

The background of the cover is a vibrant, abstract composition of overlapping geometric shapes in shades of blue, teal, orange, and purple. Overlaid on this are stylized, thick-lined figures of people. One figure in the foreground is shown from the chest up, with their head tilted back and eyes closed, rendered in a light purple and orange color palette. Behind them, another figure is visible in shades of blue and teal, also with a similar pose. The overall style is modern and expressive, suggesting themes of spirituality or human connection.

RAPPORT

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN « ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES » DANS LE CANTON DE FRIBOURG

Auteures : Elisabeth Ansen Zeder, Anne-Claude Hess, Petra Bleisch, Melissa Girardet
Unité de recherche « didactique de l'éthique et de cultures religieuses », HEP|PH FR

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg

www.hepfr.ch
www.phfr.ch

HEP | PH FR



Table des matières

Remerciements	4
Introduction	5
1. Le contexte de l'école fribourgeoise en lien avec ECR	5
1.1. Un bref rappel du contexte historique ECR au sein des écoles fribourgeoises	5
1.2. Introduction des nouveaux plans d'études pour l'école fribourgeoise	6
2. Buts et méthodologie de la recherche	7
2.1. Buts de la recherche	7
2.2. Méthodologie de recherche adoptée	7
2.3. Écoles et population de notre échantillon	7
3. Conceptions du cours ECR et de la diversité religieuse.....	9
3.1. Un changement : de la possibilité de dispense à l'obligation	9
3.2. Les conceptions du cours : un cours particulier ou comme les autres	10
3.3. Distinction et articulation entre le cours ECR et l'enseignement religieux confessionnel (ERC)	12
3.4. Conception de la diversité religieuse	13
3.5. Description de la classe et sens du cours pour les élèves.....	16
4. Choix didactiques opérés et moyens pour l'ECR mentionnés et/ou utilisés	18
5. Les finalités dégagées à propos de l'enseignement de l'ECR	20
5.1. Concernant l'adéquation entre le discours des enseignant·e·s à propos des finalités de l'enseignement de l'ECR et celles figurant dans les textes officiels	20
5.2. Concernant l'adéquation des finalités déclarées par les enseignant·e·s et leur pratique effective.....	21
6. Les postures adoptées dans le cadre du cours ECR et le positionnement face à la diversité religieuse.....	24
6.1. Postures qui portent sur l'aspect des normes qui fondent le cours ECR.....	25
6.2. Postures qui portent sur la mise-en-œuvre de l'enseignement du cours ECR	26
6.3. Postures qui portent sur l'aspect du sentiment personnel vis-à-vis des contenus du cours ECR.....	28
6.4. Le lien avec la Bible et la religion chrétienne.....	28
6.5. Positionnement envers la diversité religieuse.....	30
7. Éléments conclusifs et prospectifs.....	32
Bibliographie	35
Liste des abréviations.....	37

Remerciements

Nous tenons à remercier le Service de l'enseignement obligatoire de langue française pour son soutien dans la réalisation de cette recherche. Nous remercions également les responsables d'établissements scolaires qui nous ont ouvert l'accès à leur école, les enseignant·e·s qui nous ont reçues en entretien et ont accepté de répondre à nos questions, ainsi que celles·ceux qui nous ont ouvert les portes de leur classe.

Elisabeth Ansen Zeder, Anne-Claude Hess, Petra Bleisch, Melissa Girardet

Unité de recherche « didactique de l'éthique et de cultures religieuses », HEP | PH FR

Introduction

Ce rapport est rédigé à l'intention du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) suite au projet de recherche « Pratiques d'enseignement en éthique et cultures religieuses » initié en 2016 et validé en 2017 pour nous permettre d'accéder aux écoles fribourgeoises, dans le cadre d'une recherche exploratoire sur les pratiques de la branche « Ethique et Cultures Religieuses » (ECR)¹ qui remplace depuis 2014 la branche intitulée « Enseignement Biblique Romand », familièrement appelée « ENBIRO » jusqu'alors.

Depuis l'introduction du Plan d'Études Romand (PER) entre 2011 et 2014 dans les cantons de Suisse occidentale et l'introduction du Lehrplan 21 en Suisse alémanique, les perspectives « éthique » et « religions » font partie de l'enseignement obligatoire pour tous les élèves de la plupart des cantons suisses, indépendamment des appartenances confessionnelles des élèves et de leur famille – dans les cantons de Suisse alémanique, la branche est intitulée « Natur, Mensch, Gesellschaft » (NMG) ou « Ethik, Religionen, Gemeinschaft » (ERG). Le passage d'un enseignement de l'histoire biblique, avec possibilité de dispense, vers un enseignement de l'éthique et de la culture générale sur les faits religieux, sans possibilité de dispense, provoque un changement de pratique voire de paradigme dans la didactique. Ceci, ainsi qu'un manque de données empiriques sur cette nouvelle branche scolaire, ont motivé ce projet de recherche initié par l'unité de recherche *Didactique d'éthique et des cultures religieuses* de la Haute École pédagogique (HEP)² de Fribourg.

Ce rapport est composé de sept parties. Après deux chapitres sur le contexte et la méthodologie employée pour la recherche, nous présenterons les résultats de la première phase d'analyse, soit :

- Chapitre 3 : Les conceptions du cours ECR et de la diversité religieuse
- Chapitre 4 : Les choix didactiques et la méthodologie mentionnés ou utilisés
- Chapitre 5 : Les finalités du cours ECR
- Chapitre 6 : Les postures adoptées vis-à-vis du cours ECR, ainsi que le positionnement des enseignant·e·s envers la diversité religieuse

Finalement, des éléments conclusifs et prospectifs termineront ce rapport.

1. Le contexte de l'école fribourgeoise en lien avec ECR

1.1. Un bref rappel du contexte historique ECR au sein des écoles fribourgeoises

Il nous paraît indispensable de rappeler brièvement le contexte historique fribourgeois concernant l'évolution des pratiques liées à cet enseignement.

Comme nous le précisent Jean-François Mayer et Pierre Köstinger (2011), l'éducation scolaire fribourgeoise s'est développée au sein de l'Eglise catholique. Au 19^{ème} siècle, l'existence d'écoles réformées précède celle des paroisses réformées, aussi l'histoire de la communauté évangélique réformée en Singine est-elle indissociable de ses établissements d'enseignement. En ville de Fribourg, l'Ecole libre publique est l'héritière des efforts éducatifs que la communauté réformée a faits dès 1836. Elle conserve du reste des liens avec elle, même si

¹ Le terme « branche ECR » est un raccourci que nous choisissons d'employer ici pour faciliter la lecture. Elle fait référence à différentes situations d'organisation de ces thématiques car, dans le Plan d'Étude Romand, ECR fait partie des spécificités cantonales : si au Valais, ECR est une branche à part entière dans la grille horaire, dans les cantons de Fribourg et de Vaud, il est inclus dans le cours sciences humaines et sociales (SHS).

² Les données utilisées dans le cadre de ce rapport proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » du 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos et Melissa Girardet ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet, sont remercié·e·s.

son enseignement n'a plus d'orientation confessionnelle. Mayer et Köstinger (2011), tout comme Andrea Rota (2015), nous rappellent également que la loi scolaire du 23 mai 1985 (art. 27) précisait qu'il existait durant la scolarité obligatoire un enseignement religieux confessionnel d'une part, et d'autre part un enseignement biblique duquel les parents pouvaient demander que leurs enfants soient dispensés (Etat de Fribourg, 1983). Puis, dès 2007, un cours d'éthique et de cultures religieuses obligatoire a été introduit en 3^{ème} cycle d'orientation pour tous les élèves. Quant aux élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année de cycle d'orientation, ceux·celles qui étaient dispensé·e·s de l'enseignement religieux confessionnel suivaient, en principe, un cours d'éthique et de cultures religieuses.

Jusqu'en 2014, la loi sur l'école fribourgeoise déclarait que l'école était fondée sur « la conception chrétienne de la personne », toutefois la majorité des milieux concernés au moment des débats sur le nouveau projet de loi scolaire estimait que cet article contredisait le principe de neutralité confessionnelle inhérente à l'école publique.

Dès lors, l'article 2 de la loi scolaire de septembre 2014, a été modifié comme suit :

« 1 L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative.

2 Ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs.

3 L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique. » (Etat de Fribourg, 2014)

Il s'agit d'un nouveau cadre juridique qui peut mettre à mal les usages qui avaient cours jusqu'alors, notamment l'alinéa 3 qui demande à l'école de respecter la neutralité confessionnelle et politique. Comment cela se traduit-il concrètement à l'école ?

1.2. Introduction des nouveaux plans d'études pour l'école fribourgeoise

La description faite dans le Plan d'Etude Romand (PER) concernant la branche ECR au sein des spécificités cantonales apporte une réponse complémentaire aux exigences de la CIIP sur les finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 :

« L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. » (CIIP, 2003)

Ainsi, la branche ECR a pour but de :

- « S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux » (PER, SHS 15)
- « Eveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux » (PER, SHS 25)
- « Analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer » (PER, SHS 35)

Ce dernier objectif s'adresse spécifiquement aux élèves du cycle d'orientation, alors que les deux premiers concernent les élèves de 1 à 8 Harmos.

Concernant l'aspect « religions », les réformes impliquant le changement d'un enseignement des histoires bibliques (avec possibilité de dispense) vers un enseignement des cultures religieuses sans possibilité de dispense représentent un changement de pratique, voire de paradigme, dans la didactique quant à l'inclusion de textes issus de différentes traditions religieuses. Pour l'aspect « éthique », des compétences dans ce domaine sont, pour la première fois, explicitement mentionnées.

La question qui se pose alors est de savoir comment les enseignant·e·s perçoivent ce changement et s'impliquent dans cet enseignement. Comment mettent-ils·elles cet enseignement en œuvre ? Comment font-ils·elles place au changement prôné ? Comment s'y prennent-ils·elles et que font-ils·elles exactement dans cette branche ECR ?

2. Buts et méthodologie de la recherche

2.1. Buts de la recherche

Jusqu'à présent, aucune recherche sur les pratiques usuelles de l'enseignement de l'ECR n'a été effectuée. C'est pour cette raison que l'Unité de recherche *Didactique de l'éthique et des cultures religieuses* (UR DECR) de la HEP de Fribourg a initié cette recherche. Des données empiriques pertinentes sur cet objet d'étude manquent et la littérature au sujet de la didactique spécialisée sur cette thématique est peu abondante. Cette situation justifie la nécessité d'une recherche exploratoire qui nous permet de recueillir une base de données suffisante pour comprendre les pratiques usuelles des enseignant·e·s. Des collaborations avec la HEP de Vaud et la HEP du Valais ont pu être mises en place dans le cadre de la création du 2Cr2d et les données vaudoises et valaisannes révèlent des spécificités cantonales liées à des évolutions historiques et culturelles différentes. Cependant, les tendances générales et les questionnements de fond se rejoignent. Ce rapport ne prendra en compte que les données fribourgeoises.

2.2. Méthodologie de recherche adoptée

En concordance avec l'approche exploratoire, une approche qualitative a été adoptée. L'enseignement est une pratique complexe et délicate et ce projet a eu pour objectif de réaliser des entretiens auprès d'enseignant·e·s afin de recueillir leurs propos concernant cette branche à l'aide de quelques questions cadres ouvertes. Nous voulions que les enseignant·e·s racontent leurs expériences et décrivent leurs pratiques. Le recueil des données a débuté en juin 2017, il a surtout été réalisé en automne 2017, et une partie des enseignant·e·s a été interrogée au printemps 2018.

Les entretiens ont été ensuite retranscrits. À partir de ce corpus, nous avons créé différents codes et constitué un manuel de codage grâce à l'outil NVivo. Le travail de codage a été fait individuellement par des membres de l'équipe de recherche, mais les différents codes utilisés ont été discutés en équipe. À partir des descriptifs de chaque code, nous avons également travaillé en binôme pour vérifier l'usage de ces derniers et créé une culture d'approche commune. Nous avons discuté des questions ou doutes émergents de nos compréhensions et sensibilités différentes. Le travail fut riche en échanges.

Ce travail représente désormais un corpus assez conséquent de commentaires, d'avis, de conceptions et de descriptions que font les enseignant·e·s à propos de la branche ECR. Pour traiter ce corpus d'informations diversifiées, nous nous sommes référé·e·s aux fondements de la *grounded theory* (Corbin & Strauss 1990, 2015 ; Mey & Mruck 2009 ; Strübing 2014) et nous avons mobilisé des lectures théoriques pour enrichir le travail de codage.

Après les entretiens, nous avons procédé à des captures vidéo de périodes d'enseignement d'ECR, laissant les enseignant·e·s libres quant au choix de la thématique traitée durant cette période. Bien entendu, le consentement des parents a été demandé. Il a été garanti que ce corpus vidéographique ne serait utilisé que dans le cadre de la recherche et de la formation.

2.3. Écoles et population de notre échantillon

Pour cette première phase exploratoire de la recherche, le Service de l'enseignement obligatoire de langue française de Fribourg nous a autorisées à contacter quatre écoles. Finalement, il n'a été possible d'aller que dans trois écoles (pour plus d'informations voir Ansen Zeder et al., 2020). Néanmoins, ces trois établissements présentent des caractéristiques suffisamment différentes et marquées (en termes de contextes, mais également de perception et discours des enseignant·e·s) pour nous permettre d'y déceler un début de typologie. Lors des entretiens avec les enseignant·e·s, plusieurs questions avaient pour objectif d'obtenir une description de la composition de la classe (genre, nationalité, appartenance religieuse, etc.). Dans le cadre de ces questions, les chercheuses n'ont pas suggéré de catégories à employer pour ces descriptions afin de ne pas orienter les réponses.

Une des écoles se situe dans une ville d'environ 6000 habitants issue de la fusion de plusieurs communes du canton de Fribourg. Dans cet établissement, nous avons pu rencontrer en entretien six enseignant·e·s et un responsable d'établissement. Cela nous a permis de réaliser des captures vidéo dans un groupe de 2H, une classe de 3H, une de 4H, une de 6H, une de 7H et une de 8H. Dans le contexte d'une école comme celle-ci que l'on considère « modérément » concernée par la diversité, nous constatons une forte présence d'enfants issu·e·s de la migration portugaise et espagnole, donc des enfants catholiques ou marqué·e·s par une culture religieuse catholique. Les enseignant·e·s de ces écoles montrent une appréciation plutôt neutre vis-à-vis de la diversité religieuse dans le monde et dans leur école. La diversité religieuse est décrite comme un fait. Leurs propos se concentrent sur les apports des élèves en classe, sur leur manque de connaissances au sujet de la culture religieuse de laquelle ils·elles sont issu·e·s et le constat d'une forme de pression ressentie comme provenant de la société sur leurs élèves issu·e·s de cultures non-chrétiennes pour s'intégrer. Ici, alors qu'une enseignante perçoit les discussions avec ses élèves sur leurs différences comme riches, une autre souligne le fait que les religions seraient « contraignantes » – surtout l'Islam.

La seconde école se situe dans une commune issue elle aussi de la fusion de deux villages et qui compte près de 2000 habitants. Dans cet établissement, nous avons rencontré sept enseignant·e·s pour des entretiens. Cela nous a permis de recueillir des données vidéographiques dans des classes de 3H, 4H, 5H, 7H et 8H. Nous sommes ici dans un contexte et une école où la population d'élèves est perçue comme « homogène », il y aurait peu d'enfants non-catholiques. De temps en temps, un élève protestant, évangélique, athée, juif, musulman ou Témoin de Jéhovah se trouve dans leur classe. Dans les entretiens, peu d'énoncés, ou des énoncés très vagues, sur la pluralité ou la diversité ont pu être trouvés. Pour quelques enseignant·e·s, cette « absence » de diversité religieuse en classe pose plutôt un problème pour l'enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses », car les élèves posent peu de questions, ou des oppositions émergent quand l'Islam est au programme – une partie de ces enseignant·e·s questionnent finalement la pertinence de l'ECR au regard du manque de diversité dans la population scolaire. D'ailleurs, quelques enseignant·e·s de ce type d'école, ayant enseigné auparavant dans des écoles « non-homogènes », formulent l'idée qu'il serait plus simple d'enseigner l'ECR dans une école « multiculturelle ». Dans cette situation, ce sont plutôt des minorités chrétiennes dont il est fait mention et qui poseraient un problème : Témoins de Jéhovah, évangéliques.

La troisième école peut être qualifiée d'école urbaine et présente une population d'élèves marquée par une grande diversité. Dans cet établissement, nous avons rencontré six enseignant·e·s et sommes allées dans des classes de 2H (3 classes), 5H, 7H et 8H. Dans les cas de ce type d'écoles dites multiculturelles, la pluralité religieuse ne peut être ignorée par les enseignant·e·s parce que les enfants « amènent » cette pluralité à l'école au travers de questions, de pratiques comme le henné, de récits sur leur week-end ou de propos sur l'Islam liés à des événements d'actualité. Ainsi que constaté par Doris Lindner et Karsten Lehmann (2019), l'évaluation de cette pluralité est fortement émotionnelle, mais loin d'être partagée entre les individus. Environ la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s dans cette école perçoit la pluralité comme un atout, un « grand apport culturel », un « joli mélange » qui suscite des questionnements, des occasions pour parler de la diversité et des discussions intéressantes. Environ l'autre moitié des enseignant·e·s porte un jugement négatif sur cette pluralité en soulignant la difficulté de gestion de la diversité qu'elle génère au sein de l'école, mais aussi les exigences des parents – surtout des parents musulmans sont désignés – et les défis qui émergent lors des activités à l'école autour des fêtes catholiques ou chrétiennes, comme les chants de Noël.

Nous avons rencontré au total vingt-deux enseignant·e·s du primaire du canton de Fribourg, dont un duo pédagogique, réparti·e·s dans ces trois établissements.

La retranscription des entretiens est aujourd'hui terminée et quelques éléments peuvent déjà être dégagés quant à cette « branche » ECR.

Le recueil des vidéos est également terminé. Une première analyse a été effectuée pour vérifier l'adéquation des finalités déclarées par les enseignant·e·s dans leurs discours et leurs pratiques effectives (Hess et Brumeau, 2020).

3. Conceptions du cours ECR et de la diversité religieuse

3.1. Un changement : de la possibilité de dispense à l'obligation

Le changement de modalité d'enseignement, de la possibilité de dispense offerte aux élèves et parents de l'enseignement religieux à l'obligation de participer aux leçons ECR, ne semble pas toujours perçu par les enseignant·e·s. Une anecdote significative met ceci en évidence : dans un établissement, une enseignante avait redonné le formulaire qui permettait aux parents de dispenser l'élève de l'« ENBIRO » et le responsable d'établissement a dû alors préciser que cela n'était plus possible.

Certain·e·s enseignant·e·s de notre échantillon se sont exprimé·e·s sur le vécu de leur propre scolarité, parfois réalisée dans le lieu même où ils·elles enseignent actuellement, dans une intention de comparaison avec ce qui est enseigné aujourd'hui et de souligner le changement. L'extrait d'entretien suivant en est une illustration :

« En fait, je crois que j'ai eu conscience du changement en lisant l'intitulé du cours à la HEP, pas en passant de ENBIRO à ECR, voilà. Mais entre ce que j'avais fait à l'école et puis ce qui était enseigné, je me suis rendu compte qu'il y avait une diversité de cultures et de religions qui était présentées (...) à niveau égal, je dirais. Nous on faisait la prière quand j'étais à l'école primaire (sourire). »

Une enseignante présente le changement survenu en mentionnant que la dispense précédemment possible ne l'est plus, bien que les ouvrages méthodologiques restent ceux qui étaient utilisés pour ENBIRO :

« [...] à la réunion de parents, je présente tous les livres, cahiers des élèves. On parle aussi de la méthode vers le pacifique pour résoudre les conflits et puis je leur présente aussi le livre [...] parce qu'au début ils devaient remplir un questionnaire s'ils ne voulaient pas que leur enfant suive les cours d'ENBIRO. Maintenant, c'est devenu obligatoire avec le PER, alors on leur explique juste - ben voilà - ce que c'est, je mets les livres à disposition sur une table pour qu'à la fin de la réunion, si certains veulent feuilleter, qu'ils puissent le faire. »

Ici, la conscience du changement est perceptible et assumée. Cependant, il arrive qu'une gêne apparaisse lorsque la méthodologie se réfère à des histoires explicitement issues du corpus biblique. L'extrait d'entretien suivant est représentatif de l'embarras exprimé :

« Chercheuse : Quand il y a eu le changement au niveau du PER – ECR à la place d'ENBIRO – est-ce que ça a changé quelque chose pour toi ?

Enseignante : Non. Les moyens n'ont pas changé, après on va peut-être faire de la citoyenneté, on va peut-être faire quelque chose en dehors, mais concrètement l'enseignement religieux, ils ont leur heure de catéchisme. On fait ça, les moyens ne changent pas, je trouve que c'est difficile de ... Moi, je trouve, je me rappelle aussi de l'ENBIRO. J'ai enseigné longtemps - enfin 10 ans - en 3-4H. On avait une méthode d'ENBIRO en 3H qui était aussi les valeurs, c'était des valeurs de vie partagées, je ne me rappelle plus du livre, mais c'était, par exemple, partager, vivons ensemble et ça je trouvais que ça amenait à des vraies valeurs. Je trouvais vraiment chouette, donc du moment que pour moi l'ECR amène à ... soit à des valeurs de vie soit à des connaissances à travers le monde. (...) Je me rappelle qu'en 4H c'était plus un bouquin qui touchait à la religion catholique finalement, c'était plus Abraham et Joseph. Moi, ça, je n'y voyais pas tellement d'intérêt, je trouvais que ça prenait déjà un petit peu ce qu'ils voyaient au catéchisme. »

Le fait que les moyens ne changent pas est fortement souligné. La distinction entre catéchisme et ECR est bien présente et l'importance des valeurs est soulignée pour un « vivre ensemble ».

Cependant, les histoires issues du corpus biblique³ dérangent parce qu'elles pourraient rejoindre ce qui est raconté à l'heure du catéchisme, sans qu'il ne soit imaginé une autre façon pour aborder le corpus biblique, sous un aspect plus culturel et historique par exemple.

Enfin, certain·e·s enseignant·e·s disent également que rien n'a changé et semblent satisfait·e·s des ouvrages et moyens à disposition, comme dans l'exemple ci-dessous :

« Ça n'a pas changé grand-chose, on va dire, dans ma pratique dans le sens où, comme j'ai dit, les livres qui sont maintenant fournis sont plus en lien avec ma vision que j'avais par rapport à cette pratique-là. »

Alors que d'autres estiment que la méthode (moyens à disposition) n'est pas satisfaisante :

« Je trouve que l'idée de parler des religions, je trouve ça génial. Mais, en fait, je suis pas du tout satisfaite de la méthode. Après, est-ce que c'est moi qui ne sais pas bien l'utiliser ? Mais j'ai l'impression que c'est vraiment (...) un peu posé comme ça, un peu - ouais - cheveux sur la soupe, et ils ont de la peine. J'ai l'impression qu'il faudrait aller plus loin. »

Le malaise exprimé ici pourrait-il provenir d'un sentiment d'insécurité ou d'incompétence ? Ces postures sont analysées au chapitre 6.3 de ce rapport.

3.2. Les conceptions du cours : un cours particulier ou comme les autres

Le cours ECR est souvent présenté comme un cours particulier. Sur quoi s'appuie cette particularité ? Nous avons analysé les transcriptions des propos recueillis au cours des entretiens pour dégager différents arguments en fonction de l'importance ou de la non-importance accordée au cours.

Pour une partie des enseignant·e·s, le cours ECR est considéré comme de moindre importance et non prioritaire, c'est un cours qui « passe un peu à la trappe » comme l'expriment plusieurs d'entre eux·elles. Nous avons dégagé trois différentes justifications principales. Une première raison réside dans la peur d'aborder des questions trop sensibles qui font opter pour des postures d'évitement ou des postures très libres (elles sont explicitées dans la partie 6.4), exemplifiée par la citation suivante :

« Je trouve que c'est une question sensible en ce moment dans notre vie, dans notre quotidien, et puis ça donne, ça fait presque peur de blesser quelqu'un au passage, d'irriter quelqu'un de – de – de montrer ou de l'irrespect ou alors du fanatisme. Et cette crainte d'aller dans une chose très précise, que ce soit dans une des religions ou une des cultures religieuses, elle fait que finalement on passe un peu à côté, parce qu'il y a la crainte, et je pense que c'est un sujet sensible. »

Une deuxième raison avancée par les enseignant·e·s est l'utilisation du temps prévu pour ce cours pour réguler l'emploi du temps, c'est-à-dire pour finir des tâches d'autres branches ou pour placer des évaluations par exemple. Les heures qui sont effectivement prévues pour le sujet ECR sont utilisées pour les autres branches comme le français et les mathématiques. Une troisième raison donnée par certain·e·s enseignant·e·s réside dans l'utilisation des heures ECR à des moments particuliers. Ce groupe d'enseignant·e·s ne donne pas la leçon d'ECR à des moments réguliers comme les autres cours dans l'horaire :

« Je préfère travailler l'éthique et la culture religieuse quand ça vient, quand il y a besoin, ça fait plus son sens auprès des enfants. Même tout ce qui est de la citoyenneté, de, avec l'environnement tout ça, ça a plus de sens si on fait quelque chose, quoi, en lien. »

Souvent, ces enseignant·e·s expriment l'utilisation des heures attribuées à l'ECR pour réguler le climat de classe ou pour traiter un événement, une fête, une expérience d'un élève ou une situation provoquée par l'un d'eux :

³ Une approche de sciences humaines portant sur la Bible, par exemple, ne semble pas pouvoir être perçue comme neutre par certains enseignant·e·s (Bleich, Desponds & Girardet, 2020).

« La culture religieuse, ça se fait justement par rapport à une fête ou un événement qui se passe, qui concerne la religion, et puis l'éthique, il y a aussi de l'éthique parce qu'il y a des fois, on peut entendre des idées que les enfants ont, par exemple, [...] j'ai eu une fois, [...] un enfant qui ne voulait pas s'asseoir à côté d'une fille parce que pour lui, la fille n'avait pas la même valeur. Donc ça, pour moi, c'est déjà plus de l'éthique, même si ça touche aussi la religion, [...]. »

Un deuxième groupe d'enseignant·e·s considère le cours ECR comme différent des autres cours mais **important, car il permet de mettre en place des dispositifs didactiques différentes des autres cours**. Pour certain·e·s de ces enseignant·e·s, le cours permet de laisser plus de place aux visions, intérêts et préoccupations des élèves :

« Je n'ai pas de préférence en fait, je trouve qu'à chaque fois c'est riche, parce que ça touche aux conceptions des enfants et [...] à leur vision du monde, à – enfin... Et en fait, quel que soit le thème, ils ont toujours des choses intéressantes à dire et puis des questions aussi intéressantes [...]. Je n'ai pas de cours où je me dis "ben celui-ci, là j'aimerais bien qu'on vienne". On ne peut pas savoir en plus, ça dépendra d'eux. Pour moi, ce n'est pas moi qui donne le cours, je mets en place les éléments pour qu'après eux puissent sortir des choses, échanger, discuter. »

« [...] parler de ce qui se passe dans les journaux, peut-être, ils amènent quelquefois des coupures de journaux qui les ont intéressés »

D'autres enseignant·e·s apprécient le fait que l'ECR permette de travailler davantage les finalités éducatives, ce qui ne serait pas possible dans d'autres branches, ou encore le fait que les démarches mises en place en ECR permettent également la participation des élèves plus faibles en comparaison aux branches « plus scolaires » :

« Alors moi, je pense que c'est vraiment ces moments de discussion. Pour eux, c'est plus de peur scolaire en disant "ah ça va peut-être pas être juste, je peux pas dire ce que je pense". Du coup, c'est vraiment une discussion libre et il y a beaucoup de participation pendant cette leçon-là, alors que dans d'autres branches, des fois, c'est difficile d'entendre certains élèves. »

Une enseignante justifie son appréciation du cours ECR par la possibilité d'avoir des relations différentes avec les élèves

« Je trouve qu'il y a des choses fortes qui ressortent souvent positives où vraiment les enfants, je trouve qu'ils se livrent et il y a une, vraiment, une vraie relation de confiance qui se crée. Alors je ne peux pas dire un moment clé, mais je trouve que c'est justement cette relation où, finalement, je sens qu'ils ont confiance en moi et ils viennent me parler de plein de choses - pourtant c'est des 8H - ils ont tous leurs soucis, ils commencent à partir dans tous les sens (rire). Mais je pense que ça a beaucoup apporté à cette confiance mutuelle et ça serait plus ces petits moments de morale. Finalement, c'était quelque chose qui me stressait en me disant "mais je ne sais pas faire, je ne sais pas comment m'y prendre pour faire ça", et pis je trouve que ça a apporté beaucoup mais sur le long terme, plus qu'un moment fort »

Pour un autre groupe de ces enseignant·e·s, le cours d'ECR permet l'expression d'une « passion » pour le sujet :

« Je pense que des personnes passionnées comme moi vont le faire. [...] Moi, je trouve très riche comme branche et je trouve dommage qu'elle ait si peu d'importance et qu'on lui donne si peu d'importance, qu'on devrait peut-être plus la promouvoir. »

Si les enseignant·e·s précédemment cité·e·s considèrent le cours ECR comme un cours particulier, pour un troisième groupe, c'est un **cours comme les autres** - certain·e·s le

dispensent parce qu'il figure au PER, d'autres expriment le souci d'amener les enfants toujours plus loin et de ne pas défavoriser une branche :

« Je ne me suis jamais vraiment senti contraint et forcé, parce que je pourrais dire la même chose de toutes les branches, mais non, on a toujours du plaisir à essayer de les [accompagner] bien. »

Pour ces enseignant·e·s, les moyens didactiques sont jugés comme aidants et satisfaisants – soit pour les enseignant·e·s eux·elles-mêmes, soit pour les élèves :

« [...] avec les nouveaux moyens [ouvrages destinés aux 7-8H], je les ai tous essayés en fait hein. J'ai trouvé vraiment très riche et intéressants. »

Pour certain·e·s, le cours permet de travailler davantage de façon transversale en faisant des liens avec d'autres contenus relatifs aux Sciences Humaines et Sociales, tels que géographie, histoire, sciences et des compétences transversales dont le vivre ensemble. Ainsi, ECR s'intègre de manière « naturelle » au programme de l'école primaire et n'est pas considéré comme un cours à part ou un cours particulier :

« [...] toute la richesse que l'on peut avoir par rapport à ces leçons-là, parce que j'ai l'impression que lorsqu'on nous a présenté les méthodologies, ils sont venus en disant "on a créé une nouvelle méthodologie, on y trouve ça, on y trouve ça, on y trouve ça". Ce qui est presque dommage, c'est qu'il aurait peut-être fallu que l'on parle - comme je viens de vous l'expliquer - qu'on peut partir d'une religion et à partir de cela, on peut faire de la géographie, on peut faire de l'histoire, on peut faire des sciences, on peut faire, on peut faire beaucoup de liens avec ça. »

Les propos collectés concernant la conception du cours ECR constituent autant de façons différentes d'aborder cette branche et laissent sous-entendre combien la posture personnelle de l'enseignant·e, sa matrice culturelle et sa propre trajectoire ont un effet sur les postures adoptées, les choix didactiques opérés et les finalités choisies et misent en œuvre. *In fine*, la conception du cours ERC est loin d'être cohérente ou unanime – ce que les élèves y apprennent dépend largement de l'enseignant·e.

3.3. Distinction et articulation entre le cours ECR et l'enseignement religieux confessionnel (ERC)

Comme décrit plus haut, certain·e·s enseignant·e·s font une distinction claire entre les cours ECR et ERC. Cette distinction porte sur l'idée que l'enseignement en ECR serait basé sur les connaissances et non la foi professée des élèves. Pour ces enseignant·e·s, le cours thématiserait plusieurs religions, approcherait les religions différemment, n'imposerait pas un seul point de vue ou une croyance, ne resterait pas ciblé sur le catholicisme, mais ouvrirait sur le monde et les valeurs, ou alors servirait au vivre ensemble de la classe entière. Le cours ECR se distingue alors par son organisation - c'est-à-dire qu'il s'adresse à tous les élèves - par son contenu, par son dispositif d'enseignement ou alors par ses finalités d'enseignement.

Parfois, ces enseignant·e·s sont également questionné·e·s par les élèves ou les parents et dans l'obligation de préciser que « c'est autre chose », que « ce n'est pas du catéchisme ». Quelques enseignant·e·s précisent que la dominance des histoires bibliques pour le cycle 1 amène de la confusion chez les élèves, ainsi que chez les parents. Une enseignante trouvait particulièrement compliqué d'expliquer aux élèves d'une classe dite « pluri-religieuse » 1-2H l'introduction de l'enseignement confessionnel :

« [...] comme on a tellement, une des classes [...], de religions différentes, je voyais mal une enseignante commencer à parler de religion et puis la religion c'est tellement un mot compliqué à expliquer aux enfants de cet âge-là. Ils ont eu une séance de catéchisme il y a deux semaines en arrière, ils m'ont tous dit "c'est quoi la religion, c'est quoi le catéchisme" et j'étais moi-même bien empruntée de leur expliquer par des mots simples qu'est-ce que c'était que la religion

(sourire). Chaque fois que j'apportais un mot: "oui, mais ça veut dire quoi, ça veut dire quoi ?". J'étais très empruntée pour leur expliquer ce que c'était, parce qu'après leur dire "tu es de confession catholique", "c'est quoi une confession, c'est quoi catholique ?". »

Pour quelques enseignant·e·s, le cours ECR n'est pas encore assez distinct de l'ERC. La raison est attribuée aux manuels et les laisse avec l'impression de faire « deux fois pour [les élèves qui suivent le catéchisme] et puis une seule fois pour les autres ». Cette « redondance » est déplorée par ces enseignant·e·s qui expriment l'envie d'aller « plus loin ». Cependant, cette distinction n'est pas claire pour tou·te·s les enseignant·e·s. Dans un cas, nous avons dû le clarifier pendant l'entretien :

« Enseignant : Ben, je dirais que c'est une branche secondaire flexible. Malléable (rires). Je pense que c'est totalement en accord avec notre culture chrétienne, parce qu'on est dans une culture chrétienne, mais où l'on n'est pas très pratiquant. Ça ne veut pas dire qu'on n'est pas, qu'on n'a pas la foi. Ça veut dire juste qu'on en a une pratique différente. Les gens se réunissent moins à l'église le dimanche que, peut-être, il y a une soixantaine ou septante ans, je ne sais pas, je suis pas assez âgé pour vous dire, pour te dire.

Chercheuse : Moi, je t'écoute et puis il y a quelque chose qui me surprend beaucoup. J'ai l'impression que tu es en train de me parler des cours de catéchèse plutôt que du cours d'ECR.

Ens. : Alors éducation culturelle et religieuse. Alors forcément dans la notion de religion

Ch. : Attends ECR tu mets quoi derrière ?

[...]

Ens. : Éducation culturelle et religieuse - c'est comme ça que je croyais que ça s'appelait.

Ch. : Alors, ECR, c'est éthique et cultures religieuses au pluriel.

Ens. : Voilà, éthique et cultures religieuses. Très bien.

Ch. : Au pluriel

Ens. : Alors, je n'ai jamais vu, en fait, une méthodologie qui présenterait les différentes cultures religieuses. Peut-être qu'il faudrait me la montrer. Parce que, moi, j'ai à l'esprit l'enseignement biblique romand. »

Dans un cas, une enseignante a partagé un épisode dans lequel les élèves ont amené une préoccupation suscitée par le cours ERC à laquelle elle a répondu :

« Quand il y a eu les attentats à Paris on [...] avait le bricolage et, tout d'un coup, (en imitant la voix d'un élève) "Ha (prénom de l'enseignante), vous êtes d'accord de prier avec nous pour les victimes de l'attentat ?". Puis j'ai dit "oui bien sûr, il n'y a pas de soucis, mais ça vous vient d'où ? Pourquoi tout d'un coup ?". Parce que ça faisait, je crois, une semaine ou deux que les attentats avaient eu lieu (en reprenant la voix d'un élève). "Ha oui, on en a discuté avec (prénom de la catéchiste) et c'est vrai elle a dit on n'est jamais trop à envoyer nos prières, alors on aimerait bien faire avec vous" (semble sourire en parlant) [...] "alors volontiers y a pas d' soucis" [...]. j'ai trouvé chou, quoi. »

In fine, si pour la plupart des enseignant·e·s, la distinction entre les cours ECR et ERC est claire, leurs arguments montrent des raisons différentes de justification de cette distinction. Néanmoins, pour quelques enseignant·e·s et pour une partie des parents, des confusions ou des mélanges sont toujours détectables.

3.4. Conception de la diversité religieuse

Nous pouvons tirer de nos données des éléments permettant d'identifier les conceptions de la diversité que les enseignant·e·s présentent. Nous avons distingué deux grandes catégories de conception, « les religions comme entité » et « plurielle », chacune présentant des variations et nuances selon l'individu, le contexte scolaire et le positionnement éducatif.

(1) Les religions comme entités

Cette première conception de la diversité religieuse, très présente au sein de notre échantillon, se caractérise par l'idée de l'existence de différentes religions bien séparées (comme le Christianisme, l'Islam etc.), et par l'idée que les individus appartiennent à une religion. Ainsi, les religions contribueraient à l'identité des individus et façonneraient plus ou moins leur vie. De plus, cette identification « religieuse » des individus et donc des élèves, va avec une identification « culturelle-nationale ». Comme le soulignent Paul Mecheril et Oscar Thomas-Olalde (2011), la catégorie « religion » se substitue aux catégories « cultures » et/ou « nationalité ». Ce qui caractérise ce discours est l'idée que les personnes sont affiliées à une (et une seule) religion et que la religion a une référence territoriale claire. Cela permet de distinguer un « Nous », Suisse et sécularisé, d'un « Autre » venant d'ailleurs qui serait plus croyant et pratiquant. Cela renvoie à ce que Mondher Kilani constate : la religion, ou la « catégorie du religieux », est mobilisée pour se représenter et traduire les cultures des « autres » (Kilani, 2005, p. 2). C'est principalement par la catégorie « religion » que l'étranger·ère ou l'habitant·e de l'ailleurs est approché·e.

Au sein de cette conception, un élément qui ressort très fortement chez certain·e·s enseignant·e·s est que le « musulman » incarne cette conception et l'idée de l'étranger présent en Suisse, il est l'Autre⁴ :

« Ens. : Ce qui impressionne énormément les enfants c'est aussi de voir que dans ces pays-là [Moyen-Orient] ils vivent encore de manière très différente de chez nous, ou certains trouvent parfois que leur religion est aussi très contraignante. Parce qu'on a déjà eu cette discussion avec ces élèves-là que nous, par exemple, on est catholique, mais on ne voit pas qu'on est catholique. Après on a parlé justement de la maman qui fait le ramadan avec le papa, on arrive à voir qu'ils ne sont pas de la même religion que nous par rapport aux vêtements qu'ils portent, aux signes.

Ch. : Extérieurs ?

Ens. : Voilà. Mais on arrive à voir même sans parler avec eux et là ils disent "c'est fou" parce que, bon là c'est le moment de la prière, dès qu'ils portent quelque chose sur la tête, les enfants disent "ha ben voilà, on arrive à voir que c'est pas la même religion que nous" ou que "voilà des fois c'est un peu plus contraignant". Aussi, ils avaient l'air très surpris, on a parlé du ramadan où ils pensaient pas que c'était possible et ils disent plutôt que ça fait du mal, parce que notre corps a besoin de manger, de boire. Alors on ne peut pas faire ça. Là, ils ont un peu de peine, mais oui, ils parlaient des fois des différentes contraintes que peuvent avoir les religions. »

Cette essentialisation et objectivation dans la construction « du musulman » en classe reflète ce que Mecheril et Thomas-Olalde nomment la pratique discursive du *Othering* (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, p. 46), qui fait partie des pratiques discursives du discours anti-Islam (Attia, 2009). Le discours du musulman-Autre reflète également la *muslimisation* des migrant·e·s anciennement identifié·e·s comme albanais·e·s, turques ou arabes (cf. p.ex. Behloul, 2010) et montre l'influence que peut avoir le discours public sur la conception des enseignant·e·s.

De plus, une partie de ces enseignant·e·s, dans la logique de leur conceptualisation de la diversité, ne s'adresse qu'à une partie de leurs élèves : soit aux enfants considéré·e·s comme l'« Autre migrant », soit aux enfants considéré·e·s comme faisant partie du « Nous ». Par exemple, cet·te enseignant·e s'adresse en priorité à ses élèves suisses catholiques :

« Je trouve très bien qu'on parle d'autres religions, qu'ils sachent qu'il y en a d'autres surtout que, dans la classe, il y a des musulmans aussi. Après, les miens, ils ne savent même pas ce que c'est être catholique, être chrétien, alors allez leur parler des juifs et des musulmans. Avec tous les noms, la synagogue, la mosquée, tout ça, je trouve que c'est complètement de la science-fiction pour eux parce que, comme je dis, certains ne savent même pas qu'ils sont catholiques, donc il faut déjà un petit peu mettre le contexte pour eux »

⁴ Ce terme, lorsqu'il est doté d'une majuscule, renvoie à une vision stéréotypée de l'étranger et à un rapport à l'altérité fortement marqué par un imaginaire peu ou pas questionné.

Par ailleurs, une grande partie des enseignant·e·s ont présenté une tendance à utiliser le cours ECR comme un moyen d'instruire les enfants sur l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse, parfois au détriment du reste du programme ECR. Il a même parfois été difficile de distinguer, comme décrit plus haut, dans le discours de certain·e·s, l'enseignement ECR de l'enseignement religieux, dans la lignée des pratiques d'avant l'introduction du nouveau cours dans le PER. Pour ces enseignant·e·s, l'acquisition de connaissances et d'une certaine compréhension de l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse est primordiale à la préparation des enfants à vivre en société, à respecter les valeurs morales locales, et, pour le cas des étrangers·ères, à s'intégrer. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la connaissance élargie sur les religions et cultures « autres » n'a pas d'intérêt immédiat pour ces enseignant·e·s, car ces connaissances ne participent pas à la transmission d'une « citoyenneté morale légitimée » de l'Etat et à la formation des citoyen·ne·s suisses d'aujourd'hui et de demain.

Nous pouvons faire un lien ici avec le discours de certain·e·s enseignant·e·s qui déplorent une perte de la religion (chrétienne) en Suisse et des valeurs qu'elle véhicule. Derrière ce discours et celui qui soulignent l'importance de l'enseignement du fait religieux et de la tradition « locaux » se trouve l'idée d'une perte de l'héritage national, une perte de profondeur historique dans le rapport au pays dans lequel les élèves vivent. Ce n'est pas entièrement la perte du fait religieux qui est déploré, mais tout ce à quoi il est rattaché : tradition, ordre social, identité nationale, moralité citoyenne légitimée, etc. En effet, ainsi que le montre Kilani (2005), les réticences et les hostilités envers la reconnaissance d'autres religions que celles traditionnellement et historiquement présentes sur un territoire, ne relèvent pas nécessairement du rejet de l'autre, du rejet des autres religions ou de la xénophobie. Il est plutôt question d'un désir de ne pas mettre sur un même pied d'égalité la religion locale et celle de l'Autre, et donc d'un désir de reconnaissance et d'affirmation de « l'autochtonie » de certaines pratiques et traditions au détriment d'autres, arrivées avec les « nouveaux venus » (Kilani, 2005, p. 6). Pour beaucoup des enseignant·e·s qui ont tendance à s'adresser uniquement aux enfants « d'ici », l'objectif semble de permettre aux enfants de non seulement « connaître qui on est » et « d'où on vient » pour ne pas se perdre, donc de se replacer dans une profondeur historique nationale et territoriale, mais il s'agit aussi de sensibiliser les enfants d'« ici » à la nouvelle réalité multiculturelle de « leur » pays. Les enseignant·e·s semblent chercher par-là à préparer les élèves à être de bon·ne·s citoyen·ne·s suisses et outillé·e·s pour un vivre ensemble serein.

(2) La conception « pluri-religieuse »

Pour une petite partie des enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s, la diversité n'est pas perçue de façon quantitative, avec des catégories et des catégorisations bien distinctes et nécessaires pour faire sens de la réalité démographique de la Suisse et de la classe. Ces enseignant·e·s présentent une conception de la diversité que nous nommons pluri-religieuse, c'est-à-dire que la diversité n'existe pas uniquement lorsque des individus d'origines différentes et de pratiques religieuses différentes se trouvent en un même territoire, et donc est indissociable du phénomène de migration, mais qu'elle est par nature multiple et une caractéristique de l'humanité au sens large. Le discours hégémonique sur la diversité – une différenciation entre le « Nous » et les « Autres » et un discours qui veut que les personnes appartiennent à une religion avec une référence territoriale claire – est donc chez ces enseignant·e·s absent ou alors contredit. Les enseignant·e·s tenant ce type de conception insistent également sur une diversité qui n'est pas uniquement liée aux différentes cultures ou pays, mais également au niveau individuel et dans la vie quotidienne. Ainsi, la plupart d'entre eux·elles insistent sur une pluralité interne aux religions.

C'est tout d'abord ces enseignant·e·s qui tiennent un discours sur la diversité comme une normalité, un positionnement que nous explicitons plus loin. Ils·elles présentent également un discours de la diversité comme une richesse, mais avec la particularité de placer la richesse non seulement dans l'idée de partage et d'interactions entre les individus, mais aussi et surtout au niveau de l'essence de l'humanité.

Si les enseignant·e·s qui correspondent à la première conception de la diversité (religions comme entités) se positionnent dans un « Nous » qui ne suscite pas de questionnement sur leur environnement, quelques enseignant·e·s qui présentent cette deuxième conception dite « pluri-religieuse » se positionnent comme l'Autre ou se sont retrouvé·e·s dans une situation où ils·elles étaient positionné·e·s comme l'Autre. Outre des éléments de migrations influençant leur biographie, des voyages peuvent également contribuer à un cet auto-positionnement du « Je » comme « l'Autre » :

« Du fait que j'ai beaucoup voyagé et que je voyage toujours, c'est vrai que j'ai, de par mes voyages, d'autres connaissances religieuses, d'autres valeurs, d'autres pratiques. Et je me rends compte que dans ma vie, finalement, ça m'a énormément enrichi et ça m'a complètement décentralisé. Je ne me sens d'ailleurs pas en accord avec notre société parce que... je me rends compte que j'ai des valeurs beaucoup plus, je sais pas comment dire ça, plus vaste, plus large. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs, non. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs que le Suisse bien rangé, bien aligné. Non, je ne peux pas, je ne peux pas. »

Nous constatons auprès des enseignant·e·s rencontré·e·s, au-delà des conceptions de la diversité religieuse, des façons variées de se positionner par rapport à cette diversité dans le cadre professionnel et d'envisager le cours ECR, son sens, ses objectifs.

3.5. Description de la classe et sens du cours pour les élèves

Nous nous sommes intéressées à la façon dont les enseignant·e·s perçoivent la diversité religieuse (en général et en classe) et le lien entre ces conceptions et la façon dont ils·elles envisagent le cours ECR. L'analyse de ces données permet de comprendre les conceptions qui entrent en jeu lorsqu'il est question du cours ECR, de mieux saisir les positionnements que prennent les enseignant·e·s face à la diversité de leur classe et au cours ECR et ainsi de mieux définir l'accompagnement nécessaire au niveau de la formation des enseignant·e·s.

(1) Description de la diversité en classe

Tout d'abord, nous avons constaté que de nombreux·euses enseignant·e·s ont utilisé les catégories religieuses (telles que catholique, protestant, Témoin de Jéhovah, musulman, etc.), leur présence et parfois leur absence, afin de décrire la composition de leur classe :

« Alors, j'ai beaucoup de sans religion. Enfin j'ai une majorité de catholiques, cette année je n'ai pas de protestants, ils sont dans les autres classes. Ça, c'est uniquement au niveau des horaires, donc j'ai une majorité d'enfants catholiques – je dois en avoir 15 sur 25 qui sont catholiques – et après, sur les 10 autres, je crois que cette année je n'ai pas de musulmans, ce qui est la première fois que ça doit m'arriver. Par contre, j'ai beaucoup de sans religion. Alors, j'ai plusieurs parents suisses qui sont eux, je pense, catholiques. En tout cas certains je sais, mais qui n'ont pas souhaité baptiser leur enfant. »

Cette façon de s'attacher à une description en fonction de l'appartenance religieuse n'est pas nécessairement due à la façon dont les enseignant·e·s se représentent la diversité, elle est certainement influencée par la thématique de la recherche. Il est toutefois intéressant de s'intéresser à la façon dont cette description par appartenance religieuse a été exprimée et à ce que cela peut nous révéler sur la conception des enseignant·e·s de la diversité en classe.

Nous voyons dans la description de la composition de la classe en catégories d'appartenance religieuse une tendance à se représenter la diversité religieuse de façon quantitative et « bureaucratique », selon une logique d'appellation issue des taxonomies dans le discours des religions du monde (Cotter & Robertson, 2016). En effet, cette façon d'identifier la diversité religieuse de la classe correspond aux catégories statistiques employées en Suisse et à la logique des feuilles d'inscription à l'école, où l'affiliation religieuse des enfants est à indiquer. Il semblerait ainsi que les enseignant·e·s perçoivent l'appartenance religieuse de leurs élèves principalement en fonction de leur affiliation officielle (et officialisée par le registre scolaire) et moins par la manière dont les élèves se désignent eux·elles-mêmes ou encore par le fait que les élèves pratiquent ou non une religion. Ce constat se voit renforcé par le fait que très peu d'enseignant·e·s ont abordé la question de « pratiquant/non-pratiquant » ou « baptisé mais non

pratiquant » et quelques enseignant·e·s ont déclaré que certain·e·s élèves « catholiques ne savent même pas qu'ils sont catholiques » en déplorant cet état de fait mais en évacuant de l'équation la possibilité que les élèves (ou leur famille) soient non pratiquant·e·s ou non croyant·e·s par choix et donc que leur affiliation officielle (par le baptême) ne définisse pas leur appartenance religieuse.

(2) Une diversité comme condition préalable pour que le cours ECR fasse sens

Le cours ECR n'apparaît pas comme pertinent pour tou·te·s les enseignant·e·s, mais il est souvent ressorti comme pertinent uniquement ou principalement si la classe ou la population d'élèves de l'école présente une certaine diversité religieuse. Nous pouvons distinguer deux explications à cela. La première s'ancre dans une idée que si les enfants ne sont pas en contact direct avec la diversité, s'ils·elles ne côtoient pas d'individus d'origines variées, le cours n'est pas intéressant, ils·elles ne sont pas « motivé·e·s » ou ne comprennent rien :

« Pas beaucoup [de différentes religions]. Alors j'ai pas du tout de... c'est que des chrétiens et même pas protestants en fait. J'ai quatre, non ce n'est pas vrai, j'ai une élève protestante, trois élèves athées et autrement dix-huit catholiques. Donc (rire), ce qui n'aide pas. Je n'ai pas toujours enseigné à [nom de l'école], ça fait deux ans maintenant j'étais à [nom d'une autre école] avant il y avait un petit peu plus, mais pas beaucoup plus et ma première année d'enseignement, j'étais à [nom de ville]. Alors là ça changeait. Et c'est aussi une sacrée richesse si on peut s'appuyer là-dessus pour ce genre de leçon. Ici, finalement, pour eux ça leur paraît tellement lointain quand on leur parle de ça. Après, il y a ceux qui font peut-être du sport à la ville (rire), c'est terrible mais c'est presque ça qu'ils disent « ha oui, moi j'ai un copain qui ne mange pas de jambon, on allait en camp ». Mais franchement, pour la majorité de ma classe, ils ont l'impression que je leur parle d'un truc mais qui est totalement hors de leur vie. »

Il est intéressant de noter que quelques enseignant·e·s décrivent leur classe par l'absence de diversité, en précisant ne pas avoir de juifs, musulmans, ou autres, parfois en sous-entendant un manque de diversité regrettable au regard du cours ECR.

La deuxième explication est ancrée dans l'idée que le cours ECR est une opportunité de mettre en avant les enfants d'origines étrangères, c'est un moment que l'enseignant·e peut utiliser pour valoriser ces élèves, leur différence et « leur » religion, ainsi qu'en témoigne cet extrait :

« Ens. : Elle venait d'un pays musulman et c'était souvent qu'on discutait de ça, c'était "ha, mais moi monsieur, mon papa m'a dit que" ou "j'ai entendu à la télé que tous les musulmans étaient des terroristes." Et il fallait casser cette image-là, parce que, vraiment, on sentait qu'elle n'était plus appréciée à cause de ça et ça c'était vraiment important de discuter, de leur faire comprendre. J'avais même envoyé une lettre aux parents, pour essayer d'éviter ça parce que voilà. Je ne veux pas rentrer dans leur sphère privée, mais c'est vrai que, par rapport à d'autres élèves de la classe, ça pouvait être très blessant et on les met de côté et ça je trouve dommage. »

Ch. : Et donc, tu as fait comment pour résoudre la question ?

Ens. : Alors c'était de leur montrer les bons côtés de l'islam. C'était vraiment - et je voulais que ce soit cette fille-là qui le montre, pas moi. Alors, je leur disais qu'il y avait des bons côtés tout ça, mais j'avais besoin d'elle, que ça vienne d'elle, que les copains voient que vraiment "ha mais ouais", "non, c'est juste ce qu'elle nous dit", "ha mais ouais, ha mais ça je ne connaissais pas". Et je parlais de l'idée que si ça venait de moi, "ha ben ouais, c'est le maître qui nous dit, il fait ça pour qu'on l'accepte dans notre groupe" ou je ne sais pas quoi d'autre. Mais quand ça vient d'elle, je pense que c'est beaucoup plus fort que [si ça vient de] moi. Et ça, ça les a pas mal aidés. »

Nous pouvons bien entendu voir dans cette façon de percevoir le cours et dans cette stratégie d'enseignement au travers de l'élève, une forme de particularisme des enfants « autres ». Lorsque l'élève est mis en avant comme représentant de « sa » religion, cela l'essentialise et souligne sa différence avec les élèves d'origine suisse et/ou de confession chrétienne. Nous pouvons également y percevoir un stéréotype sous-jacent qui veut que l'« Autre » soit nécessairement expert de « sa » culture et de « ses » croyances, une attente qui n'est pas accordée aux élèves considéré·e·s comme membres du « Nous », c'est-à-dire suisse·s et

ancré·e·s dans un héritage judéo-chrétien. Toutefois, il faut souligner que l'intention des enseignant·e·s est, bien au contraire, de donner une place d'expression à l'élève, de le·la valoriser. Ainsi, pour certain·e·s, s'il n'y a pas de diversité en classe, le cours ne peut atteindre son objectif que ce soit de valorisation des élèves, ou de tolérance envers l'« Autre » qui peuple aussi la classe.

4. Choix didactiques opérés et moyens pour l'ECR mentionnés et/ou utilisés

Si l'on se réfère au tableau ci-dessous concernant les moyens utilisés, la référence au matériel ENBIRO est explicite et nommée pour 7 classes sur 21.

Etant donné que le moyen *Les Zophes* a été proposé aux enseignant·e·s du Canton de Fribourg de 1-2H au moment du recueil des données, il semble logique que certain·e·s d'entre eux·elles se réfèrent à ce nouveau moyen pour pratiquer l'ECR, ce d'autant plus qu'il n'existe rien en « ENBIRO » au niveau des 1-2H. Les enseignant·e·s mentionnent cependant que ce moyen, *Les Zophes*, concernerait davantage l'aspect « éthique ».

Au moment de notre recueil de données, l'introduction de l'enseignement religieux, dispensé par les instances cultuelles, en 1-2H était d'actualité et fut introduit. Il se pourrait qu'un glissement s'est alors opéré, consistant à utiliser *Les Zophes* répondant à l'aspect « éthique » et perçu comme relevant des enseignant·e·s, et le « religieux » réservé alors à l'enseignement confessionnel. Si ce réflexe venait à perdurer, cela n'irait pas dans le sens de ce qui est défini par le PER pour l'ECR. Le matériel *Les Zophes* constitue un nouveau moyen destiné aux 2H abordant dix grandes questions pour construire une réflexion éthique autour de thèmes tels que l'amitié, la différence, ce qui rend joyeux, le pourquoi de la colère, la méchanceté, la peur, la mort, les secrets ou encore doit-on toujours dire la vérité. Si ce nouveau moyen encourage une réflexion éthique, les cultures religieuses n'y sont pas présentes.

Une autre méthode est utilisée par certain·e·s enseignant·e·s : *Vers le Pacifique*. Il s'agit d'une méthode de gestion de conflits par la médiation par les pairs. Elle commence par un programme pour les enfants dès quatre ans, utilisable dès 1-2H pour la reconnaissance des émotions. Ce moyen pédagogique a été développé au Canada et il existe du matériel adapté à chaque niveau de classe. Celui-ci a été adopté dans une des écoles fribourgeoises au sein d'un projet d'établissement dans la perspective d'améliorer le « vivre ensemble ». Bien que le projet d'établissement ne soit plus le même, le moyen est toujours en usage et est présent dans le temps imparti à l'ECR. Les enseignant·e·s qui y font référence voient dans ce moyen une dimension « éthique ».

Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des outils pédagogiques mentionnés ou utilisés par les enseignant·e·s rencontrés. Certains ont été mentionnés lors des entretiens, d'autres ont été utilisés durant les leçons auxquelles nous avons assisté et qui ont été filmées.

Fig. 1 : Tableau récapitulatif des outils pédagogiques mentionnés ou utilisés par les enseignant·e·s rencontré·e·s lors de notre recherche de terrain

Classes concernées	Outils pédagogiques mentionnés ou utilisés lors de la recherche de terrain
2H	Les Zophes (Fawer Caputo et Heinzen, 2017) La roue des émotions La reconnaissance des émotions (Institut pacifique, s. a.)
3H	Les religions monothéistes (Dutoit et alii., 2006) La responsabilisation (Dutoit et alii., 2006)
4H	Jacob (Dutoit et alii., 2007) Les chaudoudoux (Steiner, 2015)
5H	Le vaillant petit tailleur (conte Grimm) Discussions ponctuelles en fonction des fêtes du calendrier et du vécu des élèves
6H	Vers le Pacifique (Institut pacifique, s. a.) Au fil du temps 1 et 2 (Dutoit et alii., 2002 ; 2003)
7H	Sur les traces d'Abraham (Dutoit & Girardet, 2011) Fêtes sans Frontières (Dutoit & Girardet, 2012) Calendriers Interreligieux (Agora) Théâtre et jeux de rôles autour de la violence Jeu de dés autour de la peur
8H	Architecture et religion (Dutoit & Girardet, 2017) Calendriers Interreligieux (Agora) La morale, ça se discute (Tozzi, 2014) Les quatre accords toltèques - la voie de la liberté personnelle (Ruiz, 2016) Discussion à propos de la répartition des tentes pour le camp vert Discussion à propos de la confiance en soi Discussion à propos du harcèlement

Une analyse plus approfondie de l'utilisation des moyens en classe resterait encore à faire.

5. Les finalités dégagées à propos de l'enseignement de l'ECR

5.1. Concernant l'adéquation entre le discours des enseignant·e·s à propos des finalités de l'enseignement de l'ECR et celles figurant dans les textes officiels

En premier lieu, le travail d'analyse mettant en lien la teneur des textes officiels⁵ et le contenu des entretiens avec les enseignant·e·s met en évidence plusieurs éléments concernant les finalités de l'ECR. Soulignons tout d'abord qu'une adéquation patente existe entre les finalités de l'ECR figurant dans les textes officiels et celles évoquées lors des entretiens par les enseignant·e·s. Cela indique l'existence d'une culture collective, en partie implicite certes, partagée par les acteur·rice·s du monde scolaire et œuvrant à l'harmonisation d'un consensus quant à l'enseignement de l'ECR.

Dans le détail, pour la quasi-totalité des enseignant·e·s interrogé·e·s, le cours ECR doit œuvrer à l'optimisation du vivre ensemble en proposant un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils·elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et en développant chez eux·elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux·elles harmonieusement. Cette conception rejoint celle du PER qui insiste dans la Formation générale sur le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie, et stipule dans les capacités transversales que la collaboration et la communication sont à développer chez l'élève. Nous avons nommé cette intention commune **la Finalité Socialisante**.

Une grande majorité des enseignant·e·s pensent que l'ECR doit enrichir les connaissances des élèves en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire, etc., des thèmes relatifs à la diversité présente dans la population. Cette conception figure aussi dans les textes officiels et notamment dans la requête de la CIIP qui précise que l'école doit « [...] prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses » et « [...] de saisir et d'apprécier la signification des traditions » (CIIP, 2003). Nous avons nommé cette intention commune **la Finalité de Culture Générale**.

Le PER, lorsqu'il dit que le cours ECR est « [...] un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (CIIP, 2010a, p. 3), suggère un autre aspect visé par l'ECR basé sur la réflexion et le développement d'une éthique responsable. Cette idée est partagée par près de la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s, ils·elles pensent en effet que l'ECR permet aux élèves de réfléchir en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leurs propos avec un argumentaire justifié. Cette intention commune, nous l'avons nommée **la Finalité Réflexive**.

Près de la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s évoque le fait que le cours ECR favorise l'instauration de normes morales conformes aux attentes présumées de la société et que, de fait, il doit transmettre des valeurs aux élèves en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu en termes de comportements ou d'idées. Cette conception n'apparaît que timidement dans les textes officiels, et seule la CIIP, dans sa ligne d'action 3.1, stipule que l'école « veille, [...], à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à

⁵ Les textes officiels consultés sont le PER, la déclaration de la CIIP, la Loi sur la scolarité obligatoire (Etat de Fribourg, 2014).

l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelle » (CIIP, 2003). Ici, la CIIP fait quelque peu état de la nécessité à « veiller » à l'éducation des valeurs en incitant sans doute les élèves à adopter des valeurs consenties bien que construites par eux·elles-mêmes. Nous avons nommé cette intention commune **la Finalité Moraliste**.

Pour une très faible partie des enseignant·e·s rencontré·e·s, l'enseignement de l'ECR peut favoriser la découverte identitaire en incitant les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large et en les aidant à cerner les origines et l'influence de la culture à laquelle ils·elles appartiennent. Le PER rejoint cette conception en précisant que l'enseignement de l'ECR, en donnant aux élèves une connaissance de la diversité des cultures religieuses, doit « [...] permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles » (CIIP, 2010b). Cette intention commune, nous l'avons nommée **la Finalité Identitaire**.

In fine, les finalités de l'enseignement de l'ECR que sont la Finalité Socialisante, la Finalité de Culture Générale, la Finalité Réflexive, la Finalité Moraliste et la Finalité Identitaire, se retrouvent aussi bien dans les textes officiels que dans les discours des enseignant·e·s. Cela met en lumière une adéquation entre le cadre institutionnel et l'état d'esprit des enseignant·e·s en charge de cet enseignement, témoignant d'une harmonisation réelle et consentie de leur part, du moins dans leurs intentions annoncées.

Cependant, deux finalités sont évoquées par les enseignant·e·s interrogé·e·s sans figurer pour autant dans les textes officiels.

Premièrement, une grande majorité des enseignant·e·s pense que l'ECR doit permettre l'instauration d'un bon climat de classe et renforcer la relation pédagogique grâce à la liberté d'expression proposée aux élèves et à l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe. Ceci aurait pour objectif de faciliter la mise en place d'une confiance et d'un respect réciproques entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e, quitte à rompre parfois quelque peu avec le contrat didactique. Nous avons nommé cette intention **la Finalité Relationnelle**. Sans doute que les textes officiels considèrent cette Finalité Relationnelle comme touchant l'enseignement général qui est proposé aux élèves, sous couvert des visées du PER inhérentes aux capacités transversales et à la Formation générale par exemple.

Secondement, plus de la moitié des enseignant·e·s stipule que l'enseignement de l'ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une des disciplines figurant au programme du PER et permet de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement. Cette intention, nous l'avons nommée anecdotiquement **la Finalité Contractuelle**. Il est évident que de proposer une finalité contractuelle n'aurait aucun sens dans un texte officiel. Cependant, sa présence dans le discours des enseignant·e·s s'avère intéressante pour la suite de notre analyse qui se réfère à la pratique effective de l'enseignement de l'ECR.

5.2. Concernant l'adéquation des finalités déclarées par les enseignant·e·s et leur pratique effective.

Nous avons mis les intentions évoquées par les enseignant·e·s à l'épreuve de l'action pédagogique qu'est l'enseignement effectif de l'ECR, afin de mesurer la force de l'adéquation existant cette fois-ci entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle. En nous appuyant sur la théorie des actes de langage du discours initiée par John L. Austin (1970), puis reprise par John Searle (1972) et Herbert P. Grice (1979), nous avons élaboré un outil d'analyse de la communication établie par les enseignant·e·s avec leurs élèves dans leur enseignement de l'ECR, afin d'observer dans quelles mesures les

finalités qu'ils·elles annonçaient en entretien donnaient lieu à une opérationnalisation effective dans leur pratique réelle.

Cet outil d'analyse permet d'associer à chaque finalité évoquée (en entretien) un encadrement perlocutoire attendu (en pratique), et de tester de fait l'hypothèse suivante : les demandes illocutoires (questions ou requêtes) et les assertions illocutoires (reformulations approbatives) exprimées par l'enseignant·e ont des visées perlocutoires différenciées selon les finalités poursuivies par ce·cette dernier·ère dans son enseignement de l'ECR. Autrement dit, une finalité déclarée de l'enseignement de l'ECR se manifesterait dans la pratique de l'enseignement de l'ECR sous la forme d'actes de langage perlocutoires⁶ distincts commis par l'enseignant·e dans l'interaction de communication qu'il·elle instaure avec ses élèves. Qu'en est-il donc de l'adéquation cernée entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s et leur pratique effective en ECR ?

Globalement, la grande majorité des enseignant·e·s semble proposer un encadrement perlocutoire en accord avec leurs intentions pédagogiques. De fait, un·e enseignant·e ayant évoqué une finalité précise lors de son entretien la pragmatise effectivement, même avec une fréquence faible, l'opérationnalisant dans sa pratique réelle (à contrario, un·e enseignant·e ne l'ayant pas évoquée ne la pragmatise pas, ne l'opérationnalisant pas dans sa pratique effective). Cet état de fait concerne principalement les finalités Contractuelle, Socialisante, de Culture Générale et Relationnelle, qui donnent lieu respectivement à des encadrements perlocutoires visant : à attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon (opérationnalisation de la Finalité Contractuelle) grâce à des consignes et des questions rhétoriques (ex : « Je vous demande d'être bien attentifs à l'histoire »), à permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, ou d'un ressenti des élèves afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions (opérationnalisation de la Finalité Socialisante) grâce à des questions suspendues (ex : « Quels moments avez-vous trouvé importants dans l'histoire ? »), à permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés ou construits par les élèves afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs (opérationnalisation de la Finalité de Culture Générale) grâce à des questions convenues (ex : « Quelles sont les principales fêtes catholiques ? »), à valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé (opérationnalisation de la Finalité Relationnelle) grâce à des reformulations approbatives (ex : « Tu veux dire que ces fêtes sont importantes parce que ça rend les gens heureux, c'est ça ton idée ? »). Il semblerait que l'adéquation très élevée constatée entre ces quatre finalités déclarées et leur opérationnalisation effective relève bel et bien, de la part des enseignant·e·s, d'une compétence professionnelle ancrée dans leur pratique d'interaction communicative, dont ils·elles auraient conscience tout ou en partie. Par contre, lorsque nous nous intéressons à la Finalité Moraliste et à la Finalité Réflexive, une inadéquation sensiblement plus forte entre ces deux finalités et leur mise en pratique apparaît chez les enseignant·e·s, certains ne les évoquant pas en entretien mais les opérationnalisant dans l'encadrement perlocutoire qu'ils·elles proposent dans leur enseignement de l'ECR. Ainsi, un tiers des enseignant·e·s posent parfois des questions orientées (ex : « Pourquoi est-ce mal de mentir ? ») en incitant l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate, mais sans avoir fait état en entretien d'une Finalité Moraliste alors qu'ils·elles l'opérationnalisent avec un encadrement perlocutoire y associé. De même, la moitié des enseignant·e·s posent parfois des questions elucidantes (ex : « C'est quoi une qualité ? »), argumentatives (ex : « Comment tu sais qu'elle a peur Mutine ? ») ou aporétiques (ex : « Quand pourrait-on alors le faire sans

⁶ Un acte de langage perlocutoire est caractérisé en termes d'effets que l'enseignant·e vise à produire sur son/ses élève·s grâce à ses énoncés : attirer l'attention, encourager à s'exprimer, construire du savoir, valider une opinion, convaincre, encourager, rassurer, donner confiance, faire réfléchir, rendre curieux.

danger ? ») en contraignant les élèves : à préciser leur pensée afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, à nuancer leur pensée afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée, mais sans avoir fait état en entretien d'une Finalité Réflexive alors qu'ils·elles l'opérationnalisent avec un encadrement perlocutoire y associé. Il semblerait qu'évoquer en entretien une Finalité Moraliste est quelque peu réducteur pour un·e enseignant·e garant·e du développement de l'autonomie de pensée et de l'esprit critique de ses élèves, comme mis en évidence dans les lignes directrices du PER, et que cela expliquerait sa moindre visibilité déclarée bien que, dans les faits, l'enseignant·e instaure des normes morales. Nous pouvons de même supposer qu'évoquer en entretien une Finalité Réflexive est quelque peu inapproprié pour un·e enseignant·e pétri·e d'un certain bon sens, attribuant à l'enseignement de l'ECR avant tout des vertus socialisantes de tolérance et de respect, plutôt que des qualités réflexivantes de pensée et de raisonnement.

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier semble être impactée par la nature des leçons proposées en enseignement de l'ECR qui sont soit des leçons d'éthique coutumières (histoires commentées, jeux de rôles, débat d'idées à partir d'un support quelconque, conseil de classe...), soit des leçons d'éthique basées sur la nouvelle méthodologie *Les Zophes* proposée en 1-2H), ou encore des leçons de cultures religieuses (ENBIRO, calendrier des fêtes religieuses, ...). Ainsi, nous observons que lors des leçons de cultures religieuses et des leçons d'éthique coutumières, les enseignant·e·s mettent en scène, à hauteur de 30 à 40% de la totalité de leurs actes de langage, des consignes, des prescriptions ou des questions rhétoriques propres à attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels permettant l'animation et le bon déroulement de la leçon, alors que lors des leçons d'éthique *Les Zophes*, ils·elles produisent seulement 20% d'actes de langage de ce type. Il semblerait que les leçons *Les Zophes* mettent en place des rituels de fonctionnement exonérant l'enseignant·e de guider ses élèves dans la leçon prévue en la bornant continuellement de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques. Ces rituels semblent indiquer l'existence d'une matrice emblématique de leçon assimilée par les élèves, leur permettant de s'émanciper d'un guidage soutenu de la part de l'enseignant·e. Une telle matrice ne semble pas présente dans les leçons de cultures religieuses et d'éthique coutumières, celles-là n'étant apparemment pas standardisées en un déroulement didactique familier. Cela signifie que, dans les leçons de cultures religieuses et celles d'éthique coutumières, l'enseignant·e est contraint·e à endosser le rôle du chef d'orchestre, l'obligeant à faire un usage de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques plus soutenu pour assurer le bon déroulement de la leçon, ce qui mobiliserait ainsi une grande partie de ses actes de langage à l'animation de la leçon elle-même au détriment peut-être d'encadrements perlocutoires plus profitables à certains apprentissages plus significatifs de la part des élèves. Les questions suspendues proposées par les enseignant·e·s afin de permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves pour accueillir leur pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions, sont très faiblement présentes dans les leçons de cultures religieuses. Cela suppose que les leçons de cultures religieuses semblent se prêter mal, pour les enseignant·e·s qui les proposent, à une Finalité Socialisante et, de fait, à œuvrer à l'optimisation du vivre ensemble en permettant aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils·elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux·elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux·elles harmonieusement. En revanche, de telles leçons se prêteraient mieux à faciliter l'émergence d'éléments de connaissance avérés ou construits chez les élèves en matière de culture générale (associée à la Finalité de Culture Générale), ce qui est corroboré par une haute fréquence d'apparition d'actes de langage perlocutoires effectivement y associée durant ces leçons de cultures religieuses. Quant aux leçons d'éthique, coutumières ou *Les Zophes*, elles suscitent une très faible apparition de questions convenues dans les interventions des enseignant·e·s, ce qui n'est pas étonnant, la

Finalité de Culture Générale y associée n'étant pas celle qui semble la plus concordante pour de telles leçons. Ce qui est plus étonnant, c'est que durant les leçons d'éthique aussi, coutumières ou *Les Zophes*, les enseignant·e·s ne produisent que très peu de questions suspendues visant la Finalité Socialisante, alors qu'il semble que de telles leçons représentent le lieu privilégié pour développer le *vivre-ensemble*. Les questions orientées, traduisant la Finalité Moraliste, consistent à inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves afin de guider leur pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate. Elles sont peu fréquentes dans les actes de langage des enseignant·e·s, mais apparaissent cependant davantage dans les leçons d'éthique (coutumières ou *Les Zophes*) que dans les leçons de cultures religieuses, ce qui s'explique sans doute par le fait que les leçons de cultures religieuses semblent aborder surtout des aspects de savoirs objectifs de culture générale. Les enseignant·e·s proposant des leçons d'éthique saisissent sans doute l'opportunité de faire discuter et débattre leurs élèves sur des sujets ouverts à la diversité des points de vue, mais semblent fixer des limites dans la validation de certaines opinions, orientant parfois la discussion vers la transmission de valeurs socialement acceptables (discuter plutôt qu'utiliser la violence, dire la vérité plutôt que mentir, être honnête, etc.) plutôt que de privilégier uniquement l'autonomie de pensée et l'esprit critique des élèves. Les questions éclaircissantes, argumentatives ou aporétiques, traduisant la Finalité Réflexive, contraignent les élèves à préciser, argumenter et nuancer leur pensée. Elles sont produites de façon significativement plus conséquente par les enseignant·e·s proposant les leçons d'éthique *Les Zophes* dans près d'un quart de leurs interventions. Il semblerait qu'ayant suivi une formation spécifique à la méthodologie *Les Zophes*, les enseignant·e·s concerné·e·s utilisent plus naturellement et plus fréquemment cet encadrement perlocutoire à la base du développement de l'esprit critique des élèves et de leur autonomisation de pensée. *In fine*, nous pouvons postuler que les enseignant·e·s mobilisent nombre de gestes communicationnels dans leurs interventions auprès des élèves lors des leçons d'ECR, sans forcément prendre la mesure de l'impact réel de ces encadrements perlocutoires sur les apprentissages en cours, tant en termes de connaissances que de compétences. En cela, ils·elles ne consciencient qu'en partie le lien existant entre leurs intentions, inhérentes aux finalités déclarées de l'ECR, et leur pratique, relative aux encadrements perlocutoires qu'ils·elles proposent. Ils·elles fonctionnent cependant avec justesse, en faisant prioritairement appel à leur expérience et à leur bon sens pédagogique, en ce sens que la tendance de leurs encadrements perlocutoires œuvre bien à l'atteinte des finalités y associées, mais sans la pleine potentialité qu'un questionnement mieux ajusté pourrait offrir. De fait, il serait fort judicieux, voire nécessaire, d'aider les enseignant·e·s à consciencier l'opérationnalisation communicationnelle des objectifs qu'ils·elles définissent pour leurs élèves en ECR. Ainsi, ils·elles seraient à même d'ajuster et d'optimiser leurs encadrements perlocutoires avec plus d'acuité, afin d'augmenter la qualité des apprentissages de leurs élèves.

6. Les postures adoptées dans le cadre du cours ECR et le positionnement face à la diversité religieuse

En analysant les discours retranscrits issus des entretiens, nous avons extrait un code postures. Il s'agit par ce code de relever l'ensemble des attitudes adoptées par les enseignant·e·s de notre échantillon pour un positionnement professionnel face à l'ECR. Nous avons trouvé en tout huit postures différentes adoptées par les enseignant·e·s. Ces huit postures concernent trois aspects distincts concernant le cours ECR. Premièrement les postures qui portent sur l'aspect des normes qui fondent l'ECR. Deuxièmement les postures concernant la mise en œuvre de l'enseignement ECR. Troisièmement les postures liées à un sentiment personnel exprimé vis-à-vis des contenus du cours ECR. Enfin nous relevons également un positionnement envers la diversité religieuse se dégageant de l'ensemble des données de notre corpus.

6.1. Postures qui portent sur l'aspect des normes qui fondent le cours ECR

(1) Posture Autocentrée

La posture autocentrée correspond aux moments où l'enseignant·e se réfère à lui·elle-même, à ses valeurs, à ses opinions, à une certaine conduite instinctive, constituant les éléments qui le·la guident dans ce qu'il ou elle fait. Deux extraits représentatifs illustrent cette posture :

« J'aimerais équilibrer ce livre Un monde en couleur quitte à plus le commander. Je sais que c'est, enfin, on est dans un pays où, voilà, il y a du christianisme principalement, mais pour découvrir des religions, c'est pas très équilibré. »

« Je fais surtout les choses un peu à ... un peu à l'instinct quoi. »

Il semblerait que dans cette branche, l'auto-centration ne soit pas toujours remise en question. Tout se passe alors comme si, dans cette branche, les propres références de l'enseignant·e jouent un rôle essentiel. Les extraits d'entretiens suivants codés également avec cette posture semblent aller dans ce sens également.

« C'est aussi à nous de sélectionner ce qu'on veut transmettre aux enfants, pas transmettre, mais ça c'est un travail que l'on fait avant. »

« Aux origines du Monde, c'était un peu la brochure... idéale pour moi. Elle me plaît, j'avais du plaisir. »

« Mais il faudrait, c'est vrai, il faudrait piocher ce qui nous intéresse. Est-ce que ce serait suffisant ? »

Cette façon de procéder pourrait être questionnée. Choisir en fonction de l'intérêt du·de la pédagogue pour une thématique pour aborder une branche ? Cela ne serait guère imaginable pour n'importe quelle autre branche du programme d'étude. Toutefois, cette posture peut être mise en relation avec les finalités éducative, culture générale et moralisante, soulevées plus tôt et qui sont opérationnalisées sur le terrain de la pratique. Cependant, la finalité moralisante n'est pas forcément exprimée comme telle au cours des entretiens. Comme si « moraliser » devenait un sujet tabou et entraînerait alors des postures défensives, comme nous le verrons plus loin. La posture autocentrée, que nous avons relevée dans notre échantillon, alimente également une posture libre que nous décrirons au point 6.4.

(2) Posture Attitude déontologique

La posture Attitude déontologique est caractérisée par le fait que l'enseignant·e s'abstient d'exprimer sa croyance personnelle et n'émet pas de jugement sur la croyance de l'autre. On pourrait dire qu'il s'agit d'une forme d'impartialité et de neutralité face à la confession religieuse :

« J'engage pas ma foi dans ces histoires, c'est pas notre rôle d'ailleurs. Donc, avec ça, j'ai jamais eu de parents qui disent "pas question que mon enfant fasse [de l'ECR]". »

« [...] montrer que dans le monde il y a des gens qui croient en certaines choses, que ça existe. Juste ça. Après, tu y crois ou tu n'y crois pas, ce n'est pas, c'est pas mon job, c'est pas à moi de te faire croire ou pas croire. »

Bien que tous les enseignant·e·s n'aient pas toujours exprimé cette attitude déontologique de cette façon, il est possible de la retrouver dans des postures exprimant plutôt une difficulté ou une tension générée précisément par les thématiques ou histoires bibliques proposées par la méthodologie ENBIRO. Le souci de cette posture déontologique est bien relevé dans l'extrait suivant :

« C'est un peu la difficulté de ce genre de branche, c'est que la limite entre école et sphère privée, dans ce genre de branche, c'est difficile de savoir jusqu'où on peut aller. »

Dans cette dernière citation, il est possible de percevoir un désir de neutralité, préconisée elle aussi dans la loi de 2014 mentionnée en début de rapport. Toutefois la difficulté, voire l'impossibilité, de tenir cette neutralité apparaît également. Pourtant, malgré la tension qui peut être générée, cette neutralité face aux confessions religieuses reste un objectif à maintenir pour

soutenir une posture professionnelle et déontologique de la part de chaque enseignant·e (Hess, Ansen Zeder & Desponds, 2019). Cette tension est clairement exprimée dans cet extrait :

« Mais je pense qu'on est... impossible de rester neutre. Après, il faut mettre des barrières [...]. Et puis, après, aussi être suffisamment adulte et mature au niveau émotionnel pour être capable de réagir (...). Parce que on n'est pas là pour venir parler de nous, on est là pour parler d'eux. Donc, tout ce qu'ils nous amènent d'existentiel, qui leur appartient, plutôt que de voir comment, ben soit eux, soit en classe, on peut travailler autour de ce genre de thématiques. »

Sans doute conviendrait-il de souligner que la neutralité recherchée concerne avant tout une neutralité vis-à-vis des confessions religieuses et non des questions d'ordre éthique, moral ou spirituel. En effet, la formation passe aussi par une éducation du sensible, de l'esthétique et de la créativité qui nécessite des symboles et des clefs d'accès aux symboles. Lorsque les tensions sont trop fortes, il semblerait alors tentant, face à ce genre de tensions inconfortables, d'adopter une posture plus aut centrée ou des postures plus « défensives » soit pour se protéger, soit pour éviter d'aborder les questions ou encore de s'adapter à une situation perçue comme inconfortable, comme par exemple des événements en lien avec l'actualité :

« Quand il y avait eu Charlie Hebdo, c'était chaud dans l'école hein et là on a fait de l'ECR sans ouvrir des livres, mais voilà, vous voyez ce que je veux dire, j'emploie moi beaucoup plus les situations de terrain pour parler de ce genre de choses que les leçons types en soi. »

Il peut alors être tentant d'adopter une posture contractuelle que nous présentons ci-dessous.

6.2. Postures qui portent sur la mise-en-œuvre de l'enseignement du cours ECR

(1) Posture Contractuelle

Ce code décrit le positionnement que l'enseignant·e pense être attendu de lui·elle, dans sa tâche d'enseignant·e. Ce qu'il·elle considère comme faisant partie de son « cahier des charges ». Voici quelques extraits qui illustrent cette posture et qui pourraient être mis en lien avec ce que nous avons codé dans finalités « finalité contractuelle ».

« On fait parce qu'on doit le faire (...) un peu en mode automatique, sans grand enthousiasme. »

« Bien sûr, voilà, je pense que ça fait partie de mon cahier des charges. »

Dans cette posture contractuelle, il est possible aussi de trouver une certaine « conscience professionnelle » illustrée par les extraits suivants :

« C'est pas un de mes cours préférés. Je le donne parce que j'aime certaines choses, mais c'est pas celui qui me passionne le plus. C'est pas celui que je vais m'étendre pour parler, pour faire les choses. C'est pour ça aussi que souvent ça passe à la trappe chez d'autres personnes aussi. »

Ces derniers extraits sont sans doute liés à une finalité contractuelle. Cette posture peut être considérée comme confortable, dans la mesure où les personnes se conforment à ce qu'elles pensent être attendu d'elles et suivent les moyens disponibles, à l'instar d'autres branches enseignées. Pour certain·e·s, bien que ce ne soit pas le cours préféré, il est malgré tout enseigné. Mais comme le précise cette dernière enseignante citée, le cours peut passer « à la trappe ». Nous en verrons la mention dans la posture suivante.

(2) Posture Libre

Ce code décrit un rapport « libre » par rapport à ce qui est demandé (« Je m'organise par rapport aux besoins ») ; souvent un manque d'enthousiasme ou un manque de temps invoqué de la part de l'enseignant·e où la branche est laissée de côté car jugée non prioritaire, « le cours passe à la trappe », comme évoqué plus haut. Plusieurs raisons sont alors avancées, nous les mettons en gras dans des extraits représentatifs ci-après.

- 1) L'argument de la priorité et de la hiérarchie de l'importance donnée à une branche, à la remédiation ou à une autre activité.

« C'est un peu facilement la branche qui, clairement, qui passe un peu à la trappe quoi. Donc c'est vrai que j'ai vraiment **pas du tout mis la priorité** là-dessus cette année quoi. »

« C'est vrai qu'à quelque part c'est un petit peu que là-dessus (...), que j'ai l'impression de **pouvoir prendre du temps sans prêter les enfants sur d'autres notions plus scolaires** au fond. »

- 2) L'argument de l'évaluation qui peut être mis en lien avec l'importance donnée à une branche (dans le canton de Vaud, la branche doit être évaluée, ce qui n'est pas sans poser problème aux enseignant·e·s également) :

« Il fait partie de notre grille horaire malheureusement [...] **on sait qu'on ne l'évalue pas**, donc ça nous force déjà pas à le faire régulièrement, parce qu'on se dit **on va plutôt faire le français parce que je dois évaluer cet objectif-là**. »

- 3) L'argument de la méthodologie dont on souhaite s'affranchir :

« Cette année, j'ai eu l'ENBIRO et puis, en fait, j'ai décidé de m'affranchir un peu. Pourtant, j'adore cette brochure, mais **m'affranchir un peu des méthodes** qui existaient. Puis, j'ai décidé en fait de plutôt partir sur des débats et j'ai un bouquin qui s'appelle La morale ça se discute. »

- 4) L'argument de l'introduction de l'éthique en concurrence avec les cultures religieuses. Ceci apparaît dans l'extrait d'entretien précédant, mais aussi dans celui-ci :

« Je vais pas faire tout ce qui est proposé **vu que maintenant, ben, on fait aussi l'éthique en plus**. J'ai pris la liberté de me dire que je faisais Les religions en Suisse et de l'éthique. »

- 5) L'argument qui allie une posture autocentrée et une posture libre :

« Chez moi, c'est que **je vois certaines choses et comme j'ai enlevé certaines choses**, certaines activités qui se passent dans ce cours de religion, je travaille ce cours différemment aussi. »

« Voilà, il y a aussi, voilà, il y a **la réaction avec les enfants**, il y a les **réactions des parents** et il y a aussi **ma réaction** beaucoup. »

Dans ce dernier extrait, apparaît aussi la complexité de la branche, comment gérer la réaction des enfants et des parents, qui dissimule éventuellement une crainte que nous verrons dans le code suivant et qui soulève aussi une attitude en lien avec la posture déontologique, voire un malaise éprouvé par l'enseignant·e.

(3) Posture Adaptative

Ce code décrit une attitude pour s'adapter à des réalités, un contexte qui change, il s'agit d'une adaptation « profonde » de l'enseignement suite à une réflexion, et non pas d'une adaptation temporelle pour l'un ou l'autre enfant :

« J'ai des classes, des classes de quartier, [...] à majorité musulmane. [...] Je peux pas faire de l'enseignement de la même manière dans des classes où ils connaissent rien au christianisme que dans d'autres classes. [...] Donc, on a vraiment un énorme travail de connaissances de culture générale de notre société, là où on vit, à travailler. »

Nous avons remarqué que cette posture se retrouve plus facilement chez des enseignant·e·s travaillant dans des écoles où les origines culturelles des élèves sont perceptibles. Parfois, cette posture est le fruit de discussions entre collègues et d'une prise de décision pour rester cohérent·e avec une prégnance de finalité éducative et de finalité de culture générale.

(4) Posture Esquivante

Ce code décrit une attitude telle que lorsqu'un problème apparaît lié à la thématique des cultures religieuses : on évite de l'aborder, on ne problématise pas, on s'en sort par une « pirouette » ou on coupe court. Il n'a été utilisé que pour une référence. Cependant, il n'est pas impossible que le code posture Libre puisse cacher également une posture Esquivante, en laissant simplement cette branche de côté. L'exemple suivant illustre cette posture :

« Ens. Il y a un élève qui disait [...] qu'il y avait pas eu d'évolution, enfin que l'homme était créé par Dieu et qu'il y avait pas eu d'évolution, [...]. Il a dit dans ma famille on croit ça. [...]

Ch. : Et comment tu as réagi dans une situation comme ça ? Qu'est-ce que tu dis ?

Ens. : On a tendance, des fois, un peu à passer. On devrait pas. Mais essayer de dire que chacun, chaque famille croit à des choses un peu différentes et puis c'est comme ça, il faut, on a le droit de croire à ce qu'on veut. »

Dans cet exemple, l'enseignant·e est conscient·e de ne pas aborder la question qui survient. Et pourtant avec Elisabeth Bussienne (2017), nous retenons deux questions : (1) Les élèves ne devraient-ils pas apprendre la différence entre savoir et croire ? (2) Est-il possible de traiter un texte fondateur (comme les textes bibliques) comme n'importe quel objet culturel au risque de lui faire perdre son identité religieuse ? N'aurait-il pas été intéressant dans cette situation de resituer le récit auquel l'élève faisait référence pour aborder la différence entre savoir scientifique et savoirs liés à des croyances liées à une religion ?

6.3. Postures qui portent sur l'aspect du sentiment personnel vis-à-vis des contenus du cours ECR

(1) Posture Sentiment d'insécurité

Ce code décrit les sentiments de malaises, les tabous évoqués par rapport au contenu de la branche, où l'enseignant·e semble manifester un sentiment d'insécurité ou d'inconfort. Ce sentiment d'inconfort ou d'insécurité semble là encore être motivé par différents arguments.

1) L'évolution sociétale en lien avec l'immigration et la diversité des élèves

« Je pense surtout, dans le monde dans lequel on vit, c'est important . Parce que maintenant, ce n'est plus "on habite dans tel pays alors on a telle religion". Maintenant, c'est **un peu un pêle-mêle de religions** [...] **un peu partout** donc je me dis que pour eux, c'est important de savoir que c'est pas forcément que eux ont raison plus qu'un autre. »

« Je trouve un peu déplacé [...]. Dans mon dernier remplacement, pour donner un exemple frais, j'ai été dans une classe où il y avait **une minorité de chrétiens** et puis je pense, mais bon c'est un long débat, je pense on demande à un hindouiste ou un musulman de ne pas trop faire son prosélytisme et bien que nous soyons dans une culture chrétienne on est avant tout une école laïque. »

La question n'est pas simple. Toutefois, n'est-il pas nécessaire de donner des clefs de lecture à des enfants éloigné·e·s de la culture scolaire ou de la culture du pays d'accueil et de la culture du pays d'origine de leurs parents ? La diversité des élèves exige-t-elle une redéfinition de cette branche ? Comment arriver à l'objectif prévu d'ouverture à l'altérité et de se situer dans son contexte social et religieux ? Cet aspect n'est pas évoqué comme tel par les enseignant·e·s rencontré·e·s. Dans cet extrait d'entretien est aussi évoqué la « laïcité », or il semblerait qu'il s'agit là d'une confusion liée à la culture laïque française. En effet, l'article 2 de la loi fribourgeoise al. 2 et 3 précise : « 2 Ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs. 3 L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique ». Il semble même que le lien avec la Bible et la religion chrétienne ne soit pas sans poser quelques difficultés, voire peurs. Nous le verrons ci-après.

6.4. Le lien avec la Bible et la religion chrétienne

« Les liens avec la Bible c'est vrai que, voilà, c'est pas toujours évident à prendre comme ça heu... mais ouais, j'essaie de, d'en faire parce que je sais que c'est à la grille horaire et qu'on est supposé en faire toutes les semaines, mais après, ben, c'est vrai que c'est pas toujours évident quoi. »

« Ces histoires, elles sont tellement axées christianisme que j'ai l'impression de faire du caté quoi. »

Un constat semble se dégager : la difficulté à aborder la Bible comme un patrimoine culturel et à n'en relier le contenu qu'en fonction d'une religion. Comment dépasser les tensions personnelles et enrichir et ouvrir la culture des élèves ? Et cela tout en gardant une attitude de neutralité confessionnelle ? Pour Pierre Kahn, « La neutralité n'est plus considérée comme le silence fait sur les convictions qui agitent la société civile, mais plutôt comme ce qui permet de définir les conditions de leur mise en débat » (Kahn, 2020, p. 78). Si l'école reste bien neutre confessionnellement, ne devrait-elle pas rester aussi un lieu où le débat est possible ? Se pourrait-il que la neutralité confessionnelle soit quelquefois confondue avec une neutralisation du religieux ?

Différentes craintes surgissent chez les enseignant·e·s :

- La crainte de générer un conflit de loyauté chez les élèves comme dans l'extrait suivant :

« Je trouve que, des fois, surtout avec les petits, on est, je suis toujours un peu tiraillée sur comment leur répondre parce que je ne sais pas comment c'est parlé à la maison et je n'ai pas envie de créer un conflit en eux. (...) J'ai de la peine à accueillir les questionnements de mes élèves parce que j'ai peur d'aller à l'encontre de ce qui est dit à la maison. »

- La crainte d'avoir des problèmes à gérer avec les familles ou avec les élèves

« L'année passée [2016], il y avait une enseignante qui avait pas compris que c'est devenu obligatoire pour les élèves et elle avait expliqué aux parents qu'ils avaient le droit de refuser Ethique et Cultures Religieuses et en cours d'année, elle s'est rendue compte de son erreur et on a dû gérer des parents un peu pointilleux qui s'étaient offusqués que ça devienne obligatoire. »

« C'est assez déstabilisant quand même, le lien avec l'actualité, donc le terrorisme, et puis de voir, ben voilà, il y a quand même des questions, il y a quand même des élèves qui affirment certaines choses voilà, très dures et c'est vrai que voilà, je trouve, j'ai des connaissances. Après, je dis, je sais pas tout donc je vais jusqu'où je peux. »

Comment, en effet, traiter des questions socialement vives qui viennent s'immiscer dans la gestion des élèves et de la classe ? Comment gérer les questions liées à la religion et la religiosité qui pourraient être soulevées par les élèves en lien avec l'actualité ? Autant de questions qui peuvent insécuriser des enseignant·e·s qui ne seraient pas à l'aise avec le fait religieux à l'école, pour lequel·le·s les réponses ne sont pas simples et qui peuvent même générer des tensions. Se pourrait-il alors que cette posture se présente comme une défense pour éviter d'être déstabilisé·e ?

(2) Posture Sentiment d'incompétence

Ce code décrit un sentiment d'incompétence exprimé par rapport aux contenus de la branche.

« J'ai pas de connaissances bibliques très poussées et parfois, dans les histoires qu'on lit, il y a des questionnements des élèves qui arrivent et je me sens vite un peu dépourvue. »

« On est des généralistes, donc on connaît, dans tous les domaines, les fondamentaux on dira. Mais après, c'est vrai, comment expliquer ? Je suis pas prêtre, j'ai pas fait de théologie [...] et puis il faut pas trop parler de notre foi, donc il faut essayer de trouver des réponses adéquates pour l'enfant et qui vont pas à l'encontre, peut-être, de ce que les parents pensent et faudrait pas que l'enfant entre à la maison pis dise "maître a dit que". »

Dans cette posture, il peut aussi émerger un sentiment de non-légitimité pour aborder des textes reconnus comme sacrés :

« Des textes religieux, je préfère d'un côté laisser ça plus aux professionnels puisque j'ai peur, tout d'un coup, de mal interpréter [...], je préfère laisser ça aux professionnels [...] quand ça va dans les textes. »

Au-delà d'une confusion qui semble parfois émerger en faisant référence aux intervenant·e·s mandaté·e·s par les cultes pour l'enseignement religieux, la question d'un manque de

connaissances et la familiarisation avec des moyens et des idées pour enseigner cette branche est relevée. Le sentiment d'incompétence est éprouvé aussi bien pour les contenus bibliques, qu'éthiques ou pour des connaissances touchant des religions plus éloignées du contexte culturel immédiat.

6.5. Positionnement envers la diversité religieuse

Dans un article récent, Verena Eberhardt (2020), à partir de son analyse de l'implication normative dans la représentation de la diversité religieuse dans la littérature pour enfants et adolescents, a dégagé trois discours de traitement de la diversité religieuse : pluralisme religieux comme normalité, pluralisme religieux comme nécessité et pluralisme religieux comme enrichissement. Nous retrouvons ces trois discours également et, s'inspirant de Eberhardt, nous mettons en avant trois discours de traitement de la diversité religieuse parmi les enseignant·e·s rencontré·e·s : La diversité religieuse comme à traiter nécessairement ; la diversité religieuse comme enrichissement ; la diversité religieuse comme normalité.

(1) Diversité religieuse comme à traiter nécessairement

L'objectif de favoriser un climat de tolérance au sein de la classe, mais également dans la société en général, est très présent dans les discours des enseignant·e·s en rapport au cours ECR :

« Oui, c'est ce que je t'ai dit avant, c'est l'ouverture des religions les unes envers les autres et de tolérance, c'est ça. De s'accepter et essayer de comprendre peut-être certaines choses des autres religions pour pas trop juger et voir plutôt ce qui nous relie. »

Ce type de propos sous-entend que la diversité ou le contact avec un « autre différent » porte toujours le potentiel d'incompréhension mutuelle et de conflits basés sur la différence (de culture, de religion, de tradition, etc.). Cette façon de se représenter les interactions sociales engendre la recherche de moyens permettant soit de contourner ce risque de conflit, soit de le diminuer, ce qui semble la stratégie adoptée par une majeure partie des enseignant·e·s rencontré·e·s. Ceci renvoie à ce qu'Inkeri Rissanen constate dans un article datant de 2020. La chercheuse souligne que la sensibilité interculturelle des individus, et donc du corps enseignant, se présente sur un spectre allant d'une « orientation ethnocentrique » à une « orientation ethno-relative ». L'orientation ethnocentrique désigne une attitude qui perçoit la différence culturelle comme une menace ou qui a tendance à la minimiser afin de prévenir les conflits et favoriser l'inclusion. Elle relie cette orientation avec une stratégie de gestion de la diversité dite de « color-blindness », c'est -à-dire une stratégie qui se traduit soit par l'emphase sur l'individualité de chacun·e (en terme d'appartenance religieuse et/ou culturelle), soit par l'emphase sur les similarités qui nous unissent tou·te·s. Selon l'auteure, malgré le constat en sciences de l'éducation de l'inefficacité de cette orientation et de cette stratégie en ce qui concerne la réduction des inégalités, elles sont actuellement prépondérantes au sein des stratégies et conceptions des enseignant·e·s dans de nombreux pays (Rissanen, 2020). La diversité religieuse apparaît ainsi, dans notre échantillon, comme quelque chose qu'il est nécessaire de traiter et, en cohérence avec les instances cantonales et nationales de la politique de l'éducation (Jödicke, 2013), le cours ECR servirait davantage à favoriser un climat de tolérance en classe, à mettre en place un ordre social plus détendu et à prévenir les conflits. En outre, si la diversité religieuse est perçue comme quelque chose qui doit être maîtrisé, des défis en découlent.

Pour une partie des enseignant·e·s, un des défis de ce cours est leur propre manque de connaissances, ce qui se transforme en sentiment d'incompétence nous l'avons vu. Certain·e·s enseignant·e·s ont également évoqué un sentiment d'incertitude sur la façon dont les parents de religion « autre », c'est-à-dire non chrétiens, jugent ce qu'ils·elles enseignent sur « leur » religion et donc la peur d'enseigner quelque chose qui serait considéré comme faux par les parents, source de potentiels conflits. Aussi, beaucoup d'enseignant·e·s énoncent les

stéréotypes que les élèves expriment en classe comme un défi particulier mettant un bon climat de classe en péril. Des enseignant·e·s identifient également les manuels utilisés en cours comme suscitant des stéréotypes qui doivent être pris en charge dans l'enseignement, comme l'explique cette enseignante d'une école rurale :

« Et si on pense, peut-être, aux moments plus négatifs, je trouve difficile des fois, plus avec Les religions en Suisse [on entend qu'elle manipule la brochure], dans un village comme ici (rire). Il y a des choses qui ressortent et on sent que ce n'est pas les paroles des enfants. Quand on commence à parler des musulmans entre autres, j'ai beaucoup de peine à gérer les enfants qui mettent les pieds au mur en fait. Parce que je ne suis pas très tolérante (rire) quand eux ne sont pas tolérants. Et ça, j'ai dû apprendre à me dire que ce n'est pas forcément la pensée de l'enfant finalement, parce qu'il connaît rien. Et c'est plutôt ce qu'il a entendu à la maison et je trouve que c'est pour ça que c'est important de le faire. Mais pour nous c'est difficile des fois, d'entendre certaines choses. »

Il est intéressant de noter que des paroles « athées », « intégristes » ou des stéréotypes ne sont pas attribués aux élèves eux·elles-mêmes. En effet, dans le discours d'une grande partie des enseignant·e·s, l'enfant serait par nature modérément religieux·se, tolérant·e et sans stéréotypes et les enfants qui causent davantage de difficultés de gestion de la diversité sont des « enfants perroquets », des enfants, qui répèteraient à l'école ce qui se dit à la maison.

(2) Diversité religieuse comme enrichissement

Une partie des enseignant·e·s voit la diversité comme une richesse, que ce soit du point de vue de l'apport de certain·e élève en classe sur certaines traditions religieuses, que d'un point de vue plus individuel, de l'ordre d'un enrichissement personnel grâce aux contacts et échanges dans un contexte multiculturel. Le discours de la diversité comme enrichissement est souvent lié à la finalité de culture générale, où l'acquisition de savoir est un but en soi et n'a pas seulement une fin éducative. Très souvent, les enseignant·e·s qui présentent ce discours voient en les stéréotypes et stéréotypifications qui peuvent émerger lors de discussion avec les élèves une opportunité d'apprentissage plutôt qu'un problème ou une source de conflit :

« Ens. : Il y a quelques années, quand il y avait eu [les attentats contre] Charlie Hebdo, c'était chaud dans l'école et là on a fait de l'ECR sans ouvrir des livres. Mais voilà, vous voyez ce que je veux dire, j'emploie beaucoup plus les situations de terrain pour parler de ce genre de choses, que les leçons types en soi.

Ch. : Donc, Charlie Hebdo, ça c'était une information.. aux nouvelles en fait.

Ens. : Oui, mais les enfants étaient arrivés à l'école avec des - en tout cas dans ma classe, mais c'était assez général - avec, en rapportant les fait. Ils étaient quand même choqués, ils étaient au courant, nous on a quand même plein de musulmans et il avait fallu calmer le jeu parce qu'ils étaient, en fait beaucoup rapportaient ce qu'ils entendaient à la maison. Donc, il fallait remettre un peu les choses à leur place parce que ça donnait un petit peu des petites bagarres entre eux. Forcément, parce qu'il y a d'autres, certains enfants, tous les musulmans c'était des terroristes donc c'est de ce genre de choses que j'avais dû, dont j'avais dû parler et j'avais dû remettre les choses à leur place - avec les connaissances que j'ai hein, je ne suis pas experte. Mais ça, ça avait été intéressant en fait, très intéressant. »

(3) Diversité religieuse comme normalité

Dans le discours de quelques enseignant·e·s, une absence de problématisation de la diversité est manifeste et significative. Contrairement à la plupart des autres enseignant·e·s, ils·elles ne perçoivent pas de défis liés à la diversité et n'ont pas raconté d'événements problématiques ou conflictuels à résoudre qu'ils·elles estiment avoir été déclenchés par la diversité ou l'enseignement ECR. La façon qu'ils·elles ont de s'exprimer sur la thématique de la recherche indique qu'ils·elles considèrent la diversité comme un non-problème, comme simplement une caractéristique de l'humanité. Ainsi, ils·elles présentent un discours de ce que nous nommons la diversité religieuse comme normalité.

Pour ces rares occurrences, il s'agit d'individus qui ont vécu la diversité depuis l'enfance ou au travers de voyages. Ils·elles considèrent le cours ECR comme important car il permet aux élèves de se décentrer, de mener une réflexion plus personnelle que la simple acquisition de connaissances utiles lors de voyage ou d'interaction avec un·e « Autre ». Ces enseignant·e·s, contrairement à une grande majorité des enseignant·e·s rencontré·e·s, ne relèguent pas ce cours au deuxième plan au profit des autres matières, il ne passe que rarement « à la trappe ».

7. Eléments conclusifs et prospectifs

Nous avons constaté que les conceptions du cours ECR sont variées allant de l'idée d'un cours particulier, important ou à un cours comme les autres. Si le cours est donné régulièrement (une fois par semaine) par les un·e·s, il passe souvent « à la trappe » pour d'autres. Un troisième groupe d'enseignant·e·s « fait » de l'ECR quand il y a une incidence, une actualité qui se prête à parler d'éthique ou de religion. Pour beaucoup d'enseignant·e·s, le sens du cours est rattaché à la diversité effective d'appartenance religieuse de leurs élèves. Cependant, d'autres enseignant·e·s y voient une importance indépendamment de la composition de leur classe.

Compte-tenu de cette vaste diversité de la conception du cours ECR et, surtout, des énoncés des enseignant·e·s qui rapportent que le cours passerait souvent « à la trappe », nous suggérons au SEnOF de redéfinir et clarifier la place de l'ECR dans le programme et de positionner et communiquer l'importance que le SEnOF tient à donner à ce cours. De plus, nous constatons que tou·te·s les enseignant·e·s ne se rendent pas compte de la différence entre ECR et ERC. Il y aurait également là un point à clarifier, d'autant plus que le cours ECR est obligatoire et, par conséquent, doit respecter la liberté des croyances des élèves. Si les questions relatives aux cultures religieuses et à l'éthique n'ont pas été réfléchies ou approfondies en formation initiale et continue, il peut être tentant pour les enseignant·e·s, lorsqu'elles surviennent, de préférer l'esquive à la problématisation de l'intervention de l'élève ou le refuge dans une posture autocentrée qui aura une incidence sur les choix des thématiques, des connaissances ou des valeurs abordées, ainsi que les moyens choisis pour aborder cette branche.

Un deuxième constat semble également se profiler. Pour une discipline comme l'ECR, certain·e·s enseignant·e·s aiment se référer à du « matériel prêt à l'emploi ». Compte-tenu de la multiplicité des tâches à effectuer et de toutes les disciplines à maîtriser, ils·elles ont besoin de moyens « faciles et prêts à l'emploi » lorsqu'il s'agit d'une discipline jugée comme mineure, c'est-à-dire moins importante que le lire-écrire-compter par exemple. De plus, dans le PER, la méthodologie ENBIRO/Agora est explicitement mentionnée. Or, par le passé, l'usage de ce matériel permettait une dispense. Les enseignant·e·s ne comprennent pas pour quelles raisons une dispense était possible auparavant, alors que dorénavant ce qui provient de la Bible concernerait tou·te·s les élèves quelle que soit leur origine culturelle.

Certain·e·s enseignant·e·s sont dérangé·e·s par la méthodologie ENBIRO/Agora, trouvant qu'elle fait trop explicitement référence à la Bible qu'ils·elles considèrent comme un livre lié à la religion chrétienne. Il semblerait alors que ce qui est gênant, c'est leur propre rapport au texte biblique, comme si le questionnement entre « le vrai » et la dimension « littérale » ou « symbolique » et « mythique » et la problématique des genres littéraires constituaient autant d'obstacles personnels, ne permettant pas de trier dans le matériel proposé ce qui pourrait ouvrir à l'altérité, à la culture et à la diversité. A contrario, les histoires issues de la Bhagavadgita par exemple, proposées par la méthodologie ENBIRO/Agora, ne semblent pas entraîner ce genre de questionnement concernant les récits issus du texte biblique. Cette constatation mériterait une exploration plus fine. En effet, il semblerait que la Bible et ses récits ne soient pas forcément perçus comme faisant partie du patrimoine culturel de l'humanité.

A l'école, les enseignant·e·s permettent en principe aux élèves de faire l'expérience de la confrontation à l'épreuve de la symbolisation (Lamarre, 2020), que ce soit en ECR ou dans les autres disciplines. Si on rejoint Jean-Paul Willaime dans son propos selon lequel l'enseignant·e doit « s'orienter dans un univers pluraliste et complexe et trouver lui-même sa cohérence symbolique » (Willaime, 1998, p. 14), il pourrait ainsi être intéressant d'initier les enseignant·e·s en formation initiale et continue aux formes symboliques dans leur diversité. Cependant, d'autres enseignant·e·s ont mentionné le fascicule *Aux origines du monde* (Dutoit, 2009) permettant une lecture comparative des récits des origines comme un apport culturel intéressant, comme si la lecture comparative permettait alors une distanciation avec leurs propres références et connaissances religieuses et, ainsi, serait utile pour décentrer également l'élève de ses références issues de la socialisation. D'un point de vue de la didactique d'ECR, le rapport entre l'individu et le savoir des enseignant·e·s et des élèves mériterait d'être traité plus profondément dans la formation continue permettant de réfléchir à des biais qui sous-tendent les pratiques d'enseignement et ainsi d'étendre les compétences méthodologiques et professionnelles des enseignant·e·s. Il nous semble que l'introduction des nouveaux manuels d'enseignement prévus par les éditions Agora pourrait être un moment intéressant à rattacher à des formations continues ciblées.

Certain·e·s enseignant·e·s, lorsqu'il s'agit de mettre en évidence l'aspect de l'éthique de l'ECR, se sentent libres de choisir des références très variées. Ne disposant pas encore d'une méthode de référence officielle, ils·elles puisent leur inspiration dans toutes sortes de supports et mettent en scène leurs choix en rompant un peu avec la pratique habituelle (suivre une méthodologie à l'instar des autres disciplines à l'horaire). Ainsi, dans un objectif d'adaptation de la formation, il pourrait être envisagé de développer des outils couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire pour accompagner les enseignant·e·s dans le respect du cadre légal et des objectifs éducatifs prônés par l'ECR.

Dans un troisième constat, nous observons que quelques enseignant·e·s adoptent un discours « plurireligieux ». Ces enseignant·e·s ont tendance à voir la diversité religieuse comme « normale », dans une complexité plus importante et à s'adresser à leurs élèves de la même façon. Cependant, une forte présence d'un discours de différenciation peut être observé entre un « Nous » – pensé comme Suisse appartenant à une société chrétienne sécularisée et d'une religiosité modérée – et un « Autre » – perçu comme venant « d'Ailleurs », comme migrant·e et plus religieux·se. Une influence du discours publique du musulman comme « Autre » est présent parmi une partie de ces enseignant·e·s. Cette conception de la diversité religieuse influence les pratiques d'enseignement et introduit un biais dans la façon de traiter les différentes religions. De plus, les enseignant·e·s ne s'adressent pas de la même façon à tous les élèves de la classe et la religion « des autres » est plus souvent vue comme un défi. Rissanen (2020) nous rend attentif·ve·s au fait que les sciences de l'éducation constatent l'inefficacité de cette orientation et de cette stratégie en ce qui concerne la réduction des inégalités et le vivre ensemble. Par conséquent, nous proposons au SEnOF d'introduire des formations continues mettant l'accent sur les conceptions sous-jacentes pour sensibiliser les enseignant·e·s aux biais et aux potentielles conséquences de leurs conceptions de l'enseignement et aux effets sur leurs élèves. Dans cette perspective, un questionnement et une réflexion sur ses propres croyances et références culturelles, religieuses et éthiques seraient opérés.

Le dernier constat se porte sur l'opérationnalisation des finalités en cours d'ECR. En dehors des cours utilisant le moyen *Les Zophes*, nous avons constaté qu'une partie importante de la communication en classe n'est pas directement en lien avec l'apprentissage planifié par l'enseignant·e. La question se pose, comment aider les enseignant·e·s à conscientiser l'opérationnalisation communicationnelle des objectifs qu'ils·elles définissent pour leurs élèves en ECR ? De fait, il serait fort judicieux, voire nécessaire, d'aider les enseignant·e·s à conscientiser l'opérationnalisation communicationnelle des objectifs qu'ils·elles définissent pour leurs élèves en ECR.

Ainsi, ils·elles seraient à même d'ajuster et d'optimiser leurs encadrements perlocutoires avec plus d'acuité, afin d'augmenter la qualité des apprentissages de leurs élèves. Ce dernier point concerne très probablement plus largement d'autres disciplines, voire tout simplement une posture professionnelle et éthique permettant l'apprentissage et l'entretien de la curiosité pour apprendre.

Bibliographie

Manuels d'enseignements et ressources

- Calendrier interreligieux*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. (2009). *Aux origines du monde*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et Girardet, S. (2011). *Sur les traces d'Abraham*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et Girardet, S. (2012). *Fêtes sans frontières*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et Girardet, S. (2017). *Architecture et religions*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et aliii. (2002). *Au fil du temps – Volume 1*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et aliii. (2003). *Au fil du temps – Volume 2*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et aliii. (2006). *Un monde en couleurs 1*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y. et aliii. (2007). *Un monde en couleurs 2*. Lausanne : Agora.
- Fawer Caputo, Ch. et Heinzen, S. (2017). *Les Zophes*. Lausanne : Agora.
- Institut pacifique (s. a.). *Vers le pacifique : La résolution de conflits au primaire*. Montréal : Institut pacifique.
- Ruiz, M. (2016). *Les quatre accords toltèques - la voie de la liberté personnelle*. Genève : Editions Jouvence.
- Steiner, C. (2015). *Les chaudoudoux*. Editions VOolume.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute*. Paris : Albin Michel.

Publications de l'équipe de recherche en lien avec le projet

- Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C., et Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme ressource de connaissances. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, (8), pp. 51 - 66.
- Ansen Zeder, E., et Bleisch, P. (en travail). Postures d'enseignant·e·s en école primaire en lien avec le cours ECR en Suisse romande.
- Bleisch, P., et Desponds, S. (en travail). L'islam en classe de l'école publique - vue par les enseignant·e·s. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*. (9).
- Bleisch, P., Desponds, S., et Girardet, M. (en travail). Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, (9).
- Hess, A.-C., et Brumeau, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*. (8), pp. 29-50.
- Hess, A.-C., Ansen Zeder, E., et Desponds, S. (2019). La laïcité et l'enseignement de l'Éthique et Cultures Religieuses à Fribourg : une relation explorée au détour d'une recherche en didactique. *Educateur*, (2), pp. 34-37.

Publications citées

- Attia, I. (2009). *Die "westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld : transcript.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. Dans B. Allenbach & M. Sökefeld (dir.), *Muslime in der Schweiz* (pp. 43-65), Zürich : Seismo.
- Busienne, E. (2017). Avant-propos. Oser enseigner le fait religieux à l'école. *Les cahiers pédagogiques. Rencontrer le fait religieux à l'école* (44), pp. 5-6.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Repéré le 24. Janvier 2018 à <http://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin CIIP (2010a). *PER. Les domaines disciplinaires*. Récupéré le 3 mars 2020 à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin CIIP (2010b). *PER. Spécificités cantonales Sciences Humaines et Sociales (SHS)*. Récupéré le 3 mars 2020 à http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/
- Corbin, J. M., Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), pp. 3–21.
- Corbin, J. M., Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE
- Cotter, C. R., et Robertson, D. G. (2016). Introduction. The world religions paradigm in contemporary religious studies. Dans C. R. Cotter et D. G. Robertson (dir.), *After world religions Reconstructing religious studies* (pp. 1–20). Abingdon : Routledge.
- Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentation in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, (8), pp. 9-28.
- Etat de Fribourg (1985). *Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire)*. Récupéré le 3 mars 2020 à <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/5635/versions/25467/fr>
- Etat de Fribourg (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS) du 09.09.2014; RSF 411.0.1*. Récupéré le 3 mars 2020 à https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, (30), pp. 57-72.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs et S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (pp. 16–29), Zürich TVZ.
- Kahn, P. (2020). La neutralité de l'école laïque aux débuts de la IIIème République. Dans Th. Schlag, A., Roggenkamp, et Ph. Büttgen (dir.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten* (pp. 69-78). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt.
- Kilani, M. (2005). Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires. *Journal des Anthropologues* (100-101), pp. 95-110.
- Lamarre, J.-M. (2020). « La spiritualité à l'école laïque : donner forme au sentiment de l'infini », *Éducation et socialisation* [En ligne], 56 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 07 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/11832> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.11832>
- Lindner, D. et Lehmann, K. (2019). "...wir fingen an, über Religion zu reden". Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. Dans M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl et A. Koch (dir.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (pp. 135-148), Baden-Baden : Nomos.

Mayer, J.-F., et Köstinger, P. (2011). *Les communautés religieuses dans le canton de Fribourg. Aperçu, évolution, relations et perspectives. Rapport établi sur mandat du Conseil d'Etat du canton de Fribourg*. Récupéré le 24 janvier 2018 à <https://www.fr.ch/document/24286>

Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich et C. Weissköppel (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 35-66), Baden-Baden : Nomos.

Mey, G., Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf, et M. Kiefer (dir.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (pp. 100–152). Berlin: Regener.

Rissanen, I. (2020). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. Dans *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. [Section: The Moral Core of Teaching and Teacher Education]

Rota, A. (2015). *Etats des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Gollion : Infolio Culturel.

Searle, J. R. (1972). *Les Actes de langage*. Paris : Hermann.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Heidelberg : Springer.

Willaime, J.-P. (1998). École et religions : une nouvelle donne ? *Revue Française de Pédagogie*, (125), pp. 7-20. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1102>

Liste des abréviations

Ch. – Chercheur·euse

ECR – Ethique et cultures religieuses

Ens. – Enseignant·e

ERC – enseignement religieux confessionnel

ERG – Ethik, Religionen, Gemeinschaft

HEP – Haute école pédagogique

NMG – Natur, Mensch, Gesellschaft

PER – Plan d'études romand

SEnOF - Service de l'enseignement obligatoire de langue française

UR DECR – Unité de recherche *Didactique de l'éthique et des cultures religieuses*

