Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 233 – 253

Les questions socialement vives (QSV) : essai de comparaison brésiliano-française

Pedro Pinheiro Teixeira
Département d'Éducation, Pontificale Université Catholique de Rio de Janeiro, Brésil
Benoît Falaize
Centre d'histoire de Sciences Po Paris, France

Résumé
Le Brésil et la France partagent des défis communs concernant l'éducation. Le but de cet article est de comparer l'enseignement des questions socialement vives dans les deux pays. Nous proposons une analyse théorique de leur dimension disciplinaire, ainsi que des controverses concernant les programmes scolaires et des débats sur la laïcité. Nous questionnons également les changements sociaux des trente dernières années pouvant expliquer le développement de la sensibilité devant ces questions de la société.
Mots clés
Questions Socialement Vives, Enseignement, Controverses, Laïcité, Programmes Scolaires

Abstract
Brazil and France share challenges regarding education. The purpose of the article is to compare the teaching of socially acute issues in the two countries. For this, we offer a theoretical analysis of its disciplinary dimension, controversies over school curricula and current debates on secularism. In conclusion, we discuss that the social changes of the last thirty years and of access to school may explain the development of sensitivity to these vivid questions of society.
Keywords
Socially Acute Questions, Teaching, Controversies, Secularism, School Programs

INTRODUCTION

Il n'est pas besoin de dire ce que cet article doit à l'histoire des relations intellectuelles entre le Brésil et la France. D'autres auteurs ont déjà largement couvert ce terrain (Lefèvre, 1993). Tous ces échanges ont porté sur l'actualité des sciences sociales. Historiens, sociologues et anthropologues ont ainsi régulièrement traversé l'Océan Atlantique pour partager leurs savoirs, leurs expériences et leurs outils d'analyse. Dès lors, il n'est pas surprenant que, dans ce début du XXIe siècle, le sujet émergent que constitue l'enseignement des questions socialement vives (QSV) soit, de chaque côté de l'Océan, un enjeu majeur des questions liées à l'école et notamment, plus précisément, aux questions de discriminations qui ont connu, dans chacun de nos deux pays, des résonnances très contemporaines et suffisamment vives pour qu'elles puissent faire l'objet d'une perspective comparée.

S'il fallait s'en convaincre, ce n'est pas la frontière commune entre l'État de l'Amapa et la Guyane française, autre lien profond et trop souvent ignoré en France métropolitaine, qui contredirait la proximité des problématiques sensibles de l'enseignement que sont le rapport à la langue, les migrations intrarégionales et, *de facto*, internationales, le rapport à l'État central ou encore les problématiques de développement économique et social, etc. Ici, loin du seul rappel anecdotique d'une frontière terrestre commune entre la France et la Brésil, mais aussi, par voie de conséquence entre l'Europe et le continent sud-américain, des questions universelles se croisent. Et il suffit de connaitre les spécificités de la place de l'école française en Guyane pour le mesurer (Kesler, 2020). Le sujet des questions vives dans l'école que nous proposons ici, en dehors du fait qu'il est en plein développement au Brésil comme en France, et que la didactique s'en est désormais largement emparé, rencontre une autre question, celle des discriminations, aussi vive aujourd'hui en France qu'elle ne l'est au Brésil. Deux histoires certes différentes, deux systèmes éducatifs différents, et pourtant… des travaux de didactiques qui placent la question de l'enseignement des sujets controversés au cœur des problématiques sociales actuelles.

I. DIMENSION DISCIPLINAIRE DE QSV

Au Brésil, plusieurs QSV traversent les disciplines scolaires. Nombreuses d'entre elles croisent des valeurs religieuses morales et des questions identitaires, comme l'enseignement de l'évolution, et l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne. Alors que dans le premier cas il y a des tensions entre les connaissances scientifiques et les croyances religieuses sur l'origine des humains, dans le second, il y a des conflits entre ceux qui associent l'enseignement des religions afro-brésiliennes au débat sur la culture nationale et ceux qui sont contre l'enseignement de ces religions, parce qu'elles seraient contraires à leurs croyances religieuses. En France, depuis plusieurs années, et plus encore depuis la série d'attentats qu'a connu le pays depuis 2012-2016, cette référence implicite aux valeurs est omniprésente. Mais il s'agit ici des valeurs de la République, syntagme qui s'est imposé massivement ces dernières années. D'abord implicite dans les discours, elle s'est imposée explicitement dès le projet et les travaux préparatoires de la loi dite de Refondation de l'école de la République votée en 2013, et plus encore pendant l'année 2015 après les attentats de janvier et novembre, et jusqu'à aujourd'hui, comme un *leitmotiv* éducatif normatif.

L'enseignement des sciences peut être le révélateur de discriminations ou de sentiment de discrimination. Car cet enseignement ne peut se faire dans le but de changer les croyances religieuses des élèves, souvent considérées comme arriérées ou irrationnelles. Ainsi, depuis la fin des années 1990, les *curricula* brésiliens de biologie soulignent l'importance de l'enseignement de l'évolution en la considérant comme l'un des axes centraux de la biologie, en l'articulant avec différents contenus disciplinaires (Brasil, 1998, 2006). Toutefois, depuis le début des années 2000, avec la participation directe des hommes politiques catholiques et évangéliques, le créationnisme a été inclus dans la discipline de l'Enseignement Religieux au Rio de Janeiro et des projets de loi ont été présenté au niveau fédéral rendant obligatoire l'enseignement du créationnisme en cours de Sciences et Biologie (Dorvillé & Teixeira, 2015). En plus des conflits sur les programmes, il y a aussi la résistance des étudiants – principalement évangéliques, mais aussi d'autres religions – à la théorie de l'évolution. En ce sens, une tension s'établit entre l'enseignement de la connaissance scientifique et ses fondements théoricoépistémologiques et le respect des croyances des étudiants (El-Hani & Sepúlveda, 2010; Teixeira, 2019). Un tel scénario devient plus complexe

car la population évangélique est, pour la plupart, des classes moyennes basses et pauvres, moins scolarisée que les classes plus riches, ce qui les rend taxées comme ignorantes ou aliénées (Spyer, 2020). Ainsi, la discussion ne porte pas seulement sur les conflits entre science et religion, mais sur la relation entre les connaissances scientifiques, les connaissances scolaires, les croyances religieuses, les pratiques pédagogiques et la discrimination.

De la même manière, les problématiques d'enseignement liées aux sciences ont été considérablement présentes et développées en France depuis le début des années 2000 principalement. La question qui est posée généralement, c'est le rapport à la vérité scientifique, face aux croyances religieuses des élèves qui relèveraient de leur culture familiale, potentielles facteurs de contestations des cours. Ce ne serait pas tant le créationnisme qui est au cœur des interrogations, mais le refus de quelques élèves musulmans, enclins au relativisme, c'est-à-dire Pourtant, dans le système public français, la question n'est pas nouvelle. Elle est posée dès la construction de l'histoire de l'école de la République. Comment faire l'apologie de la vérité scientifique sans heurter les élèves ? Cette interrogation didactique constitue une question socialement vive dans une France longtemps dépendante du poids moral de l'église catholique. L'école s'est construite non pas tant contre, mais avec cette société croyante contre laquelle il ne s'agissait pas d'aller. Il s'agissait de faire avec, comme le disait Gustave Monod en 1924 : « Nous sommes moins chargés d'enseigner la vérité scientifique que de former l'esprit à la recevoir, à la découvrir un jour. » (Borne, 2007). Des travaux de didactiques récents ont mis en valeur une pédagogie appropriée dans ce sens. (Fortin, 2009 ; Simonneaux, 2006 ; Larochelle & Désautels, 2006).

Pour autant, ce n'est sans doute pas pour l'enseignement des sciences que la question du lien entre questions socialement vives et discrimination est le plus prégnant en France. Même si, nous le verrons plus bas, la question religieuse et des croyances, notamment liées à l'islam viennent rejoindre cette problématique sociale forte. Dans les disciplines de l'Histoire, de la Littérature et de l'Éducation Artistique, la loi brésilienne 10.639 de 2003 a rendu obligatoire l'enseignement de la culture afro-brésilienne, résultat de la pression des mouvements sociaux et intellectuels noirs. La loi vise non seulement à ajouter du contenu à enseigner, mais à agir dans une perspective décolonisante des programmes, en

comprenant que les connaissances produites par les peuples africains et les noirs réduits en esclavage ont historiquement été réduites au silence à l'école et dans la société (Gomes, 2012). Il entend également à renforcer la remise en cause de l'image traditionnelle du Brésil en tant que « démocratie raciale », dans laquelle blancs, noirs et indigènes auraient une coexistence pacifique et sans discrimination structurelle (Gil & Camargo, 2018).

En France, le renouvellement de l'histoire enseignée a conduit à opérer une rupture avec la transmission d'une histoire nationale traditionnelle et franco-centrée. En lien avec les évolutions de société et les débats concernant le caractère pluriethnique et pluriculturel de la société française, l'institution scolaire, mais aussi les éditeurs de manuels, ont progressivement intégré au *curriculum* prescrit et réel une ouverture vers une écriture plurielle du passé national. Dans le sillage du modèle mémoriel que proposait la nouvelle transmission scolaire de la Shoah qui se déploie dans les années 1990, des thèmes comme l'esclavage (Falaize & alii, 2010 ; Falaize & Wainstain, 2020a), la colonisation (Falaize& alii, 2011; De Cock, 2016), la guerre d'Algérie et l'histoire de l'immigration se sont imposées comme autant de points forts d'une histoire ouverte aux différents héritages du passé français (Falaize, 2014). Cette histoire plurielle tient compte non seulement de la réalité historique mais aussi d'élèves présents en classe et, eux-mêmes, issus d'histoires migratoires. C'est au nom de ces élèves perçus comme étant d'une « culture différente » que se légitime cette évolution de l'histoire enseignée. Cette tendance ne s'impose pas sans contestations et sans remises en cause. L'idée de remettre en cause « notre héritage » (chrétien, le plus souvent, ou héroïque, au sens où le roman national le définissait - De Cock, 2009 -), est fréquemment « assimilée à une volonté de liquider la nation et de favoriser la montée des communautarismes. » (Garcia, 2009)

À ce titre, la façon dont l'histoire de l'immigration a été intégré dans les années 2000 aux programmes, aux manuels scolaires comme aux pratiques de classe est représentative de la manière dont, en France, on a considéré les enjeux de mémoire et, partant, les questions vives (Falaize & alii, 2008). Destinée à répondre à un sentiment de discrimination, ou pour le moins, de minoration de la part étrangère dans la transmission de l'histoire nationale, les programmes scolaires ont, dès 2007,

intégré des éléments de cette histoire dans l'école française. Pour évoquer l'histoire et les mémoires de l'immigration, l'école a souvent eu recours aux familles des élèves présents en classe, ainsi qu'à leur histoire. Dans les pratiques de classe, de l'école primaire à la Terminale, en cours d'histoire comme en Lettres ou en Sciences économiques et sociales, il était fréquent de demander aux élèves de dire leur « origine », « d'où ils viennent », leur « pays d'origine ». Cet usage était d'autant plus fréquent qu'il s'appuyait sur la volonté de rendre compte d'une particularité que les enseignants souhaitaient valoriser.

Les enseignants définissent l'objet de leurs cours en lien avec les préoccupations qui sont les leurs et qu'ils croient deviner chez leurs élèves : le racisme, les discriminations, les enjeux migratoires en Méditerranée, etc. Pendant ces cours, s'organisent des rapports scolaires fondés sur le rapport entre « eux » et « nous » ; entre des élèves perçus comme « différents » et un « nous » collectif de la communauté éducative et nationale. Les élèves seraient ainsi porteurs de l'ensemble de l'histoire de l'immigration et relégués dans une « étrangeté », une « différence », à laquelle il faut accorder un droit et une prise en charge, avec une générosité parfois abstraite, généreuse, un souci profond et sincère de reconnaissance, mais dépourvu de lien avec la question sociale. Il est souvent dit dans les classes françaises que « la diversité est une richesse ». L'injonction paradoxale qui veut intégrer des élèves déjà intégrés et à qui l'on demande généreusement de dire leurs différences renvoie paradoxalement, dans les pratiques et les mots utilisés, à la singularité, mais au nom de l'universel.

Ces expressions (« richesse des origines », « diversité »), reviennent comme un *leitmotiv* dans les discours scolaires. L'intention bienveillante de valoriser le culturel amène les professeurs à envisager la culture de manière abstraite, et, dans la majorité des cas, sans aucune référence avec le milieu social d'appartenance. Les enseignants interrogés font comme si, idéalement, les conditions historiques de la venue en France des familles concernées, leur inscription dans le territoire national étaient détachées de toutes conditions sociales, faisant de leur culture une culture à égalité avec toute autre culture. Fondamentalement, les enseignants désireux de prendre en compte la culture des élèves, ou du moins, de permettre la reconnaissance de « leur « culture », « leur histoire », vont très souvent, sans le vouloir bien sûr, réifier l'identité supposée des élèves qu'ils ont en face d'eux. Par ailleurs, les professeurs

tentés par une telle démarche de reconnaissance, inspirée par une générosité bienveillante et spontanée, « enferment » les élèves dans une reconnaissance de groupe (« les élèves Maliens », « les Maghrébins »…) à l'inverse même de la complexité de la construction identitaire.

Au Brésil, dans le champ d'application de la loi, l'enseignement des religions d'origine africaine (candomblé et umbanda) est inclus comme des éléments de grande importance pour la construction de la culture brésilienne et a été configuré comme un enjeu socialement vif ces dernières années. La stigmatisation de Candomblé comme sorcellerie, « magie noire » et son association avec le diable a une longue histoire au Brésil. Depuis le début de l'esclavage des noirs, il a été persécuté par l'Église catholique et sa pratique a été considérée comme un crime jusqu'au milieu du XXe siècle. Actuellement, Candomblé est explicitement identifié comme démoniaque par plusieurs églises évangéliques pentecôtistes (Almeida, 2009). Entités que défendent les droits de l'homme et luttent contre l'intolérance religieuse ont dénoncé le rôle des groupes de ces religions comme responsables d'attaques contre les terreiros[99] et les candomblecistes[100] (Marton, 2019).

Les recherches sur l'intolérance religieuse dans les écoles montrent que les élèves et les enseignants qui adhèrent aux religions afro-brésiliennes, en particulier au Candomblé, sont les principales victimes des préjugés et des agressions. Caputo (2012) et Araújo (2017) montrent qu'une telle réalité fait que les étudiants et les enseignants candomblecistes cachent constamment leurs croyances religieuses par crainte de discrimination. En plus de cela, la recherche de Quintana (2013), à partir d'entretiens avec des enseignants candomblecistes, révèle que les enseignants, lorsqu'ils sont identifiés comme des praticiens du candomblé, sont victimes de discrimination par leurs propres collègues et étudiants. La discrimination contre les candomblecistes est liée aux politiques publiques. Caputo (2012) souligne que la mise en œuvre de l'éducation religieuse à Rio de Janeiro a accru l'intolérance envers les jeunes du Candomblé, en raison du caractère confessionnel de cette discipline. Araújo (2017) indique que l'intolérance aux cultes afro-brésiliens empêche éga-

99 Lieu de rituels et de convivialité du Candomblé.

100 Ceux que suivent le Candomblé.

lement la loi 10.639/03 d'être pleinement mise en œuvre. L'auteur souligne que les enseignants qui veulent explorer des thèmes couverts par la loi, parviennent à aborder l'histoire, les arts visuels et la littérature africaines dans une plus large mesure que les religions originaires d'Afrique.

II. LES THEMATIQUES CITOYENNES AUX ENJEUX CONVERGENTS

Au cours de la dernière décennie au Brésil, il y a eu une croissance accélérée du soi-disant nouveau conservatisme brésilien, résultat de l'union de groupes néolibéraux et religieux conservateurs (Lacerda,

2019). Ce mouvement est particulièrement intense depuis 2013, avec les manifestations qui ont déferlé dans les rues des principales villes du pays. Initialement liées à des mouvements sociaux de gauche fondés sur la critique du prix des billets de bus, des dépenses et des politiques pour la Coupe du Monde du 2014, les manifestations se sont développées au sein des mouvements de droite nouvellement créés. Avec le soutien de grands hommes d'affaires et stimulés par l'opération «Lava-Jato»[101] de la police fédérale, ces nouveaux mouvements de droite ont gagné en force et en popularité (Tatagiba, 2018). Ensemble avec l'articulation des membres du Congrès conservateurs et néolibéraux, ils ont été fondamentaux pour saper la popularité de la présidente Dilma Rousseff (affiliée au Parti des Travailleurs, PT, de gauche), aboutissant à sa destitution en 2016.

Dès lors, les agendas conservateurs et néolibéraux ont gagné encore plus de place sur la scène politique. Michel Temer, le successeur de Dilma Rousseff, a entrepris la réforme de l'enseignement secondaire et la nouvelle version du Curriculum National, malgré les critiques et la résistance des enseignants et des chercheurs. Avelar et Ball (2019) montrent que les organisations philanthropiques formées par différents groupes d'entreprises ont joué un rôle actif et déterminant dans la formation du nouveau curriculum, ce qui rend opaques les frontières entre public et privé dans la définition des politiques publiques d'éducation. Dans le même temps, le député fédéral d'alors Jair Bolsonaro gagnait en

101 Grande opération de lutte contre la corruption qui a duré de 2014 à 2021 et a condamné des hommes d'affaires et des politiciens du Brésil et d'autres pays d'Amérique latine.

force. Ex-militaire, Bolsonaro a eu plus de 20 ans de carrière législative, quand, en 2011, il s'est fait connaître au niveau national. À l'époque, le Ministère de l'Éducation prévoyait de distribuer aux écoles et aux enseignants du matériel pour lutter contre l'homophobie en milieu scolaire, à travers le programme « École sans Homophobie ». Bolsonaro et d'autres hommes politiques conservateurs - pour la plupart des évangéliques et des catholiques - se sont fermement opposés à cela, appelant le programme « Kit Gay ». Ils ont accusé le Ministère et les éducateurs de promouvoir « l'idéologie de genre », « l'homosexualité », de sexualiser les enfants tôt et de promouvoir la destruction de la famille traditionnelle (Lacerda, 2019). Ensuite, la présidente Dilma Rousseff a mis son veto au programme, cédant à la pression des parlementaires évangéliques et conservateurs.

En 2014, trois ans après les controverses autour du programme « École sans Homophobie », le thème de l'enseignement des questions de genre reviendrait au centre des discussions, avec l'élaboration du Plan National d'Éducation (PNE). Ce document fixe les objectifs à atteindre à travers les politiques publiques et les actions gouvernementales sur une période de dix ans (2014-2024), comme l'éradication de l'analphabétisme et l'universalisation de la fréquentation scolaire. Au départ, son texte incluait « surmonter les inégalités en matière d'éducation, en mettant l'accent sur la promotion de l'égalité raciale, de genre et d'orientation sexuelle ». En raison de l'opposition des parlementaires conservateurs et religieux, le passage a été modifié, mentionnant « l'éradication de toutes les formes de discrimination », supprimant toute mention de « genre » (Reis & Eggert, 2017).

La France a elle aussi entrepris une large campagne, dès 2015-2016 pour combattre l'homophobie dans les établissements scolaires, par l'action de la ministre de l'éducation nationale (2014-2017) Najat Valaud-Belkacem, très contestée quelques mois plus tôt pour avoir mené une campagne contre le sexisme et les inégalités sexuelles alors qu'elle était ministre des Droits des femmes (2012-2014). Le débat national qui a éclaté à la publication de « l'ABCD de l'égalité », programme scolaire visant à lutter contre les stéréotypes sexuels, permet de mesurer les camps en présence et surtout la vivacité de cette question sociale. Une campagne de rumeur sans précédent (Harsin, 2018) s'est abattue sur ce projet éducatif pour finalement contribuer à l'évincer du paysage scolaire.

Parallèlement, cette même année 2014 au Brésil, le mouvement « École sans Parti » gagne en force. Fondé par un avocat catholique en 2004, le mouvement était initialement dédié à la lutte contre un supposé endoctrinement mené par des enseignants, qui défendraient le communisme et combattraient le capitalisme et le christianisme (Escola sem Partido, n.d.). Dix ans plus tard, le mouvement a incorporé la lutte contre l'éducation au genre et s'est approché des hommes politiques conservateurs, y compris Bolsonaro et ses enfants, en gagnant une notoriété nationale. À partir de ce moment, plusieurs projets de loi « École sans Parti » ont été lancés dans différentes municipalités, Etats et au niveau fédéral. Ces projets visent à limiter les performances des écoles et des enseignants, établissant que les écoles ne doivent pas enseigner aux élèves des valeurs différentes de celles de leurs familles (Miguel, 2016).

Bien qu'il n'ait eu aucun soutien des chefs politiques traditionnels, Bolsonaro a gagné en popularité dans plusieurs régions et strates de la population, se consolidant comme l'un des principaux noms opposés au Parti des Travailleurs, Dilma et l'ancien président Lula. Ainsi, en 2018, avec un discours anti-corruption et moralisant (y compris sur l'éducation), il a été élu président, avec le soutien des églises évangéliques et des grandes entreprises, et avec l'utilisation des réseaux sociaux pour diffuser de *fausses nouvelles* attaquant des opposants, (Almeida, 2019).

Le thème de la citoyenneté à l'école est, en France, une question éminemment politique. Elle s'inscrit dans la longue histoire de l'école républicaine depuis le XIXe siècle (Déloye, 1994) visant à faire des écoliers de l'école publique obligatoire des républicains. Après une éclipse dans les années 1960-1980, cet enseignement, confié traditionnellement, dans le secondaire, aux professeurs d'histoire-géographie, a retrouvé une vitalité prescriptive forte sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement dès 1985. Pourtant, dans la réalité des classes, l'éducation civique ne constituait bien souvent qu'une variable d'ajustement, c'est-à-dire que le contenu du programme n'était réellement fait en classe qu'à la condition que le programme d'histoire et de géographie soit réellement fait. Très souvent, l'éducation civique était absente de l'ordinaire des classes. Devant le constat de l'échec de cet enseignement considéré autant comme essentiel que comme mal transmis au début des années 2000, des réflexions pédagogiques ont permis au ministère de Vincent Peillon (2012-2014) la redéfinition d'une pédagogie plus active, fondée

sur l'expérimentation des valeurs plutôt que sur leur caractère descendant et formel. Ces programmes d'enseignement moral et civique de 2013 plaçaient à la fois les valeurs de la République et la laïcité au cœur du dispositif éducatif, dans une démarche pédagogique influencée par les conceptions de Célestin Freinet et des pédagogies actives. La lutte contre les discriminations fut au cœur des réflexions de la commission des programmes, tout comme la recherche du meilleur moyen de faire adhérer des jeunes considérés comme étant en rupture avec les valeurs de la République. Ici, sans le dire explicitement, les jeunes des quartiers populaires, majoritairement issus de l'immigration, étaient visés. Comment les faire adhérer aux valeurs ? Comment leur faire éprouver la valeur de la valeur ? (Prairat, 2018 ; Desméry, 2020) Telles furent les interrogations pour faire adhérer la jeunesse de France, dans sa diversité, aux valeurs de la république et surtout, à la laïcité, thème majeur des clivages pédagogiques contemporains en France, où s'entremêlent définitions juridiques, politique et didactique.

III. LAÏCITE ET RELIGION

Parmi les thèmes communs au Brésil et la France, la question religieuse occupe une place centrale. Les deux pays partagent une tradition catholique forte. La relation entre la religion et l'école publique au Brésil commence avec la colonisation et s'étend jusqu'à présent. Pendant toute la période coloniale (entre 1500 et 1822), la religion brésilienne officielle était le catholicisme. Après l'indépendance, le Brésil est devenu un empire et la religion catholique est restée la religion officielle, qui devrait être enseignée dans les écoles. En France, fille aînée de l'église en Europe, le catholicisme a imprégné très longtemps les consciences et les usages sociaux. Mais la religion occupe aussi une place à part. En 1885, la République est proclamée au Brésil et, sous l'influence des idéaux Illuministes français, la constitution nationale institue la séparation entre l'État et les religions, y compris dans l'enseignement public, déclarée laïque pour la première fois. En France, une même séparation s'initie par l'école, dès les lois Ferry de 1881-1882, pour être consacrée par la loi de 1905 (Baubérot, J., 2017). Cependant, la laïcité dans l'éducation ne durera au Brésil que jusqu'en 1934, lorsque Getúlio Vargas, après un coup d'État, a proclamé une nouvelle constitution qui, sous la pression de l'Église catholique, réinstitua l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Dans les constitutions suivantes, 1937, 1946, 1964 et

1988 (en vigueur), l'enseignement religieux aux écoles publiques a été maintenue (Carvalho & Sívori, 2017). En France au contraire, la laïcité est maintenue dans l'école publique jusqu'à aujourd'hui, malgré un statut dérogatoire pour les écoles privées sous contrat, majoritairement catholique.

Mais en France, un moment de bascule a eu lieu en janvier 2015, après les attentats de l'hebdomadaire Charlie Hebdo et de l'attaque de l'Hypercasher à Paris. Le traumatisme qu'a connu la société française a eu des conséquences directes et immédiates sur l'institution scolaire. La ministre Valaud-Belkacem a été chargée d'élaborer une grande mobilisation pour l'école, fondée sur, d'une part, la réaffirmation de la laïcité et, d'autre part, sur le développement de la mixité sociale dans les quartiers populaires. Mais c'est bien la laïcité qui a constitué l'angle le plus visible, dans l'école, de la politique menée.

Pourtant, ce tournant s'origine dès les années 1980, au moment où s'organisent tout une série de discours sur « les élèves issus de l'immigration » (Falaize, 2006 ; Sayad, 2014) en classe. Or, le moment de la prise en compte des élèves descendants de migrants correspond aussi à une crise idéologique : la laïcité, qui semblait être un des socles inébranlables de l'école républicaine, est brutalement remise en question, ou du moins est l'objet de débats très intenses. En témoigne le rapport sur l'enseignement des religions à l'école de l'historien Philippe Joutard remis au ministre de l'époque (Joutard, 1990), et plus récemment encore, le rapport remis au premier ministre par Régis Debray (Debray, 2002). Comme s'il avait fallu la visibilité de ces élèves-là pour que l'on redéfinisse la laïcité et le fait religieux en classe. Comme si l'occasion de la prise en compte de l'identité des enfants de travailleurs migrants nordafricains, c'est toute la question de l'identité de la France qui resurgissait, dans ses principes les plus affirmés : République, laïcité. Dès 1985, dans les programmes de collège, la place de l'Islam est réaffirmée et valorisée ; en 1995 pour ceux du lycée, où l'espace arabo-musulman méditerranéen est pris en compte comme un des chapitres essentiels de la classe de seconde. De la même manière, sous l'impulsion, entre autres, de Philippe Joutard et Jean Hébrard, la Méditerranée médiévale est inscrite au programme d'histoire de l'école primaire de 2002, tout comme l'histoire des esclaves de la traite atlantique.

Dans un pays laïque comme la France, la place du religieux ne va plus cesser d'occuper désormais les débats publics. Des enfants issus de parents migrants à la question de l'Islam en France, le glissement est rapide. Lorsque Philippe Joutard rédige son rapport, il exprime l'urgence de cette question sociale : « *Une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information* ». Pour Joutard, plaider pour l'introduction d'un enseignement de l'histoire religieuse en cours d'histoire, c'est « *mettre en lumière que l'identité religieuse de notre pays est plurielle. Il associera une meilleure connaissance de la culture française, riche de sa diversité, et une ouverture aux autres civilisations.* ». Depuis, la didactique de l'enseignement laïque des faits religieux s'est largement étoffée, notamment sous les auspices de l'Institut européen en sciences des religions dépendant de l'école pratique des Hautes études à Paris. Les travaux d'Isabelle Saint Martin notamment, et toute son équipe réunie autour de la définition de cet enseignement, a permis le développement d'un véritable champ didactique innovant (Saint-Martin, 2019). Mais le titre de son ouvrage dit bien les choses. Il reste des difficultés, pour les enseignants, pour aborder ces questions en classe, fruit d'un héritage de séparation que ne connait pas le Brésil.

Au Brésil, actuellement, l'enseignement séculier des faits religieux fait partie de la discipline de l'histoire, principalement en ce qui concerne les religions chrétiennes, le judaïsme et l'islam. Comme nous l'avons vu précédemment, il y a des difficultés à aborder les religions afro-brésiliennes, en raison de la discrimination. Concernant l'enseignement religieux, législation brésilienne prévoit que l'enseignement religieux est obligatoire, mais facultatif. Autrement dit, les écoles publiques sont tenues d'offrir la discipline, mais les étudiants ne sont pas tenus d'assister aux cours. En outre, les états et les municipalités sont libres de définir l'organisation de l'enseignement religieux (Cunha, 2018). Ainsi, il y a des lieux, comme l'état de São Paulo, où l'histoire des religions est enseignée, tandis que dans d'autres, comme l'état de Rio de Janeiro, l'enseignement est confessionnel, c'est-à-dire propre à une religion, défini selon le profil religieux de la population vivant à proximité de l'école. Le nouveau Curriculum National approuvé en 2017, à son tour, fournit des lignes directrices pour que l'enseignement religieux soit guidé par la diversité religieuse, fournissant l'apprentissage des connaissances religieuses, la liberté de conscience et de croyance, stimulant le dialogue

entre les perspectives de la vie religieuse et laïque et contribuant aux étudiants à construire leur sens personnel de la vie sur la base de valeurs, de principes éthiques et de citoyenneté.

On constate donc que l'État est responsable du financement de l'enseignement religieux, comprenant le recrutement des enseignants et l'achat de matériel pédagogique et qu'il existe différentes configurations de l'offre de la discipline, résultant des corrélations des forces politiques qui ont des idéologies et objectifs différents. Bien qu'aujourd'hui une partie des églises évangéliques défende également l'éducation religieuse et constitue aujourd'hui un bras important du nouveau conservatisme brésilien, comme le soulignent Carvalho et Sívori (2017), l'enseignement religieux est historiquement un agenda catholique. Le sentiment que les évangéliques seraient plus fortement opposés à la laïcité que les catholiques peut être vu comme le résultat d'une invisibilité de l'activité catholique dans la sphère publique.

En ce sens, cette forte tradition catholique rapproche le Brésil de la France, là où plusieurs chercheures voient la laïcité française comme étant une « catho-laicité » (Gautherin 2014), ou relevant d'un communautarisme majoritaire (Lorcerie, 2005). Mais au fond, le débat central aujourd'hui en France concerne la visibilité du religieux dans l'espace social et plus encore dans l'espace scolaire. Depuis 2015, une hystérisation des débats existe, rendant tout compromis ou dialogue véritable impossible. (Zuber, 2020). D'un côté les tenants d'une laïcité scolaire stricte, qu'incarne l'actuel ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer (depuis 2017), défavorable, par exemple, à la présence du voile chez les mamans d'élèves participants aux sorties scolaires, et de l'autre, la perception de l'Observatoire national de la laïcité, dépendant du Premier ministre, définissant une laïcité fondée sur le droit, et adossé à son héritage politique libéral. Le voile est le point de crispation majeur, sans être le seul. La loi de 2004interdisant les signes religieux ostentatoires (et donc le port du voile) au sein de l'école française est aujourd'hui considérée par beaucoup d'élèves, et pas seulement des milieux populaires musulmans, comme une contrainte discriminatoire, et une atteinte aux libertés individuelles. Ce sentiment semble confirmé par un sondage récent réalisé auprès des lycéens français (LICRA/IFOP, 2021). C'est le défi actuel de l'école française que de devoir affronter cette question très sensible.

Dans le domaine académique brésilien, il existe des points de vue différents sur la relation entre l'école publique et les religions. Auteurs comme Cunha (2018) et Cury (2004), fondés sur une conception républicaine de la laïcité, rejettent la discipline d'enseignement religieux, affirmant que son offre viole la séparation de l'État de la religion, peut faire du prosélytisme et reproduire des préjugés. Pour d'autres chercheurs, comme Rodrigues (2015), l'enseignement religieux peut avoir un caractère global, d'étudier les différentes manifestations religieuses au Brésil, en plus de contribuer à la lutte contre la violence et l'intolérance religieuse. Le rapport de Régis Debray estimait le même point de vue. De cette manière, on pourrait discuter et analyser les symboles et pratiques religieux sans inculquer des pratiques de prosélytisme. Dans ce que la France appelle, dans les apprentissages, la dimension patrimoniale et sociale des religions, déconnectée du dogme et de la foi.

CONCLUSION : LES RAISONS DE LA CROISSANCE DU QSV AU BRESIL ET EN FRANCE CES DERNIERES ANNEES

Réfléchir aux raisons possibles pour lesquelles ces QSV sont apparus plus intensément ces dernières années au Brésil n'est pas une tâche facile. Toutefois, nous pouvons émettre des hypothèses, fondées sur des changements sociaux au cours des dernières décennies. Premièrement, la re-démocratisation et la mise en œuvre de politiques qui ont élargi l'accès à l'école dans les années 1990, ont permis aux populations les plus pauvres et les plus marginalisées de fréquenter l'école. En ce sens, les tensions sociales impliquant la classe, la race, le sexe, les religions, etc. ils sont également devenus une partie de la routine scolaire. De la même manière en France, les « pages noires » de l'histoire nationale ne semblent plus être taboues ; la nécessité de transmettre une mémoire devient obsédante. Cette injonction sociétale d'un devoir de mémoire, d'un devoir de transmettre en tenant compte de la diversité culturelle du pays a considérablement imprégné les pratiques de classe sur des sujets aussi délicats, désormais, que la Seconde guerre mondiale (longtemps traitée dans un cadre d'histoire militaire et diplomatique) et les guerres de décolonisation, l'esclavage et aujourd'hui la religion, et, partant, l'islam.

Deuxièmement, depuis les années 1980, le profil religieux de la population brésilienne a considérablement changé. Il y a eu une baisse du nombre de catholiques, de 89,0% de la population en 1980 à 65,0% en 2010) et une croissance des évangéliques (de 6,6% en 1980 à 22,1% en 2010) (IBGE, 2012). Comme nous l'avons discuté précédemment, les chefs religieux et les politiciens évangéliques ont une forte présence dans la sphère publique pour défendre les concepts traditionnels de la famille et embrasser un discours de majorité morale, qui combattent les conceptions progressistes et plurielles de l'éducation. En ce sens, ils s'opposent à l'enseignement de thèmes contraires aux préceptes de leur religion, étant une force importante dans le domaine conservateur.

De la même façon en France, la question religieuse est devenue ces dernières années une question vive à part entière, qu'il s'agisse de l'expression de la minorité d'élève se revendiquant ou étant perçue comme relevant de l'islam, ou autour du thème hautement controversé de la laïcité, pour une définition pour laquelle l'ensemble du champ intellectuel et médiatique est engagé. Un troisième point pertinent est la croissance des collectifs et des nouveaux mouvements sociaux qui défendent les principes identitaires et les politiques de reconnaissance. Ainsi, pour ces groupes, l'éducation de base est un champ d'action privilégié, notamment en ce qui concerne l'inclusion de contenus et de personnes qui étaient auparavant en dehors de l'école (Gohn, 2019). L'enseignement des questions de genre et des relations ethno-raciales sont des lignes directrices des mouvements féministes et noirs qui visent à dénoncer la discrimination et les inégalités dans la société brésilienne. Le racisme s'impose aussi comme un des enjeux forts d'une jeunesse très vigilante sur les questions de discrimination (Falaize, 2020b). De cette manière, des tensions s'établissent autour des curricula des disciplines et autour des objectifs de l'éducation aux Brésil et en France. Il y a des controverses sur les connaissances, les valeurs et les attitudes que l'école devrait enseigner. Ainsi, les doctrines religieuses, la laïcité, la citoyenneté et les connaissances scientifiques, sont mises en échec, dans des conflits pour lesquels il n'y a pas de solutions définitives, ce qui nous fait croire à l'importance de la QSV pour l'éducation dans les deux pays.

Bibliographie

Almeida, R. De. (2009). *A Igreja Universal e seus demonios: um estudo etnoˆgráfico*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome.

Almeida, R. De. (2019). Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estudos - CEBRAP*, 38(1), 185–213.

https://doi.org/https://doi.org/10.25091/s01013300201900010010

Araújo, P. C. (2017). *Entre ataques e atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Arché Editora.

Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73.

https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007

Bauberot, J. (2017). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF, 7e édit.

Berque, J. (1985). *Les enfants de l'immigration à l'école, Rapport au minister de l'éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

Borne, D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* Brasília: Ministério da Educação.

Caputo, S. (2012). *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas.

Carvalho, M. C., & Sívori, H. F. (2017). Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, 50.

https://doi.org/10.1590/18094449201700500017

Cunha, L. A. (2018). Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, 39(145), 890–907. https://doi.org/10.1590/es0101-73302018196128

Cury, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 183–191. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013

Debary, R., (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'ecole laique, Paris : Odile Jacob.

De Cock, L. (2009). Pour dépasser le roman national, in : De Cock, L., & Picard, E., *La fabrique scolaire de l'histoire: Illusions et désillusions du roman national*, Marseille : Agone.

Deloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris : Presses de sciences Po.

Desmery, K., (2020), *Pour une éducation à la liberté responsable : les perspectives d'un enseignement moral et civique*. Éditions Liber mirabilis.

Dorvillé, L. F., & Teixeira, P. (2015). O crescimento do criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes. *X Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 24–27.

El-Hani, C. N., & Mortimer, E. F. (2007). Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 2(3), 657–702. https://doi.org/10.1007/s11422-007-9064-y

El-Hani, C. N., & Sepúlveda, C. (2010). The relationship between science and religion in the education of protestant biology preservice teachers in a Brazilian university. *Cultural Studies of Science Education*, 5(1), 103–

125. https://doi.org/10.1007/s11422-009-9212-7

Escola Sem Partido. (n.d.). *FAQ*. Retrieved August 8, 2016, from http://www.escolasempartido.org/faq

Falaize, B., (2006). Identités, histoire et mémoires scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France in : Nagy, P. SahinToth P. (Eds) *Identités en construction, identités en interaction.* Budapest : Presses universitaires de Rouen (PURH)/ELTE.

Falaize, B., (Dir.), (2009), *L'histoire de l'immigration à l'école*, coll. « éducation, histoire, mémoire », INRP/CNHI.

Falaize, B., (Dir.), (2011) *L'enseignement de l'esclavage et des traites dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP.

Falaize, B., (2014) L'enseignement des sujets controversés dans l'école francaise : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? ¸*Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 193-223.

Falaize, B., & WAINSTAIN, N., (2020a), L'esclavage dans les manuels et les programmes scolaires : 7 propositions. *Les notes de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage (FME)*, N°1. https://memoire-esclavage.org/sites/default/files/2020-10/Note%20%C3%A9ducation%20FME%20sept%202020.pdf

Falaize, B., (2020b), L'institution scolaire et l'horizon démocratique, Revue *Esprit*, n°469, « Jeunesses antiracistes », novembre 2020, p.99-107.

Fortin, C., (2009) *L'évolution à l'école. Créationnisme contre darwinisme ?*. Paris : Armand Colin.

Garcia, P., (2009) Roman national et revendications mémorielles, *Cahiers français*, La France au pluriel, n° 352, p. 57-62.

Gil, C. Z. de V., & Camargo, J. (2018). Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, 7(13), 139–

159. https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430

Gohn, M. da G. (2019). Lutas, movimentos sociais e políticas em educação no Brasil - Um histórico de organização e confrontos. In: Gohn, M. da G. *Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pósjunho de 2013* (pp. 192–227). Petrópolis: Vozes.

Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Harsin, J., (2018) Post-Truth Populism: The French Anti-Gender Theory Movement and Cross-Cultural Similarities, *Communication, Culture and Critique*, Volume 11, Issue 1, p.35–52,

https://doi.org/10.1093/ccc/tcx017

IBGE. (2012). *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE.

Joutard, Ph., (1990). Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions., In : Borne, Dominique *La laïcité, mémoire et exigences du présent* (pp.9096). Paris: La documentation française..

Kesler, (2020) S., La Guyane, une nouvelle frontière éducative : comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école, in *Administration & Education*, n°166.

Lacerda, M. B. (2019). *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro* (1st ed.). Porto Alegre: Zouk.

Larochelle, M. & Desautels, J. (2006), L'éducation aux sciences et le croisement des expertises, in : Legardez, A. & Simonneaux, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

Lefevre, J.-P. (1993), Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930, Vingtième siècle, *Revue d'histoire*, n°38, pp.24-33 (https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1993_num_38_1_2677).

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

LICRA/IFOP (2021). « Droit au blasphème », laïcité, liberté d'enseignement… les lycéens d'aujourd'hui sont-ils « paty » ? https://www.ifop.com/publication/droit-au-blaspheme-laicite-liberte-denseignement-les-lyceens-daujourdhui-sont-ils-paty/, mars 2021.

Lorcerie F. (Ed) (2005). *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris : L'Harmattan.

Marton, F. (2019). Relatos apontam proliferação de ataques às religiões afro-brasileiras. *Folha de São Paulo*.

https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/09/relatos-apontam-proliferacao-de-ataques-as-religioes-afro-brasileiras.shtml

Miguel, L. F. (2016). Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621.

https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163

Prairat, E., (2018), Les valeurs. Des interrogations du philosophe au défi du pédagogue, *Diversité*, n°182, 4ème trimestre, 80-84.

Quintana, E. (2013). Intolerância religiosa na escola: O que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência. *Revista Fórum Identidades*, 14 (14), 127-140.

Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138),

9–26. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522

Rodrigues, E. (2015). Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista de*

Estudos Da Religião (REVER)., 15(2), 55 - 66. https://doi.org/10.21724/rever.v15i2.26184

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

Sayad, A., *Les usages sociaux de la « culture des immigrés »*. Paris : Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes. 1978.

Sayad, A., (2014) *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris : Editions du Seuil.

Spyer, J. (2020). *Povo de Deus: Quem são os evangélicos e por que eles importam?* São Paulo: Geração Editorial.

Tatagiba, L. (2018). Os protestos e a crise brasileira. Um inventário inicial das direitas em movimento (2011 – 2016). In R. de Almeida & R. Toniol (Eds.), *Conservadorismos, Fascismos e Fundamentalismos: análises conjunturais* (pp. 87–116). Campinas: Editora da Unicamp.

Teixeira, P. (2019). Acceptance of the theory of evolution by high school students in Rio de Janeiro, Brazil: scientific aspects of evolution and the biblical narrative. *International Journal of Science Education*. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1569283

Tidon, R., & Lewontin, R. C. (2004). Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, 27(1), 124–131. https://doi.org/10.1590/S1415-47572004000100021

Zuber, V., (2020). Laïcité, un vent mauvais souffle sur l'école, AOC, cahier n°2, *La Découverte*, p.191-200.