



HAL
open science

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative

Gabriela Valente, Adriana Dantas

► **To cite this version:**

Gabriela Valente, Adriana Dantas. Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative. Revue Interpares, 2023, 9, pp.22-30. hal-04047120

HAL Id: hal-04047120

<https://hal.science/hal-04047120>

Submitted on 27 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative

Gabriela Valente, Adriana Dantas

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

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

The transatlantic journey of secularism: a comparative study

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

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

Le voyage transatlantique de la laïcité : une étude comparative

Gabriela Valente, Adriana Dantas

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

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

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

Nous faisons alors les hypothèses suivantes : (1) le concept de laïcité à la française est une construction théorique forgée dans la modernité à partir d'un contexte local qui se veut porteur d'universel ; (2) cette laïcité est inaugurée et entendue comme un principe juridique qui vise à neutraliser la présence des religions dans les relations publiques et politiques, faisant du système éducatif son épicerie ; (3) au Brésil, le concept a été constitué par le processus de colonisation, en ayant la religion chrétienne comme partenaire dans le maintien de la domination européenne ; (4) au Brésil, la relation entre l'État et l'Église a été fondée dans la colonialité, par conséquent la perception de la laïcité revêt une autre configuration sur le sol national, y compris dans le système éducatif. Ces hypothèses nous permettent de dénaturer l'idée d'universalisme de la laïcité et, ainsi, de nous demander de quelle nature est la laïcité qui existe au Brésil. Dans le cadre de cette étude, trente-six entretiens semi-directifs¹ ont été menés avec dix-huit enseignants brésiliens et dix-huit enseignants français contactés grâce aux indications de collègues ayant participé à des observations de terrain dans trois écoles publiques (deux brésiliennes et une française).

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

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

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

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

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

La domination coloniale développée par les Européens a été soutenue par la colonialité du pouvoir qui a structuré des relations d'assujettissement basées sur la création de nouvelles identités racialisées² - blanc, noir, indigène, oriental - à partir de l'Europe pour justifier le contrôle blanc sur la terre, le travail et les produits fabriqués par d'autres identités. La conception du « blanc » comme « civilisé » et « moderne » a établi le modèle de ce que les autres nations, considérées comme « primitives » ou « non civilisées », devaient devenir, ce qui a progressivement imposé l'universalisme européen au monde (Quijano, 2000).

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

La formation du Brésil en tant que nation est assez complexe car il y a eu plusieurs négociations pour la constitution d'une unité nationale au fil du temps. Le début de ce processus peut être attribué à l'indépendance du pays (1822), qui a été institué par un monarque portugais et qui a transformé le Brésil en un Empire indépendant de la Couronne portugaise. La formation de l'Empire brésilien a été rendue possible par l'arrivée de la famille royale en 1808, qui fuyait les troupes de Napoléon. La présence de la Couronne

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

portugaise sur le sol national a entraîné plusieurs transformations, dont la création des premiers collèges et instituts de recherche. Pour Schwarcz (1993), cela a permis la formation « d'hommes de science » sur le sol national, influencés par les théories développées en Europe. Plus tard, la préoccupation majeure de ces intellectuels au sujet de la formation de l'État brésilien a été de résoudre le problème racial, puisque la grande majorité noire et métisse constituait, à leurs yeux, un « problème » pour le développement d'une nation civilisée. Cette conception était basée sur des idées eugénistes que ces penseurs adoptaient à partir des théories racistes venues d'Europe (Góes, 2015 ; Schwarcz, 1993).

Après la propagation des nouvelles « théories racistes », dès la fin du XIX^{ème} siècle, on assiste à un changement de conception de l'enseignement public dans les premières décennies du XX^{ème} siècle. Ce changement est inspiré par une conception de la hiérarchie raciale selon laquelle les blancs, descendants d'Européens, seraient au sommet de la hiérarchie sociale. L'école était considérée comme pouvant participer à un projet civilisateur qui viserait à construire la « [...] « race brésilienne » saine, culturellement européenne, physiquement apte et nationaliste » (Dávila, 2006, p.21), de sorte que l'inclusion de non-blancs, auparavant exclus, prétende être une « solution » aux maux nationaux³. Par conséquent, l'élite intellectuelle, composée en grande partie de médecins et de spécialistes des sciences sociales, a assumé le projet éducatif dans l'objectif de faire face à la « dégénérescence » de la majorité du peuple brésilien, à savoir des non-blancs, grâce à des politiques publiques éducatives. Pour Dávila (2006), la réforme éducative promue entre les années 1917 et 1945 avait cette composante raciale, par laquelle l'école aurait eu pour fonction de fournir un « diplôme de blancheur » aux « dégénérés ».

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

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

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

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

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

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

Cette analyse des fondements historiques du Brésil à partir des épistémologies du Sud permet de comprendre le présent, notamment en ce qui concerne l'usage du concept de laïcité dans la société contemporaine. Cela fait contraste avec la réalité

française. En raison des limites de l'article, nous ne développons pas ce point⁴.

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

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

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

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

⁴ Voir : Baubérot, 2010 ; Kintzler, 2007 ; Foray, 2008 ; Ménard, 2022.

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

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

Comparant les débats épistémologiques sur la notion de laïcité dans les deux pays, les études brésiliennes du point de vue de l'éducation se concentrent sur la mise en œuvre controversée de la discipline de l'enseignement religieux⁵. Si, en France, la séparation des espaces publics et privés et la différence entre croyance et connaissance sont des éléments centraux, au Brésil cela peut être justifié comme un produit du syncrétisme et de l'hybridité typiques de la culture brésilienne (Sanchis, 2008 ; Negrão, 2008) ou encore par le fait que la laïcité française soit perçue comme une question socialement vive, source d'une controverse scientifique par laquelle les chercheurs cherchent à produire des connaissances ayant comme horizon la « vérité », même si cette vérité est temporaire (Panissal et Strouk, 2017).

La différence cruciale entre la France et le Brésil apparaît ici, puisque le pays européen, se présentant comme une nation européenne moderne, avait besoin d'une séparation entre l'État et l'Église pour sa consolidation. Si la France elle-même a également

participé au processus de colonisation, son rôle central dans le système mondial moderne exigeait la propagation de valeurs séculaires par l'éducation dans son processus de civilisation interne. L'inscription de la laïcité dans la formation des enseignants et dans les programmes scolaires caractérise la manière dont ce terme est mobilisé en France. De l'autre côté de l'Atlantique, ce n'est pas un hasard si la laïcité brésilienne reconnaît une certaine utilité publique aux religions, considérées comme un service public qui assure une socialisation morale, puisque les religions hégémoniques (les religions chrétiennes) possèdent au Brésil une légitimité politique que l'on ne retrouve pas sur le territoire français.

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

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

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

⁵ L'enseignement religieux est une discipline d'offerte obligatoire mais d'inscription facultatif. (cf Tomaz, 2012).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Gomes, F. (1998). De súdito a cidadão: os católicos no Império e na República. Dans : *História e Cidadania: XIX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Anpuh, 2, 315-326.
- Gomes, N. (2005). Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debatesobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. Dans : BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria deeducação continuada e alfabetização e diversidade. 39 – 62.
- Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin. « Chemins philosophiques », 128.
- _____. (2014). *Penser la laïcité*. Paris : Minerve.
- Mattos, P. (2006). A formação do estado regulador. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo , 76, p. 139-156.
- Ménard, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. 21. *CRES*.
- Ménard, C. et Valente, G. (2016) Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation. Dans : *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. Nantes : 27 -28 octobre 2016 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).
- Miceli, S. (1985). *A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)*. Tese de livre docência em Sociologia. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. Dans: LANDER, Edgardo (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. 55-86
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, Duke University Press.
- Miranda, A. (2012). A força de uma expressão: intolerância religiosa, conflitos e demandas por reconhecimento de direitos no Rio de Janeiro. *Comunicações do ISEER*, 66, 60-73.
- Monteiro, P. (2012). *O Estado laico e a liberdade religiosa: interesses públicos versus direitos privados numa democracia plural religiosa*. Dissertação de mestrado. Universidade Presidente Antonio Carlos.
- Negrão, L. (2008). Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, FFLCHUSP, 20, 2, 115 -132.
- Panissal, N et Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, *Éducation et socialisation* [Online], 46.
- Pena-Ruiz, H. (2004). Laïcité : principes et enjeux actuels. *Cités*, 18 (2), 63-75.
- Pinho, L.; Vargas, E. (2015). Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações. *Educação temática digital*.
- Portier, P. (2016). *L'État et les religions en France: une sociologie historique de la laïcité*. Presse Universitaires de Rennes : Rennes.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” Dans : Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Dans : _____ *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Danilo Assis Clímaco (selección). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 285-327
- Quijano, A. Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Sciences Journal*, 134, 549-557.
- Ranquetat Jr, C. (2012). *Laicidade à brasileira: um estado sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Tese de doutorado. UFRGS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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