HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

La diversité religieuse au cycle 2 dans le canton de Berne

Quelles sont les difficultés qui émergent en classe en lien avec la religion ? Quelles sont les solutions des enseignant·e·s face à ces difficultés, et ces solutions sont-elles suffisantes ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Maëlle Monnerat**
Sous la direction de : **Hélène Courbat**
Delémont, avril 2026

Remerciements

Un merci tout particulier à ma directrice de mémoire, Mme Hélène Courbat, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Je la remercie pour sa disponibilité, ses conseils précieux ainsi que pour la qualité de nos échanges qui ont été riches et particulièrement formateurs pour la suite de mon parcours dans le domaine de l'enseignement.

Je tiens également à remercier chaleureusement les enseignant·e·s qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur confiance, leur disponibilité et leur implication m'ont permis de récolter des données essentielles à la réalisation de ce mémoire. Sans leur collaboration, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Un grand merci finalement à ma famille et à mes proches pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de cette année. Leur présence et leurs conseils ont été d'une grande aide dans l'aboutissement de ce travail.

Résumé

Ce travail diagnostique vise avant tout à comprendre quelles difficultés émergent en classe en lien avec la religion, ainsi que les stratégies que les enseignant·e·s du cycle 2 mettent en place pour y faire face. Il cherche également à évaluer dans quelle mesure ces solutions sont suffisantes pour répondre aux besoins des élèves et favoriser un climat de respect mutuel.

L'école actuelle évolue dans une société toujours plus plurielle, marquée par une diversité culturelle et religieuse croissante. En tant qu'enseignante et étudiante en formation à l'enseignement primaire, je serai amenée à faire face à cette réalité dans ma pratique professionnelle. Cette prise de conscience m'a conduite à m'interroger sur les défis que cette diversité religieuse peut poser au quotidien dans les classes, ainsi que sur les moyens dont disposent les enseignant·e·s pour les surmonter de manière inclusive et équitable.

Cette recherche a donc pour objectif d'analyser les situations concrètes rencontrées par les enseignant·e·s en lien avec les convictions religieuses des élèves, d'identifier les difficultés qui en découlent, et d'examiner les réponses apportées. Elle cherche enfin à déterminer si ces solutions permettent réellement de garantir la reconnaissance et le respect des différentes croyances au sein de l'école.

Pour ce faire, j'ai mené une série d'entretiens semi-directifs avec quatre enseignant·e·s du cycle 2 dans le canton de Berne. Ces entretiens viseront à explorer en profondeur leurs expériences, leurs pratiques et leurs besoins en lien avec la prise en compte de la diversité religieuse à l'école.

Cinq mots-clés

- Religion
- Diversité
- Neutralité
- Éthique et cultures religieuses
- Stratégie d'enseignement

Liste des figures

Figure 1 : évolution du paysage religieux 7

Liste des tableaux

Tableau 1 : échantillonnage 18

Liste des annexes

Annexe 1 – Guide d'entretien.....I
Annexe 2 – Discussion IA III

Sommaire

Remerciements i
Résumé ii
Liste des figures iii
Liste des tableaux iii
Liste des annexes iii
Introduction 1
1. Problématique 3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 3
1.1.1. Raison d'être de l'étude 3
1.1.2. Présentation du problème 3
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 4
1.2. État des connaissances théoriques 6
1.2.1. Définition de la religion 6
1.2.2. La diversité religieuse et liberté de croyance 7
1.2.3. La neutralité suisse et scolaire 8
1.2.4. L'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses 9
1.2.5. Les difficultés dans l'enseignement en ECR 9
1.2.6. Les solutions existantes 11
1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche 12
1.3.1. Identification de la question de recherche 12
1.3.2. Hypothèses de recherche 12
2. Méthodologie 13
2.1. Fondements méthodologiques 13
2.1.1. Type de recherche 13
2.1.2. Démarche et approche 13
2.1.3. Enjeu et objectif 14
2.2. Nature du corpus 14
2.2.1. Entretien semi-directif 14
2.2.2. Échantillon 15
2.2.3. Code éthique 16
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 16
2.3.1. Transcription 16
2.3.2. Traitement, méthode et analyse de données 17
3. Présentation et interprétation des résultats 18
3.1. Présentation du corpus 18
3.2. Résultats et interprétations des entretiens 18

3.2.1. Difficultés rencontrées 18
3.2.2. Solutions et stratégies 23
3.2.3. Appréciation des solutions 25
3.2.4. Posture professionnelle 28
Conclusion 31
Références bibliographiques 34
Annexes I

Introduction

L'école actuelle évolue dans une société marquée par une diversité culturelle et religieuse croissante. En Suisse, les transformations du paysage religieux témoignent à la fois d'un processus de sécularisation et d'une pluralisation des appartenances. Cette réalité se reflète directement dans les classes où coexistent des élèves issu·e·s de traditions religieuses variées ainsi que des élèves sans appartenances religieuses. La religion, en tant que système de croyances, de pratiques et de valeurs, occupe ainsi une place non négligeable dans le quotidien scolaire, notamment à travers les échanges entre élèves, les fêtes ou certaines pratiques individuelles.

Dans ce contexte, l'école publique est confrontée à un double défi. D'une part, elle doit garantir la neutralité confessionnelle et respecter la liberté de conscience et de croyance. D'autre part, elle a pour mission de favoriser le vivre-ensemble et de préparer les élèves à évoluer dans une société pluraliste. L'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) s'inscrit dans cette perspective, en proposant une approche non confessionnelle visant à développer des connaissances, des compétences réflexives et une ouverture au dialogue.

En tant qu'enseignante en formation au primaire, je serai amenée à faire face à ces enjeux dans ma pratique professionnelle. Mes expériences en stage m'ont permis d'observer que la question religieuse est régulièrement présente en classe et qu'elle peut susciter des tensions, des incompréhensions ou des situations délicates à gérer. Ce constat a éveillé mon intérêt pour cette thématique et m'a conduite à m'interroger sur les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s ainsi que sur les moyens dont ils·elles disposent pour y faire face.

Dans cette perspective, ce mémoire porte sur la diversité religieuse au cycle 2 dans le canton de Berne. Il s'intéresse plus particulièrement aux situations concrètes dans lesquelles la religion intervient dans le contexte scolaire, ainsi qu'aux réponses apportées par les enseignant·e·s. Ces situations peuvent concerner des moments d'enseignement liés aux cultures religieuses, des interactions entre élèves, ou encore des pratiques individuelles liées aux croyances.

L'objectif de cette recherche est de comprendre les difficultés qui émergent en classe en lien avec la religion, d'identifier les stratégies mises en place par les enseignant·e·s pour y faire face, et d'analyser dans quelle mesure ces solutions sont suffisantes pour maintenir un climat de classe inclusif et respectueux.

La question de recherche qui guide ce travail est donc la suivante : « Quelles sont les difficultés qui émergent en classe en lien avec la religion ? Quelles sont les solutions des enseignant·e·s face à ces difficultés, et ces solutions sont-elles suffisantes ? »

À travers ces questions, il s'agit de donner la parole aux enseignant·e·s afin de mieux comprendre leurs expériences, leurs perceptions et leurs pratiques face à une réalité sensible, mais incontournable dans l'école d'aujourd'hui.

Ce mémoire s'organise en trois parties principales. Dans un premier temps, la problématique est développée. Elle comprend la définition de l'objet de recherche, l'état des connaissances théoriques ainsi que la formulation de la question de recherche et des hypothèses.

Dans un deuxième temps, la méthodologie est présentée. Cette partie décrit les fondements de la recherche, le choix d'une approche qualitative, la constitution du corpus ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Enfin, dans un troisième temps, les résultats issus des entretiens menés auprès d'enseignant·e·s du cycle 2 sont présentés et interprétés. Ce travail se conclut par une synthèse des principaux résultats, une mise en lien avec la question de recherche, une autoévaluation critique de la démarche ainsi que l'ouverture de quelques perspectives pour la pratique enseignante et la recherche future.

1. Problématique

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

Dans le cadre de mon travail de Bachelor, j'ai choisi d'étudier la question de la religion au cycle 2 dans le canton de Berne. Ce thème me paraît essentiel, car la religion est présente dans le quotidien scolaire, que ce soit à travers les fêtes du calendrier, les croyances personnelles ou les différences culturelles entre élèves. Ces situations amènent parfois des incompréhensions ou des tensions en classe, auxquelles les enseignant·e·s doivent faire face tout en maintenant un climat respectueux et équilibré. La gestion de ces tensions n'est pas évidente, étant donné que certain·e·s enseignant·e·s pourraient redouter d'aborder la religion, notamment, par exemple, par crainte de conflits.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Mon étude porte sur les difficultés concrètes qui émergent en classe lorsqu'une dimension religieuse est présente, ainsi que sur la manière dont les enseignant·e·s du cycle 2 y réagissent. Ces situations peuvent concerner des situations d'enseignement au sujet de la religion, la célébration de fêtes religieuses, les pratiques personnelles de certain·e·s élèves ou encore des échanges entre pairs autour de leurs croyances. Le but est de décrire et de comprendre les pratiques professionnelles mises en œuvre pour gérer ces situations, mais aussi d'analyser dans quelle mesure ces réponses permettraient de maintenir un climat de classe inclusif et respectueux.

Comme le dit Durisch Gauthier (2022), le contexte scolaire bernois au cycle 2 est marqué par une diversité convictionnelle croissante, reflet des processus de pluralisation et de sécularisation observés dans la société suisse romande. Cette évolution se traduit dans les classes par la coexistence d'élèves issus de traditions religieuses variées et d'autres n'ayant aucune appartenance confessionnelle. Cette diversité place les enseignant·e·s face à des situations nouvelles, qui exigent des postures professionnelles ajustées et une réflexion constante sur la neutralité de l'école (Durisch Gauthier, 2022).

Le Plan d'études romand (CIIP, 2019) prévoit un enseignement d'Éthique et cultures religieuses non confessionnel, fondé sur une approche culturelle et réflexive des religions. Cet enseignement vise à développer chez les élèves des connaissances, des capacités d'analyse et des attitudes de dialogue face à la diversité. Comprendre comment les enseignant·e·s intègrent cette pluralité tout en respectant le cadre institutionnel répond à un besoin de clarification professionnelle et pédagogique (Durisch Gauthier, 2022).

De plus, la Constitution cantonale bernoise et la législation scolaire réaffirment la neutralité de l'enseignement public, en définissant les limites d'action des établissements et du corps enseignant (Canton de Berne, 2024). Ce principe découle de la liberté de conscience et de croyance, garantie par la Constitution fédérale, qui protège la diversité des convictions et encadre les pratiques éducatives (Confédération suisse, 2024). Le système scolaire bernois évolue ainsi dans un équilibre délicat entre reconnaissance de la pluralité religieuse et respect de la neutralité institutionnelle.

C'est précisément dans cet espace de tension et de dialogue que s'inscrit la présente recherche. En donnant la parole aux enseignant·e·s du cycle 2, elle vise à comprendre les situations concrètes où la question religieuse se manifeste, puis à analyser les réactions et les stratégies déployées.

1.1.2. Présentation du problème

La question centrale porte sur la manière dont les enseignant·e·s agissent face à la question de la religion en classe sans verser dans le prosélytisme ni l'assignation identitaire. Les

enseignant·e·s expriment parfois des craintes face aux débats religieux perçus comme sensibles, ce qui peut conduire à l'évitement ou à un traitement superficiel des sujets (Durisch Gauthier, 2022). Dans cette perspective, le problème ne se réduit pas à parler ou ne pas parler de religions, mais à déterminer comment les aborder dans un cadre d'enseignement non confessionnel, ainsi que comment réagir lorsque des sujets de ce type adviennent en classe. Inclure signifierait donc ici de rendre enseignables des contenus liés aux faits religieux tout en respectant la liberté de conscience des élèves et des familles.

Le cadre bernois autorise l'étude de thèmes religieux à des fins éducatives et culturelles, tant que la neutralité confessionnelle est respectée (Formation Berne, 2024). Toutefois, certaines zones de tension récurrentes subsistent, notamment autour des fêtes religieuses, des prescriptions alimentaires, des tenues vestimentaires ou des activités mixtes (Rohrer & von Fischer, 2011). Ces zones de tension révèlent différentes facettes du problème qu'il importe de distinguer pour agir avec discernement. Sur le plan institutionnel et juridique, la liberté de conscience et la non-confessionnalité encadrent les pratiques, mais leur mise en œuvre concrète varie selon les cantons, en raison du fédéralisme et du principe de subsidiarité qui caractérisent le système éducatif suisse (Rohrer & von Fischer, 2011). Cette diversité cantonale peut entraîner des écarts dans la gestion des besoins religieux des élèves et générer, chez les enseignant·e·s, un sentiment d'incertitude quant à la bonne manière d'agir.

Sur le plan didactique, les lignes directrices analysées par Rohrer et von Fischer (2011) montrent que les tensions portent souvent sur la sélection des contenus d'enseignement, la prise en compte des prescriptions alimentaires, la gestion des fêtes religieuses et les rapports entre les genres. Ces éléments exigent de la part des enseignant·e·s une capacité d'adaptation constante, notamment pour distinguer entre information culturelle et pratique religieuse, et pour éviter toute réduction des élèves à une identité figée.

Sur le plan pédagogique et relationnel, la gestion quotidienne des différences suppose une régulation fine des interactions et la prévention des situations de stigmatisation. Comme le rappellent Rohrer et von Fischer (2011), la diversité religieuse est souvent abordée sous un angle problématique, ce qui peut renforcer les préjugés ou les incompréhensions entre élèves. Les auteur·e·s insistent toutefois sur la nécessité de percevoir cette diversité comme une ressource éducative plutôt qu'un obstacle, afin de développer les compétences interculturelles et réflexives des élèves.

Finalement, sur le plan professionnel et organisationnel, la gestion constructive de la diversité religieuse suppose de renforcer les compétences locales et d'offrir aux enseignant·e·s des outils et ressources adaptées. Selon Rohrer et von Fischer (2011), les structures éducatives suisses disposent d'une marge de manœuvre importante pour développer des solutions locales pragmatiques, mais celles-ci nécessitent un véritable savoir-faire institutionnel en matière de gestion de la diversité.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Ce travail s'inscrit dans plusieurs intérêts. Tout d'abord il s'agit de contribuer à la compréhension des pratiques enseignantes face à la diversité religieuse et de mettre en lumière les stratégies utilisées, les obstacles rencontrés et les besoins exprimés par les enseignant·e·s du cycle 2. Dans cette perspective, l'étude vise à expliquer un phénomène éducatif au croisement d'enjeux sociaux et scolaires, la pluralisation des convictions et la neutralité de l'école, afin d'éclairer ce que les enseignant·e·s font réellement, ce qui leur pose problème et ce dont ils ont besoin pour agir avec assurance.

Comme le dit Clerc (2018), le thème religieux demeure important et ultrasensible pour les enseignant·e·s. Il est important, car l'actualité l'expose et parce qu'il résonne pour de nombreux·ses élèves, notamment par la transmission familiale. Il est ultrasensible, car cette

actualité peut prendre des formes virulentes, laissant les enseignant·e·s parfois désarmé·e·s (Clerc, 2018). De plus, les événements internationaux liés à des conflits religieux peuvent être évoqués en classe, d'où la nécessité d'une préparation pédagogique solide.

Dans ce cadre, Bleisch et al. (2021) soulignent le besoin de ressources pédagogiques et de soutiens pour gérer les questions religieuses tout en respectant la neutralité de l'école publique. Cela inclut des outils pour traiter les situations sensibles, des repères juridiques, et des démarches de gestion de la discussion en classe.

L'école publique suisse devrait jouer un rôle clé dans la construction du vivre-ensemble, tout en respectant les convictions individuelles. La question de l'enseignement des cultures religieuses, loin d'être uniquement une question académique, s'ancrerait donc profondément dans les défis éthiques et sociaux.

Enfin, documenter les pratiques d'inclusion de la diversité religieuse éclaire les effets de la pluralisation sur le quotidien scolaire romand (Durisch Gauthier, 2022). Pédagogiquement, ces pratiques outillent les enseignant·e·s pour concevoir des séquences ECR alignées sur le PER sans confusion entre instruction et confession (CIIP, 2019). La pertinence scientifique tient aussi au fait que le cycle 2 dans le canton de Berne demeure peu décrit de manière fine. En se centrant sur les décisions didactiques et les régulations de classe, la recherche précise comment la neutralité se traduit en choix concrets, ce qui permet de dépasser les prescriptions générales pour produire des connaissances actionnables. De plus, une étude des pratiques pédagogiques comme celle-ci n'a pas encore été réalisée en se focalisant précisément sur le canton de Berne, ce qui contribuerait à mieux outiller les enseignant·e·s de ce canton.

1.2. État des connaissances théoriques

Cette partie consiste à mener une recherche documentaire visant à identifier et analyser des sources variées pour établir l'état des connaissances théoriques sur le sujet et questionner l'objet de recherche.

1.2.1. Définition de la religion

Avant tout, il convient de préciser ce que recouvre le terme « religion ». Selon le Dictionnaire Larousse, il s'agit d'un « Ensemble déterminé de croyances et de dogmes définissant le rapport de l'homme avec le sacré. » mais aussi d'un « Ensemble de pratiques et de rites spécifiques propres à chacune de ces croyances. » (Larousse, s. d.). Cette double acception, souligne d'emblée que la religion ne se réduit ni à des contenus de foi, ni à des gestes codifiés, mais qu'elle articule un corpus de significations et un faisceau de conduites réglées, orientés vers le sacré.

Étymologiquement, le terme « religion » provient du latin relegere « suivre à la lettre », ou encore religare « attacher de nouveau » (Stolz & Baumann, 2009). Ces étymologies éclairent deux accentuations complémentaires : l'idée d'une vigilance normative et celle d'un lien au sacré, au monde, aux autres que les croyances et les rites contribuent à tisser et à retisser.

> *« une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent. »* (Durkheim, 1912)

Durkheim (1912) propose ainsi une définition devenue canonique. Elle s'organise, conformément aux usages actuels, autour de quatre éléments majeurs : les croyances, qui fournissent un ensemble partagé de représentations ; les pratiques, qui actualisent ces représentations dans des rites et des observances ; la communauté, en tant que collectif moral qui se reconnaît dans ces croyances et ces gestes ; et le sacré, domaine séparé et « interdit » qui institue la frontière symbolique au cœur de l'expérience religieuse.

En sciences sociales, la religion est appréhendée comme un système de représentations, de pratiques et d'institutions qui produit du lien social et des significations collectives (Martinache, 2009). Cette approche se distingue d'une perspective théologique en privilégiant l'analyse des fonctions sociales, des rites et des cadres symboliques (Martinache, 2009). Elle invite à décrire ce que font les religions dans les sociétés, ordonner le temps et l'espace, réguler les conduites et fournir des récits partagés plutôt qu'à discuter la vérité de leurs énoncés.

Enfin, les religions organisent le temps. Calendriers, jeûnes, pèlerinages et fêtes rythment l'année. Ils construisent mémoire et appartenance. Ils encadrent des moments clefs de la vie. Les espaces et les objets jouent un rôle. Temples, églises, mosquées et synagogues marquent des lieux. L'architecture, la musique et l'image portent le symbolique. De plus, la religion se transmet, par la famille, les pairs, les médias et les institutions. Cette socialisation construit des identités. Elle évolue selon les contextes culturels et politiques. Ainsi, il apparaît impossible d'ignorer cette dimension religieuse, car elle façonne les repères culturels, sociaux et symboliques de nos sociétés.

1.2.2. La diversité religieuse et liberté de croyance

Afin de comprendre la diversité religieuse actuelle en Suisse, il est utile d'observer son évolution au fil du temps. Ce graphique ci-dessous montre une transformation marquée du paysage religieux entre 1970 et 2023 en Suisse. Les deux confessions historiquement majoritaires (catholique romain et évangélique réformé) perdent nettement du terrain, si bien qu'elles ne fédèrent plus qu'une fraction notablement moindre de la population qu'auparavant. En parallèle, la part des personnes « sans appartenance religieuse » progresse fortement, surtout depuis les années 1990, pour atteindre aujourd'hui un niveau élevé. Les « autres communautés chrétiennes » et les communautés musulmanes, quasi inexistantes au départ, prennent davantage de place. Les communautés juives restent stables à un faible niveau, et les catégories « autres religions » ou « inconnue » demeurent minoritaires.

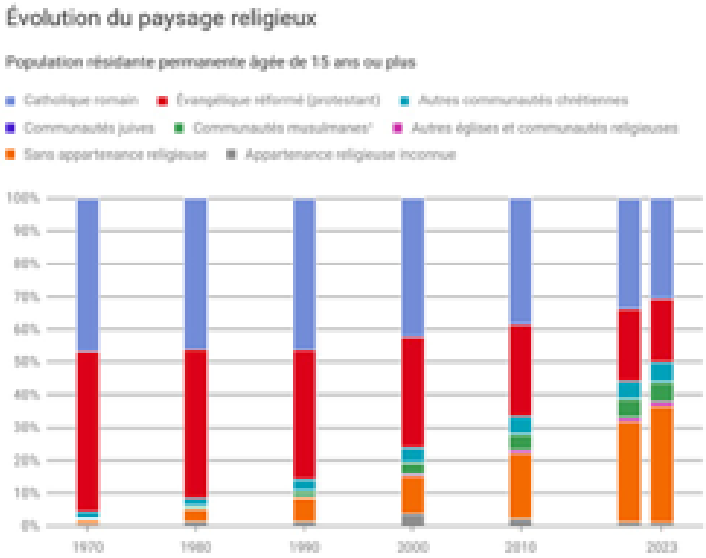


Figure 1 : évolution du paysage religieux

Dans l'ensemble, deux tendances se dégagent. D'une part, la sécularisation, marquée par la hausse du nombre de personnes sans appartenance religieuse et d'autre part, la diversification, liée à la présence accrue de groupes religieux variés. Ces évolutions rendent d'autant plus nécessaire la prise en compte de la diversité religieuse dans le cadre scolaire.

Sur le plan juridique, la liberté de conscience et de croyance est garantie par la Constitution fédérale, et la neutralité confessionnelle de l'école publique en découle, ce qui implique une posture professionnelle neutre et l'interdiction de toute contrainte religieuse à l'école obligatoire (Confédération suisse, 2024, art. 15).

> *« Art. 15 Liberté de conscience et de croyance*
>
> *1 La liberté de conscience et de croyance est garantie.*
>
> *2 Toute personne a le droit de choisir librement sa religion ainsi que de se forger ses convictions philosophiques et de les professer individuellement ou en communauté.*
>
> *3 Toute personne a le droit d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir et de suivre un enseignement religieux.*
>
> *4 Nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux. »* (Confédération suisse, 2024).

Dans ce cadre, les lignes directrices cantonales identifient cinq domaines sensibles récurrents : rituels et fêtes, tenues et symboles, prescriptions alimentaires, rapports femmes-hommes et protection de la sphère intime (Rohrer & von Fischer, 2011). Ces domaines ne constituent pas seulement des sources potentielles de tensions, mais aussi des occasions d'apprentissage. En effet, les lignes directrices soulignent que la diversité religieuse à l'école

représente une opportunité éducative. Lorsqu'elle est comprise comme une ressource, elle permet de former des élèves capables de vivre ensemble dans une société pluraliste, en conciliant respect, tolérance et esprit critique (Rohrer & von Fischer, 2011).

De leur côté, Bleisch, Desponds & Girardet (2021) mettent en évidence différentes conceptions de la diversité religieuse mobilisées par les enseignant·e·s. Certain·e·s la perçoivent comme une donnée à gérer, centrée sur la prévention des conflits et l'instauration d'un climat de tolérance. D'autres l'appréhendent en termes de degrés d'investissement religieux, allant de postures modérées à des positions plus affirmées, voire militantes. Enfin, une approche plus globale envisage la diversité comme un élément culturel, reconnaissant la pluralité interne aux traditions ainsi que les variations individuelles et contextuelles. Ces conceptions influencent directement les choix didactiques des enseignant·e·s et, par conséquent, la manière dont ils abordent la question du religieux avec leurs élèves.

1.2.3. La neutralité suisse et scolaire

La neutralité, selon le Dictionnaire Larousse, désigne la « situation d'un État qui demeure à l'écart d'un conflit international ». Elle est d'abord une position juridique. Un État neutre ne prend pas part aux hostilités. Il ne s'allie pas à un belligérant. Il garde ses forces pour sa propre défense.

En Suisse, la plupart des cantons relèvent d'un régime de neutralité religieuse de l'État, où la religion est enseignée, tandis que Genève et Neuchâtel adoptent la laïcité stricte (Durisch Gauthier, 2022). Dans tous les cas, l'État garantit la liberté de conscience et de croyance et la paix confessionnelle comme principes supérieurs (Confédération suisse, 2024).

Cela montre la pluralité des modèles suisses. Beaucoup de cantons reconnaissent des Églises de droit public, bien qu'ils maintiennent pourtant la neutralité de l'institution. Le dénominateur commun reste la liberté de conscience et la paix religieuse.

> *« **Art. 72** Église et État*
>
> *[1] La réglementation des rapports entre l'Église et l'État est du ressort des cantons.*
>
> *[2] Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons peuvent prendre des mesures propres à maintenir la paix entre les membres des diverses communautés religieuses.*
>
> *[3] La construction de minarets est interdite. »* (Confédération suisse, 2024)

Cet article confirme le fédéralisme : les cantons fixent les règles et la Confédération et les cantons veillent à la paix religieuse.

À l'école, la neutralité agit comme un principe régulateur du métier d'enseignant·e. Elle suppose le non-prosélytisme, une approche objective des faits religieux et une ouverture à la pluralité des références (Desponds & Durisch Gauthier, 2023). Mais les chercheuses soulignent aussi un danger, celui d'une « neutralisation » de l'enseignement, lorsque la neutralité devient une absence de contenu.

Dans leur article, Desponds et Durisch Gauthier (2023) expliquent que la neutralité ne signifie pas le silence. Elle invite plutôt à une vigilance critique. L'école, l'enseignant·e et la discipline ne sont pas neutres par nature ; la neutralité doit rester une intention, un objectif à viser.

Pour éviter la « neutralisation », il est essentiel de donner une véritable épaisseur disciplinaire à l'enseignement du fait religieux (Desponds & Durich Gauthier, 2023). Cela signifierait

aborder les religions avec des savoirs historiques, culturels et sociaux, et non seulement à travers la morale ou la tolérance. L'enseignant·e devrait à la fois reconnaître ses propres convictions et créer un cadre où les élèves pourraient explorer la diversité religieuse avec distance et curiosité. Dans la pratique scolaire, une telle approche permettrait de transformer la diversité religieuse en ressource éducative. Elle aiderait les élèves à comprendre le pluralisme, à développer leur esprit critique et à apprendre à vivre ensemble dans le respect des différences.

1.2.4. L'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses

Le Plan d'étude romand définit la discipline « Éthique et cultures religieuses » comme un enseignement non confessionnel visant connaissances, réflexion éthique et dialogue (CIIP, 2019). Au cycle 2, les objectifs incluent la compréhension de fêtes et de rites, la comparaison de récits et de repères, et l'argumentation respectueuse (CIIP, 2019).

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

Le Plan d'étude romand précise encore :

> *« le propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (*CIIP, 2019).

Cet extrait du Plan d'études romand (2019) exprime clairement les objectifs et les finalités du cours d'Éthique et cultures religieuses à l'école. Il met en évidence la volonté du système éducatif romand de proposer un enseignement qui dépasse la simple transmission de connaissances religieuses pour viser le développement personnel, moral et citoyen des élèves.

1.2.5. Les difficultés dans l'enseignement en ECR

En Suisse romande, des études montrent que les enseignant·e·s d'Éthique et cultures religieuses éprouvent des difficultés à définir leur posture face à la neutralité, à choisir des contenus appropriés ou à distinguer clairement l' « enseignement sur » et l' « enseignement de » (Girardet & al., 2022). Ces recherches mettent en évidence que, même dans un cadre institutionnel formellement neutre, les tensions sur les niveaux didactique, relationnel et pratique sont bien réelles pour les enseignant·e·s.

Selon Planchamp (2018), plusieurs facteurs expliquent les réticences et les peurs des enseignant·e·s face à l'enseignement de l'ECR. Le principal obstacle réside dans le manque de formation spécifique, qui crée un sentiment d'insécurité et de crainte d'aborder des sujets sensibles. Beaucoup d'enseignant·e·s disent ne pas se sentir légitimes pour traiter des questions religieuses ou éthiques, de peur de heurter des croyances ou de susciter des réactions vives. Une participante de l'étude de Planchamp (2018) décrit cette discipline comme « délicate », où un mot mal interprété peut rapidement créer un malaise. D'autres expriment la peur de faire du prosélytisme involontaire ou de voir des collègues imposer leurs convictions personnelles. Le manque de ressources et de soutien institutionnel accentue encore ce sentiment d'isolement et d'improvisation.

Planchamp (2018) souligne que ces peurs sont aussi liées au rapport ambivalent à la religion dans la société. Le mot même de « religion » est perçu comme chargé, non neutre, et parfois source de malaise. De plus, beaucoup d'enseignant·e·s manquent de repères pour aborder une matière qu'ils jugent « piégée ». Ce manque de formation conduit également à une mauvaise compréhension du contenu de la discipline. Le domaine de l'Éthique et cultures religieuses est souvent réduit à la seule dimension religieuse, tandis que la partie éthique est perçue comme abstraite et difficile à enseigner.

Pour dépasser ces difficultés, les enseignant·e·s interrogé·e·s dans le travail de Planchamp (2018) insistent sur la nécessité d'une formation continue solide, centrée à la fois sur la connaissance des grandes traditions religieuses et sur les enjeux éthiques actuels. Ils suggèrent aussi la mise en place d'une personne référente pour l'ECR dans chaque établissement, afin de favoriser les échanges de pratiques et d'assurer une meilleure cohérence pédagogique (Planchamp, 2018).

Ces constats rejoignent ceux de Schertenleib (2014), qui souligne que la question religieuse représente bien un enjeu complexe pour les enseignant·e·s. Faute de formation et de repères clairs, elle est souvent minimisée ou évitée, plutôt qu'abordée de manière explicite et constructive. Ce choix, souvent motivé par la peur de mal faire ou de susciter des tensions, réduit les occasions de dialogues interculturels et d'inclusion réelle en classe. Ainsi, comme le montre Schertenleib (2014), la gestion du religieux à l'école dépend encore largement de la sensibilité et des compétences individuelles, mais également d'un accompagnement institutionnel structuré.

De son côté, le mémoire de Huguenin-Virchaux (2018) met en évidence que les enseignant·e·s reconnaissent la richesse de la diversité culturelle et religieuse, mais rencontrent des difficultés à la valoriser. Ces difficultés s'expliquent par un manque de formation et l'absence d'outils concrets pour traiter ces sujets en classe. Plusieurs freins apparaissent : une compréhension limitée des autres cultures et de sa propre culture, une crainte de heurter les sensibilités, ainsi que le poids des attentes scolaires qui laisse peu de place à l'expression des différences.

Plusieurs travaux mettent en évidence les défis rencontrés par les enseignant·e·s lorsqu'ils abordent des thématiques complexes en ECR, en particulier celles liées à la religion. L'étude de Tasocak (2017) montre que les tensions ne proviennent pas directement de la diversité religieuse, mais plutôt du contexte de classe et de la manière dont ces questions sont traitées. Dans les classes où les différences religieuses sont fortement marquées, les désaccords, malentendus ou tensions peuvent être plus visibles. L'auteure souligne ainsi que la gestion de la diversité religieuse constitue un défi pédagogique important pour les enseignant·e·s.

Les recherches de Huguenin-Virchaux (2018) révèlent également certaines limites dans les pratiques enseignantes. Les démarches adoptées reposent souvent sur des initiatives individuelles, informelles et ponctuelles, sans cadre institutionnel clairement défini. Bien que ces approches soient guidées par la bonne volonté, elles ne suffisent pas toujours à prévenir ou réguler les tensions liées aux questions religieuses.

Le travail de Laouadi (2018) identifie plusieurs difficultés récurrentes. Les enseignant·e·s expriment notamment la crainte d'être perçu·e·s comme influençant les croyances des élèves ou portant atteinte à leur sphère privée. De plus, les moyens d'enseignement sont parfois jugés inadaptés au contexte actuel, car considérés comme trop anciens ou trop centrés sur le christianisme, ce qui complique la prise en compte de la diversité religieuse contemporaine. Enfin, l'absence de repères clairs conduit à des pratiques variables selon la sensibilité personnelle des enseignant·e·s.

1.2.6. Les solutions existantes

Face aux difficultés relevées dans la littérature, plusieurs pistes de solutions peuvent être envisagées afin de soutenir les enseignant·e·s dans l'enseignement des thématiques religieuses en ECR.

Les travaux de Tasocak (2017) suggèrent que la qualité du climat de classe joue un rôle central dans la gestion des questions sensibles. Une pédagogie interculturelle favorisant l'écoute, le respect et la valorisation de la diversité permettrait de réduire les tensions potentielles. Lorsque l'enseignant·e instaure un cadre sécurisant et bienveillant, les élèves semblent plus disposé·e·s à exprimer leurs représentations et à découvrir d'autres points de vue. Ainsi, la prévention des conflits ne dépendrait pas uniquement de la composition de la classe, mais aussi des pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Dans la même perspective, Huguenin-Virchaux (2018) met en évidence la nécessité d'un cadre plus structuré. Les approches reposant exclusivement sur des initiatives individuelles montrent leurs limites ; un soutien institutionnel plus explicite pourrait offrir aux enseignant·e·s des repères plus clairs pour aborder les questions religieuses. Une formalisation des pratiques, par exemple à travers des lignes directrices, des outils didactiques ou des formations spécifiques, contribuerait à sécuriser les enseignant·e·s et à assurer une plus grande cohérence entre les classes.

Les résultats de Laouadi (2018) soulignent également plusieurs leviers d'action. Afin de réduire la crainte d'influencer les élèves ou d'empiéter sur leur sphère privée, il apparaît pertinent de clarifier les objectifs de l'ECR et la posture professionnelle attendue. Une distinction explicite entre enseignement culturel du fait religieux et transmission de croyances pourrait rassurer les enseignant·e·s. Par ailleurs, l'actualisation et la diversification des moyens d'enseignement représenteraient une réponse importante aux critiques formulées. Des supports reflétant davantage la pluralité religieuse contemporaine faciliteraient la mise en œuvre d'un enseignement perçu comme plus équilibré et inclusif.

Les travaux de Bucheton et Soulé (2009) apportent également un éclairage théorique pertinent sur l'activité enseignante et les postures à adopter. Les auteur·e·s montrent que l'agir enseignant ne se réduit pas à la seule transmission de contenus, mais s'inscrit dans un « multi-agenda » de préoccupations enchâssées. L'enseignant·e doit ainsi gérer simultanément plusieurs dimensions de la situation de classe, telles que l'avancée des apprentissages, l'organisation du travail scolaire et l'ajustement de son accompagnement aux besoins des élèves. Les auteur·e·s soulignent aussi l'importance du jeu entre les postures d'étayage de l'enseignant·e et les postures d'étude des élèves. Cette approche permet de penser l'enseignement comme une activité complexe, fondée sur des ajustements constants, et peut aider à mieux comprendre l'intervention enseignante face à des échanges sensibles en ECR.

Dans ce contexte, certaines ressources institutionnelles constituent déjà un appui. Les éditions Agora proposent différents outils pédagogiques destinés aux enseignant·e·s. Le site offre notamment un catalogue varié de thématiques, un calendrier des religions, des brochures explicatives sur les moyens d'enseignement, ainsi que des liens utiles. Une possibilité de contact permet également d'obtenir un accompagnement ou des précisions. Ces dispositifs peuvent contribuer à réduire le sentiment d'isolement professionnel et à soutenir la planification d'activités adaptées aux enjeux de la diversité religieuse.

Dans l'ensemble, la littérature suggère que les solutions ne reposent pas uniquement sur les compétences individuelles des enseignant·e·s, mais également sur l'existence de cadres, de ressources et de formations permettant d'aborder ces thématiques de manière sécurisée et cohérente.

1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche

Dans le cadre de mon travail de Bachelor, j'ai défini deux questions centrales pour ma recherche et émis trois hypothèses à partir de la littérature.

1.3.1. Identification de la question de recherche

À travers cette recherche, je souhaite comprendre les difficultés concrètes qui émergent en lien avec la religion dans le contexte scolaire bernois. Je m'intéresse aussi aux solutions mises en place par les enseignant·e·s pour faire face à ces situations. Il peut s'agir de démarches pédagogiques, de choix de communication ou encore d'attitudes professionnelles spécifiques. Mon but est de comprendre comment ces stratégies sont perçues dans la pratique. Cette étude vise donc à mieux cerner la réalité vécue sur le terrain et à identifier les gestes professionnels qui favorisent un climat de classe inclusif, où la diversité religieuse peut être reconnue sans remettre en cause la neutralité de l'école.

Enfin, après une réflexion approfondie autour de cette problématique, voici ma question de recherche : « Quelles sont les difficultés qui émergent en classe en lien avec la religion ? Quelles sont les solutions des enseignant·e·s face à ces difficultés, et ces solutions sont-elles suffisantes ? »

À travers cette question, je souhaite donner la parole aux enseignant·e·s. Mon objectif est de comprendre leurs expériences, leurs perceptions et leurs stratégies face à une réalité sensible, mais inévitable dans l'école d'aujourd'hui. Ce travail espère aussi contribuer à une réflexion plus large sur la formation et le soutien offerts aux enseignant·e·s, afin qu'ils·elles puissent gérer la diversité religieuse avec confiance, ouverture et respect.

1.3.2. Hypothèses de recherche

J'ai émis des hypothèses de recherche que je vérifierai sur le terrain. Celles-ci sont issues de la littérature évoquée précédemment, mais aussi de mes expériences en classe, que j'ai vécues en tant qu'élève, puis comme stagiaire et remplaçante :

- Les enseignant·e·s abordent rarement les religions par peur de conflits et par manque de connaissance des faits religieux.
- Lorsque le sujet est traité, il se limite souvent aux grandes fêtes religieuses, sans réelle mise en perspective interculturelle.
- Les enseignant·e·s qui utilisent des stratégies inclusives (dialogue, projets interculturels, activités comparatives) contribuent à renforcer la cohésion de classe et à prévenir les stéréotypes.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Quant à l'approche générale de mon travail de recherche, je vais présenter ci-dessous le type de mémoire, les formes de recherche, les démarches utilisées, l'approche choisie ainsi que l'enjeu et l'objectif.

2.1.1. Type de recherche

Mon travail s'inscrit dans une étude de recherche qualitative. Si la recherche quantitative regarde un grand nombre d'informations succinctes, la recherche qualitative s'attache, elle, à un nombre restreint de réponses détaillées (Van Campenhoudt et al., 2017). Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006, p.111), « la visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes ». Cette approche met l'accent sur la compréhension du vécu des personnes concernées.

L'objectif de mon travail n'est donc pas de produire des résultats généralisables à l'ensemble de la population enseignante. Il s'agit plutôt d'approfondir la compréhension de situations concrètes vécues dans un cadre précis. Je m'intéresse aux expériences singulières, aux perceptions subjectives et aux logiques d'action des enseignant·e·s confronté·e·s à la question religieuse en classe. L'attention est portée sur la richesse et la profondeur des discours recueillis, et non sur leur fréquence.

Dans cette optique, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs. Cette méthode permet d'offrir aux participant·e·s la liberté d'exprimer leurs idées tout en suivant un fil conducteur commun. Elle favorise l'émergence de discours nuancés et contextualisés, qui reflètent la réalité vécue par les enseignant·e·s.

L'intérêt de cette approche est de pouvoir repérer des régularités et des contrastes dans les propos recueillis. Elle met en évidence à la fois les points communs et les différences entre les participant·e·s. Elle permet aussi de rendre visible la complexité des phénomènes liés à la pluralité religieuse à l'école et d'en comprendre les dynamiques sociales et pédagogiques. En somme, cette démarche vise à offrir une compréhension fine et ancrée dans le terrain, essentielle pour appréhender les réalités du vécu en lien avec la question religieuse.

2.1.2. Démarche et approche

Mon travail de recherche est caractérisé par les démarches compréhensive et descriptive, car je cherche à comprendre et expliquer comment sont les réalités actuelles. En effet, il s'agit d'une part de comprendre les phénomènes sociaux et pédagogiques liés à la diversité religieuse dans les classes tels qu'ils sont vécus par les enseignant·e·s, et d'autre part d'identifier les difficultés et les réponses mises en œuvre par les enseignant·e·s.

Mon approche adopte une logique déductive : je pars d'une connaissance générale, soit des théories et constats issus de la littérature scientifique, pour formuler une question de recherche. Cette question est ensuite confrontée au terrain à travers la collecte et l'analyse qualitative de données empiriques (Miserez & Desboeufs, 2024). Le but est ainsi de vérifier dans quelle mesure les observations rejoignent ou nuancent les cadres théoriques de départ.

Comme le rappelle Van der Maren (2003), l'approche déductive consiste à aller « du général vers le particulier ». Elle vise à tester des hypothèses ou des questions de recherche à partir de situations concrètes. Dans cette perspective, mon étude cherche avant tout à décrire, analyser et comprendre les réalités observées sur le terrain, plutôt qu'à établir des généralisations.

Cette démarche permet de mettre en dialogue la théorie et la pratique. Elle offre la possibilité de confronter les apports du savoir scientifique aux expériences vécues par les enseignant·e·s dans le contexte scolaire. Mon objectif est donc d'articuler ces deux niveaux de connaissance afin de mieux saisir la complexité du travail enseignant face à la pluralité religieuse.

2.1.3. Enjeu et objectif

L'enjeu de mon travail de recherche est de mettre en lumière les difficultés concrètes qui apparaissent en classe lorsque des problématiques en lien avec les religions sont présentes. Ces situations peuvent se manifester à travers les fêtes du calendrier, les pratiques individuelles ou encore les interactions entre élèves ainsi que dans des moments d'enseignement spécifiques visant la religion. L'objectif est d'analyser la manière dont les enseignant·e·s réagissent face à ces situations, les stratégies qu'ils·elles mettent en place pour y répondre, ainsi que les effets observés de ces pratiques. Il s'agit donc de décrire et comprendre comment ces solutions sont vécues et perçues dans le quotidien scolaire. L'étude cherche également à examiner dans quelle mesure ces réponses permettent de maintenir un climat de classe inclusif et équitable.

Pour atteindre cet objectif, j'ai choisi de recourir à des entretiens semi-directifs. Cette méthode me permet d'accéder à la réflexion personnelle et professionnelle des enseignant·e·s. Elle leur offre la possibilité d'exprimer relativement librement leurs expériences, leurs questionnements et leurs ressentis, tout en suivant un cadre d'entretien structuré autour de thèmes précis. Ce type d'entretien présente l'avantage de faire émerger des discours nuancés et contextualisés.

Les entretiens semi-directifs visent donc à comprendre le sens que les enseignant·e·s donnent à leurs pratiques lorsqu'ils·elles sont confrontées à la diversité religieuse. Ils permettent d'identifier les stratégies concrètes mises en œuvre pour gérer ces situations, mais aussi les valeurs, représentations et dilemmes qui influencent leurs décisions pédagogiques. En d'autres termes, ces entretiens m'ont permis de recueillir des données riches et détaillées sur la manière dont les enseignant·e·s perçoivent leur rôle dans la gestion de la question religieuse à l'école. Ils m'ont également offert un éclairage sur les ressources mobilisées et les limites rencontrées dans ce cadre.

L'objectif de cette démarche méthodologique est de rendre compte de la complexité du vécu enseignant. Elle vise également à analyser les pratiques à partir du point de vue des personnes de terrain, afin de mieux comprendre leurs expériences et leurs choix au quotidien. Enfin, cette approche cherche à ouvrir une réflexion plus large sur les conditions nécessaires pour instaurer un climat de classe respectueux, inclusif et équitable.

2.2. Nature du corpus

Je présenterai ici de manière approfondie mon outil de récolte de données, les étapes du déroulement de ma recherche, la dimension éthique de mon travail ainsi que les caractéristiques de l'échantillonnage.

2.2.1. Entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est un entretien où certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient (Miserez & Desboeufs, 2024). Cette forme d'entretien offre ainsi un cadre souple, permettant d'équilibrer la direction du chercheur et la spontanéité du discours des participant·e·s.

Pour mener ces entretiens, j'ai élaboré un guide d'entretien. Ce document a servi de support pour organiser l'ordre des questions, définir les thèmes principaux, et proposer quelques relances possibles. Il a garanti que tous les sujets jugés pertinents soient abordés de manière

cohérente. La majorité des questions étaient ouvertes, afin de laisser aux enseignant·e·s un espace d'expression personnelle. Néanmoins, afin de ne pas fausser ma récolte de données, les enseignant·e·s n'ont pas eu accès aux questions avant l'entretien.

Cette liberté a permis aux participant·e·s de relater leurs expériences, leurs perceptions et leurs difficultés en lien avec la thématique étudiée. Ce choix méthodologique vise à réduire l'influence du chercheur et à accorder une place centrale à la subjectivité et à la diversité des discours (Miserez & Desboeufs, 2024). Il s'agit donc de favoriser une parole authentique et riche, propice à la compréhension en profondeur des situations vécues.

Les quatre entretiens semi-directifs ont été enregistrés en format audio à l'aide de mon téléphone et de mon ordinateur. Ces enregistrements m'ont permis de préserver la précision des propos et d'éviter toute perte d'information. Ils ont également permis le travail de transcription ultérieur, qui a été effectué de manière fidèle en respectant les règles de transcription définies au point 2.3.1. Une fois les transcriptions achevées et vérifiées, les fichiers audios ont été supprimés afin de garantir le respect de l'éthique et la protection des données personnelles.

2.2.2. Échantillon

Selon Kaufmann (2016), la constitution de l'échantillon constitue à juste titre un élément central de l'entretien standardisé : il doit être représentatif, ou du moins s'en approcher, ou encore être construit à partir de catégories bien définies. L'auteur ajoute que, puisque l'analyse de contenu se fait essentiellement en surface, la validité des résultats repose largement sur la qualité de l'échantillonnage. Cette étape est donc essentielle pour assurer la pertinence et la crédibilité des conclusions d'une recherche qualitative.

Dans le cadre de mon travail, la population ciblée est celle des enseignant·e·s du cycle 2. J'ai choisi ce niveau d'enseignement car il me semble que la question de la diversité religieuse y est particulièrement présente. Les élèves sont en âge de commencer à interroger les différences culturelles et religieuses, ce qui confronte souvent les enseignant·e·s à des situations nécessitant une réflexion éthique et pédagogique.

Mon échantillon est composé de quatre enseignant·e·s d'Éthique et cultures religieuses. Deux d'entre eux enseignent en 5^{e} et 6^{e} années, et deux en 7^{e} et 8^{e} années. Ce choix permet d'obtenir une vision variée et complémentaire des pratiques et des expériences selon les degrés scolaires.

La sélection de ces enseignant·e·s repose également sur des considérations pragmatiques. En effet, le contact, l'organisation et le recueil des données sont facilités par le fait que je connais déjà ces personnes. Cette proximité favorise un climat de confiance et augmente la probabilité d'obtenir des réponses sincères et approfondies lors des entretiens.

Cependant, il y a des biais possibles. Le fait que les entretiens aient été réalisés avec des enseignant·e·s connu·e·s de moi-même dans un contexte de stage peut avoir influencé les discours recueillis. Notamment par un biais de désirabilité sociale et une autocensure de certains propos. En effet, les enseignant·e·s ont pu adapter leurs réponses afin de renvoyer une image professionnelle conforme aux attentes perçues. De plus, ils·elles ont pu éviter d'aborder certains éléments plus sensibles ou critiques, ce qui limite la spontanéité et l'exhaustivité des propos recueillis. Le Manuel des biais cognitifs du Département fédéral de la défense (2024) rappelle que les individus interprètent souvent l'information à travers leurs attentes préalables. La familiarité avec les participant·e·s peut donc influencer non seulement les réponses, mais aussi leur interprétation. Le fait de connaître les enseignant·e·s peut m'amener à interpréter leurs propos de manière moins critique, en supposant certaines intentions ou en complétant implicitement ce qui n'est pas dit. De plus, mes propres attentes,

expériences ou relations avec eux peuvent orienter mon analyse, en mettant davantage en avant certains éléments et en minimisant d'autres.

2.2.3. Code éthique

Dans le cadre de mes entretiens semi-directifs, j'ai accordé une attention particulière au respect du code d'éthique de la recherche. Chaque étape était menée dans un souci maximum de transparence et de respect des personnes impliquées. Cela est passé par trois plans.

J'ai informé les enseignant·e·s de manière claire sur les objectifs de mon étude, les modalités de recueil des données et leur utilisation. Cette démarche vise à garantir un consentement libre et éclairé, conformément aux principes éthiques en vigueur.

J'ai également veillé à préserver l'anonymat des participant·e·s et à assurer la confidentialité de toutes les données recueillies. Aucune information ne permettra une identification directe ou indirecte des enseignant·e·s interviewé·e·s. Les enregistrements audios ont été utilisés uniquement dans le cadre de la recherche, puis supprimés après un délai raisonnable, en respectant les règles de protection des données.

Enfin, je me suis engagée à restituer les résultats de manière nuancée et respectueuse, sans interprétation excessive ni généralisation abusive. Cette posture vise à garantir une recherche éthique, rigoureuse et fidèle aux propos recueillis (CDHEP, 2002).

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Les méthodes et opérations utilisées lors du processus d'analyse des données ainsi que les règles établies pour la transcription des entretiens sont présentées ci-dessous.

2.3.1. Transcription

Une fois les quatre entretiens semi-directifs réalisés, je les ai écoutés attentivement, puis je les ai transcrits à l'ordinateur. Cette étape m'a permis de disposer d'un support écrit complet pour l'analyse. Je me suis faite aidée par l'application IMemo pour effectuer mes transcriptions. Les règles de transcription que j'ai appliquées s'inspirent de celles proposées par Maulini (2008), afin d'assurer une cohérence et une rigueur méthodologique dans le traitement des données.

Premièrement, pour faciliter le repérage des extraits, les lignes de chaque transcription ont été numérotées. Les interventions sont distinguées à l'aide d'initiales : les enseignant·e·s sont désigné·e·s par la lettre « E » et moi-même par « M ». Les questions issues du guide d'entretien apparaissent en gras et en italique, tandis que les réponses des enseignant·e·s sont présentées en caractères droits. Cette présentation me permet de différencier clairement les rôles de l'intervieweuse et des participant·e·s.

Deuxièmement, pour améliorer la lisibilité du texte, certaines adaptations ont été effectuées. Les répétitions inutiles de mots ont été supprimées et quelques éléments propres à l'oral ont été ajustés à l'écrit. Par exemple, des signes de ponctuation ont pu être ajoutés pour faciliter la compréhension, et les négations ont pu être restaurées (« c'était pas » deviendra « ce n'était pas »).

De plus, certaines interjections ont été ramenées à leur forme écrite. Ainsi, une expression comme « euh ben… » sera remplacée par « eh bien… ». Ces choix visent à préserver la fidélité des propos tout en garantissant une transcription claire, fluide et lisible pour l'analyse ultérieure.

2.3.2. Traitement, méthode et analyse de données

Le traitement de données correspond à l'ensemble des opérations techniques qui permettent d'analyser les informations recueillies pour répondre aux objectifs de l'étude (Gaumont, 2023). Selon Miserez & Desboeufs (2024, p. 3), le traitement des données qualitatives consiste à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les actrices et acteurs. Il ne s'agit pas seulement de classer les informations, mais de leur donner une signification en lien avec le contexte et la problématique de recherche.

Dans cette étude, les données ont été recueillies sous forme d'entretiens audio, qui ont d'abord été retranscrits intégralement. La phase de retranscription a constitué une étape méthodologique centrale. Elle a permis de transformer un matériau oral en un corpus textuel stable et analysable. Cette étape a nécessité une écoute attentive et répétée des enregistrements. Une attention particulière a été portée à la fidélité des propos. L'objectif était de préserver le sens des discours ainsi que leurs nuances.

Lors du traitement de données, j'ai commencé par imprimer et relire plusieurs fois chaque transcription afin de m'imprégner du contenu et d'en saisir les nuances. Cette première étape correspond à la lecture flottante (Miserez & Desboeufs, 2024, p. 6), qui permet de se familiariser avec les données avant de procéder à une analyse plus structurée.

Ensuite, j'ai effectué l'étiquetage des données. J'ai défini une couleur de surlignage par thème et j'ai mis en évidence, à l'aide de ces couleurs, les mots-clés et fragments de phrases pertinents. Ces thèmes ont été choisis en fonction des thématiques rédigées dans mon guide d'entretien : difficultés rencontrées, solutions et stratégies, appréciation des solutions, posture professionnelle. Cette étape a facilité la recherche de citations significatives et la mise en évidence de points communs ou de divergences dans les discours des participant·e·s.

Dans un second temps, j'ai procédé au découpage, au codage et au tri des données. Les passages surlignés ont été regroupés par thème, puis comparés afin d'identifier des tendances récurrentes ou contrastées. J'ai placé les citations que je souhaitais utiliser dans un tableau afin de regrouper les discours des enseignant·e·s. Cette méthode m'a permis d'organiser les informations de manière claire et de faire ressortir les éléments essentiels pour répondre à ma question de recherche.

Comme déjà dit, l'analyse des données s'inscrit dans une approche d'analyse thématique de contenu, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012). Cette méthode vise à structurer le matériel recueilli tout en conservant la richesse des discours individuels. Elle permet de faire émerger les perceptions et les expériences exprimées par les enseignant·e·s.

Dans cette perspective, une analyse horizontale a été menée. Cette étape consistait à comparer les entretiens entre eux afin d'identifier les thèmes récurrents, les variations et les divergences éventuelles. Elle a également permis de repérer des cooccurrences entre certaines thématiques et de comprendre les contextes précis dans lesquels elles apparaissent. Cette phase comparative a permis de mettre en évidence des régularités dans les discours. Elle a également révélé certaines nuances et spécificités individuelles. L'analyse horizontale a ainsi contribué à une compréhension plus globale du corpus. Elle a aussi permis d'identifier des relations entre différentes dimensions du matériau recueilli.

Enfin, un travail d'interprétation est venu donner sens à ces constats en les reliant à la problématique de recherche. L'ensemble de cette analyse visait à rendre compte de la complexité des discours tout en proposant une organisation claire et cohérente des résultats obtenus.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Présentation du corpus

Mes entretiens ont été menés auprès de quatre enseignant·e·s (E) dont trois femmes et un homme. Bien qu'il s'agisse d'un petit échantillon, il représente des professionnel·le·s du cycle 2 ayant plusieurs années d'expériences sur le terrain.

Les informations générales sur les quatre enseignant·e·s interviewé·e·s sont regroupées dans le tableau 1 ci-dessous.

	E1 (5-6H)	**E2 (5H)**	**E3 (7-8H)**	**E4 (7-8H)**
Âge	29 ans	39 ans	55 ans	52 ans
Genre	F	F	F	H
Années d'expérience	6	15	35	28
Appartenance religieuse	Catholique – non pratiquante	Catholique – non pratiquante	Catholique – pratiquante	Athée

Tableau 1 : échantillonnage

Ces informations ont été recueillies afin de contextualiser les discours des participant·e·s. L'âge, les années d'expérience et l'appartenance religieuse pourraient en effet influencer la manière dont les enseignant·e·s perçoivent et gèrent les questions liées à la religion en classe. L'objectif n'est pas d'établir des liens causaux, mais de situer les prises de position dans un cadre professionnel et personnel précis. Ces éléments permettent ainsi de mieux comprendre les perspectives exprimées lors des entretiens et d'apporter davantage de transparence méthodologique à l'analyse.

3.2. Résultats et interprétations des entretiens

Mon analyse de données est répartie en quatre grands thèmes qui ont été choisis en fonction de ceux proposés dans mon guide d'entretien. Dans chaque thème, j'ai ensuite identifié des sous-thèmes émergents issus des entretiens.

3.2.1. Difficultés rencontrées

Confrontation entre savoirs et croyances

Une difficulté importante évoquée par deux des enseignant·e·s concerne la confrontation entre les savoirs scolaires et les croyances religieuses des élèves. Une enseignante rapporte la réaction d'un élève lors d'un cours de sciences : « mais ce n'est pas possible c'est Adam et Ève qui ont créé l'homme » (E1, ligne 5). Elle ajoute :

> Chaque fois, je leur dis : '' Voilà, du point de vue de la science c'est comme ça, du point de vue de la religion c'est comme ça, chacun est libre de croire ce qu'il veut ''. Et je leur expose les deux points de vue et leur sens, sans rentrer dans les détails parce que c'est toujours très délicat d'aborder ça (E1, lignes 9 - 13).

Concernant les difficultés rencontrées, l'E4 partage : « Tu veux respecter sa croyance, son vécu. Tu ne peux pas simplement ignorer ça. Mais en même temps, t'as un programme à suivre, des objectifs, et une égalité de traitement entre les élèves. » (E4, lignes 18 - 20).

Ces citations montrent une tension entre deux cadres d'explication. Une enseignante semble devoir enseigner un contenu scientifique tout en évitant de remettre frontalement en question les convictions des élèves. Elle précise d'ailleurs qu'elle ne voulait pas « déconstruire leurs idées » (E1, ligne 16), ce qui indiquerait une volonté de prudence dans l'intervention. La difficulté ne concerne donc pas uniquement le contenu à transmettre, mais aussi la manière de le présenter et de le contextualiser. L'enseignant 4 précité indique également « tu veux respecter sa croyance, son vécu. […] t'as un programme à suivre » (E4, ligne 18 - 20), ce qui sous entendrait que malgré la volonté de respecter les différentes croyances des élèves, le programme doit être respecté. Cela illustre également cette confrontation entre les savoirs scolaires et les croyances. Ces situations font écho aux analyses de Desponds et Durisch Gauthier (2023), qui montrent que l'enseignement relatif aux religions est structuré par les enjeux de neutralité et de diversité, et que les enseignant·e·s doivent en faire des principes régulateurs dans leurs pratiques. La situation décrite illustre ainsi un espace de tension propre à l'enseignement du fait religieux à l'école.

Relations entre élèves et jugements liés aux pratiques

Une autre difficulté rencontrée par trois enseignant·e·s concerne les relations entre élèves et les jugements liés aux pratiques religieuses ou culturelles. Une enseignante explique :

> On a chaque fois une guerre entre ceux qui font Halloween, ceux qui ne font pas Halloween et en plus le jugement qui vient et c'est en fait ce jugement qui me pose problème. Qui vient plus de la part justement des croyants en disant non mais t'as pas le droit de faire et puis ce n'est pas bien alors que ceux qui font Halloween en général ne vont pas critiquer ceux qui ne font pas (E2, lignes 12 - 16).

Une autre situation est décrite ainsi : « quand il y avait le ramadan, ils insultaient un peu tous les autres élèves qui n'étaient pas forcément musulmans en disant qu'ils étaient nuls parce qu'ils ne faisaient pas le ramadan » (E3, lignes 4 - 6).

Ces tensions ne sembleraient pas se limiter aux élèves. L'E2 rapporte également :

> On a dû quand même, il y a quelques années aussi, un peu recadrer les parents, parce qu'en fait on a eu des petits fascicules, des petits flyers anti-Halloween, où les gens du village étaient choqués qu'on fasse Halloween, que les autres organisent Halloween dans le village, on ne faisait pas l'école, et puis ils ont voulu distribuer des flyers très religieux, et j'ai dû mettre un stop à ça. Et puis ça a donné suite en fait à vraiment une mise en place d'un règlement sur les flyers qu'on distribue à l'école ou pas. Donc c'était bien en soi, parce que ça m'a permis de mettre un cadre, et puis vraiment, je peux encore toujours maintenant dire, non, si ce n'est pas sportif ou culturel, je ne distribuerai pas (E2, lignes 128 - 135).

L'E4 ajoute :

> Alors une fois on parlait d'Halloween et une élève a dit : '' Moi, je n'ai pas le droit de fêter Halloween, parce que chez nous ce n'est pas autorisé par la religion ''. Tout de suite après, un autre élève a réagi assez spontanément : '' Ben alors t'es bizarre, Halloween c'est juste pour s'amuser ''. Là, tu vois que ça bascule. L'élève qui avait parlé s'est fermée, elle a croisé les bras, elle ne regardait plus personne. (E4, lignes 124 - 128).

Ces extraits illustrent clairement le thème du jugement entre élèves qui ressort des données. Elles montrent que les pratiques religieuses ou culturelles ne sont pas seulement vécues de manière individuelle, mais qu'elles peuvent aussi devenir des supports de comparaison, de critique et d'exclusion entre pairs. Nous voyons également que les tensions liées aux pratiques religieuses peuvent dépasser le cadre de la classe. Elles peuvent aussi impliquer les familles et la communauté locale et elles illustrent que la gestion de ces situations peut conduire à des ajustements institutionnels, comme la mise en place d'un règlement formel. Les difficultés ne

viendraient donc pas uniquement des contenus enseignés. Elles seraient aussi liées à des dynamiques sociales plus larges qui entrent dans l'espace scolaire. Cette lecture rejoint Rohrer et von Fischer (2011), qui montrent que la diversité est « souvent appréhendée dans une perspective problématique » et qu'elle devrait plutôt être pensée comme une ressource que comme un problème (p. 57). Ils soulignent également que cette marge de manœuvre locale suppose « de disposer sur place d'un savoir-faire pour gérer la diversité sociétale de manière constructive » (p. 57). L'enseignant·e est ainsi amené·e à intervenir non seulement dans les relations entre élèves, mais aussi dans la clarification du cadre scolaire, afin de préserver un climat respectueux et conforme au principe de neutralité.

Conflits de valeurs

Deux des entretiens mettent aussi en évidence des conflits de valeurs plus explicites. Une enseignante rapporte :

> Donc c'était une fille qui disait, moi mon amoureuse et puis c'était une autre fille, et l'autre a sauté au plafond, elle a dit '' non t'as pas le droit d'être amoureuse d'une fille, c'est interdit, c'est le diable, c'est Satan '', etc. Et je pense que ça a été un peu le sujet le plus épineux. Mais je le reprends régulièrement ce sujet. J'ai un livre où ça s'appelle Tous Différents puis ça parle aussi justement des différentes sortes de familles qu'on peut avoir. Et puis on peut avoir deux papas, on peut avoir deux mamans, on peut avoir tous les cas de figure. (E2, lignes 36 - 42).

L'E3 ajoute :

> Il y avait aussi, le fait que quelqu'un était destiné pour se marier, ça les a perturbés. Et puis, on a expliqué qu'actuellement, il y avait quand même aussi des lieux sur Terre où on ne pouvait pas choisir. Et puis après, ça donne des discussions. Puis là, j'essaie de les mettre en groupe et puis d'avoir une question où ils doivent un petit peu se confronter et puis faire des retours. Mais je pars de ça et puis après, j'essaie d'être ouverte. D'être plus ouverte. (E3, lignes 277 - 281).

Ces discours illustrent la force symbolique que peuvent prendre certains propos d'élèves ou certaines thématiques lorsqu'ils touchent à des convictions religieuses ou à des normes familiales. Dans la première situation, l'élève mobilise explicitement un registre religieux pour condamner une relation amoureuse entre deux filles, en l'associant au « diable » et à « Satan ». Cette réaction montre que des références religieuses peuvent être utilisées par les élèves pour légitimer un jugement moral ou une forme d'exclusion. Dans la seconde situation, la discussion autour du mariage montre que certaines normes sociales ou familiales, notamment liées au choix du conjoint, peuvent surprendre les élèves et susciter l'incompréhension ou le débat. Ces deux extraits rendent ainsi visibles, de manière concrète, ce que Rohrer et von Fischer (2011) décrivent comme des zones de tension récurrentes dans la gestion de la diversité religieuse à l'école, en particulier autour des rapports entre genres et des normes sociales. Ils rejoignent également les constats de Laouadi (2018), selon lesquels les enseignant·e·s peuvent craindre d'être perçu·e·s comme influençant ou remettant en cause les croyances des élèves lorsqu'ils·elles interviennent dans ce type de situation sensible. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'enseignant·e n'est pas de faire taire les divergences, mais de les recadrer dans un cadre scolaire qui évite à la fois la validation d'un discours discriminant et la remise en cause frontale des convictions des élèves. Cela correspond à ce que Desponds Meylan et Durisch Gauthier définissent comme « un enseignement objectif et factuel des phénomènes religieux » (2022, p. 170). Cette posture reste objective, car les enseignant·e·s ne débattent pas de la vérité des croyances religieuses, mais rappellent le cadre scolaire commun. Elle est factuelle, car elle consiste à présenter des réalités sociales existantes, comme la diversité des formes de famille dont parle l'E2. L'enjeu n'est donc pas de remettre en cause les convictions des élèves, mais de leur faire comprendre que différentes réalités coexistent dans la société. Dans ce cadre, l'école rappelle aussi les principes de respect et de non-discrimination.

Peur de l'interprétation des parents et malaise professionnel

Deux enseignantes partagent leurs peurs des réactions des parents et des mauvaises interprétations :

> T'as qu'une sorte de public en fait, j'ai toujours peur de blesser l'autre ou de dire j'ai déformé un truc. Puis ça va être mal interprété par les parents, c'est difficile de savoir de ce point de vue-là, comment faire pour gérer tous les points de vue puis tu ne sais pas forcément les croyances de chacun. Il y a tellement de choses à savoir sur la religion (E1, lignes 266 - 270).

L'E3 ajoute un exemple concret :

> Quand j'ai commencé, il y a une trentaine d'années, je crois qu'il y avait une maman, parce que moi, j'avais présenté que toutes les religions ont une même base, et tout, et tout. Et puis, je ne sais pas qu'est-ce que l'enfant était allé raconter à la maison, mais elle m'avait téléphoné, puis elle m'avait dit : '' Oui, écoutez, ce n'est pas parce que vous êtes témoins de Jéhovah que... ''. Et puis, je n'avais pas compris. J'ai dit : '' Alors, écoutez, je suis chrétienne. Je ne vois pas qu'est-ce que...'' et elle avait dit : '' Ah, mais si, parce que mon fils, il a raconté que...''. C'est vrai qu'il faut faire très attention parce qu'il avait mal interprété. Parce que je crois que, je ne sais plus si j'avais dit le mot '' Secte ''. Non, je ne crois pas que j'avais dit Secte. J'avais dit... Il y a des sous-groupes, je crois que je ne m'étais pas trop mouillée, qui partent du protestantisme. Et puis voilà, mais qui ne sont pas considérés comme religion officielle. Puis lui, je ne sais pas ce qu'il a été raconter (E3, lignes 188 - 198).

De son côté, E4 reconnaît aussi « Il y a un malaise parfois. Pas énorme, mais présent » (E4, ligne 43), parce qu'il n'a pas envie de « froisser les familles, ni de donner l'impression que l'école prend position pour une religion plutôt qu'une autre » (E4, lignes 43 - 45).

Cependant, une enseignante expriment un point de vue différent. L'E2 partage :

> Je m'attends des fois à ce qu'on vienne me dire '' Oui, mais vous n'osez pas dire ça ? '' Et puis en fait, ils sont quand même assez sensés, les parents, parce qu'ils savent que j'ai le droit de dire ça. Parce que je défends juste la différence en fait. (E2, lignes 177 - 179).

Les propos des enseignant·e·s montrent de la peur des malentendus, des réactions parentales et du risque d'être perçu·e·s comme influençant les croyances des élèves. L'enseignante E1 exprime clairement cette insécurité lorsqu'elle dit craindre de « blesser l'autre » ou que ses propos soient « mal interprétés par les parents », ce qui rejoint les dires d'E4 qui dit ne pas vouloir « froisser les familles ». Ces constats rejoignent ceux de Planchamp (2018) et de Laouadi (2018), selon lesquels les enseignant·e·s manquent souvent de repères et redoutent d'aborder des sujets religieux par peur de heurter certaines sensibilités. Le témoignage d'E3 illustre concrètement cette difficulté : malgré une intention de présenter les religions dans une perspective comparative et non confessionnelle, une mauvaise interprétation par un élève a entraîné une réaction parentale accusatrice. Cet exemple met en évidence la fragilité de la posture enseignante dans ce domaine et confirme que la neutralité scolaire, telle que l'expliquent Desponds et Durisch Gauthier (2023), ne signifie pas l'absence de parole sur la religion, mais exige au contraire une grande vigilance dans le choix des mots, des contenus et de la posture. À l'inverse, les propos d'E2 nuancent cette crainte en montrant que les parents peuvent aussi reconnaître la légitimité de l'enseignant·e lorsqu'il·elle s'inscrit dans une démarche de respect de la différence. Cela rejoint l'idée développée dans la partie théorique selon laquelle la diversité religieuse ne constitue pas seulement une source de tensions, mais peut aussi devenir une ressource éducative (Rohrer & von Fischer, 2011 ; Desponds & Durisch Gauthier, 2023), à condition que les enseignant·e·s disposent d'un cadre clair, de formation et d'outils adaptés pour aborder ces questions avec assurance (Planchamp, 2018 ; Huguenin-Virchaux, 2018).

Enfin, deux enseignant·e·s expriment un malaise professionnel face à ces situations. Une enseignante affirme : « à chaque fois, je marche sur des œufs. Et je dois avouer que ce n'est pas une branche où je suis ultra sereine parce que j'ai toujours peur que ce soit mal interprété » (E1, lignes 27 - 29). Un enseignant dit également : « Tu marches un peu sur un fil » (E4, lignes 26 - 27).

Ces propos suggéreraient un sentiment d'incertitude et de fragilité professionnelle. La métaphore du « fil » ou du fait de « marcher sur des œufs » indiquerait que les enseignant·e·s percevraient ces situations comme sensibles et potentiellement risquées. La neutralité ne serait pas vécue comme un principe simple à appliquer, mais comme une exigence nécessitant prudence et contrôle de la parole. Ce ressenti fait écho aux constats de Planchamp (2018), qui met en avant un sentiment d'insécurité professionnelle face aux thématiques religieuses, souvent lié au manque de formation et à la peur de mal faire.

Les deux entretiens montrent que les difficultés ne sont pas liées aux contenus religieux eux-mêmes. Elles dépendraient plutôt de la manière dont ces contenus seraient abordés et régulés en classe. Par exemple, l'enseignante E1 expliquait que chaque année elle rencontre une difficulté au moment de parler de la création de la Terre en sciences, car certains élèves viennent dire : « Mais ce n'est pas possible, c'est Adam et Ève qui ont créé l'homme. » (E1, ligne 5). Elle m'a ensuite partagé que ce qui lui semble difficile c'est « de ne pas déconstruire les idées » (E1, lignes 16), ce qui montrerait que l'enjeu ne porte pas seulement sur le contenu enseigné, mais sur la façon de le présenter sans heurter les convictions. Comme déjà dit, lorsque l'enseignant E4 affirme : « Tu marches un peu sur un fil » (E4, lignes 26 - 27), il met en évidence la dimension délicate de l'intervention professionnelle. Les enseignant·e·s sembleraient ainsi devoir ajuster leur posture en permanence, entre transmission des savoirs, respect des convictions et maintien d'un climat serein. Cette nécessité d'équilibre apparaît comme déjà vu lorsque E1 déclare :

> Je marche sur des œufs. Et je dois avouer que ce n'est pas une branche où je suis ultra sereine parce que j'ai toujours peur que ce soit mal interprété ou qu'ils aillent dire à la maison : '' Oui, la maîtresse a dit… '' et que les parents perçoivent ça comme une attaque envers d'autres religions alors que ce n'est pas du tout le cas (E1, lignes 27 - 31).

Ce qui suggére une vigilance constante dans la gestion de la parole et des situations sensibles. Ces éléments font écho aux analyses de Durisch Gauthier (2022) et de Rohrer et von Fischer (2011), qui décrivent un cadre institutionnel exigeant et parfois complexe à traduire dans la pratique quotidienne. Les situations analysées suggèrent ainsi que l'enjeu principal n'est pas d'aborder ou non la religion, mais la manière de l'aborder, sans prosélytisme et sans renforcer les tensions. L'ensemble des citations présentées mettent donc en évidence l'importance centrale de la posture professionnelle dans la gestion de la diversité religieuse au cycle 2. Dans cette perspective, Bucheton et Soulé (2009) montrent que l'efficacité de l'agir enseignant repose sur un ajustement entre différentes postures, comme l'accompagnement, le cadrage et l'explicitation des savoirs. Cela signifie que l'enseignant·e ne peut ni imposer une vision du religieux, ni se retirer complètement des échanges. Il·elle doit adopter une posture de médiation professionnelle : accueillir la parole des élèves, la reformuler, poser des limites et distinguer les opinions personnelles des savoirs scolaires. Ainsi, avec Durisch Gauthier, Rohrer et von Fischer, et à la lumière du cadre de Bucheton et Soulé, l'enjeu principal n'est pas la présence de la religion à l'école, mais la compétence professionnelle nécessaire pour en faire un objet d'apprentissage traité avec neutralité et sensibilité.

3.2.2. Solutions et stratégies

Climat de classe

Une première stratégie récurrente qui revient dans tous les entretiens concerne l'importance accordée au climat de classe et à l'instauration d'un cadre de respect. Une enseignante affirme ainsi :

> J'essaie surtout de leur dire qu'en fait ils n'ont aucun droit de juger l'autre, qu'ils ont vraiment tous le droit de croire et de penser ce qu'ils ont envie, qu'il n'y en a pas un qui fait juste et l'autre qui fait faux (E2, lignes 19 - 21).

Dans un sens similaire, une autre enseignante explique : « On doit vivre tous ensemble. [...] on doit respecter la religion de chacun, même si ce n'est pas forcément ce qu'on pratiquerait. [...] on n'a pas à juger » (E1, lignes 78 - 81).

Ceci se retrouve également dans les propos de E4 : « Il y a des choses qui ne sont pas acceptables, comme les moqueries ou les choses discriminatoires » (E4, lignes 138 - 139).

Enfin, ce souci de régulation relationnelle apparaît aussi dans les propos d'E3, qui précise : « J'essaie de leur dire [...] qu'ils ne doivent pas juger les autres » (E3 lignes 58 - 60).

Ces citations montrent que, dans les stratégies décrites par les enseignant·e·s, l'accent est mis avant tout sur la régulation des interactions sociales, sur le respect mutuel et sur le vivre-ensemble. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que les contenus religieux sont absents des entretiens. Néanmoins, lorsque les participant·e·s parlent des solutions mises en place face aux tensions, leurs réponses portent plus fréquemment sur des gestes pédagogiques visant à sécuriser la parole, prévenir les jugements et maintenir un climat de classe respectueux. Les enseignant·e·s ne se limitent pas uniquement à rappeler le respect, mais mobilisent aussi certains gestes pédagogiques concrets, comme l'arrêt immédiat de l'activité pour traiter un conflit, la discussion collective, le recours à des supports comme des bandes dessinées ou des livres, ainsi que, dans certains cas, l'adaptation de l'activité pour maintenir l'inclusion de l'élève. Cette posture ferait écho aux travaux de Tasocak (2017), qui souligne que les tensions observées en classe ne proviendraient pas mécaniquement de la diversité religieuse, mais aussi du contexte relationnel dans lequel elles émergent. Les pratiques décrites par les participant·e·s suggèrent ainsi que la gestion des questions religieuses passerait d'abord par des gestes pédagogiques liés au vivre-ensemble, à l'écoute et au respect mutuel.

Discussions collectives

Une autre stratégie systématiquement mentionnée repose sur la discussion collective comme outil central de régulation. Un enseignant précise : « Concrètement, j'organise souvent l'ECR sous forme de discussions. Je propose une situation, parfois sous forme de dilemme, et voilà on en parle » (E4, lignes 112 - 113). De son côté, une enseignante indique : « hop on stoppe, et puis on en parle » (E3, ligne 96). L'E2 confirme : « Oui, alors la discussion, beaucoup, ça c'est clair, on fait souvent des conseils de classe, on en fait presque tout le temps, tous les jours. Non, quand même pas, mais ça peut vraiment être traité en classe » (E2, lignes 126 - 128).

Une enseignante ajoute : « Je dirais beaucoup discuter, sensibiliser, rabâcher qu'on est tous différents, qu'on a le droit de penser autrement mais ça, ça doit être rabâché extrêmement souvent pour que ça soit vraiment ancré parce que certains ont encore de la peine » (E1, lignes 130 - 132).

Ces extraits ont été choisis car ils illustrent une logique pédagogique fondée sur la verbalisation des tensions plutôt que sur leur évitement. Les situations problématiques deviendraient des objets de réflexion partagée, permettant aux élèves de confronter leurs représentations. Cette approche rejoindrait les perspectives développées par Tasocak (2017),

pour qui une pédagogie favorisant l'expression et le dialogue contribuerait à réduire les conflits potentiels. Elle s'inscrirait également dans la logique du PER, qui conçoit l'ECR comme un espace de discussion et de construction de compétences réflexives. Les enseignant·e·s apparaissent ici comme médiateurs des échanges.

Entre ajustements individuels et maintien du cadre scolaire

Les entretiens révèlent également des stratégies d'adaptation visant à concilier contraintes scolaires et situations individuelles. L'enseignant E4 décrit un exemple, qui se passe durant une leçon d'éducation physique, où un élève ne voulait pas faire de sport pendant le ramadan :

> Je laissais le choix entre une intensité normale ou une participation plus modérée. Pour que voilà l'élève reste actif, mais sans se mettre en difficulté. Et les autres comprenaient que ce n'était pas un '' passe-droit '', mais une adaptation. Pour moi, c'est important que l'élève reste inclus. Je ne veux pas qu'il soit mis de côté ou qu'il se sente différent (E4, lignes 70 - 73).

Une logique semblable apparaît dans l'entretien 1, lorsqu'une enseignante explique qu'elle offre des cadeaux pour les anniversaires des élèves. Mais avec un élève témoin de Jéhovah qui ne fête donc pas son anniversaire, elle a proposé : « si tu veux le prendre tu prends, sinon tu le laisses à l'école tu es libre, si tu ne veux pas le prendre tu es libre aussi » (E1, lignes 152 - 153). L'enseignante voudrait se montrer ouverte, mais cette proposition pourrait aussi placer l'élève dans une situation de tension avec les prescriptions de sa croyance.

Toutefois, l'entretien 3 montre une posture différente. L'enseignante explique qu'en période de ramadan, « Mais nous, la direction est très claire, on a été très claire que pendant le ramadan, si on fait une sortie de marche et tout ils doivent manger. S'ils décident de faire le ramadan, ils ne viennent pas. » (E3, lignes 32 - 34). Dans ce cas, l'enseignante ne décrit pas un aménagement individuel, mais insiste au contraire sur le maintien d'un cadre commun.

Ces extraits montrent ainsi que les pratiques enseignantes ne vont pas toutes dans le même sens : certain·e·s enseignant·e·s mettent en place des ajustements concrets pour tenir compte de certaines situations religieuses, tandis que d'autres privilégient le maintien d'un cadre scolaire identique pour tous. Cette diversité de positionnements pourrait être mise en lien avec les analyses de Laouadi (2018), qui souligne que les enseignant·e·s chercheraient souvent à éviter les tensions en adoptant des réponses pratiques. Le caractère individuel de ces décisions apparaît dans le fait que chaque enseignant·e décrit sa propre manière d'agir face à une situation comparable : E4 dit « Je laissais le choix », E1 explique qu'elle a proposé « tu prends sinon tu le laisses ». Alors que E3 affirme au contraire « la direction est très claire », ce qui montre que ça ne dépend pas uniquement des décisions des enseignant·e·s mais aussi du règlement de l'école. Les réponses ne semblent donc pas reposer sur une procédure unique ou sur une règle clairement stabilisée, mais sur des choix construits par les enseignant·e·s ou la direction en fonction de leur lecture de la situation, de leur seuil de tolérance et de leur manière de concilier inclusion, égalité et cadre scolaire. Cette observation rejoint les constats de Huguenin-Virchaux (2018), selon lesquels les pratiques dans ce domaine demeureraient fréquemment informelles et dépendantes de la sensibilité personnelle.

Pluralité des points de vue et dimension philosophique

Par ailleurs, plusieurs enseignantes évoquent des stratégies didactiques visant à mobiliser la pluralité des points de vue. Une enseignante explique :

> Des fois, je m'appuie aussi sur les religions des autres : ''Ah ben toi, selon ta religion, comment est-ce que tu vois les choses ? Toi, selon ta religion ? ''. On essaie de confronter des points de vue. Puis je leur dis toujours : ''il y a plusieurs points de vue, lui il pense comme ça, lui il pense comme ça. '' Puis j'essaie de jouer là-dessus, de dire qu'il n'y a pas qu'une seule vérité (E1, lignes 57 - 61).

Une autre précise : « Et puis en fait ce qui est positif c'est que ça donne débat. Et puis que moi j'aime quand il y a débat, c'est plutôt ça que je trouve bien » (E2, lignes 29 - 30).

Ces éléments ont été choisis car ils montrent que la diversité religieuse pourrait devenir un support pédagogique et non uniquement une source de difficultés. Les enseignant·e·s décrivent ici une posture visant à décentrer les échanges et à légitimer la coexistence de perspectives variées. Cette démarche s'inscrirait dans les recommandations issues de la littérature, notamment chez Tasocak (2017), qui met en avant la valeur éducative de la confrontation des représentations. Elle correspondrait également aux propositions de Laouadi (2018), insistant sur la nécessité de distinguer enseignement culturel et adhésion convictionnelle. Les enseignant·e·s ne cherchent pas à faire adhérer les élèves à une croyance particulière, mais à leur faire découvrir et comparer différentes manières de voir le monde. Autrement dit, il ne s'agit pas d'amener les élèves à croire, mais de leur permettre de comprendre des références religieuses comme des faits culturels pouvant être discutés dans un cadre scolaire.

Dans le même sens, certaines enseignantes soulignent l'importance d'intégrer une dimension plus philosophique aux échanges. L'enseignante E3 explique : « Parce que je trouve qu'après, des fois, ça déborde, surtout en 8H, un peu dans des débats, des dialogues, des questions philosophiques. C'est toujours intéressant. » (E3, lignes 344 - 346). Elle montre ainsi que les discussions peuvent dépasser le cadre strictement descriptif des religions pour aborder des interrogations plus larges, notamment autour des explications scientifiques ou des grandes questions existentielles. De son côté, une enseignante affirme : « on peut partir aussi dans tout ce qui est Éthique et cultures religieuses pour essayer de faire des débats philosophiques ou autre » (E1, lignes 37 - 38).

Ces propos suggéreraient que l'ECR ne serait pas uniquement un espace d'information sur les traditions religieuses, mais également un lieu de réflexion critique et de questionnement. Cette orientation rejoindrait les finalités du PER (CIIP, 2019), qui valorise le développement de la pensée réflexive, ainsi que les analyses de Tasocak (2017), selon lesquelles le débat structuré contribuerait à transformer les différences en opportunités d'apprentissage.

3.2.3. Appréciation des solutions

Limites des solutions

Les entretiens laissent apparaître certaines limites des solutions mises en œuvre. Plusieurs discours montrent que les enseignant·e·s agissent principalement à partir de leurs propres repères et expériences. Par exemple, un enseignant reconnaît :

> Alors une fois on parlait d'Halloween et une élève a dit : '' Moi, je n'ai pas le droit de fêter Halloween, parce que chez nous ce n'est pas autorisé par la religion ''. Tout de suite après, un autre élève a réagi assez spontanément : '' Ben alors t'es bizarre, Halloween c'est juste pour s'amuser ''. Là, tu vois que ça bascule. L'élève qui avait parlé s'est fermée, elle a croisé les bras, elle ne regardait plus personne. La discussion était en train de devenir personnelle, même si ça partait d'un exemple ECR. Je n'ai pas trop réagis à ce moment-là mais j'ai regretté ensuite (E4, lignes 124 - 130).

Cela suggérerait que les interventions reposeraient souvent sur des décisions prises dans l'instant, sans cadre clairement formalisé. De manière similaire, une enseignante explique : « je ne suis pas très à l'aise dans cette branche » (E1, lignes 31 - 32). Ce propos, dans son contexte, laisse penser que la gestion des situations liées à la religion dépendrait largement du sentiment personnel de compétence et de sécurité.

Ces propos rejoindraient les constats de Huguenin-Virchaux (2018), qui souligne l'absence fréquente de cadres institutionnels clairement définis. Malgré la diversité des stratégies

décrites (discussion, cadrage, adaptation), celles-ci apparaîtraient comme largement situées et dépendantes des individus. Ce résultat entre également en résonance avec Laouadi (2018), qui met en évidence le besoin de clarifications et de ressources plus structurées. Les pratiques observées suggèrent ainsi que la gestion des questions religieuses en classe reposerait autant sur les compétences pédagogiques personnelles que sur l'environnement institutionnel dans lequel évoluent les enseignant·e·s.

Perception positive

Un élément marquant dans les entretiens concerne la perception globalement positive des stratégies mises en œuvre par certain·e·s enseignant·e·s, tout en restant fortement nuancée. Un enseignant répond à ma question sur l'appréciation de ses solutions par : « Globalement, je dirais qu'elles fonctionnent assez bien. Le climat de classe reste sain, respectueux » (E4, lignes 89 - 90). Il ajoute cependant : « Mais faut pas croire que c'est réglé une fois pour toute. C'est un travail de longue haleine » (E4, lignes 90 - 91).

Une appréciation comparable apparaît également chez une enseignante, qui explique à propos du travail mené avec certain·e·s élèves très croyant·e·s :

> Ce qui est parfois compliqué, c'est qu'on a des élèves vraiment qui sont très, très, très, très croyants, et qui ont beaucoup de peine à tolérer justement les autres. Et puis avec eux, c'est des fois un peu plus compliquées qu'ils tolèrent juste l'autre en fait. En lui disant '' Mais t'as le droit, pour toi c'est ta vérité, mais en fait pour lui, c'est pas du tout la même chose. Et t'as juste l'obligation en fait de considérer ça. On ne te demande pas de changer ce que tu crois, mais d'accepter que lui, il croit pas du tout la même chose que toi. Et de pas être méchant en fait. '' Et ça, ça prend longtemps pour certains à comprendre, c'est un travail sur longue durée (E2, lignes 185 - 192).

Avant d'ajouter, lorsqu'on lui demande si elle observe des effets : « Oui » puis « je vois quand ils arrivent en troisième et puis je vois le discours qu'ils ont en partant. Et puis ils sont là pendant six ans et puis j'espère qu'on les a ouverts à ça » (E2, 203 - 205).

Ces citations ont été retenues car elles montrent que l'évaluation des pratiques enseignantes n'est pas univoque. Les deux entretiens font apparaître des effets jugés globalement positifs, en particulier sur l'apaisement du climat de classe pour l'E4 ou l'évolution des attitudes des élèves pour l'E2, mais ces effets sont décrits comme progressifs, partiels et jamais définitivement acquis. Cette perception rejoindrait les analyses de Tasocak (2017), qui souligne que la gestion des questions sensibles ne pourrait être envisagée comme une résolution définitive des tensions. L'efficacité des stratégies apparaîtrait ainsi moins comme un résultat stable que comme un processus continu de régulation. Même lorsque des effets positifs sont observés, les solutions sont perçues comme fragiles et pas toujours définitivement acquises. Si certains enseignant·e·s évoquent des améliorations, ils·elles reconnaissent simultanément que ça demande du temps.

Incertitudes de l'efficacité des solutions

Tous les entretiens révèlent également les limites et les incertitudes associées aux solutions mises en place. Dans l'entretien 4, l'enseignant revient sur une situation survenue pendant le ramadan : Un élève participait différemment au cours de sport, ce qui avait suscité des remarques et des moqueries de la part d'autres élèves. En repensant à ce moment, il reconnaît :

> Je ne dirais pas que ça m'a remis en question profondément, mais ça m'a fait douter à certains moments. Je me souviens très bien m'être dit après certains cours : '' Est-ce que j'ai fait juste ? Est-ce que j'ai trop protégé cet élève ? Est-ce que j'ai assez cadré les autres ? '' (E4, lignes 38 - 40).

Cette citation montre une limite concrète de l'intervention : ce n'est qu'après la situation, dans un moment de recul, que l'enseignant se questionne sur sa manière d'avoir agi. Il s'interroge alors sur le juste équilibre entre la protection de l'élève concerné et le cadrage du reste du groupe, ce qui montre que les doutes émergent a posteriori plutôt que pendant l'action.

Dans le même sens, une enseignante nuance l'efficacité de ses interventions en affirmant :

> Jusqu'à maintenant, c'est quand même allé, mais c'est vrai que c'est parfois quand même compliqué. Donc, moi, j'y vais vraiment, pour ne pas les heurter, parce que je trouve que très vite, ils sont… si on dit un petit mot, même quelque chose qui ne veut pas, qui ne se veut pas négatif, ils le prennent vite contre eux, je trouvais, par rapport à ça. Ils sont très susceptibles, une sensibilité par rapport à leur religion (E3, lignes 70 - 74).

D'autres entretiens vont dans le même sens. E1 explique la première fois qu'elle a enseigné cette branche « la première fois, j'étais vraiment déstabilisée. Je trouve que c'est une branche très difficile à enseigner, la religion. À chaque fois, je marche un peu sur des œufs parce qu'on a plein de religions différentes dans la classe » (E1, lignes 24 - 26).

De son côté, E2 dit qu'au début, elle se demandait : « est-ce que j'ose dire ça, est-ce que je n'ose pas dire ça, qui c'est qui va le prendre mal » (E2, lignes 48 - 49). Cet extrait rejoint les propos de E3 et E4 en ce sens. Ils montrent tous une même difficulté à trouver la bonne posture, les bons mots ou le bon degré d'intervention face à des situations perçues comme sensibles.

Ces citations ont été retenues car elles montrent que les stratégies mobilisées ne garantissent pas toujours une réponse jugée pleinement adéquate par les professionnel·le·s eux-mêmes. Elles mettent en évidence des interventions souvent prudentes, réévaluées après coup, et marquées par le doute. En ce sens, elles rejoindraient les constats de Laouadi (2018), selon lesquels les enseignant·e·s expriment fréquemment des hésitations quant à leur posture et à leurs choix pédagogiques face aux thématiques religieuses. Elles font également écho à Huguenin-Virchaux (2018), dans la mesure où les réponses observées semblent reposer sur des ajustements contextuels et une prudence individuelle plutôt que sur un cadre d'action entièrement stabilisé.

Contexte des élèves

Les résultats soulignent également que l'évaluation des solutions dépend du contexte et des élèves concernés. Une enseignante explique : « ça dépend vraiment de l'enfant et de comment il était conditionné à la maison » (E1, lignes 86 - 87). Cette idée apparaît aussi chez E3, qui affirme : « tu sens indirectement qu'ils répètent ce qu'on leur dit à la maison » (E3, ligne 42). Ainsi que chez E4, qui observe : « Parce que tu sens vite que certains élèves arrivent avec des discours tout faits. Ils répètent ce qu'ils ont entendu à la maison, à la télé, sur les réseaux. Et à cet âge-là, ils manquent encore beaucoup de recul » (E4, lignes 50 - 52).

On voit dans ces extraits que les enseignant·e·s perçoivent les tensions religieuses en classe comme influencées par des facteurs extrascolaires. Ils·elles suggèrent que les réactions des élèves ne peuvent pas être comprises uniquement à partir de ce qui se joue à l'école, mais aussi à partir de leur environnement familial et social. Cette perception rejoint les analyses de Huguenin-Virchaux (2018), qui rappelle que les pratiques enseignantes ne pourraient, à elles seules, neutraliser des représentations construites dans d'autres sphères de socialisation. Les enseignant·e·s montrent bien qu'ils·elles ne peuvent pas tout changer seul·e·s à l'école. Plusieurs expliquent que certaines idées ou réactions des élèves viennent déjà de la maison, des parents ou d'autres influences extérieures. L'école peut donc agir, mais seulement en partie.

3.2.4. Posture professionnelle

Posture de neutralité scolaire

Les entretiens montrent d'abord que la posture professionnelle se construit autour d'une posture de neutralité. Les enseignant·e·s n'évitent pas les questions religieuses, mais cherchent à les aborder sans imposer leur point de vue personnel.

Les entretiens montrent que la question religieuse touche directement la posture professionnelle des enseignant·e·s, surtout quand il s'agit de la neutralité scolaire. Cette question revient dans leur manière de parler, d'enseigner et d'intervenir face à des situations sensibles. Un enseignant explique clairement sa position : « Pour moi, la neutralité, ce n'est pas le silence. Ce n'est pas faire comme si les différences n'existaient pas. C'est plutôt permettre à chacun de s'exprimer, sans imposer mon point de vue » (E4, lignes 133 - 135).

D'autres enseignant·e·s semblent partager cela. E2 affirme : « je pars vraiment chaque fois du principe en me disant que je défends le fait que chacun a le droit de penser comme il veut » (E2, lignes 50 - 51) et ajoute : « je ne fais pas de politique, je ne fais pas de religion et j'essaye de pas être dans le jugement non plus » (E2, lignes 52 - 53). E1 dit aussi : « voilà, du point de vue de la science c'est comme ça, du point de vue de la religion c'est comme ça, chacun est libre de croire ce qu'il veut » (E1, lignes 10 - 11).

Ces citations montrent que, pour les enseignant·e·s interrogé·e·s, être neutre ne signifie pas éviter complètement les sujets religieux. La neutralité renvoie plutôt au fait de ne pas imposer sa propre position et de reconnaître que les élèves peuvent avoir des convictions différentes. Dans les extraits, cette posture se traduit notamment par la volonté de ne pas juger, de ne pas prendre parti et de rappeler que chacun peut penser ou croire différemment. Le lien avec Desponds et Durisch Gauthier (2023) apparaît ici dans l'idée que la neutralité scolaire ne consiste pas à effacer le religieux de la classe, mais à l'aborder dans un cadre scolaire qui évite toute prise de position confessionnelle.

De plus, les discours montrent aussi que tous les enseignant·e·s font très attention à leur manière de parler en classe. L'enseignant E4 explique : « Je fais attention à ne jamais dire "moi je pense que". Je renvoie toujours les questions » (E4, lignes 135 - 136). Cela montre qu'il essaie de ne pas influencer les élèves par sa propre opinion.

Les autres enseignantes disent quelque chose de proche. E1 explique par exemple : « je ne réponds jamais vraiment franchement à leurs questions » lorsqu'on lui demande ce qu'elle croit personnellement (E1, lignes 53 - 54). E2 dit aussi qu'elle se demandait au début : « est-ce que j'ose dire ça, est-ce que je n'ose pas dire ça » (E2, ligne 48) et qu'elle essaye de faire en sorte que « chacun a le droit de penser comme il veut » (E2, ligne 51). Dans le même sens, E3 affirme qu'elle fait « très attention à comment je l'aborde » (E3, lignes 78 - 79) et précise encore qu'elle y va « vraiment pour ne pas les heurter » (E3, ligne 71).

Ces citations montrent que la neutralité n'est pas vécue comme le fait de ne pas intervenir. Les enseignant·e·s ne font pas seulement attention aux contenus qu'ils·elles abordent, mais aussi aux mots qu'ils·elles utilisent et à la manière dont ils·elles répondent aux élèves. Le lien avec Laouadi (2018) est assez clair : comme le montre l'autrice, les enseignant·e·s craignent souvent d'être perçu·e·s comme influençant les croyances des élèves. Les résultats montrent donc que leur posture professionnelle passe par une vigilance constante dans leur façon de parler et de se positionner.

Fonction de recadrage et de régulation

Deux des entretiens montrent aussi que la posture professionnelle ne se limite pas à une attitude de réserve ou de prudence. Elle implique également une fonction de cadrage, dans laquelle les enseignant·e·s interviennent pour poser des limites claires et rappeler les règles

du cadre scolaire. Cette dimension apparaît particulièrement lorsque les échanges entre élèves deviennent moqueurs, discriminatoires ou trop chargés émotionnellement. Un enseignant l'exprime de manière explicite : « Je pose un cadre. Il y a des choses qui ne sont pas acceptables, comme les moqueries ou les choses discriminatoires » (E4, lignes 138 - 139).

Cette posture de régulation apparaît aussi chez E1, qui explique chercher à exposer « les deux points de vue et leur sens, sans rentrer dans les détails parce que c'est toujours très délicat d'aborder ça » (E1, lignes 11 - 13). Dans ce cas, la prudence consiste à rendre visibles plusieurs perspectives tout en évitant que la discussion ne devienne conflictuelle. Chez E4, au contraire, l'accent est mis plus directement sur la nécessité d'intervenir lorsque certaines limites sont franchies. Les enseignant·e·s décrivent donc des manières différentes d'assumer leur rôle : pour les un·e·s, il s'agit surtout d'ouvrir un espace de parole pluraliste ; pour les autres, de protéger le climat de classe en recadrant explicitement certains propos.

Cela montre que la posture professionnelle face au religieux ne peut pas être réduite à une seule manière de faire. Elle se construit dans l'articulation entre plusieurs exigences : accueillir la diversité des points de vue, protéger les élèves, prévenir les tensions et garantir un cadre scolaire commun. Les analyses de Huguenin-Virchaux (2018) vont dans ce sens lorsqu'elles montrent que les pratiques enseignantes dans ce domaine demeurent largement liées aux sensibilités individuelles, aux expériences personnelles et aux contextes de classe.

Posture de médiation orientée vers le vivre-ensemble

Tous les entretiens mettent également en évidence une posture de médiation, dans laquelle les enseignant·e·s cherchent à faire de la diversité religieuse un support pour travailler le respect, le dialogue et le vivre-ensemble. L'enseignant E4 affirme : « comprendre, ça ne veut pas dire être d'accord. On peut ne pas partager une croyance, mais on peut la respecter » (E4, lignes 78 - 79). Cette citation met en avant l'idée qu'il est possible de reconnaître la position de l'autre sans y adhérer soi-même.

Cette même idée apparaît dans d'autres entretiens. E2 explique qu'elle essaie de leur dire « qu'ils n'ont aucun droit de juger l'autre », qu'« ils ont vraiment tous le droit de croire et de penser ce qu'ils ont envie » et « qu'il n'y en a pas un qui fait juste et l'autre qui fait faux » (E2, lignes 19 - 21). E1 affirme aussi qu'« on doit respecter la religion de chacun, même si ce n'est pas forcément ce qu'on pratiquerait » (E1, lignes 79 - 80), tandis que E3 confirme que les élèves « ne doivent pas juger les autres » (E3, ligne 60).

Ces citations montrent que les enseignant·e·s conçoivent leur posture professionnelle comme une posture de médiation entre des convictions diverses et le cadre collectif de la classe. Leur rôle n'est pas seulement de transmettre des contenus religieux, mais aussi d'accompagner les élèves dans l'apprentissage du dialogue, de l'écoute et du respect mutuel. Cela rejoint les finalités du PER (CIIP, 2019), qui valorise la compréhension mutuelle et la distanciation critique. Cette perspective rejoint aussi Rohrer et von Fischer, qui montrent qu'aborder ces transformations « dans un esprit d'ouverture contribue à pouvoir adapter plus facilement les structures du système éducatif » aux défis d'« une société pluraliste » (2011, p. 57).

Posture enseignante en ECR face à la diversité religieuse

Enfin, trois des discours montrent que l'ECR constitue un espace particulièrement important dans lequel les enseignant·e·s peuvent mettre en œuvre cette manière d'aborder la diversité religieuse dans un cadre scolaire explicite. Une enseignante répond à la question de savoir comment concilier la laïcité et la diversité religieuse par :

> Je pense que c'est vraiment à travers les leçons d'ECR. Ça ne vient pas forcément sur le tapis sinon. Ou alors justement, de manière très ponctuelle, c'est par exemple une fille, elle disait qu'elle aimerait tellement se faire percer les oreilles et qu'elle n'ose pas.

> Donc c'est plutôt des élèves qui amèneraient une situation problématique. J'ai une élève, qui avait commencé à pleurer parce qu'elle avait peur de brûler en enfer (E2, lignes 229 - 233).

Elle ajoute : « Et puis, autrement, c'est vraiment à travers les leçons d'ECR où j'amène cette diversité. Puis j'y mets vraiment un point de valeur. » (E2, lignes 245 - 247).

L'E1 répond à son tour à la même question par :

> Sensibiliser, sanctionner quand il y a quelque chose. Ça m'est arrivé l'année passée, il y en a un qui disait à un autre, c'est un musulman, je ne sais quoi puis des fois ils disent des choses sans forcément comprendre ce qu'ils racontent. Du coup sanctionner pour dire que non c'est inacceptable, je pense qu'on est obligé de passer par là parce que sinon ça se reproduira plus tard. Aussi beaucoup sensibiliser au fait que musulman n'est pas forcément enfin n'est pas du tout un synonyme d'islamiste tout ce genre de choses parce que pour certains, il y a des gros amalgames aussi (E1, lignes 208 - 214).

Un enseignant développe :

> Concrètement, j'organise souvent l'ECR sous forme de discussions. Je propose une situation, parfois sous forme de dilemme, et voilà on en parle. Je trouve que les élèves de 7H–8H ont besoin de ça. Ils ont besoin de parler, de confronter leurs idées (E4, lignes 112 - 114).

Ces éléments montrent que l'ECR est un espace central pour travailler la diversité religieuse à l'école. Les enseignant·e·s distinguent des situations spontanées, liées aux élèves, et des moments d'enseignement planifiés. Ces moments permettent d'aborder ces questions de manière claire et sécurisée. L'ECR favorise la discussion et la réflexion, il permet aussi de déconstruire les stéréotypes et de poser des limites. Il joue donc ainsi un rôle de médiation entre les croyances des élèves et un cadre de neutralité. L'exemple de l'élève « qui avait peur de brûler en enfer » mettrait en évidence la dimension émotionnelle que peuvent prendre certaines représentations religieuses, renforçant l'idée que l'ECR fonctionnerait comme un lieu de médiation entre sphère privée et cadre scolaire. Ces résultats rejoignent la littérature. Desponds et Durisch Gauthier (2023) montrent que la neutralité ne signifie pas éviter le religieux, mais le traiter de manière distanciée. Laouadi (2018) souligne l'importance d'un cadre clair pour les enseignant·e·s. Enfin, cela correspond aux finalités du PER (CIIP, 2019), qui visent un travail explicite, réfléchi et sécurisé de la diversité religieuse.

Conclusion

Synthèse des résultats et mise en lien avec la question de recherche

Ce travail de recherche avait pour objectif de mieux comprendre la place de la diversité religieuse dans les classes du cycle 2 dans le canton de Berne, en s'intéressant plus particulièrement aux difficultés rencontrées par les enseignant·e·s, aux stratégies qu'ils·elles mettent en place pour y faire face, ainsi qu'à l'efficacité perçue de ces solutions. La question de recherche formulée était la suivante *:* « Quelles sont les difficultés qui émergent en classe en lien avec la religion ? Quelles sont les solutions des enseignant·e·s face à ces difficultés, et ces solutions sont-elles suffisantes ? »

L'analyse des entretiens réalisés met en évidence plusieurs résultats significatifs. Tout d'abord, les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s apparaissent comme multiples et complexes. Elles ne concernent pas uniquement les contenus liés aux religions, mais s'inscrivent également dans des dynamiques relationnelles et sociales. Les situations les plus fréquemment évoquées concernent les conflits de valeurs entre élèves, les jugements liés aux pratiques religieuses, les incompréhensions face à certaines croyances, ainsi que les tensions entre savoirs scolaires et convictions personnelles. Ces résultats confirment que la question religieuse constitue un enjeu sensible dans le quotidien scolaire.

Par ailleurs, les entretiens montrent que ces difficultés ne se limitent pas aux interactions entre élèves, mais peuvent également impliquer les familles ou le contexte social environnant. Cela souligne le fait que l'école ne constitue pas un espace isolé, mais qu'elle est traversée par des enjeux sociétaux plus larges. Les enseignant·e·s se retrouvent ainsi à devoir gérer des situations complexes qui dépassent parfois le cadre strict de l'enseignement.

En ce qui concerne les stratégies mises en place, plusieurs tendances se dégagent. Les enseignant·e·s accordent une importance centrale à l'instauration d'un climat de classe respectueux, fondé sur des règles claires concernant le non-jugement et la tolérance. La discussion, le débat et le dialogue apparaissent également comme des outils privilégiés pour réguler les tensions et permettre aux élèves d'exprimer leurs points de vue. De plus, certaines stratégies reposent sur l'adaptation des pratiques pédagogiques, afin de tenir compte des besoins individuels des élèves tout en maintenant leur inclusion dans le groupe. Toutefois, cette orientation doit être nuancée, car les entretiens montrent que les enseignant·e·s ne partagent pas tou·te·s la même vision quant à la manière d'inclure ces différences religieuses en classe ou de suivre une ligne directrice commune. Cela met en évidence le caractère non univoque des pratiques et des positionnements professionnels face à ces enjeux.

Les résultats mettent également en évidence une volonté de valoriser la diversité religieuse comme une ressource pédagogique. En confrontant les points de vue et en encourageant la réflexion, les enseignant·e·s cherchent à développer chez les élèves des compétences d'analyse et de compréhension du pluralisme. Cette approche s'inscrit dans les objectifs de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses.

Cependant, l'analyse montre que ces solutions reposent largement sur des initiatives individuelles et sur l'expérience personnelle des enseignant·e·s. De nombreux participant·e·s expriment un sentiment d'incertitude ou d'insécurité face à ces situations, ce qui suggère un manque de repères clairs et de formation spécifique. Ainsi, bien que les stratégies mises en place soient globalement perçues comme efficaces pour maintenir un climat de classe serein, elles apparaissent également comme fragiles et dépendantes des compétences individuelles. Ces résultats permettent de répondre à la question de recherche en montrant que les difficultés liées à la religion en classe sont bien présentes et qu'elles nécessitent des ajustements constants de la part des enseignant·e·s. Les solutions existantes semblent contribuer à la régulation des situations, mais elles ne peuvent être considérées comme

entièrement suffisantes. Elles s'inscrivent davantage dans un processus continu d'adaptation que dans une résolution définitive des tensions.

En ce sens, les résultats vont dans le sens des hypothèses formulées initialement. Ils confirment notamment que les enseignant·e·s peuvent éprouver des réticences à aborder les questions religieuses, en raison de leur caractère et connaissance, et que les pratiques mises en œuvre reposent souvent sur des stratégies informelles. Ils montrent également que certaines approches, notamment celles favorisant le dialogue et l'inclusion, contribuent positivement au climat de classe.

Autoévaluation critique de la démarche
La réalisation de ce travail de recherche m'a permis de développer une meilleure compréhension des enjeux liés à la diversité religieuse à l'école, mais elle comporte également certaines limites qu'il convient de souligner.

Tout d'abord, le nombre restreint de participant·e·s constitue une limite importante. L'étude repose sur quatre entretiens, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignant·e·s du cycle 2. Toutefois, ce choix s'inscrit dans une démarche qualitative visant à approfondir la compréhension des expériences individuelles plutôt qu'à produire des résultats représentatifs.

De plus, le fait que les participant·e·s soient des enseignant·e·s connus dans le cadre de mes stages peut avoir influencé les réponses recueillies. Un biais de désirabilité sociale est possible, les enseignant·e·s ayant peut-être cherché à présenter leurs pratiques sous un jour favorable. Cette proximité a également pu influencer mon interprétation des données.

Par ailleurs, la méthode des entretiens repose sur les discours des participant·e·s, ce qui ne permet pas d'observer directement les pratiques en classe. Il aurait été intéressant de compléter cette démarche par des observations ou par une analyse de situations concrètes afin d'enrichir les résultats.

Malgré ces limites, ce travail présente également plusieurs apports significatifs, tant sur le plan personnel que professionnel. Il m'a permis de prendre du recul sur mes propres représentations de la diversité religieuse à l'école et de mieux comprendre la complexité des situations rencontrées par les enseignant·e·s. J'ai également développé des compétences en recherche, notamment dans la conduite d'entretiens, l'analyse de données qualitatives et la mise en lien entre théorie et pratique.

Sur le plan professionnel, ce travail m'a permis de réfléchir à ma future posture d'enseignante face à la diversité religieuse. Il m'a notamment sensibilisée à l'importance du climat de classe, du dialogue et de la neutralité. Il m'a également permis de prendre conscience de la nécessité de se former et de s'outiller pour aborder ces questions de manière sereine et réfléchie.

Perspectives et ouvertures
Ce travail ouvre plusieurs pistes de réflexion et de recherche futures. Tout d'abord, il serait pertinent d'élargir l'étude à un échantillon plus large d'enseignant·e·s, afin de comparer les pratiques et d'identifier d'éventuelles tendances générales. Une recherche incluant différents cantons permettrait également d'analyser l'influence des contextes institutionnels sur la gestion de la diversité religieuse.

Il serait également intéressant d'intégrer le point de vue des élèves et potentiellement des familles, afin de mieux comprendre leur perception des situations liées à la religion en classe. Cela permettrait d'obtenir une vision plus complète du phénomène et d'identifier les effets des pratiques enseignantes sur les élèves.

Par ailleurs, une piste importante concerne la formation des enseignant·e·s. Les résultats de cette étude mettent en évidence un besoin de ressources, de repères et de formations spécifiques. Des recherches pourraient ainsi s'intéresser aux dispositifs de formation existants et à leur efficacité, ou encore proposer des outils pédagogiques adaptés à la gestion de la diversité religieuse.

Ainsi, ce travail invite à une réflexion plus large sur le rôle de l'école dans une société pluraliste. La diversité religieuse ne doit pas être perçue uniquement comme une source de difficultés, mais également comme une opportunité éducative. Elle permet de développer chez les élèves des compétences essentielles telles que le respect, l'ouverture et l'esprit critique.

Enfin, ce mémoire met en évidence que la gestion de la diversité religieuse en classe constitue un enjeu complexe, mais essentiel pour l'école d'aujourd'hui. Il souligne l'importance d'un accompagnement des enseignant·e·s et d'une réflexion continue sur les pratiques pédagogiques, afin de construire un environnement scolaire inclusif et respectueux de toutes et tous.

Références bibliographiques

Bleisch, P., Desponds, S., & Girardet, M. (2021). *Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « Éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande.* Zeitschrift für Religionskunde /Revue de didactique des sciences des religions, 9, 93–115.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3(3),* 29–48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Confédération suisse. (2024). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (Cst.).* Fedlex. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr

Canton de Berne. (2024). *Constitution du canton de Berne du 6 juin 1993 (ConstC).* Fedlex. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1994/1_401_401_361_fga/fr

CIIP. (2019). Plan d'études romand – Éthique et cultures religieuses (PER). https://portail.ciip.ch/per/disciplines/10

Clerc, S. & Michaud, Y. (2018). Témoigner : pourquoi faire ? *In Parler de religion en classe : École, collège, lycée.* (pp. 9-10) Belin éducation.

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP).

Département fédéral de la défense, de la protection de la population et des sports (DDPS). (s.d.). Manuel des biais cognitifs (Service de renseignement de la Confédération). https://www.vbs.admin.ch/dam/fr/sd-web/K489QrrPSDvt/vbs-ddps-ndb-handbuch-kognitive- verzerrung-fr.pdf

Desponds Meylan, S., & Durisch Gauthier, N. (2023). *« Neutraliser » la vivacité de la question religieuse ? Esquisse des concepts régulateurs d'un enseignement relatif aux religions à l'école primaire francophone suisse*. Diversité, (201), 170–175.

Druide informatique. (2024). *Antidote 12* [Logiciel].

Durisch Gauthier, N. (2022). *L'enseignement relatif aux religions en Suisse francophone et dans le canton de Vaud au prisme de la diversité religieuse et non religieuse*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 21, 7–22. https://doi.org/10.4000/cres.5710

Durkheim, É. (1912). *Définition du phénomène religieux et de la religion.* Dans É. Durkheim, Les Formes élémentaires de la vie religieuse, 29-66.

Formation Berne. (2024). Conseil – La religion à l'école obligatoire.

Éditions Agora. (n.d.). Actualités. Éditions Agora. https://www.editions-agora.ch/page.php?label=actualite

Gaumont, D (2023). Le traitement des données. Gaumont, D. & Réthoré, C. *Les études de marché.* Dunod, 99-121.

Girardet, M., Ansen Zeder, E., & Bleish, P. (2022). *Les postures d'enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en suisse romande sous le prisme de la neutralité*. Éducation et socialisation. https://doi.org/10.4000/edso.19040

Huguenin-Virchaux, I. (2018). *S'engager dans les spécificités culturelles des élèves et créer une culture commune. Comment l'enseignant peut-il vivre et organiser le multiculturel dans des milieux dits défavorisés ?* [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. Archive institutionnelle HEP BEJUNE. https://hph.swisscovery.ch/permalink/41SLSP_HPH/7a4e5u/alma991001661276505520

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif (4e éd.) Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01*

Laouadi, L. (2018). *L'enseignement de l'éthique et cultures religieuses dans une école laïque. La question de la laïcité à l'école primaire.* [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. Archive institutionnelle HEP BEJUNE. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310137

Larousse. (s. d.). Religion. Dans Dictionnaire de français Larousse. Consulté le 18 août 2025, sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/religion/67904

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138. https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n1-rechqual06692/1085400ar/

Martinache, I. (2009). *Compte rendu de Durkheim, Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Lectures. https://journals.openedition.org/lectures/726

Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* https://www.unige.ch/fapse/life/application/files/3416/3333/9796/mem-entretien.pdf

Miserez, C. & Desboeufs, J-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse.* [PowerPoint].

Officie fédéral de la statistique. (2023). Évolution du paysage religieux. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (version 2026) « Reformule cela en utilisant un vocabulaire plus adéquat et en gardant le contenu que je te fournis : (coller le texte) ». https://chat.openai.com/

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01

Planchamp, A. (2018). *L'enseignement de l'éthique et cultures religieuses : expériences et représentations de l'ECR par les enseignants d'histoire dans le canton de Vaud* [Mémoire de Master, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Archive institutionnelle HEP Vaud. https://doi.org/10.22005/bcu.243935

Rohrer, M., & von Fischer, S. (2011). *La diversité religieuse dans les écoles suisses : problème ou potentiel ?* Terra cognita, 19, 54–59.

Schertenleib, G-A. (2014). *Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves.* https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309932

Stolz, J. & Baumann, M. (2009). *Diversité religieuse : aspects culturels, sociaux et individuels.* Dans Baumann, M. & Stolz, J. La nouvelle suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité, Religions et modernité, 3) (pp. 27-42). Genève, Labor et Fides.

Tasocak, S. (2017). *Éducation interculturelle. Les atouts de l'interculturalité.* [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. Archive institutionnelle HEP BEJUNE. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310095

Van Der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement. (2e éd.). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084?lang=fr&tab=illustrations

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales. (5e éd.). Dunod. https://shs.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782100765416?lang=fr&tab=illustrations

Annexes

Annexe 1 – Guide d'entretien

Thème 1 : Difficultés rencontrées	**Relance(s) possible(s)**	**Notes personnelles**
Avez-vous déjà vécu des situations en lien avec la religion dans votre classe ?	Pouvez-vous décrire un exemple ? S'agit-il de situations ponctuelles ou récurrentes ?	
Qu'est-ce qui vous a semblé difficile à gérer dans ces situations ?	Contexte ? Élèves concernés ? Nature de la difficulté ?	
Ces situations ont-elles parfois influencé votre rôle ou votre positionnement professionnel ?	Moments d'hésitation, malaise, incertitude ?	
Y a-t-il des sujets liés à la religion que vous hésitez à aborder ?	Qu'est-ce qui crée ces hésitations ? Quelles craintes éventuelles ?	
Thème 2 : Solutions et stratégies	**Relance(s) possible(s)**	**Notes personnelles**
Quelles actions mettez-vous en place lorsque surgit une situation liée à la religion ?	Discussions, adaptation d'activités, gestion collective…	
Comment favorisez-vous le respect et la compréhension entre élèves ?	Activités, supports, moments dédiés…	
Faites-vous appel à des ressources ou collaborations (ECR, direction, collègues, médiation) ?	Dans quel cadre ? Avec quel soutien ?	
Quels repères (juridiques, institutionnels, pédagogiques) vous guident ?	Sont-ils suffisants ? Lesquels manquent ?	

Thème 3 : Appréciation des solutions	**Relance(s) possible(s)**	**Notes personnelles**
Dans quelle mesure estimez-vous que vos stratégies sont efficaces ?	Sur le climat de classe ? Sur les élèves ?	
Quels effets observez-vous chez vos élèves après vos interventions ?	Tensions apaisées ? Nouvelles incompréhensions ? À long, ou court terme ?	
Recevez-vous des retours de parents ou d'élèves ?	Comment les prenez-vous en compte ? Avez-vous modifié quelque chose ?	
Qu'est-ce qu'il serait utile d'améliorer pour mieux gérer ces situations ?	Formation, ressources, cadre institutionnel…	
Thème 4 : Posture professionnelle	**Relance(s) possible(s)**	**Notes personnelles**
Enseignez-vous actuellement l'ECR dans votre classe ?	Si oui, comment organisez-vous cet enseignement ? Si non, quelles sont les raisons ?	
Comment abordez-vous concrètement les thèmes ECR avec vos élèves ?	*Utilisez-vous des ressources particulières, des démarches spécifiques ou des projets ? Quels sont, selon vous, les points facilitants ou difficiles dans cet enseignement ?*	
Comment conciliez-vous neutralité scolaire et prise en compte de la diversité des élèves ?	Comment trouvez-vous l'équilibre ?	
Avez-vous reçu une formation liée à l'ECR ou à ces questions ?	Ce que cela vous a apporté ? Besoins futurs ?	
De quels soutiens ou ressources auriez-vous besoin pour renforcer votre posture ?	Accompagnement, partage de pratiques, documents…	

Annexe 2 – Discussion IA

Outils d'IAg	Type d'utilisation	Prompts utilisés	Parties du travail concernés
ChatGPT	Reformulation	Reformule cela en utilisant un vocabulaire plus adéquat et en gardant le contenu que je te fournis : (coller le texte).	Chaque partie du travail a été reformulée pour utiliser un vocabulaire plus adéquat à la rédaction.
Antidote 12	Correction orthographique	Antidote a été utilisé comme outil d'aide à la correction grammaticale, orthographique, stylistique ou comme outil à la reformulation de phrases afin d'assurer la qualité linguistique du mémoire.	Ensemble du document.