

# Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ?\*

Anne-Claude Hess & Quentin Brumeaud

**Dans quelle mesure les enseignant-e-s fribourgeois-es du primaire qui dispensent des leçons d'Éthique et cultures religieuses (ECR) partagent-ils-elles les mêmes intentions que celles émanant des institutions scolaires officielles ? Les finalités déclarées que poursuivent les enseignant-e-s fribourgeois-es du primaire dans leur pratique de l'ECR sont-elles en adéquation avec leur communication effective dans la relation pédagogique qu'ils-elles instaurent avec leurs élèves ? Voilà deux questions auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse dans cet article, dans une première recherche exploratoire issue d'informations recueillies sur le terrain.**

To what extent do Fribourg primary school teachers who teach Ethics and Religious Cultures (ERC) lessons share the same intentions as those from official educational institutions? Are the declared aims pursued by Fribourg primary school teachers in their practice of ERC in line with their actual communication in their pedagogic relationship with their students? These are two questions to which we try to provide answers in this article, in a first exploratory study resulting from information gathered in the field.

Inwieweit teilen die Freiburger Primarschullehrer\_innen, die Unterricht in *Éthique et cultures religieuses* (ECR, Ethik und Religionskunde) erteilen, die gleichen Ziele wie sie die Bildungspolitik über den Lehrplan formulieren? Stehen die deklarierten Ziele, die Freiburger Primarschullehrer\_innen in ihrer Praxis des ECR verfolgen, im Einklang mit ihrer tatsächlichen Kommunikation in der pädagogischen Beziehung, die sie zu ihren Schüler\_innen aufbauen? Dies sind zwei Fragen, auf die wir in einer ersten explorativen Untersuchung versuchen, in diesem Artikel einige Antworten zu geben.

## Préambule

Depuis bientôt dix ans, l'Éthique et cultures religieuses (ECR) est une discipline inscrite à l'horaire des écoles fribourgeoises. Nous, chercheurs-euses de la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg, soutenu-e-s par le Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D) et en association avec des chercheurs-euses des cantons de Vaud et du Valais, avons ambitionné de faire un état des lieux de l'enseignement de cette discipline sur le terrain. En effet, aucune étude ne s'est intéressée jusqu'ici à répertorier les pratiques effectivement en cours concernant l'ECR dans le canton de Fribourg (et en Suisse romande plus généralement), ni à compiler les propos des enseignant-e-s quant à la praticabilité de cette discipline et aux finalités d'apprentissage qu'elle semble devoir viser chez leurs élèves. Utilisant la latitude exploratoire qu'offre le cadre théorique de la grounded theory (Corbin & Strauss, 1990, 2015 ; Mey & Mruck, 2009 ; Strübing, 2014), nous avons mené des interviews semi-dirigées auprès de vingt-deux enseignant-e-s fribourgeois-e-s et filmé dix-neuf leçons d'ECR<sup>1</sup>, dans l'idée de faire émerger de ce vaste corpus d'informations potentielles des éléments saillants de réflexion propres à esquisser, dans une approche préalable, la tangibilité de l'enseignement de cette discipline sur le terrain. En nous plongeant dans l'analyse de ce vaste corpus d'informations potentielles, nous avons tenté d'en exploiter la richesse et d'en faire émerger, en nous attachant à être cohérent-e-s et conséquent-e-s, des redondances ou des singularités jugées significatives.

Cet article rend compte de nos découvertes, et met chronologiquement en scène l'avancée de notre réflexion

\* Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Éthique et Cultures religieuses » soutenue par le 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, Melissa Girardet, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet sont ici remerciées.

<sup>1</sup> Suite à notre demande d'accéder au terrain, quatre arrondissements scolaires ont été désignés pour nous permettre de rencontrer des enseignant-e-s. Nous avons pris contact avec trois d'entre eux (le quatrième étant un peu réfractaire à notre venue, nous n'avons pas pu finaliser une collaboration avec lui), et dans un premier temps, nous avons donc rencontré pour une interview vingt-deux enseignant-e-s (désigné-e-s par leur responsable d'établissement ou volontaires). Dans un second temps, nous sommes retourné-e-s filmer ces enseignant-e-s en train de donner une leçon d'ECR. Cependant, parmi eux-elles, deux enseignantes constituaient un duo dans une même classe et nous avons donc filmé uniquement celle qui était en charge de l'enseignement de l'ECR. Nous avons aussi connu des problèmes techniques lors de l'enregistrement audio-visuel d'une leçon d'ECR. Enfin, une enseignante terminant un remplacement temporaire n'a pas pu être filmée suite à son interview. Au final, nous n'avons donc filmé que dix-neuf des vingt-deux enseignant-e-s interviewé-e-s.

globale ainsi que l'état de nos conclusions raisonnées. Dans le détail, nous faisons part de sept finalités de l'enseignement de l'ECR, que nous avons décelées dans le discours des enseignant-e-s, et de notre choix de formalisation synthétisée les concernant (cf. point 3.). Puis nous faisons un parallèle entre ces sept finalités qui ressortent des discours des enseignant-e-s et celles qui sont évoquées dans les textes officiels, tel le Plan d'études romand (PER), et nous soulignons le degré d'adéquation qu'elles entretiennent entre elles, et le constat que nous pouvons en tirer (cf. point 4.). Puis, notre observation des leçons d'ECR filmées, effectuée grâce à un outil original inspiré de la théorie des actes de langage (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Grice, 1979), nous permet de notifier la force de l'adéquation présente entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, et à faire état de diverses explications la concernant (cf. point 5.). Enfin, en conclusion, nous résumons les découvertes les plus saillantes que nous avons faites, et soulignons la nécessité d'une suite à donner à cette première recherche exploratoire.

## 1 Introduction

Depuis l'introduction du PER, entre 2011 et 2014, et le lancement du projet *Lehrplan 21*, la discipline ECR est inscrite à l'horaire des écoles fribourgeoises. Alors qu'auparavant, l'enseignement de l'histoire biblique pouvait faire l'objet d'une dispense à la demande des parents, l'enseignement de l'ECR est maintenant obligatoire, et vise « à faire découvrir les cultures et les traditions religieuses, à permettre à l'élève de se situer dans un contexte interculturel et interreligieux et à développer une responsabilité éthique. » (PER, 2010).

C'est suite aux débats à propos de la nouvelle loi scolaire, remettant en question l'article déclarant que l'école fribourgeoise était fondée sur la conception chrétienne de la personne, que le principe de neutralité confessionnelle inhérent à l'école publique a entraîné une modification de l'article 2 de la loi scolaire de septembre 2014 (LS, 2014) comme suit :

1 L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative. 2 Ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs. 3 L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique.

Dès lors, la description faite dans le PER, concernant l'ECR comme une spécificité cantonale, précise que l'ECR a pour buts de :

s'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socioreligieux. (PER, 2010a). Eveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux. (PER, 2010b). Analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer. (PER, 2010c)

Ces buts respectent la neutralité confessionnelle et politique, et s'ancrent dans une tradition chrétienne tout en abordant les diversités culturelles et religieuses comme des objets de connaissance et de réflexion, dans une perspective humaniste et éthique. Cependant, ils semblent proposer un positionnement nouveau chez l'enseignant-e, qui peut s'avérer délicat et inconfortable lorsqu'il s'agit d'être garant-e d'une certaine neutralité alors même que l'on aborde des aspects de croyance religieuse par exemple.

Il s'avère dès lors intéressant de cerner les conceptions des enseignant-e-s quant à cette discipline qu'est l'ECR, et de mieux comprendre quelles sont les finalités qu'ils-elles lui attribuent, et comment ils-elles les opérationnalisent dans leur pratique de l'ECR.

## 2 Cadre méthodologique

Dans le cadre de la recherche exploratoire menée dans le champ disciplinaire de la didactique de l'ECR, nous nous intéressons aux pratiques usuelles d'enseignement de l'ECR en Suisse romande. Ici, dans une première analyse, nous faisons uniquement état de traitements de données recueillies auprès des vingt-deux enseignant-e-s du primaire du canton de Fribourg que nous avons pu interviewer, puis filmer, pour dix-neuf d'entre eux-elles, durant une séquence d'enseignement.

L'interview, structurée en une série de questions ouvertes telles que « Qu'est-ce que l'ECR pour toi ? », « Que fais-tu en ECR ? », « A quoi ça sert l'ECR, selon toi ? », « Comment est-ce expliqué ou présenté aux parents ? »,

« Comment présentes-tu l'ECR aux élèves ? », « C'est quoi l'éthique pour toi ? Que mets-tu derrière ce mot ? », « Et pour Cultures religieuses ? De quoi s'agit-il pour toi ? » ... , avait pour but d'offrir la possibilité aux enseignant·e·s d'évoquer la discipline de l'ECR assez librement et spontanément, et d'expliquer ce qu'ils-elles en pensent, comment ils-elles l'enseignent, quels problèmes ou quelles difficultés ils-elles rencontrent, quels bénéfices ils-elles en retirent... Dans un second temps, nous avons eu l'opportunité de filmer une séquence d'ECR chez dix-neuf des vingt-deux enseignant·e·s interviewé·e·s, séquence qu'ils-elles ont choisie librement sans que nous leur imposions quoique ce soit. Nous leur avons simplement indiqué de faire ce qu'ils-elles avaient l'habitude de faire, ou ce qu'ils-elles avaient envie de nous montrer et qui, selon eux-elles, reflétait bien leur pratique habituelle.

L'ensemble des interviews menées, échelonnées de mai 2017 à juin 2018, représente un corpus assez conséquent de commentaires, d'avis, de représentations et de descriptions que font les enseignant·e·s à propos de la discipline ECR et de la représentation qu'ils-elles en ont. Nous avons traité ce corpus selon une démarche inductive, en nous référant aux fondements de la *grounded theory* (Corbin & Strauss, 1990, 2015 ; Mey et Mruck, 2009; Strübing, 2014). Cela nous a incité·e·s à favoriser l'émergence d'aspects significatifs à partir de l'observation collective des données brutes recueillies.

Quant à l'ensemble des leçons d'ECR filmées durant l'année scolaire 2018-2019, il représente un corpus de séquences-vidéos important et hétérogène de la pratique effective des enseignant·e·s sur le terrain. Nous avons traité ce corpus audio-visuel selon une démarche déductive, lui appliquant un outil d'analyse élaboré par nos soins en nous inspirant de la théorie des *speech acts* (Austin, 1970 ; Searle, 1972) pour cerner les adéquations existant entre les finalités déclarées des enseignant·e·s et leur pratique effective de l'ECR.

### 3 La formalisation des finalités de l'ECR déclarées par les enseignant·e·s

Au fil de notre lecture vigilante des transcriptions des entretiens, des éléments pertinents à nos yeux ont commencé à prendre du relief. Ces derniers ont été discutés dans le cadre de lectures collectives que nous avons eues entre chercheur·euse·s durant lesquelles chacun·e mettait en évidence des aspects saillants des interviews qui semblaient intéressants du fait de leur portée, de leur redondance, ou de leurs singularités. Parmi ces éléments, nous avons repéré ceux qui font état des finalités de l'enseignement de l'ECR à l'école primaire. Ces finalités émergent des propos des enseignant·e·s tant implicitement (car non directement liés à une question précise portant sur les finalités de l'ECR) qu'explicitement (car liés à une question précise portant sur les finalités de l'ECR). Au final, nous avons cerné l'émergence de sept finalités différentes dans les propos des enseignant·e·s faisant état de ce que le cours d'ECR devrait ou pourrait viser en termes d'apprentissage. Nous les présentons dans le tableau 2 en annexe, avec leur désignation (celle que nous avons choisie pour les qualifier au plus près de ce qu'elles semblent désigner), et avec leur formalisation (celle que nous avons choisie pour synthétiser au mieux la teneur commune de leur évocation par les enseignant·e·s). Qu'en est-il de chacune d'elles ? C'est la question à laquelle nous proposons tout d'abord d'apporter un certain nombre d'éléments de réponses, en les commentant dans l'ordre de leur fréquence d'apparition.

#### 3.1 La Finalité Socialisante (FS)

La Finalité que nous avons nommée Socialisante est formulée par la quasi-totalité des enseignant·e·s interviewé·e·s. Sans doute que l'état d'esprit du PER, insistant dans la Formation générale sur le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie, et stipulant dans les capacités transversales que la collaboration et la communication sont à développer chez l'élève, contribue à percevoir l'ECR comme un lieu privilégié pour développer effectivement des compétences sociales comme le respect, la tolérance ou la coopération. Ainsi, un enseignant précise :

[...] pour moi ce qui est l'éthique c'est ce qui cadre avec une façon de faire qui est humaniste, qui va dans le sens du bien commun, [...] c'est aussi inculquer des comportements peut-être [...] qui sont pour le bien de la collectivité, de l'éthique de citoyen par exemple, je sais pas on ne vole pas ou ce genre de choses-là.

Ou encore, une enseignante dit :

Ça va aussi dans la collaboration de vraiment prendre conscience de nos capacités, des capacités des camarades, pour mettre tout ça ensemble finalement. [...] Se dire qu'on est tous différents qu'on est tous, ben moi j'peux faire ça lui y peut faire ça, ben si on met ensemble ça fait quelque chose de sympa.

Par ailleurs, la diversité croissante des élèves des classes fribourgeoises, quant à leur culture et/ou leur religion, légitime concrètement de tels objectifs, puisqu'elle fait vivre le respect de la différence au quotidien. Ainsi, une enseignante précise :

[...] j'ai l'impression que quand on connaît un peu la culture de l'autre, c'est plus facile de se comprendre et puis de se montrer tolérant aussi vis-à-vis de certains comportements ou attitudes, [...] pour moi c'est un tremplin vers l'augmentation de la tolérance.

Une autre enseignante dit également :

Alors pour ma part j pense que ça devrait servir à ce qu'ils s'ouvrent à l'autre déjà dans un premier temps, dans le sens que si l'autre y dit qu'il est d'une autre religion qu'il vient d'un autre pays ou qu'y mange [...] pas de viande chez lui [...] que l'enfant puisse entendre ça sans forcément juger ou sans forcément avoir de remarques désobligeantes mais juste en disant ha ok chez toi c'est comme ça ben chez moi c'est comme ça.

Toutes ces tendances (issues de l'état d'esprit du PER ou de la réalité de la classe) se rejoignent sans doute, et les enseignant·e·s cerneront alors l'ECR comme l'occasion logique de développer une sociabilité harmonieuse chez leurs élèves, en favorisant le respect des différences, tant au niveau des valeurs éthiques à construire personnellement que des égards à développer quant aux différences culturelles et/ou religieuses présentes dans la classe.

### 3.2 La Finalité de Culture Générale et la Finalité Relationnelle (FCG et FRE)

Les Finalités que nous avons nommées de Culture Générale et Relationnelle sont également formulées par la grande majorité des enseignant·e·s interviewé·e·s, et cela n'est peut-être pas une simple coïncidence. Il semblerait que la Finalité de Culture Générale soit davantage associée à l'enseignement des cultures religieuses, et la Finalité Relationnelle à celui de l'éthique. Comme si au sein de l'ECR, une distinction entre deux aspects incompatibles, malgré leur complémentarité possible, induisait deux registres d'apprentissage différents : celui concernant l'appropriation de connaissances à propos de la diversité des cultures et/ou religions existantes (ce qui présuppose que chacun·e ait la possibilité de découvrir un horizon plus large que celui délimité par sa propre culture et/ou religion), et celui de la construction de valeurs plus ou moins communes et/ou individuelles (ce qui présuppose que chacun·e se sente libre d'exprimer son avis en se sachant respecté dans sa singularité potentielle et, de fait, puisse établir des relations sincères avec les autres dans un climat général respectueux) ; le premier est plus objectif et formalisé, et le second plus inter-subjectif et libre. Ainsi, une enseignante précise à propos de la Finalité de Culture Générale :

[L'ECR] c'est pas un cours de religion mais c'est une découverte des différentes religions, cultures et croyances qu'il y a autour de la terre pour savoir ce qui existe et pouvoir le décrire et aussi s'adapter si une fois on voyage ou voilà.

Et un enseignant précise à propos de la Finalité Relationnelle :

[...] qu'ils [les élèves] puissent aussi eux donner leur avis, [...] déjà ils se sentent importants parce qu'ils peuvent donner leur avis ils peuvent dire ce qu'ils pensent [...], et pis pour voir ben que en discutant, en partageant, que ce soit religieux ou n'importe quoi, mais on peut apprendre à connaître l'autre, pas toujours être d'accord avec l'autre mais pouvoir respecter l'avis, la vision de l'autre et avec ça créer vraiment un climat qui soit juste incroyable.

Et un autre encore :

[...] J pense que ça c'est important de pouvoir laisser les enfants s'exprimer aussi pis de donner leur avis sur quelque chose. [...]. C'est de leur laisser aussi matière à réfléchir autour de c'qui s'passe quoi, pas seulement dire faut pas faire ça pis faut faire ci, mais aussi ben voilà leur donner la possibilité d'eux dire c'qu'ils pensent. [...]

### 3.3 La Finalité Contractuelle (FC)

La finalité que nous avons nommée Finalité Contractuelle est formulée par plus de la moitié des enseignant·e·s interviewé·e·s. Elle ne rend pas compte d'une finalité en tant que telle, au sens pédagogique du terme, mais se rapporte plus trivialement aux activités d'enseignement, et non pas aux objectifs d'apprentissage. Cette forte représentativité est peut-être la conséquence d'un biais du questionnement proposé lors de l'interview, dont l'entame débute par une question générale de type : « Raconte-moi ce que tu fais en ECR ? ». Le fait que cette finalité se retrouve fortement évoquée en début d'entretien tendrait à mettre en évidence que dans un premier temps, les enseignant·e·s

pensent devoir décrire le type de leçon et de dispositifs didactiques qu'ils-elles utilisent en ECR, et font état de leur procédure d'enseignement disciplinaire. Il y a là l'idée qu'il est demandé de rendre compte de sa pratique disciplinaire, puisque l'ECR est inscrit à l'horaire hebdomadaire. Par exemple, une enseignante décrit :

Et puis ensuite je prends les histoires en fonction des saisons [...], j'essaie de les inscrire dans le calendrier qu'on a en fait grégorien du coup et puis je raconte les histoires en les modifiant un petit peu pour que ce soit bien motivant pour les élèves alors on ajoute des décors, des mimes [...].

Du reste, pour ceux-celles qui ne proposent pas régulièrement cette discipline à leurs élèves, une justification, ou du moins une explication, concernant son absence sont mis en avant comme pour excuser un manquement dont ils-elles sont conscient·e·s. Ainsi, une enseignante répond :

Moi comme je l'ai dit avant, moi j'enseigne pas l'éthique et cultures religieuses, ou très rarement, je fais des petits des petits points. [...] je manque de temps pour tout, et j'ai l'impression qu'actuellement on est dans une politique où il faut bourrer les enfants comme des oies en leur mettant le plus de choses possibles [...] Hier j'ai fait, parce que je savais que t'allais venir.

### 3.4 La Finalité Réflexive et la Finalité Moraliste (FR et FM)

La Finalité Réflexive et la Finalité Moraliste sont formulées par près de la moitié des enseignant·e·s interviewé·e·s. Quoique moins fortement représentées, ces deux finalités sont citées fréquemment. Elles s'appellent parfois l'une l'autre, dans le sens où, paradoxalement, la construction personnelle d'une éthique réfléchie (Finalité Réflexive) se heurte parfois aux limites admissibles par l'enseignant·e qui recadre alors une liberté de penser un peu trop hors des normes convenues (Finalité Moraliste). Un enseignant illustre assez bien cette dualité en disant :

Ça dépend des situations. Après c'est vrai qu'y a des des fois où j'suis [...] un peu plus directif, où j'dis ben voilà là y a quand même des choses qui faut, pis d'autres fois où ben j'suis plus là pour écouter déjà pour commencer c'qu'ils ont à dire parce que j'pense que ça c'est aussi leur laisser de temps en temps aussi être à l'écoute pis après en fonction de c'qui s'dit j'vais peut-être plus ou moins aider réorienter rediriger la conversation effectivement. Mais y a des fois où j'pense qu'c'est aussi une bonne chose de pouvoir les écouter d'entendre c'qu'ils ont envie de dire.

### 3.5 La Finalité Identitaire (FI)

La Finalité Identitaire est formulée une seule fois. Peut-être que l'inclusion qu'elle suppose en terme de raisonnement auto-centré à l'intérieur d'une trajectoire collective paraît trop difficile à appréhender par des élèves si jeunes. Ou que les visées actuelles de l'école fribourgeoise, encourageant beaucoup à penser en terme de collaboration, de coopération et d'échanges entre élèves, met la priorité sur l'aspect collectif des apprentissages scolaires, perdant un peu de vue la connaissance individuelle prise pour elle-même. Une enseignante dit :

[...] pour comprendre ce qu'on est aujourd'hui ça fait partie de la construction de notre personnalité de notre culture pis je trouve très important d'être au courant, après un enfant sera libre non parce que la plupart sont déjà baptisés mais chacun se fait son opinion [...].

Ces finalités, et leur représentativité, dans le discours des enseignant·e·s interviewé·e·s, étant commentées, il est intéressant dès lors de les considérer en regard de celles proposées par les textes officiels, dont le PER, même si les enseignant·e·s ne se sont pas référés·e·s à ces dernières durant leur interview (ou alors très peu et anecdotiquement pour auto-évaluer de mémoire la justesse institutionnelle de leurs réponses).

## 4 L'adéquation entre les finalités de l'ECR déclarées par les enseignant·e·s et les finalités de l'ECR figurant dans les textes officiels

Le PER (2010d) propose en préambule, dans sa section concernant les spécificités cantonales, les visées prioritaires de l'enseignement de l'ECR en disant qu'il s'agit de : « Découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes ; développer le sens d'une responsabilité éthique. ».

Il laisse entendre que l'enseignement de l'ECR poursuit deux finalités privilégiées, relatives aux deux aspects que sont l'enseignement des cultures religieuses d'un côté, et celui de l'éthique de l'autre, la première pouvant fort bien s'apparenter à la Finalité de Culture Générale cernée chez les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s, et la

seconde aux Finalités Socialisante et Réflexive.

Le PER (2010e) se réfère ensuite, dans sa section concernant les spécificités cantonales, aux exigences posées par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) à propos des objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003, et cite sa ligne d'action 3.4 figurant dans sa déclaration :

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.

Il s'agit là de rappeler la requête de la CIIP, et de la proposer en référence comme un repère synthétique guidant l'enseignement à mener. Les finalités qui se déclinent dans cette ligne d'action peuvent s'apparenter à certaines de celles énoncées par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

- « [...] prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses » et « [...] de saisir et d'apprécier la signification des traditions » s'associent à la Finalité de Culture Générale.
- « [...] permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres » s'associe à la Finalité Identitaire.
- « [...] de saisir et d'apprécier [...] le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » s'associe à la Finalité Socialisante, puisque les termes *saisir* et *apprécier* ne stipulent pas directement la mise en pratique des valeurs elles-mêmes.
- Dans sa déclaration, la CIIP propose une autre ligne d'action plus explicite qui peut être associée aux Finalités Socialisante et Moralisante. La ligne d'action 3.1 stipule en effet que l'école « veille, [...], à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelle. ». Le PER n'en fait pas mention dans sa section sur les spécificités cantonales,

Concernant les intentions poursuivies par l'enseignement de l'ECR notées dans les spécificités cantonales, le PER (2020f) les décline à nouveau, tout comme dans son préambule, selon les aspects *Cultures religieuses* et *Ethique*.

A propos de l'aspect *Cultures religieuses*, le PER précise que le cours ECR « [...] est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales », et dit également qu'il aborde le fait religieux afin d'en reconnaître la diversité, mais aussi d'en affirmer de manière assumée « [ses] origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. ». Il complète ces propos en affirmant « Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse », ce qui représente une intention associée à la Finalité de Culture Générale suggérée par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

Il précise aussi que le cours ECR, en donnant aux élèves cette connaissance de la diversité des cultures religieuses, doit « [...] permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles. », ce qui représente une intention associée à la Finalité Identitaire suggérée par un seul enseignant interviewé.

A propos de l'aspect *Ethique*, le PER précise que le cours ECR est :

[...] un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique.

Cela représente une intention associée aux Finalités Réflexive et Socialisante suggérées par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

Si l'on comptabilise, de façon un peu artificielle certes, mais non arbitraire, les références des textes officiels évoquant les finalités de l'ECR, on peut déjà constater, sans surprise, que les Finalités Relationnelle et Finalité Contractuelle n'y figurent pas, alors qu'elles sont proposées par les enseignant·e·s interviewé·e·s. Sans doute que les textes officiels, qui cernent les visées spécifiques de l'enseignement de l'ECR, considèrent la Finalité Relationnelle

comme touchant plus globalement l'enseignement général proposé aux élèves, sous couvert des visées du PER inhérentes aux capacités transversales et à la Formation générale par exemple. Quant à la Finalité Contractuelle, il est évident que proposer une finalité non pédagogique n'aurait aucun sens dans un plan d'études.

Les Finalités Socialisante et de Culture Générale sont les plus souvent déclinées dans les textes officiels, tout comme dans le discours des enseignant·e·s. On constate là une cohérence entre le cadre de référence institutionnel et l'état d'esprit des enseignant·e·s de terrain, ce qui tend à démontrer une adéquation tout à fait intéressante entre les visées prescrites et celles adoptées par le corps enseignant.

Les Finalités Identitaire et Moralisateur sont peu déclinées dans les textes officiels, la Finalité Moralisateur ne l'étant qu'une fois de façon peu appuyée, en regard de la Finalité Socialisante. Chez les enseignant·e·s, seule la Finalité Identitaire est très peu nommée. Les enseignant·e·s, qui souhaiteraient peut-être laisser leurs élèves penser librement par eux-mêmes pour se constituer des valeurs éthiques par exemple, et n'envisageraient dès lors pas de proposer radicalement une Finalité Moralisateur, semblent pourtant la suggérer avec plus de force que les textes officiels, se prémunissant ainsi peut-être d'éventuelles dérives d'opinions peu conformes aux normes convenues de la société de la part de leurs élèves.

En conclusion, les finalités de l'enseignement de l'ECR déclinées dans les textes officiels rejoignent globalement celles investies par les enseignant·e·s dans leur discours en ce qui concerne les finalités Socialisante, de Culture Générale, Réflexive, et dans une moindre mesure en ce qui concerne les finalités Identitaire et Moralisateur. Cela met en lumière une certaine adéquation entre le cadre institutionnel et l'état d'esprit des enseignant·e·s en charge de cet enseignement, augurant d'une harmonisation réelle et consentie de leur part, du moins dans leurs intentions annoncées.

Il est dès lors fort intéressant de mettre ces intentions annoncées à l'épreuve de l'action pédagogique qu'est l'enseignement effectif de l'ECR, afin de mesurer la force de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle.

## **5 Des finalités déclarées à la pratique effective de l'enseignement de l'ECR**

A partir des propos des enseignant·e·s, nous avons pu mettre en évidence des finalités qu'ils-elles attribuent à l'enseignement de l'ECR, puis montrer que ces dernières sont dans l'ensemble en adéquation avec celles stipulées dans les textes officiels. Mais au-delà des discours déclarés, il est intéressant de se pencher sur les pratiques effectives des enseignant·e·s et de cerner dans quelle mesure elles sont en adéquation avec les intentions annoncées.

Durant l'année scolaire 2018-2019, dix-neuf des vingt-deux enseignant·e·s interviewé·e·s précédemment nous ont accueilli·e·s dans leur classe à l'occasion d'une leçon d'ECR à laquelle nous avons assisté et que nous avons filmée. Les enseignant·e·s ont été invité·e·s à choisir librement, sans que nous leur imposions quoique ce soit, ce qu'ils-elles allaient proposer à leurs élèves, avec le conseil de faire ce qu'ils-elles avaient l'habitude de faire et qui reflétait bien leur pratique habituelle.

Avant de débiter le visionnement des séquences-vidéos récoltées, un outil d'observation a été élaboré, inspiré et cautionné par les conceptions de la pragmatique linguistique, et plus précisément par la théorie des actes de langage initiée par le philosophe britannique John Langshaw Austin (1970). Nous présentons dans un premier temps cet outil d'observation, tant du point de vue de son fondement théorique que de son élaboration particulière (cf. point 5.1.). Puis nous ferons état des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle (cf. point 5.2.), ainsi que des critères en jeu dans la fréquence d'apparition de certains aspects communicationnels de la part des enseignant·e·s (cf. point 5.3.), mis tous deux en évidence grâce à l'outil d'observation élaboré.

### **5.1 L'outil d'observation des séquences-vidéos d'enseignement de l'ECR issu de la théorie des actes de langage**

Elaborer un outil d'observation pour cerner les manifestations concrètes, dans la pratique d'enseignement, de finalités déclarées formellement n'est pas si simple au premier abord. Où regarder pour saisir une telle opérationnalisation ? Un de nos domaines d'expertise étant celui de la communication interpersonnelle, nous avons choisi de nous focaliser sur l'interaction pédagogique. Observer la relation que l'enseignant·e établit avec ses élèves durant la leçon, à travers le dialogue qu'il-elle instaure au fil de la richesse de ses interventions, et notamment de la diversité de son questionnement, nous apparaît comme un lieu privilégié de la concrétisation de ses intentions

pédagogiques. Ci-après, nous présentons le cadre théorique sur lequel nous avons choisi de nous appuyer pour élaborer un outil d'observation original, et nous décrivons cet outil ainsi que le postulat qu'il sera amené à tester.

Austin (1970), initiateur de la théorie des actes de langage du discours à laquelle Searle (1972) et Grice (1979) ont donné ses lettres de noblesse en en faisant une discipline reconnue de la philosophie contemporaine du langage, stipule que la fonction du langage n'est pas réduite à décrire, de façon quelque peu passive, la réalité, mais permet surtout d'agir, de façon active, sur elle, affirmant en quelque sorte que dire quelque chose, c'est en fait faire quelque chose. Selon Austin, lorsque nous formulons un énoncé en situation de communication interpersonnelle, nous produisons en fait un acte de langage tripartite : locutoire en prononçant des sons ayant un sens dans une langue donnée, mais aussi illocutoire en dotant l'énoncé d'une certaine force à valeur d'acte, et enfin perlocutoire en provoquant certains effets dans l'interaction de communication elle-même. Searle (1982), reprenant les idées d'Austin, propose une taxinomie des actes de langage illocutoires comprenant 5 catégories : les assertifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à rendre compte de l'existence d'un état des choses à propos de la réalité), les directifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à inciter l'interlocuteur-trice à accomplir quelque chose), les promissifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à s'engager à accomplir quelque chose), les expressifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à manifester un état psychologique vis-à-vis de quelque chose) et les déclarations (l'action du-de la locuteur-trice consiste à accomplir un changement dans la réalité). Searle (1982, p.32) écrit :

Nous disons à autrui comment sont les choses, nous essayons de faire faire des choses à autrui, nous nous engageons à faire des choses, nous exprimons nos sentiments et nos attitudes et nous provoquons des changements dans le monde par nos énonciations.

Searle (1972, p.62) ajoute l'idée : « Si l'on considère la notion d'acte illocutionnaire, il faut aussi considérer les conséquences, les effets que de tels actes ont sur les actions, les pensées ou les croyances... des auditeurs. », et définit ainsi ce qu'est un acte perlocutoire. En résumé, l'acte locutoire consiste simplement à dire quelque chose, l'acte illocutoire est posé en tant qu'action en disant quelque chose (action de décrire, action de demander, action de promettre, action de s'excuser, action de rendre un jugement...), et l'acte perlocutoire engendre des effets issus de l'action posée illocutoirement (convaincre l'interlocuteur-trice, l'encourager à donner son avis, le-la rassurer, l'amadouer, lui assigner un verdict...). Kerbrat-Orecchioni (2005, p.22) propose un exemple qui illustre l'acte de langage tripartite :

[...] en disant «Qu'as-tu fait ce matin ?» j'effectue un acte locutoire dans la mesure où je combine des sons et des mots, auxquels vient s'associer un certain contenu sémantique (identifiable au contenu propositionnel) ; j'effectue aussi un acte illocutoire dans la mesure où cette suite a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information ; j'effectue enfin un acte perlocutoire si cette énonciation sert des fins plus lointaines et cachées, comme embarrasser l'interlocuteur, ou lui manifester de l'intérêt.

De fait, un-e enseignant-e proposant une leçon d'ECR entre en interaction de communication avec ses élèves, et commet un certain nombre d'actes de langage dans l'échange qui s'instaure. Ses actes de langage sont variés, mais tous combinent les aspects locutoire, illocutoire et perlocutoire définis par la pragmatique linguistique. Parmi eux, nombreux sont ceux qui relèvent d'une demande (questions ou requêtes), et qui sont donc illocutoirement directifs, incitant les élèves à accomplir ce quelque-chose qui est de répondre à la demande ainsi posée. D'autres sont ceux qui relèvent d'une affirmation (reformulation approbative), et qui sont donc illocutoirement assertifs, validant la description de l'état des choses discutées, proposée par les élèves et lui attribuant de la valeur.

Dès lors, nous postulons que les demandes illocutoires (questions ou requêtes) et les assertions illocutoires (reformulations approbatives) exprimées par l'enseignant-e ont des visées perlocutoires différenciées selon les finalités poursuivies par ce-cette dernier-ère dans son enseignement de l'ECR. Autrement dit, une finalité déclarée de l'enseignement de l'ECR se manifesterait dans la pratique de l'enseignement de l'ECR sous la forme d'actes de langage perlocutoires distincts commis par l'enseignant-e dans l'interaction de communication qu'il-elle instaure avec ses élèves. Nous pouvons donc adjoindre à chaque finalité déclarée un encadrement perlocutoire particulier dont l'intention peut se concrétiser par un type d'énoncé spécifique. Le tableau 3 en annexe rend compte de cette association entre finalités déclarées et encadrements perlocutoires particuliers, association qui constitue, en ce qui concerne la typologie de l'encadrement perlocutoire sous forme d'actes de langage distincts (QR-QS-QC-RA-QO-QEARAP-QAC) l'outil d'observation que nous utiliserons pour l'analyse des séquences-vidéos d'enseignement de l'ECR, ce qui nous permettra, par la suite, de mesurer l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s et leur pratique réelle.



L'idée qui se cache derrière ce postulat est simple. Si un-e enseignant-e, poursuivant une (ou plusieurs) finalité(s) précise(s) à laquelle(auxquelles) il-elle adhère, propose une leçon d'ECR à ses élèves, il-elle choisira de formuler des énoncés qui travailleront à concrétiser cette(ces) finalité(s) au cours des interactions de communication qu'il-elle instaurera avec ses élèves. Ses actes de langage, notamment en termes de demandes au niveau illocutoire, sous couvert d'un questionnement introduit dans la relation pédagogique, auront un impact perlocutoire en adéquation avec les intentions qu'il-elle poursuit et les objectifs qu'il-elle se propose de faire atteindre à ses élèves. L'enseignant-e convertira ainsi une finalité en actes de langage, proposant un encadrement perlocutoire incarné dans ses productions langagières. Quelques exemples d'encadrements perlocutoires particuliers, dans le tableau 4 en annexe, mettent en scène cette conversion de l'intention en actes de langage.

## 5.2 Des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle

Afin de faciliter le traitement des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, nous avons anonymisé le nom et le prénom de chaque enseignant-e sous la forme de lettres majuscules comme suit : BSG-CSG-DCGH-DAG-SDG-DCGE-DIG-EMG-GJG-GMG-HFG-JAG-MJG-MPG-MNG-NLG-SSG-SAG-YOG. Pour chaque enseignant-e, concernant les déclinaisons possibles de l'adéquation relevée entre chacune des sept finalités déclarables et la pratique perlocutoire y associée, nous proposons 4 conventions parmi lesquelles [++] et [--] qui montrent une bonne adéquation (à savoir, si une finalité est déclarée, elle est mise en pratique perlocutoirement, et si une finalité n'est pas déclarée, elle n'est pas mise en pratique perlocutoirement), et également [+ ] et [-+ ] qui montrent une inadéquation (à savoir, si une finalité est déclarée mais n'est pas pratiquée perlocutoirement, et si une finalité n'est pas déclarée mais est pratiquée perlocutoirement).

Tableau 1. Déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s (colonne 1) pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle

	FC-QR	FS-QS	FCG-QC	FRE-RA	FM-QO	FR-QEARAP	FI-QAC
BSG	++	++	+ -	++	++	++	--
CSG	++	++	++	++	--	-+	--
DCGH	--	++	--	++	++	++	--
DAG	++	++	++	++	++	++	--
SDG	++	++	++	++	-+	++	--
DCGE	++	++	++	-+	++	-+	+ -
DIG	++	++	+ -	++	++	-+	--
EMG	++	++	++	++	-+	++	--
GJG	++	++	++	++	++	++	--
GMG	++	++	++	++	++	-+	--
HFG	-+	++	++	++	++	-+	--
JAG	++	++	++	++	++	++	-+
MJG	++	++	--	++	-+	-+	--
MPG	--	++	++	++	-+	++	--
MNG	++	++	++	++	-+	++	-+
NLG	++	++	++	-+	-+	-+	--
SSG	++	++	++	++	++	-+	--
SAG	-+	++	-+	-+	-+	-+	--
YOG	-+	++	--	++	++	-+	-+

+ + présence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)  
et présence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR, QS, QC, RA, QO, QEARAP, QAC)

-- absence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)  
et absence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR, QS, QC, RA, QO, QEARAP, QAC)

+ - présence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)  
et absence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR, QS, QC, RA, QO, QEARAP, QAC)

- + absence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)  
et présence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR, QS, QC, RA, QO, QEARAP, QAC)

Si nous considérons dans un premier temps les résultats globaux relatifs aux déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle (cf. Tableau 1), nous constatons que près de trois quart d'entre eux montrent une adéquation manifeste. Dit autrement, la très grande majorité des enseignant·e·s semble proposer un encadrement perlocutoire en accord avec leurs intentions pédagogiques. De fait, un·e enseignant·e ayant évoqué une finalité précise lors de son interview la pragmatise effectivement, l'opérationnalisant dans sa pratique réelle avec une adéquation patente [++]; un·e enseignant·e ne l'ayant pas évoquée ne la pragmatise pas, ne l'opérationnalisant pas dans sa pratique effective avec une adéquation patente [--].

Par exemple, la typologie de l'encadrement de SDG fait état d'actes de langage perlocutoires mettant en scène les intentions de six des sept finalités évoquées en interview, cinq d'entre elles ayant été déclarées et incarnées [++], une d'entre elle n'ayant été ni déclarée, ni incarnée [--].

La force de l'adéquation [++ ou --] existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle est de fait extrêmement forte. Trois postulats plausibles peuvent émerger de ce constat : Les enseignant·e·s sont conscient·e·s des finalités qu'ils-elles poursuivent avec leurs élèves, et mettent en place un encadrement perlocutoire adéquat leur permettant l'atteinte des finalités en question ; ou alors les enseignant·e·s ne sont pas/plus réellement conscient·e·s des finalités qu'ils-elles poursuivent, mais leurs gestes professionnels en encadrement perlocutoire s'étant automatisés dans leur pratique professionnelle, ils-elles utilisent un encadrement adéquat, un peu à la manière de Monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir ; ou alors la force de l'adéquation constatée est le produit d'une concomitance arbitraire, les enseignant·e·s proposant un encadrement perlocutoire adéquat à leur insu sans le lier à une représentation conscientisée de l'utilité des finalités poursuivies par eux-elles dans l'enseignement de l'ECR.

La question en suspens est de savoir laquelle des trois postulats explique le mieux la force de cette adéquation entre les finalités déclarées et la réalité du terrain. Pour tenter d'y répondre, nous pouvons examiner la répartition des inadéquations [-+ou+-] constatées entre les finalités évoquées par les enseignant·e·s pour la pratique de l'ECR et leur pratique réelle, et mesurer la nuance qu'elle offre à notre analyse globale.

Concernant les quatre finalités suivantes *Finalité Contractuelle* (FC), *Finalité Socialisante* (FS), *Finalité de Culture Générale* (FCG) et *Finalité Relationnelle* (FRE), force est de constater que chez la majorité des enseignant·e·s, l'adéquation entre ces finalités déclarées et leur pratique effective est très élevée, soulignant la présence d'un encadrement perlocutoire ad hoc. Une très faible inadéquation apparaît chez les enseignant·e·s pour ces quatre finalités, rendant compte de la présence d'un encadrement perlocutoire dans la pratique en l'absence de finalités déclarées en interview [-+], (ou beaucoup plus rarement, de l'absence d'un encadrement perlocutoire dans la pratique malgré la présence de finalités déclarées en interview [+--], ce qui peut aisément s'expliquer par le fait que pour les 2 enseignant·e·s (BSG et DIG) concerné·e·s ici, la leçon d'ECR concernait une thématique liée à l'éthique peu propice à un encadrement perlocutoire suscitant la mise en place de savoirs structurés en dépit de la finalité FCG déclarée en interview). Nous pouvons dès lors suggérer que l'adéquation très élevée constatée entre ces quatre finalités déclarées et leur opérationnalisation effective relève bel et bien, de la part des enseignant·e·s, d'une compétence professionnelle ancrée dans leur pratique d'interaction communicative, dont ils-elles auraient conscience tout ou en partie, plutôt que d'une concomitance arbitraire relevant d'une hasardeuse coïncidence.

Par contre, lorsque nous nous intéressons aux finalités *Finalité Moraliste* (FM) et *Finalité Réflexive* (FR), une inadéquation sensiblement plus forte apparaît chez les enseignant·e·s entre ces deux finalités et leur mise en pratique. En effet, 7 enseignant·e·s sur 19 n'évoquant pas la FM en interview l'opérationnalisent dans l'encadrement perlocutoire qu'ils-elles proposent

[-+], et 10 enseignant·e·s sur 19 n'évoquant pas la FR en interview l'opérationnalisent dans l'encadrement perlocutoire qu'ils-elles proposent [-+], mettant ainsi en évidence la présence d'une pratique effective de deux encadrements perlocutoires particuliers (QO et QEARAP) en l'absence de l'évocation en interview des finalités qu'ils représentent.

Nous pouvons supposer que la proportion d'inadéquations entre ces deux finalités et leur opérationnalisation pratique est suffisamment sensible pour suggérer que l'encadrement perlocutoire des enseignant·e·s<sup>2</sup> est attribuable à un geste professionnel au mieux automatisé et non conscientisé, voire à une concomitance arbitraire. Nous pour-

2 Celui-ci consistant à inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider leur pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate (QO), ou consistant à contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, et à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée (QEARAP)

rions également supposer qu'évoquer en interview une FM est quelque peu réhibitoire pour un-e enseignant-e garant-e du développement de l'autonomie de pensée et de l'esprit critique de ses élèves, comme mis en évidence dans les lignes directrices du PER, et que cela expliquerait sa moindre visibilité déclarée, bien que dans les faits, l'enseignant-e instaure des normes morales qu'il estime conformes aux attentes présupposées de la société et transmette des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.

### 5.3 Des critères en jeu dans la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier

Après avoir mis globalement en évidence les déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, intéressons-nous aux critères potentiellement en jeu dans la fréquence d'apparition des encadrements perlocutoires particuliers, afin d'en dévoiler l'articulation possible, afin de nuancer et d'approfondir nos premiers constats.

Nous retenons pour ce faire 3 critères :

- Le cycle dans lequel l'enseignant-e donne la leçon d'ECR, qui se décline en 2 variables : cycle 1, s'étendant aux 4 premières années de scolarisation des élèves (1-4 Harmos) ou cycle 2, s'étendant aux 4 années suivantes de scolarisation des élèves (5-8 Harmos).
- La mixité de la classe, qui se décline en 2 variables : grande mixité (GM) ou petite mixité (PM). Nous entendons par *mixité* de la classe son degré d'hétérogénéité relatif à la plus ou moins grande variété des caractéristiques des élèves, qu'elles soient socio-économiques, religieuses ou culturelles, une classe ayant en son sein des élèves de milieux socio-économique, religieux et/ou culturel très diversifiés (aux dires des enseignant-e-s concerné-e-s) étant considérée comme une classe à grande mixité (GM), et une classe avec peu de diversité étant considérée comme une classe à petite mixité (PM).
- Le type de leçon d'ECR proposée par les enseignant-e-s, qui se décline en 2 variables : leçon d'éthique (soit leçon basée sur la nouvelle méthodologie proposée en 1-2H dans le matériel didactique *Les Zophes* (Fawer Caputo & Heinzen, 2017), soit leçon coutumière d'éthique) ou leçon de cultures religieuses.

#### 5.3.1. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard du cycle d'enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier ne semble pas être impactée par le cycle d'enseignement de l'ECR. Autrement dit, les enseignant-e-s proposant une leçon d'ECR à leurs élèves du cycle 1 ne semblent pas se positionner différemment de leurs collègues du cycle 2 quant aux variations de leurs encadrements perlocutoires effectifs en termes de fréquences d'apparition des actes de langage produits, en adéquation ou non avec leur finalité idoine. Force est de constater que le critère *cycle* n'a pas d'influence sur les productions perlocutoires des enseignant-e-s.

#### 5.3.2. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard de la mixité de la classe en enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier ne semble pas être impactée par la mixité de la classe en enseignement de l'ECR. Autrement dit, les enseignant-e-s proposant une leçon d'ECR à leur classe à GM ne semblent pas se positionner différemment de leurs collègues ayant une classe à PM quant aux variations de leurs encadrements perlocutoires effectifs en termes de fréquences d'apparition des actes de langage produits, en adéquation ou non avec leur finalité idoine. Force est de constater que le critère *mixité* n'a pas d'influence sur les productions perlocutoires des enseignant-e-s. Cependant, il est intéressant de souligner que dans les classes à PM, les enseignant-e-s semblent davantage opérationnaliser leur encadrement perlocutoire en cohérence avec les finalités de l'ECR qu'ils-elles évoquent en interview. La présence d'une finalité déclarée correspond à celle de l'encadrement perlocutoire particulier qui lui correspond [++] à hauteur de 75%, alors qu'elle n'équivaut qu'à 50% chez les enseignant-e-s de classes à GM. Chez les enseignant-e-s de classes à GM, nous notons à contrario davantage l'absence d'une finalité déclarée en présence de l'encadrement perlocutoire particulier lui correspondant [-+]. Nous pourrions conclure que les enseignant-e-s de classes à PM sont plus en adéquation, concernant l'ajustement de leurs actes de langage perlocutoires aux finalités qu'ils-elles évoquent, que les enseignant-e-s de classes à GM, et que ceux-celles-ci pratiquent des actes de langage perlocutoires davantage déconnectés de leurs finalités conscientisées. Cependant, si nous analysons la situation d'un peu plus près, nous constatons que l'adéquation existant entre la Finalité Socialisante (FS) et l'encadrement perlocutoire idoine (QS) est la seule qui

soit parfaite [++] chez tous les enseignant-e-s de classes à GM, comme si elle représentait la priorité chez eux-elles dans leur enseignement de l'ECR. Nous pourrions voir là un souci de leur part, face à une classe à GM, d'œuvrer avant tout à l'optimisation du *vivre ensemble* en aidant leurs élèves à se respecter en favorisant prioritairement l'émergence d'une diversité de points de vue et d'opinions accueillis sans entrave ni censure. Ceci est renforcé par le fait que, concernant les finalités *Finalité Contractuelle* (FC), *Finalité Moraliste* (FM) et *Finalité Réflexive* (FR) leur encadrement perlocutoire rend compte d'une présence des actes de langage perlocutoires, malgré l'absence des finalités qui y sont attachées. C'est comme si les enseignant-e-s de classes à GM contraignaient effectivement leurs élèves à suivre la leçon qu'ils-elles ont balisée, avaient à cœur de leur transmettre des valeurs auxquelles ils-elles croient, favorisaient leur réflexivité, mais sans l'avoir évoqué et/ou conscientisé en interview, considérant l'enseignement de l'ECR, prioritairement, comme l'opportunité de viser la Finalité Socialisante (FS).

### 5.3.3. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard du type de leçon en enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier semble être impactée par le type de leçon en enseignement de l'ECR.

Les leçons de cultures religieuses mettent en scène, pour près de 40% de la totalité des actes de langage produits par les enseignant-e-s, un encadrement perlocutoire de type QR, c'est-à-dire des consignes, des prescriptions ou des questions rhétoriques propres à attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels permettant l'animation et le bon déroulement de la leçon (voir tableaux 3 et 4 en annexe). Il en va de même pour les leçons coutumières d'éthique qui donnent lieu à près de 30% d'encadrements perlocutoires de type QR. À noter que, tant pour les leçons de cultures religieuses que pour celles coutumières d'éthique, la fréquence d'apparition de cet encadrement perlocutoire particulier est la plus élevée de toutes. Les leçons d'éthique *Les Zophes*, quant à elles, produisent seulement 20% d'encadrement perlocutoire de type QR sur la totalité des actes de langage produits par les enseignant-e-s. Il semblerait que les leçons *Les Zophes* mettent en place des rituels de fonctionnement exonérant l'enseignant-e de guider ses élèves dans la leçon prévue en la bornant continûment de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques. Ces rituels semblent indiquer l'existence d'une matrice emblématique de leçon assimilée par les élèves, leur permettant de s'émanciper d'un guidage soutenu de la part de l'enseignant-e. Une telle matrice ne semble pas présente dans les leçons de cultures religieuses et coutumières d'éthique, ces dernières n'étant apparemment pas standardisées en un déroulement didactique familier. Cela contraindrait alors l'enseignant-e à endosser le rôle du chef d'orchestre, l'obligeant à faire un usage de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques plus soutenu pour assurer le bon déroulement de la leçon. La gestion du bon déroulement de ces deux types de leçon mobiliserait ainsi une grande partie des actes de langage produits par les enseignant-e-s, faisant la part belle à l'animation de la leçon elle-même, au détriment peut-être d'encadrements perlocutoires plus profitables à certains apprentissages plus significatifs de la part des élèves.

L'adéquation [++] existant entre la Finalité Socialisante (FS) déclarée et l'encadrement perlocutoire associé sous forme de Question Suspendue (QS) est présente chez tous les enseignant-e-s, ce qui signifie que tous-tes évoquent cette finalité dans leur interview et que tous-tes la mettent en pratique dans leur leçon d'ECR avec plus ou moins d'importance. Il est intéressant de souligner que tous-tes ont à cœur d'œuvrer à l'optimisation du *vivre ensemble*, en permettant aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez leurs élèves des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement, alors même que des discours relayés plus ou moins officieusement évoquent parfois le refus de certain-e-s enseignant-e-s d'endosser la charge d'éducateur-trice au motif qu'ils-elles sont avant tout des enseignant-e-s. Toutefois, la fréquence d'apparition de cet encadrement perlocutoire particulier est faible, et dans les leçons de cultures religieuses, elle est même la plus faible de toutes les fréquences existantes pour ce type de leçon ; nous pouvons supposer qu'une leçon de cultures religieuses vise davantage une Finalité de Culture Générale (FCG) permettant l'émergence d'éléments de connaissance avérés ou construits chez les élèves, ce qui est du reste corroboré par une haute fréquence d'apparition d'actes de langage perlocutoires effectivement y associée.

A contrario, les leçons d'éthique révèlent une très faible fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire de type Question Convenue (QC), ce qui n'a rien d'étonnant, la Finalité de Culture Générale (FCG) n'étant pas celle qui semble la plus concordante pour de telles leçons.

La Finalité Relationnelle (FRE) s'opérationnalise par un encadrement perlocutoire de type Reformulation Approbative (RA) de façon plus sensible dans les leçons d'éthique, et dans une moindre mesure pour les leçons de cultures religieuses. Cela semble logique, puisque la Finalité Relationnelle (FRE) consistant à valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de

vue exprimé, relève davantage de leçons favorisant l'expression d'un avis personnel plutôt que de l'évocation d'un savoir avéré ou construit. La Reformulation Approbative (RA) est utilisée de façon très importante par l'ensemble des enseignant·e·s, comparativement aux autres encadrements perlocutoires. Il semblerait que cette utilisation de la Reformulation Approbative (RA) résulte de l'acquisition d'un geste professionnel permettant de renforcer la relation pédagogique, et ce dans toute branche confondue, une des missions de l'enseignant·e étant de fournir un climat de classe propice à l'apprentissage et à l'épanouissement de chaque élève. Cependant, la Reformulation Approbative (RA) se décline selon 2 tendances : la réelle écoute active et le psittacisme, la première relevant d'une reformulation synthétique sémantiquement avérée, le second n'étant qu'une répétition en écho. De fait, la fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire idéalement décliné en *reformulation approbative* est sensiblement plus basse que les tendances relevées, tout en restant présente dans les intentions plus ou moins conscientisées et plus ou moins adéquatement opérationnalisées des enseignant·e·s. In fine, que la Reformulation Approbative (RA) soit produite dans les règles de l'art ou qu'elle soit juste un exercice de style, elle envoie toujours aux élèves l'idée que leur opinion est prise en compte et validée sans jugement.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Orientées (QO), et traduisant la Finalité Moraliste (FM) consistant à inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate, apparaît peu dans les actes de langage des enseignant·e·s. Il est cependant davantage présent dans les leçons d'éthique que dans les leçons de cultures religieuses. Cela s'explique sans doute par le fait que les leçons de cultures religieuses sont moins propices aux Questions Orientées (QO), puisqu'elles abordent surtout des aspects de savoirs objectifs de culture générale. Les enseignant·e·s proposant des leçons d'éthique saisissent sans doute l'opportunité de faire discuter et débattre leurs élèves sur des sujets ouverts à la diversité des points de vue, mais semblent fixer des limites dans la validation de certaines opinions, orientant parfois la discussion vers la transmission de valeurs socialement acceptables (discuter plutôt qu'utiliser la violence, dire la vérité plutôt que mentir, être honnête...) plutôt que de privilégier uniquement l'autonomie de pensée et l'esprit critique des élèves.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Elucidantes, Argumentatives, ou Aporétiques (QEARAP), traduisant la Finalité Réflexive (FR) consistant à contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée, apparaît dans les deux types de leçons. Les leçons d'éthique *Les Zophes* proposent cet encadrement perlocutoire dans près d'un quart des interventions des enseignant·e·s. Concernant les leçons coutumières d'éthique, la variabilité de la fréquence d'utilisation des QEARAP est très grande, certain·e·s enseignant·e·s ne sollicitant que peu la réflexivité des élèves, et d'autres le faisant de manière fréquente voire prioritaire.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Auto-Centrées (QAC) traduisant la Finalité Identitaire (FI) n'apparaît que furtivement chez trois enseignant·e·s alors même que la FI n'est verbalisée que par un quatrième enseignant en entretien. De fait, cette finalité semble absente des préoccupations des enseignant·e·s, et elle n'apparaît pas non plus dans leur pratique communicationnelle. Nous pouvons en déduire que les enseignant·e·s sont très peu sensibles à solliciter l'individualité des élèves dans la compréhension des notions abordées et l'exemplification des réflexions menées, puisque la résonance par rapport à la biographie et à la trajectoire personnelle de l'élève n'est pas abordée. Il s'agirait ici de favoriser une réappropriation des connaissances et des réflexions abordées durant l'ECR, dans le sens où l'élève pourrait internaliser ladite réflexion et comprendre son impact sur son parcours de vie. Ce constat est peut-être dû au fait que la dimension collective de la réflexion menée par le groupe fait perdre de vue l'assimilation personnelle des idées émises ensemble de la part de l'enseignant·e, ou alors s'agit-il d'un désir de non transgression de la vie privée des élèves et d'une marque de respect pour leurs valeurs et croyances personnelles.

## 6. Conclusion

Premièrement, les conceptions des enseignant·e·s concernant les finalités de l'enseignement de l'ECR rejoignent globalement celles figurant dans les textes officiels, ce qui confirme une adéquation des intentions poursuivies pour cet enseignement tant de la part du corps enseignant que de la part du cadre institutionnel. Cette adéquation est sans doute consentie par les enseignant·e·s, en ce sens qu'elle corrobore leur opinion générale concernant l'utilité de l'ECR, mais elle n'est peut-être pas entièrement conscientisée, en ce sens qu'elle émerge sans doute pour une large part de la culture collective implicite partagée par les acteurs·trices du monde scolaire via les dispositifs de formation et de professionnalisation qu'ils-elles côtoient régulièrement durant leur carrière, et qui tendent à œuvrer à l'harmonisation d'un consensus commun vécu mais pas forcément pensé.

*In fine*, nous pouvons postuler que les enseignant·e·s devraient être encouragé·e·s à prendre conscience des intentions qu'ils-elles prêtent à l'ECR en termes de finalités pédagogiques, cela afin qu'ils-elles mesurent, dans une perspective réflexive, l'adéquation qu'elles entretiennent avec celles émanant des textes officiels. Ils-elles pourraient ainsi renforcer leur sentiment d'appartenance au système scolaire en place, et développer un partenariat plus fécond et plus collaboratif avec leurs collègues et leur hiérarchie, devenant davantage actifs-ves dans l'approbation et la construction des conditions-cadres de leur enseignement de l'ECR (et d'autres disciplines).

Secondement, concernant la déclinaison des adéquations constatées entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s en interview et leur opérationnalisation pratique en enseignement de l'ECR, nous pouvons constater, dans un premier temps, que la très grande majorité des enseignant·e·s semble proposer un encadrement perlocutoire en accord avec leurs intentions pédagogiques, puisque lorsqu'ils-elles évoquent une finalité précise lors de leur interview, ils-elles l'opérationnalisent, même faiblement, la plupart du temps dans leur pratique réelle.

Notons en résumé que la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier semble être impactée par le type de leçon en enseignement de l'ECR, soit leçon d'éthique (coutumière ou *Les Zophes*) ou leçon de cultures religieuses.

Dans les faits, les leçons *Les Zophes* laissent une place considérable aux encadrements perlocutoires profitables aux apprentissages significatifs de la part des élèves, relevant principalement de la Finalité Réflexive (FR) dans près d'un quart des interventions des enseignant·e·s. Pourtant, idéalement, l'encadrement perlocutoire inhérent à la Finalité Réflexive (FR), à la base du développement de l'esprit critique des élèves et de leur autonomisation de pensée, devrait être également fortement mobilisé par les enseignant·e·s dans les leçons coutumières d'éthique, voire dans une moindre mesure dans celles de cultures religieuses.

Dans les faits, l'encadrement perlocutoire proposant des Questions Orientées (QO), et traduisant la Finalité Moralisanter (FM) apparaît peu dans les actes de langage des enseignant·e·s, mais *logiquement* davantage dans les leçons coutumières d'éthique et dans *Les Zophes* que dans les leçons de cultures religieuses. Idéalement, la construction personnelle d'une éthique réfléchie par les élèves devrait primer, et remplacer, l'adoption de normes convenues parfois propres à l'enseignant·e, encourageant ce-dernier-ère à utiliser prioritairement un encadrement perlocutoire favorisant la liberté de penser et la constitution de l'esprit critique, et à remettre en cause ce qu'il-elle considère dans un premier temps admissible ou inadmissible d'entendre de la part de ses élèves.

Dans les faits, la fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire proposant des Questions Suspendues (QS), lié à la Finalité Socialisante, est faible pour tous les types de leçon (étant même la plus faible de toutes les fréquences existantes présentes pour les leçons de cultures religieuses). Cela est très surprenant si nous songeons au fait que la Finalité Socialisante est celle qui est le plus souvent citée en interview et apparaît chez la quasi-totalité des enseignant·e·s. Idéalement, une finalité reconnue comme prioritaire devrait bénéficier d'un encadrement perlocutoire opérationnel représentatif. Les enseignant·e·s de classe à GM, comparativement à ceux-celles de classe à PM, évoquant fortement la Finalité Socialisante en interview, semblent effectivement proposer un encadrement perlocutoire y associé, mais sont-ils-elles pour autant conscient·e·s de cela ? Le fait qu'ils-elles proposent d'autres types d'encadrements perlocutoires, correspondant à des finalités dont ils-elles ne font que peu allusion en interview, semblent montrer qu'une prise de conscience de leur pratique pourrait être envisageable, et pourquoi pas profitable à une interaction pédagogique améliorée avec leurs élèves.

*In fine*, nous pouvons postuler que les enseignant·e·s mobilisent nombre de gestes communicationnels dans leurs interventions auprès des élèves lors des leçons d'ECR, sans forcément prendre la mesure de l'impact réel de ces encadrements perlocutoires sur les apprentissages en cours, tant en termes de connaissances que de compétences. En cela, ils-elles ne conscientisent qu'en partie le lien existant entre leurs intentions, inhérentes aux finalités déclarées de l'ECR, et leur pratique, relative aux encadrements perlocutoires qu'ils-elles proposent. Ils-elles fonctionnent cependant avec cohérence, en faisant prioritairement appel à leur expérience et à leur bon sens pédagogique, en ce sens que la tendance de leurs encadrements perlocutoires œuvre bien à l'atteinte des finalités y associées (comme le met en évidence l'influence du type de leçon en enseignement de l'ECR sur la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier), mais sans la pleine potentialité qu'un questionnement mieux ajusté pourrait offrir. De fait, il serait fort judicieux, voire nécessaire, d'aider les enseignant·e·s, en mettant en place une formation continue par exemple, à conscientiser l'opérationnalisation communicationnelle des objectifs qu'ils-elles définissent pour leurs élèves en ECR (et dans d'autres disciplines). Ainsi, ils-elles seraient à même d'ajuster et d'optimiser leurs encadrements perlocutoires avec plus d'acuité, afin d'augmenter la qualité des apprentissages de leurs élèves, en ECR mais aussi, transversalement, dans d'autres disciplines. Ils-elles considéreraient alors leur choix d'interventions questionnantes de communication comme un moyen incitant leurs élèves à mobiliser certaines compétences ciblées propres à faciliter l'atteinte des objectifs qu'ils-elles auraient fixés sciemment.

## Annexes

Tableau 2. Finalités déclarées

Désignation des Finalités déclarées	Formalisation des Finalités déclarées
Finalité Contractuelle (FC)	Le cours ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.
Finalité Socialisante (FS)	Le cours ECR œuvre à l'optimisation du <i>vivre ensemble</i> . Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.
Finalité de Culture Générale (FCG)	Le cours ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.
Finalité Relationnelle (FER)	Le cours ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant.e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.
Finalité Moralisante (FM)	Le cours ECR instaure des normes morales conformes aux attentes pré-supposées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.
Finalité Réflexive (FR)	Le cours ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.
Finalité Identitaire (FI)	Le cours ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.

Tableau 3. Association entre finalités déclarées et encadrements perlocutoires particuliers

<b>Finalités déclarées</b>	<b>Intentions de l'encadrement perlocutoire</b>	<b>Typologie de l'encadrement perlocutoire</b>
<p><b>Finalité Contractuelle (FC)</b></p> <p>L'ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.</p>	<p>Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.</p>	<p><b>(QR)</b></p> <p>une consigne, une prescription, ou une Question Rhétorique (illocutoirement directif)</p>
<p><b>Finalité Socialisante (FS)</b></p> <p>L'ECR œuvre à l'optimisation du <i>vivre ensemble</i>. Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.</p>	<p>Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.</p>	<p><b>(QS)</b></p> <p>une Question Suspendue (illocutoirement directif)</p>
<p><b>Finalité de Culture Générale (FCG)</b></p> <p>L'ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.</p>	<p>Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.</p>	<p><b>(QC)</b></p> <p>une Question Convenue (illocutoirement directif)</p>
<p><b>Finalité Relationnelle (FRE)</b></p> <p>L'ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant.e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.</p>	<p>Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.</p>	<p><b>(RA)</b></p> <p>une Reformulation Approbative (illocutoirement assertif)</p>



<p><b>Finalité Moraliste (FM)</b></p> <p>L'ECR instaure des normes morales conformes aux attentes présumées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.</p>	<p>Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.</p>	<p><b>(QO)</b></p> <p>une Question Orientée (illocutoirement directif)</p>
<p><b>Finalité Réflexive (FR)</b></p> <p>L'ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.</p>	<p>Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire.</p> <p>Contraindre les élèves à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider.</p> <p>Contraindre les élèves à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.</p>	<p><b>(QEARAP)</b></p> <p>une Question Elucidante une Question Argumentative une Question Aporetique (illocutoirement directif)</p>
<p><b>Finalité Identitaire (FI)</b></p> <p>L'ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.</p>	<p>Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.</p>	<p><b>(QAC)</b></p> <p>une Question Auto-Centrée (illocutoirement directif)</p>

Tableau 4. Conversion des intentions de l'enseignant-e en actes de langage perlocutoires

Finalités-déclarées	Intentions de l'encadrement perlocutoire	Exemples <sup>3</sup> d'actes de langage
Finalité Contractuelle (FC)	Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.	<p><b>Levez la main ceux qui pensent que c'est important.</b></p> <p><b>Est-ce que quelqu'un connaît le conte du Vaillant petit tailleur ?</b></p> <p><b>Je vous demande d'être bien attentifs à l'histoire.</b></p> <p><b>Vous allez me dire chacun une chose qui vous vient à propos des fêtes religieuses.</b></p>
Finalité Socialisante (FS)	Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.	<p><b>Quels moments avez-vous trouvé importants dans l'histoire ?</b></p> <p><b>Quelqu'un d'autre aimerait dire ce qui fait peut-être peur à Mutine ?</b></p> <p>Qui veut nous livrer son ressenti ?</p> <p>A-t-il mal agi selon vous ?</p> <p><b>Qu'est-ce qu'elle pourrait faire d'autre pour se sentir mieux ?</b></p> <p><b>Toi, tu vois les choses comment ?</b></p> <p><b>Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</b></p> <p><b>Quelles sont les qualités du Vaillant petit tailleur ?</b></p>
Finalité de Culture Générale (FCG)	Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.	<p><b>C'est qui le dieu des Chrétiens ?</b></p> <p><b>Qu'est-ce qu'il a de spécifique Abraham pour ces 3 religions ?</b></p> <p><b>Quelles sont les principales fêtes que les catholiques vont faire ?</b></p> <p><b>On trouve dans quel livre ce texte ?</b></p> <p><b>Qu'est-ce qu'il y a de spécial à Noël le 24 décembre à minuit ?</b></p>

3 Ces exemples sont soit imaginés (non-gras), soit issus des leçons filmées (gras).

<p>Finalité Relationnelle (FRE)</p>	<p>Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.</p>	<p>Tu penses donc que ce serait plus juste de le dire.</p> <p><b>Ah, toi tu as eu l'impression de jouer en ligue B.</b></p> <p><b>Tu as raison. Exactement.</b></p> <p><b>Oui, on doit toujours rester dans le thème, c'est juste.</b></p> <p>Tu veux dire que ces fêtes sont importantes parce que ça rend les gens heureux, c'est ça ton idée !?</p> <p><b>-u as raison, elle a peut-être vu un film d'horreur.</b></p>
<p>Finalité Moralisante (FM)</p>	<p>Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.</p>	<p>Pourquoi est-ce mal de mentir ?</p> <p><b>Est-ce qu'on le trouve seulement dans le Coran ?</b></p> <p>Est-ce vraiment ça que le roi veut faire ?</p> <p><b>Mais c'est quoi, en réalité, ces gloutons qui sont tellement méchants ?</b></p> <p><b>Est-ce que certains se sont dit «c'est peut-être parce que j'ai été méchant avec» ?</b></p>
<p>Finalité Réflexive (FR)</p>	<p>Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.</p>	<p><b>Ca veut dire quoi «être fort» ?</b></p> <p>C'est quoi une qualité ?</p> <p><b>S'il sait tricher, qu'est-ce qu'on peut dire de lui ?</b></p> <p><b>Pourquoi elle se sent mal ?</b></p> <p><b>Comment tu vois qu'elle a peur Mutine ?</b></p> <p><b>S'il n'avait pas triché, qu'est-ce qui se serait passé ?</b></p> <p>Est-ce qu'il y a des fois où c'est pas si grave ?</p> <p>Quand pourrait-on alors le faire sans danger ?</p>
<p>Finalité Identitaire (FI)</p>	<p>Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.</p>	<p>Ces fêtes en famille t'apportent quoi ?</p> <p>Trahirais-tu ta religion si tu mangeais du porc ?</p> <p>Comment cela impacte-t-il ta vie au quotidien ?</p>

## Glossaire : finalités déclarées de l'enseignement de l'ECR

- FC :** Finalité Contractuelle  
*L'ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.*
- FCG :** Finalité de Culture Générale  
*L'ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.*
- FI :** Finalité Identitaire  
*L'ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.*
- FM :** Finalité Moraliste  
*L'ECR instaure des normes morales conformes aux attentes présumées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.*
- FR :** Finalité Réflexive  
*L'ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.*
- FRE :** Finalité Relationnelle  
*L'ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant-e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.*
- FS :** Finalité Socialisante  
*L'ECR œuvre à l'optimisation du « vivre ensemble ». Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.*

## Typologie des encadrements perlocutoires proposés par les enseignant-e-s dans les leçons :

- QAC :** Question Auto-Centrée  
*Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.*
- QC :** Question Convenue  
*Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.*
- QEARAP :** Questions Elucidante-Argumentative-Aporétique  
*Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, et contraindre les élèves à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, et contraindre les élèves à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.*
- QO :** Question Orientée  
*Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.*

- QR : Question Rhétorique-consigne-prescription  
*Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.*
- QS : Question Suspendue  
*Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.*
- RA : Reformulation Approbative  
*Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.*



### A propos des auteur-e-s

**Anne-Claude Hess** est professeure HEP en sciences de l'éducation et en sciences sociales à la Haute école pédagogique du canton de Fribourg. Titulaire d'une licence en psychopédagogie et d'un diplôme d'enseignement pour le primaire, elle collabore à des travaux de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses depuis quelques années. [hessa@eduf.fr](mailto:hessa@eduf.fr)

**Quentin Brumeaud** est enseignant à l'école primaire et étudiant en master en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. [quentin.brumeaud@eduf.fr](mailto:quentin.brumeaud@eduf.fr)

### Références

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. (1<sup>ère</sup> éd. How to do things with words, Oxford, 1962).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *PER- les domaines disciplinaires*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : <https://www.plandetudes.ch/domaines-disciplinaires>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_15/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_25/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_25/)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010c). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_35/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_35/)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010d). *PER. Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Cycle 1. SHS 15. (p.69) et PER. Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Cycle 2. SHS 25. (p.107)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010e). *Déclaration de la CIIP*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : <https://www.plandetudes.ch/declaration-ciip>

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010f). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_15/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/)
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2014). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles : SAGE Publications.
- Fawer Caputo C. & Heinzen, S. (2017). *Les zophes. Dix grandes questions pour construire une réflexion éthique*. Lausanne : Agora.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30, 57–72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)* du 09.09.2014; RSF 411.0.1. Récupéré le 3 mars 2020 de [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/411.0.1](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1)
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf et M. Kiefer. *Forschungsmethoden der Psychologie : zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Natur und Kultur, 4*, (p. 100–152). Berlin : Regener.
- Searle, J.R. (1972). *Les Actes de langage*. Paris : Hermann. (1<sup>ère</sup> édition *Speech acts*, Cambridge, CUP, 1969).
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Disponible sur le site <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de linguistique française*, 13, 9–61.