HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Les valeurs à l'école

Analyse de l'influence des valeurs personnelles sur les pratiques scolaires à travers les regards de professionnel·le·s de l'éducation

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Zoé Fuss**
Sous la direction de : **Nicole Chatelain**
Delémont, le 20 avril 2026

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à Madame Nicole Chatelain, sous la direction de laquelle ce mémoire professionnel a été conçu et mené à bien. Je lui suis profondément reconnaissante pour la qualité de son accompagnement, la pertinence de ses conseils, la finesse de ses analyses ainsi que pour ses relectures attentives. Sa disponibilité, son écoute bienveillante et ses encouragements ont constitué un soutien précieux à chaque étape de l'élaboration de ce travail.

Je souhaite également remercier chaleureusement les enseignant·e·s qui ont accepté de participer à cette recherche. Je leur suis reconnaissante pour le temps qu'ils et elles m'ont accordé, pour leur confiance, ainsi que pour la richesse de leurs témoignages. Le partage sincère de leurs expériences professionnelles, de leurs pratiques et de leurs réflexions a largement contribué à nourrir et à approfondir ma réflexion.

Enfin, j'adresse mes remerciements à toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, ont apporté leur aide, leurs conseils ou leur soutien au cours de la réalisation de ce mémoire. Leur contribution, qu'elle ait été académique, professionnelle ou personnelle, a joué un rôle essentiel dans l'aboutissement de ce travail.

Résumé

Dans une société contemporaine marquée par une polarisation croissante des convictions et des modes de vie, l'école publique demeure en Suisse un espace privilégié de rencontre et de mixité sociale. Son caractère obligatoire et gratuit en garantit l'accessibilité à tous les enfants, tandis que son ancrage dans la laïcité en fait un lieu d'apprentissage fondé sur la neutralité confessionnelle et l'égalité de traitement.
Les enseignant·e·s disposent d'une grande marge de liberté pédagogique, leur permettant de choisir les méthodes, les références et par conséquent les valeurs qu'ils et elles souhaitent mettre en avant dans leurs pratiques professionnelles.
Cependant, cette autonomie professionnelle et la diversité des approches éducatives peuvent parfois susciter des désaccords entre l'école et certaines familles. Certains parents expriment ainsi un sentiment de décalage vis-à-vis des orientations éducatives ou des pratiques institutionnelles de l'école publique. Dans ce contexte, ils se tournent vers des établissements privés, souvent plus explicites quant à leurs références pédagogiques, éthiques ou spirituelles et perçus comme davantage en adéquation avec leurs propres convictions et attentes éducatives.
Partant de ce constat, cette recherche s'intéresse à la manière dont les valeurs professionnelles et personnelles des enseignant·e·s peuvent orienter leurs pratiques pédagogiques et influencer certaines de leurs décisions éducatives. L'objectif est d'analyser la place qu'ont les valeurs dans le champ éducatif, en examinant leurs apparitions, leurs tensions et leurs convergences du point de vue professionnel.

Cinq mots-clés

- Valeurs éducatives
- Pratiques scolaires
- Coéducation
- Choix d'établissement
- Interactions école-famille

Liste des figures

Figure 1: La pyramide de Maslow _____ *5*
Figure 2: La continuité unidirectionnelle des valeurs _____ *6*
Figure 3: Le circumplex de S.Schwartz _____ *6*
Figure 4: La relation scolaire triangulaire _____ *8*
Figure 5: Circumplex de S. Schwartz adapté aux réponses des enseignant·e·s _____ *26*

Liste des tableaux

Tableau 1 : Valeurs citées par les enseignant·e·s comme prioritaires _____ *25*
Tableau 2 : Synthèse des résultats de l'étude _____ *29*

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien
Annexe 2 : Mail de prise de contact
Annexe 3 : Charte éthique de la participation à la recherche

Sommaire

Remerciements _____ *i*
Résumé _____ *ii*
Liste des figures _____ *iii*
Liste des tableaux _____ *iii*
Liste des annexes _____ *iii*
Sommaire _____ *iv*
Introduction _____ *1*
1. Problématique _____ *2*
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche _____ *2*
1.2. État des connaissances théoriques _____ *4*
1.3. Question et objectifs de recherche _____ *9*
2. Méthodologie _____ *9*
2.1. Fondements méthodologiques _____ *9*
2.2. Nature du corpus _____ *11*
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données _____ *13*
3. Présentation et interprétation des résultats _____ *15*
3.1. La présentation du rôle de l'école _____ *15*
3.2. Relation avec les familles _____ *20*
3.3. Valeurs et choix éducatifs _____ *22*
4. Conclusion _____ *28*
4.1. Synthèse _____ *28*
4.2. Autoévaluation critique de la démarche _____ *29*
4.3. Perspectives et ouvertures de recherche _____ *30*
Références bibliographiques _____ **31**
Annexes _____ **I**

Introduction

Dans une société où les valeurs, croyances et attentes éducatives se diversifient, l'école publique suisse demeure un pilier de formation, de socialisation et de cohésion sociale. Fondée sur des principes de neutralité et d'égalité des chances, elle accorde aux enseignant·e·s une large autonomie pédagogique, leur permettant d'orienter leurs pratiques selon leurs conceptions éducatives et leurs valeurs personnelles. Cette diversité de références peut toutefois engendrer des tensions.
Certains parents expriment un sentiment de décalage vis-à-vis des valeurs promues à l'école publique et choisissent alors des établissements privés, dont les projets éducatifs, religieux, alternatifs ou humanistes apparaissent plus en accord avec leurs convictions familiales. Ces orientations traduisent une recherche de cohérence entre valeurs personnelles et contexte scolaire.
Ce thème revêt un intérêt particulier pour la pratique enseignante. À l'heure où les enseignant·e·s évoluent dans un environnement pluriel, comprendre la manière dont les valeurs s'expriment devient essentiel pour favoriser un dialogue éducatif fondé sur la compréhension mutuelle et le respect des différences. En tant que future enseignante, cette réflexion me paraît d'autant plus pertinente qu'elle permet de développer une posture réflexive concernant mes propres valeurs et leur influence potentielle dans ma pratique pédagogique.

Ce travail s'articule autour de la question de recherche suivante : Comment les valeurs personnelles influencent-elles les pratiques enseignantes ? Pour y répondre, ce mémoire se structure en trois grandes parties.
La première partie présente le cadre théorique du travail, en retraçant les principales approches sociologiques et psychologiques des valeurs, leurs modes de hiérarchisation et leur influence dans le champ éducatif.
La deuxième partie expose les fondements méthodologiques de la recherche, en détaillant la démarche descriptive et compréhensive adoptée, le dispositif de collecte des données et le profil des participant·e·s à l'étude.
La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats, mettant en évidence les convergences et divergences entre les discours des différents enseignant·e·s ainsi que les enseignements théoriques et pratiques qui en découlent.
Enfin, la conclusion revient sur les principaux résultats obtenus, les apports de recherche et les perspectives d'approfondissement possibles. Elle propose également une réflexion professionnelle liée à la place des valeurs dans le champ éducatif. Les analyses regroupent les documents de travail, notamment le guide d'entretien, le formulaire de code éthique ainsi que le message de prise de contact ayant permis la mise en œuvre de la recherche.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Mon entrée à la HEP-BEJUNE a constitué un véritable tournant dans mon parcours. Passionnée par les voyages, la découverte de cultures et l'étude des religions, j'ai progressivement approfondi ma réflexion sur les valeurs qu'elles véhiculent, leurs points de convergence, leurs divergences et la manière dont elles façonnent les représentations du monde. Au fil de mes expériences de pratique professionnelles, j'ai constaté que cette diversité ne s'observe pas uniquement entre pays ou cultures. Elle traverse également l'école, où chaque acteur·rice (enseignant·e, parent ou élève) porte en soi un système de valeurs singulier. En quête de sens, j'ai élargi cette réflexion à la place qu'occupent les valeurs religieuses et spirituelles dans la société contemporaine, marquée par la laïcité et la recherche d'un équilibre entre liberté individuelle et vivre ensemble.
Cet intérêt pour les dimensions religieuses mais aussi culturelles, politiques et éducatives m'a conduite à m'interroger sur le rôle des valeurs dans les choix scolaires effectués par les familles dans le contexte suisse. Dans un système public fondé sur la neutralité confessionnelle et la liberté pédagogique, le recours à des établissements privés, qu'ils relèvent d'une pédagogie alternative ou d'une orientation religieuse, soulève des questions essentielles sur la cohérence entre valeurs familiales, institutionnelles et scolaires.
Les établissements privés confessionnels ont d'abord suscité mon intérêt en raison de leur positionnement explicite sur le plan des valeurs et de leur ancrage historique dans le paysage éducatif suisse. Cependant, compte tenu de leur nombre restreint et de la complexité des enjeux qu'ils soulèvent, j'ai choisi d'élargir mon approche. Plutôt que de me limiter à une typologie d'écoles, j'ai souhaité examiner plus largement la place et l'influence des valeurs dans le choix d'un établissement scolaire. Cela du point de vue des parents lorsqu'ils sélectionnent une école pour leur enfant ou des enseignant·e·s dans la manière dont ils investissent leur pratique professionnelle.
Ce mémoire se place ainsi à la croisée de mes intérêts personnels et de problématiques éducatives contemporaines, en explorant le rôle structurant des valeurs dans le processus de socialisation, d'éducation et de transmission, à la frontière entre culture personnelle et système éducatif.

1.1.2. Présentation du problème

En Suisse, la scolarité obligatoire s'étend sur onze années, réparties entre le degré primaire et le degré secondaire I. Dès l'âge de quatre ans, les élèves du degré primaire acquièrent les savoirs et les compétences fondamentales qui structureront la suite de leur parcours éducatif. La scolarité obligatoire s'achève à la fin du secondaire I, d'une durée moyenne de trois ans. La très grande majorité des enfants, environ 95 %, effectuent cette scolarité dans le cadre de l'école publique, reflet du principe d'universalité et d'égalité d'accès à l'éducation (*Scolarité Obligatoire*, s. d.).
La gestion de la scolarité obligatoire relève de la compétence des cantons, qui élaborent les plans d'études, les horaires et choisissent les moyens d'enseignement. Cette structure fédéraliste illustre la diversité culturelle et linguistique du pays tout en reposant sur une volonté de cohérence nationale. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire garantit cette cohérence, notamment à travers l'adoption de plans d'études régionaux adaptés aux contextes linguistiques. En Suisse romande, c'est le Plan d'études romand qui fixe les objectifs et les contenus d'enseignement, dans une perspective visant à assurer la continuité des apprentissages et l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire. Les communes, quant à elles, assurent la gestion administrative et matérielle des établissements, favorisant une proximité institutionnelle entre l'école et les familles. Cet ancrage local contribue à la mise en

place de solutions éducatives contextualisées, adaptées aux besoins spécifiques des élèves et aux réalités du terrain.
L'accès gratuit à l'école publique représente une valeur fondamentale du système éducatif suisse, celle de la justice sociale. Tous les enfants, y compris ceux sans permis de séjour, sont soumis à la scolarisation, ce qui traduit une détermination d'inclusion et de cohésion sociale. L'école publique accueille ainsi une population d'élèves diversifiée, aux origines culturelles, sociales et linguistiques variées, offrant un espace privilégié de rencontre et de transmission des valeurs démocratiques. Les disciplines enseignées à partir du cycle primaire reflètent cette ambition de formation globale de la personne :

- langues, incluant la langue de scolarisation, une seconde langue nationale et l'anglais afin de promouvoir le plurilinguisme et l'ouverture culturelle ;
- mathématiques et sciences naturelles, développant la rigueur, la logique et la curiosité scientifique ;
- sciences humaines et sociales (géographie, histoire, éthique et culture religieuse), favorisant la compréhension du monde et la réflexion sur les valeurs et la citoyenneté ;
- arts (musique, arts visuels, activités créatrices), stimulant la sensibilité, l'imagination et l'expression personnelle ;
- mouvement et santé, contribuant au développement de l'équilibre physique et du bien-être (*Degré Primaire*, s. d.).

Ainsi, le système éducatif suisse se présente non seulement comme un dispositif d'instruction, mais également comme un espace de socialisation et de formation morale, où s'articulent les valeurs de diversité, de responsabilité et d'égalité au cœur du projet éducatif.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Comme présenté plus haut, la scolarisation est donc une obligation en Suisse, mais l'instruction publique reste floue quant à ces pratiques. La loi cantonale bernoise du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire l'indique dans l'article 14a concernant l'utilisation des moyens d'enseignement et des supports pédagogiques :

> Si les idées et les objectifs du plan d'études ou la coordination l'exigent, la Direction de l'instruction publique et de la culture peut imposer l'usage de certains moyens d'enseignement, tout en laissant une liberté de choix aussi grande que possible aux écoles.

On voit donc ici qu'il y a une base commune, mais qu'elle reste flexible et que les enseignants disposent d'une large liberté de la manière dont ils vont l'utiliser.
Le Plan d'étude romand ne précise pas de stratégie pédagogique. La déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003) précise simplement : « Ainsi, la Conférence : […] charge ses propres organes et commissions, d'inscrire leur action et de concevoir leurs propositions dans la perspective de l'application des principes de la présente déclaration. »
Tout dépend des valeurs des enseignant·e·s, des intentions de l'établissement, de la situation géographique, l'enseignement peut donc fortement différer par classe. Cette situation peut parfois entrer en tension avec les valeurs portées par certaines familles. Certains parents expriment en effet un sentiment de décalage ou de désaccord vis-à-vis de l'enseignement public. Cela pour des raisons diverses liées aux contenus abordés, aux références culturelles mobilisées ou encore à la manière dont certaines thématiques sensibles sont traitées en classe. J'ai moi-même pu observer ce type de situations notamment lorsque des fêtes à dimension religieuse, des lectures spécifiques ou encore des sujets perçus comme controversés suscitaient des approches contrastées entre les enseignant·e·s et les familles.
Dans ce cas, certains parents se tournent vers des établissements privés avec des pratiques pédagogiques alternatives. Ce n'est pas un choix anodin, car cela représente un réel coût financier. Les frais des écoles privées en Suisse varient énormément, allant de 20 000 francs

par an pour des frais de scolarité de base et jusqu'à plus de 150 000 francs par an pour des internats de luxe (Schäfer, 2025).

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Choix parental

L'école ne peut être réduite à un simple lieu de garde. Elle constitue un espace central de socialisation et d'apprentissage, où se transmettent non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des valeurs, des normes et des attitudes qui prolongent, complètent ou parfois contredisent l'éducation familiale. L'affectation scolaire dépend du lieu de résidence, ce qui réduit la liberté de choix. Les familles optant pour l'enseignement privé expriment communément une critique de l'école publique, qu'elles jugent insuffisamment rigoureuse ou trop uniforme. Elles recherchent souvent un environnement éducatif plus cohérent avec les valeurs familiales (Gravillon, 2018). Les établissements privés se distinguent également par des avantages pédagogiques comme les classes à effectifs réduits, le suivi individualisé ou des méthodes plus souples centrées sur l'épanouissement de l'enfant. Comme le souligne Gravillon (2018), nombre de parents perçoivent l'école publique comme une machine à normaliser, tandis que le privé offrirait une meilleure prise en compte de la singularité de chacun.
Le lien entre les familles et l'institution scolaire joue aussi un rôle clé. Les parents revendiquent la continuité entre éducation familiale et scolarisation, et certaines écoles privées encouragent cette participation parentale, parfois jusqu'à l'intégrer à la vie scolaire notamment dans les pédagogies alternatives comme celle de Célestin Freinet. Cette proximité, qualifiée de familialisme, peut renforcer la cohérence éducative, mais elle tend aussi à limiter la mixité sociale. Les données empiriques mettent cependant en évidence un décalage entre intentions et pratiques. En Suisse, si près de 60 % de parents se déclarent favorable à l'enseignement privé, seuls 6 % y inscrivent effectivement leurs enfants durant la scolarité obligatoire. Ce fossé s'explique par le coût élevé des écoles privées, dont les frais dépassent souvent 20 000 francs par an, et par les contraintes institutionnelles. Les tentatives de réformes visant à instaurer un système de financement partiel des écoles privées, inspiré du modèle des bons de formation, ont été largement rejetées en Suisse. Ces échecs traduisent la prééminence du principe d'égalité d'accès à l'éducation sur la logique concurrentielle du libre choix (Schäfer, 2025).
Ainsi, la question de l'enseignement privé relève d'une tension entre aspirations individuelles, personnalisation et valeurs collectives d'équité portées par l'école publique. Dans cette perspective, les analyses de Bourdieu et Passeron (1970) conservent toute leur pertinence. Selon eux, l'école ne transmet pas des savoirs neutres, mais des valeurs culturellement situées, imposées comme communes. À travers ce qu'ils nomment la violence symbolique, les auteurs montrent que l'école contribue à légitimer certains principes comme le mérite ou la discipline, tout en marginalisant d'autres systèmes de valeurs. Loin d'être un espace neutre, elle apparaît comme un lieu de production et de légitimation de l'arbitraire culturel. De ce point de vue, la recherche de cohérence éducative des familles prendrait tout son sens.

1.2.2. Mission de transmission

La question des valeurs occupe une place centrale dans tout acte éducatif. L'enseignement ne saurait être envisagé comme une activité neutre, car transmettre des savoirs revient toujours à transmettre des idéaux, des normes et des modèles de conduite.
Dès le début du XX^{e} siècle, Émile Durkheim, dans Éducation et sociologie (2022), a mis en évidence la fonction de l'école comme instance de socialisation et de moralisation. Il définit l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (p.6), soulignant que la mission de l'école dépasse l'instruction intellectuelle. Pour Durkheim, l'éducation vise à former des citoyens capables de participer à la vie sociale. Elle développe des valeurs indispensables à la cohésion, telles que la discipline, le respect des règles, le sens du devoir et l'attachement à des idéaux communs.

Ainsi, l'éducation apparaît avant tout comme un processus moral, garant de la continuité du lien communautaire entre les générations.
Dans une perspective complémentaire, John Dewey, dans Démocratie et éducation (2022), conçoit l'école comme une société miniature. Les élèves y apprennent par l'exemple à vivre ensemble, coopérer et exercer leur responsabilité. Selon Dewey, l'éducation ne se limite pas à la transmission d'un héritage de valeurs prédéterminées. Elle prépare l'individu à participer activement à la vie démocratique, en le plaçant dans des situations de collaboration, de délibération et de résolution de problèmes. Cette conception met l'accent sur la dimension expérimentale et dynamique de la formation morale et citoyenne. Les valeurs ne sont pas seulement imposées par l'institution. Elles sont vécues, interprétées et transformées par les élèves au sein du collectif scolaire.
Ces deux approches aboutissent à un point essentiel : l'école joue un rôle déterminant dans la construction identitaire, sociale et morale des individus. Elle ne se réduit pas à l'enseignement des contenus académiques, mais constitue un vecteur de transmission éthique et sociale. Les références qu'elle transmet orientent la manière de penser, d'agir et de se situer dans la société.
Dans cette perspective, il est possible de distinguer deux dimensions complémentaires des valeurs scolaires. En premier lieu, les valeurs explicites qui apparaissent dans les projets d'établissement scolaire, les règlements ou les chartes éducatives telles que le respect, l'autonomie, la solidarité ou l'excellence. Les valeurs implicites, en revanche, se diffusent à travers la culture institutionnelle, le climat scolaire et les pratiques quotidiennes. Elles s'expriment dans les interactions, les modes d'organisation ou encore les hiérarchies implicites oscillant entre coopération et compétition. Ces deux registres de valeurs s'entrecroisent et influencent directement les choix éducatifs.
En définitive, comme l'ont montré Durkheim et Dewey, l'éducation ne peut être dissociée de la transmission des valeurs. L'école constitue à la fois un espace de reproduction des idéaux collectifs et un laboratoire social où ces valeurs se vivent, se négocient et se transforment.

1.2.3. Valeurs

La notion de valeurs est un concept central dans les sciences sociales, largement mobilisé tant dans le langage courant que dans la littérature scientifique. Depuis les débuts de la sociologie et de la psychologie sociale, les valeurs sont considérées comme des repères fondamentaux permettant de comprendre la manière dont les individus orientent leurs comportements, organisent leurs préférences et se projettent dans l'avenir.
De façon générale, les valeurs désignent ce qui est considéré comme important, désirable ou digne d'être poursuivi. Elles constituent des idéaux abstraits et relativement universels, mais leur hiérarchisation varie selon les individus et les contextes. Les valeurs prennent sens à travers la manière dont chaque personne les hiérarchise et les vit dans son expérience.

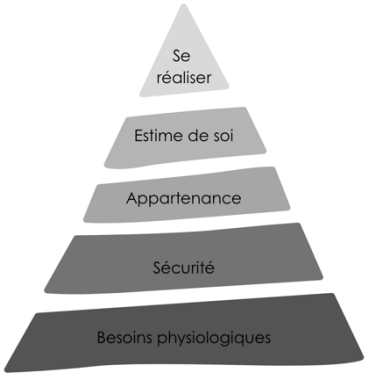


Figure 1: La pyramide de Maslow

La question de la hiérarchisation des besoins et des valeurs remonte à l'Antiquité avec les premiers philosophes. Cette réflexion trouve un écho moderne dans la théorie de la pyramide des besoins d'Abraham Maslow (cité par Morchain, 2009) qui propose une hiérarchie allant des besoins physiologiques jusqu'à ceux de réalisation de soi. Selon ce modèle, la satisfaction préalable des besoins supérieurs dépend de la satisfaction préalable des besoins inférieurs. Cependant, cette approche repose sur une vision linéaire discutée. L'être humain peut parfois placer ses valeurs ou idéaux au-dessus de ses besoins vitaux, en recherchant la reconnaissance, la dignité ou la liberté avant même la sécurité matérielle. Le débat concernant la pyramide de Maslow met en lumière une tension

entre besoins et valeurs, montrant que la motivation humaine ne répond pas toujours à la même logique hiérarchique. Elle peut être guidée par des valeurs supérieures capables de transcender les besoins fondamentaux.

Les travaux de Newcomb et al. (cités par Morchain, 2009) ont établi une continuité unidirectionnelle reliant besoins, motivations, attitudes et valeurs. Ces dernières occupent le niveau le plus général, constituant des buts englobants qui orientent durablement les conduites humaines. Le comportement prend sa source dans les besoins, qui provoquent une activité orientée vers leur satisfaction. Avec l'expérience, on apprend à associer chaque besoin à un but précis. Les attitudes traduisent une tendance plus générale et durable à agir d'une certaine façon, tandis que les valeurs, acquises au fil du temps, forment un ensemble de repères abstraits qui guident nos attitudes et nos actions.

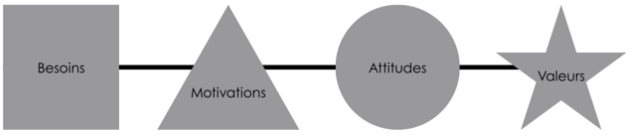


Figure 2: La continuité unidirectionnelle des valeurs

Parmi les approches majeures, Milton Rokeach (cité par Morchain, 2009) distingue deux catégories de valeurs. Tout d'abord, les valeurs terminales qui représentent les fins utiles de l'existence comme la liberté, le bonheur, la réussite, puis les valeurs instrumentales qui désignent les moyens privilégiés pour y parvenir comme l'honnêteté, la responsabilité ou le courage. Ces deux dimensions sont indissociables. Les conduites tirent leur sens des finalités poursuivies, tandis que les finalités ne s'atteignent qu'à travers certains comportements. La pensée de Rokeach souligne ainsi le rôle structurant des valeurs dans la vie sociale et individuelle. Loin d'être de simples préférences, elles constituent des croyances profondes qui orientent durablement les jugements, les choix et les actions, y compris dans le champ éducatif.

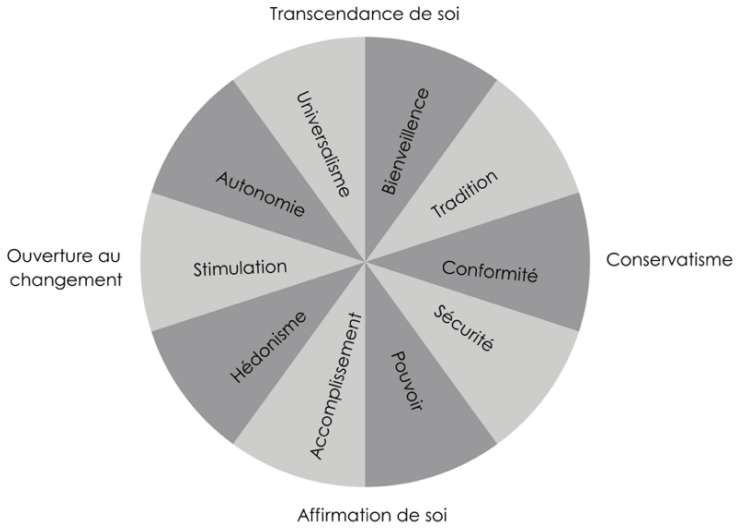


Figure 3: Le circumplex de S.Schwartz

La contribution majeure de Shalom H. Schwartz (2006) réside dans l'élaboration d'une théorie universelle des valeurs humaines. Il détermine leurs priorités essentielles. Elles sont chargées d'affect, orientées vers des buts désirables et organisées de manière hiérarchique. Les valeurs constituent ainsi des repères identitaires qui guident les comportements et donnent sens aux projets de vie. À partir d'enquêtes interculturelles, Schwartz a défini dix valeurs universelles : autonomie, stimulation, hédonisme, réussite, pouvoir, sécurité, conformité, tradition, bienveillance et universalisme. Celles-ci sont organisées selon un modèle circulaire dans lequel certaines valeurs sont compatibles comme la bienveillance et l'universalisme tandis que d'autres sont opposées, comme pouvoir et autonomie. Ce modèle illustre les tensions dynamiques entre ouverture au changement et conservatisme ainsi que transcendance et affirmation de soi. Dans une version antérieure de sa théorie, Schwartz avait émis l'hypothèse d'une onzième valeur, la spiritualité, finalement écartée faute de validation interculturelle robuste.

Dans une perspective complémentaire, Lawrence et Nohria (cités par S.H. Schwartz, 2006) ont proposé la théorie des quatre pulsions fondamentales à l'origine des comportements humains : acquérir, relier, comprendre et défendre. Ces pulsions entretiennent un lien étroit avec le système de valeurs. Ainsi, la réussite s'appuie sur la pulsion d'acquérir et de comprendre, tandis que la tradition et la conformité reposent davantage sur celles de relier et de défendre. Ces différentes approches mettent en évidence la dimension personnelle, dynamique et hiérarchisée du système de valeurs. Dans le champ éducatif, elles permettent d'éclairer la manière dont l'école hiérarchise certaines valeurs collectives, la motivation qui les engendre et la façon dont ces valeurs peuvent entrer en tension avec celles des familles. Lorsqu'un écart se creuse entre la hiérarchie des valeurs promues par l'institution scolaire ou par les enseignant·e·s et celles des parents, il peut en résulter un sentiment de conflit éducatif. Certains parents perçoivent alors l'école publique comme éloignée de leurs convictions et se tournent vers des établissements privés jugés plus en accord avec leurs propres valeurs, croyances et finalités éducatives.

1.2.4. Pédagogies alternatives

En Suisse, de nombreux établissements privés s'inspirent des grands courants de la pédagogie alternative. Ces filiations, fondées sur les travaux de figures majeures de l'éducation, confèrent aux écoles concernées une identité explicite quant à leurs valeurs fondatrices et à leurs principes éducatifs. Examiner ces approches permet de comprendre comment elles traduisent dans la pratique certaines des valeurs universelles identifiées par Shalom H. Schwartz, telles que la bienveillance, l'autonomie, la tradition ou la stimulation.
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), éducateur suisse et pionnier de la pédagogie moderne, plaçait au cœur de son projet la bienveillance, la dignité et la formation intégrale de l'enfant. Sa méthode reposait sur l'unité de la tête, du cœur et de la main. Son idéal d'école lente, respectueuse du rythme de chacun, promeut des valeurs de sécurité, de bienveillance et d'universalisme, inscrivant sa pédagogie dans une vision profondément humaine et morale (Allissom & Blind, 2015).
Maria Montessori (1870-1952) développa une approche scientifique centrée sur l'autonomie et la liberté de l'enfant. L'apprentissage se construit à travers l'action, dans un environnement soigneusement préparé. Les piliers de sa pédagogie sont l'enfant, l'éducateur, le matériel et le cadre. Ils visent à favoriser la stimulation, la responsabilité et la confiance en soi. L'éducateur·rice occupe un rôle de guide attentif, garantissant la bienveillance et l'équilibre entre liberté et discipline. Par son humanisme universaliste, Maria Montessori promeut les valeurs d'autonomie, de réussite et d'ouverture au monde (Orem, 1975).
Rudolf Steiner (1861-1925), fondateur de la pédagogie Steiner-Waldorf, concevait l'éducation comme un accompagnement global du développement humain, physique, affectif et spirituel. Inspirée par l'anthroposophie, sa démarche vise l'harmonie intérieure et la liberté de pensée. Les arts, la nature et la créativité y jouent un rôle central. L'absence de notation précoce traduit une valorisation de la bienveillance et du dépassement de soi, tandis que la continuité de la relation maître-élève renforce la sécurité. Malgré certaines controverses liées à son ancrage spirituel, cette pédagogie met en avant la conformité aux rythmes naturels et l'importance du lien entre l'individu et le collectif (Brodbeck & Thomas, 2021).
Célestin Freinet (1896-1966) élabora une pédagogie coopérative et démocratique, ancrée dans l'expérience et le travail collectif. Fondée sur l'expression libre, la coopération et la responsabilisation, sa méthode transforme la classe en une communauté d'apprentissage autogérée. L'éducation devient un moyen d'émancipation sociale et citoyenne. Freinet valorise ainsi les valeurs d'autonomie, de bienveillance, de pouvoir et d'universalité en défendant une école égalitaire où chacun apprend à travers l'action, l'entraide et la réflexion critique (Freinet, 1974).
Enfin, les écoles privées confessionnelles suisses s'inscrivent dans une tradition ancienne, longtemps marquée par le christianisme. Si la sécularisation progresse, 34 % de la population se déclare aujourd'hui sans religion contre 1 % en 1970 (Confédération suisse, 2024), ces

établissements continuent de répondre au besoin de cohérence entre foi, éthique et éducation. Leur objectif est de garantir la transmission de valeurs spirituelles et morales dans un contexte perçu comme de plus en plus pluraliste. On dénombre actuellement 32 écoles catholiques (Écoles Catholiques de Suisse, s. d.), une trentaine d'autres écoles chrétiennes en Suisse romande (Écoles chrétiennes de Suisse romande, s. d.) et 23 écoles juives (Fédération suisse des communautés israélites, s. d.), tandis que l'islam ne dispose d'aucune structure. Si leur nombre diminue depuis les années 2000, ces institutions restent des espaces privilégiés de transmission identitaire et de continuité de valeurs religieuses.
Ces pédagogies et institutions éducatives incarnent ainsi chacune une hiérarchie particulière de valeurs, qu'elles soient laïques, alternatives ou confessionnelles. Certaine mettent l'accent sur la liberté et la stimulation, d'autres sur la tradition, la sécurité ou la bienveillance. Leur coexistence illustre la diversité des conceptions éducatives en Suisse et la manière dont chaque projet scolaire traduit une vision singulière du rapport entre éducation, culture et valeurs.

1.2.5. Liens école-famille

Dans Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Montandon et Perrenoud (1987) analysent la complexité du lien entre la famille et l'école, relation à la fois indispensable, fragile, traversée de multiples tensions.
Selon eux, l'école occupe une place centrale dans la vie des familles. Elle structure l'emploi du temps quotidien, influence l'organisation domestique, le budget et les priorités éducatives et sociales. En retour, la famille agit également sur l'école, notamment à travers l'enfant, qui devient un médiateur actif entre les deux univers. C'est ce que Montandon et Perrenoud (1987) appellent le go-between. L'enfant fait le lien entre famille et école ; il est un messager entre deux univers aux logiques parfois différentes. Il n'est pas un simple relais, mais un acteur qui interprète, filtre et négocie ce qui circule entre ces mondes. Par son comportement, ses récits ou ses attitudes. L'enfant transporte les attentes, les normes et les valeurs de la sphère familiale dans le monde scolaire, tout en réinterprétant celles que lui transmet l'institution.
Ce dialogue demeure néanmoins marqué par une asymétrie de pouvoir. L'école, détentrice d'une légitimité institutionnelle et culturelle, impose ses normes, son langage et ses attentes tandis que certains parents, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou culturellement éloignés de l'école, peuvent se sentir illégitimes, jugés ou disqualifiés. Cependant, Montandon et Perrenoud refusent d'enfermer cette relation dans une lecture strictement déterminée par la position sociale. Comme ils le soulignent : « Aucune expérience scolaire n'est intégralement programmée par la condition sociale de la famille ou son mode de fonctionnement » (p.109).
Autrement dit, les relations entre parents et école ne relèvent pas uniquement de la reproduction sociale, mais aussi des valeurs éducatives, de convictions morales et de choix culturels propres à chaque famille.

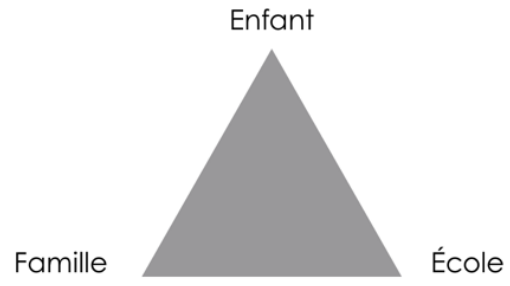


Figure 4: La relation scolaire triangulaire

L'analyse des écrits de ces auteurs met en évidence la dimension éthique, culturelle et affective de cette relation triangulaire. La coopération entre l'école et les familles ne peut se limiter à des échanges formels d'information. Elle suppose un dialogue fondé sur la reconnaissance mutuelle et le respect des différences. Ce partenariat doit reposer sur des valeurs explicitées. Il vise à composer avec les inégalités d'accès aux codes scolaires tout en reconnaissant la compétence éducative des parents, souvent sous-estimée. Cette conception appelle à une responsabilité partagée dans l'éducation de l'enfant. L'école ne saurait se substituer à la famille, pas plus que la famille ne peut ignorer le rôle de l'école dans la socialisation et la transmission des savoirs. L'enjeu est d'instaurer une relation de complémentarité, où les

acteur·rice·s éducatif·ve·s conjuguent leurs efforts dans un projet commun, celui du développement global de l'enfant.
En somme, pour Perrenoud et Montandon, le partenariat école-famille ne se réduit ni à une simple coopération fonctionnelle ni à une obligation institutionnelle. Il constitue un espace de rencontre de valeurs où se rejouent les tensions entre autorité, liberté, confiance et responsabilité, autant de principes au cœur du vivre-ensemble éducatif.

1.3. Question et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Comment les valeurs personnelles influencent-elles les pratiques enseignantes ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Examiner la cohérence et les tensions entre valeurs personnelles et institutionnelles
- Étudier les valeurs affichées dans les documents institutionnels
- Comparer le cadre axiologique confessionnel, le cadre pédagogique humaniste de l'école Rudolf Steiner et le cadre laïque et citoyen des écoles publiques
- Identifier les motivations profondes qui soutiennent les choix éducatifs

Identifier les valeurs fondamentales qui orientent la conception du métier d'enseignant·e
- Examiner la hiérarchie personnelle des valeurs
- Analyser comment les valeurs sont intégrées dans les pratiques éducatives
- Étudier les tensions vécues entre les valeurs personnelles, les attentes institutionnelles et les demandes parentales

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

La recherche scientifique en éducation s'inscrit généralement dans deux grands paradigmes méthodologiques. Le paradigme quantitatif repose sur la mesure et l'analyse de données chiffrées, issues d'outils standardisés tels que des questionnaires ou des échelles d'évaluation (Fortin, 2010). Cette approche vise à décrire et à généraliser les phénomènes observés à partir d'échantillons représentatifs.
Le paradigme qualitatif, à l'inverse, adopte une posture compréhensive, centrée sur la recherche de sens et sur l'interprétation des interactions humaines dans leur contexte. Il privilégie un contexte direct avec les acteur·rice·s étudié·e·s, par le biais d'entretiens, d'observations ou d'analyse de discours ancrés dans les environnements sociaux réels (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette démarche reconnaît la complexité du vécu et la singularité des expériences.
La présente étude s'inscrit pleinement dans une perspective qualitative. Comme le précise Pallié et Muccheli (2021) : « L'analyse qualitative n'est pas une invention de la science. Elle est d'abord une faculté de l'esprit cherchant à se relier au monde et à autrui par les divers moyens que lui offrent ses sens, son intelligence et sa conscience. » (p.37)
Elle vise donc à comprendre comment les enseignant·e·s définissent, hiérarchisent et mobilisent leurs valeurs dans leur rapport à l'école. L'approche qualitative apparaît ici particulièrement pertinente, car elle privilégie la compréhension des significations. Poisson (1983) rappelle le rôle des personnes menant une recherche qualitative : « […] il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. » (p.371)

S'intéresser aux valeurs personnelles des individus touche à leur vécu, aux significations qu'ils portent en eux, à leur héritage,… Ce positionnement méthodologique permet d'appréhender la dimension humaine et relationnelle du lien entre l'école et les familles, espace où se construisent, se négocient et se confrontent différents systèmes de valeurs.
L'analyse se concentre sur un nombre restreint de situations significatives, privilégiant la profondeur d'interprétation à la généralisation. L'objectif n'est pas de formuler des lois universelles, mais de mettre en lumière les logiques de sens qui orientent les pratiques, les discours et les représentations éducatives. Ainsi, cette démarche cherche à prendre en compte la complexité et la singularité des relations humaines au cœur de l'éducation.

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

Selon de Ketele et Roegiers (2009), une démarche descriptive a pour but de rendre compte des comportements, des pratiques ou des difficultés observées. Elle consiste à observer, identifier et organiser méthodiquement les faits éducatifs afin de représenter fidèlement la réalité telle qu'elle est vécue par les acteur·rice·s.
Dans le cadre de cette recherche, la dimension descriptive se traduit par une analyse approfondie des représentations que les participant·e·s entretiennent à l'égard de leurs valeurs personnelles et éducatives, ainsi que des modes de hiérarchisation et de mobilisation de celles-ci. Cette démarche ne se limite pas à décrire, mais vise aussi à mettre en lumière la cohérence interne d'une situation et à identifier les régularités ainsi que les singularités qui se dégagent au sein du groupe étudié.
L'analyse qualitative s'enracine notamment dans l'approche compréhensive favorisée dans ce travail, car chaque individu est capable de comprendre et de saisir l'expérience vécue et les émotions d'autrui selon le principe de l'intercompréhension humaine (Paillé et Mucchielli, 2021).
Ainsi, la démarche adoptée articule description et interprétation du sens, permettant de saisir la dimension humaine des valeurs de trois types de champs éducatifs.

2.1.3. Approche inductive et déductive

Deux grandes orientations épistémologiques structurent la démarche scientifique. L'approche inductive consiste à partir de situations particulières pour construire graduellement des connaissances générales et possiblement des cadres théoriques. Blais & Martineau (2006) la définissent ainsi : « L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. » (p.3)
Elle repose sur l'observation empirique, la reconnaissance de régularités et la construction progressive de sens à partir du terrain.
À l'inverse, l'approche déductive procède du général vers le particulier. Elle consiste à appliquer à un contexte expérimental des hypothèses issues de modèles théoriques afin d'en vérifier la validité. Elle confère ainsi à la recherche une structure explicative et une cohérence logique, tout en cherchant à confirmer ou à infirmer un cadre conceptuel donné.
La présente recherche s'inscrit principalement dans une logique inductive, car elle vise à faire émerger, à partir des discours recueillis, une compréhension contextualisée des valeurs, de leurs hiérarchisations et de leur influence sur les méthodes éducatives. Cette orientation permet de dégager des régularités ou des singularités à partir de situations particulières et de comprendre comment les acteur·rice·s articulent leurs conceptions des valeurs avec leurs pratiques et leurs décisions. Elle s'accorde pleinement avec la visée compréhensive de l'étude, centrée sur l'exploration du sens développé par différent·e·s acteur·rice·s dans divers contextes.
Cependant, certains aspects de la démarche relèvent aussi d'une logique déductive. La conception de l'outil de collecte de données, ici le guide d'entretien, s'appuie sur des références

théoriques existantes, notamment la théorie des valeurs de Schwartz. Ce recours à des fondements conceptuels garantit une cohérence méthodologique et permet d'ancrer l'analyse dans un cadre scientifique reconnu.
Dans cette approche, la combinaison de l'induction et de la déduction permet d'articuler étroitement les observations issues du terrain et les cadres théoriques utilisés. Cette approche offre à la fois la souplesse nécessaire pour saisir la diversité des expériences vécues et la rigueur indispensable à leur interprétation. Elle rend possible une compréhension plus fine des pratiques enseignantes, tout en respectant la complexité du réel éducatif et la singularité de chaque personne rencontrée.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récoltes de données par entretien

Dans le cadre de ce travail, une démarche fondée sur un dispositif de collecte de données reposant sur des entretiens semi-directifs a été adoptée. Des entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien préalablement élaboré, garantissant la cohérence et la rigueur du questionnement dont l'élaboration sera présentée par la suite.
Ce dispositif a permis de recueillir des discours riches et nuancés, reflétant des expériences différentes tout en conservant une cohérence centrée sur l'objet de recherche. L'entretien semi-directif offre un équilibre entre structure et flexibilité, car il permet une homogénéité dans la collecte d'informations tout en laissant aux participant·e·s une liberté d'expression suffisante pour expliquer leurs valeurs, leurs perceptions et leurs pratiques.
Enfin, l'articulation des entretiens conduits au sein de trois types d'établissement distincts a permis d'adopter une démarche triangulée. En recherche, la triangulation constitue une stratégie de validation et d'enrichissement des résultats consistant à croiser plusieurs sources, méthodes, chercheur·se·s ou cadres théoriques afin d'examiner une thématique. En l'occurrence, il s'agit ici d'une triangulation de données. Conformément à la typologie proposée par Denzin (cité par Ferrière et al., 2016), elle repose sur l'intégration de matériaux issus de sources variées, mobilisant des acteur·rice·s de contextes différents. Ce croisement de perspectives renforce l'analyse et approfondit la compréhension du phénomène étudié, en mettant en lumière la complexité des interactions entre représentations individuelles, dynamiques sociales et cadres institutionnels.

2.2.2. Guide d'entretien

Pour la collecte de données, un guide d'entretien a donc été élaboré (annexe 1). Le guide d'entretien constitue un outil méthodologique souple, réservé à l'usage du chercheur.
Il rassemble les thématiques et sous-questions directement liées à la problématique de recherche sans être communiqué aux personnes interrogées. Selon Van Campenhoudt & al. (2022), ce dispositif favorise une expression libre et authentique de l'enquêté·e. Il ouvre un espace d'échange réflexif, permettant l'émergence de réponses non anticipées par le cadre analytique initial. Ces auteurs rappellent que :

> Celui-ci doit continuellement amener son interlocuteur à s'exprimer sur les éléments de cette structure sans la lui révéler. Le succès d'un tel entretien dépend bien sûr de la composition des questions, mais aussi et surtout de la capacité de concentration et de l'habileté de celui qui mène l'entretien. (p.195-196)

Dans cette recherche, le guide a été conçu pour placer au centre la thématique des valeurs personnelles et éducatives. Il s'articule autour de quatre grands thèmes :
- représentations du rôle de l'école ;
- valeurs et choix éducatifs ;
- relations avec les familles ;

- expériences vécues.

Chaque thème est décliné en questions ouvertes, destinées à recueillir opinions, définitions et récits. Le guide suit une progression logique, allant des dimensions générales de la perception et de la définition des valeurs, vers des aspects plus spécifiques, tels que leur influence sur les choix éducatifs et les pratiques collaboratives. Cette hiérarchisation thématique vise à créer un climat de confiance et à permettre aux participant·e·s de construire progressivement leur réflexion au fil de l'entretien. Cependant, conformément aux recommandations méthodologiques de Boutin (2018), les questions n'ont pas été posées selon un ordre strict ni formulées de manière fermée. Cette souplesse représente un atout essentiel de la méthode qualitative, car elle favorise une grande liberté de parole et permet de percevoir les valeurs déclarées et vécues dans leurs complexités individuelles, sociales et contextuelles.

En somme, la conception et l'utilisation du guide d'entretien ont permis d'articuler rigueur scientifique et respect de subjectivité des acteur·rice·s. Elles ont favorisé l'émergence d'un dialogue authentique et réflexif, condition essentielle à la compréhension en profondeur des valeurs éducatives et de leur rôle dans les choix et les pratiques des participant·e·s.

2.2.3. Protocole et procédure

Dans le cadre de cette recherche, les personnes interrogées sont des enseignant·e·s exerçant dans l'espace BEJUNE. Le choix de circonscrire l'échantillon à une région particulière répond à la volonté de proposer une analyse contextualisée de différentes offres scolaires, tout en garantissant une cohérence socio-institutionnelle. À la fin du mois d'octobre, j'ai tout d'abord sollicité directement des enseignants de l'école publique par écrit (annexe 2) afin de constituer un échantillon diversifié. Au mois de novembre, j'ai ensuite pris contact avec les directions de l'école privée confessionnelle et de l'école privée Rudolf Steiner, qui ont relayé l'information auprès de leurs collaborateurs.

L'école privée confessionnelle que j'ai choisie d'étudier est une école privée chrétienne qui accueille des élèves de la 1re à la 11e Harmos. C'est l'une des seules de la région. Son projet éducatif repose sur une vision spirituelle de la personne, inspirée par la foi chrétienne. Elle fait des références explicites à l'évangile comme source d'inspiration. En d'autres termes, cette école inscrit son action éducative dans un cadre axiologique confessionnel assumé, où la spiritualité chrétienne est considérée comme une dimension essentielle du développement de l'enfant.

L'école Rudolf Steiner s'inspire de sa devise : avec la tête, le cœur et la main. Elle propose une formation associant savoir intellectuels, artistiques et en contact avec la nature.

Les enseignant·e·s de l'école privée confessionnelle ont répondu rapidement, tandis que la prise de contact avec l'école Rudolf Steiner a abouti au mois de février. La collecte de données s'est ainsi déroulée entre novembre 2025 et février 2026.

Les entretiens ont été réalisés à distance, sous formes d'appels téléphoniques ou en visioconférence, selon les disponibilités des participant·e·s. Ce choix méthodologique a facilité l'organisation tout en offrant un cadre d'échange souple et propice à la discussion. La durée des échanges a été de 30 à 40 minutes, ce qui a permis d'approfondir les axes de recherche tout en respectant les disponibilités des participant·e·s et a fourni un matériel riche et nuancé.

Dans un souci de rigueur éthique, un contrat de recherche (annexe 3) a été élaboré, présenté à l'ensemble des participant·e·s et soumit à leur approbation. Ce document précisait les objectifs de l'étude, les modalités de participation ainsi que les principes du code éthique de la HEP-BEJUNE, garantissant la transparence de la démarche et la protection des personnes impliquées. Avec l'accord explicite des participant·e·s, les entretiens ont été enregistrés afin d'en permettre une transcription et de faciliter l'analyse.

2.2.4. Échantillonnage

L'échantillonnage de cette recherche se compose d'enseignant·e·s d'établissements publics, privés Rudolf Steiner et d'une école privée confessionnelle. Selon Lamoureux (2000), l'échantillonnage correspond à : « […] la procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données. » (p.3)
Les cinq enseignant·e·s interrogé·e·s présentent des trajectoires professionnelles, des contextes d'exercice et des positionnements contrastés. Cette hétérogénéité constitue un véritable levier analytique. Elle permet de croiser des expériences diversifiées et d'affiner la compréhension de pratiques pédagogiques en lien avec les valeurs personnelles.
Le principal critère de sélection résidait dans la diversité des lieux de pratiques, chacun·e devant appartenir à un établissement distinct. J'ai également veillé à représenter une pluralité des degrés d'enseignement et de parcours professionnels, afin d'élargir le spectre des points de vue. Les prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

- Marcel, 40 ans, enseignant à l'école publique, vingt années d'expérience principalement en 7-8H ;
- Salomé, 52 ans, parcours dans l'enseignement privé et désormais publique, dix-sept années d'expérience dans le cycle 1 ;
- Amandine, 24 ans, enseignante en école privée confessionnelle, trois ans d'expérience au cycle 1 ;
- Bob, 31 ans, enseignant en école privée confessionnelle, trois ans d'expérience au cycle 2 et 3, formation théologique ;
- Jeanne, 36 ans, enseignante en école privée Steiner, sept années d'expérience au cycle 2.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription

Il existe diverses recommandations méthodologiques relatives à l'enregistrement et à la transcription des données en recherche. Cependant, un consensus s'établit autour d'un principe fondamental : les entretiens doivent être transcrits avec la plus grande fidélité possible à la parole des participants, afin de préserver l'intégrité, la précision et la richesse du matériau empirique.
Selon Boutin (2018), la transcription constitue une étape décisive du processus de recherche qualitative. L'auteur recommande le recours à un logiciel de transcription assistée par ordinateur, tout en soulignant que cet outil ne saurait remplacer l'analyse rigoureuse et réflexive du ou de la chercheur·euse : « […] une fois la collecte d'informations terminée, il est recommandé de réécouter les entretiens avant de commencer à les décortiquer. » (p.135).
Conformément à cette recommandation, une phase d'écoute systématique des entretiens a été entreprise afin de retrouver la dynamique interactionnelle et de saisir les nuances contextuelles propres à chaque échange. Quelques jours après leur réalisation, je les ai réécoutés attentivement, en consignant un premier ensemble de notes portant sur les éléments frappants, les récurrences et les points suscitant interrogation.
Dans un second temps, les entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale. Celle-ci a d'abord été réalisée à l'aide d'un logiciel, puis minutieusement révisée dans un souci de fidélité lexicale et sémantique. À cette fin, une nouvelle écoute attentive a été effectuée simultanément à la lecture de la transcription, afin d'en vérifier l'exactitude et d'en affiner les formulations.
Une numérotation systématique des prises de parole de chaque personne interrogée a été mise en place dans le but de faciliter le repérage précis des interventions et d'en permettre la citation dans le cadre de l'analyse. De plus, les lignes du texte ont été numérotées afin de faciliter l'utilisation de verbatims des longs passages.
Ces procédés ont contribué à structurer le corpus et à garantir une traçabilité claire des propos.

Ce travail de transcription, bien que long et minutieux, constitue une étape charnière dans le traitement des données qualitatives. Il permet de transformer un matériau oral et spontané en un corpus écrit structuré et analysable.

2.3.2. Traitement des données

Le traitement des données vise à faire émerger les éléments significatifs permettant d'apporter des réponses pertinentes à la problématique étudiée. Cette phase repose sur un travail de structuration, de catégorisation et d'interprétation du corpus recueilli.
Après la transcription des entretiens, une lecture attentive des transcriptions s'est ensuite imposée, à la fois pour en vérifier la fidélité et pour s'imprégner du contenu, saisir les grandes lignes et laisser émerger les premières impressions analytiques. Elle a de plus servi à anonymiser les propos. Pas seulement en modifiant les noms, mais en supprimant toutes les informations qui pourraient permettre de relier le propos à une personne comme le précise Van Campenhoudt & al. (2022). Cette étape exploratoire a permis de développer une compréhension globale des discours et d'identifier les pistes initiales de catégorisation.
L'analyse s'est appuyée sur une approche thématique horizontale, consistant à découper le corpus en unités de sens inter-entretiens pour en faire ressortir les liens. Ceci est le deuxième passage obligé de l'analyse selon Van Campenhoudt & al. (2022). Ce travail de segmentation a permis de procéder au codage du matériau et de regrouper les résultats en catégories analytiques distinctes. Certaines catégories provenaient de choix conceptuels préalables établis à partir du cadre théorique, tandis que d'autres ont émergé du contenu effectif des entretiens.

2.3.3. Méthode et analyse

Cette méthode s'inscrit dans une démarche d'analyse thématique. Celle-ci a conduit à repérer les thèmes saillants du corpus et à établir des correspondances entre les contextes d'énonciation, les acteur·rice·s concerné·e·s et les thèmes. Ces derniers étaient issus du guide d'entretien :

- représentations du rôle de l'école ;
- valeurs et choix éducatifs ;
- relation avec les familles ;
- expériences vécues.

Toutefois, la thématisation constitue le cœur même de la démarche analytique. Elle ne se limite pas à la reprise des catégories initialement perçues, mais implique également l'élaboration de sous-thèmes émergents. Elle consiste à transformer systématiquement un corpus en un ensemble structuré de thèmes représentatifs en lien étroit avec la problématique de recherche à travers leur identification, leur regroupement et leur examen approfondi.
Les annotations ont été intégrées directement au sein des retranscriptions. Compte tenu du nombre d'entretiens réalisés. Paillé et Mucchielli (2021) évoque plusieurs possibilités d'annotations : « […] utilisation de fonctions de renvoi, commentaire, hypertexte, utilisation de la couleur, inscription dans le corps du texte en caractères gras. » (p.274)
Conformément à ces recommandations, les différents thèmes ont été distingués par un code couleur, tandis que les passages particulièrement pertinents ont été signalés en caractères gras. L'analyse ne saurait toutefois se réduire à une simple description des données. Elle vise à en dégager la signification et à en comprendre la portée dans un contexte donné. Comme le rappelle Loubet del Bayle (2000) :

> Pourtant, il faut rappeler que l'intervention du chercheur existe toujours, malgré tout, à un degré ou à un autre, car les faits ne "parlent " pas d'eux-mêmes, c'est toujours le chercheur qui les fait "parler " et qui leur donne sens. (p.268-269)

L'objectif n'était pas d'accumuler un grand volume de données, mais de recueillir des informations riches, contextualisées et porteuses de sens. La démarche compréhensive propre à la recherche qualitative se centre sur la signification que les individus attribuent à leurs pratiques, ce qui la rend particulièrement pertinente pour l'étude des valeurs éducatives, compte tenu de leur dimension personnelle et subjective.
L'interprétation constitue à la fois une réalisation scientifique, un témoignage du chercheur, une contribution intellectuelle et une prise de position méthodologique. Elle ne vise pas l'établissement d'une vérité absolue, mais la proposition d'un sens argumenté, fondé sur une compréhension tirée du réel. Elle engage ainsi la responsabilité du chercheur, notamment en matière de fiabilité et de validité du processus analytique.
Enfin, un résumé synthétique et structuré a été rédigé afin de présenter les résultats de manière claire, cohérente et fidèle aux propos des participants. Il ne s'agissait en aucun cas d'évaluer ou de juger les pratiques éducatives observées, mais bien d'en comprendre la signification et d'en interpréter les expériences avec rigueur et objectivité. Dépelteau (2010) le souligne en disant : « […] ne cherche pas à porter un jugement de valeurs, mais à saisir avec rigueur ce que le messager a voulu exprimer. » (p.294)

L'analyse a ainsi consisté à extraire le sens des discours recueillis, à comprendre la réalité vécue par les participants, puis à décrire, interpréter et comparer les éléments observés. Cette démarche, à la fois rigoureuse et réflexive, vise à répondre de manière structurée à la question de recherche, tout en rendant compte de la diversité, la cohérence et la portée des valeurs exprimées par les acteur·e·s éducatif·ve·s interrogé·e·s.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. La présentation du rôle de l'école

3.1.1. L'instruction comme socle consensuel : une convergence apparente

L'analyse des cinq entretiens met en évidence une convergence autour de la mission d'instruction. Tous les enseignant·e·s s'accordent sur le rôle central de l'école dans la transmission des connaissances. Toutefois, cette convergence doit être nuancée, car derrière ce terme commun se cachent des conceptions et des mises en pratique différentes de ce que signifie réellement instruire.

Salomé adopte une position globalisante lorsqu'elle déclare que l'instruction est un tout qui englobe aussi transmettre des valeurs, socialiser et former des citoyens. De l'instruction découlent les autres apprentissages.

> « Alors, moi, je pense que c'est plutôt instruire. Mais dans instruire, je pense qu'il y a toutes les autres choses que vous avez normées, en fait, pour moi en tout cas. » (S5, ligne 12-13)

Marcel affirme que pour lui l'école doit être un lieu où l'on apprend, notamment en raison du poids de l'orientation vers le secondaire. Pour lui, l'école prépare à la suite du parcours scolaire et doit garantir des bases solides. Son contexte et les exigences qui y sont rattachées lui imposent des obligations.

> « Mais moi, si je devais y mettre un ordre, je mettrais d'abord quand même, surtout en 7-8H, j'aime que l'école soit un endroit où on transmet des connaissances. (M3, lignes 10-12)

L'instruction reste centrale pour Bob et Amandine, mais elle est indissociable d'une dimension morale et spirituelle. Leur conception de l'enseignement dépasse la simple transmission de savoirs et s'inscrit dans une vision globale de la formation de l'élève. Les apprentissages scolaires deviennent ainsi des moyens au service d'un projet éducatif plus large, fondé sur des valeurs chrétiennes qui orientent les pratiques et la relation pédagogique.

> « La mission fondamentale de l'école, je dirais qu'il y a un peu de tout. Dans le sens où pour moi, ce ne sont pas des choses qui sont dissociables justement. Ça reviendra aussi par la suite, dans le sens où pour moi, c'est important de prendre les choses en leur ensemble, que ce soient les valeurs, la spiritualité, ... » (B4, lignes 12-16)
> « On s'est mis d'accord sur le fait que le rôle de notre école, c'est de donner tous les outils, d'équiper les élèves pour la vie et pour servir le Royaume. » (A4, lignes 12-14)

Jeanne remet en question une conception normative de l'éducation centrée sur l'adaptation au système. Elle valorise une construction personnelle de la morale et du sens. L'instruction prend ainsi une dimension plus existentielle, orientée vers l'autonomie et l'épanouissement de l'élève, en lien avec les principes de la pédagogie Steiner. Elle montre également que, dans ce contexte, l'instruction n'est pas orientée vers la conformité ou la performance, mais vers la liberté et l'épanouissement individuel.

> « C'est créer des gens libres, des humains avec leurs propres idées et leurs propres valeurs. Mais, oui, c'est créer des humains libres. » (J3, lignes 9-10)
> « Citoyens, oui, mais disons que ce n'est pas lié au système qui est maintenant, mais plutôt qu'ils trouvent leur morale dans les choses. Ça ne doit pas vraiment correspondre avec le système qui est maintenant. » (J4, lignes 12-14)

Un autre point commun ressort de l'analyse : l'usage récurrent du verbe comprendre. À la question portant sur les verbes guidant leurs pratiques (acquérir, relier, comprendre ou défendre) tous les enseignant·e·s mettent en avant cette notion. Comprendre ne se limite pas à la maîtrise des contenus, mais implique également l'accès au sens des apprentissages. Cette exigence dépasse la dimension cognitive pour s'étendre à la relation pédagogique. Amandine souligne ainsi cette double dimension :

> « Je l'interprète comme deux choses : que les enfants comprennent, mais que je les comprenne aussi. » (A19, ligne 96-97)
> « Et relier, je dirais. Dans le sens de créer une communauté, de ne pas seulement regarder à soi, mais aux autres aussi. » (A20, lignes 99-100)

L'instruction apparait dès lors comme un processus réciproque, fondé sur l'écoute et l'ajustement. Toutefois, derrière cette unité apparente, les finalités diffèrent. Chez Marcel et Salomé, l'instruction vise principalement l'intégration scolaire et citoyenne. Chez Bob et Amandine, elle s'inscrit dans une perspective morale et spirituelle plus large. Jeanne, quant à elle, articule ces dimensions dans une pédagogie centrée sur l'expérience et l'engagement.

On observe ici que, quel que soit l'établissement, les enseignant·e·s poursuivent un objectif commun. Tous visent la transmission de connaissances et la formation d'élèves capables de comprendre. Cette convergence montre que l'instruction constitue un socle partagé par toutes les écoles, indépendamment du cadre confessionnel, alternatif ou laïque.
Cependant, cette unité de façade ne signifie pas uniformité des pratiques. Derrière le même mot se cachent différentes finalités. Bien que tous s'inscrivent dans le Plan d'études romand, des écarts apparaissent à la fois dans les contenus et dans les pratiques pédagogiques.
Cette observation confirme que les valeurs n'agissent pas en opposition frontale entre les établissements. Elles interviennent plutôt dans l'interprétation et la hiérarchisation des finalités éducatives, comme d'autres facteurs également.

3.1.2. Les publics et leurs besoins comme facteur structurant des pratiques

Après avoir mis en évidence une convergence autour de la mission d'instruction, l'analyse montre que cette mission ne s'incarne pas de la même manière selon le public accueilli. Les enseignant·e·s poursuivent un but commun, mais les caractéristiques des élèves et les conditions concrètes d'enseignement transforment profondément la mise en pratique. Les besoins des élèves agissent comme un filtre. Ils orientent les priorités, modifient les choix pédagogiques et influencent la représentation même du rôle de l'école.

Salomé et Marcel, tous deux enseignant·e·s dans l'école publique, mettent en évidence le poids des contraintes structurelles, en particulier celles liées aux effectifs. Ils soulignent que les classes sont parfois trop nombreuses, ce qui rend difficile une prise en compte fine des besoins des élèves. Ils évoquent aussi les conditions nécessaires pour mettre en place un accompagnement plus individualisé.

> « Alors, moi, j'en ai 21, mais l'année passée, j'en avais 26. Et puis, en fait, moi, des fois, je me dis, cet enfant, il a peut-être travaillé 15 minutes ce matin parce qu'il a dû beaucoup attendre. » (S51, lignes 255-257)
>
> « Personnellement, j'adorerais ce système, mais il faudrait le mettre en place avec des classes de dix élèves, pourquoi ne pas être plus souvent deux enseignants. » (M6, lignes 35-37)

Ces propos montrent que les limites rencontrées ne relèvent pas d'un manque de volonté pédagogique, mais bien de contraintes organisationnelles. Les enseignant·e·s expriment un idéal, celui d'un suivi plus individualisé et plus attentif aux rythmes des élèves, qui se heurte à la réalité des conditions d'enseignement. Le nombre d'élèves réduit le temps disponible pour chacun et oblige à faire des choix, fréquemment au détriment de certains besoins.

Cette situation met en évidence une tension entre les valeurs professionnelles portées par les enseignants, notamment l'attention à l'élève, la différenciation et l'accompagnement, et les exigences du système scolaire. L'école publique apparait ici comme un cadre qui impose des compromis. Les pratiques ne sont pas uniquement guidées par les convictions des enseignant·e·s, mais aussi par les moyens dont ils disposent.

De plus, Marcel enseigne dans un degré fortement marqué par l'orientation vers le secondaire, ce qui influence directement sa manière de concevoir l'instruction. Les apprentissages sont étroitement liés à la performance scolaire. Il reconnaît lui-même le poids de cette exigence et également le fait que cette pression est renforcée par les attentes parentales.

> « Et quand même, je n'aimerais pas que cela prenne trop de place, mais si je veux être honnête avec moi-même, les préparer à l'école secondaire, du moins l'orientation, c'est quelque chose qui me pèse beaucoup et qui va changer ma façon de faire en étant beaucoup plus regardant sur les connaissances. » (M5, lignes 24-27)
>
> « […] et ce qui parle aux élèves et surtout aux parents, c'est l'orientation pour l'école secondaire. Et durant les entretiens, il n'y a quasiment que cela qui ressort. » (M6, lignes 33-35)

Ces éléments montrent que l'orientation agit comme un facteur structurant des pratiques, en orientant les priorités vers l'évaluation des connaissances et la réussite académiques. Marcel semble conscient de cette influence à laquelle il doit s'adapter, révélant ainsi une tension entre conception de l'enseignement, attentes institutionnelles et parentales.

Amandine et Bob apportent une dimension différente en décrivant le public accueilli dans leur école, marqué par des parcours scolaires fragilisés.

> « On a des élèves qui sont là depuis toujours, donc ils ne connaissent pas autre chose. On a des élèves qui ont eu, en fait des phobies scolaires ou bien des dépressions… On a des enfants qui ont subi du harcèlement. » (A13, lignes 61-63)

Ces propos montrent que certain·e·s élèves arrivent après des expériences difficiles vécues dans d'autres contextes éducatifs, souvent dans l'école publique. Les difficultés évoquées traduisent des situations où le cadre ordinaire n'a pas permis de répondre à ces tensions, voire une forme de rupture, révélant certaines limites du système scolaire dans sa capacité à accompagner tous les élèves de manière individualisée.

Dans ce contexte, l'école privée confessionnelle se positionne comme un espace de reconstruction où la priorité est donnée à la relation plutôt qu'à la performance.

> « Et puis, comme nous travaillons sur la pédagogie de la confiance, on a vraiment envie de créer d'abord un lien avec les élèves. Et après, on croit que depuis ce lien, les apprentissages seront débloqués. » (A9, lignes 43-45)

L'apprentissage est ainsi envisagé comme dépendant d'un préalable affectif. Il ne peut advenir que si l'élève se sent en sécurité et reconnu. Cette logique est proche de celle défendue par Bob qui insiste, lui aussi, sur la nécessité d'un cadre sécurisant.

> « Pour moi, c'est aussi important de transmettre une certaine sécurité dans le sens où ils ont le droit de faire faux, ils ont le droit de poser des questions et ont le droit d'avancer à leur rythme. » (B9, lignes 52-55)

Dans les deux cas, l'erreur est intégrée comme une étape normale du processus et la progression individuelle l'emporte sur la performance immédiate.
Toutefois, ils soulignent également le rôle déterminant du contexte. Ces pratiques, centrées sur la relation et la sécurité émotionnelle, sont rendues possibles par des conditions spécifiques, notamment des effectifs réduits et un cadre institutionnel plus souple.

> « Le fait qu'il n'y ait plus de notes, c'est une des choses principales. Après, je trouve que le fait qu'on soit une petite école, on a 30 élèves en tout et j'ai personnellement 11 élèves dans mon cycle, fait que tout est beaucoup plus individualisé. » (A9, lignes 40-43)

Jeanne met en avant l'impact déterminant des petits effectifs sur sa pratique pédagogique.

> « Je pense qu'on a aussi des classes beaucoup plus petites. Cela permet de pouvoir travailler beaucoup plus individuellement sur les groupes, sur l'élève. Ça, c'est quelque chose que les parents recherchent quand même. » (J37, lignes 172-174)

Cette organisation rend possible une attention plus fine aux besoins de chaque élève et favorise des formes d'apprentissages plus personnalisées. Elle souligne également que ce cadre plus souple permet de proposer des activités variées qui s'inscrivent dans une approche plus expérientielle de l'enseignement.

> « On a les matières qu'on enseigne. On a d'autres matières aussi comme le jardinage. On propose beaucoup plus de stages aussi. » (J37, lignes 175-176)

Cependant, Jeanne nuance cette vision en mettant en évidence les limites de ce modèle.

> « Je suis convaincue que cette école n'est pas faite pour tout le monde. […] . Et la manière d'enseigner ne conviendrait pas à tous, au niveau du comportement des enfants. Il n'y a pas tout le monde qui pourrait aimer ou être impliqué. Par exemple, cette liberté, je pense que ce n'est pas fait pour tout le monde. » (J40, lignes 191-195)

Cette remarque souligne le fait que les conditions pédagogiques, aussi favorables soient-elles, ne répondent pas de manière uniforme aux attentes et aux besoins de tous les élèves ou de toutes les familles. La liberté et l'autonomie valorisées dans ce type de pédagogie peuvent constituer une ressource pour certains mais aussi une difficulté pour d'autres qui recherchent un cadre plus normatif.

Ces différences montrent que les différentes pédagogies ne sont pas interchangeables, mais profondément établies. Elles ne peuvent être comprises indépendamment des contextes dans lesquels elles se déploient, ni des publics auxquels elles s'adressent. Chaque dispositif pédagogique repose sur des choix axiologiques implicites qui orientent les priorités.
Ainsi, une pratique peut être pertinente dans un environnement et inadaptée dans un autre, en fonction des besoins des élèves et des attentes institutionnelles. Les pratiques enseignantes apparaissent ainsi comme le résultat d'une interaction complexe entre les valeurs portées par les enseignants, les contraintes des contextes institutionnelles et les caractéristiques des publics. Elles ne relèvent ni d'un choix entièrement libre, ni d'une simple application de normes, mais d'un processus d'ajustement constant entre ces différentes dimensions.

3.1.3. Neutralité et spiritualité : deux modèles de régulation axiologique

Les sections précédentes ont montré que l'instruction est un socle commun, dont les formes varient selon les contextes, les publics et les contraintes organisationnelles. Toutefois, une autre dimension permet d'approfondir l'analyse : la manière dont les enseignant·e·s se positionnent lorsque des sujets sensibles émergent en classe. Dans ces situations, il ne s'agit plus seulement de ce qui est transmis. Mais de la façon dont les enseignants régulent l'expression de leurs propres valeurs. Le positionnement adopté entre neutralité, prise de distance ou engagement plus explicite révèle alors les cadres axiologiques dans lesquels ils s'inscrivent et la manière dont ils articulent leurs convictions personnelles avec leurs rôles professionnels.

Marcel et Salomé exercent dans un cadre laïque où la neutralité constitue une référence centrale. Cette neutralité ne signifie pas une absence de valeurs, mais une régulation de leur expression dans l'espace professionnel, impliquant un travail constant d'ajustement entre convictions personnelles et exigences institutionnelles. Marcel met en évidence la difficulté de cet équilibre.

> « C'est très difficile, entre trop dire et pas assez dire, et quand même rester soi-même. » (M45, lignes 268-269)

Cette tension traduit un conflit entre authenticité personnelle et rôle professionnel. Face à des sujets sensibles, il adopte une posture de retenue, en évitant d'imposer son opinion et en cherchant à maintenir un espace d'expression pour les élèves. La neutralité apparait ici comme une norme exigeante, qui demande une vigilance constante, d'autant plus qu'il reconnait que son opinion transparaît parfois, révélant les limites de cette régulation.

Salomé adopte une posture proche, mais son expérience en établissements privés et publics lui permet de situer plus explicitement cette régulation comme un choix professionnel.

> « Si tout à coup, j'aimerais plus transmettre ma foi, j'irais choisir une école privée qui transmet la spiritualité chrétienne. Mais ça, c'est à choix. » (S50, lignes 250-251)

Cela montre qu'elle distingue clairement ses convictions personnelles du cadre dans lequel elle exerce. Lorsqu'un sujet sensible est abordé, elle privilégie le dialogue entre élèves et se positionne comme médiatrice, cherchant à accompagner la pluralité plutôt qu'à imposer un point de vue. Comme Marcel, elle reconnaît cependant que certaines prises de position peuvent transparaître, ce qui souligne le caractère toujours partiel et incarné de la neutralité.

Ainsi, dans ces deux témoignages, la neutralité agit comme un principe régulateur structurant, qui exige une distance réflexive et vise à garantir l'égalité entre élèves issus d'horizons différents. Elle constitue un travail réflexif permanent, dans lequel l'enseignant·e doit continuellement arbitrer entre ses valeurs personnelles, son rôle professionnel et les exigences du contexte.

À l'inverse du cadre laïque, Bob et Amandine évoluent dans un cadre où les valeurs personnelles peuvent être exprimées de manière plus explicite et assumée.

> « Donc quand vous dites vous, c'est vous en tant que personne ou en tant qu'enseignant ? C'est les deux en fait. Je ne me dissocie pas non plus de moi en tant que personne ou en tant qu'enseignant. » (B4, lignes 17-19)

Cela traduit une continuité entre identité personnelle et rôle professionnel. Là où Marcel cherche à réguler et à contenir l'expression de ses convictions, Bob s'inscrit dans un cadre qui les autorise et les soutient. Cependant, les propos de Marcel permettent de nuancer cette opposition.

> « Après, il y a toujours ce que l'on a envie d'être et notre vraie personnalité qui fait que l'on s'éloigne de notre envie. Je reconnais que je suis une personne un peu colérique et comme j'aime beaucoup mes élèves, j'ai parfois tendance à devenir trop familier avec eux. ». (M4, lignes 17-20)

Ce verbatim montre que même dans un cadre dans lequel la neutralité est attendue, l'enseignant·e ne peut jamais totalement contrôler ou effacer sa personnalité. Des éléments plus spontanés, affectifs ou relationnels viennent toujours interférer dans la pratique. Ainsi, les positions de Marcel et Bob apparaissent moins opposées que complémentaires. Marcel met en évidence les limites de la neutralité et la difficulté de se conformer pleinement à un idéal professionnel alors que Bob énonce la possibilité d'une cohérence assumée entre valeurs personnelles et cadre institutionnel. Ensemble, leurs discours montrent que l'identité de l'enseignant·e est toujours engagée dans la relation pédagogique, mais que son expression varie selon les contextes. Elle est régulée dans le public et davantage intégrée dans les environnements où les valeurs sont explicitement reconnues et en adéquation avec celles de l'enseignant·e.

Amandine place explicitement la foi au centre de l'école et évoque des pratiques concrètes, comme la prière quotidienne qui structure le cadre éducatif.

> « Pour moi, c'est ce côté qu'il y ait Dieu au centre de l'école, parce que je trouve que ça change tellement notre manière de voir les élèves. Et puis, quand chaque matin, on

> prie pour chacun d'entre eux, je trouve que ça change la mentalité. » (A52, lignes 239-242)

La dimension spirituelle ne se limite pas à un discours, mais s'inscrit directement dans les pratiques éducatives et constitue un principe organisateur de l'enseignement, orientant la relation aux élèves et les choix éducatifs.
Dans un cadre laïque, la spiritualité existe, mais d'une manière plus intériorisée. Salomé l'illustre en expliquant que sa foi influence son enseignement de manière indirecte, en agissant d'abord sur sa propre posture :

> « […] automatiquement, ma foi en Dieu, touche mon enseignement, parce que si je n'ai pas de solution, je vais prier. Mais je dirais qu'elle touche plus ma personne que les élèves que j'enseigne, après, je pense que ça découle sur eux. » (S23, lignes 105-107)

Ce discours met en évidence une articulation subtile entre sphère personnelle et pratique professionnelle. L'enseignante reconnait que sa foi influence son enseignement, mais elle en situe l'impact principal au niveau de sa propre personne plutôt que dans une transmission directe aux élèves. La foi apparaît ici comme une ressource personnelle, ce qui traduit une fonction de soutien intérieur.
Une fois de plus, ces deux approches sont complémentaires. Elles illustrent deux intégrations différentes de la foi dans l'enseignement. Ces exemples pointent le rôle central du cadre institutionnel dans la manière dont les convictions personnelles peuvent s'exprimer, tout en montrant qu'elles participent à façonner la posture de l'enseignant·e.
De son côté, Jeanne adopte une posture plus nuancée.

> « Le but n'est pas de former des gens comme moi. J'aimerais que les gens deviennent eux-mêmes. Ce sont des graines, je veux dire. Il faut les aider à pousser sans donner une direction. » (J25, lignes 115-117)

Cela traduit une prise de distance vis-à-vis d'une transmission directe de ses propres valeurs. Même dans un contexte dans lequel le projet éducatif repose sur des fondements axiologiques explicites, elle reste attentive à l'influence qu'elle exerce sur les élèves. Ici, la régulation ne repose ni sur la neutralité, ni sur l'adhésion à un système de valeurs imposées, mais sur une vigilance pédagogique quant à l'influence de l'enseignant·e. Jeanne reconnaît que l'élève doit rester libre de construire sa propre vision.

L'analyse montre que la place des valeurs dans l'enseignement varie selon les contextes : régulée dans un cadre laïque pour garantir le pluralisme et plus explicitement assumée dans les contextes privés. Cependant, ces configurations ne s'excluent pas, mais se complètent. Dans tous les cas, l'identité de l'enseignant·e reste engagée dans la relation pédagogique, qu'elle soit régulée, intériorisée ou explicitement mobilisée.

3.2. Relation avec les familles

3.2.1. L'enfant comme go-between

Jusqu'à présent, le point de vue des enseignant·e·s a été sollicité. Il convient désormais d'ouvrir l'analyse à un autre acteur central de l'école : les familles. Le choix parental du type d'enseignement s'inscrit souvent dans une recherche de cohérence entre valeurs familiales et projet d'établissement. Toutefois, ce désir de cohérence ne supprime pas les décalages. Même en cas d'adhésion au projet éducatif, des tensions peuvent émerger dans la pratique quotidienne.
Ces tensions ne se manifestent pas toujours par des confrontations directes entre adultes. Elles émergent fréquemment dans l'espace intermédiaire occupé par l'enfant.

Marcel explique que certaines divergences ne donnent pas lieu à un débat explicite avec les parents, mais transparaissent dans les paroles des enfants. Il formule son ressenti ainsi :

> « Je sais qu'il y a des zones grises, des choses que l'on ne dit pas et que l'on met sous le tapis. » (M42, lignes 254-255)
>
> « Les élèves se retrouvent entre, à la maison, des dogmes à suivre, et à l'école, une ouverture un peu plus grande où chacun peut penser ce qu'il veut, et ils se retrouvent un peu mal à l'aise par rapport à cela. » (M33, lignes 204-207)

L'élève devient alors le point de rencontre entre deux discours. Il porte en lui cet écart entre ce qui est transmis à l'école et ce qu'il entend dans sa famille.

Salomé observe une dynamique similaire dans sa pratique. Elle explique que certains désaccords apparaissent lorsque les contenus scolaires entrent en tension avec les convictions familiales. Elle précise que ces situations surviennent surtout lorsque l'école aborde des sujets sensibles.

> « Ou bien si tout à coup, on a quelque chose qui ne va pas du tout dans le sens de leur religion ou de leur principe. Par exemple, quand il y a l'éducation sexuelle ou des choses comme ça. Et dans ces cas-là, c'est compliqué. » (S41, lignes 203-206)

Elle évoque notamment le cas de l'éducation sexuelle, qui peut susciter des réactions fortes de la part de certaines familles. Elle raconte avoir reçu un appel d'un parent qui se disait choqué que le sujet soit abordé alors que sa fille n'était pas du tout au courant, contraignant la famille à aborder ce sujet particulièrement sensible dans la sphère familiale.

Marcel donne un autre exemple :

> « On est allé voir un film qui parlait d'un petit orang-outan qui se fait trouver par une petite fille et sa forêt se fait détruire, donc un message assez écolo. J'ai bien vu que cela a énervé pas mal d'enfants, dans le sens où, de nouveau, l'école montre un truc sur l'écologie, et là, on sent des choses sous-jacentes. » (M43, ligne 257-260)

Ces situations illustrent la manière dont certains thèmes scolaires peuvent révéler des décalages entre les normes éducatives de l'école et celles de la famille. L'enfant se trouve alors au croisement de deux cadres normatifs. D'un côté l'école propose un programme et une ouverture à différents sujets. De l'autre, la famille transmet ses propres repères moraux ou religieux. L'élève doit alors composer avec ces messages parfois divergents et trouver une manière de les articuler dans son expérience quotidienne.

Amandine, bien qu'exerçant dans un cadre privé confessionnel, décrit également des décalages. Elle mentionne le retrait d'enfants par une famille qui estimait que l'école n'allait pas suffisamment loin dans l'enseignement religieux.

> « […] je sais qu'il y a une famille, mais je n'étais pas encore enseignante, qui s'est retirée de l'école parce que ça n'allait pas assez dans la religion chrétienne à leur goût. Je pense qu'ils s'attendaient à ce qu'on lise plus la Bible… » (A45, lignes 203-206)

Même dans un projet explicitement religieux, des nuances existent entre la vision de l'établissement et celle de certaines familles. L'élève se situe là-aussi au croisement d'attentes proches, mais tout de même divergentes.

Ces situations illustrent la notion de go-between développée par Montandon et Perrenoud (1987). L'enfant agit comme médiateur, il transporte vers l'école les attentes familiales et vers la famille les normes scolaires. Il ne se contente pas de transmettre. Il filtre, reformule et parfois transforme les messages. Ainsi, la relation école-famille se joue en grande partie dans cet espace intermédiaire, où les tensions prennent souvent la forme de réactions, de résistances ou de questionnements plutôt que de conflits ouverts.

3.2.2. Coéducation et relation triangulaire

Dans ce qui précède, il a été montré que les tensions entre école et famille transitent couramment par l'élève, qui occupe une position intermédiaire. Cette médiation rend nécessaire une organisation claire du dialogue entre les trois acteurs principaux : enseignant·e, parent et élève. La question n'est donc pas seulement celle des valeurs en présence, mais aussi celle des modalités concrètes de la coéducation et de la relation scolaire triangulaire.

Marcel décrit une communication structurée et régulière avec les familles.

> « Je fais le lien avec le journal de classe. Je communique chaque semaine avec une petite phrase sur leur élève et pour qu'eux puissent aussi me faire un retour. » (M37, ligne 230-232)

Cette approche instaure un suivi continu. La relation avec les parents ne se limite pas aux situations problématiques. Elle s'inscrit dans une logique d'anticipation et de prévention. Dans son cadre laïque et pluraliste, cette constance permet de limiter les malentendus et de maintenir un climat de confiance.

Salomé met davantage l'accent sur la qualité du lien que sur la fréquence des échanges.

> « […] j'essaie de bien informer aussi les parents de ce qui se passe et d'avoir du contact avec eux. Oui, parce que je pense aussi qu'au moment où vous devez discuter avec eux, si vous avez déjà créé du lien, c'est différent. » (S40, lignes 196-199)

Elle rappelle également que la collaboration avec les familles est essentielle dans sa pratique, car elle est favorable au bien de l'enfant.

Jeanne décrit une organisation plus formalisée. Elle évoque des entretiens réunissant parents et élèves.

> « On a ce qui s'appelle Standortgespräche. Ce sont des entretiens avec les parents, les élèves et la prof, du coup, avec moi ou l'enseignant. » (J35, lignes 163-165)

Cette relation triangulaire donne à l'enfant une place active dans le dialogue. Il ne s'agit pas d'un échange entre adultes à son sujet, mais d'une discussion à laquelle il participe. Cette pratique renforce la responsabilité partagée et rend visible la cohérence éducative recherchée.

Bob mentionne l'existence d'un système de référence qui structure le suivi des élèves et organise la relation entre l'école et les familles.

> « C'est-à-dire que chaque prof est directement responsable d'un élève en particulier. Il y a justement, on va dire, un contact qui est un peu plus direct aussi par rapport à des projets qu'ils ont, par exemple. Chaque année, ils doivent faire un projet personnel et tout. Donc en fait, on le suit. Et puis, ça fait une sorte de lien un peu plus fort aussi avec les parents. » (B27, lignes 161-165)

L'enseignant·e ne se limite pas à suivre l'élève dans le cadre strict des cours, mais s'implique également dans son parcours personnel dans la durée. Ce dispositif contribue à structurer la communication avec les familles. En disposant d'un·e interlocuteur·rice identifié·e, les parents peuvent s'adresser plus facilement à quelqu'un qui connaît précisément la situation de leur enfant. La relation ne repose donc pas seulement sur des échanges ponctuels ou informels. Elle s'inscrit dans une organisation institutionnelle qui clarifie les rôles et les responsabilités de chacun.

On voit donc que certaines familles s'inscrivent dans le projet sans correspondre totalement au cadre religieux attendu. Le choix de l'établissement ne repose pas uniquement sur des valeurs spirituelles, mais aussi d'autres paramètres.

Ces pratiques montrent que la coéducation prend différentes formes selon le type d'établissement. Dans le public, la relation repose davantage sur la régularité des échanges et sur la construction progressive de la confiance. Dans le privé, elle s'appuie plus fortement sur l'adhésion préalable au projet éducatif. Dans tous les cas, la relation triangulaire entre élève, parent et école ne s'improvise pas. Elle suppose une organisation consciente du dialogue et une responsabilité partagée autour du parcours de l'enfant.

3.3. Valeurs et choix éducatifs

3.3.1. Le choix parental réfléchi : une recherche de cohérence

Dans la continuité des sections précédentes, il est à présent pertinent de s'intéresser au choix de l'établissement par les familles. Les entretiens montrent que celui-ci ne relève pas exclusivement de considérations pratiques, mais s'inscrit souvent dans une recherche de cohérence entre valeurs familiales et projet éducatif. Cependant, cette cohérence n'est ni homogène ni

acquise d'emblée. Elle peut être forte, partielle ou source de tensions. C'est cette dynamique, située à l'intersection des valeurs professionnelles et des attentes familiales, qui sera explorée dans ce qui suit.

Salomé souligne qu'une école privée doit être différente de l'école publique.

> « Pour moi, celui qui met un enfant dans une école privée, il a choisi que certaines choses devaient faire partie de l'enseignement. Il y avait des manquements dans l'école. […] si vous voulez être une école privée, vous devez pouvoir offrir quelque chose de particulier ou de différent de l'école publique. » (S29, lignes 139-143)

Sans projet éducatif identifiable, le passage au privé perd son sens. Le choix suppose donc une valeur ajoutée.

Jeanne insiste sur la complémentarité entre l'école et la famille, tout en observant que l'implication parentale varie.

> « Comme ils envoient leurs enfants dans cette école, il y a quand même l'idée qu'ils s'informent de pourquoi ils les envoient ici, quelles sont les idées de cette école. […] Il faut que la pédagogie des parents et celle de l'école, de l'enseignement se touchent, se complètent, pas comme dans les écoles générales. Il y a plus d'échanges, et oui, ça, c'est attendu. » (J34, lignes 154-160)
>
> « Il y en a beaucoup qui s'informent très bien et il y a des parents qui ne savent pas vraiment ce qui les attend. » (J36, lignes 168-169)

Certains parents s'engagent donc fortement, tandis que d'autres manifestent moins d'intérêt. La cohérence recherchée existe, mais son intensité diffère.

Amandine évolue dans un contexte où l'adhésion au projet religieux constitue un élément central de la relation. Les familles choisissent l'établissement en connaissance de cause. La référence chrétienne partagée oriente les échanges et structure les attentes. La coéducation s'appuie sur un socle moral commun, ce qui limite certaines incompréhensions, même si des nuances peuvent subsister. En effet, Amandine montre que cette homogénéité reste relative et que toutes les familles ne partagent pas exactement les mêmes convictions.

> « D'ailleurs, je me questionne encore sur une famille qui est un peu dans le spiritisme et je me demande vraiment pourquoi ils viennent. Qu'est-ce qui les a tellement motivés ? Je ne leur ai jamais posé la question directement parce que je ne sais pas trop comment aborder le sujet. » (A15, lignes 75-78)

Bob insiste lui aussi sur le fait que ce cadre ne doit pas effacer la diversité des élèves et des familles.

> « On est dans une école chrétienne. Moi, je suis chrétien. Mais on n'a pas que des chrétiens. Il y a des non-chrétiens aussi. » (B23, lignes 132-134)

Cette remarque met en évidence que, même dans un cadre fondé sur des valeurs communes, la pluralité des profils nécessite des ajustements et une attention constante à l'inclusion.

En conclusion, le choix éducatif apparaît comme un acte réfléchi, mais dont la cohérence varie selon les contextes. Dans le privé, elle est souvent recherchée dès l'inscription, dans la mesure où les familles choisissent explicitement un projet éducatif particulier et peut conditionner la stabilité de la relation. Dans l'enseignement public, elle se relativise dans un contexte de pluralisme. La relation repose sur un cadre commun qui accueille une diversité de références éducatives. Cela implique de composer avec des attentes et des points de vue divergents. Dans les deux cas, la dimension axiologique joue un rôle structurant dans la décision des familles et dans la manière dont les enseignant·e·s comprennent leur mission.

3.3.2. Un noyau axiologique transversal

Après avoir mis en évidence les différences liées aux contextes institutionnels et aux publics, l'analyse du tableau comparatif révèle un point essentiel : malgré des cadres variés, les cinq enseignant·e·s partagent une base axiologique commune. Le modèle circulaire de Shalom H.

Schwartz permet de rendre compte de ces convergences tout en soulignant les variations dans leurs hiérarchisations.
Cette théorie organise les valeurs en un système structuré autour de deux axes : ouverture au changement versus conservation et affirmation versus transcendance de soi. Elle souligne le caractère dynamique des valeurs, complémentaires ou opposées, ce qui éclaire les choix et les ajustements observés dans les pratiques enseignantes.

L'autonomie apparaît chez l'ensemble des enseignants comme la valeur la plus transversale (tableau 1). Dans le modèle de Schwartz, elle s'inscrit dans le pôle ouverture au changement. Toutefois, elle ne se décline pas de manière uniforme. Chez Jeanne, elle est centrale et renvoie à une liberté de pensée et de construction personnelle. Chez Salomé et Marcel, elle est davantage encadrée par les contraintes institutionnelles, tandis que chez Bob et Amandine, elle s'articule avec un cadre moral ou spirituel. Cette présence généralisée montre que tous valorisent la capacité des élèves à devenir acteurs, mais que cette autonomie est toujours envisagée dans un cadre spécifique.
La bienveillance, relevant du pôle transcendance de soi, est également fortement présente dans les discours. Elle s'exprime chez tous comme une attention à l'élève et à la relation pédagogique. Cependant, elle prend différentes formes. Chez Amandine et Bob, elle s'inscrit dans une logique de soin et de sécurité affective, notamment pour les élèves fragilisés, tandis que chez Salomé et Marcel, elle doit composer avec des contraintes organisationnelles qui limitent parfois l'accompagnement individualisé. Cette valeur montre que, malgré des contextes variés, les enseignant·e·s partagent une vision relationnelle de leur métier.
La sécurité, située dans le pôle conservation, apparait de manière différenciée. Elle est centrale chez Bob, qui insiste sur le cadre sécurisant comme condition d'apprentissage, mais aussi présente chez Marcel et Salomé, spécialement face aux exigences du système scolaire. Cette valeur entre en tension avec l'autonomie, ce qui se traduit concrètement dans les pratiques. Les enseignants cherchent à offrir un cadre stable tout en laissant une marge de liberté. Cette articulation révèle un équilibre constamment négocié entre structuration et ouverture.
Enfin, la persévérance et la réalisation de soi, liées au pôle affirmation de soi, apparaissent dans plusieurs énoncés, notamment chez Marcel et Amandine. Elles traduisent l'importance accordée à l'effort, à l'engagement et à la progression. Toutefois, ces valeurs ne sont jamais isolées, elles sont toujours mises en relation avec la bienveillance ou la sécurité. Cela montre que les enseignant·e·s ne privilégient pas une logique de performance pure, mais cherchent à intégrer l'exigence dans un cadre relationnel.
Ainsi, à la lumière du modèle de Schwartz, les enseignants se situent principalement dans les pôles ouverture au changement et transcendance de soi, tout en mobilisant ponctuellement des valeurs de conservation et d'affirmation de soi. Les différences ne portent donc pas sur la nature des valeurs, mais sur leur articulation : chaque enseignant·e construit un équilibre propre entre des pôles parfois en tension, ce qui explique la diversité des pratiques malgré un socle axiologique commun.

Prénoms	Valeurs citées
Marcel	« Alors, des valeurs que je ressors dans la liste, il y aurait : respect, tolérance, autonomie, collaboration et persévérance. Mais d'après celles que vous m'avez transmises, je dirais autonomie. » (M14, lignes 81-83)
Amandine	« Déjà, d'après moi, les valeurs importantes dans notre école sont : l'amour du prochain, la persévérance, qui est une loi dans notre école dans le sens de tout donner pour apprendre. Mais d'après celles que vous m'avez transmises, je dirais l'autonomie, qui est quelque chose de vraiment fort. » (A21, lignes 103-106)

Salomé	« Je pense que les deux plus importantes, c'est la bienveillance et l'autonomie. La stimulation, la réalisation de soi et puis je pense la sécurité aussi. » (S16, lignes 62-63)
Bob	« Moi, je dirais la sécurité, l'universalité, la sécurité dans le sens concret du terme, donc qu'ils se sentent à l'aise. […] Et donc, pour moi, c'est aussi important de transmettre une certaine sécurité […]. » (B9, lignes 49-53)
Jeanne	« Alors, de ces onze que vous m'avez envoyées, l'autonomie, ça, je pense que c'est un des plus importants et réalisation de soi. Avec bienveillance, ça serait ces 3trois, je pense. Entre réalisation de soi, bienveillance et autonomie ça serait ces trois-là. » (J16, lignes 79-81)

Tableau 1 : Valeurs citées par les enseignant·e·s comme prioritaires

Si un noyau commun de valeurs apparaît chez les cinq enseignant·e·s, le modèle circulaire de Schwartz met en évidence des configurations différentes selon les profils, notamment lorsque certaines valeurs se situent dans des zones opposées du cercle. Ces écarts ne renvoient pas à des contradictions, mais à des manières distinctes d'articuler des valeurs parfois en tension.

Marcel se situe à la fois du côté de l'ouverture au changement avec l'autonomie et de la conservation avec la sécurité, deux pôles opposés dans le modèle. Cette situation traduit une coexistence entre le développement de l'indépendance des élèves et l'importance accordée à un cadre structurant. Sa pratique s'inscrit ainsi dans une alternance entre liberté et régulation, sans que l'un de ces pôles ne prenne complétement le dessus sur l'autre.
Bob combine des valeurs de conservatisme avec la sécurité, mais aussi de transcendance de soi avec la bienveillance et l'universalisme. Sur le schéma, ces valeurs occupent des zones distinctes, ce qui peut indiquer une réflexion entre stabilité du cadre et ouverture aux autres. La sécurité permet de poser des repères, tandis que la bienveillance et l'universalisme favorisent la relation à autrui. Ces dimensions coexistent dans son positionnement.
Amandine évoque des valeurs situées à la fois dans la transcendance de soi avec la bienveillance et dans l'affirmation de soi avec le pouvoir. Ces deux pôles sont opposés dans le modèle. Cette configuration met en évidence une articulation entre attention à autrui et responsabilité dans l'action. Dans son contexte, ces dimensions s'inscrivent dans un cadre cohérent, où engagement relationnel et posture d'encadrement coexistent.
Chez Salomé et Jeanne, les valeurs se situent dans des zones plus proches du cercle, principalement entre autonomine et bienveillance. Cette proximité suggère une posture dans laquelle les valeurs sont davantage compatibles entre elles. Les tensions éventuelles semblent moins marquées et relèvent plutôt d'un ajustement entre développement individuel et attention portée au collectif.

Ainsi, le modèle de Schwartz permet de montrer que les enseignant·e·s s'appuient sur un ensemble de valeurs partagées, mais les organisent différemment. Les écarts observés tiennent moins de la nature des valeurs que de leurs points relatifs dans le cercle et à la manière dont elles sont articulées dans la pratique.

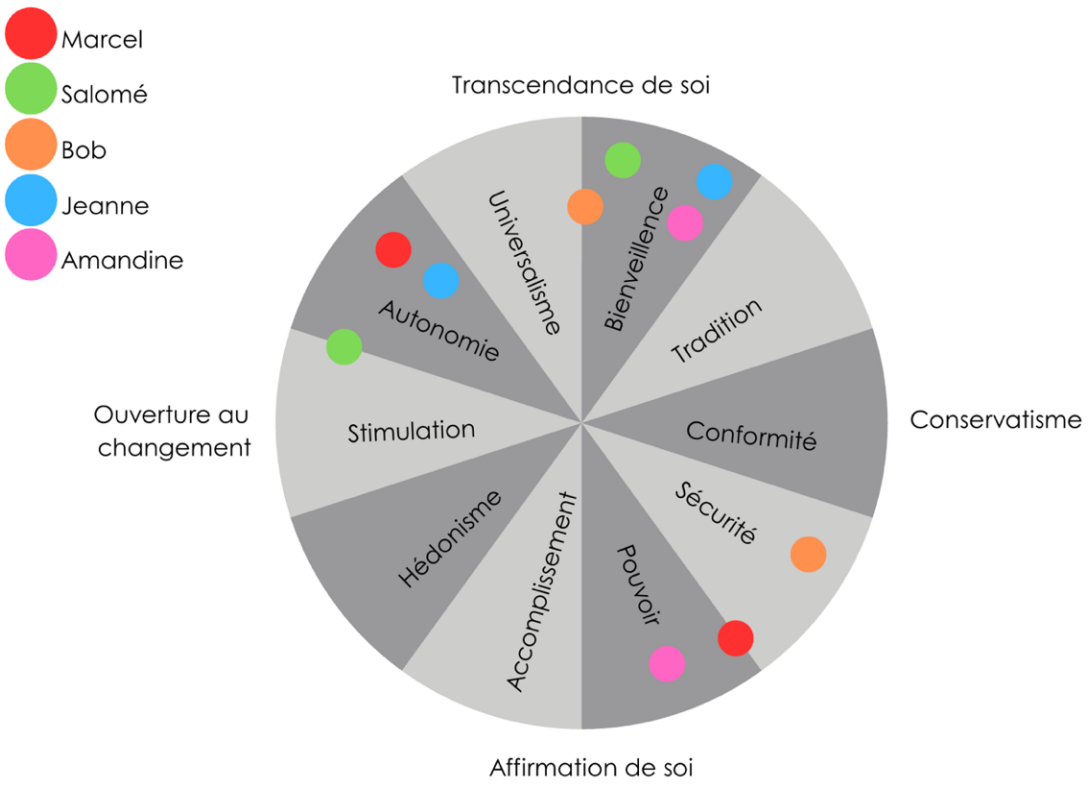


Figure 5: Circumplex de S. Schwartz adapté aux réponses des enseignant·e·s

3.3.3. Le rejet de l'hédonisme : l'école comme un lieu d'effort

Dans la section précédente, un socle axiologique commun aux cinq enseignant·e·s, structuré autour de l'autonomie, de la bienveillance et de la sécurité a été mis en évidence. À ces valeurs s'ajoute une autre dimension transversale, moins immédiatement visible, mais tout aussi centrale : la persévérance. Qu'elle soit formulée explicitement ou sous-entendue dans les discours, l'idée que l'apprentissage suppose un effort dans la durée apparaît chez tous.
Si toutes les valeurs évoquées occupent une place essentielle dans leurs représentations, elles ne sont jamais associées à une école facile. Au contraire, l'autonomie implique de pouvoir affronter la difficulté et la bienveillance ne signifie pas la suppression de l'exigence. La persévérance devient alors la condition indispensable des autres valeurs. Cette importance accordée à la persévérance éclaire une autre convergence forte : la mise en distance d'une conception hédoniste de l'école centrée sur le confort, la gratification immédiate ou l'évitement de la difficulté.

Ce refus de l'hédonisme est particulièrement explicite chez les enseignant·e·s du public. Marcel l'énonce sans détours :

> « L'hédonisme, cela pourrait être quelque chose qui a tendance à m'énerver parce que pour moi, parfois, l'apprentissage doit faire un peu mal » (M15, lignes 91-93)
>
> « On ne peut pas révolutionner la roue à chaque fois et il faut pouvoir dire que ça, il faut le travailler pendant 30 minutes, et voilà. » (M15, lignes 95-97)

L'effort répétitif fait partie intégrante du travail scolaire. Dans un contexte marqué par l'orientation vers le secondaire et les attentes parentales, la persévérance n'est pas un idéal abstrait, mais une nécessité inévitable.
Salomé adopte une posture proche, mais l'inscrit dans une réflexion plus large sur l'évolution éducative et sociétale.

> « Vous ne pouvez pas toujours éviter la souffrance de l'enfant. Même si vous n'allez pas la créer exprès, vous ne pouvez pas l'éviter. » (S20, lignes 87-88)
> « Ils ne se rendent pas compte qu'ils ont créé des enfants rois, des enfants qui ne savent pas ce que c'est perdre, qui ne savent pas ce que c'est être frustré. Donc, ça devient plus compliqué aussi. » (S49, lignes 241-243)

Son discours montre que, selon elle, la souffrance est inévitable et qu'une école trop soucieuse d'éviter la frustration risquerait d'affaiblir la capacité des élèves à persévérer. La persévérance apparait ici comme une compétence fondamentale pour la vie en société.

Chez les enseignant·e·s du public, le rejet de l'hédonisme s'exprime donc comme une réaction argumentée face à des tensions contemporaines : pression des résultats, attentes familiales, culture du confort ou ouverture jugée parfois excessive. La persévérance est défendue comme un contrepoids nécessaire.

Dans les écoles privées, la posture est différente. Le rejet de l'hédonisme est moins explicite, car l'exigence d'effort semble intégrée au cadre institutionnel. Bob affirme que l'hédonisme n'a pas sa place à l'école.

> « Alors moi, disons que celui que j'ai relevé, ce serait l'hédonisme. Parce que pour le coup, ça, je trouve que ça n'a pas sa place à l'école, dans le sens où la recherche du plaisir, c'est pas du tout en lien avec l'école. » (B16, lignes 87-89)
> « Il y aura de toute manière du drill et des choses qu'il faudra apprendre par cœur. Chaque apprentissage fait un petit peu mal une fois. Enfin, c'est normal. Et en fait, cet apprentissage de l'effort sert en fait pour toute la vie. » (B17, lignes 91-93)

L'effort est présenté comme normal et formateur. Il ne s'agit pas d'une réaction à une dérive extérieure, mais d'un principe structurant du projet éducatif. Il n'est pas perçu comme un obstacle, mais comme une étape nécessaire pour progresser. Comme pour Salomé, il est donc pensé comme une valeur éducative en soi qui dépasse le cadre scolaire. Il prépare les élèves à des exigences plus larges.
Chez Amandine, la persévérance prend une place centrale dans le projet éducatif, au point d'être formulé comme un principe fondamental.

> « Déjà, d'après moi, les valeurs importantes dans notre école sont : l'amour du prochain, la persévérance, qui est une loi dans notre école dans le sens de tout donner pour apprendre. » (A21, lignes 103-105)

Sa critique ne porte pas sur la difficulté de l'apprentissage, mais sur les formes de motivation qui l'accompagnent. Elle remet en question la logique de récompense scolaire.

> « Et puis, je dirais, en fait, de nouveau, sans un système de notation, parce que je trouve que l'on travaille pour la carotte et pas par motivation interne, et là, c'est dommage. » (A52, lignes 243-245)

Pour elle, l'enjeu n'est donc pas de rendre l'apprentissage plus facile ou plaisant, mais de favoriser un engagement authentique et durable de l'élève dans le travail. C'est dans cette perspective que l'établissement a choisi d'abandonner le système de notation standard.

Ainsi, la persévérance traverse l'ensemble des discours et vient nuancer l'importance accordée à l'autonomie et à la bienveillance. Tous refusent une école centrée sur le plaisir immédiat, mais la manière de le formuler diffère. Dans le public, la critique de l'hédonisme est explicite et défensive alors que dans le privé l'effort est structurellement intégré au projet éducatif et n'a pas besoin d'être justifié avec la même intensité. Il ne s'agit donc pas d'une opposition entre public et privé, mais d'une différence de positionnement face à la même valeur centrale qu'est la persévérance.

4. Conclusion

4.1. Synthèse

Afin de synthétiser les principaux résultats et de répondre de manière structurée à la question de recherche, le tableau ci-dessous met en évidence les dimensions clés à travers lesquelles les valeurs influencent les pratiques enseignantes. Il permet de dépasser une lecture descriptive des entretiens pour en dégager les mécanismes sous-jacents.

Dimensions	Ce que montrent les résultats	Implications pour la question de recherche
Valeurs communes	Les cinq enseignant·e·s partagent un socle de valeurs relativement homogène, malgré des contextes différents.	Les pratiques ne se distinguent pas par des valeurs opposées, mais par la manière dont ces valeurs sont mobilisées.
Hiérarchisation des valeurs	Les valeurs ne sont pas mobilisées avec la même intensité. Les enseignant·e·s ont des priorités différentes.	L'influence des valeurs réside dans leur organisation interne. Les pratiques résultent d'arbitrages entre valeurs parfois en tension.
Tensions axiologiques	Certaines valeurs appartiennent à des pôles opposés et doivent être articulées.	Les pratiques enseignantes sont le produit d'un équilibre dynamique, et non d'une application linéaire de valeurs.
Rôle du contexte institutionnel	Le cadre influence fortement la manière d'enseigner.	Les valeurs sont médiatisées par le contexte. Elles ne s'expriment pas de manière identique selon les contraintes institutionnelles.
Influence du public d'élèves	Les caractéristiques des élèves orientent les priorités pédagogiques.	Les pratiques sont ajustées aux besoins. Les valeurs sont adaptées au public et non appliquées de manière uniforme.
Posture professionnelle	Les enseignant·e·s adoptent des postures différentes comme la régulation de soi, la cohérence assumée ou la vigilance sur l'influence.	Les valeurs influencent la manière d'enseigner, mais aussi la manière d'être enseignant·e.
Relation pédagogique	La relation à l'élève varie selon les contextes et les valeurs mobilisées.	Les valeurs structurent concrètement les interactions en classe et les choix pédagogiques quotidiens.
Rapport à l'apprentissage	Tous valorisent l'effort et rejettent une vision hédoniste de l'école, mais avec des justifications différentes.	L'effort apparaît comme une valeur commune qui structure l'apprentissage, tout en étant mise en œuvre différemment selon les contextes.

Relation avec les familles	La cohérence entre valeurs familiales et scolaires est recherchée, mais reste variable et parfois source de tensions.	Les valeurs dépassent la classe. Elles structurent aussi la coéducation et les relations école-famille.
Nature de l'influence	Les pratiques résultent d'une interaction entre valeurs, contraintes et situations concrètes.	Les valeurs n'agissent pas seules. Elles participent à un processus d'ajustement complexe.

Tableau 2 : Synthèse des résultats de l'étude

Ce tableau met en évidence que les valeurs influencent les pratiques enseignantes de manière indirecte et contextualisée. Elles ne déterminent pas mécaniquement l'action, mais orientent le choix, les priorités et les postures dans un processus d'ajustement constant. Ainsi, les pratiques enseignantes apparaissent comme le résultat d'une interaction dynamique entre convictions personnelles, contraintes institutionnelles et réalités du terrain.

4.2. Autoévaluation critique de la démarche

La réalisation de ce travail m'a confrontée à plusieurs limites, à la fois méthodologiques et personnelles, qui résonnent avec ma future pratique enseignante.
La première concerne la taille de l'échantillon : cinq enseignant·e·s ne permettent pas de généraliser les résultats, qui restent situés dans un contexte précis, celui de l'espace BEJUNE. Cela rappelle que toute analyse éducative est contextualisée. La diversité des profils constitue à la fois une richesse et une difficulté, car il n'est pas toujours simple de distinguer ce qui relève des valeurs personnelles des enseignant·e·s et ce qui dépend du cadre institutionnel. Cette question m'interpelle directement pour ma pratique future.
La posture de chercheuse a également représenté un défi. En tant que future enseignante, je ne suis pas extérieure au sujet, et mes convictions ont influencé mon regard. J'ai dû fournir un effort constant pour maintenir une distance critique et ne pas projeter mes propres représentations. La collecte de données a aussi présenté des limites. Les entretiens à distance réduisent l'accès au langage non verbal.
Enfin, l'analyse thématique repose en partie sur mes choix d'interprétation, ce qui m'a amenée à accepter qu'il n'existe pas une seule lecture possible des données. Cette prise de conscience me semble essentielle pour ma future pratique, où toute situation peut être interprétée de manières différentes.
Malgré ces limites, cette recherche a eu des apports déterminants pour ma construction professionnelle. Elle m'a permis de clarifier ma propre hiérarchie de valeurs et de prendre conscience que mes choix pédagogiques ne seront jamais neutres. Elle a également renforcé ma posture réflexive, en m'aidant à identifier les tensions possibles entre mes valeurs personnelles et le cadre institutionnel. J'ai aussi été sensibilisée à la complexité du lien entre école et familles, et compris que certains désaccords relèvent de systèmes de valeurs différents. De plus, cette recherche m'a permis de mieux appréhender la diversité des contextes dont peuvent provenir les élèves. Cette prise de conscience m'amène à considérer davantage le vécu des élèves comme un élément central de l'adaptation des pratiques. Elle souligne que les besoins ne sont pas uniquement pédagogiques, mais aussi relationnels, affectifs et parfois reconstructifs après des expériences négatives.
Sur le plan méthodologique, j'ai développé des compétences en conduite d'entretien et en analyse qualitative. J'ai appris à structurer un corpus, dégager des thèmes et à articuler données empiriques et cadres théoriques. Enfin, ce travail m'a permis de prendre du recul sur le métier d'enseignant·e. J'ai compris qu'enseigner ne repose pas purement sur des méthodes, mais aussi sur une cohérence intérieure. Cette réflexion constitue pour moi une première étape vers une identité professionnelle plus consciente et assumée.

4.3. Perspectives et ouvertures de recherche

Ce bilan me conduit à considérer ce travail comme une étape formatrice. Il ne m'apporte pas de réponses définitives, mais il offre des bases de réflexion. Il renforce ma conscience professionnelle et ma capacité à exercer ce métier avec responsabilité et cohérence.
Cette étude repose sur un nombre restreint d'enseignant·e·s issu·e·s de trois types d'établissements. Une première perspective consisterait à élargir l'échantillon. Interroger davantage d'écoles publiques, confessionnelles et alternatives permettrait de comparer plus finement les cadres axiologiques et d'identifier des tendances plus stables. Il serait également pertinent de compléter les entretiens par des visites d'établissements privées et alternatifs. Observer concrètement les diverses pratiques, les espaces et les interactions permettrait de confronter les discours aux réalités du terrain. Une immersion offrirait une compréhension plus fine de la manière dont les valeurs sont incarnées au quotidien et permettrait d'analyser les éventuels écarts entre projets éducatifs et pratiques effectives.
Inclure des établissements situés dans d'autres cantons ou régions linguistiques constituerait un autre prolongement intéressant. Le système éducatif suisse étant organisé de manière fédéraliste, une comparaison intercantonale permettrait d'examiner plus précisément l'influence des contextes politiques, culturels et linguistiques sur la gestion des valeurs et des priorités éducatives. Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, la tradition est fortement marquée par la laïcité, ce qui se traduit par une école publique neutre sur le plan religieux, où la religion est abordée sous un angle culturel ou historique. À l'inverse, le canton du Valais, historiquement marqué par le catholicisme, conserve une présence visible des traditions religieuses dans le cadre scolaire, à travers certaines pratiques ou références culturelles.
Dans cette perspective, il serait également pertinent d'explorer davantage la place accordée à certaines valeurs contemporaines, comme l'environnement, l'inclusion ou l'innovation technologique, qui occupent une importance croissante dans les pratiques et les représentations de certain·e·s enseignant·e·s.
L'élargissement le plus important concerne toutefois les parents. Cette recherche a principalement donné la parole aux enseignant·e·s, alors que les valeurs jouent un rôle central dans les choix éducatifs. Interroger des parents ayant fait différents choix d'établissement, permettrait de mieux comprendre la cohérence recherchée entre sphère familiale et sphère scolaire, ainsi que les éventuelles tensions perçues. Donner la parole aux élèves représenterait par ailleurs un apport essentiel, puisqu'ils se situent au croisement des systèmes de valeurs et vivent concrètement la rencontre entre normes familiales et normes scolaires.
Une recherche longitudinale pourrait enfin analyser l'évolution des valeurs au fil de la carrière enseignante. L'expérience professionnelle, les formations continues et les changements institutionnels influencent probablement la hiérarchie axiologique adoptée. Ces perspectives montrent que la question des valeurs dépasse la relation individuelle entre l'enseignant·e et sa classe. Elle implique les parents, les élèves, les directions d'école et l'institution dans son ensemble, et mériterait d'être approfondie afin de mieux comprendre comment l'école articule pluralisme, cohérence et responsabilité éducative.

Références bibliographiques

Allissom, J.-J., & Blind, R. (2015). *Pestalozzi.* Loisirs et pédagogie.

Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 1-18. https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar.pdf

Bourdieu , P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction.* Les Éditions de Minuit.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique.* Presses de l'Université du Québec .

Brodbeck, H., & Thomas, R. (2021). *Les écoles Steiner aujourd'hui.* Antroposophiques Romandes.

Centre d'information et de documentation IDES. (s. d.). *Scolarité obligatoire.* *https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/obligatoire*

Centre d'information et de documentation IDES. (s. d.). *Degré primaire.* https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/obligatoire/primaire

Confédération suisse. (2024, 16 juillet). Religions. https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/fr/religions

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Textes officiels*. https://www.ciip.ch/files/1086/Documents/Documents-officiels/2003/Declaration_CIIP_Finalites-objectifs_ecole_2003-01-30%20.pdf

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* De Boeck Supérieur.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines.* De Boeck Supérieur.

Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Durkheim, É. (2022). *Éducation et sociologie.* Presses Universitaires de France.

Écoles Catholiques de Suisse. (s. d.). *Liste des écoles*. https://www.ecolescatholiques.ch/ecoles/

Écoles chrétiennes de Suisse romande. (s. d.). *Écoles*. https://instruire.ch/ecoles/

Fédération suisse des communautés israélites (s. d.). *Écoles et jardins d'enfants juifs en Suisse.* *https://swissjews.ch/fr/viejuive/institutions/ecoles/*

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3 (111), 341-365.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Freinet, É. (1974). *L'école Freinet réserve d'enfants.* François Maspero.

Gravillon, I. (2018). Les raisons du succès. L'école des parents, 629(4), 32-39. https://doi.org/10.3917/epar.629.0032.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Cheneliere Education.

Loi cantonale bernoise du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (= LEO/BE ; RSB 432.210 ; état le 1er janvier 2022).

Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales.* L'Harmattan.

OpenAI. (2026). ChatGPT (modèle GPT-5.3). « Reformulation ». https://chat.openai.com/chat[1]

Orem, R. (1975). *Le manuel Montessori.* Denoël Gonthier.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Perrenoud, P., Montandon , C. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?*, Peter Lang.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'aprroche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation* , 9(4), 69-378. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n3-rse3487/900420ar.pdf

Schäfer, P. (2025, 10 avril). *Quand choisir l'école n'est plus un choix*. Avenir suisse. https://www.avenir-suisse.ch/fr/blog-quand-choisir-ecole-plus-un-choix/

Schwartz, S.-H. (2006). *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*. Revue française de sociologie, 47(4), 929-968. https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy , R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Armand Colin.

[1] L'intelligence artificielle générative a été utilisé ponctuellement pour produire des propositions de reformulations.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien semi-directif, les valeurs à l'école

Informations personnelles

Enseignant·e (prénom d'emprunt)

Sexe :

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

Degré (s) :

- ☐ 1H-2H
- ☐ 3H-4H
- ☐ 5H-6H
- ☐ 7H-8H

Âge :

Années d'expérience :

Questions

Thème 1 : Représentations du rôle de l'école	**Relance(s) possible(s)**	**Lien avec la problématique**
Selon vous, quelle est la mission fondamentale de l'école : instruire, transmettre des valeurs, socialiser, former des citoyens ?	Si vous deviez en choisir une comme prioritaire, laquelle retiendrez-vous ? Est-ce que cette mission change selon qu'on est dans une école publique ou privée ?	Met en lumière la dimension éducative et les valeurs portées par la mission scolaire.
Percevez-vous des différences entre école publique et école privée dans l'accomplissement de cette mission ?	Avez-vous constaté ces différences dans votre expérience professionnelle ou via vos collègues ? Pensez-vous que ces différences influencent le choix des familles ?	Rapports et tensions entre l'enseignement public et privé.

Si vous réfléchissez à votre manière d'enseigner, diriez-vous que vous êtes davantage guidé par le besoin : d'acquérir, de relier, de comprendre ou de défendre ?	Pouvez-vous donner un exemple concret où cette motivation s'est manifestée ? Votre environnement professionnel actuel favorise-t-il ce besoin ? Est-ce que cette motivation a évolué au cours de votre carrière ?	Met en lien les valeurs de l'enseignant avec ses motivations et choix pédagogiques.
Thème 2 : Valeurs et choix éducatifs	**Relance(s) possible(s)**	Lien avec la problématique
Si vous deviez choisir 5 valeurs à transmettre à vos élèves, lesquelles choisiriez-vous ?	Pourquoi avez-vous choisi celles-ci ?	Analyse la place respective des valeurs universelles dans la construction de la cohérence éducative.
Y a-t-il des valeurs que vous considérez comme secondaires, voire inutiles à transmettre à l'école ?	Lesquelles par exemple ? Par qui doivent-elles être transmises ?	Met en lumière les tensions entre projet familial et projet scolaire, autour de la question de la continuité ou de la rupture éducative.
Quelles valeurs personnelles ou professionnelles guident votre manière d'enseigner ?	Pouvez-vous donner un exemple concret où une valeur a influencé une décision pédagogique ? Ces valeurs viennent-elles plutôt de votre formation, de votre parcours personnel, ou de votre expérience en classe ?	Analyse l'articulation entre valeurs personnelles et pratiques professionnelles des enseignants, en lien avec les objectifs de recherche.
Intégrez-vous des pédagogies alternatives (Montessori, Steiner, Freinet…) dans votre pratique ?	Si oui, lesquelles et comment ? L'avez-vous présenté aux parents ?	Permet d'analyser l'influence des pédagogies alternatives sur les choix pédagogiques des enseignants.
Ces valeurs ont-elles influencé votre choix de travailler dans cet établissement en particulier ?	Si vous étiez dans un autre type d'école, pensez-vous que vos valeurs seraient mises en avant de la même façon ?	Donne accès aux critères qui orientent les choix des enseignants, en établissant un parallèle avec ceux des parents.

	Qu'est-ce qui a compté le plus pour votre choix ?	
Avez-vous déjà ressenti des tensions entre vos convictions pédagogiques et celles de l'institution ou du canton ?	Comment gérez-vous ces tensions ? Cela vous a-t-il déjà donné envie de changer d'établissement ?	Analyse les conflits de valeurs vécus par les enseignants à travers la question de la cohérence institutionnelle.
Lorsque des sujets sensibles sont abordés en classe, avez-vous plutôt tendance à exprimer votre position ou à adopter une position opposée afin de stimuler le débat ?	Qu'est-ce qui motive votre manière de procéder ? Comment les élèves réagissent-ils généralement ?	Analyse les conflits de valeurs vécus par les enseignants à travers la question de la cohérence institutionnelle.
Avez-vous plutôt tendance à suivre les moyens d'enseignement officiels ou à privilégier des supports issus de vos propres créations ?	Dans quelles situations optez-vous pour l'un ou l'autre ? Quels avantages trouvez-vous à votre approche ?	Analyse les conflits de valeurs vécus par les enseignants à travers la question de la cohérence institutionnelle.
Thème 3 : Relation avec les familles	**Relance(s) possible(s)**	**Lien avec la problématique**
Quelle place occupe la collaboration avec les parents dans votre pratique ?	Est-ce une demande de votre établissement ou une valeur que vous défendez personnellement ? Comment réagissez-vous quand les parents attendent une cohérence forte entre école et famille ? Que faites-vous si les parents ne veulent pas collaborer ?	Met en évidence la continuité éducative entre les différents acteurs et contextes de formation.
Observez-vous des attentes spécifiques des familles concernant la transmission ou non de certaines valeurs ?	Plutôt des attentes liées à la discipline, la réussite, la spiritualité, l'autonomie,... ?	Étudie la contribution des familles à la définition des valeurs scolaires, en écho au choix parental.
Thème 4 : Expériences vécues	**Relance(s) possible(s)**	**Lien avec la problématique**

Selon vous, le cadre institutionnel de votre école favorise-t-il ou limite-t-il la transmission de certaines valeurs ?	Pouvez-vous donner un exemple de valeur encouragée ou au contraire difficile à promouvoir ? Est-ce lié au règlement, au projet éducatif ou à la culture implicite de l'école ?	Met en évidence la manière dont l'institution contribue à établir une hiérarchie des valeurs éducatives.
Pensez-vous que le système scolaire suisse laisse assez de place au pluralisme des valeurs éducatives ?	Faut-il plus de diversité pédagogique et institutionnelle ? L'uniformité de l'école publique est-elle un atout ou une limite ?	Met en perspective l'expérience individuelle à travers le débat entre liberté de choix et égalité des chances.
Si vous deviez changer d'établissement, quels critères guideraient votre choix ?	Serait-ce lié à la pédagogie (ex. alternatives), à la discipline, à la spiritualité, à la mixité sociale, aux conditions de travail ou encore à la proximité ?	Met en lumière l'impact des valeurs sur les décisions et les trajectoires professionnelles.

Annexe 2 : Mail de prise de contact

Objet : Participation à un travail de recherche dans le cadre de mon Bachelor à la HEP-BEJUNE

Madame, Monsieur,
Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon travail de Bachelor, réalisé au cours de ma dernière année d'études à la HEP-BEJUNE.

Ma recherche porte sur la question suivante :
« Comment les valeurs influencent-elles le choix d'une école pour les parents ainsi que les pratiques enseignantes ? »

Dans ce contexte, je souhaite mener des entretiens semi-directifs d'une quinzaine de questions portant sur les valeurs éducatives, les pratiques scolaires, la coéducation, les interactions entre la famille et l'école, ainsi que le choix d'un établissement scolaire.

Si vous êtes disposé·e à participer à cette recherche, je serais ravie de convenir d'un rendez-vous en présentiel ou par visioconférence selon ce qui vous conviendrait le mieux.

Je vous remercie vivement de l'attention que vous porterez à ma démarche et reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Avec mes salutations les plus respectueuses,
Zoé Liechti
Étudiante à la HEP-BEJUNE
zoe.liechti@hep-bejune.ch/0793387100

Annexe 3 : Charte étique

Charte éthique de participation à la recherche

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse et le·la participant·e s'engagent à respecter les principes suivants :

Engagements de la chercheuse

- ☐ Respecter la dignité, les droits fondamentaux et la liberté.
- ☐ Informer le participant de manière claire et complète sur :
  - les objectifs de la recherche,
  - l'identité et l'institution de la chercheuse,
  - les méthodes utilisées,
  - les implications possibles de sa participation,
  - les mesures de confidentialité et d'anonymat.
- ☐ Ne pas exercer de pression directe ou indirecte pour obtenir la participation.
- ☐ Garantir que le·la participant·e peut se retirer à tout moment sans aucune conséquence négative.
- ☐ Protéger la vie privée :
  - conserver les données de manière sécurisée et anonyme,
  - détruire les données non nécessaires dans un délai raisonnable,
  - demander un accord explicite avant toute utilisation publique d'enregistrements.
- ☐ Utiliser les informations recueillies uniquement à des fins scientifiques.
- ☐ Restituer les résultats de manière claire et nuancée, en évitant les interprétations abusives.
- ☐ Assumer la responsabilité personnelle et professionnelle de la conduite de la recherche.

Engagements de la personne participante

- ☐ Participer de manière volontaire, sans contrainte.
- ☐ Fournir des réponses honnêtes selon sa propre volonté.
- ☐ Exercer à tout moment son droit de retrait, sans justification ni conséquence négative.
- ☐ Poser des questions à la chercheuse s'il·elle souhaite obtenir des clarifications sur la recherche ou l'utilisation de ses données.
- ☐ Signaler immédiatement toute gêne ou inconfort ressenti lors de l'entretien.

Signature des parties

La chercheuse

Nom : .....

Signature : .....

Le·la participant·e

Nom : .....

Signature : .....

Date : ___ / ___ / _____