LE SACRÉ ET LE PROFANE : DUALISME ET PENSÉE CONSERVATRICE DANS L'ÉDUCATION BRÉSILIENNE[1]

Tiago Ribeiro Santos[2]

Résumé
L'article mobilise les notions de sacré et de profane afin d'analyser les idées motrices du mouvement politique brésilien École Sans Parti. Ces notions permettent d'examiner comment ce mouvement promeut des devoirs comportementaux visant à normaliser le rôle de l'enseignant selon deux axes idéologiques : 1) la construction sociale d'un monde hétéronome et confus ; et 2) l'actualisation mythique d'un type d'enseignant sacré, supposé s'opposer au monde profane prétendument en cause.
Mots clés : rôle social d'enseignant ; morale ; idéologie ; Brésil ; sacré-profane.

Abstract
The article mobilizes the notions of sacred and profane in order to analyze the driving ideas of the Brazilian political movement School Without Party. These notions allow us to examine how this movement promotes behavioral duties aimed at normalizing the role of the teacher according to two ideological axes: 1) the social construction of a heteronomous and confused world; and 2) the mythical actualization of a type of sacred teacher, supposed to oppose the profane world supposedly in question.
Keywords: *social role of teacher; moral; ideology; Brazil; sacred-profane.*

Resumen
El artículo moviliza las nociones de lo sagrado y lo profano para analizar las ideas impulsoras del movimiento político brasileño Escuela Sin Partido. Estas nociones nos permiten examinar cómo este movimiento promueve deberes conductuales encaminados a normalizar el papel del docente a lo largo de dos ejes ideológicos: 1) la construcción social de un mundo heterónomo y confuso; y 2) la actualización mítica de un tipo de maestro sagrado, supuestamente opuesto al mundo profano supuestamente en cuestión.
Palabras clave: *rol docente; moral; ideología; Brasil; sagrado-profano.*

Resumo
O artigo mobiliza as noções de sagrado e profano para analisar as ideias motrizes do movimento político brasileiro Escola Sem Partido. Estas noções permitem-nos examinar como este movimento promove deveres comportamentais que visam normalizar o papel do professor ao longo de dois eixos ideológicos: 1) a construção social de um mundo heterónomo e confuso; e 2) a atualização mítica de uma espécie de professor sagrado, supostamente oposto ao mundo profano supostamente em questão.
Palavras-chave: *papel de professor; moral; ideologia; Brasil; sagrado-profano.*

[1] Article publié à l'origine en portugais dans le numéro 105 de la revue Ensaios, rattachée à la Fundação Getúlio Vargas, à Rio de Janeiro, au Brésil.
[2] Associé au LISEC, Enseignant, Université de Loraine (France).

Introduction

> *« Il n'existe pas de pire adversaire scientifique, lorsqu'on travaille dans et sur le monde social, qu'un adversaire théoriquement faible et socialement fort. »* (Bourdieu, 2015**,** p. 338)

L'épigraphe ci-dessus, tirée de la première année de cours de Bourdieu au Collège de France, rappelle que les sociologues ne réalisent pas leur travail sans obstacles sociaux. Ceux-ci se voient parfois obligés d'analyser des phénomènes apparemment éphémères qui, néanmoins, impressionnent par la force avec laquelle ils se manifestent et par l'émotion publique qu'ils suscitent. Les projets politiques les plus divers, en ce sens, lorsqu'ils cherchent à se réaliser par le biais de l'école, suscitent inévitablement des polémiques, en visant une institution conçue, plus ou moins héroïquement, comme représentante de valeurs telles que la liberté, le respect et la justice sociale.

Au Brésil, en 2017, la ville de Campinas (qui compte plus d'un million d'habitants), dans l'État de São Paulo, a approuvé un projet de loi municipal (d'ambition nationale), conçu par le Mouvement École Sans Parti (MESP). Ce projet prévoyait l'affichage de panneaux dans les salles de classe informant des devoirs relatifs aux bonnes pratiques pédagogiques, notamment destinées aux enseignants. Ces pratiques, semblables à celles d'un manuel, visaient à instaurer une relation pédagogique dépourvue d'intérêts politico-partisans, que les enseignants pourraient imposer à leurs élèves sous forme de cooptation idéologique. L'effort du MESP se concentrait ainsi sur l'action pédagogique des enseignants (Capaverde et al., 2019), cherchant à légitimer cette action en se fondant sur la neutralité de l'enseignement.

Le journal *Folha de São Paulo* (l'un des principaux du pays) a tenté, au cours de la même année, d'organiser une table ronde réunissant l'initiateur du MESP, un enseignant retraité d'une université publique, ainsi que deux directeurs d'écoles privées (Saldanha, 2019). Cette table ronde, reflétant dans sa composition même les polarités extrêmes du monde social, a rapidement dégénéré en un jeu d'accusations, obligeant la journaliste modératrice à demander à plusieurs reprises le silence au public et la modération aux invités. Les relations, surtout entre antagonistes, rappelle Bourdieu (2002), doivent s'appuyer sur au moins un point d'accord pour rendre un débat possible. L'absence de points communs tend ainsi à engendrer, fatalement, une forme de vulnérabilité de l'image de l'enseignant et du discours scientifique, car ceux-ci se retrouvent exposés à la confusion des « bavardages », fruits des formes habituelles et instinctives de pensée.

Ces sujets polémiques sont finalement empreints d'ambiguïtés, si bien que les sociologues, bien qu'ils risquent de perdre en crédibilité, sont souvent sollicités pour répondre aux demandes journalistiques, publiques, éducatives, etc., en apportant des éclaircissements et des réponses possibles. L'émergence du MESP

s’inscrit dans ces débats polémiques. Les paroles de Weber semblent ici appropriées, surtout lorsqu’il paraît nécessaire de s’opposer à la « faiblesse » de « n’être pas capable de regarder en face le sévère destin de son temps » (Weber, 2002, p. 108). Le monde social est, en ce sens, rempli de paniques morales, de sorte que les idées politiques semblent contenir quelque chose de terrible. Weber (2013, p. 114) suggérait pour cela : « n’oublie pas que le diable est vieux, deviens donc vieux toi aussi pour pouvoir le comprendre. ». Il poursuivait encore, « si tu veux avoir raison de ce genre de diable, il ne faut pas prendre la fuite, comme cela arrive trop fréquemment de nos jours, mais il te faut d’abord examiner à fond ses voies pour connaître sa puissance et ses limites. »

Ces mêmes limites, donc, pourquoi ne définissent-elles pas la réalité des groupes d'individus adhérant à l'idée que l'affiche du MESP doit (ou non) être mise en pratique ? La formulation d'un problème sociologique fondamental consiste parfois moins à déterminer pourquoi certaines choses « tournent mal » du point de vue des autorités qu'à comprendre comment tout le système fonctionne, quels sont ses présupposés et comment il se maintient cohérent (Berger, 1980, p. 47). Cette cohérence, condition de crédibilité d'un projet politique conforme aux modèles du MESP, est ce qui sert de base à l'analyse. Il en serait de même si, pour certains, ce projet se présente comme anachronique ou autoritaire, pour d'autres, il représente une narration soutenue, y compris par un certain patrimoine sociologique, comme celui de Max Weber, référencé sur la page du MESP (Escola sem partido, 2004a), avec la citation suivante :

> « Le professeur qui se sent la vocation de conseiller la jeunesse et qui jouit de sa confiance doit s’acquitter de ce rôle dans le contact personnel d’homme à homme. S’il se sent appelé à participer aux luttes entre les conceptions du monde et les opinions des partis, il lui est loisible de le faire hors de la salle de cours, sur la place publique, c’est-à-dire dans la presse, dans les réunions publiques, dans les associations, bref partout où il voudra. Il est en effet par trop commode montrer son courage de partisan en un endroit où les assistants, eu peut-être les opposants, sont condamnées au silence. » (Weber, 2002, p. 110)

Le passage en question, qui met en avant une conception rationnelle de l’enseignant, pourrait être nuancé afin de mieux révéler ses limites. En effet, Weber (2004, p. 208) anticipait une « cage d’acier » comme conséquence de l’ascension de la pensée instrumentale en Occident – comme en témoignent les dernières pages, empreintes de nostalgie, de *L'éthique protestante*. Cependant, l’enjeu ne réside pas dans l’exploration de la fragilité d’une idée inappropriée, telle que celle extraite du texte de Weber dans le projet susmentionné, mais dans le traitement des « dichotomies simplistes, qui réduisent des questions complexes à de fausses alternatives » (Penna, 2017, p. 35), souvent exprimées sous forme de divisions rigides. Ce qui importe, par conséquent, est de comprendre comment cette dichotomie se construit et se maintient dans un

univers symbolique qui s'impose comme crédible, fondamental et nécessaire, tout en masquant son caractère essentiellement idéologique. Autrement dit, selon Weber lui-même (2013), une vision relative du monde.

L'analyse proposée ici peut alors se focaliser sur le caractère fonctionnel du MESP, dont la force semble reposer sur des éléments *sui generis* qui, d'un côté, apparaissent socialement anachroniques et, de l'autre, sociologiquement synchroniques. Cela inclut notamment l'étude de la relation entre le « sacré » et le « profane », qui a occupé une place centrale dans les sciences sociales depuis la fin du XIX^{e} siècle (Nisbet, 1984). Une analyse portant sur des idées associées à des éléments « sacrés » pourrait ainsi éclairer non seulement l'orientation du MESP, mais également ses objectifs, déjà identifiés par Frigotto (2017). Il pourrait s'agir, par exemple, de dystopies qui projettent une école sacrée, opposée à ses contraires, ou encore de pratiques pédagogiques guidées par la satisfaction de besoins immédiats et qui, à travers leur discours, occultent la « liberté d'apprendre, d'enseigner, de rechercher et de diffuser la culture, la pensée, l'art et le savoir », pourtant garantie légalement dans le pays (Senado, 2018, p. 9). La complexité de la question demeure finalement là où – comme nous allons le voir – « neutraliser » devient plutôt « normaliser » l'enseignement, à partir d'un ensemble de règles censées apporter de la stabilité sociale en salle de classe. L'intention, pourtant, de sécuriser l'enseignement a pour contrepartie l'impossibilité d'assurer un État juste, au sens de Rawls (2009), lorsque celui-ci nie l'autonomie professionnelle des enseignants de juger ce qu'il serait finalement bon ou mauvais de transmettre au sein de l'école.

1 Méthodologie

L'analyse d'une liste de devoirs relatifs au travail scolaire ne doit pas perdre de vue que l'école moderne est une institution prédisposée à agir par le biais de l'État. Sous la forme de projets de loi, l'État dispose d'une capacité particulière à énoncer des changements probables dans le monde scolaire, de telle sorte que, en tant qu'énoncé performatif, « la pré-vision politique est, par soi, une action qui vise à faire advenir ce qu'elle énonce ; elle contribue pratiquement à la réalité de ce qu'elle annonce par le fait de l'énoncer » (Bourdieu, 1977, p. 69). Dans les énoncés politiques concernant l'école, en termes de droits et de devoirs, réside l'un des effets peut-être les plus concrets de leur force : celui de produire, à partir du MESP en tant que groupe, des divisions internes au sein d'autres groupes – directeurs, parents, élèves et enseignants – en raison même du discours d'opposition que ce mouvement revendique.

Cette production de nouvelles divisions sera ainsi comprise ici à partir de ce que Vincent (2016, p. 251) considère comme propre au « système conservateur », où

> « […] l'autorité vient en premier parce qu'elle est plus qu'une valeur parmi d'autres : elle est la condition même de la vie en

> société et c'est à juste titre que les conservateurs insistent sur le caractère primordial de l'autorité (et de l'ordre, là aussi en le comprenant correctement, comme un *ordo*, un ordonnancement). Naturellement, la liberté s'inscrit dans cet *ordo* et l'articulation entre l'autorité et la liberté est d'autant plus facile et complète que la liberté est conçue non de façon abstraite, mais concrètement comme une suite, un *continuum* de franchises par rapport à l'État. » (Vincent, 2016, p. 251)

Les actions politiques sont ainsi des objets de connaissance publique, c'est-à-dire des objets destinés à être perçus et appréciés par le public sous la forme de jugements qui véhiculent, la plupart du temps, des indignations de la part de tous ceux qui ont quelque chose à perdre ou à gagner dans ces actions. Dans le cas du MESP, il convient donc de supposer, d'emblée, que le discours revendiqué par le mouvement, qui se définit comme neutre, rationnel et juste, cherche inévitablement à orienter les actions éducatives, dont l'affiche des « Devoirs de l'enseignant » constitue une ressource. Cette ressource, en tant que moyen de symbolisation des divisions ou des oppositions, a aussi pour fonction d'exprimer « le passage de l'état de groupe pratique à l'état de groupe [qui se veut] institué » (Bourdieu, 1977, p. 70), en discutant des attributs idéaux du rôle de l'enseignant. Le tableau ci-dessous (tableau 1 : Devoirs de l'enseignant diffusés par le mouvement ESP) présente ces attributs qui, peut-être, pourraient s'intégrer à une opinion dominante, laquelle semble considérer que la société est, pour le moins, en déclin moral.

Tableau 1. Devoirs de l'enseignant diffusés par le mouvement ESP[3]

Devoirs de l'enseignant
1. L'enseignant ne profitera pas de l'audience captive des élèves pour promouvoir ses propres intérêts, avis, conceptions ou préférences idéologiques, religieuses, morales, politiques ou partisanes.
2. L'enseignant ne favorisera ni n'apportera de préjudices aux élèves en fonction de ses convictions politiques, idéologiques, morales ou religieuses.
3. L'enseignant ne fera pas de la propagande politico-partisane en salle de cours ni n'incitera ses élèves à participer à des manifestations publiques.
4. Lorsqu'il aborde des sujets politiques, socio-culturels et économiques, l'enseignant présentera aux élèves, de manière juste – c'est-à-dire avec la même profondeur et le même sérieux – les principales théories, avis et perspectives à ce sujet.
5. L'enseignant respectera le droit des parents qui accordent à leurs enfants une éducation morale en lien avec leurs propres convictions.
6. L'enseignant ne permettra pas que les droits assurés dans les points précédents soient violés en raison de l'action d'autres personnes à l'intérieur de la salle de cours

[3] L'affiche, initialement proposée en langue portugaise, peut être trouvée sur le site officiel du mouvement, à l'adresse suivante : http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/

Ces devoirs sont, à proprement parler, des moyens discursifs destinés à produire un certain consensus sur le monde éducatif. Dans l'étymologie du terme « discours », cependant, réside un préfixe de négation qui fait du (dis)cours également un (ex)cours : une forme de déviation vers le pouvoir de l'État qui, à son tour, énonce une nouvelle orientation pour l'ordre social par des moyens officiellement institués. L'énonciation d'un discours qui est, par conséquent, négation d'un cours, d'une direction ou d'un chemin, peut difficilement être exercée sans l'ambiguïté de nommer aussi son contraire, même tacitement. Dans le champ des contraires, on trouve justement la revendication d'une salle « de cours » et donc non « de discours », faisant d'elle une cible des attaques du MESP contre les possibles discours partisans des enseignants. Le discours du MESP a ainsi besoin d'un (re)cours : un moyen (comme l'affiche) permettant de donner une autre orientation aux relations éducatives, en défense d'une réalité apparemment hors de contrôle. Ce discours, toutefois, en cherchant à pénétrer dans la salle de cours et à agir sur ses contenus, tombe dans l'abstraction en décrivant une réalité qu'il prescrit lui-même, s'affirmant ainsi comme une forme idéologique de politique pédagogique.

Dans les descriptions et prescriptions du MESP, qui doit affronter les oppositions qu'il suscite lui-même, nous proposons ici l'analyse de deux stratégies discursives, parmi lesquelles : 1) la fondation d'un point fixe, une orientation en résistance à l'état (profane) supposé de vulnérabilité dans lequel se trouve le monde scolaire ; et 2) l'actualisation d'un enseignant abstrait dont les conduites doivent correspondre à l'image (sacrée) de l'école que le MESP tente de produire et de préserver. On pourrait dire que le MESP ne peut s'affirmer qu'en créant (et disqualifiant) son propre ennemi, inventant un projet héroïque de lutte contre les maux éducatifs – à l'image de Don Quichotte, qui avait besoin de ses propres illusions pour combattre des géants, alors qu'en réalité il ne s'agissait que de moulins à vent.

2 Hétéronomie et fondation d'un point fixe

Examiné de manière structurelle, le MESP présente des attributs communs aux schémas sociaux qui soutiennent des valeurs, des normes et des croyances. Ces attributs tournent autour d'une séparation essentielle de la condition humaine, qui prévoit, selon Eliade (1992, p. 17), d'un côté, l'espace « sacré », conçu comme un « centre » définissant un point fixe de référence, et, de l'autre, le « chaos » lié à l'homogénéité et à la relativité de l'espace profane. Cette séparation, courante dans le domaine de la morale, reflète un jeu d'oppositions exprimant des visions du monde qui orientent les positions individuelles, les classifications et les jugements. Le monde tend ainsi à se diviser en au moins deux parties, selon une dichotomie entre « tradition et transformation » (Haensel, 2013, p. 81).

L'affiche des « Devoirs de l'enseignant » présente initialement six obligations, qui peuvent être regroupées en deux ordres : l'un comprenant les devoirs n° 1, 2 et 3, décrivant un enseignant hétéronome, prêt à agir sans obéir à des valeurs considérées comme inaliénables dans l'éducation ; l'autre comprenant les devoirs n° 4, 5 et 6, décrivant un enseignant autonome, s'opposant ainsi aux formes d'enseignement potentiellement répréhensibles. Entre ces deux pôles se situerait un enseignant partagé, à la fois attiré par les tentations personnelles et profanes de revendiquer une personnalité partisane, et tenu par les obligations sociales et sacrées d'exercer son rôle selon des limites formellement écrites (et donc conventionnellement définies).

La vision d'un monde sans contrôle, dominé par des impulsions personnelles, ne serait-elle pas celle qui prévoit un enseignant tenu de ne pas profiter « de l'audience captive des élèves pour promouvoir ses propres intérêts, avis, conceptions ou préférences idéologiques, religieuses, morales, politiques ou partisanes », comme le stipule le devoir n° 1 ? Les comportements ainsi anticipés pourraient constituer un répertoire d'impropriétés qui, du point de vue normatif, représenteraient des négligences dans la conduite de l'enseignant, le soumettant à des corrections. Cette anticipation des négligences, en suggérant que la responsabilité de la qualité de l'éducation repose davantage sur l'enseignant que sur les institutions, transfère en réalité les enjeux politico-pédagogiques dans la sphère des actions personnelles.

Weber (2002) formulait des critiques similaires lorsque « les circonstances veulent que les étudiants soient obligés de suivre le cours d'un professeur en vue de leur future carrière et qu'aucune personne présente dans la salle de cours ne puisse critiquer le maître » ; ce qui marquerait plus facilement ses élèves de « ses propres conceptions politiques » (Weber, 2002, p. 103). Ces écarts de conduite, servant d'appels à l'ordre, indiquent les attentes morales qui pèsent sur le rôle de l'enseignant, le définissant davantage par ses comportements que par ses compétences et son intelligence. Ce changement de centre d'intérêt, représenté par la définition d'un point fixe, nivelle l'éducation par le bas, mettant en doute l'autonomie de l'enseignant pour mieux faire croire en l'existence d'un État puissant prêt à s'en occuper :

> « [...] l'effort visant à approuver le projet de loi "École sans Parti", destiné à débarrasser les écoles de toute idéologie en interdisant aux enseignants de manifester leurs positions politiques et religieuses, cherche en fin de compte à priver le professeur de son caractère exemplaire : celui de savoir penser, c'est-à-dire de se situer de manière appropriée et personnelle face à de nouvelles situations. » (Giannotti, 2019, p. 137).

L'activité des enseignants, soumise à un point fixe et supposant des aspects potentiellement conflictuels, justifie ainsi la construction d'une sorte de séparation, prévoyant un enseignant défini par des interdictions : « qui ne

favorisera ni n'apportera de préjudices aux élèves » (devoir n° 2), et qui « ne fera pas de la propagande politico-partisane en salle de cours » (devoir n° 3). Ce qui peut exister dans le monde, en matière de profane, d'impossible, comme quelque chose qui vient de l'extérieur, tend à devenir un opposant du MESP, car son argument consiste à séparer la réalité de l'éducation en deux. L'appel aux contenus virtuels, aux photos, aux enregistrements de professeurs engagés politiquement, visibles sur le site du MESP, qu'ils soient contextualisés ou non, tendrait à contribuer à cette construction d'une réalité basée sur des dits et des non-dits, et sur une image de l'enseignant construite performativement. Il s'agit donc d'une forme sociologique non seulement classique de définition de la réalité, mais aussi communautaire, où la pratique de la rumeur, forme rudimentaire de contrôle social, s'avère suffisamment efficace pour construire une image dépréciative de l'autre (Elias et Scotson, 2000).

Cette séparation abstraite entre enseignants de l'intérieur et de l'extérieur peut être étendue à un schéma qui tend à censurer les aspects diffus de l'éducation, c'est-à-dire son hétérogénéité en matière de méthodes et de contenus. Le cas de Socrate est exemplaire en ce sens que la transmission de son enseignement était également diffuse, dans la mesure où elle intégrait des éléments remettant en question le régime politique de son époque, au IVe siècle av. J.-C. La supposée incompatibilité entre la diffusion de l'éducation et son caractère diffus conduit à une logique tentante d'élimination de ce dernier. Les valeurs sacrées ne se conservent que par la pratique d’un sacrifice, de sorte que la persécution de Socrate peut toujours être réactualisée par le biais de la forme que nous analyserons ci-après.

3 Sacrifice et actualisation d'un mythe

Les mythes ont pour fonction de raconter « une histoire sacrée, c'est-à-dire un événement primordial qui a eu lieu au commencement du Temps » (Eliade, 1992, p. 49). La formation d'une réalité primordiale, en termes mythiques, reste subordonnée à une séparation essentielle, qui construit, en effet, un monde profane, voire un monde impossible. Cette opération symbolique permet de poursuivre l'analyse en composant une représentation légendaire de l'enseignant, purifiée des aspects profanes qui feraient supposément partie du monde scolaire. Selon Lemos (2019), pour remporter les conflits politiques aujourd'hui, il est nécessaire de disposer d'une « narration politique » capable de créer des personnages et, surtout, de désigner de bons ennemis à haïr et à combattre, parmi lesquels figure ici la fameuse image de l'enseignant-doctrinateur.

Cette narration conditionne l'invention d'un sacré, conçu comme une réalité morale qui s'actualise — et devient ainsi présente face à son propre passé — à travers des rites qui inspirent des sentiments de communion collective et de solidarité. L'actualisation intermédiaire par le rite, en effet, célèbre rituellement le sacré tout en isolant le profane. Le nom suggestif de « loi du bâillon », attribué

au MESP, constitue ainsi une expression à la fois de cet isolement produit par le rite et de la représentation d'une pratique pré-moderne visant à empêcher des actions jugées désobéissantes.

Ce qui importe, encore, c'est que ces possibles désobéissances semblent avoir été dénoncées par le peuple lui-même (Lemos, 2019) et que, par conséquent, plus elles sont censurées de manière populaire, plus elles tendent à nourrir des réactions populistes. Ces réactions, facilitées par un appareil de délation — comme le montre la page du MESP sur Internet —, cherchent à définir les formes d'identification d'un processus de doctrination, en prenant sur le fait un enseignant qui : « impose la lecture de textes ne montrant qu'un seul côté des questions controversées » ; « pousse les élèves à exprimer certains points de vue dans leurs travaux » ; ou encore « omet ou minimise des faits défavorables à la mouvance politico-idéologique de sa préférence » (Escola sem partido, 2004b).

Ces situations pourraient alors constituer un terrain d'action pour un enseignant partisan. Le devoir n° 3, en ce sens, stipule que « l'enseignant […] n'incitera [pas] ses élèves à participer à des manifestations publiques » en pleine salle de cours. Cette proscription semble révéler ce que Bourdieu (2015, p. 381) décrivait comme le « syndrome de Don Quichotte » : une incompatibilité entre « les dispositions subjectives et l'objectivité du monde social ». La relation entre Don Quichotte et Sancho Panza, par ailleurs, illustre précisément à la fois ce syndrome et sa résistance à toute transformation. Sancho Panza, en tant qu'écuyer, cherche à ramener Don Quichotte à la réalité, tentant de le convaincre qu'il se trompe en voyant un ennemi potentiel là où il n'y en a pas.

> « - Quels géants ? dit Sancho.
> - Ceux que tu vois là, répondit son maître, aux longs bras et d'aucuns les ont quelquefois de deux lieues.
> - Regardez, monsieur, répondit Sancho, que ceux qui paraissent là ne sont pas des géants, mais des moulins à vent et ce qui semble des bras sont les ailes, lesquelles, tournées par le vent, font mouvoir la pierre du moulin.
> - Il paraît bien, répondit don Quichotte, que tu n'es pas fort versé en ce qui est des aventures : ce sont des géants, et si tu as peur, ôte-toi de là et te mets en oraison, tandis que je vais entrer avec eux en une furieuse et inégale bataille. » (Cervantes, 1985, p. 74).

La lutte du MESP, à travers l'allégorie de Don Quichotte, s'inscrit comme la répétition d'une narration sociale, ignorant les formes contemporaines d'actualisation de la réalité — science, art, journalisme. Elle s'appuie donc sur d'autres moyens d'actualisation. Ces moyens, aussi hétérogènes que dispersés dans le monde social, sont généralement mieux représentés par les réseaux sociaux en ligne, les vidéos sur Internet, les articles courts ou encore des références comme des extraits de Max Weber. Leur fonction est de construire

l'image d'enseignants « politiquement vocacionnés », perçus comme des géants empêchant Don Quichotte de mener à bien son destin. Le rôle de l'écuyer Panza s'explique sans doute par la nécessité de préserver une vision mythique de la réalité, essentielle à la continuité de l'aventure quichottesque. Cette aventure se déroule moins dans le réel que dans un univers virtuel et hypothétique, où la projection de situations imaginaires conduit à limiter ou à déformer les moyens d'actualisation de la réalité. Cela peut parfois aboutir à un entêtement prononcé, marqué par une insistance sur l'existence supposée d'enseignants partisans prétendument opposés à un idéal scolaire.

4 Le drame de l'enseignant : profaner pour éduquer ?

Le MESP sacrifie des professeurs au nom de sa dystopie. Cette idée pourrait synthétiser le drame analysé ici, car elle illustre l'éviction d'un professeur jugé hétéronome. Ce qui importe désormais, face à un concept idéal de professeur, ce n'est pas tant de chercher une correspondance dans la réalité que d'attribuer au MESP une identité conceptuelle. Cette identité trouve ses racines dans un problème classique lié aux usages politiques des idées scientifiques, exemplifié par l'œuvre *La Trahison des clercs* de Julien Benda (1975). La thèse de l'auteur, qui marque l'histoire des intellectuels dans le contexte européen des années 1930, peut être résumée ainsi : « Les hommes dont la fonction est de défendre les valeurs éternelles et désintéressées, comme la justice et la raison », que l'on pourrait désigner comme des intellectuels, « ont trahi cette fonction au profit d'intérêts pratiques » (Benda, 1975, p. 49). Cette trahison, ici incarnée par les idées politiques s'alimentant, plus ou moins, de la science, dépasse largement le simple fait d'insérer des extraits de Max Weber pour se doter de contenus visant à produire un effet de croyance collective. Elle réside, plus précisément, dans la tendance à attribuer au profane de l'éducation des caractéristiques contre-productives, gênantes ou même impossibles.

Les professeurs et philosophes de l'Antiquité, tout comme les Maîtres du Moyen Âge, ont toujours été traversés par une tension essentielle : celle de dépasser des limites mettant en péril leur propre intégrité. Socrate n'a-t-il pas été le premier à exprimer cette tension en s'éloignant des idéaux de la *polis* et en étant accusé de corrompre la jeunesse grecque, accusations qui ont conduit à sa condamnation à mort ? Plus tard consacré comme le patron de la philosophie occidentale, Socrate — et sa célèbre maxime « Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien » — résonne encore, bien que de manière plus prolixe, dans la vision de Pascal sur la relation entre l'homme et les sciences :

> « Les sciences ont deux extrémités qui se touchent. La première est la pure ignorance naturelle où se trouvent tous les hommes en naissant. L'autre extrémité est celle où arrivent les grandes âmes qui, ayant parcouru tout ce que les hommes peuvent savoir, trouvent qu'ils ne savent rien et se rencontrent en cette même

> ignorance d'où ils étaient partis. Mais c'est une ignorance savante, qui se connaît. » (Pascal, 1962, p. 58).

Ces « deux extrémités » peuvent, à leur tour, être interprétées anthropologiquement comme l'expression du « dualisme de la nature humaine » (Durkheim, 2013), où une partie « sacrée » et une autre « profane » constituent l'individu. Durkheim soulignait une forme dramatique de la condition humaine qui, en contrepartie, stimulerait le développement de la culture en exigeant des efforts collectifs dans le cadre de tentatives constantes de remédiation. Eliade (1992) partage cette compréhension en considérant la « désacralisation » comme une force motrice de la modernité. Cependant, l'idée d'un individu entièrement désacralisé — profane jusqu'à la dernière goutte — serait un non-sens d'un point de vue empirique. Le sacré représente, plutôt, la fondation d'un point fixe qui, traduit en termes séculiers, pourrait bien être représenté par le « quotidien », envisagé comme la « réalité par excellence » (Berger et Luckmann, 1967, p. 21), orientant les femmes et les hommes dans leurs mondes. Ce qui importe, c'est que le sacré subsiste dans le monde à travers des éléments symboliques entourant ce point fixe.

La tension inhérente entre le sacré et le profane ferait, en définitive, partie intégrante de la vie sociale. Cette tension est mise en lumière dans l'œuvre *L'évolution pédagogique*, où Durkheim (1938) relevait, dès ses premières pages, un élément profane dans la mission embryonnaire catholique d'éduquer l'Occident. L'enseignement religieux passait également par l'apprentissage de la lecture, permettant aux peuples païens d'accéder à la divine Écriture. Un risque, cependant, se profilait : les jeunes novices pourraient en venir à aimer davantage les lettres que Dieu, ou la grammaire plus que le texte sacré. L'histoire de l'enseignement – et des individus chargés de transmettre le savoir – prend ainsi une tournure dramatique, dans la mesure où la transmission de l'éducation peut parfois compromettre ses propres finalités.

L'éducation tendrait ainsi à se définir comme une relation où le sacré et le profane demeurent en conflit. L'œuvre de Durkheim, en ce sens, n'a pas manqué de souligner le rôle d'Abélard (1079-1142) qui, bien qu'expulsé de la ville de Laon pour avoir enseigné sans le titre de « Maître » (Durkheim, 1938, p. 103), a marqué l'histoire de l'éducation en tant que penseur à la fois novateur et profane pour son époque. Cet exemple historique met en évidence que le rôle de professeur apparaît d'autant plus dramatique qu'il est soumis à des injonctions externes matérialisées par des obligations, des codes et des protocoles, par lesquels il est autorisé à exercer la relation pédagogique.

Le sens dramatique de la vie sociale ne se limite cependant pas à l'aspect agonique du terme. La société, en tant que drame, peut être comprise comme une représentation collective d'individus (acteurs) jouant des rôles sociaux (personnages) tout au long de la vie quotidienne. La société fonctionne ainsi comme un drame, car elle opère selon une logique théâtrale. Goffman est

probablement l'auteur qui a, de manière la plus exhaustive, cherché à tirer les conséquences empiriques et théoriques d'une perspective dramaturgique appliquée à la vie sociale. Il met l'accent sur le quotidien comme un espace de réalités partagées, où même des individus opposés en matière d'idéaux et d'intérêts peuvent se rencontrer et maintenir des formes d'interaction.

Les recherches en éducation peuvent ainsi problématiser la condition des enseignants, dont les intérêts ne se réalisent pas nécessairement dans la structure de la société où ils évoluent ou ne se réalisent que dans des mondes partagés avec des pairs, aussi restreints qu'ils soient. Cette tension peut être traduite en questions contemporaines, allant des interactions avec leurs élèves dans des espaces numériques jusqu'au droit à la manifestation politique. Les contextes urbains, en fin de compte, deviennent des creusets où fermentent idées, conflits, manifestations, faisant de la modernité une aventure sans direction préalable, ouverte à l'inattendu, au contingent et aux potentialités. La peur de cette virtualité demeure néanmoins présente, si bien que des individus qui « cessent d'agir et commencent à se comporter selon la normativité » (Guilherme & Picoli, 2018) deviennent une réalité imaginée par le MESP, lequel, par ses propres peurs, transforme son affiche en un instrument de domination.

Conclusion

La construction d'une idée politique liée aux tensions entre sacré et profane dans l'éducation révèle que, au cœur des processus éducatifs, résident des conflits sans fin. Cependant, les revendications du MESP ne peuvent difficilement être interprétées comme des profanations d'un point de vue éducatif, car elles semblent avant tout préoccupées par la mise en forme de ce qui relèverait déjà de la *religio* (Agamben, 2007, p. 66) : non pas « ce qui unit les hommes et les dieux, mais ce qui veille à ce qu'ils restent distincts ». Cette distinction implique, en ce sens, une forme de hiérarchisation, puisque seules des choses de valeurs inégales peuvent être considérées comme « distinctes ». Cela conduit à l'émergence de structures d'opposition – juste/arbitraire, moral/honteux, sérieux/trompeur.

Les exigences du MESP peuvent ainsi être interprétées comme un effort visant à établir des séparations et des oppositions, un phénomène également observable dans d'autres sphères des politiques éducatives brésiliennes. Macedo (2017) a montré que l'action du MESP, notamment lors des négociations autour de la Base Nationale Curriculaire Commune (BNCC), produit de nouvelles divisions. Par exemple, le mouvement milite « en faveur de la séparation entre espace public et privé, transférant l'éducation à l'espace privé de la famille, à qui incomberait toute la formation morale et éthique des enfants » (Macedo, 2017, p. 515). L'éducation, ici, se réactualise comme un récit qui, en multipliant les divisions du monde, contribue à la (re)construction du sacré et, de ce fait, alimente des conceptions régressives. Ces conceptions se traduisent par une éducation qui restreint l'autonomie des enseignants, tout en

introduisant une nouvelle modalité de « gestion de classe » (Brito, 2018, p. 3) dans éducation brésilienne.

Cette visée normative paraît finalement indissociable d'un État prêt à endosser le rôle de législateur moral. Comme le rappelle Ogien (2013, p. 56), « le projet de promouvoir, par des moyens coercitifs et non coercitifs, une certaine vision de l'excellence humaine » demeure fondamentalement ilibéral, dès lors qu'il entrave la liberté des individus à définir eux-mêmes ce qu'est le bien pour eux. Une telle posture accorde alors aux normes sociales et aux structures de l'organisation sociétale une primauté sur la raison individuelle. Dès lors, le débat sociologique autour de la prétendue neutralité de l'enseignant met en lumière une tension latente, qui pourrait également être interrogée à travers d'autres champs, notamment la philosophie politique de l'éducation – et, plus largement, celle du rôle de l'éducateur.

Références

AGAMBEN G., 2007, *Profanações*, São Paulo, Boitempo.
BENDA J.,1975, *La trahison des clercs*, Paris, Grasset.
BERGER P., 1980, *Perspectivas sociológicas,* São Paulo, Vozes.
BERGER P., LUCKMANN T., 1967, *The social construction of reality*, New York, Archor.
BOURDIEU P., 1981, « Décrire et prescrire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, p. 69-73.
BOURDIEU P., 2002, *Questions de sociologie*. Paris, Minuit.
BOURDIEU P., 2015, *Sociologie générale,* Paris, Raisons d'Agir.
BRITO D., 2018, "Gestion de classe dans les écoles brésiliennes", *La recherche en éducation*, n°19, p. 1-16.
CAPAVERDE C. et al., 2019, "Escola sem partido para quem?" *Ensaio,* 27, 102, p. 204-222.
CERVANTES M., 1985, *L'Ingénieux hidalgo Don Quichotte de la Manche,* Paris, Bibliothèque de la Pléiade.
DURKHEIM É., 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Félix Alcan.
DURKHEIM É., 2013, "O dualismo da natureza humana e suas condições sociais" dans A. Botelho (dir.), *Essencial sociologia,* São Paulo, Companhia das letras, p. 291-307.
ELIADE M., 1992, *O sagrado e o profano,* São Paulo, Martins Fontes.
ELIAS, N., SCOTSON, J., 2000, *Os estabelecidos os outsiders*, Rio de Janeiro, Zahar.
ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, *Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar*. https://www.programaescolasempartido.org
GIANNOTTI J., 2019, "Savonarolas oficiais" dans S. Abranches et al. (dir.), *Democracia em risco?* São Paulo, Companhia das Letras, p. 132-140.
GOFFMAN, E., 1959, *The presentation of self in everyday life*. Archor.
GUILHERME, A., PICOLI, B., 2018, "A Escola sem partido: elementos totalitários em uma democracia moderna", *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 1-23.

HAENSEL M., 2013, “Réinventer un chemin pédagogique entre transformation et tradition orale”, *La recherche en éducation,* 9, p. 77-89.
LEMOS R., 2019, “Diante da realidade, seis ficções epistemológicas” dans S. Abranches et al. (dir.), *Democracia em risco?*, São Paulo, Companhia das Letras, p. 158-170.
MACEDO E., 2017, “As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum”, *Educação & Sociedade*, 38, 139, p. 507-524.
NISBET R., 1984, *La tradition sociologique*, Paris, PUF.
PENNA F., 2017, “O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional” dans G. Frigotto (dir), *Escola “sem” partido* (p. 17-34). Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
OGIEN, R., 2013, *L'État nous rend-il meilleurs ?*, Paris, Gallimard.
PASCAL B., 1962, *Pensées*, Paris, Seuil,
RAWLS, J., 2009, Théorie de la justice, Paris, Points.
SENADO, 2018, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília.
SALDANHA P., 2016, Debate expõe visões ‘inconciliáveis’ sobre ideologia em sala de aula. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1798773-em-debate-projeto-de-escola-sem-partido-e-chamado-de-autoritario.shtml
VINCENT J.-P., 2016, *Qu’est-ce que le conservatisme ?*, Paris, Belles Lettres.
WEBER M., 2002, *Le savant et le politique*, Paris, 10/18.
WEBER M., 2004, *l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.