Éducation comparée / nouvelle série, n°27 (2), pp 117 - 137

La professionnalisation par des épreuves socialisatrices : le cas des enseignants brésiliens et français. Regards croisés Brésil-France

Gabriela Valente
Établissement d'enseignement supérieur
au service de la formation, de la recherche et de l'appui
à l'enseignement agricole
Toulouse
France

Résumé

L'articulation de la sociologie de la socialisation avec la sociologie pragmatique nous a donné la possibilité de créer le concept d'« épreuve socialisatrice ». À partir de l'analyse de situations réelles, cet article a deux finalités, d'une part, tester le potentiel analytique de ce concept pour l'étude du processus de professionnalisation d'enseignants et, de l'autre, tisser une comparaison entre les épreuves socialisatrices professionnelles des acteurs de l'éducation en France et au Brésil.

Mots clés

Epreuve socialisatrice – Sociologie de l'éducation – Professionnalisation enseignante – Comparaison France - Brésil

Abstract

The articulation between the sociology of socialisation and pragmatic sociology has made it possible to create the concept of the 'socialising test'. Based on the analysis of real-life situations, this article has two aims: firstly, to test the analytical potential of this concept for the study of the process of professionalising teachers, and secondly, to draw a comparison between the professional socialising tests of education actors in France and Brazil.

Keywords

Socialising Experience – Sociology of education – Teacher professionalization – France – Brazil comparison

Introduction

Il y a plusieurs manières de prendre en compte la complexité de la professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation, celui-ci étant un objet d'étude abordé par différents cadres théoriques. Nous avons fait le choix d'étudier le processus de professionnalisation à partir des pratiques réelles, ce qui nous a amené à la constitution d'un cadre théorique qui articule les sociologies de la socialisation et la sociologie pragmatique. En fonction de ces deux courants sociologiques, nous avons développé la notion d'épreuve socialisatrice (Valente, à paraître). Cet article a deux finalités, d'une part, tester le potentiel analytique de ce concept pour l'étude du processus de professionnalisation d'enseignants et, de l'autre, tisser une comparaison entre les épreuves socialisatrices professionnelles des acteurs de l'éducation en France et au Brésil.

Autrement dit, les questions qui motivent ce texte sont : comment les épreuves socialisatrices influencent-elles les processus de professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation ? Est-ce qu'il y a des différences de nature entre les épreuves socialisatrices professionnelles vécues par les enseignants en France et au Brésil ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyées sur l'analyse de 36 entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'une thèse (Valente, 2019) avec des enseignants du collège public en France et au Brésil. Aux enquêtés, il a été demandé de raconter des situations vécues impliquant la diversité socio-culturelle. La question de la professionnalisation enseignante a surgi comme un élément secondaire présent dans la thèse qui permettait non seulement de mieux comprendre les pratiques réelles des acteurs, mais aussi de nous interroger sur le fait que la gestion de situations impliquant la diversité socio-culturelle se régule « sur le tas ». Dans cet article, deux situations seront tout particulièrement analysées, ayant lieu respectivement dans chaque pays.

Nos hypothèses sont d'abord que l'usage de deux courants sociologiques pour l'analyse de ces situations permet de réaliser une analyse plus approfondie de la pratique professionnelle réelle. Ensuite, les épreuves socialisatrices professionnelles peuvent être un marqueur important dans la vie de l'individu, façonnant ainsi son style professionnel (Clot, 2008). Enfin, l'existence de particularités dans les contextes nationaux est la raison pour laquelle une situation ordinaire peut avoir des conséquences importantes pour le processus de professionnalisation de l'enseignant.

Dans la première partie de l'article, nous présenterons la manière dont le concept « épreuve socialisatrice » a été construit, ainsi que son lienavec le processus de professionnalisation. Ensuite, nous analyserons des situations professionnelles comprises comme épreuves socialisatrices, d'abord en France puis au Brésil. La troisième partie de l'article aborde les articulations possibles entre les épreuves socialisatrices décrites et les enjeux professionnels liés à chaque contexte national.

Épreuves socialisatrices et professionnalisation

L'étude de pratiques enseignantes réelles dans une classe ou un établissement scolaire, exige non seulement une méthodologie empirique, mais également un cadre théorique qui met en avant les actions des acteurs dans une configuration spécifique. C'est ainsi que nous avons décidé de travailler avec deux courants de la sociologie, à savoir, la sociologie de la socialisation (notamment Durkheim (1968), Mead (1963), Berger et Luckmann (1966), Setton (2016) et Darmon (2016)) et la sociologie pragmatique (notamment Boltanski et Thévenot, 1991 ; Resende et Dionisio, 2016)[19]. L'usage des éléments des deux courants théoriques permet d'affirmer que les situations concrètes sont construites par les acteurs en interaction, les êtres humains et non-humains, des dispositions individuelles, l'imprévu et des différents éléments du contexte micro, meso et macrosocial. Avec la finalité de prendre en considération la complexité des aspects qui jouent lors d'une action, nous ne parlons pas de « situations », mais plutôt de « épreuves socialisatrices »[20].

En suivant l'approche de Martuccelli (2006), les épreuves sont comprises ici comme des défis qui demandent une action de la part de l'individu. Ces défis sont plus ou moins partagés, liés à une histoire culturelle (comme celle d'un métier) et forgés au sein de la société. Pour affronter les épreuves, les individus font appel à leurs propres ressources, mais aussi à des éléments du contexte, à des acteurs humains et non-

19 Nous avons précisé les caractéristiques de chacun des courants sociologiques dans d'autres écrits (Valente, à paraître ; Valente, 2019).

20 Le développement du concept d'épreuve socialisatrice a été enrichi par les contributions de deux courants sociologiques et d'auteurs de référence, principalement français, mais également brésiliens et portugais. Ceci s'explique par l'énorme impact de la sociologie française au Brésil. L'épreuve socialisatrice représente un outil d'analyse sociologique potentiellement applicable dans toute société moderne.

humains[21]. Les épreuves socialisatrices sont des défis qui ont un effet important sur le processus de socialisation.

L'épreuve socialisatrice est un objet d'analyse pour identifier l'articulation qui fait l'individu entre les dispositions et les logiques d'action. Les actions en situation favorisent la compréhension des dispositions des acteurs qui ont été constituées à partir de la trajectoire de vie de l'acteur (sociologie de la socialisation), en même temps, les mêmes situations révèlent le choix d'une logique d'action parmi les multiples façons d'agir en situation (sociologie pragmatique). Ainsi, une épreuve socialisatrice est analysée en prenant en considération non seulement les dispositions des acteurs, façonnées au fil de leur existence, mais aussi le choix parmi les multiples formes d'action possibles dans le présent car les situations sont complexes et influencées par divers facteurs externes tels que l'incertitude, les interactions avec autrui et les ressources disponibles. Un point commun du double cadre sociologique (théories de la socialisation et sociologie de la justification) est le rôle que joue la réflexivité de l'acteur ; lors d'une épreuve socialisatrice, la réflexivité pousse l'acteur à privilégier telle ou telle logique d'action en tenant compte de ses dispositions incorporées, des interactions sociales et du contexte.

En résumé, l'action analysée lors d'une épreuve socialisatrice dépend, d'une part, des dispositions des acteurs acquises au cours de leur trajectoire de vie et des épreuves socialisatrices qui se sont produites avant 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 fondent le choix d'une logique d'action, mais l'incertitude et la complexité spécifique de la situation imposent la nécessité de mobiliser la réflexivité pour prendre en compte les différentes dimensions impliquées dans la situation et pour calculer les conséquences possibles de cette action. Ainsi, il ne s'agirait pas d'une question de transférabilité des dispositions, comme le suggère Lahire (2002), mais de la mise à jour des dispositions, ancrées dans des situations qui entraînent le choix d'une logique d'action, calculée en fonction des dispositions antérieures, des interactions sociales, des

21 L'idée d'expérience diffère de l'épreuve dans le sens où les expériences peuvent être vécues de manière subjective ou individuelle et du fait que les expériences ne sollicitent pas forcément une prise de position de l'individu.

ressources disponibles, des compétences propres, des émotions, des intérêts et des conséquences potentielles de l'action.

L'épreuve socialisatrice est donc, à la fois, un concept analytique prenant en considération des dispositions et des logiques d'action, mais aussi un moment spécifique de la vie de l'individu où il a besoin de prendre une décision pour agir. Qui plus est, ce moment peut, à son tour, marquer le processus de socialisation et la construction identitaire et professionnelle de l'individu.

Selon Dubar (1991), l'activité professionnelle forge l'identité individuelle en tenant compte des transactions biographiques et relationnelles. Ainsi, la vie professionnelle fait partie d'un processus biographique qui construit les identités tout au long du développement du cycle de vie (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2005), c'est-à-dire que la professionnalisation est un ensemble d'actions qui fait partie aussi d'une dynamique identitaire (ibidem, p. 28).

Selon la sociologie pragmatique, cette identité sociale des acteurs doit être envisagée comme une performance qui doit être constamment renouvelée et mise à jour, sinon elle risque de disparaître (Lemieux, 2008). Nous comprenons que ce renouvellement suppose une autonomie et se produit en fonction des actions et des pratiques des acteurs, ainsi que de leur relation d'assimilation et de différenciation dans leur relation avec leurs pairs. Selon la sociologie de la socialisation, la professionnalisation est l'un des aspects de l'expérience de socialisation pluraliste d'un individu qui se structure au sein et au moment de l'action (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2005).

Le passage de la dimension prescrite du travail à la dimension réelle peut être compris en partie par des études en ergonomie, en tenant compte des relations tissées dans le travail des enseignants. Le champ de l'ergonomie s'intéresse à ce que le travailleur accomplit, mais aussi aux effets de la profession sur les actions de cet individu, suggérant l'incorporation de dispositions. Un des concepts de ce domaine d'études qui aide à discuter des pratiques des enseignants est le genre professionnel. Selon Clot (2008), le genre professionnel est un instrument collectif d'action individuelle, c'est-à-dire une ressource d'action liée à l'histoire accumulée de la profession. Il est souvent implicite dans l'action, il suppose des façons de faire, de dire et de ressentir stabilisées dans le milieu professionnel, et concerne les relations avec les tâches, les collègues, les hiérarchies, entre autres. Selon l'auteur, le développement du pouvoir

d'agir résulte de l'activité effectuée et des outils communs, ce qui fait partie des origines et de l'histoire collective professionnelle. En somme, le genre professionnel est un outil décisif du pouvoir d'agir, qui constitue un répertoire de dispositions inscrites dans l'histoire des professions et dans leur mémoire collective. Ces ressources sont essentielles, car il permet une économie de l'action. Cependant, le genre professionnel n'est jamais stabilisé, il est dynamique et évolue selon le contexte historico-social et les activités professionnelles de chacun des individus, ce qui Clot (2008) identifie comme le style professionnel.

Ainsi, la professionnalisation est, à la fois, le processus d'acquisition d'un genre professionnel (collectif) et une stylisation du genre professionnel (individuel) (Clot, 2008). Autrement dit, le style professionnel est ce qui donne du mouvement au genre professionnel, il s'agit d'une adaptation ou ajustement de la tâche prescrite à l'activité réelle en prenant en considération le contexte locale (Yvon et Veyrunes, 2022).

De cette manière, l'activité mobilise l'implicite, un habitus d'un groupe professionnel, compris ici comme l'ensemble des dispositions acquises au cours du processus de socialisation secondaire (formation professionnelle, relations avec les collègues de travail, expériences personnelles et professionnelles, etc.), dont le genre professionnel est une composante essentielle, et qui est actualisé en situation par sa stylisation. Ainsi, l'identité singulière de chaque individu, avec ses propres interprétations de la tâche, contribue à (trans)former le genre professionnel, ce qui n'est possible que lorsque l'acteur s'approprie et connaît le genre professionnel. Clot (2008) utilise le concept de style professionnel pour désigner le mouvement consistant à « s'éloigner, à se solidariser, à se confondre, mais aussi à se défaire de changements continus de perspective que nous pouvons considérer comme des créations stylistiques » (Clot, 2008, p. 111).

Comme toute profession, l'enseignant possède également un genre professionnel qui guide les pratiques enseignantes. Ces pratiques sont liées à l'action et à la conduite de l'enseignant qui (re)produit le genre professionnel. La vision que l'on a des enseignants est qu'ils sont avant tout des acteurs sociaux, capables de lire les processus sociaux auxquels ils participent (Boltanski et Thévenot, 1991). Ce sont des professionnels réflexifs qui ont une relation spécifique avec le savoir (Charlot, 2006).

La pratique enseignante serait comprise, selon la sociologie structuraliste, comme l'application des politiques publiques et des normes étatiques. En revanche, la sociologie pragmatique fournit des indices pour

révéler que les enseignants se positionnent par rapport aux ordres reçus et critiquent les décisions venant d'en haut (Resende et Dionísio, 2016), c'est-à-dire que les ordres et les prescriptions sont interprétés et aboutissent à une « normativité intermédiaire » (Lantheaume et Simonian, 2012). Ce concept permet de définir le processus d'appropriation d'une norme qui se produit grâce à des négociations entre le parcours individuel, la socialisation avec les pairs et la directive professionnelle, qu'elle soit officielle ou non, et qui permet la création de l'activité par l'activité.

Cela parce que même avec une pluralité de directives et injonctions (parfois contradictoires), les enseignants doivent faire face à l'imprévu, à ce qui n'est pas dicté par les normes prescrites ou par l'organisation institutionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008). Cela suppose une identité sociale dynamique, construite de manière procédurale à partir des expériences continues des individus, de leurs réseaux de relations et de leur capacité à agir de différentes manières dans différentes situations (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2005).

En d'autres termes, la plasticité enseignante ne correspond pas nécessairement à ce qui est prescrit (Lantheaume et Simonian, 2012), bien qu'elle ne puisse pas exister sans les prescriptions (Alves, 2018). Cette flexibilité implique la capacité réflexive d'un acteur social, avec la capacité de lire les processus sociaux auxquels il participe (Boltanski et Thévenot, 1991). La capacité réflexive est configurée par les dispositions de l'habitus acquises au cours de la socialisation (Seton, 2002 ; Archer, 2011 ; Peters, 2013), qui fournissent des ressources pour agir en situation, laquelle est à son tour formatrice et capable de modifier, d'ajouter ou de transformer les dispositions, les rendant encore plus hybrides et plurielles (Lahire, 1998 ; Setton, 2002).

Dans ce sens, le travail réel des enseignants se caractérise par la capacité de l'enseignant à agir lors des épreuves socialisatrices tout en justifiant ses actions et en construisant des nouvelles dispositions qui constituent son style professionnel et qui peuvent influer sur la construction du genre professionnel.

Les pratiques enseignantes résultent d'une action qui repose sur une logique fondée sur un genre professionnel qui, à son tour, correspond à une constitution historique et à une conception d'éducation, des valeurs et du bien commun, dans le cadre d'une compréhension de leur rôle social en tant que professeurs, ainsi que d'une lecture de la configuration sociale dans laquelle ils se trouvent. Les pratiques enseignantes sont

renforcées par le groupe professionnel dans le processus de socialisation professionnelle et par le groupe institutionnel, où les manières d'être, d'agir, de penser et de ressentir sont légitimées ou rejetées par les pairs. Dans cette perspective, la pratique enseignante est à la fois individuelle et collective et ne peut être dissociée du tout (Franco, 2016), car elle est considérée comme une « résonance et une réverbération des médiations entre la société et la salle de cours » (ibidem, p. 548). Le processus de professionnalisation individuel et collectif peut être identifié à partir de l'analyse des épreuves socialisatrices professionnelles. Nous proposons à présent d'étudier deux exemples.

Le corpus : situations ordinaires, *ma non troppo*

Lors de la réalisation de la thèse, il nous intéressait de constituer un corpus de situations ordinaires afin d'analyser les pratiques enseignantes, traduites par des dispositions et des logiques d'action quotidiennes de ces professionnels. Particulièrement, nous étions intéressés par les situations impliquant la diversité socio-culturelle[22], cela explique les thématiques abordées volontairement[23] par les enquêtés. L'enquête a eu lieu dans sept collèges publics différents, avec 18 enseignants brésiliens et 18 enseignants français rencontrés par la méthode bulle de neige[24].

En ce qui concerne les établissements secondaires publics, les systèmes éducatifs en France et au Brésil sont assez similaires : les disciplines, la quantité d'heures de cours par an, la quantité d'élèves par classe, le concours pour devenir enseignant. En revanche, les conditions d'exercice et de professionnalisation dans chaque pays ont davantage de différences,

22 Cette thèse a fait partie d'une recherche internationale dont les résultats ont été publiés récemment (Lantheaume et Urbanski, 2023).

23 La question d'amorce des entretiens était : « avez-vous vécu une situation impliquant la diversité socio-culturelle ? ». Avec cela, nous avons voulu connaître ce que les enquêtés mettaient derrière les termes « diversité socio-culturelle ». La suite de l'entretien reprenait des éléments de précision sur la/les situation/s évoquée/s. Si la question de la religion a été majoritaire au Brésil, en France, la thématique qui revenait d'abord était l'inégalité sociale et scolaire et la réussite scolaire.

24 Où à la fin de son entretien, l'enseignant suggère le nom d'autres enseignants qui seraient potentiellement volontaires à participer de l'enquête.

dont deux semblent importantes dans le cadre de cette contribution : la formation obligatoire au Brésil se fait au niveau licence et dure en moyenne quatre ans, tandis que la France est passé par un processus de masterisation du professorat, ainsi, l'enseignant français a cinq ans d'études supérieures. Ensuite, les enseignants brésiliens ont un régime de travail[25] d'environ 40h, dont 27h devant les élèves, leurs analogues français passent de 15h à 18h devant les élèves.

Épreuves socialisatrices en France : la musicalité d'une gifle

Parmi toutes les situations décrites par les 36 enseignants interviewés français et brésiliens, seule une situation peut être considérée comme une expérience de violence[26], c'est-à-dire, impliquant la violence physique, cette situation sera analysée ici comme une épreuve socialisatrice. La situation aide à expliciter le conflit de répertoires culturels entre les élèves et les enseignants d'origines culturelles différentes et elle révèle l'existence de l'impulsivité en tant qu'élément constitutif de l'action. L'enseignante de musique, Me. Julien[27], nous a expliqué que c'était cette situation qui l'a poussée à changer d'établissement scolaire, même après avoir enseigné pendant 16 ans dans son ancien collège.

L'établissement en question était caractérisé par l'enseignante comme une REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), fréquenté par des élèves ayant de grandes difficultés scolaires, dont beaucoup étaient étrangers. Me. Julien observe que les élèves avaient un langage vulgaire et peu de créativité dans leur travail artistique.

Me. Julien a rapporté qu'elle enseignait dans une classe de troisième, où les élèves, en plus de rencontrer des difficultés d'apprentissage, faisaient des « farces idiotes ». Ce jour-là, la plaisanterie était de faire du bruit avec les stylos. À un moment donné, l'enseignante s'est approchée d'un élève et a posé sa main sur son étui pour lui signifier qu'il devait

25 Il y a un seul concours. Cependant, le régime de travail et le salaire peuvent être différent si l'enseignant selon le secteur de la gouvernance qui gère l'établissement scolaire, soit le municipe, soit l'unité de fédération, soit l'état.

26 Le régime de violence est présent dans l'ensemble du système scolaire lorsque l'on parle de violence symbolique (Derouet, 1992). Cependant, en ce qui concerne la violence physique entre les enseignants et les élèves, cela a été la seule situation identifiée.

27 Tous les noms et prénoms sont anonymisés.

arrêter le bruit. L'élève a réagi en attrapant la main de l'enseignante sur l'étui. Lorsque l'élève a finalement lâché la main de Me. Julien, l'enseignante a réagi impulsivement avec une gifle au visage de l'élève, qui s'est défendu en poussant l'enseignante sur le piano de la salle de cours et en lançant l'étui sur son dos. Constatant que la situation échappait à tout contrôle, l'enseignante a quitté la salle à la recherche d'autres membres du personnel susceptibles de l'aider. Me. Julien affirme que l'élève « a perdu son sang-froid », mais il est possible d'analyser que l'enseignante elle-même a perdu son sang-froid dans cette situation. Par conséquent, il n'y avait pas vraiment de stratégie d'action avec des objectifs réfléchis de la part de l'enseignante. Son action découle d'un réflexe face à une situation inflammable.

Cette épreuve socialisatrice révèle que toutes les actions enseignantes ne peuvent pas être établies et que l'imprévisibilité inhérente à la salle de cours suscite une énorme variabilité des possibilités d'action. En ce qui concerne les relations personnelles, de nombreux facteurs peuvent influencer la manière d'agir. Le comportement de l'enseignant est influencé par des éléments professionnels tels que la relation avec les collègues et la direction, le niveau de stress lié à la profession, ainsi que par des éléments extérieurs à la profession tels que la fatigue de l'enseignant, des problèmes de santé ou personnels ou encore un contexte social tendu, comme démontrait dans différents travaux en Sciences de l'éducation et de la formation (Lantheaume et Hélou, 2008 ; Barrère, 2017 ; Condette, 2023).

Dans ce cas spécifique, Me. Julien a souligné la difficulté de discuter et de débattre avec les garçons qui n'acceptaient pas l'autorité féminine. Elle a également déclaré que l'incident était lié à son caractère, c'est-à-dire, au fait qu'elle ne se laisse pas intimider par « les petits machos » et qu'elle dépensait énormément d'énergie pour imposer son autorité, ne cédant pas face à la résistance de ses élèves. Qui plus est, cette situation intervient à un moment où l'enseignante ressentait une détérioration des comportements des élèves. Ainsi, la disposition à résister pour défendre un idéal est remplacée par une disposition à la violence. En accord avec Lahire (2002), nous interprétons l'action de Me. Julien et, surtout, sa surprise face à sa propre action, comme une conséquence de la pluralité interne des dispositions de l'enseignante, c'est-à-dire de l'existence de dispositions latentes dont Me. Julien n'imaginait même pas la force.

De plus, Me. Julien révèle qu'elle se sentait physiquement vulnérable et fatiguée des attaques physiques et des intimidations verbales des élèves. L'enseignante cherchait un équilibre dans ses conversations avec ses collègues et sa famille, et utilisait l'humour comme un moyen de minimiser les difficultés professionnelles auxquelles elle était confrontée quotidiennement. Le cas révèle qu'une perte de contrôle de l'enseignant, même pendant quelques secondes, peut avoir des conséquences importantes, tant pour l'enseignant que pour l'élève[28].

La laïcité et l'égalité ont été mobilisées comme arguments justificatifs de son action, puisque dans un pays laïque, où l'égalité entre hommes et femmes est un principe supérieur, Me. Julien ne pouvait pas tolérer le comportement d'un élève qui ne respecte pas son autorité. Selon l'enquêtée, cette épreuve socialisatrice a eu lieu parce que l'élève, *« un boxeur turc et musulman »*, n'a pas accepté l'autorité de l'enseignante, non pas en raison de sa profession ou de la relation hiérarchique entre enseignant et élève, mais en raison de sa condition de femme. La remise en cause de l'autorité par l'élève est, ainsi, associée à la laïcité par Me. Julien car, selon elle, la religion de l'élève l'empêchait de respecter l'autorité d'une femme. Cela nous donne des indices pour identifier que certaines pratiques professionnelles de Me. Julien sont justifiées par une logique d'action civique.

La situation de la gifle s'est conclue par la convocation de l'élève devant le Conseil de discipline et par la demande de l'enseignante d'être transférée dans un établissement favorisé de centre-ville. En d'autres termes, la situation a révélé la souffrance professionnelle et a déclenché des dispositions de protection qui ont pris plus de force que ses dispositions de résistance ou que ses dispositions républicaines. Sauver sa peau et prendre soin de sa santé sont devenus des priorités pour l'enseignante, ce qui a entraîné un changement de cap dans la vie de l'enseignante et dans sa façon de voir le monde. Cela caractérise bien une épreuve socialisatrice qui marque le processus de socialisation professionnelle de l'enseignante. Le changement d'établissement l'a obligé à avoir une plasticité pour s'adapter à un nouvel environnement, un nouveau profil d'élève et

28 Le film français "Entre les murs" de Laurent Cantet, sorti en 2008, nous offre un autre exemple de la manière dont une situation scolaire imprévue peut avoir des conséquences graves pour les enseignants et les élèves, devenant déterminantes pour la trajectoire de vie des individus.

d'adapter ses pratiques professionnelles. Dans ce cas, ses dispositions individuelles sont à la fois une ressource et une conséquence de l'action en situation. La logique d'action civique de Me. Julien semble être un principe de référence qu'elle continue à mobiliser dans d'autres épreuves socialisatrices vécues dans le nouvel établissement, notamment car il s'agit d'un établissement favorisé ayant une tendance à ce type de logique[29].

Épreuves socialisatrices au Brésil : de la manifestation culturelle à des préventions collectives

Dans un établissement secondaire brésilien, un professeur d'éducation physique[30] a décidé de travailler avec la danse Jongo. Le Jongo est une danse populaire originaire de la région africaine du Congo-Angola, amenée par des esclaves au Brésil, pratiquée principalement dans les zones rurales. Bien qu'il fasse partie de la culture brésilienne, son origine noire et mystique fait du Jongo une pratique périphérique victime de préjugés.

Thiago[31] nous raconte la situation suivante : il travaillait sur le Jongo dans le cadre d'une séquence pédagogique qui devait se conclure par une présentation de la danse devant la communauté scolaire lors de la fête annuelle de l'établissement avec des élèves de cinquième[32]. Au cours du débat avec les élèves, la question de la « macumba » a été soulevée. Macumba est une désignation des cultes afro-brésiliens, mais qui, dans le sens commun, prend une connotation négative en identifiant les cultes religieux comme des pratiques de sorcellerie. Le professeur a demandé aux élèves ce qu'ils entendaient par ce terme et l'a écrit au tableau, en expliquant la définition exempte des préjugés. La discussion s'est déroulée sans problème, et le professeur est sorti de la salle de classe en laissant le mot au tableau. La semaine suivante, Thiago accompagnait une autre classe lors d'une sortie scolaire dans une autre Unité de Fédération lorsqu'il a reçu un courriel indiquant que l'école avait reçu une lettre d'un parent. Sachant cela, le professeur a appelé l'école et a été informé que le

29 Pour approfondir la question de la corrélation entre les caractéristiques sociologiques de l'établissement et logique d'action, voir Ménard (2022).

30 Ce qui correspond à la discipline Éducation Physique et Sportive en France.

31 Les enseignants brésiliens sont appelés par leur prénom, ce qui est conforme à la culture locale. Les prénoms sont anonymisés.

32 Ce qui correspond au 6eme année en France.

père l'accusait de pratiquer la sorcellerie. La controverse a continué, et au bout de la deuxième semaine, le professeur a eu un décès dans sa famille et a dû s'absenter. Une autre enseignante de l'école, qui n'était pas en phase avec le travail du professeur protagoniste de la situation, l'a remplacé et a proposé une activité différente aux élèves. Ainsi, la séquence pédagogique de Thiago a été interrompue, de même que le spectacle de danse à la fête de l'école. Le professeur a regretté que ni la direction de l'école ni la remplaçante n'aient soutenu ses choix pédagogiques.

La même situation a été décrite par trois autres enseignants (Gabriel, Marta et Sarah) qui n'ont pas participé activement à la situation. Selon leur récit, pendant l'absence de Thiago, il y a eu plusieurs échanges entre les enseignants pour décider de la meilleure manière de répondre au père. Bien que seule une enseignante ait explicitement soutenu la demande du père (celle qui a pris en main la classe en l'absence de Thiago), la décision de l'école à l'époque était de suspendre la présentation.

Gabriel, professeur d'Histoire[33], a participé aux discussions sur l'affaire et, avec ses collègues, considérait la danse d'origine africaine comme une manifestation culturelle. L'enseignant a exprimé son insatisfaction quant à la décision finale de l'école et a affirmé que la censure de la danse équivaudrait également à une censure de la connaissance culturelle. Il justifiait son positionnement en disant que le rôle de l'établissement scolaire est de transmettre des connaissances sur les différentes cultures qui constituent la culture brésilienne. Il s'agit d'une logique d'action professorale (Valente, 2021), où le principe supérieur commun est la transmission de connaissances et la scolarisation de tous les élèves. Parmi les dispositions mobilisées par l'enseignant, nous pouvons identifier ses connaissances culturelles et religieuses[34], liées probablement à sa discipline, mais aussi à son ancienneté dans l'établissement (plus de 10 ans), ce qui lui permettait de s'exprimer avec une certaine aisance et d'être écouté par les collègues.

---

33 Au Brésil, les disciplines d'Histoire et Géographie sont enseignées séparément.

34 L'enseignant pilotait (avec d'autres enseignants) un projet intitulé « Religions » au sein de l'établissement, où des élèves volontaires étaient réunis une fois par semaine pour approfondir leurs connaissances sur les religions. Selon Gabriel, les religions étaient traitées comme un objet scientifique, ainsi il était question d'étudier les processus socio-culturels de la construction et de la place des religions dans la société brésilienne.

Le même enseignant a rappelé que, quatre ans après l'incident, la classe a effectué une sortie scolaire dans un centre culturel spécialisé dans la culture afro-brésilienne, avec pour activité ultime de danser le Jongo de manière collective, dirigée par les hôtes du centre. L'élève dont le père avait rejeté la danse à l'école quelques années plus tôt était l'un de ceux qui se sont le plus investis dans l'activité extérieure[35]. Cependant, des réunions avec les parents ont été organisées en amont de cette deuxième activité pour « *justifier pédagogiquement la visite au centre culturel et éviter toute forme de contestation* ». Cet addendum de Gabriel souligne que les enseignants, en raison de l'épreuve socialisatrice précédente, ont cherché à anticiper éventuels rejets de la part des parents ou des élèves pour les expériences futures impliquant la culture africaine.

Le fait que trois enseignants mentionnent la même situation révèle que cet épisode est resté gravé dans la mémoire de ce collectif et a joué le rôle d'une épreuve socialisatrice dans le cadre de leurs expériences professionnelles de l'ensemble des enseignants. En d'autres termes, la situation du Jongo est devenue une expérience partagée et reprise par d'autres qui servira de disposition d'action pour les situations similaires à l'avenir. En outre, le rejet du Jongo a servi d'épreuve socialisatrice collective, aboutissant à des modifications dans le genre professionnel des enseignants de cet établissement, où des mesures préventives ont été mises en place pour les expériences ultérieures impliquant des sujets délicats, au-delà de la culture africaine.

Les enjeux professionnels et les épreuves socialisatrices : une comparaison entre la France et le Brésil

La relation entre la société et la salle de cours est l'un des éléments qui fait que la construction du genre professionnel dans chacun des pays étudiés, le Brésil et la France, a ses propres caractéristiques. D'autres dimensions du genre professionnel sont liées à l'histoire de la profession enseignante, à la formation des enseignants, à la place de l'école dans la société, à la présence et à la participation des syndicats d'enseignants qui

35 L'impact de la première expérience par rapport à la seconde pour l'élève n'a pas été l'objet de cette recherche, ainsi nous ne pouvons pas savoir s'il y a eu un changement de comportement du père, s'il était moins impliqué dans la vie scolaire de l'élève ou s'il avait changé d'opinion ou même de religion.

sont spécifiques à chaque configuration sociale étudiée. Lellis (2004) affirme que :

« les dispositions professionnelles des enseignants sont la synthèse vivante d'un ensemble d'expériences liées aux marques laissées par la scolarisation, au processus de formation préalable et à la culture de l'organisation scolaire où les enseignants construisent leurs propres façons d'enseigner, personnelles et intransmissibles » (p. 64-65).

Ainsi, nous trouvons plus de différences que de similitudes entre la nature des épreuves socialisatrices vécues par les enseignants brésiliens et françaises, même si la forme scolaire (Vincent, 1994) est similaire dans ces deux sociétés modernes et laïques.

Laïcité, genre et immigration : des questions vives en France

Il y a trois thèmes qui sont abordés dans l'épreuve socialisatrice décrite dans le contexte français. Il s'agit de la question de genre, la question religieuse et la question migratoire. Les trois thématiques s'articulent entre elles dans le discours de l'enseignante. L'épreuve socialisatrice vécue par Me. Julien n'a pas seulement des conséquences pour sa vie professionnelle, elle en a également pour sa vie personnelle.

En lien avec ces thématiques, il est nécessaire de remémorer l'affaire du voile de 1989 qui, selon nous, a constitué une épreuve socialisatrice pour toute la société française, ayant des conséquences directes pour les professionnels de l'éducation, avec notamment la loi qui interdit les signes dits ostentatoires. Une nouvelle épreuve sociale a relancé le débat sur la laïcité, il s'agit bien des attentats de 2015. Cela a été l'occasion de nouvelles prescriptions et injonctions professionnelles avec lesquelles les enseignants ont dû construire leur style professionnel.

La marche des beurs[36] (1983), le grand débat sur l'identité nationale (2009), le mariage pour tous (2013), la loi du 23 mars 2006 relative à l'égalité salariale et la polarisation d'opinions sur les migrants en Europe sont quelques exemples d'autres éléments historiques qui marquent l'histoire de la France en lien avec les thématiques abordées par Me. Julien lors de l'entretien. Il s'agit de la construction socio-historique d'une configuration sociale qui fait que la question de l'égalité de genre, de l'immigration et de la laïcité soient singulières à la France. Ni l'enseignante femme

36 Marche pour l'égalité et contre le racisme.

laïque qui est Me. Julien, ni son élève (décrit comme « *boxeur turc* » et « *petit macho* ») peuvent se débarrasser de ce contexte rempli de tensions. L'école est ainsi confrontée au pluralisme (Costa-Lascoux, 1992), non seulement en ce qui concerne la variété du profil des élèves, mais également concernant les différences existantes entre élève et enseignant par rapport à leur positionnement face à ces questions socialement vives (Alpe et Barthes, 2013).

Son positionnement, ses principes et ses valeurs face à ces questions vives retrouvent une articulation importante dans le discours de l'enseignante et semblent justifier sa manière d'agir lors de l'épreuve socialisatrice analysée. Ainsi, cette situation a directement impacté le processus de professionnalisation de Me. Julien du fait d'une configuration sociale spécifique qui a permis le déroulement de cette épreuve socialisatrice qui a marqué la trajectoire personnelle et professionnelle de l'enseignante.

Disputes religieuses et le contexte local d'un établissement brésilien

Depuis 1981, le principe de laïcité au Brésil est inscrit dans la Constitution, sans que le mot « laïcité » n'y soit mentionné. Rédigé avec l'intention d'empêcher l'État d'instituer, de subventionner et d'entraver les cultes religieux, ce décret instaure une rupture partielle entre les deux institutions, c'est-à-dire une rupture qui permet d'établir une bonne entente et une collaboration réciproque entre État et églises, ce qui n'est accordé qu'aux religions dominantes. Les religions minoritaires[37] ont peu de place dans l'espace publique[38] et sont souvent cibles d'intolérance religieuse, surtout les religions afro-brésiliennes à cause du passé esclavagiste brésilien.

Au niveau méso-social, la déontologie enseignante brésilienne est marquée par le respect du « Statut de l'enfant et de l'adolescent »[39] (1990) inspirée de la « Convention Internationale des Droits de l'enfant » (CIDE) (1989), qui promeut une idée de l'enfant comme porteur de droits et de devoirs, et qui doit être respecté dans son individualité. Ainsi, toutes

37 Dans le sens non seulement de la quantité de fidèles, mais aussi de la quantité de pouvoir social.

38 La possibilité de collaboration réciproque fait que les religions sont comprises comme étant au service de l'Etat, donc, peuvent avoir un pouvoir politique et médiatique.

39 Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

formes de racisme, d'intolérance et de discrimination sont rejetées. Qui plus est, depuis les années 1990, des débats politiques et scientifiques qui valorisent la culture brésilienne autochtone et noire sont de plus en plus présents dans la société. Cela suit le mouvement de la recherche d'une épistémologie du sud dans le cadre de la décolonisation du pouvoir et du savoir (Fleuri *et al*., 2009 ; Mura *et al*., 2020 ; Dantas, 2020).

À la différence de la France, il n'existe pas au Brésil des valeurs de la république ou des devises comme la fraternité, l'égalité et la liberté. Si dans le contexte français, la logique civique semble être le principe supérieur de l'institution scolaire, la logique libérale, focalisée sur l'individu prévaut dans la société brésilienne. Dans ce sens, au Brésil, l'identité religieuse de l'élève est respectée et a droit de cité dans les établissements scolaires.

Si ce type de comportement attendu et prescrit par les institutions brésiliennes n'est pas toujours respecté, l'établissement scolaire de Thiago et Gabriel possède des caractéristiques propres qui lui permet non seulement d'incarner une résistance contre les effets pervers de la domination religieuse chrétienne, mais aussi de porter fièrement les valeurs de la déontologie enseignante.

Parmi les conditions de possibilité proposées par le contexte local de l'établissement, nous soulignons le fait qu'il s'agit d'un établissement modèle et d'application, c'est-à-dire un lieu de stage et conséquemment de formation pour les futurs enseignants. Cela parce que l'établissement se situe sur un campus universitaire, et c'est également la raison pour laquelle les admissions des élèves se font par tirage au sort[40], ce qui génère une certaine hétérogénéité du public qui est appréciée par les enseignants en poste. Une autre caractéristique locale est le fait que des enseignants, comme Gabriel, ont fait des études longues[41], donc, on peut supposer qu'ils sont au courant du débat politique et scientifique et font de celui-là un facteur de leur style professionnel dans le cadre de cours et de leur genre professionnel dans le cadre de l'établissement.

---

40 1/3 des élèves sont les enfants des employés de l'université, 1/3 des élèves sont les enfants des employés de la faculté de l'éducation attachée à l'université et 1/3 des élèves sont issus des quartiers défavorisés (favelas) qui entournent l'université.

41 Gabriel a fait une thèse en Histoire (7 ans d'études après la licence) et la majeure partie de ses collègues avait un diplôme de master (3 ans d'études après la licence).

Conclusion

En combinant les fondements théoriques de la sociologie de la socialisation et de la sociologie pragmatique avec les pratiques enseignantes, nous constatons que les épreuves socialisatrices vécues permettent l'acquisition de compétences et de capacités, modifiant, mélangeant et (trans)formant les dispositions. Les dispositions, dans ce cas, sont à la fois des ressources et des conséquences de l'action en situation qui permettent à l'enseignant de choisir ses principes de références et, ainsi, ses logiques d'action. Les épreuves socialisatrices font donc partie intégrante du processus de professionnalisation des enseignants car d'elles dépend la construction dynamique et permanente du style et, donc, du genre professionnel. Ainsi, le concept d'épreuve socialisatrice peut contribuer à approfondir l'analyse du processus de professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation.

Dans notre analyse, nous identifions des épreuves socialisatrices qui ont particulièrement marqué l'expérience professionnelle des enseignants, de manière individuelle ou collective. Les deux exemples nous suggèrent que le style professionnel engendre une pratique non neutre. Autrement dit, le style professionnel est façonné non seulement par des facteurs tels que le contexte local d'enseignement, l'interaction avec les collègues, les prescriptions, le processus historique qui permet la construction collective du genre professionnel, mais aussi par des facteurs plus intimes, comme les valeurs, les émotions et les épreuves socialisatrices professionnelles qu'ils ont vécues. Par conséquent, cela entre dans le processus historique de la construction collective du genre professionnel.

Pour conclure, nous avons identifié que les particularités de chacundes contextes étudiés peuvent exercer des influences importantes sur la nature des épreuves socialisatrices vécues. C'est-à-dire que nous ne pourrions jamais imaginer que la situation brésilienne se passe en France ou vice-versa, malgré la forme scolaire qui comporte des similitudes et le fait que les deux sociétés soient modernes et laïques. La différence de nature des épreuves socialisatrices fait que, conséquemment, le genre professionnel a des parcours historiques divers dans chaque pays, ainsi, le processus de professionnalisation d'enseignants au Brésil n'est pas semblable à celui de la France, ce qui a des effets spécifiques sur les relations entre enseignants, élèves et familles.

Références

ALPE, Y. & BARTHES, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 3-44.

ALVES, W. F. (2018) A invisibilidade do trabalho real. *Revista Brasileira de Educação*. 23, 1-19.

ARCHER, M. (2011) Habitus, Reflexividade e Realismo. DA*DOS* – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 54, 1, 157-206.

BARRERE, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge*. United States. Anchor Books.

BOLTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

BRÉSIL (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

CHARLOT, B. (2006). *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CLOT Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

CONDETTE, J-F. (dir.) (2023). *De la difficulté d'enseigner.* Presses universitaires du Septentrion.

COSTA-LASCOUX, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 71-78.

DANTAS, A. S. (2020). Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, 54, 1-14 e17319.

DARMON, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin ~~: Paris~~.

DEROUET, J-L. (1992). *L'école et la justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié. https://doi.org/10.3917/meta.derou.1992.01

DUBAR, C. (1991). *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

DUBET, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : La découverte.

DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

FLEURI, R. M., AZIBEIRO, N. E. COPPETE, M. C. (2009). Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver Dans:

Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas ed.Blumenau; São Leopoldo : EDIFURB, Nova Harmonia, 30-46.

FRANCO, M. A. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line). Brasília, 97, 247, 534-551.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.

LANTHEAUME, F. & HÉLOU, C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01

LANTHEAUME, F. & SIMONIAN, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3, 45, 17-38. DOI 10.3917/lsdle.453.0017

LANTHEAUME, F. & URBANSKI, S. (2023) *Laïcité, discriminations, racisme : les professionnels de l'enseignement à épreuve*. PUL.

LELLIS, I. (2004) La construction sociale de la profession enseignante au Brésil : un réseau d'histoires. Dans : TARDIF, M. & LESSARD, C. (dir). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».

LEMIEUX, C. (2008). De la théorie d'habitus à la sociologie des épreuves : relire L'expérience concentrationnaire. In ISRAEL, L. ; VOLDMAN, D. (dir.). *Michael Pollak. De l'identité blessé à une sociologie des possibles*. France : Editions Complexe.

MARTUCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. France : Armand Colin.

MEAD, G. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris. PUF.

MENARD, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, 87-108.

MURA, F. BARBOSA DA SILVA, A. & ALMEIDA, R.F. (2020). Relações de poder e processo de descolonização na Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul: uma análise, *Horizontes Antropológicos*, 58, 349-379.

NATIONS UNIS. (1989). *Convention Internationale des Droits de l'enfant*.

PETERS, G. (2013). Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista brasileira de ciências sociais*, 28, 83, 47-71.

RESENDE, J. M. DIONÍSIO, B. (2016). Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar. *Terceiro Milênio. Revista Crítica de Sociologia e Política*. 6, 1.

SETTON, M. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.

SETTON, M. J. (2016). *Socialização e Individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo: Annablume.

VALENTE, G. (2019). *Les pratiques enseignantes et la question religieuse. Éléments de comparaison entre le Brésil et la France*. Thèse en Sciences de l'éducation et de la formation. Université de Lyon et Universidade de Sao Paulo.

VALENTE, G. (2021). The formation of teacher logic: a study on Franco-Brazilian teaching knowledge and practices. *Educação e Pesquisa* 47, 1-13 - https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232638 (traduction : La constitution de la logique professorale : une étude sur les savoirs et les pratiques des enseignant.e.s franco-brésiliens)

VALENTE, G. (à paraître). Une approche sociologique sur les pratiques enseignantes : la construction de la notion « épreuve socialisatrice » à partir de la sociologie critique et la sociologie de la critique. *SociologieS*.

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

YVON, F. & VEYRUNES, P. (2022). Genre et style. In : JORRO, A. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Belgique: De Boeck Supérieur.

WITTORSKI, R. & BRIQUET-DUHAZÉ, S. (coord.) (2005). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.