes. L'agir de l'enseignant n'est pas un agir individuel, mais il révèle la culture collective de son métier. En même temps que la profession (avec ses valeurs, compétences et reconnaissances) suppose un mode d'être et d'agir et, donc, façonne ses professionnels, les professionnels façonnent leur profession, à partir de leur travail et de leur activité (Schwartz, 2004).

La foi religieuse des enseignants finit par interférer dans leurs choix pédagogiques, dans leurs rapports avec l'élève ainsi que dans leur interprétation de la fonction de l'école. Pour beaucoup de professeurs, l'école pourrait aider au développement de la foi et de l'esprit religieux, tous les deux capables d'aider à la formation de la personnalité et du comportement disciplinaire des élèves (Valente, 2015). L'absence de dissociation entre la disposition identitaire religieuse et la disposition identitaire professionnelle des enseignants, ainsi qu'une culture religieuse vécue comme un élément clé de la culture brésilienne, éclairent les conceptions des enseignants, persuadés que leurs pratiques ne s'opposent pas à la laïcité. Ainsi, les jugements professoraux se construisent en relativisant la frontière entre l'espace public et l'espace privé.

Pour conclure, cette étude a permis d'identifier que certaines logiques d'action des enseignants sont justifiées par leur socialisation religieuse, que leur jugement évaluatif découle d'une hybridation d'éléments religieux et sécularisés, et également, que les enseignants n'ont pas ou ne veulent pas avoir conscience de l'hétérogénéité religieuse des

élèves. Ce phénomène est naturalisé par des politiques publiques (surtout celles menées par les hommes politiques religieux) qui témoignent de la « revanche du sacré » (Kolakowski, 1977) dans la société brésilienne et d'un modèle de laïcité qui peut favoriser la coexistence et inspirer le syncrétisme aussi bien qu'instaurer des conflits et imposer une assimilation basée sur la discrimination.

Des discussions et des échanges, avec et entre étudiants, sur ce thème dans les cours de formation et dans les établissements scolaires pourraient promouvoir le respect de la diversité des croyances et l'égalité des chances dans les établissements scolaires publics au Brésil.

5. Références

- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Berger, P., & Berger, B. (1980). Socialização: como ser um membro da sociedade. In M. Foracchi & J. Martins (Eds.), *Sociologia e Sociedade*. Editora Livros Técnicos e Científicos S. A.
- Birman, P. (2001) Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. Dans : SANCHIS, P (org.). *Fiéis e Cidadãos – Percursos de Sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Blondeau, C., & Sevin, J. (2004). « Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve ». *ethnographiques.org*, Numéro 5 [en ligne].
(<http://www.ethnographiques.org/2004/Blondeau-Sevin>)
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, 3.
- Brillet, F., & Gavaille, F. (2016/2). L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel. *Management & Avenir*, 84, 53-72. DOI 10.3917/mav.084.0053
- Caulier, B., & Molinario, J. (2015). *Enseigner les religions, regards et apports de l'histoire*. Paris: Editions Hermann.
- Cavaliere, A.-M. (2006). *Quando o Estado pede socorro à religião*. Revista Contemporânea de Educação. [en ligne] v.1. Récupéré du site :
<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/>.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2014). *Injustiças: a experiencia das desigualdades no trabalho*. Santa Catarina : UFSC.
- Durkheim, É. (2009). *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo : Martins Fontes (Ouvrage original publié en 1912 [sous le titre Les formes élémentaires de la vie religieuse, France, PUF]).
- Fischmann, R. (2009). A proposta de concordata com a santa fé e o debate na câmara federal. *Educação e Sociedade*, Vol. 30, 107. Campinas/São Paulo.
- Forquin, J-C. (1993). *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Ouvrage original publié en 1989 [sous le titre Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires]).
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- Giumbelli, E. (2008). A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*. Vol. 28, 2. Rio de Janeiro.
- Giumbelli, E. (2014). *Símbolos religiosos em controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome.

- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In T. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Genève : Raisons Éducatives.
- Knoblauch, A. (2014). Relações entre religião, gosto por criança e mudança social : a escolha por pedagogia. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Porto, Portugal.
- Kolakowski, L. (1977). A Revanche do Sagrado na Cultura Profana. *Religião e Sociedade*, 1, 153-62.
- Luna, N. (2013). O direito à vida no contexto do aborto e da pesquisa com células-tronco embrionárias: disputas de agentes e valores religiosos em um estado laico. *Religião e Sociedade*, Vol. 33, 1. Rio de Janeiro.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de Rumbo - la sociedade a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves*. Paris : PUF.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In Lucie Mottier Lopez et al. (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 81-96) De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ». DOI 10.3917/dbu.lopez.2012.01.0081
- Monod, J.-C. (2007). *Sécularisation et laïcité*. Paris: PUF.
- Montero, P. (2012). Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Vol. 32, 1. Rio de Janeiro
- Pierucci, A. F. (2008). De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, Vol. 20, 2. São Paulo.
- Prandi, R. (2008). Converter indivíduos, mudar culturas. *Revista Tempo Social*, Vol. 20, 2. São Paulo.
- Roy, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris: Seuil.
- Sanchis, P. (2001). (org.). *Fiéis e Cidadãos - Percursos de Sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Brésil : Editora UERJ.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152-153, 47-77. DOI 10.3917/lhs.152.0047
- Setton, M. G. (2015). *Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras*. Curitiba: CRV.
- Setton, M. G. (2002, mai/août). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Dans *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70. Rio de Janeiro, ANPED.
- Simmel, G. (2011). *Religião - ensaios*. Tomo 1 e 2. São Paulo, Brésil : Ed. Olho D'Água et Goethe-Institut.
- Skidmore, T. (1989). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro* (pp. 55-94). São Paulo: Paz e Terra.
- Valente, G. A. (2015). A presença oculta da religiosidade na prática docente. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Weber, M. (1991). *Economia e Sociedade*, Brasília, Brésil : UNB. (Ouvrage original publié en 1922 [sous le titre *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen, Mohr]).

