



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

## **Vie de foi et vie scolaire**

Quelle articulation entre vie de foi et vie  
scolaire d'un élève ?

**Nadia Combernous**

Sous la direction de Monsieur Jean-Nicolas Revaz

St-Maurice, le 15 février 2018

## REMERCIEMENTS

---

Avant de poursuivre la lecture de ce mémoire, nous avons à cœur de remercier les personnes suivantes qui nous ont aidés à chaque moment de ce projet :

- Mon directeur de mémoire Monsieur Revaz, pour sa disposition envers moi, ses conseils avisés, son professionnalisme et ses retours constructifs.
- Tous les enfants interrogés ainsi que leurs parents.
- Mon mari pour son soutien, ses nombreuses relectures et corrections.
- Les autres relecteurs avisés.
- Ma famille et mes proches pour leur aide et leur soutien tout au long de ce travail.
- L'Eglise évangélique de Châble-Croix pour la disponibilité des locaux pour nos entretiens.

## AVERTISSEMENT

---

Notre travail est rédigé par la forme « nous ». Cependant, il a été écrit et rédigé par une seule et unique personne. Son nom est mentionné sur la couverture.

## RESUME

---

Dans ce travail de recherche, nous avons questionné l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves. En effet, bien que « *l'école publique (soit) laïque, les élèves et leurs parents ne le sont pas pour autant* » (CNEF, 2014), c'est pour cela que nous avons décidé de nous pencher sur ce thème-ci. Afin de cibler notre travail, nous avons choisi d'interroger des élèves d'une même confession de foi : les chrétiens évangéliques. Bien que ce ne soit pas une religion principale en Suisse, un tiers des personnes qui se rendent à un office religieux en Suisse sont des évangéliques, ce qui représente plus de 200'000 personnes chaque weekend (RES, 2014). Ainsi, même si le nombre de chrétiens évangéliques n'est pas très élevé, les croyants de cette confession sont très actifs et c'est pour cela que nous avons choisi cette branche du christianisme.

Par notre position de future enseignante et étant nous-même chrétienne évangélique, nous avons été motivée à choisir ce sujet afin de mieux comprendre comment ces élèves vivent leur foi à l'école. Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'éthique et cultures religieuses et nous avons décidé d'aborder ce travail sous huit angles différents :

- Être chrétien évangélique à l'école : Est-ce que l'élève partage sa foi avec ses camarades ?
- Le conflit savoir-croyance : Comment l'élève gère-t-il les éventuelles différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?
- La branche scolaire *Ethique et cultures religieuses* : L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?
- La socialisation : Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?
- Exclusion/intégration : Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?
- Empathie : Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?
- Respect : Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?
- Rapport à la non-violence/résolution des conflits : La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ou est-ce que ces élèves sont parfois violents et au cœur de conflits ?

A travers la mise en place d'une recherche qualitative phénoménologique (Fortin, Gagnon, 2016) grâce à des entretiens menés avec six élèves, nous orientons notre recherche sur la manière dont les élèves eux-mêmes perçoivent et vivent leur foi à l'école. Dans l'analyse et l'interprétation des résultats, nous essayons de répondre aux questions présentées ci-dessus. Finalement, la conclusion et le retour à notre question de recherche nous a permis de dresser un regard général sur l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves interrogés. La foi est-elle perçue comme une plus-value à l'école ? Nous vous laissons le découvrir par la lecture de cette étude.

## MOTS-CLES

---

- Vie de foi
- Vie scolaire
- Confession de foi évangélique

# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>2</b>
<b>AVERTISSEMENT</b>	<b>2</b>
<b>RESUME</b>	<b>3</b>
<b>MOTS-CLES</b>	<b>3</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>4</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX</b>	<b>5</b>
<b>TABLE DES FIGURES</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>1. PROBLEMATIQUE</b>	<b>7</b>
1.1 PRESENTATION DU PHENOMENE ETUDIE ET IMPORTANCE DE SE PENCHER SUR CETTE QUESTION	7
1.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE	9
1.3 ETAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR LE PHENOMENE	10
1.3.1 VIE SCOLAIRE	10
1.3.2 LES CHRETIENS EVANGELIQUES	12
1.3.3 LA FOI A L'ECOLE	13
1.4 ANGLES DISCIPLINAIRES DU TRAVAIL	16
<b>2 CADRE CONCEPTUEL</b>	<b>16</b>
2.1 LA FOI	16
2.1.1 EVEIL A LA FOI	17
2.1.2 STADES DE DEVELOPPEMENT RELIGIEUX	19
2.1.3 CONFESSION EVANGELIQUE	20
2.2 VIE SCOLAIRE	21
2.2.1 CONFLIT ENTRE SAVOIR ET CROYANCE ET CONFLIT DE VALEURS	23
2.2.2 BRANCHE SCOLAIRE ETHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES	27
2.2.3 SOCIALISATION	28
2.2.4 EXCLUSION/INTEGRATION	30
2.2.5 EMPATHIE	30
2.2.6 RESPECT	31
2.2.7 RAPPORT A LA VIOLENCE/RESOLUTION DE CONFLIT	32
<b>3 QUESTIONNEMENT</b>	<b>33</b>
<b>4 DISPOSITIF METHODOLOGIQUE</b>	<b>33</b>
4.1 METHODE DE RECHERCHE	33
4.1.1 METHODE QUALITATIVE : LA PHENOMENOLOGIE	34
4.1.2 ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	34
4.1.3 POINTS FORTS ET LIMITES	35
4.2 DISPOSITIF DE RECOLTE DES DONNEES ET D'ANALYSE	35
4.2.1 CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN	36
4.3 ECHANTILLON	36
4.4 CONSIDERATIONS ETHIQUES ET PROTECTION DES DONNEES	37
<b>5 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES</b>	<b>37</b>
5.1 PRESENTATION DES RESULTATS	37
5.1.1 TABLEAU SIGNIFICATIF DES PROPOS DES ELEVES	37
5.1.2 REGARD GENERAL SUR LES RESULTATS	48
5.2 INTERPRETATION DES RESULTATS	49

5.2.1	ÊTRE CHRETIEN EVANGELIQUE A L'ECOLE	49
5.2.2	BRANCHE SCOLAIRE ECR	54
5.2.3	CONFLIT ENTRE SAVOIR ET CROYANCE ET CONFLIT DE VALEURS	55
5.2.4	SOCIALISATION	60
5.2.5	EMPATHIE	62
5.2.6	RESPECT/NON-RESPECT	64
5.2.7	EXCLUSION/INTEGRATION	66
5.2.8	RAPPORT A LA NON-VIOLENCE/RESOLUTION DE CONFLIT	67
5.3	<b>SYNTHESE ET RETOUR A LA QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>DISTANCE CRITIQUE</b>	<b>74</b>
6.1	LIMITES DE LA RECHERCHE	74
6.2	PROLONGEMENTS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENTS	75
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>78</b>
<b>9</b>	<b>ATTESTATION D'AUTENTICITE</b>	<b>82</b>
<b>10</b>	<b>ANNEXES</b>	<b>83</b>

## TABLE DES TABLEAUX

<i>TABLEAU I : HETEROGENEITE CULTURELLE DES CLASSES, 1990-2009 (2016)</i>	7
<i>TABLEAU II : APPARTENANCE RELIGIEUSE, 2013-2015 (2017)</i>	9
<i>TABLEAU III : LES STADES DU DEVELOPPEMENT DE LA FOI PAR FOWLER (1981)</i>	19
<i>TABLEAU IV : LES STADES DU DEVELOPPEMENT RELIGIEUX PAR OSER ET GMÜNDER (1991)</i>	20
<i>TABLEAU V : INFORMATIONS SUR LES REpondANTS DE L'ECHANTILLON</i>	36
<i>TABLEAU VI : TABLEAU DES RESULTATS SUITE AUX ENTRETIENS</i>	49
<i>TABLEAU VII : TABLEAU SYNTHESE DES RESULTATS</i>	71

## TABLE DES FIGURES

<i>FIGURE I : SCHEMA DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE (CHEVALLARD, 1985)</i>	24
<i>FIGURE II : HISTOGRAMME « ETRE CHRETIEN EVANGELIQUE A L'ECOLE »</i>	50
<i>FIGURE III : BRACELET DES 4 POINTS</i>	52
<i>FIGURE IV : HISTOGRAMME « BRANCHE SCOLAIRE ECR »</i>	54
<i>FIGURE V : HISTOGRAMME « CONFLIT ENTRE SAVOIR ET CROYANCE ET CONFLIT DE VALEURS »</i>	56
<i>FIGURE VI : HISTOGRAMME « SOCIALISATION »</i>	60
<i>FIGURE VII : HISTOGRAMME « EMPATHIE »</i>	62
<i>FIGURE VIII : HISTOGRAMME « RESPECT/NON-RESPECT »</i>	64
<i>FIGURE IX : HISTOGRAMME « EXCLUSION/INTEGRATION »</i>	66
<i>FIGURE X : HISTOGRAMME « RAPPORT A LA NON-VIOLENCE/RESOLUTION DE CONFLIT »</i>	68

## INTRODUCTION

---

Etant nous-même chrétienne et vivant notre foi de manière vivante à l'école, nous avons été confrontée à diverses situations, dont certaines étaient parfois un peu délicates : il est arrivé que nous ayons été mise de côté par les camarades de classe et que nous ayons été critiquée parce que nous croyions en Dieu. Mais il nous est aussi arrivé d'avoir des retours positifs de la part de certains élèves, comme par exemple une empathie plus marquée. Etant aujourd'hui adulte et ayant la capacité de prendre du recul sur notre vécu, nous pouvons dire que nous avons partagé notre foi à l'école, que ce soit de manière directe par nos dires, nos paroles, ou de manière indirecte par notre comportement. Nous avons été victime de nombreuses critiques, mais peu importe ces dernières, nous sommes toujours restée nous-même et cette foi en Jésus-Christ vaut mieux que tout le reste pour nous. Malgré cette certitude, nous avons été parfois exclue de la classe et cela a laissé quelques blessures.

Suite à notre vécu, nous nous sommes demandée comment s'articule la vie de foi de certains élèves, que ce soit une foi chrétienne ou non, avec leur vie d'écolier. L'objectif de notre travail est de voir si la vie de foi d'un élève, ses pensées, ses manières d'agir et sa vie scolaire s'articulent de manière enrichissante ou s'il y a une opposition. Par ce travail, nous voulons décrire ce qui se passe dans les classes pour ces élèves croyants. Nous souhaitons laisser la parole aux enfants, comprendre comment ils vivent leur foi à l'école. Nous nous intéressons à leur ressenti, au regard qu'ils portent à ce sujet.

Afin d'avoir une vision d'ensemble de notre travail de recherche, nous allons premièrement questionner notre recherche par le biais de la problématique, puis nous allons aborder l'importance de se pencher sur ce sujet et dans quel contexte s'inscrit cette recherche. Deuxièmement, nous allons faire un état des lieux des différentes études réalisées sur ce thème, ce qui nous permettra de définir l'angle disciplinaire choisi pour ce travail. Après cela, nous allons présenter le cadre conceptuel, afin de comprendre les concepts principaux de notre recherche. Troisièmement, nous présenterons la méthode de recherche qualitative, réalisée par l'entretien semi-directif, grâce à quoi nous pourrions récolter les données puis les analyser. Cette analyse fera place aux résultats qui permettront de répondre à la question de recherche. Finalement, nous prendrons une distance critique face à notre travail de mémoire de fin d'études.

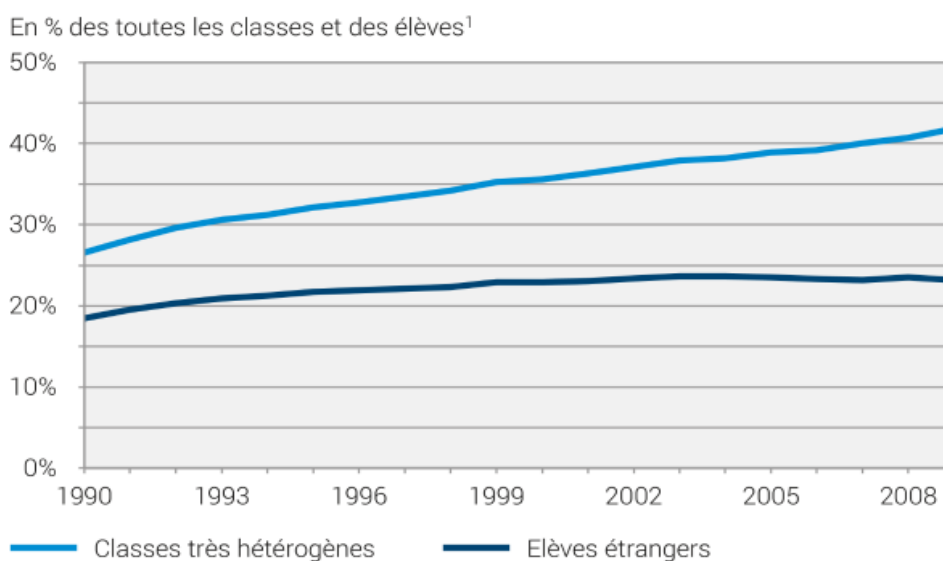
# 1. PROBLEMATIQUE

## 1.1 Présentation du phénomène étudié et importance de se pencher sur cette question

Le thème général de ce travail est « Quelle articulation entre vie de foi et vie scolaire d'un élève ? ». Bien que « *l'école publique (soit) laïque, les élèves et leurs parents ne le sont pas pour autant* » (CNEF, 2014). Nous trouvons alors cette question de l'articulation entre vie de foi et vie scolaire pertinente, car nous pensons qu'il est important que chaque enfant puisse être libre de vivre sa foi à l'école et qu'il puisse être intégré à la classe. De nos jours, les classes sont très hétérogènes, ce qui veut dire que chaque élève est différent et a sa propre culture. Il y a beaucoup d'élèves étrangers. Ainsi, des élèves de toutes confessions sont présents dans les classes. L'Office fédéral de la statistique (2016) a montré une évolution entre 1990 et 2009 du nombre d'élèves étrangers. Le graphique ci-dessous montre l'évolution de cette hétérogénéité, au fil des années, dans les classes suisses.

TABLEAU I : HETEROGENEITE CULTURELLE DES CLASSES, 1990-2009 (2016)

### Hétérogénéité culturelle des classes, 1990-2009



Source : OFS – SDL

© OFS 2016

<sup>1</sup> Institutions publiques de l'école obligatoire uniquement.

Dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme, il est dit que « *toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites* » (ONU, Art.18, 1948). Nous comprenons alors que chaque individu, y compris les élèves, sont libres d'exprimer leur pensée et croyance. De plus nous pouvons aussi lire : « *tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit* » (ONU, Art.19, 1948). Dans les

classes, certains enfants vont facilement parler de leur foi tandis que d'autres non. Que se passe-t-il donc lorsque l'élève s'exprime sur ce qu'il vit et croit ? Nous pensons que dans le cas où l'élève partage sa foi et ses croyances à l'école, cela peut être vécu de deux manières. Dans un premier cas, la foi et le vécu de l'élève sont perçus comme une plus-value envers leurs camarades. Ces enrichissements pourraient être : une empathie plus marquée et un respect de l'autre, une facilité dans la résolution de conflits ou encore un rapport positif à la non-violence. Dans un deuxième cas, peut-être que ce partage de foi provoquera une opposition et sera vécu de manière négative. Cela pourrait engendrer des moqueries ou une exclusion vis-à-vis des camarades.

En définitive, nous voyons que l'école publique, bien que laïque, doit permettre à chaque élève d'être intégré dans la classe, de s'exprimer sur sa religion et ses croyances, ainsi que de connaître celles des autres pour qu'il y ait un respect de son prochain à l'école. En effet, *« l'école doit prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit »* (CIIP, 2003, article 3.4). Mais est-ce que cela se passe réellement comme il le faudrait ? Quelle est l'articulation entre la vie de foi d'un enfant et le fait qu'il aille à l'école ? Est-ce que l'élève se sent en sécurité de partager ce qu'il vit au niveau de sa foi car l'atmosphère scolaire le permet et il y a un respect en classe, ou au contraire, se sent-il mal et est-il victime de moqueries à l'école ? Nous pensons que ce travail de recherche est important car s'il y a une opposition, il faut que les enseignants soient sensibilisés sur ce sujet dans le but éventuel de mettre en place une médiation pour intégrer ces élèves à la classe. Nous voulons décrire l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves qui vivent leur foi au quotidien. Nous voulons comprendre ce qui se passe dans les classes pour ces élèves croyants.

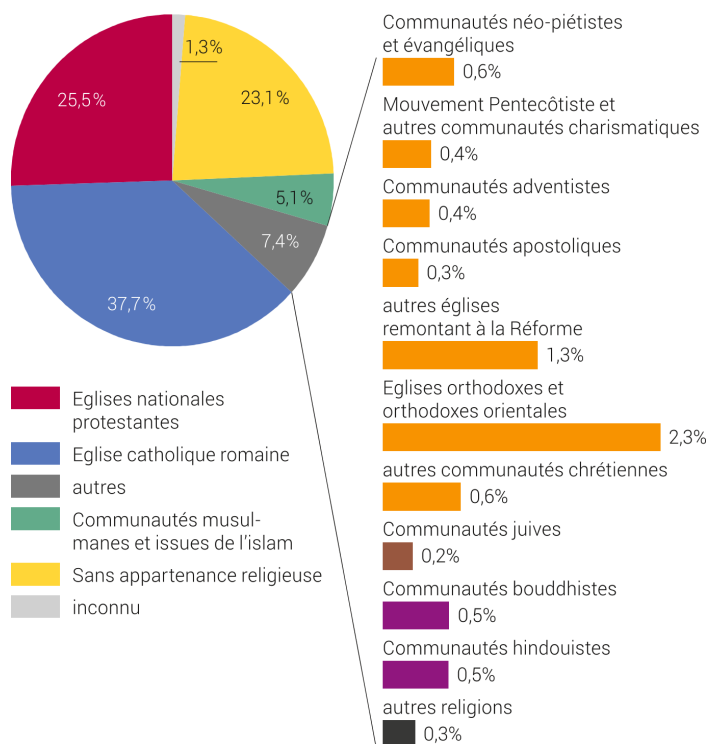


## 1.2 Contexte de la recherche

Dans ce mémoire de fin d'études, nous questionnons l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire de différents élèves. En Suisse, entre 2013 et 2015, l'office fédéral de la statistique (2017) a recensé 25,5% de chrétiens protestants, 37,7% de chrétiens catholiques, 7,4% d'autres, comme les évangéliques, ou encore 23,1% de personnes sans appartenance religieuse. Le diagramme ci-dessous représente bien ce *paysage religieux*.

TABLEAU II : APPARTENANCE RELIGIEUSE, 2013-2015 (2017)

Appartenance religieuse, 2013–2015



Source: OFS – Relevé structurel (RS)

© OFS 2017

Le terme « vie de foi » peut être très large, car il existe beaucoup de confessions de foi différentes à travers toutes les religions, comme nous l'avons vu avec ce diagramme. Pour ce travail de recherche, nous allons nous centrer sur une confession particulière, soit la confession chrétienne évangélique. Dans ce diagramme, cette religion est placée dans la catégorie *autres*. En effet, ce n'est pas une religion principale en Suisse. Ce terme regroupe différentes dénominations d'églises, comme les *communautés évangéliques*, *apostoliques*, *adventistes*, ou encore *charismatiques*. Comme ce diagramme le montre, les chrétiens évangéliques représentent une minorité sur le territoire suisse. Malgré cela, il y a 250'000 chrétiens de conviction évangélique, soit 3% de la population suisse, dont 42'000 en Suisse romande (RES, 2014). De plus, il est intéressant de savoir que sur 5'734 communautés religieuses suisses, un quart sont des Eglises évangéliques (soit 1'423 communautés). Un tiers des personnes qui se rendent à un office religieux en Suisse sont des évangéliques, ce qui représente plus de 200'000 personnes chaque weekend (RES, 2014). Même si le nombre de chrétiens évangéliques n'est pas très élevé, nous comprenons que les croyants de cette confession sont très actifs et c'est pour cela que nous avons choisi d'étudier et de

nous interroger sur l'articulation entre la vie de foi d'élèves issus de familles évangéliques et leur métier d'élève.

N'ayant que très peu d'églises évangéliques dans le Valais, le contexte de notre recherche s'étendra sur la Suisse romande, mais restera centré sur le Chablais. Nous allons interroger des élèves allant avec leurs parents à l'Eglise Evangélique de Chable-Croix à Aigle, église faisant partie de la Fédération Romande d'Eglises Evangéliques (FREE). Cette communauté chrétienne est ouverte à tous et déploie un programme adapté et varié pour tout âge : cultes, moment de musique et louange, groupe pour enfants en bas âge, enfants, adolescent, jeunes adultes ou encore groupe des aînés. Cette église a une vision claire : « *vivre l'évangile au quotidien, pour nous et pour les autres* » (<http://www.chable-croix.net/>). Nous comprenons que la foi évangélique est une foi vivante qui désire témoigner, communiquer et annoncer l'amour du Christ. Ainsi, les élèves que nous allons interroger sont des enfants qui ancrent leur foi en Jésus-Christ et qui vivent leur foi de manière quotidienne, que ce soit dans leur famille ou dans leur église.

Ce travail de mémoire s'inscrit dans une recherche en éthique et cultures religieuses. Ce dernier permettra de mieux comprendre les élèves chrétiens évangéliques et leur manière de vivre leur foi à l'école.

## 1.3 Etat des lieux des connaissances sur le phénomène

Quelle est l'articulation entre vie de foi et vie scolaire ? Dans un premier temps nous allons décrire ce que les recherches actuelles entendent par « vie scolaire et métier d'élève ». Ensuite, nous nous pencherons sur les chrétiens évangéliques dans le monde, leur histoire et leur présence en Suisse. Finalement, nous finirons par présenter précisément ce que demande la loi sur l'enseignement primaire face aux questions de la liberté d'expression et de la religion.

### 1.3.1 Vie scolaire

Le terme « vie scolaire » englobe le « métier d'élève », « le sens du travail scolaire » et « le rapport au savoir ».

Qu'est-ce donc que le *métier d'élève* ? Pour Philippe Perrenoud (1996), il serait plus simple de définir le métier d'élève par « *être élève* » : réaliser son travail scolaire, développer son autonomie, apprendre pour son futur, etc. « (Les élèves) *ne vivent pas tous de la même façon le métier qu'ils doivent assumer* » (Maulini, 2009, p.2). En effet, chaque élève est différent. Il vient à l'école tel qu'il est, avec l'éducation qu'il a reçue, son éventuelle religion, ses prérequis, etc. Malgré toutes les différences entre chacun des élèves, un élément est commun à tous : Les élèves ne gagnent pas de salaire car ils ne produisent pas de richesses, ce n'est donc pas un métier comme un autre, mais ils vont à l'école pour « *se produire (eux)-même(s)* » (Maulini, 2009, p.2). Ainsi, l'élève va se développer, grandir et devenir toujours plus lui-même. Il nous semble important de relever que la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010-2016) a mis en place dans le Plan d'étude Romand (PER) des visées prioritaires pour chaque cycle, en d'autres termes, des buts et finalités à atteindre par l'élève, à l'école. Voici les trois visées prioritaires pour le cycle deux (CIIP, 2016) :

- *Développer la connaissance de soi sur les plans physiques, intellectuels, affectifs et sociaux pour agir et opérer des choix personnels.*

- *Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.*
- *Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.*

Ces visées prioritaires mettent en avant le concept de métier d'élève car, en développant la connaissance de soi, sa responsabilité citoyenne ou encore développer une attitude responsable, l'élève va « *se produire lui-même* » (Maulini, 2009, p.2). Nous constatons que, premièrement, l'élève est invité à se connaître d'avantage lui-même, sur différents plans (affectif, physique, intellectuel, etc), pour ensuite apprendre à connaître les autres, les diverses communautés ou les cultures et croyances différentes aux siennes qui l'entourent, dans un but d'ouverture aux autres. Pour atteindre ces buts, nous trouvons dans le PER des *Capacités transversales* qui « *permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et (...) d'optimiser et (...) réguler ses apprentissages* » (CIIP, 2016). Ces *Capacités transversales* ne sont pas enseignées telles quelles, mais elles seront travaillées lors de la vie scolaire de tous les jours. Il y en a cinq (CIIP, 2016) :

1. Collaboration : Prise en compte de l'autre, connaissance de soi et actions dans le groupe. Nous développerons ce thème dans notre cadre conceptuel.
2. Communication : Codification du langage, analyse des ressources, exploitation des ressources et circulation de l'information.
3. Stratégies d'apprentissage : Gestion d'une tâche, acquisition de méthodes de travail, choix et pertinence de la méthode et développement d'une méthode heuristique.
4. Pensée créatrice : Développement de la pensée divergente, reconnaissance de sa part sensible et concrétisation de l'inventivité.
5. Démarche réflexive : Elaboration d'une opinion personnelle et remise en question, décentration de soi.

Comme cité ci-dessus, la *vie scolaire* englobe non seulement le métier d'élève, mais aussi le *sens du travail scolaire* et le *rapport au savoir*. Selon Olivier Maulini (2009), le sens d'une activité réalisée à l'école varie. En effet, le sens, par exemple, de chercher un mot dans un dictionnaire, peut varier selon le projet qui se cache derrière, comme écrire un roman avec la classe, chercher une définition pour un exercice ou encore apprendre à écrire pour son futur. Ce *sens* du travail scolaire n'est pas inné, mais il doit donc se construire petit à petit. Le sens du travail scolaire est lié au rapport que l'élève entretient avec le savoir. Maulini définit le rapport au savoir comme « *l'ensemble des relations qu'un sujet (...) entretient avec le savoir (...) (et) avec tout ce qui a trait aux savoirs ou à l'acte d'apprendre (connaître, comprendre, étudier, faire usage des savoirs, etc.)* » (Maulini, 2009, p. 3). L'élève a besoin de comprendre le sens de l'activité que l'enseignant lui demande de réaliser pour pouvoir en ressortir un savoir. En effet, si nous demandons à un élève de chercher un mot dans le dictionnaire sans raison, il ne va pas comprendre pourquoi. Mais si nous lui expliquons que lorsqu'il doute sur l'orthographe d'un mot il peut le chercher dans le dictionnaire afin de l'écrire correctement, alors le sens de l'activité permettra à l'élève d'acquérir cette connaissance. Ainsi, pour que l'apprentissage puisse être réalisé et acquis, l'enseignant doit proposer à l'élève un apprentissage avec du sens.

En définitive, nous comprenons qu'à l'école, l'élève fait face à une construction de savoirs qui s'acquièrent par l'apprentissage de ces derniers et qui est dirigé par le sens du travail scolaire que l'élève va percevoir et développer. En effet, le rapport que l'élève entretient avec un savoir va lui permettre de plus ou moins développer ses apprentissages. De plus, avec les cinq *Capacités transversales*, l'élève va pouvoir « *se produire lui-même* » (Maulini, 2009, p.2). Ainsi, un élève fréquentant une école se construit une vie scolaire : l'élève fait partie d'une classe, est en contact avec ses camarades, son enseignant, il fait face au savoir que nous lui demandons d'apprendre, il tente de trouver le sens de l'apprentissage qui lui est proposé, etc. L'enfant vient donc à l'école tel qu'il est, avec sa famille, son éducation, sa religion. L'école lui permet de grandir et de se développer lui-même.

### 1.3.2 Les chrétiens évangéliques

A présent, nous allons nous focaliser sur les chrétiens évangéliques. « *Selon le chercheur Sébastien Fath, les protestants évangéliques représentent désormais les deux tiers du protestantisme mondial, avec 619 millions de fidèles* » (Besmond de Senneville, L., 2016). Nous constatons que la confession évangélique est répartie dans le monde entier : en Asie, il y a 200 millions de fidèles, 23 millions en Europe et 219 millions en Amérique. En Suisse, plusieurs églises évangéliques sont nées : il y en a de différentes dénominations, comme par exemple l'Union des Eglises évangéliques de Réveil (UEER) ou encore la Fédération romande d'Eglises évangéliques (FREE), et bien d'autres. Il y a beaucoup d'églises évangéliques en Suisse car nous comptons plus de 1'500 communautés évangéliques (Favre, 2006, p. 167). En 2014, 250'000 chrétiens évangéliques ont été recensés dont 42'000 en Suisse romande (RES, 2014, p.3). Selon le Réseau évangélique suisse, une instance faîtière qui regroupe des églises, des associations et des membres individuels de cette confession en Suisse, il y a cinq églises évangéliques dans le district d'Aigle et six dans le Canton du Valais (<http://www.evangelique.ch/content/collectifs-eglises>). Mais qui sont ces chrétiens évangéliques ? Quelle est leur histoire ? Le terme « évangélique » provient du grec *evangelion* qui signifie « bonne nouvelle » (Favre, 2006, p. 35). Ce courant religieux a pour racines la Réforme protestante. Malgré cela, c'est petit à petit que le courant évangélique est apparu en s'éloignant de l'Eglise Réformée. En Suisse, le courant évangélique est apparu au XVI<sup>e</sup> siècle. Il suit les valeurs des réformateurs Martin Luther ou encore Jean Calvin. Beaucoup de personnes renommées sont issues de cette confession. Henry Dunant, fondateur de la Croix-Rouge, par exemple, était de confession protestante évangélique. Ce fut du reste le premier secrétaire de l'Alliance évangélique de Genève, actuellement appelé Réseau évangélique suisse (Hanimann, 2011, p.8). Nous pouvons identifier cinq périodes clés qui ont amené le courant évangélique en Suisse (Favre, 2006) :

- Période 1 : la naissance des communautés anabaptistes, XVII<sup>e</sup> siècle, Zurich :  
Les anabaptistes remettent en cause le baptême des bébés et prônent le baptême des adultes. Le zurichois Conrad Grebel (1498-1526) fut le premier à refuser de baptiser sa fille de deux mois et à pratiquer le baptême adulte alors que le décret de la ville demandait le contraire. La naissance de ce mouvement s'est faite dans la tourmente, car les protestants ont tenté de les exiler. Ainsi, « *les circonstances historiques les contraign(ent) dans un premier temps à adopter la forme de « secte établie* » (Favre, 2006, p. 83) ou encore à fuir. Persécutés en région zurichoise et bernoise, ils s'exilent et répandent leurs idées dans l'Europe entière. Une partie part s'exiler dans le Jura où ils sont tolérés et peuvent se réunir (Favre, 2006).
- Période 2 : le piétisme, XVIII<sup>e</sup> siècle :

Le piétisme désire vivre un renouveau de l'héritage des Réformateurs mais la situation politique ne permet pas la naissance de nouvelles Eglises et de plus, les anabaptistes sont persécutés. Ainsi, très peu d'Eglises, dites « moraves », qui pratiquent la communauté de biens, vont apparaître et vont rester attachées aux Eglises Réformées (Favre, 2006).

- Période 3 : le Réveil, de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1880 :  
À cette époque, il y a un grand réveil en Suisse et en Europe. De ce Réveil naissent un grand nombre de nouvelles Eglises de dénominations différentes. Un élan va se développer pour les œuvres missionnaires, la préoccupation caritative et sociale (Favre, 2006).
- Période 4 : l'implantation, XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècle :  
De nouvelles Eglises apparaissent. Il y a d'un côté des Eglises très conservatrices et de l'autre côté, des Eglises qui « *constitueront les noyaux des futures Eglises pentecôtistes* » (Favre, 2006, p. 85). Voici ce qui caractérise les pentecôtistes : premièrement, ils font l'expérience de la présence divine de manière émotionnelle, par le biais de la guérison ou la prophétie. Ils vivent les dons du Saint-Esprit, comme le *parler en langues*. Deuxièmement, ils privilégient la référence première à la Bible. Les premières implantations d'Eglises pentecôtistes datent dans un premier temps de 1910-1935, puis dès 1950. Par exemple, les Eglises évangéliques de Réveil en font partie. Actuellement, beaucoup de croyants préfèrent l'adjectif *charismatique* pour parler de cette orientation (Favre, 2006).
- Période 5 : Apparition de groupes charismatiques indépendants, dès 1970 :  
Dès lors, plusieurs communautés diverses ont évolué. Il y a même des communautés pentecôtistes d'immigrés qui sont apparues (Favre, 2006).

Nous remarquons que le mouvement évangélique en Suisse est apparu petit à petit au fil des siècles. Les « chrétiens évangéliques », terme qui désigne les croyants de cette confession, se sont démarqués du protestantisme par leurs idées et manière de vivre. Aujourd'hui, ils décrivent quatre éléments importants en lien avec leur foi (RES, 2014, p.1) :

1. La Bible est une valeur sûre et elle est la référence première à la foi évangélique.
2. Jésus, Fils de Dieu, a un rôle central. Il est injustement mort sur la croix pour qu'il y ait une réconciliation entre Dieu, le Créateur, et le monde.
3. Personne ne naît chrétien. Il faut le devenir par choix et engagement personnel. Cela s'appelle la conversion.
4. Il est important de partager le message de l'Evangile, dans le respect de la liberté individuelle, car ce message est pour tous.

### 1.3.3 La foi à l'école

Dans ce mémoire, nous questionnons l'articulation entre vie de foi évangélique et vie scolaire à l'école publique. Néanmoins, il faut savoir qu'en Suisse il existe une dizaine d'écoles primaires privées de confession évangélique. En 2010, en Suisse romande, il y avait environ 300 élèves placés dans des écoles chrétiennes évangéliques (S. Ramuz, T. Buri 2010). C'est en 1997 que l'école du Potier à Oron ouvrit sa première classe. Cette

école offre une formation académique visant à remplir certains objectifs comme « *honorer Dieu, intégrer des valeurs fondamentales, respecter chaque forme d'intelligence et finalement atteindre en fin d'année les objectifs du programme romand* » (Ecole du Potier, (...). *Notre vision*, p.18). La société a été construite en suivant des valeurs judéo-chrétiennes, mais elle s'en éloigne petit à petit. Ainsi, « *plutôt que de laisser la vie, la société, les expériences et/ou les fréquentations enseigner des valeurs, nous enseignons ce que Dieu a prévu pour l'humanité. Nous pensons que son plan est parfait et que lui seul peut offrir un cadre de confiance et de sécurité où les enfants peuvent se construire harmonieusement* » (Ecole du Potier, (...). *Notre vision*, p.9). Ces valeurs sont fondées sur la Bible. En voici deux exemples :

- « *Tu ne commettras pas de meurtre* » (*Deutéronome 5 v.17*). De ce verset, ressortent des valeurs comme la vie, le respect de l'autre, le respect de soi, ou encore le respect du Créateur.
- « *Honore ton père et ta mère* » (*Deutéronome 5 v.16*). Ici, ce sont les valeurs de la famille ou encore des relations entre les différentes générations qui sont présentées.

A l'école du Potier, l'enseignement donné suit bien entendu le Plan d'Etudes Romand, mais il y a en plus une formation du caractère de l'élève, une intégration biblique et un apprentissage passant par toute la palette des intelligences multiples de Gardner. Cette école transmet des valeurs judéo-chrétiennes et informe les parents des élèves de ces dernières afin qu'ils puissent les travailler eux aussi avec leurs enfants. De plus, les enseignants partent aussi des expériences des enfants afin de rentrer dans de la pratique réflexive pour que l'enfant puisse construire sa pensée (Ecole du Potier, (...). *Notre vision*). L'enfant est intégré dans une école bienveillante, cherchant à le mettre au centre et lui apprenant non seulement des savoirs scolaires mais aussi des valeurs chrétiennes qui l'aideront à nourrir sa foi de jour en jour. Nous comprenons que dans ce genre d'école, l'accent est mis non seulement sur l'apprentissage scolaire, mais aussi sur la croissance de la foi évangélique. Ainsi, les élèves sont libres de s'exprimer sur leur croyance et le tout est bien perçu car chacun partage cette même foi au sein de cette école.

Mais à l'école publique, est-ce que les enfants issus de familles chrétiennes évangéliques peuvent s'exprimer librement sur leur foi et croyance ? Premièrement, comme cité dans notre problématique, la Déclaration universelle des droits de l'homme donne le droit à chaque individu de s'exprimer sur sa foi et ses croyances tant dans le milieu privé que public (ONU, 1948). De plus, il peut partager et répandre ses idées avec les autres. Est-ce la même chose à l'école ? Il est intéressant de se pencher, dans un premier temps, sur le point de vue des enseignants. Qu'ont-ils le droit de faire ou de dire au niveau de leur foi ? Puis, dans un deuxième temps, nous allons traiter des élèves. Dans la loi valaisanne sur l'enseignement primaire de 2013, il n'y a pas de précisions quant à la liberté d'expression de l'enseignant ou son éventuelle neutralité. Par contre, dans la loi sur l'instruction publique genevoise de 2015 nous lisons : « *L'enseignant public garantit le respect des convictions politiques et religieuses des élèves et des parents (en effet, « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants » (ONU, 1948, art. 26-3)). A cet égard, toute forme de propagande politique et religieuse est interdite auprès des élèves. Les enseignants ne doivent pas porter de signe extérieur ostensible révélant une appartenance à une religion ou à un mouvement politique ou religieux* » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, Art. 11, 2015). Il en est de même dans la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire de 2011 : « *L'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents. / Toute forme de propagande politique, religieuse et commerciale est interdite auprès des élèves* » (Grand Conseil du canton de Vaud, Art. 9 et 11, 2011). Il est intéressant de découvrir ces différences entre cantons. Le Valais, canton

suisse majoritairement catholique, ne déclare pas précisément dans la loi sur l'enseignement que l'enseignant doit être neutre au niveau de ses croyances et de sa religion, en comparaison à d'autres cantons suisses. En Suisse, l'enseignant doit donc être majoritairement neutre, sans montrer son appartenance à une religion (par un objet, un signe) et il ne peut pas s'exprimer en public sur ses croyances. Parfois, il arrive que certains enseignants ne respectent pas cette neutralité, que ce soit pour un point de vue négatif ou positif sur la foi. Les parents ont le premier droit sur l'éducation de leur enfant, ce que l'Etat doit respecter (Convention de sauvegarde des Droits de l'homme et de ses libertés fondamentales, Protocole 1, 1952, art. 2), et ils ont le droit de discuter avec les enseignants si un événement a heurté leur enfant : *« Lors d'un cours d'histoire au collège, un professeur a enseigné que la Bible était un livre historique qui contenait un certain nombre de fables et de récits issus de la tradition populaire qu'il ne fallait pas prendre pour des faits réels. Ces propos ont heurté la sensibilité de mon enfant, chrétien, qui assistait à ce cours. Nous avons donc demandé à rencontrer ce professeur afin de lui faire part de notre étonnement face à son enseignement qui ne respectait pas les croyances chrétiennes dans la véracité des faits bibliques. Ce professeur a accepté, à l'avenir, d'entourer son cours des formes nécessaires afin de respecter les différentes convictions religieuses de ses élèves »* (Blfédérations, 2014, p. 22). Ce témoignage provient d'un parent d'élève habitant en Bretagne. En France, l'article 371-1 du Code civil met aussi en avant le fait que *« l'autorité parentale comprend l'éducation des enfants, y compris dans sa fonction morale »* (Blfédérations, 2014, p. 20).

Du point de vue des élèves, la loi sur l'enseignement primaire stipule que l'école a pour but et mission, entre autres, de contribuer à l'épanouissement spirituel de l'élève (Monnet-Terrettaz, M., Baumann, C., 2013). Mais qu'est-ce que cela signifie ? Et surtout, comment y parvenir ? De plus, il est intéressant de voir que selon l'article 47b de la Loi de l'instruction publique (1962), lorsque les élèves arrivent au cycle d'orientation, l'école *« offre la possibilité de répondre à ses besoins spirituels et religieux dans une perspective chrétienne et dans le respect de la liberté de conscience et de croyance »*. Nous remarquons que ce respect de la liberté de conscience et de croyance n'est pas stipulé dans la loi sur l'enseignement primaire et vient bien plus tard, au secondaire I. Dans la brochure *« Libre de le dire à l'école »* de Blfédérations (2014), plusieurs points sur la liberté d'expression à l'école des enfants croyants sont mis en évidence. Ces derniers sont justifiés par la loi, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme ou de l'enfant, ou encore le Code de l'Education Français. Voici ce que nous lisons :

- Premièrement, *« les enfants disposent de la liberté de pensée, de conscience et de religion »* (Blfédérations, 2014, p.5). Les élèves sont donc libres de croire et même de partager leur croyance. Il faut néanmoins que cela se fasse dans le respect et donc parfois ces manifestations peuvent être limitées afin de garantir la liberté des autres, la neutralité scolaire et l'ordre public. L'élève ne doit pas faire du prosélytisme ni refuser l'enseignement dispensé (Blfédérations, 2014). Il est vrai que parfois certaines croyances peuvent être contraires à l'enseignement scolaire. Par exemple, les chrétiens évangéliques croient à la création du monde par Dieu et non à la théorie de l'évolution enseignée à l'école. Mais ce n'est pas une raison pour que l'enfant ne travaille pas. Il peut ne pas croire ce que Darwin a proposé, mais cela ne change pas le fait qu'il doive l'étudier. C'est le rôle des parents, d'être attentifs à ce que vit l'enfant à l'école dans le but de pouvoir accompagner ce dernier, le conseiller et l'éduquer (Blfédérations, 2014).
- Deuxièmement, les élèves peuvent parler de leur foi à leurs camarades d'école. En effet, la cour de récréation n'est pas soumise à la censure (Blfédérations, 2014). Les enfants, tout comme les adultes, peuvent en parler, et libre à autrui d'y croire, et même de vouloir écouter ou non.



- Troisièmement, les enfants peuvent porter un signe religieux qui soit non ostensible. En France, une loi a été votée le 15 mars 2004 interdisant les enfants de porter des signes religieux à l'école. Ces signes sont qualifiés d'ostensibles, ce qui veut dire qu'ils sont portés dans le but d'être vus (cela pourrait être une kippa, le voile, ...). Mais les enfants ont le droit de porter des signes discrets. L'ONU critique cette loi car elle est perçue comme une restriction de la liberté de conscience religieuse des enfants et de leurs parents (Blféditions, 2014).
- Quatrièmement, les enfants peuvent prier à l'école, seuls, en petit groupe, pour un camarade malade ou pour remercier Dieu pour le repas, par exemple, tant que cela reste discret et que cela ne trouble pas l'ordre.

Comment alors un enfant de confession évangélique est-il réellement intégré à l'école et quelle est l'articulation entre sa vie de foi et son métier d'élève ?

## 1.4 Angles disciplinaires du travail

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'éthique et cultures religieuses. En effet, dans la problématique, « *Quelle articulation entre vie de foi et vie scolaire d'un élève* », nous questionnons la manière dont un élève chrétien évangélique vit sa foi à l'école. Ainsi, la foi, la religion, est au cœur de notre recherche. De plus, la didactique est une discipline de recherche qui vise « *la constitution, la description, les variations des contenus et leur mise en œuvre via l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que leurs modalités d'appropriation* » (Reuter, 2007). Ainsi, il est important de prendre en compte le vécu de l'élève car celui-ci a une influence sur l'apprentissage de l'enfant (Durisch Gauthier, 2015). En effet, selon Jodelet (2006), le vécu de l'élève est lié à ses représentations sociales, ces dernières jouant un rôle dans ses apprentissages (Durisch Gauthier, 2015). Les enseignants peuvent donc utiliser le vécu des élèves pour les aider à comprendre le sens des apprentissages.

Notre mémoire dispose d'un autre angle disciplinaire, qui est celui de la psychologie. Nous questionnons le développement moral et social de l'enfant. En effet, nous recherchons à savoir si les enfants chrétiens évangéliques sont plutôt intégrés ou mis de côté à cause de leur foi, ou encore si le fait de vivre leur foi leur permet d'être plus sociables, empathiques ou respectueux envers les autres camarades.

## 2 CADRE CONCEPTUEL

---

Nous allons à présent définir les différents concepts clés qui nous aiderons à l'analyse de cette recherche. Il y a deux thèmes principaux : la foi et la vie scolaire.

### 2.1 La foi

« *Croire en Dieu (la foi), c'est une façon de posséder déjà les biens qu'on espère, c'est être persuadé que les choses qu'on ne voit pas existent vraiment. Quand on donne nos ancêtres en exemple, c'est à cause de leur foi. Nous croyons en Dieu, alors nous comprenons que sa Parole a créé le monde. Ainsi, les choses qu'on voit ont été faites à partir de choses qu'on ne voit pas* » (La Bible, Hébreux 11 versets 1 à 3). En théologie, il y a deux dimensions de foi. La première, la *fides qua creditur* est la foi qui est un cadeau de Dieu, celle qui permet de croire et qui, bien qu'elle soit donnée, mûrit et permet aux croyants d'avancer



dans la vie. La deuxième est la *fides quae creditur*. C'est la foi que le croyant croit, soit un contenu, des croyances, des éthiques, des pratiques, etc. (Bauer, 2017). Bien qu'il existe cette distinction, c'est la foi qui permet de croire qui est primordiale. Tentons de définir la foi. La racine du mot *foi*, ou encore *fide* en italien ou *faith* en anglais veut dire de manière générale *la confiance*. La foi est une relation de confiance qu'entretient le croyant avec Dieu. Le fidèle place sa confiance en Dieu et affirme que Dieu est fidèle, qu'il a donné sa vie, par Jésus, en mourant sur la croix pour tous les péchés des Hommes et qu'il est ressuscité « *sans pouvoir en donner d'autres justifications* » (Bauer, 2017, p. 3). En définitive, c'est cette fidélité de Dieu qui engendre la confiance du chrétien (Bauer, 2017). Selon Marcus Borg (2003), théologien, la foi, cette relation entre Dieu et les êtres humains, se résume en quatre points : *fiducia*-confiance entre Dieu et les hommes, *fidelitas*-fidélité du croyant, *assensus*-adhésion intellectuelle à des doctrines chrétiennes et *visio*-regard bienveillant quotidien sur le monde (Bauer, 2017, p.3). De plus, nous pourrions rajouter qu'être chrétien, c'est faire de sa foi une conduite de vie qui détermine ses comportements-*pistis* (Bauer, 2017). Finalement, c'est vivre sa foi de manière vivante dans la vie de tous les jours.

### 2.1.1 Eveil à la foi

La foi : il y a diverses manières de croire. L'enfant va croire d'une certaine manière à un certain âge, et cette dernière va se modifier au fil des années et de son développement. Ce n'est pas la foi elle-même qui change, car cela reste toujours la même foi, mais c'est plutôt la manière de la vivre et de la comprendre. Au début, nous pourrions dire que l'enfant croit, simplement, car il n'a pas encore son autonomie de conscience (Nicolet, (1983)). Sa foi est personnalisée par le fait qu'il participe à la foi de sa famille ou à la foi de son Eglise. Puis, sa foi se développe pour devenir une foi personnelle.

Qu'est-ce que l'éveil à la foi ? Premièrement, ce n'est pas une éducation ou une transmission d'objet concret, mais c'est un premier pas vers la foi. Nous ne cherchons pas à ce que l'enfant maîtrise des contenus, mais qu'il commence une relation de confiance avec Dieu (Bauer, 2017). Il faut donc « *une pédagogie qui permette (à l'enfant) d'entrer en relation confiante avec Dieu et de découvrir la fidélité et la crédibilité du discours sur Dieu* » (Bauer, 2017), p.3). Nous ne pouvons faire de l'enfant un « chrétien », mais nous pouvons l'inciter à entrer en relation de confiance avec Dieu. Comment ouvrir la porte de cette confiance à l'enfant ? « *C'est (-) par le témoignage et non par une instruction formelle que l'enfant va pouvoir être éveillé à la foi* » (Nicolet, (1983), p. 25). Il est intéressant de voir que Jésus enseigne la foi à travers de moments simples de la vie quotidienne qui permettent à l'homme de se remettre en question ou de simplement penser sa relation de confiance à Dieu (Bauer, 2017). De la même manière, l'enfant va rentrer en contact avec la foi par le comportement des parents, leur mode de vie, etc. L'éveil à la foi commence donc au cœur même de la famille, par le biais des parents : « *C'est à travers les réflexions, les échanges, les images que les parents présenteront à leurs enfants, que ceux-ci découvriront le rôle et la place de Jésus dans leur vie* » (Nicolet, (1983), p.1). Nous comprenons donc l'importance et le rôle de la famille chrétienne. Pour l'enfant, la famille pourrait se résumer à « amour » et « bonheur ». C'est au sein de la famille que l'enfant se sent en sécurité face au monde qui l'entoure, qu'il peut être lui-même et qu'il fait l'expérience de l'amour. Chaque famille est unique et chaque couple de parents décide de l'éducation de l'enfant. Les désirs, les attentes et les valeurs des parents vont influencer la vie de l'enfant, bien que parfois le monde qui les entoure n'applique pas les mêmes valeurs. C'est souvent le cas au niveau de la foi.

Deuxièmement, en plus de la famille, c'est l'entourage de l'enfant qui lui permettra de s'éveiller à la foi ou non. En effet, lorsque l'enfant fréquente l'Eglise avec ses parents, ou encore des amis chrétiens, l'enfant est face à des personnes qui partagent les mêmes

valeurs et qui véhiculent la même image de Dieu, Père aimant. Mais la société ou les médias peuvent véhiculer une autre image de Dieu, souvent négative, et c'est pour cela qu'il est très important d'accompagner l'enfant dans son éveil à la foi face à ce « flot » (Nicolet, 1983, p.16). Parfois la société fait aller de pair la foi avec les adultes, disant que c'est un *truc* d'adulte. Pourtant il ne faut pas oublier les paroles de Jésus : « *Laissez venir à moi les petits enfants, ne les empêchez pas, car c'est à leurs pareils qu'appartient le Royaume de Dieu. En vérité je vous le dis quiconque n'accueille pas le Royaume de Dieu en petit enfant n'y entrera pas* » (La Bible, Marc 10 v. 13-16). A plusieurs reprises dans la Bible, Jésus fait le lien avec les enfants, car leurs pensées et leur foi sont simples et sincères.

Pourquoi est-il si important d'éveiller l'enfant à la foi dès son plus jeune âge ? C'est lors de la petite enfance, que l'enfant va commencer à se développer. Il va s'éveiller à tout ce qui l'entoure. L'enfant fait face à divers besoins, comme des besoins biologiques, psychiques, mais aussi spirituels. L'enfant a besoin de vivre sa créativité et il y parvient grâce au jeu. Le jeu lui permet de s'ouvrir au monde et de découvrir qu'il n'est pas seul, qu'il doit apprendre à partager et qu'il en a besoin. L'enfant découvre aussi qu'il a besoin d'aimer ou encore qu'il ne faille pas se battre. Ces comportements lui permettent de se questionner sur l'amour et le respect qui lui ouvrent les yeux sur la réalité de la foi : aimer, partager, donner, pardonner (Nicolet, 1983).

Finalement, cet éveil à la foi peut se faire de manière concrète dans les familles chrétiennes. En voici quelques exemples (Nicolet, 1983) :

- Par le dialogue : il est très important pour les parents d'être attentifs à ce que l'enfant pense, vit à l'école ou avec ses amis. Les parents peuvent poser des questions à l'enfant pour en comprendre ses pensées et son vécu.
- Par la prière et la louange : « *la prière doit être incarnée dans la vie de l'enfant* » (Nicolet, 1983, p.28). La prière n'est pas une question de formule de langage que nous adressons à Dieu. Ainsi, un enfant peut prier simplement, avec ses mots, en exprimant au Seigneur ce qu'il vit. Parler à Dieu et honorer Dieu peut se faire à travers les mots de la prière, le silence, une danse ou encore un chant.
- Par les récits bibliques : les enfants aiment les histoires. Raconter les histoires de Jésus, de ce qu'il a fait ou de ce qu'il a dit, permet à l'enfant de connaître Jésus et d'apprendre à l'aimer. Il est plus simple d'aimer quelqu'un que nous connaissons. Parfois le texte biblique tel quel utilise un langage un peu trop compliqué pour les enfants en bas âge. Ainsi, il existe plein de petits livres y relatant les histoires bibliques avec un langage adapté aux enfants.
- Par les fêtes : il est important de fêter Noël et Pâques, de comprendre l'importance de ces fêtes et de voir ce que Jésus a fait pour nous.
- Par l'Eglise : vivre sa foi en communauté est une plus-value. Fréquenter l'Eglise, les frères et sœurs en Christ et permettre à l'enfant de vivre des temps avec des enfants du même âge dans les groupes, constitue aussi un éveil à la foi.

En définitive, l'éveil à la foi permet à l'enfant de rentrer en contact avec Dieu. « *Dieu donne sa grâce et les parents aident l'enfant afin qu'il apporte sa réponse propre à l'appel de Dieu* » (Nicolet, 1983, p.17). L'enfant est libre de croire, mais les parents, la famille ou encore l'Eglise transmettent le message de Christ aux enfants, par le témoignage ou la

parole, afin qu'en grandissant, ils remettent leur vie dans les mains de Dieu. Cet éveil est privilégié au sein des familles chrétiennes et si la foi n'est pas une éducation mais plutôt une relation, « *il faudrait que l'enfant, même s'il le (Dieu) rencontre mal, moins bien, moins clairement, rencontre le Seigneur dans sa famille* » (Nicolet, 1983, p.25).

## 2.1.2 Stades de développement religieux

Comme nous l'avons compris précédemment, la foi d'un enfant va évoluer au fil des années et de son éducation. Trois auteurs, Fowler (1981), Oser et Gmünder (1991), ont tenté de définir des stades de développement religieux. Nous allons les présenter ci-dessous sous forme de tableau. Premièrement, Bauer (2017), reprend les stades de développement de la foi de Fowler (1981), qui en a identifié six. Nous pourrions définir une pré-étape, qui est celle qui se déroule lorsque l'enfant a entre zéro et deux ans, nous l'appelons la « *foi indifférenciée* ». Puis, il y a « *la foi projective et intuitive* », « *la foi mythique et littérale* », « *la foi synthétique et conventionnelle* », « *la foi individualisée et réfléchie* », « *la foi conjonctive* » et enfin « *la foi universalisante* ». Voici un tableau explicatif (Bauer, 2017, p.9) :

TABLEAU III : LES STADES DU DEVELOPPEMENT DE LA FOI PAR FOWLER (1981)

Etapes :	Âge :	Explications :
Etape 1 : « <i>la foi projective et intuitive</i> »	3-7ans	L'enfant va imiter ce qu'il perçoit de la foi de sa famille et de ses proches. De plus, il prendra petit à petit conscience de soi, de ce qu'est la mort ou encore le sexe.
Etape 2 : « <i>la foi mythique et littérale</i> »	8-15 ans	L'enfant va adopter les règles de sa communauté, les croyances, les récits qui lui seront racontés.
Etape 3 : « <i>la foi synthétique et conventionnelle</i> »	13-19 ans	Cette foi est <i>synthétique</i> , ce qui veut dire qu'elle offre une cohérence avec l'identité personnelle. De plus, elle est <i>conventionnelle</i> , soit elle a une perspective qui reste ancrée au groupe d'appartenance. Beaucoup d'adultes restent à cette étape.
Etape 4 : « <i>la foi individualisée et réfléchie</i> »	Dès 20 ans	La foi n'est plus <i>conventionnelle</i> mais <i>individualisée</i> . L'auteur précise que beaucoup d'adultes ne parviennent pas à ce quatrième stade.
Etape 5 : « <i>la foi conjonctive</i> »	Dès le milieu de la vie	L'adulte sait que ses valeurs et celles de sa communauté sont relatives, mais il y croit.
Etape 6 : « <i>la foi universalisante</i> »	-	Cette étape est l'aboutissement du développement religieux. La foi est perçue comme un cadeau de Dieu et de l'Histoire. Cette foi <i>universalisante</i> implique « <i>un engagement radical en faveur de la justice, une passion altruiste pour un monde transformé</i> » (Bauer, 2017, p.9).

Concernant les autres auteurs, Oser et Gmünder (1991) identifient cinq étapes du développement religieux. Ce développement est possible, affirment-ils, car la qualité de la relation à Dieu change en fonction des âges. Le développement religieux permet à l'Homme

de porter un regard différent sur sa foi, les textes bibliques, la mort, la souffrance, la joie, le bonheur, etc (Oser, Gmünder, 1991, p. 20). Les auteurs utilisent le terme de « l'Ultime » pour parler de Dieu. Voici un tableau des cinq étapes (Oser, Gmünder, 1991, pp. 23-25) :

TABLEAU IV : LES STADES DU DEVELOPPEMENT RELIGIEUX PAR OSER ET GMÜNDER (1991)

Etapes :	Explications :
Etape 1	L'Homme voit l'Ultime, quelle que soit sa forme, comme un protecteur, qui n'abandonne pas, qui donne la santé ou la maladie, la joie ou le désespoir. L'Ultime exerce une influence directe sur l'Homme. La personne croit qu'il faut tout le temps réaliser la volonté de l'Ultime par peur de briser la relation avec Lui.
Etape 2	La personne peut prier, faire des sacrifices et suivre les règles religieuses et cela peut influencer la volonté de l'Ultime. Si nous nous soucions de l'Ultime et que nous surmontons les épreuves, Il nous chérira comme un père aimant, ce qui entraînera du bonheur, la santé ou encore le succès. L'Homme peut influencer l'Ultime ou l'oublier en le négligeant. La relation avec l'Ultime est donc dans les mains de l'Homme.
Etape 3	L'Homme suppose qu'il est complètement responsable de sa vie et de ce qui existe dans le monde. Par ses décisions personnelles, l'Homme peut avoir une influence sur son espérance, le sens ou encore sa liberté. L'Ultime représente une donnée en dehors de l'humain. Il a une espérance, une liberté et un sens au-delà de ceux de l'Homme. L'Ultime est transcendant et Il représente l'ordre de la vie et du monde.
Etape 4	L'Ultime est considéré comme la condition de la liberté, de responsabilité et d'espoir. L'Ultime a un plan divin pour chacun, qu'Il veut réaliser pour nous.
Etape 5	L'Ultime est omniprésent et Il est présent dans les relations, les engagements de chacun. Il est transcendant et immanent, ce qui Lui permet d'être solidaire avec tous les Hommes. « <i>Le « Royaume de Dieu » devient garant pour l'Homme qui s'engage pour les autres, qui ainsi crée le sens et qui ne peut penser le divin sans l'Homme</i> » (p.25).

Nous pouvons constater que ces différents auteurs n'ont pas tous essayé de définir des âges pour ces étapes. Le deuxième tableau est plus global, il n'y a pas de transition entre l'enfance et l'âge adulte, tandis que Fowler (1981) a défini des âges, ce qui nous aide pour comprendre la conception de la foi chez les enfants. Les élèves que nous allons interroger dans ce travail de recherche se situent entre le stade un et deux, car ils ont entre 7 et 12 ans.

### 2.1.3 Confession évangélique

Voici la confession de foi de la Fédération Romande D'Eglises Evangéliques (FREE). Cette dernière reconnaît les valeurs des confessions de foi de la Réforme. En voici les points principaux :

- Dieu : « *Nous croyons en Dieu souverain, éternellement vivant : un seul Dieu en trois personnes, Père, Fils et Saint-Esprit, tel qu'il est révélé dans la Bible* »
- Dieu le Père : Il est à l'origine de tout et il a tout créé selon son désir. Il est saint et s'est révélé à l'humanité qu'il appelle à suivre ses voies. Il a préparé la venue de Jésus-Christ, son Fils.
- Dieu le Fils : « *Jésus-Christ est le Fils unique et éternel du Père* ». Il a été conçu par le

Saint-Esprit et il est né de la vierge Marie. Jésus s'est fait homme sans pour autant arrêter d'être Dieu. *« Par sa vie, son enseignement et ses miracles, il a révélé l'amour du Père et appelé à la vie nouvelle du Royaume de Dieu. Rejeté par les hommes, il a souffert, il a été condamné, lui le seul juste ; en mourant sur la croix, il a porté la peine de notre péché. Sa résurrection corporelle a manifesté son triomphe sur les puissances du mal et sur la mort. Glorifié par son ascension auprès du Père, il continue son œuvre de médiateur en intercédant pour nous ».*

- Dieu le Saint-Esprit : C'est grâce au Saint-Esprit que l'œuvre du salut en Jésus-Christ est actuel. Le Saint-Esprit conduit l'homme à la repentance et *« fait naître celui qui le reçoit à une nouvelle vie »*. Le Saint-Esprit uni les croyants et agit en chacun d'eux.
- La Bible : *« La Bible est la Parole de Dieu »*. L'Ecriture est sainte et Dieu a conduit les auteurs des livres de la Bible en toute vérité. *« Le secours de l'Esprit est indispensable pour étudier, comprendre et mettre pleinement en pratique la Parole de Dieu »*.
- L'être humain : Tant l'homme que la femme ont été créés par Dieu et à son image. Dieu les créa afin de vivre en communion avec lui et d'être *« associés à son œuvre »*. Mais Satan les séduisit et ils rejetèrent ainsi l'autorité divine. Ils ont été séparés de Dieu. Aujourd'hui, c'est grâce à Jésus-Christ que cette relation a été rétablie. *« Cependant, celui qui refuse le salut en Jésus-Christ demeure sous le jugement de Dieu »*.
- Le Salut : *« Le salut est le don de Dieu, fondé sur le sacrifice de Christ et saisi par la foi. Pardonné, réconcilié avec Dieu, le croyant entre dans une nouvelle relation avec Lui. Par la présence du Saint-Esprit, il participe à la nature divine »*.
- L'Eglise : L'Eglise est composée de tous les hommes qui ont cru en Jésus-Christ et qui ont été rachetés par lui. Les Eglises locales sont actives et rassemblent les chrétiens en les invitant à la communion fraternelle, à la louange, à la célébration de la sainte-cène, à l'écoute de la Parole de Dieu, et bien d'autres choses.

En définitive, la vie d'un chrétien évangélique est une vie active, que ce soit dans l'Eglise ou à la maison. Le croyant place à cent pour cent sa foi en Jésus-Christ et il croit que le Fils de Dieu agit encore de nos jours par l'intermédiaire du Saint-Esprit. *« Les évangéliques recherchent une relation directe et personnelle avec Dieu. Leur ferveur s'étend à tous les domaines de leur vie »* (RES, 2014, p.1).

## 2.2 Vie scolaire

Dans ce travail de recherche, nous nous concentrons sur les élèves chrétiens évangéliques à l'école : comment vivent-ils leur foi ou encore qu'est-ce que leur foi leur apporte au niveau de leurs comportements et dans leurs relations ?

Comme nous l'avons défini précédemment, l'enfant qui va à l'école entre dans cette *vie scolaire* : il vient à l'école tel qu'il est, avec ses forces et faiblesses, son passé, sa famille, son éducation, ses passions ou encore sa religion et il doit apprendre et grandir à l'école, qui elle a ses valeurs et ses buts bien définis (Cf. PER, 2016). Nous cherchons donc à comprendre comment un élève chrétien évangélique vit sa foi dans le contexte scolaire. Comme nous l'avons compris, la *vie scolaire* est un terme général qui met en lien l'élève (tel qu'il est, avec son passé, ses capacités, ses croyances, etc) et l'école (tous les protagonistes auxquels il fait face, les dimensions matérielles ou non de l'école, etc). Pour ce travail, nous avons décidé d'étudier l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire d'élèves chrétiens évangéliques sous huit angles différents :

1. Être chrétien évangélique à l'école : Est-ce que l'élève partage sa foi avec ses camarades ?
2. Le conflit savoir-croyance et conflit de valeurs : Comment l'élève gère-t-il les éventuelles différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?
3. La branche scolaire *Ethique et cultures religieuses* : L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?
4. La socialisation : Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?
5. Exclusion/intégration : Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?
6. Empathie : Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?
7. Respect : Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?
8. Rapport à la non-violence/résolution des conflits : La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ou est-ce que ces élèves sont parfois violents et au cœur de conflits ?

Nous avons choisi ces thèmes et questions en nous appuyant sur la théologie et le cadre scolaire. Premièrement, le respect, l'amour de son prochain, le rapport à la non-violence ou encore l'honnêteté, sont des valeurs chrétiennes issues de la Bible, comme nous le montrent les versets suivants, tirés d'Exode chapitre 20 versets 2 à 17 ou encore de l'Evangile de Matthieu, chapitre 22, versets 37 à 39 :

- « Je suis l'Eternel, ton Dieu, qui t'ai fait sortir d'Egypte, du pays où tu étais esclave.
- Tu ne feras pas d'idole ni de représentation quelconque de ce qui se trouve en haut dans le ciel, ici-bas sur la terre, ou dans les eaux plus bas que la terre. Tu ne te prosterner pas devant de telles idoles et tu ne leur rendras pas de culte, car moi, l'Eternel, ton Dieu, je suis un Dieu qui ne tolère aucun rival : je punis les fils pour la faute de leur père, jusqu'à la troisième, voire la quatrième génération de ceux qui me haïssent. Mais j'agis avec amour jusqu'à la millième génération envers ceux qui m'aiment et qui obéissent à mes commandements.
- Tu n'utiliseras pas le nom de l'Eternel, ton Dieu pour tromper, car l'Eternel ne laisse pas impuni celui qui utilise son nom pour tromper (à la légère).
- Pense à observer le jour du sabbat et fais-en un jour consacré à l'Eternel. Tu travailleras six jours pour faire tout ce que tu as à faire. Mais le septième jour est le jour du repos consacré à l'Eternel, ton Dieu ; tu ne feras aucun travail ce jour-là, ni toi, ni ton fils, ni ta fille, ni ton serviteur, ni ta servante, ni ton bétail, ni l'étranger qui réside chez toi ; car en six jours, l'Eternel a fait le ciel, la terre, la mer, et tout ce qui s'y trouve, mais le septième jour, il s'est reposé. C'est pourquoi l'Eternel a béni le jour du sabbat et en a fait un jour qui lui est consacré.
- Honore ton père et ta mère afin de jouir d'une longue vie dans le pays que l'Eternel ton Dieu te donne.
- Tu ne commettras pas de meurtre.
- Tu ne commettras pas d'adultère.
- Tu ne commettras pas de vol.
- Tu ne porteras pas de faux témoignage contre ton prochain.
- Tu ne convoiteras pas la maison de ton prochain ; tu ne convoiteras ni sa femme, ni son serviteur, ni sa servante, ni son bœuf, ni son âne, ni rien qui lui appartienne » (La Bible, Exode 20 : 1-11, version Semeur).

- « *Jésus lui répondit :*
- *Tu aimeras le Seigneur, ton Dieu, de tout ton cœur, de toute ton âme et de toute ta pensée. C'est là le commandement le plus grand et le plus important.*
- *Et il y en a un second qui lui est semblable : Tu aimeras ton prochain comme toi-même »* (La Bible, Matthieu 22 : 37-39, version Semeur).

Deuxièmement, en plus d'avoir identifié les huit angles de notre recherche à la lumière de la Bible, plus précisément par les commandements du décalogue que Dieu a donné à Moïse ou des paroles de Jésus à un pharisien, nous les avons choisis en nous appuyant sur le PER (CIIP, 2016) : En premier lieu, comme nous l'avons déjà énoncé, cette recherche s'inscrit dans la didactique de *l'éthique et cultures religieuses*, qui est une branche enseignée à l'école. Ensuite, la valeur du respect, par exemple, est enseignée en ECR au cycle deux (ECR, CIIP 2016). Le respect, ainsi que la socialisation, sont aussi travaillés lorsque les élèves apprennent à s'ouvrir à d'autres cultures, à se décentrer de soi et à collaborer, comme nous pouvons le lire dans les *Capacités transversales* (CIIP, 2016).

Dans la suite de ce travail, nous évaluerons ces différents concepts en lien avec notre question de recherche. Pour l'heure, nous allons développer ces thèmes que nous avons choisis de faire partie de cette *vie scolaire*.

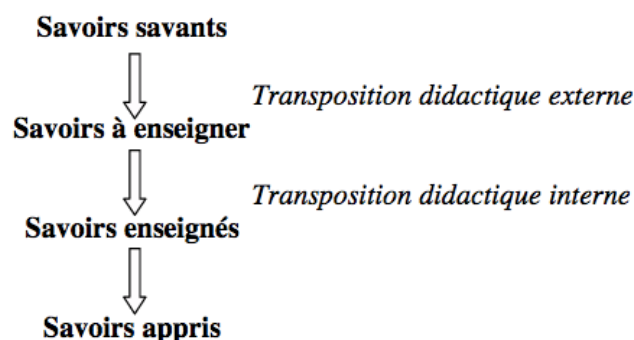
## 2.2.1 Conflit entre savoir et croyance et conflit de valeurs

Une première question nous est venue à l'esprit en lien avec notre problématique : *Comment l'élève gère-t-il les différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?* Il se peut en effet que, selon les situations et les sujets, l'approche scolaire diffère un peu de l'approche familiale ou religieuse en termes de valeurs. La différence en question n'est pas forcément une différence d'opposition, mais peut être une différence de degré ou d'accentuation. Nous avons identifié ainsi deux problèmes sous-jacents qui pourraient arriver : un conflit entre le savoir appris à l'école et les croyances de l'élève, ou encore un conflit de valeurs entre les valeurs de l'élève chrétien évangélique et les valeurs de ses camarades. Premièrement, nous définirons les concepts de savoir et de croyance. Ensuite, nous listerons quelques valeurs chrétiennes. Nous choisirons de développer plus précisément l'honnêteté. En effet, cette valeur est beaucoup cultivée dans les familles de confession évangélique.

Qu'est-ce donc le savoir ? Il est important de dire que lorsqu'un enfant va à l'école, il découvre différentes branches scolaires et savoirs qu'il va acquérir tout au long de sa formation. En effet, « *L'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale* » (Article 1.1, CIIP, 20013). L'école va instruire l'élève et lui permettre d'acquérir certaines connaissances. C'est ce que nous appelons le savoir scolaire. Ce savoir est théorique, basé sur des savoirs scientifiques. Bien entendu, l'école transmet aussi le savoir-faire ou savoir-être, ce que nous appelons des compétences. Le savoir scolaire est donc issu des savoirs savants. Ces savoirs vont être transformés, remodelés, afin que les élèves puissent les comprendre et les acquérir. C'est ce que Chevallard (1985) appelle la *Transposition didactique*. Nous pouvons schématiser ce processus ainsi :



FIGURE I : SCHEMA DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE (CHEVALLARD, 1985)



Les savoirs savants sont transposés de manière à être enseignés et compris des élèves. Ces savoirs à enseigner se retrouvent dans le Plan d'Etude Romand (2016), ce sont par exemple les mathématiques, le français, la science, etc. Nous nous questionnons donc sur les éventuelles différences et contradictions qu'il pourrait y avoir entre le savoir scolaire et les croyances du chrétien évangélique, ainsi que sur la réaction des élèves issus de cette confession.

Qu'est-ce donc la croyance ? Pour le chrétien, ce mot se résume à la foi. En effet, il a foi en Dieu et en Sa Parole. Il considère la Bible ou Dieu comme une vérité inébranlable, indépendamment des faits ou des dires d'autrui. Les chrétiens évangéliques, dans le cas de notre recherche, de la FREE (Fédération Romande d'Eglises Evangéliques), ont écrit une confession de foi (ci-dessus), qui forme une liste des éléments qu'ils reconnaissent comme vérité et auxquels ils croient. Ils définissent qui est Dieu, le rôle de Jésus, ce que sont l'Eglise, le Salut ou encore la Bible. Cette confession de foi met en avant une croyance générale basée sur la Bible. De celle-ci découlent d'autres croyances et valeurs. Nous développerons ceci un peu plus bas.

Les croyances peuvent générer des obstacles pour l'apprentissage des savoirs. En effet, dans son article, Nicole Durisch Gauthier nous dit que, selon Jean-Pierre Astolfi (1997), « *le fait d'être influencé par sa propre tradition religieuse dans l'analyse des données relève de la catégorie des erreurs dues aux démarches alternatives des élèves* » (Durisch Gauthier, 2015, p. 3). Par exemple, en classe, certains sujets pourraient aller à l'encontre des croyances évangéliques, comme le fait de parler de la théorie de l'évolution ou de la Création du monde par le hasard du Bigbang. En effet, les chrétiens évangéliques croient en la Création du monde par Dieu et ils croient que les Hommes descendent d'Adam et Eve. D'autres sujets peuvent encore générer des obstacles, comme, par exemple, aborder Halloween comme une fête alors que pour les chrétiens évangéliques, Halloween n'a aucune raison d'être fêté. En effet, « *les symboles de cette festivité impliquent généralement la mort, la magie ou les monstres mythiques. Les personnages couramment associés à Halloween sont les fantômes, les sorcières, (...), les démons. (...) Un enfant de Dieu n'a pas à y prendre part de quelque façon que ce soit. 3 Jean 1 :11 déclare : n'imité pas le mal, mais le bien. Celui qui fait le bien est de Dieu, celui qui fait le mal n'a point vu Dieu* » (Chrétiens Lifestyle Magazine, 2016). Si cet obstacle persiste, il peut se transformer en conflit cognitif. Ce terme est très fort, mais sa définition est intéressante, car un conflit cognitif apparaît lorsqu'il y a une contradiction ou une incompatibilité chez l'individu. Ce conflit peut être premièrement inconscient, mais cela devient ensuite « *source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives* » (Astolfi, 2008, p. 35). Il sera alors intéressant de voir si les enfants interrogés trouvent plus difficile d'étudier lorsqu'il y a une contradiction avec leur croyance et le savoir scolaire. Un autre auteur, Leon Festinger (1957), parle de *dissonance cognitive*. Ce dernier a analysé le



processus de changement d'opinion ou d'attitude lorsque l'individu est face à une contradiction entre son point de vue personnel et le point de vue de la réalité, sociale ou objective (Astolfi, 2008, p.35). L'individu se trouvant dans une situation inconfortable va tenter de modifier sa représentation de la catégorie de cette contradiction afin de trouver un ensemble de jugements cohérents (Astolfi, 2008). Pour que l'enfant puisse réussir à trouver un équilibre dans ses pensées, il est important que les parents en discutent avec lui. Comme nous l'avons expliqué précédemment dans l'état des lieux des connaissances, l'élève doit étudier ce qui est enseigné en classe sans pour autant être d'accord avec le contenu de la matière ; l'adhésion personnelle au contenu et la vérité qu'il comprend relève cependant d'une adhésion libre selon les cas. L'élève ne peut pas refuser l'enseignement dispensé (Blféditons, 2014). C'est dans son rôle d'élève de réaliser les tâches demandées à l'école. C'est ce que nous appelons le *contrat didactique* : c'est un « ensemble des relations qui déterminent - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998). L'élève est en interaction avec l'enseignant (Reuter 2007), et il est responsable devant son professeur de réaliser ce qui lui est demandé de faire. Lorsque l'élève rencontre une situation contradictoire avec sa foi, les parents doivent pouvoir discuter avec leur enfant sur ce qu'il vit à l'école (Blféditons, 2014) pour ainsi l'aider à trouver cet ensemble de jugements cohérents. De plus, l'enseignant doit respecter les croyances de l'enfant. Il est important de ne pas rabaisser ce que pense l'enfant et sa famille. Comme énoncé plus haut dans ce travail, à travers les divers cantons, « l'enseignant public garantit le respect des convictions politiques et religieuses des élèves et des parents » (Grand Conseil de la République et canton de Genève, Art. 11, 2015). Ainsi, « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents » (Grand Conseil du canton de Vaud, Art. 9 et 11, 2011). « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants » (ONU, 1948, art. 26-3). Les parents ont donc le rôle premier dans l'éducation des enfants et ils peuvent communiquer à un enseignant si l'élève a été face à une *dissonance cognitive* ou s'ils pensent que le professeur pourrait changer sa manière de parler en enseignant ce qu'il doit, afin de respecter les croyances et les valeurs de chacun dans la classe. Nous lisons, à ce sujet, un deuxième témoignage de parent d'élève venant de France : « J'ai été amené à signaler mon désaccord, auprès du professeur de mon enfant, au sujet du jeu de rôle choisi pour l'apprentissage du latin. Le principe du jeu de rôle ne posait pas de problème par lui-même, mais bien plutôt son contenu, en particulier des formules incantatoires intégrant des propos offensants difficiles à prononcer pour un élève chrétien. Après un temps d'échange avec le professeur et le chef de l'établissement, le professeur a préféré utiliser une autre ressource pédagogique » (Blféditons, 2014, p. 22). Dans cet exemple, nous comprenons que l'enfant exécutait ce qu'il avait à faire, mais que le contenu le perturbait car c'était en désaccord avec sa foi. Il en a parlé avec ses parents et ces derniers ont discuté avec l'enseignant. Une bonne communication a été instaurée et le problème a été résolu.

Cependant, il se pourrait que des problèmes autres qu'entre l'élève, le savoir et l'enseignant, apparaissent ailleurs que dans la classe. Nous avons pensé à la cour de récréation. C'est lors de la pause que les enfants sont confrontés les uns aux autres, tels qu'ils sont, avec leurs valeurs ou encore leur comportement. Ainsi, il pourrait aussi y avoir des différences de perception des enjeux ou de valeurs entre les élèves à ce moment-là. Par exemple, un élève pourrait se retrouver face à un camarade qui l'inciterait à mentir ou à agir de manière méchante, ce qui irait à l'encontre des valeurs de l'enfant chrétien. Ainsi, l'élève peut se retrouver face à un conflit de valeur. Nous avons choisi de lister ici quelques valeurs tirées de la Bible, que les familles évangéliques essaient de transmettre à leurs enfants et qui pourraient être au centre d'un conflit de valeur dans la cour de récréation : L'amour, le pardon, la bonté, la joie, la générosité, la reconnaissance, la patience, l'honnêteté, le courage, l'application, la responsabilité, la fidélité (Wright, 2001) ou encore

la non-violence. Dans le livre « *Mon livre des valeurs : 12 valeurs chrétiennes pour les enfants* » (Wright, 2001), l'auteure propose et développe douze valeurs chrétiennes pour les enfants. Nous avons choisi de définir l'honnêteté et l'amour, car nous questionnerons les élèves sur ces derniers. Être honnête c'est dire la vérité et faire ce qui est juste. Lorsque nous mentons, nous pouvons nous sentir coupables et honteux. De plus, Dieu sait que nous avons menti (Wright, 2001) et ceci est un péché à ses yeux. Bien entendu, lorsque nous nous repentons dans notre cœur, Dieu pardonne. Mais pour un chrétien, il est important d'être le plus honnête possible. Ceci est une valeur présentée dans la Bible, comme dans l'Evangile de Luc, chapitre 19 versets 1 à 10. C'est l'histoire de Zachée, un collecteur d'impôt menteur et trompeur qui est devenu riche en volant les personnes. Un jour, il a rencontré Jésus et ceci a changé sa vie. Il a décidé de renoncer à tout cet argent en devenant honnête et en rendant encore plus d'argent qu'il ne devait. En choisissant d'être honnête, Zachée est devenu un homme heureux (Wright, 2001). Il y a encore différentes histoires bibliques qui encouragent à l'honnêteté. Une autre des valeurs chrétiennes est l'amour. Cette dernière suit ce commandement biblique : « *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* » (La Bible, Marc 12 v. 31, version Semeur). Voici un commandement difficile à mettre en œuvre, en effet, comment aimer tout le monde ? Il faut comprendre ce verset comme ceci : bien entendu, il est difficile de s'entendre avec tout le monde et d'aimer tout le monde. Pourtant, ce n'est pas une raison pour être irrespectueux avec ces personnes. Ce verset biblique invite l'Homme à être empathique, à être respectueux et à ne pas cautionner la violence. Ce sont ces trois points que nous développerons un peu plus tard dans notre travail.

L'école transmet aussi des valeurs. En effet, nous pouvons lire dans la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003, que « *L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales* » (Article 1.2).

« *En particulier elle assure la promotion :*

- a) **du respect** des règles de la vie en communauté ;
- b) de la correction des inégalités de chance et de réussite ;
- c) **de l'intégration** dans la prise en compte des différences ;
- d) du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ;
- e) **du développement du sens de la responsabilité** à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ;
- f) du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. »

Nous allons questionner les élèves pour voir s'il y a effectivement des conflits de valeur à l'école, comme par exemple si un camarade demande de mentir ou d'agir avec méchanceté contre un autre camarade. De plus, nous allons pouvoir identifier s'il y a une influence sociale, c'est-à-dire, s'il y a « *une modification du comportement ou des croyances sous l'effet d'une pression réelle ou imaginaire, volontaire ou involontaire, exercée par une personne ou un groupe de personnes* » (Glossaire HEP-VS, 2017).

En définitive, nous pensons qu'il peut arriver que l'élève se retrouve face à un blocage de son apprentissage parce que ce qu'il doit étudier est en contradiction avec ses croyances personnelles. Ou encore un élève peut se retrouver dans une situation délicate face à un camarade dans la cour de récréation parce qu'il n'agit pas selon ses valeurs chrétiennes. Il est alors important de discuter avec l'élève en tant que parents et enseignant. L'élève pourra surmonter ces contradictions car, comme le pense Festinger (1957), il existerait une tendance psychologique qui pousse à résoudre les contradictions à tout prix (Astolfi, 2008, p. 35), afin de concilier sa foi et ses valeurs avec son métier d'élève.

## 2.2.2 Branche scolaire éthique et cultures religieuses

Nous nous sommes posé une deuxième question en lien avec notre problématique : *L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?* Nous allons premièrement définir ce que sont les cours d'éthique et cultures religieuses, puis nous allons décrire les différences entre le canton du Valais et le canton de Vaud.

Dans le Plan d'Etude Romand, la branche scolaire « éthique et cultures religieuses », pour le cycle II, se situe dans le domaine de Sciences humaines et sociales (SHS 25). Nous pouvons y lire les visées prioritaires suivantes :

« - Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

- Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP, 2016).

« Les cantons, en accord avec les Églises reconnues, proposent un enseignement de plus en plus sécularisé, mais qui fait droit à la présence plus importante, du point de vue historique et culturel, du judéo-christianisme » (Awais, 2016, p. 23). Nous constatons que cette branche permet à l'élève une ouverture sur d'autres cultures et religions. De plus, les objectifs généraux sont les suivants :

« SHS 25 – Eveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux...

... en formulant des questions fondamentales de l'existence et en établissant des liens avec les différents courants religieux

...en s'appropriant des principes éthiques élémentaires

...en découvrant des récits prépondérants des principales religions

...en approchant les principales religions à travers leurs personnages importants

...en découvrant les rites et les pratiques des principales religions

...en analysant le paysage religieux de notre société » (CIIP, 2016).

Durant leur scolarité, de la 5<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup> Harmos, les élèves doivent avoir parcouru les principales grandes religions, c'est-à-dire le christianisme, avec les trois grandes confessions chrétiennes (catholique, orthodoxe et réformée), le judaïsme, l'islam et le bouddhisme, à travers des textes, des personnages clés ou encore des images. Parcourir ces diverses religions permet à l'élève de s'ouvrir à d'autres cultures, aux autres et de s'approprier des principes éthiques de base. En effet, en 5H et 6H, l'enseignant doit sensibiliser les élèves sur les valeurs suivantes : « *justice, partage, liberté, dignité et paix en exploitant des situations vécues* » (CIIP, 2016), puis en 7H et 8H, nous voyons que les valeurs sont « (le) *partage*, (la) *liberté*, (la) *dignité*, (la) *solidarité*, (le) *respect* (et la) *responsabilité* » (CIIP, 2016).

Notre échantillon comprenant à la fois des élèves valaisans et des élèves vaudois, il convient de s'interroger sur les éventuelles différences entre le canton du Valais et le canton de Vaud. Il est important de préciser que la branche scolaire *éthique et cultures religieuses* est une discipline cantonale, c'est-à-dire que les contenus peuvent varier en fonction des cantons. Ainsi, dans le PER, il y a des précisions cantonales pour le Valais. En effet, les élèves valaisans vont découvrir, en plus, le sens de l'Eucharistie pour les catholiques et les réformés, quelques exemples de communautés religieuses de l'Eglise valaisanne, comme

par exemple les chanoines du Grand-St-Bernard, ou encore des figures chrétiennes valaisannes, comme l'Abbé Pierre. En plus de ces quelques précisions, il y a d'autres différences quant à l'enseignement de l'ECR au sein de ces deux cantons. Il y a quelques mois, le journal *24 Heures* nous informait que, dans le canton de Vaud, ce cours « est relégué au rang « d'activité ponctuelle » par le Département de la Formation (DFJC), qui réfléchit à son avenir » (Maendly, 2017, p. 1). En effet, une note de bas de page dans la grille horaire 2017-2018 de l'école vaudoise signale que le cours d'Ethique et cultures religieuses n'est plus inscrit de manière hebdomadaire dans les horaires, mais devient une activité ponctuelle (Maendly, 2017). Cette nouvelle directive peut pousser les enseignants vaudois à écarter de plus en plus cette branche de leur enseignement. Est-ce que cette branche est vouée à disparaître ? Le débat est bel et bien présent dans le canton de Vaud, entre les plaintes des parents, l'avis de l'ancienne ministre Anne-Catherine Lyon qui est réticente au mélange entre école publique et religion, ou encore la planification des grilles horaires qui est complexe (Maendly, 2017). Malgré cela, certaines personnes défendent cette branche, comme par exemple Myriam Karlström, membre du Conseil synodal de l'Eglise évangélique réformée du canton de Vaud (EERV), en disant que « *Dans le contexte d'aujourd'hui, avec la montée des extrémismes à travers le monde, pas seulement islamiques mais aussi chrétiens, il faut donner des clés de compréhension aux élèves pour qu'ils puissent décoder l'actualité* » (Maendly, 2017, p. 2). De plus, « *Si la foi est personnelle, le fait religieux est totalement public* » (Maendly, 2017, pp. 2-3).

En définitive, la branche *Ethique et cultures religieuses* est enseignée dans les écoles, que ce soit de manière régulière ou non. Cette branche a des objectifs précis qui permettent aux enfants de grandir en compassion, respect, connaissance de soi et des autres, en découvrant différentes religions et origines. Les élèves devraient avoir la place pour exprimer leurs connaissances et leur foi dans un espace bienveillant. Bien que dans le canton de Vaud cette branche fait débat, « *Il faut continuer à chercher des solutions pour pérenniser cet enseignement. Le risque, c'est de le voir disparaître des radars et, là, l'école manquerait à sa mission. Ce cours permet d'aborder la question du vivre-ensemble, et c'est un bon outil contre la radicalisation* » (Maendly, 2017, p. 4).

### 2.2.3 Socialisation

Voici une troisième question que nous avons identifiée en lien avec notre problématique : *Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?* Nous allons définir ce qu'est la socialisation ainsi que les étapes de la sociabilité chez l'enfant. Finalement, nous mettrons la socialisation en lien avec la prière.

Qu'est-ce donc que la socialisation ? Selon Rocher (1968), c'est un "*Processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre*" (Rocher, 1968, p. 119). Cette définition nous permet de comprendre que lorsqu'un enfant est en processus de socialisation, c'est qu'il s'intègre dans son environnement social, que ce soit à la maison ou à l'école, par exemple, et qu'il se comporte en lien avec son environnement : c'est l'intégration de l'être humain dans un milieu physique et social (Wallon, 1959). Mais comment devenons-nous sociables ? Dès notre plus jeune enfance, nous avons réalisé tout un processus de socialisation. En effet, il existe des étapes de la sociabilité chez l'enfant qu'Henri Wallon (1959) a définies. Nous en dressons un bref résumé : Dès l'âge de 3 mois, l'enfant adresse, par exemple aux parents, des « *sourires et des signes de contentement qui sont déjà un lien purement affectif* » (p. 312), c'est ce que Wallon a appelé la symbiose affective. Puis, dès 6 mois, « *l'enfant vit presque autant de ses rapports humains que de son alimentation matérielle* » (p.312) et entre ainsi dans un stade affectif ou émotif. Il est premièrement lié à sa mère, mais son horizon social va

s'élargir rapidement. Dès que l'enfant apprend à parler et à marcher ou encore à reconnaître les autres en tant que personnes, le temps de l'apprentissage s'accélère. « *Il s'institue dès cet âge-là une sorte de réciprocité. L'enfant apprend qu'à toute action il n'y a pas seulement un pôle, le sien, mais qu'il y a deux pôles, le pôle de celui qui accomplit l'action et le pôle de celui qui est l'objet de l'action* » (Wallon, 1959, p. 313). L'enfant comprend donc qu'il n'est pas tout seul. Puis, de 3 à 5 ans, il devient plus sensible au fait d'appartenir à une famille. Il a telle ou telle place dans une fratrie ou face à ses parents. Durant cette période, l'enfant se sent à la fois lié et solidaire à sa famille mais aussi avide de son autonomie (Wallon, 1959, p.315). A cet âge-là, l'enfant est en plus très jaloux. De plus, entre 3 et 5 ans l'enfant va commencer l'école enfantine : il sera en compagnie d'autres élèves et fera partie de cette collectivité pour la première fois. Vient ensuite le stade de l'âge de 6 à 7 ans, c'est le début de l'école obligatoire. L'enfant n'est plus dans le fonctionnement unique de la famille, mais « *il se conçoit parmi ses camarades comme une unité qui peut s'ajouter à des groupes différents, qui peut se classer différemment, suivant les activités auxquelles il se livre (...) L'enfant est donc maintenant en état d'entrer dans des groupes ou de s'en retirer en vue d'intérêts ou de buts qui sont variables mais qu'il lui est permis de choisir* » (Wallon, 1959, p. 316). En entrant dans un groupe, l'enfant se socialise, mais le groupe peut aussi choisir de refuser l'enfant, qui est ainsi exclu du groupe. L'enfant apprend à coopérer mais il apprend aussi ce qu'est la rivalité et l'exclusion (Wallon, 1959). La dernière étape est celle de la puberté et de l'adolescence (12 ans).

Nous pouvons mettre en lien les étapes de la sociabilité décrites par Henri Wallon (1959) avec les étapes du développement cognitif de Jean Piaget (1896-1980). Piaget a identifié deux grandes étapes dans le développement cognitif : la période pré-opératoire (2-7 ans) et le stade opératoire concret (7-12 ans). Les élèves que nous interrogerons dans le cadre de notre recherche se situent « *à cheval* » entre ces deux stades. Dans la période pré-opératoire, il y a deux phases : la pensée symbolique, entre 2 et 4 ans, durant laquelle l'enfant pourra commencer à se représenter ses actions et leurs conséquences, et la pensée intuitive entre 4 et 7 ans. La période pré-opératoire est marquée par un fort égocentrisme, c'est-à-dire que l'enfant va voir les choses selon son point de vue et il va être dans l'incapacité à se mettre à la place d'autrui (Bétrisey, 2018). Ceci est intéressant, car, durant cette période, l'enfant commence l'école et doit s'intégrer à un groupe classe comprenant d'autres enfants et personnalités. Il restera donc beaucoup centré sur lui-même et il aura de la peine à se mettre à la place de l'autre. « *La fin de cette période est marquée par une diminution de l'égocentrisme grâce au processus de décentration* » (Bétrisey, 2018, cours 4, p. 28). Ainsi, l'enfant aura de plus en plus la capacité de penser à l'autre et à se mettre à sa place. Tout ne lui sera plus rapporté, il apprendra donc à se décentrer de lui-même.

Ces différentes étapes de sociabilité et du développement cognitif nous permettent de mettre en lien la socialisation et la prière. Pour la vie du chrétien, la prière est un élément primordial. Cette dernière permet d'entrer en contact avec Dieu, de Le remercier, de Lui faire des demandes, de Lui rendre gloire ou encore de prier pour soi et les autres. Nous nous demandons si les élèves que nous interrogerons sont sensibles à cette prière et s'ils l'associent à autrui. Lorsque nous prions pour les autres qui nous entourent, nous ne sommes pas au centre, nous nous décentrons de nous-même afin de placer l'autre au centre. La prière communautaire du *Notre Père* (Luc chapitre 11 versets 2 à 4 ou Matthieu chapitre 6 versets 9 à 13), que Jésus a enseignée, va dans le sens de *libération de l'égoïsme*. Nous avons vu que durant une longue période de sa vie l'enfant peine à se décentrer, il sera intéressant de voir s'il prie pour ses camarades. De plus, lorsque nous prions pour quelqu'un, cela peut être à propos de divers sujets. Que ce soit parce qu'ils vivent une situation positive ou négative, nous prions souvent pour les autres dans une attitude empathique. En effet, se décentrer de soi et se mettre à la place de l'autre nous permet d'être empathiques. Nous développerons ce thème un peu plus bas. Il est important

de préciser que la prière peut s'effectuer seul, avec un cœur à cœur à Dieu, mais aussi par deux ou en groupes. La prière est une activité qui peut être très sociale.

En définitive, nous avons compris que l'enfant passe à travers tout un processus de socialisation au fil des années, qu'il apprend à vivre en société, avec les autres et aussi à se décentrer et se mettre à la place de l'autre. Pour le chrétien, la prière est une activité précieuse qui permet de penser souvent à l'autre.

## 2.2.4 Exclusion/intégration

Nous nous sommes posée une quatrième question en lien avec notre problématique : *Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?* Comme nous avons pu le voir précédemment, un enfant issu de famille évangélique pourrait avoir des valeurs, des croyances ou des idées différentes de celles de ses camarades. Nous nous demandons si malgré ces dernières, les élèves chrétiens sont plutôt intégrés ou exclus, dans les classes ou dans la cour de récréation, à cause de leur foi. Nous allons ainsi définir l'intégration et l'exclusion, qui font partie du processus de sociabilité, selon Wallon (1959), que l'enfant pourrait rencontrer au cours de sa vie.

Qu'est-ce donc que l'intégration ? L'intégration est un processus qui permet à une personne de se rapprocher d'un groupe d'individus en adoptant les valeurs et les normes de son système social. Deux conditions sont nécessaires à l'intégration d'une personne : La première est une volonté, de la part de l'individu, et une démarche individuelle de s'adapter. La deuxième est la capacité du groupe à intégrer cette personne en respectant ses différences et ses particularités (Dictionnaire en ligne, la Toupie, 2018). Au contraire, lorsqu'une personne n'est pas intégrée mais mise de côté, elle est exclue. L'exclusion est la mise à l'écart d'un individu ou d'un groupe en raison d'un « *trop grand éloignement avec le mode de vie dominant de la société* » (Dictionnaire en ligne, la Toupie, 2018). Ce processus peut être opéré de manière consciente ou de manière subie. Ainsi, une personne exclue sera mise de côté car ses valeurs, son comportement et sa manière d'être sont différents du groupe fort. Dans le cas de notre recherche, nous nous demandons si l'élève, de confession évangélique, sera intégré au groupe classe. En d'autres termes, l'élève sera accepté tel qu'il est. Ou, a contrario, l'élève sera mis de côté à cause de sa foi étant ainsi victime d'exclusion. Troisièmement, il est important de souligner qu'une discrimination peut être interne à la culture chrétienne, étant donné qu'il en existe différentes branches. En effet, les chrétiens évangéliques peuvent avoir quelques différences au niveau de la confession de foi ou la manière de vivre un culte, par exemple. Cela pourrait se faire ressentir lors d'une conversation entre un élève issu de famille évangélique et un enfant de confession catholique, par exemple.

Finalement, nous avons vu que l'intégration et l'exclusion font partie d'un processus de socialisation (Wallon, 1959) que l'élève peut rencontrer. Par nos questions lors des entretiens, nous cherchons à savoir si les enfants chrétiens évangéliques sont mis de côté à cause de leur foi ou si, au contraire, cela ne pose aucun problème à leur intégration en classe ou dans la cour de récréation.

## 2.2.5 Empathie

Voici une cinquième question que nous avons identifiée en lien avec notre problématique : *Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?* Nous allons définir ce qu'est l'empathie.

Comme énoncé précédemment, l'empathie apparaît lors du développement cognitif chez l'enfant, de manière progressive, mais surtout à la fin de la période pré-opératoire, définie



par Piaget (1896-1980), qui est marquée par un fort égocentrisme. Ainsi, petit à petit, l'enfant va apprendre à se décentrer de lui-même et va avoir la capacité de se mettre à la place de l'autre (Bétrisey, 2018).

Pour ce mémoire, nous cherchons à savoir si les enfants de confession évangélique ont une facilité de comportement empathique. En effet, nous l'avons vu, la Bible encourage le chrétien à aimer son prochain (La Bible, Marc 12 :31) et à agir avec empathie. La parabole du bon samaritain présent dans le Nouveau Testament illustre bien ce comportement : *« Il y avait un homme qui descendait de Jérusalem à Jéricho quand il fut attaqué par des brigands. Ils lui arrachèrent ses vêtements, le rouèrent de coups et s'en allèrent, le laissant à moitié mort. Or il se trouva qu'un prêtre descendait par le même chemin. Il vit le blessé et, s'en écartant, poursuivit sa route. De même aussi un lévite arriva au même endroit, le vit, et, s'en écartant, poursuivit sa route. Mais un Samaritain qui passait par là arriva près de cet homme. En le voyant, il fut pris de pitié. Il s'approcha de lui, soigna ses plaies avec de l'huile et du vin, et les recouvrit de pansements. Puis, le chargeant sur sa propre mule, il l'emmena dans une auberge où il le soigna de son mieux. Le lendemain, il sortit deux pièces d'argent, les remit à l'aubergiste et lui dit : « prends soin de cet homme, et tout ce que tu auras dépensé en plus, je te le rembourserai moi-même quand je repasserai ». »* (La Bible, Luc 10 : 30-35). Cette histoire montre un voyageur rempli de compassion, synonyme d'empathie, qui aide son prochain. Il a réussi à se mettre à la place du blessé pour ensuite l'aider.

En définitive, l'empathie est un sentiment qui se développe de manière progressive chez les enfants, lors de leur développement cognitif, et ce sentiment est beaucoup cultivé dans les familles chrétiennes.

## 2.2.6 Respect

Nous avons décidé de questionner les élèves chrétiens évangéliques à propos du respect. Nous nous sommes posé cette question en lien avec notre problématique sur la vie de foi et la vie scolaire des élèves : *Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?* Comme nous l'avons expliqué plus haut, le respect de l'autre, de ses parents ou même de l'autorité est une valeur tirée de la Bible (Matthieu 22 : 37-39 ou encore Exode 20 : 1-11, version Semeur). Pour le chrétien, le respect de l'autre est une valeur importante. Bien entendu, dans beaucoup de familles non croyantes cette valeur est enseignée. Il est intéressant de savoir qu'à la base, cette valeur est une valeur dite *chrétienne*.

Dans notre travail, nous nous intéressons au respect du point de vue de l'élève seulement. En effet, à l'école, il y a le respect de l'élève mais aussi de l'enseignant, vis-à-vis de l'élève, par exemple. Il est écrit dans le PER, pour la branche *éthique et cultures religieuses*, que l'élève vivra une approche des valeurs comme le partage, la liberté, (...) ou encore le respect à travers des témoins profanes et religieux (CIIP, 2016, SHS 25). De plus, il apprendra à identifier les commandements du décalogue ou encore à expliciter le bien fondé de quelques règles de vie de classe, comme le respect (CIIP, 2016, SHS 25). Le respect est aussi enseigné à l'école, ce qui prouve que cette valeur est importante : Le respect suppose un effort personnel : *« le respect s'apprend, et c'est une mission fondamentale de l'école »* (Guillot, 2009).

Dans notre recherche, nous questionnons le respect plutôt d'ordre *social*, c'est-à-dire, le respect envers autrui, et non le respect comme une *loi*, par exemple respecter les règles de classe. Nous cherchons à savoir si l'élève chrétien évangélique respecte facilement ses camarades, mais aussi s'il est respecté par ces derniers ou au contraire, s'il est moqué à cause de sa foi. Dans notre travail, nous faisons une différence entre le respect et la

tolérance : Le respect est lié à une personne, tandis que la tolérance « *a trait aux conduites et pratiques* » (Guillot, 2009).

## 2.2.7 Rapport à la violence/résolution de conflit

Pour notre travail de recherche, nous nous sommes posés une dernière question en lien avec notre problématique sur la vie de foi et la vie scolaire : *La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ?* Nous avons vu ci-dessus que la non-violence est une valeur mise en avant chez les chrétiens.

Nous distinguons la violence du conflit. Premièrement, un conflit n'est ni bon, ni mauvais. C'est la manière dont nous allons aborder un conflit qui aura des conséquences positives, constructives ou négatives, destructrices (Connac, S., Tixier, G., s.d.). « *Un conflit social est une interaction entre plusieurs acteurs (individus, groupes, organisations etc.)*, » (Glasl, 2004, p. 14). Dans cette interaction, au moins un des deux acteurs ressent un désaccord vis-à-vis de l'autre. Ce désaccord peut se situer au niveau de ses pensées, ses perceptions, ses sentiments, sa volonté, ses croyances, etc. (Glasl, 2004). Deuxièmement, la violence est un comportement qui vise à faire le mal. Un conflit, s'il n'est pas résolu de manière constructive, peut se transformer en violence et les adversaires n'ont plus qu'un seul objectif : vaincre l'autre (Connac, S., Tixier, G., s.d.). La violence peut apparaître sous diverses formes, physique ou verbale, à la suite de conflits. Pour atteindre le niveau de violence, le conflit prend de l'ampleur. Glasl (2004) a défini neuf stades possibles et progressifs d'un conflit, un peu comme un escalier. En effet, un conflit va toujours prendre plus d'importance tant qu'il n'est pas résolu.

Comment résoudre un conflit ? Comme nous l'avons précédemment vu, pour le chrétien il est important de ne pas cautionner la violence. Pour ce faire, nous pouvons éviter les conflits ou tenter de les résoudre avec bienveillance. Fisher (2000) met en avant quatre principes pour sortir d'un conflit. C'est ce qu'il appelle le *concept d'Harvard* : Premièrement, Il faut traiter les personnes et les problèmes séparément. En effet, il y a diverses raisons d'entrer en conflit. Cela dépendra de l'image que chacun porte sur le conflit ou encore de son expérience (Connac, S., Tixier, G., s.d.). Nous pouvons identifier quatre grandes réactions : la négation du conflit (nier le problème, le remettre à plus tard), la démission devant le conflit (nous reconnaissons l'existence du conflit mais nous n'y apportons aucune réponse constructive), la confrontation violente (entrer tête baissée dans la bagarre, sans réflexion, de manière énergique) et l'approche non-violente (s'engager dans une attitude de gestion afin de trouver une solution satisfaisante pour tous) (Connac, S., Tixier, G., s.d.). Deuxièmement, il est nécessaire de se concentrer sur les intérêts et non les positions. Troisièmement, il faut développer des alternatives avantageuses pour tous pour, enfin, prendre une décision en utilisant des critères objectifs. Georg Simmel (1908), à son tour, met en avant les éléments suivants : pour résoudre un conflit il nous faut désirer la paix. De plus, il est important de trouver un compromis. Pardonner et oublier permettent aussi d'arrêter le conflit.



### 3 QUESTIONNEMENT

---

Nous allons nous focaliser sur l'articulation entre la vie de foi d'un enfant et son métier d'élève. Est-ce que cette articulation est plutôt vécue de manière enrichissante ou opposante ? Est-ce que ces élèves se sentent mis de côté ou moqués ? Est-ce que les enseignants mettent en place une médiation pour intégrer ces élèves vivant leur foi dans la classe ? Nos hypothèses sont les suivantes (nous pensons que deux cas peuvent se présenter) : soit les élèves croyants se sentent bien, en sécurité pour s'exprimer et ils vivent leur foi comme une plus-value (en termes d'empathie, de respect ou de rapport positif à la non-violence), soit l'élève se sent mal, il est moqué, il fait face à des « conflits » ou contradictions cognitives entre ce qu'il apprend et vit à l'école et sa foi évangélique. Ainsi, l'articulation entre la vie scolaire des élèves et leur vie de foi serait perçue soit comme positive, soit de manière négative.

Nous nous sommes posées diverses questions :

- Être chrétien évangélique à l'école : Est-ce que l'élève partage sa foi avec ses camarades ?
- Le conflit savoir-croyance et conflits de valeurs : Comment l'élève gère-t-il les éventuelles différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?
- La branche scolaire *Ethique et cultures religieuses* : L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?
- La socialisation : Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?
- Exclusion/intégration : Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?
- Empathie : Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?
- Respect : Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?
- Rapport à la non-violence/résolution des conflits : La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ou est-ce que ces élèves sont parfois violents et au cœur de conflits ?

Par ce travail, nous voulons décrire ce qui se passe dans les classes pour ces élèves croyants. Nous voulons comprendre comment ils vivent leur foi et leur métier d'élève et quel est le regard qu'ils portent à ce sujet, quel est leur ressenti.

### 4 DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

---

Dans cette partie, nous expliquons notre méthode de recherche, soit l'entretien semi-directif ainsi que le dispositif de récolte des données et d'analyse. Dans un deuxième temps, nous présentons l'échantillon avec les personnes que nous avons interrogées pour cette recherche. Et pour finir, nous nous questionnons sur quelques considérations éthiques.

#### 4.1 Méthode de recherche

Afin de recueillir au mieux les données des entretiens, nous utiliserons la méthode qualitative. Nous voulons comprendre et décrire le ressenti de ces élèves chrétiens évangéliques face à ce qu'ils vivent en classe. Les entretiens seront menés sous la forme d'entretiens semis-directifs.

### 4.1.1 Méthode qualitative : la phénoménologie

Dans ce mémoire de fin d'études, nous allons procéder à une collecte d'informations en réalisant des entretiens semi-directifs. Notre démarche est une démarche qualitative. Nous avons notre problématique en point de départ : « *Quelle articulation entre vie de foi et vie scolaire d'un élève ?* », ainsi que des thèmes précis que nous voulons aborder avec les élèves, comme par exemple l'empathie ou le respect. Ces thèmes sont définis dans notre cadre conceptuel. Il y a « *cinq types de recherches qualitatives : la phénoménologie, l'ethnographie, la théorisation enracinée, l'étude de cas et l'étude descriptive qualitative* » (Fortin, Gagnon, 2016, p. 188). Dans le cadre de notre recherche, notre démarche qualitative va se rapporter avec détails à « *une expérience de vie du point de vue de la personne qui l'a vécue* » (Fortin, Gagnon, 2016, p. 192), ce qui s'appelle la phénoménologie. En effet, nous allons questionner des enfants sur leur manière de vivre leur foi à l'école et sur leur ressenti, ainsi que leur vécu. La phénoménologie herméneutique est une méthodologie qui propose non pas de réaliser une simple description d'expériences vécues, mais de les interpréter (Fortin, Gagnon, 2016).

Pour réaliser une recherche avec la méthode qualitative, le chercheur doit sélectionner des participants de manière raisonnée et basée sur les caractéristiques recherchées (Fortin, Gagnon, 2016). C'est ce que nous avons fait. En effet, nous avons choisi nos élèves selon des caractéristiques précises : une part équitable de filles et de garçons fréquentant de manière régulière l'Eglise Evangélique de Châble-Croix à Aigle. Le questionnement sur les récits de vie se font à l'aide d'entretiens non dirigés ou semi-dirigés (Fortin, Gagnon, 2016). Dans notre recherche, c'est l'entretien semi-directif que nous utilisons. Lors des entretiens, les participants doivent être capables de « *refléter et de rapporter le plus fidèlement possible leurs réactions à un phénomène précis de leur vie* » (Fortin, Gagnon, 2016, p. 192).

Pour conclure, voici un résumé des caractéristiques de la phénoménologie (Fortin, Gagnon, 2016, p. 200) : cette méthode vise à comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue et perçue par des participants choisis. Cet échantillonnage doit comprendre de 5 à 20 personnes. Dans le cas de notre recherche, nous allons interroger, par des entretiens semi-directifs, six enfants.

### 4.1.2 Entretien semi-directif

Un *entretien semi-directif* est un entretien mené sous forme de discussion sur des thèmes bien précis. Ce dernier « *combine (une) attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et (un) projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance* » (Berthier, 2004, Chapitre 4, point 3.1). Les questions et les éventuelles relances sont pensées et rédigées à l'avance. Un guide d'entretien avec les thèmes qui doivent être abordés sert de *pense-bête* (Berthier, 2004).

Lors d'entretiens, il y a nécessairement un enquêteur et un enquêté (Berthier, 2004). Dans le cadre de notre mémoire, nous sommes *l'enquêteur* et les élèves que nous allons interroger sont les *enquêtés*. L'enquêteur a pour rôle de mettre à l'aise l'enquêté, afin d'instaurer un climat de confiance et de tout mettre en œuvre pour une bonne situation de communication. L'enquêteur doit poser non pas de « *bonnes questions* » pour de « *bonnes réponses* », mais des questions permettant à l'enquêté de donner des informations valables (Berthier, 2004). De la même manière, l'enquêté doit pouvoir répondre réellement par son vécu et par ce qu'il pense. Il ne doit pas répondre dans l'idée de faire plaisir à l'enquêteur et de dire ce qu'il veut entendre.

En définitive, un entretien semi-directif est une situation de communication entre un enquêteur et un enquêté. Les questions sont pensées à l'avance et permettent ainsi une conversation guidée.

### 4.1.3 Points forts et limites

L'importance de ces entretiens est primordiale, car nous voulons pouvoir questionner au mieux ces élèves afin qu'ils ressortent des éléments importants suite à leur vécu. Un point fort serait le fait que certains élèves auront peut-être de la peine à s'exprimer. Pouvoir rebondir sur leurs dires, leur poser d'autres questions (relances) préalablement réfléchies, nous permettra de creuser plus dans la réflexion de l'enfant.

Nous constatons quand même trois points de vigilance par rapport à notre projet. Premièrement, lors d'entretiens semi-directifs, il est important, pour un bon déroulement, de garder une attitude entièrement professionnelle. C'est-à-dire « *(une) réceptivité, (une) largeur d'esprit, (...), (une) discrétion et (une) neutralité* » (Berthier, 2004). Bien que nous restions dans une attitude professionnelle, il sera important de ne pas « *biaiser les résultats en introduisant son propre cadre de référence, ses désirs ou ses préjugés* » (Berthier, 2004). En effet, étant donné que ce thème de travail de mémoire a été inspiré par notre propre vécu, nous devons faire très attention lors des entretiens à laisser toute la place à l'élève et son vécu.

Deuxièmement, lors d'une recherche dans une démarche qualitative, les participants doivent être capables de « *réfléter et de rapporter le plus fidèlement possible leurs réactions à un phénomène précis de leur vie* » (Fortin, Gagnon, 2016, p. 192). Dans le cadre de notre recherche, nous interrogerons des enfants. Or, il est plus difficile pour eux d'être très précis dans le récit de situations vécues ou dans l'expression de leur sentiment à un moment donné. Ceci pourrait entraîner des imprécisions lors de l'analyse des résultats.

Finalement, lors de l'analyse des résultats, nous devons procéder à une interprétation de ce que pourrait signifier le vécu et les propos des élèves. Nous pensons que ceci peut-être une limite, car ce n'est pas facile d'interpréter un vécu pour en dégager des significations.

## 4.2 Dispositif de récolte des données et d'analyse

Dans un premier temps, nous avons beaucoup lu et écrit dans le but de rédiger la partie théorique de ce travail. Afin de préparer au mieux la suite de ce travail de recherche, nous avons premièrement envoyé un courriel à tous les parents d'élèves de 7 à 12 ans, fréquentant l'Eglise évangélique de Châble-Croix à Aigle. Dans ce courriel nous informions les parents de notre sujet de travail de mémoire et nous avons expliqué pourquoi nous avons besoin d'interroger quelques enfants. Bien entendu, les parents ont été informés qu'aucune donnée personnelle des enfants ne serait divulguée hors de ce travail. De plus, les données resteront anonymes. Quelques jours plus tard, nous nous sommes présentées au-devant de la scène de l'Eglise et nous avons fait une annonce à la fin du culte. Cette dernière a permis aux parents et aux enfants de mettre une tête sur le nom de la personne ayant envoyé préalablement le mail. Faire cette annonce de vive voix a été très bénéfique car nous avons trouvé notre échantillon très rapidement.

Lors des entretiens avec les élèves, nous les interrogeons dans les locaux de l'Eglise de Châble-Croix. Dans un premier temps, nous avons construit notre guide d'entretien, nos questions et relances qui permettront aux enfants de s'exprimer et de partager ce qu'ils vivent à l'école en lien avec leur foi. Les entretiens seront enregistrés et retranscrits dans le but de les analyser, en classant dans un tableau les différentes données afin d'avoir une

vue d'ensemble, par exemple. Nous procéderons ainsi à une « *analyse comparative des différents entretiens* » (Berthier, 2004).

### 4.2.1 Construction du guide d'entretien

Nous avons passé du temps à réfléchir sur ce canevas d'entretien, sur l'entretien semi-directif et sur la manière d'analyser les données. Il nous a fallu plusieurs essais pour prendre en main cette méthode. Pour nous inspirer, nous avons consulté divers mémoires qui avaient été réalisés avec cette méthode d'entretiens semi-directifs. Finalement, nous avons construit notre guide d'entretien de manière à ce qu'il mette en avant les concepts de notre cadre conceptuel. Pour cela, nous avons fait des rubriques reprenant les titres de notre cadre conceptuel. Pour chaque concept, nous avons introduit un certain nombre de questions de relances afin de préparer au mieux nos entretiens.

Nos questions sont plutôt ouvertes et permettent ainsi une réelle discussion avec les élèves. Nous avons construit certaines questions en lien avec des situations concrètes, afin d'aider l'élève à répondre et d'autres non, dans le but de laisser une part au spontané. Dans l'introduction de nos entretiens, nous avons veillé à mettre les élèves en confiance et nous leur avons dit qu'il n'y avait pas de juste et pas de faux, afin qu'ils répondent avec leur cœur et racontent ce qu'ils vivent et pensent réellement. En effet, il se peut parfois que certaines questions portant sur l'agir de l'élève et la morale (chrétienne, mais sans doute d'autres aussi), demandent d'y répondre d'une certaine manière. L'élève peut se dire : « *si je réponds non, je suis en faute* ». C'est pour cela qu'il était important pour nous de rassurer les élèves et de leur dire qu'ils étaient réellement libres de parler.

## 4.3 Echantillon

Nous allons interroger six enfants, issus de familles différentes et de sexe différent. Ces enfants sont issus de familles de confession évangélique, fréquentant de manière régulière l'Eglise évangélique de Châble-Croix, précédemment présentée. Ces élèves sont scolarisés au cycle deux, soit entre la 5H et 8H, dans la région du Chablais. Nous avons choisi des élèves plus âgés car leur éveil à la foi a déjà été bien développé. Ils ont donc plus de capacité à se représenter cette foi, à croire en quelque chose qu'ils ne voient pas de manière concrète et à pouvoir s'exprimer sur ce sujet.

Le tableau ci-dessous permet une vision globale des informations des interviewés.

TABLEAU V : INFORMATIONS SUR LES REpondants DE L'Echantillon

Elèves	Sexe	Âge	Année scolaire	Lieu de scolarisation
Elève 1 (E1)	Masculin,	12 ans	8H	Aigle (VD)
Elève 2 (E2)	Féminin	11 ans	7H	Bex (VD)
Elève 3 (E3)	Féminin	9 ans	5H	St-Maurice (VS)
Elève 4 (E4)	Féminin	10 ans	6H	Aigle (VD)
Elève 5 (E5)	Masculin	12 ans	8H	Aigle (VD)
Elève 6 (E6)	Masculin	12 ans	8H	Leysin (VD)

## 4.4 Considérations éthiques et protection des données

Nous trouvons important de réfléchir sur quelques considérations éthiques et sur la protection des données pour ce travail. Ainsi, plusieurs éléments nous semblent importants :

Premièrement, nous avons contacté les parents des élèves par courriel, afin d'avoir leur autorisation pour enregistrer les interviews de leurs enfants. De plus, nous les avons prévenus qu'aucun son audio des entretiens ne serait publié. Nous les avons aussi informés que les interviews seraient retranscrites par écrit pour ainsi figurer dans les annexes du travail final.

Deuxièmement, afin de protéger les données et de garder l'anonymat, nous avons nommé les élèves interrogés de manière impersonnelle.

Enfin, nous garantissons que les données récoltées resteront confidentielles et qu'elles seront utilisées seulement dans le cadre de cette recherche.

## 5 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

---

Dans ce chapitre, nous présenterons, analyserons et interpréterons les données récoltées lors des entretiens avec nos six élèves. Nous procéderons à une « *analyse comparative des différents entretiens* » (Berthier, 2004). Pour ce travail, nous utiliserons un tableau de traitement des données (annexe II), dans lequel nous résumerons et citerons les propos des élèves. Ce tableau reprend dans l'ordre les concepts de notre guide d'entretien qui sont eux-mêmes basés sur notre cadre conceptuel. Finalement, afin de répondre à notre question de recherche, nous ferons la synthèse des résultats.

### 5.1 Présentation des résultats

#### 5.1.1 Tableau significatif des propos des élèves

Afin d'avoir une vision d'ensemble de nos entretiens, nous avons créé un tableau dans lequel figure un résumé des propos des élèves pour chaque thème abordé durant les entrevues. Ce tableau permettra de faciliter l'analyse comparative qui suivra.

Thèmes	Elève 1, masculin, 12 ans, 8H.	Elève 2, féminin, 11 ans, 7H.	Elève 3, féminin, 9 ans, 5H
<b>Être chrétien évangélique à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être chrétien à l'école, c'est positif.</li> <li>- Pas de craintes pour parler de Dieu</li> <li>- Ne parle pas beaucoup de la foi : <i>c'est qu'on discute d'autres choses.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être chrétienne à l'école, c'est positif.</li> <li>- Prière pour l'aide de Dieu à l'école</li> <li>- Crainte de moquerie alors elle reste discrète si elle parle de Dieu aux autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être chrétienne à l'école, c'est positif.</li> <li>- Parle plutôt de Dieu à ses amies, qui réagissent bien.</li> </ul>
<b>Branche scolaire : ECR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait part de ses connaissances sur les histoires bibliques et les camarades ne disent rien en retour.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrige parfois l'enseignante qui ne raconte pas toujours avec exactitude les histoires bibliques.</li> <li>- Elle répond aux questions des camarades sur sa foi seulement quand une personne vient seule la questionner. Elle demande de ne pas dire aux autres. « <i>Parce que je ne veux pas que les autres disent : elle, elle croit en Dieu. Parce que pour ceux qui ne croient pas en Dieu, c'est un peu bizarre</i> ».</li> <li>- En enfantine, elle s'est exprimée en disant que Dieu existe, ce ne sont pas que des histoires. « <i>Et tout le monde m'a dit que c'était bizarre de dire ça parce que ce n'est pas vrai. Pour moi c'est la vérité ce qu'il y a dans la Bible. Et après ils m'ont laissé tranquille, car ils ont compris que ça m'embêtait de parler de ça</i> ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parfois, assez rarement, elle partage ses connaissances bibliques en classe, en donnant des précisions (comme pour Moïse, par exemple).</li> </ul>

<b>Conflit savoir-croyance, valeurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne trouve pas qu'il ait eu des désaccords entre sa foi et ce qu'il a appris à l'école ou des livres.</li> <li>- L'élève a déjà menti car un camarade le lui a demandé. Il sait que ce n'est pas bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maîtresse disait qu'il faut bien fêter Halloween : « <i>Pour moi Halloween c'est la fête du diable et bah c'est comme si je trahis Dieu en fêtant. Les autres élèves disaient que j'avais tort</i> ».</li> <li>- Exercice sur Halloween en classe : « <i>Il m'arrive de faire semblant de ne pas comprendre. J'ai aucune envie de travailler sur Halloween. Alors je ne l'ai pas fait. Parce que les thèmes qui vont contre Dieu, ça me rend triste</i> »</li> <li>- Pas de souvenir sur le mensonge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne trouvait pas d'elle-même un sujet qui était contraire à sa foi. Mais après discussion et une question sur Halloween, elle répondit : « <i>Bah en fait, la maîtresse nous a demandé de dessiner des citrouilles méchantes. Et moi je n'aime pas ça, parce que ça fait peur et Dieu dit que c'est pas bien. Alors j'ai fait une citrouille qui sourit ! (...)</i> »</li> <li>- Une autre fille qui croit en Dieu a fait la même chose.</li> <li>- Les camarades n'ont pas réagi.</li> <li>- C'est arrivé qu'on lui demande de mentir, ce qu'elle ne fait pas : « <i>...Parce que ce n'est pas bien. Dieu n'aime pas le mensonge... Et aussi, des fois je ne suis pas d'accord avec les autres, avec leur comportement</i> ».</li> </ul>
<b>Socialisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prie parfois pour des camarades qui ont des problèmes mais ne le dit pas. Il préfère ne pas dire car les autres trouveraient ça bizarre.</li> <li>- A déjà invité un camarade non pas à l'Eglise, mais aux scouts chrétiens à Vevey. Son ami a trouvé intéressant : <i>ce n'était pas « ah j'adore ça » mais il a trouvé intéressant.</i></li> <li>- Dans sa famille ils prient avant de manger et informent les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a déjà invité des amies à la maison pour le repas. Ils prient avant de manger, mais demandent toujours à l'invité si ça lui arrive de prier ou s'il a envie de prier. « <i>C'était une amie. Mais elle m'a dit qu'elle n'osait pas dire à sa maman qu'elle avait prié</i> ».</li> <li>- Prière pour les amies : « <i>Des fois je prie parce que je suis toute triste et je dis à Jésus d'aider mes amies qui sont tristes. Je ne prie pas à côté d'elles, mais je prie dans ma tête</i> ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève a déjà invité une amie à la maison et à une soirée de lecture de la Bible, mais cette amie est aussi chrétienne.</li> <li>- Dans sa famille, ils prient avant de manger et informent les invités.</li> <li>- L'élève prie parfois dans sa tête pour des amies qui ne vont pas bien mais ne leur dit pas. Elle n'a pas peur de leur dire mais elle pense qu'elles trouveraient ceci bizarre.</li> </ul>



	autres qu'ils vont prier. Il se sent à l'aise face à ses amis : <i>Bah à l'aise, il n'y a pas de stress.</i>		
<b>Empathie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souvent c'est lui qui est mis de côté. Il ne sait pas pourquoi, mais ce n'est pas à cause de sa foi. Par contre, <i>je suis triste, je suis en colère</i>, dit-il.</li> <li>- Si une autre personne est mise de côté : <i>Ça dépend de la personne. J'aurais dit, viens on discute, on joue ensemble à la récréation.</i></li> <li>- Un camarade de classe est autiste, il est très souvent moqué par les autres. Il ne se moque pas, quoi que ce soit arrivé qu'il rigole aussi, entraîné par les autres : <i>des fois ça m'arrive, mais je préfère ne pas me moquer, car ce n'est pas gentil. Il y a tout le monde qui le harcèle.</i></li> <li>- Il a déjà invité ce camarade à la maison : <i>tout le monde a dit après que j'étais bizarre.</i></li> <li>- Il a eu de la peine à dire s'il arrivait à se mettre à la place des autres. Mais finalement il a trouvé un exemple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle se met parfois elle-même de côté, car elle apprécie cela. Elle a vécu une mauvaise expérience à l'école qui fait qu'elle s'isole beaucoup.</li> <li>- Si une personne est triste ou mise de côté, elle va vers elle : <i>„Je n'ai pas envie que quelqu'un soit triste. Je suis très (enclin) à protéger les gens. Je fais la récréation avec eux“.</i></li> <li>- Se mettre à la place de l'autre : <i>« je suis très émotive. Et très (impliquée) dans la relation. Quand quelque chose ne va pas, je suis toute triste ».</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève va vers les camarades qui sont mis de côté : <i>Je n'aime pas quand ils restent seuls. Alors je vais vers eux, à moins qu'ils me disent « non, je veux rester seul ».</i> Alors là, <i>je les laisse tranquilles. Et des fois je prie pour eux.</i></li> <li>- L'élève ne se moque pas des autres.</li> <li>- L'élève aide les camarades, arrive à se mettre à leur place.</li> </ul>

<b>Respect/non-respect</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pense pas respecter tout le monde, au sens « respecter, accepter le comportement de l'autre » : <i>il y a des gens à la récréation, des enfants qui font n'importe quoi et qui sont moins forts à l'école, ils tapent tout le monde et disent des gros mots. Ça, je ne respecte pas.</i></li> <li>- Il pense avoir peut-être fait une fois une remarque à un autre enfant selon sa religion, mais aujourd'hui : <i>moi je dis que je respecte sa religion.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect de tous : « <i>Quand je suis énervée, dans ma tête je me dis parfois des choses méchantes. Et ce n'est pas très bien, mais on est humain. Mais ce n'est pas mon but</i> ».</li> <li>- Le respect des parents.</li> <li>- Elle accepte que d'autres enfants n'aient pas la même foi qu'elle.</li> <li>- Elle n'a pas vécu de grosses moqueries à cause de sa foi, mais souvent les autres camarades lui disent que ce n'est pas vrai ce qu'elle croit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne pense pas respecter tout le monde, au sens « respecter, accepter le comportement de l'autre » : <i>Par exemple si des gens sont méchants avec moi bah ils ne me respectent pas et moi j'ai pas envie de leur parler et je ne les respecte pas.</i></li> <li>- Dans cette situation elle ne va pas être méchante en retour mais : <i>je ne vais peut-être pas jouer avec à la récré.</i></li> <li>- N'a pas fait de remarque à un autre élève qui n'avait pas la même foi.</li> </ul>
<b>Exclusion/intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il n'a jamais entendu quelqu'un se moquer de lui à cause de sa foi. Si un jour ça arrive, il pense continuer de parler de Dieu : <i>ce n'est pas ça qui va m'arrêter.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne dit pas souvent qu'elle croit en Dieu car elle redoute les questions. Les camarades l'embêtent avec trop de questions.</li> <li>- En enfantine elle s'est fait tapée pour une chose „<i>Et du coup j'ai peur de me refaire taper si je dis que je crois en Dieu. Ça ne m'est pas arrivé hein. Mais j'ai un peu peur</i>“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A été moquée une seule fois sur sa foi en Dieu : <i>Bah en fait c'était au bricolage. Un groupe avec les garçons parlaient entre eux et tout d'un coup un garçon a demandé « qui croit en Dieu lève la main ». Avec ma copine on a levé les deux la main. On était les deux seules à lever la main. Les autres ont rigolé.</i></li> <li>- Mais l'élève n'est pas mise de côté à cause de sa foi. Elle a une amie chrétienne en classe avec elle.</li> <li>- Suite à cet événement, elle ose toujours partager sur sa foi, mais pas souvent.</li> </ul>

<p><b>Rapport à la non-violence/Résolution de conflit</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'est déjà battu : <i>des fois je me suis bagarré, mais je n'aime pas me battre. Des fois quand je suis vraiment en colère, un truc qui me met vraiment en colère, c'est quand on me traite de menteur, alors que je n'ai pas menti, à l'intérieur de moi, c'est comme si ça explose, et je dois tout casser. Parce que si on ment tout le temps, on perd la confiance de notre ami, et ça je n'ai pas trop envie.</i></li> <li>- Essaie d'intervenir lors de bagarres pour chercher la paix.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle n'encourage pas les bagarres : <i>Et surtout ce que je n'aime pas c'est quand on demande : toi t'es pour qui ? Ce n'est pas juste.</i></li> <li>- <i>Moi je n'aime pas quand des gens se battent. Je suis contre la violence.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne se bagarre pas : <i>je vais dire à la maîtresse ou je m'éloigne quand il y a des rassemblements dans la cour de récré.</i></li> <li>- Essaie de résoudre les conflits : <i>je n'aime pas quand des gens sont fâchés, alors ça arrive que je dise d'arrêter, que c'est pas grave et qu'il ne faut pas se fâcher. Et que c'est possible de se parler pour arrêter d'être fâchés et faire la paix.</i></li> </ul>
---	---	--	--

Thèmes	Elève 4, féminin, 10 ans, 6H	Elève 5, masculin, 12 ans, 8H	Elève 6, masculin, 12 ans, 8H
<b>Être chrétien évangélique à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivre sa foi à l'école c'est <i>cool</i></li> <li>- L'élève parle parfois à ses amies de sa foi, mais à l'école, <i>on ne se pose pas vraiment des questions qui est chrétien ou pas.</i></li> <li>- Elle ose parler de sa foi, mais cela dépend à qui : <i>Les filles, c'est plus facile car je les connais bien, ce sont des amies et elles ne se moquent pas. Les garçons, je suis moins amie avec eux et du coup c'est un peu plus dur pour moi de parler avec eux.</i></li> <li>- Elle a quelques craintes de partager autour de sa foi : <i>J'aime bien être un peu aimée de tout le monde de la classe et je n'aime pas quand ils réagissent, après ça me fait bizarre et je n'ose plus parler car j'ai peur qu'ils disent non, c'est le contraire, et qu'ils se moquent de moi.</i></li> <li>- A l'école, l'élève porte des bracelets des 4 points. Ce sont 4 symboles qui résument le pourquoi Jésus est mort pour nous. Les amis lui demandent ce que cela signifie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet élève trouve positif d'être chrétien à l'école.</li> <li>- Cet élève prie avant ses tests et pour moins de stress</li> <li>- Il ne parle pas souvent de Dieu à ses amis :</li> <li>- L'élève ne trouve pas si facile de parler de Dieu à l'école : <i>Avec mes copains, ce n'est pas que j'ose pas, mais parfois c'est quand même un peu stressant de parler de Dieu tout d'un coup. Et pis, je n'ai pas eu encore beaucoup d'occasions avec mes copains. Ils savent que je suis chrétien. Je n'ose pas trop, et c'est un défi pour moi !</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est positif d'être chrétien à l'école et ses amis savent qu'il est chrétien : <i>Moi je n'ai pas de difficulté à être chrétien et je trouve que ça ne change rien. On fait tous la même chose. La différence, c'est que les autres ne sont pas chrétiens. Je remarque quand même qu'au niveau familial ou leur bien-être et des trucs comme ça bah que moi ça ne m'arrive presque jamais. Et encore, il n'y a peut-être pas de liens, mais moi je ne suis presque jamais malade. Enfin le lien qu'il pourrait y avoir c'est que moi quand je suis malade je prie.</i></li> <li>- Cet élève a déjà vécu des moqueries, pas beaucoup, mais de fortes moqueries ! Ce sont des insultes qui sont en lien avec Dieu, comme <i>sale chrétien</i> ou <i>enculé de fils de Dieu.</i></li> <li>- L'élève ne parle pas beaucoup de sa foi : <i>Alors je n'en parle pas, non parce que je n'ose pas, mais j'en parle pas parce que je n'en ai pas l'occasion.</i></li> </ul>

<b>Branche scolaire : ECR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève partage ses connaissances bibliques en classe : <i>on fait l'histoire de la Bible, la maîtresse nous interroge et on peut raconter avec des versions plus justes, et j'aime bien faire ça (...) et des fois les livres ils ne les font pas très justes.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet élève a déjà partagé ses connaissances bibliques en classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A déjà partagé ses connaissances bibliques en classe. <i>Mais, il y a quand même une crainte de moquerie alors généralement je sais que ça tourne mal, alors généralement, j'essaie d'éviter les regards de la classe et je regarde seulement la maîtresse. Euh sinon ils n'ont pas une réaction spéciale, ils sont normaux, ils écoutent.</i></li> </ul>
<b>Conflit savoir-croyance, valeurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette élève a déjà vécu des situations où ce qu'elle apprend à l'école est en désaccord avec sa foi : Bigbang par hasard, par exemple. <i>Et moi, j'ai failli dire, mais devant toute la classe c'est un peu chaud, ah et il y en a un, je ne sais pas s'il est chrétien, mais il a dit c'est Dieu qui a fait la terre, et la maîtresse a dit : ça c'est ta foi, mais scientifiquement c'est comme ça. Alors, moi je n'ai rien dit d'autre. Mais ce n'est pas toujours tout juste.</i> Elle n'ose pas vraiment en parler spontanément en classe, mais si l'enseignante l'interroge, alors oui, elle répondrait.</li> <li>- Elle trouve plutôt difficile d'étudier lorsqu'il y a contradiction, mais elle le fait</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est arrivé rarement qu'il soit face à un conflit de savoir et sa foi : <i>Bon après par exemple quand on va parler de l'Islam, y'aura sûrement des trucs avec lesquels je ne serai pas d'accord... (...) Bon par contre quand on dit que c'est le hasard, ça je ne suis pas d'accord. Mais après je me dis que Dieu il a peut-être utilisé le Bigbang pour créer la Terre, ça on ne sait pas.</i></li> <li>- Il se retrouve plus dans des conflits de valeurs avec d'autres élèves : <i>Par contre parfois ce sont des élèves avec lesquels je ne suis pas d'accord, qui disent des choses bizarres. (...) Y'a un copain à l'école qui voulait faire un groupe avec des personnes qui croient aux choses paranormales et aux esprits et tout ça. Pis une fois il y a une fille à l'école, au dessin, qui</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A déjà vécu quelques thèmes, comme les dieux grecs, qui n'allait pas contre Dieu, mais pas avec.</li> <li>- A vécu des situations de conflit de valeur : des filles de sa classe qui honorent le diable.</li> <li>- Discussion autour d'Halloween avec ses amis qui fêtent et lui non.</li> <li>- Cet élève n'a pas trop de difficultés à étudier, mais peine à accepter quand cela va à l'encontre de ce qu'il croit vrai : <i>Alors si c'est pour quelque chose, comme les dieux grecs ou égyptiens, je n'ai pas de peine du tout car ça ne va pas contre, et c'est pas la même histoire. Mais si on parlait sur des choses comme le diable, je</i></li> </ul>

	<p>quand-même : <i>Oui, quand même, parce que c'est dur de dire qu'à l'école tu dois apprendre comme ça, et à la maison tu apprends autrement. Et du coup c'est un peu plus dur.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas vécu de situation particulière avec le mensonge, c'est plutôt des amies à elle qui lui ont menti.</li> </ul>	<p><i>disait que sa grand-maman lui avait lu la Bible et qu'après la mort, il y a une vie. Elle a dit que c'était faux, que ça n'existait pas. Et moi je me suis dit, mais non, c'est écrit dans la Bible, qui est vraie !</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A déjà fait face à des camarades qui lui demandent de mentir, ce qu'il ne fait pas. S'il ment et blesse une personne, c'est sans faire exprès.</li> </ul>	<p><i>pense que j'aurais plus de peine. Parce que la maîtresse dit des fois des choses comme quoi telle ou telle chose est vraie. Et parfois j'ai de la peine à accepter dans ma tête. Alors je ne le dis pas haut, mais dans ma tête j'ai de la peine à accepter que des choses qui n'existent pas font la réalité. J'ai de la peine à accepter, mais à la fin je finis toujours par accepter car je ne vais pas pouvoir changer le français ou des choses comme ça. Alors ça m'embête toujours quand elle le dit, mais je suis toujours obligé d'accepter.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A déjà menti, mais se rend compte que ce n'est pas bien.</li> </ul>
<b>Socialisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève a déjà invité une amie musulmane à l'Eglise, qui a bien aimé ou encore une autre amie à une après-midi sportive et partage de la Bible avec les jeunes de l'Eglise.</li> <li>- Dans sa famille, ils prient avant de manger et ses amies parfois rigolent un peu, mais : <i>Je m'en fiche un peu parce que c'est ma foi et c'est moi qui décide pour moi. Et puis, j'avais prié une fois pour ma copine devant elle, et elle n'avait pas rigolé. Et papa fait</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a déjà invité des amis à l'Eglise ou à la fête de Noël de l'Eglise. La fille qui est venue à la fête de Noël à l'Eglise s'est un peu moqué de lui : <i>à l'école, le jour d'après, elle s'est un peu moquée de moi devant ses copines, parce que j'avais chanté dans la chorale des enfants et lu un texte biblique. Mais moi, je n'ai pas fait trop attention à elle quand elle s'est moquée. Tout le monde était content à cette fête. Alors si elle n'était juste pas contente, c'est pas grave.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A déjà prié pour ses camarades : <i>celui qui avait des problèmes à l'école, je lui ai proposé et il a dit oui. Et l'autre, c'est lui qui a demandé de prier pour lui.</i></li> <li>- A la maison, il a invité des amis et a pris de petit moment avec eux à discuter sur la foi, car ils avaient des peurs à l'école. Mais c'était juste de tout petits moments. Pour rassurer et prier avec eux.</li> </ul>

	<p><i>aussi des plus courtes prières quand il y a des amis. Comme ça, ça ne les dérange pas trop.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a déjà prié pour des amies et même en leur présence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prie pour des camarades : Mais je ne prie pas à haute voix.</i></li> </ul>	
<b>Empathie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Elle essaie d'aller vers ceux qui sont mis de côté : je vais vers eux et des fois, quand je veux aller vers eux, mes copines elles me prennent, alors c'est plus dur, mais des fois je veux aller vers eux. Par exemple, là, il y a une nouvelle, elle parle Portugais, et je vais vers elle. Mais là, ça s'est bien passé, elle est venue avec moi et on a joué tous ensemble.</i></li> <li>- <i>Et il y a une fille qui est beaucoup mise de côté, elle est un peu, enfin elle a beaucoup de ventre, et elle ne marche pas très bien, et du coup elle se fait beaucoup moquer. Au départ, en 3<sup>ème</sup>, je la défendais souvent. Et elle m'avait dit une parole pas très gentille, alors j'ai arrêté un peu. Mais ensuite, j'ai recommencé.</i></li> <li>- <i>Je n'aime pas quand les autres sont rejetés, comme moi quand je suis rejetée. Je préfère quand on est tous ensemble. C'est mieux.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>J'essaie d'être gentil avec eux, quand ils sont tristes, je vais aller vers eux, demander pourquoi ils sont tristes et je vais essayer de les aider à être moins tristes.</i></li> <li>- <i>Parce que moi j'ai déjà un groupe, mais en général je vais vers celui qui est mis de côté. J'essaie si j'y pense.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Une fille croit dans le diable et est devenue méchante. Cet élève ne veut pas qu'elle participe à un camp chrétien. Mais après réflexion avec sa maman il dit : en réalité, Dieu quand tu lui demandes des choses, il donne et il ne redemande rien. Tandis que le diable lui il demande des choses après, et souvent ce ne sont pas des choses gentilles envers sa famille ou envers soi. Je prends l'exemple de maman. Quand elle était plus jeune, elle a utilisé le secret. Et pendant 2-3 ans, elle a eu une grande dépression : elle ne souriait plus et ne rigolait plus. Et puis je trouverais ça dommage pour cette fille que ça arrive.</i></li> <li>- <i>Les autres élèves qui se font moquer : des fois, je vais aider ceux qui se moquent, mais je ne suis pas cool à ce niveau-là. Et des fois je les défends.</i></li> </ul>



<b>Respect/non-respect</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle respecte les autres et ne fait pas de remarques aux autres élèves à cause de leur foi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pense respecter tout le monde, mais, parfois il se moque des autres en rigolant, mais <i>je pense que je me moque de moins en moins. J'essaie vraiment de ne pas me moquer des personnes. C'est arrivé une fois et je n'étais pas fier de moi parce que je me suis moqué d'une autre personne et j'ai vu qu'elle n'était pas contente alors j'ai été vers la personne et je lui ai demandé pardon parce que j'ai vu que j'ai fait une bêtise.</i></li> <li>- Ne fait pas de remarques aux autres élèves non croyants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parfois lors de moqueries, c'est un dur choix de dire non, quand c'est en groupe.</li> <li>- Parfois se moque pour rigoler avec ses amis, mais si cela blesse vraiment la personne, il va demander pardon.</li> </ul>
<b>Exclusion/intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle n'est pas mise de côté à cause de sa foi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas vécu de grosse moquerie à cause de sa foi (à part cette fille qui a rigolé de lui après la fête de Noël), bien qu'il n'en parle pas trop, par peur de moqueries.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet élève n'est pas mis de côté à cause de sa foi, mais, a été parfois insulté (cf. Ci-dessus)</li> </ul>
<b>Rapport à la non-violence/Résolution de conflit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette élève ne se bat pas à l'école et essaie de faire arrêter les autres de se battre. Elle ne se regroupe pas en troupeau lorsque des enfants se battent dans la cour de récréation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet élève essaie de résoudre les conflits et ne s'est jamais battu à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il s'est déjà battu à l'école : <i>une personne m'a fait péter un câble et je lui ai envoyé un gros poing dans la lèvre. Mais c'est la seule fois où j'ai été autant violent que ça. Et l'après-midi même je me suis tout de suite excusé, elle aussi. Parce que moi si je frappe comme ça ce n'est pas ce que je veux vraiment faire. J'ai dû faire une lettre d'excuse et franchement je n'étais pas bien.</i></li> <li>- Sinon, il évite les conflits.</li> </ul>

## 5.1.2 Regard général sur les résultats

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, nous voulons présenter si l'articulation entre vie de foi et vie scolaire des élèves est vécue de manière positive ou plutôt négative et quelle est la part d'élèves ayant vécu les situations présentées ci-dessous. Pour réaliser ce travail, nous avons défini une série d'affirmations, présentées ci-dessous, en lien avec les thèmes abordés lors de nos entretiens. Dans la suite de notre mémoire, nous évaluons si ces affirmations sont vécues de manière complètement positive (oui), plutôt positive (plutôt oui), plutôt négative (plutôt non) ou complètement négative (non). Cette démarche nous aidera à conclure notre recherche en définissant, de manière générale, comment les élèves perçoivent cette articulation entre leur vie de foi et leur vie scolaire.

### Être chrétien évangélique à l'école :

- A. 1 : L'élève vit sa foi de manière positive.
- A. 2 : L'élève perçoit une crainte de parler de sa foi.
- A. 3 : L'élève trouve difficile de partager sa foi à l'école.

### Branche scolaire ECR :

- A. 4 : L'élève partage ses connaissances bibliques en classe.

### Conflit entre savoir et croyance et conflit de valeurs :

- A. 5 : L'élève a fait face au moins une fois à un conflit savoir-croyance et/ou conflit de valeur à l'école.
- A. 6 : Si oui à l'affirmation précédente, l'élève trouve plus difficile d'étudier lorsqu'il y a un conflit savoir-croyance.
- A. 7 : L'élève a déjà été confronté à une situation dans laquelle un camarade lui demande de mentir.
- A. 8 : Si oui à la question précédente, l'élève a alors menti.

### Socialisation :

- A. 9 : L'élève prie pour ses camarades.
- A. 10 : L'élève prie pour ses camarades, à leur côté.

### Empathie :

- A. 11 : L'élève s'est déjà mis à la place d'un autre camarade dans le besoin et va l'aider.

### Respect/non-respect :

- A. 12 : L'élève pense respecter ses camarades et ne fait pas de remarques particulièrement méchantes.

### Exclusion/intégration :

- A. 13 : L'élève a vécu une mauvaise expérience suite à l'expression de sa foi.
- A. 14 : L'élève est victime de moqueries à cause de sa foi.

### Rapport à la non-violence/Résolution de conflit :

- A. 15 : L'élève ne cautionne pas la bagarre et tente de résoudre les conflits.
- A. 16 : L'élève s'est déjà bagarré à l'école.

Dans le tableau ci-dessous se trouvent les résultats concernant chaque élève :

TABLEAU VI : TABLEAU DES RESULTATS SUITE AUX ENTRETIENS

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
A. 1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
A. 2	Non	Oui	Plutôt non	Plutôt oui	Plutôt oui	Plutôt oui
A. 3	Plutôt oui	Plutôt non	-	Plutôt non	Plutôt non	Plutôt non
A. 4	Oui	Oui	Plutôt oui	Plutôt oui	Oui	Plutôt oui
A. 5	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
A. 6	-	Oui	-	Oui	-	Plutôt oui
A. 7	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
A. 8	Oui	-	Non	-	Non	Oui
A. 9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
A. 10	Non	Non	Non	Plutôt oui	Non	Oui
A. 11	Plutôt oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
A. 12	Plutôt oui	Plutôt oui	Oui	Oui	Plutôt oui	Plutôt oui
A. 13	Non	Non	Oui	Non	Non	Plutôt oui
A. 14	Non	Plutôt non	Plutôt non	Non	Plutôt non	Plutôt oui
A. 15	Plutôt Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Plutôt oui
A. 16	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui

## 5.2 Interprétation des résultats

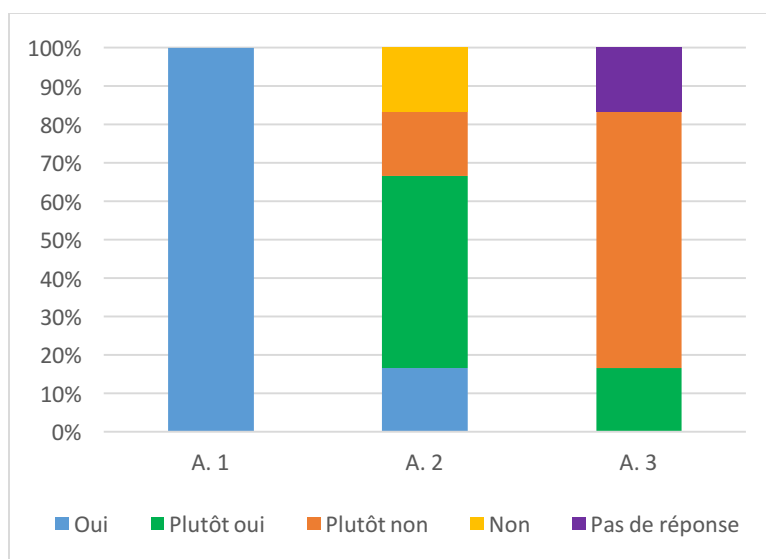
Dans cette partie, nous allons analyser et interpréter les résultats de notre recherche à la lumière de la théorie. Nous allons reprendre les thèmes des entretiens qui suivent le cadre conceptuel de notre travail. Pour l'interprétation des résultats, nous allons analyser les différentes réponses données aux questions lors de nos entretiens avec les élèves, ainsi que les affirmations présentées ci-dessus, qui nous aideront à comprendre quel est le pourcentage d'élèves ayant vécu ces situations. Comme explicité précédemment, ces graphiques sont construits sur le schéma « *situation vécue de manière complètement positive (oui), plutôt positive (plutôt oui), plutôt négative (plutôt non) ou complètement négative (non)* ».

### 5.2.1 Être chrétien évangélique à l'école

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *être chrétien évangélique à l'école* ». Pour chacune des affirmations suivantes, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécus ces situations :

- A. 1 : L'élève vit sa foi de manière positive.
- A. 2 : L'élève perçoit une crainte de parler de sa foi.
- A. 3 : L'élève trouve difficile de partager sa foi à l'école.

FIGURE II : HISTOGRAMME « ETRE CHRETIEN EVANGELIQUE A L'ECOLE »



Pour procéder à l'analyse de ce graphique, nous allons évaluer chaque partie du graphique l'une après l'autre. Premièrement, grâce à ce graphique (A.1), nous voyons que 100% des élèves vivent, de manière positive, le fait d'être chrétien évangélique à l'école. Voici quelques propos d'élèves qui illustrent cette information :

- E1 : « Je dis que c'est positif parce que, par exemple, avant de faire des tests, je prie pour avoir une bonne concentration et que ça se passe bien ».
- E2 : « Eh bien des fois, quand je n'arrive pas à faire des exercices, parce que ces temps c'est très compliqué la 7<sup>ème</sup>, il y a beaucoup de changements, et des branches en plus, et bah quand j'arrive pas et que j'ai envie de pleurer, je demande à Dieu de m'aider pour que ça aille mieux »
- E5 : « Alors juste avant les tests je prie toujours. Parce que des fois je stresse beaucoup pour mes notes et je prie pour qu'il m'aide à moins stresser ».

Le premier réflexe de ces élèves fut de nous raconter que, lorsqu'ils sont face à un problème à l'école ou une situation de stress, ils s'en remettent à Dieu par la prière. Ainsi, pour eux, être chrétien évangélique à l'école c'est positif, car le fait de se reposer sur Dieu apporte secours et réconfort. Comme énoncé précédemment, les élèves interrogés dans le cadre de notre travail se situent entre le stade 2 des *stades du développement religieux* (Oser et Gmünder, 1991) et les étapes 1 et 2 des *stades du développement de la foi* (Fowler, 1981). Les propos ci-dessus confirment cela. En effet, une personne se situant à l'étape 2 des *stades du développement religieux* (Oser et Gmünder, 1991) croit que, lorsqu'elle prie, elle peut influencer la volonté de Dieu qui l'aidera à surmonter les épreuves. Les élèves nous racontent qu'ils prient ainsi Dieu lorsqu'ils ne sont pas bien ou stressés, car ils croient que Dieu va répondre à leur prière en les aidant. Nous comprenons donc que pour ces élèves, croire en Dieu influence de manière positive leur vie à l'école. Un autre élève nous raconte qu'il n'a pas de difficulté d'être chrétien à l'école :

- E6 : « Moi je n'ai pas de difficulté à être chrétien et je trouve que ça ne change rien. On fait tous la même chose. La différence c'est que les autres ne sont pas chrétiens. Je

*remarque quand même (que les difficultés) au niveau familial ou leur bien-être et des trucs comme ça bah que moi ça ne m'arrive presque jamais ».*

Lors de l'étape 2, définie par Oser et Gmünder (1991), le chrétien croit que Dieu chérit les êtres humains comme un père aimant, ce qui entraîne bonheur, santé ou encore succès. C'est exactement ce qui se passe avec cet élève. Il explique que, lorsqu'il se compare à ses camarades, il se rend compte qu'il n'a pas autant de problèmes, au niveau familial ou dans la santé que ces derniers. Nous comprenons alors qu'il croit que Dieu apporte une bénédiction particulière à sa famille. Etant nous-même chrétienne évangélique, nous pouvons dire que la vie n'est pas plus facile lorsque nous croyons en Dieu. Les difficultés familiales ou les problèmes de santé nous touchent aussi, mais c'est le regard que nous portons sur ces difficultés et la foi que nous plaçons en Dieu qui sont différents. Rappelons que selon Marcus Borg (2003), théologien, la foi, cette relation entre Dieu et les êtres humains, se résume en quatre points : *fiducia*-confiance entre Dieu et les hommes, *fidelitas*-fidélité du croyant, *assensus*-adhésion intellectuelle à des doctrines chrétiennes et *visio*-regard bienveillant quotidien sur le monde (Bauer, 2017, p.3). Nous voyons donc que le chrétien place sa confiance en Dieu, qu'il croit en sa puissance et qu'il croit dans le fait que Dieu est là pour l'aider dans les moments les plus sombres, comme dans les bons moments : c'est cela le *regard bienveillant sur le monde*. Dieu apporte des bénédictions toutes particulières, mais ceci ne change pas que la vie peut être aussi remplie de complications et de défis. Ainsi, nous pensons que cet élève ne se rend pas encore réellement compte que ce qui change des autres personnes non croyantes, lorsque nous sommes chrétiens, ce n'est pas le fait qu'il n'y a plus de difficultés, mais c'est le regard que nous posons sur ces dernières qui est différent. Lorsque le chrétien est face à une difficulté, il peut choisir de se lamenter, mais il peut aussi choisir de faire confiance à Dieu. Nous pourrions ainsi rajouter qu'être chrétien c'est faire de sa foi une conduite de vie qui détermine ses comportements-*pistis* (Bauer, 2017). Nous avons donc pu constater que les élèves que nous avons interrogés perçoivent le fait d'être chrétien à l'école comme une plus-value. Croire en Dieu, même à l'école, est donc perçu comme un élément positif. Nous nous sommes ainsi questionnée si les élèves parlaient facilement de leur foi et/ou s'ils avaient une crainte face à la réaction des autres camarades. Par les graphiques ci-dessus, en A.3, nous constatons qu'environ 60% des élèves pensent que partager leur foi à l'école n'est pas quelque chose de difficile. Seuls 20% identifient quelques difficultés. Malgré cela, le graphique, en A.2, nous montre encore que 60% des enfants perçoivent quand même des craintes à partager leur foi à leurs camarades. En lisant ceci, nous relevons le fait que ces informations sont contradictoires. Afin de mieux comprendre ce qui se passe, voici quelques propos d'élèves :

- E3 : « Ça dépend à qui. Je ne parle pas forcément en classe, mais plutôt à des amies ».
- E4 : « A l'école, je suis chrétienne, mais en même temps, on en parle pas souvent, et du coup, j'ai parlé 2 fois avec des copines, mais après, on ne se pose pas vraiment des questions qui est chrétien ou pas. (...) (Donc) Oui j'ose, mais ça dépend à qui. Les filles c'est plus facile car je les connais bien, ce sont des amies et elle ne se moquent pas. Les garçons, je suis moins amie avec eux et du coup c'est un peu plus dur pour moi de parler avec eux ».
- E5 : « Avec mes copains, je ne leur parle pas très souvent de Dieu, mais ils savent que je suis chrétien ».

Par ces paroles, nous constatons que les élèves interrogés partagent parfois leur croyance en Dieu à l'école. Ainsi, à l'école, les camarades savent que ces enfants sont chrétiens. Les discussions autour de la foi se font principalement avec le cercle d'amis proches. En

effet, les enfants ne parlent pas de leur foi à n'importe qui, cela *dépend à qui*. Nous constatons que les filles ont plus de facilité à partager avec leurs amies qu'avec des garçons et vice-versa. De plus, ce sujet n'est pas forcément le principal : « *on en parle pas souvent* » nous dit un élève. Parfois, les élèves ne parlent pas forcément de leur foi, mais ils peuvent porter des signes en lien avec leur croyance. L'élève 4 porte un petit bracelet au tour du poignet sur lequel se trouvent quatre dessins (<https://thefour.com/chfr/>) : un cœur voulant dire que *Dieu m'aime*, un « X » rapportant le fait que *j'ai péché* et que la relation à Dieu a été brisée, une croix car *Jésus est mort pour moi*, et un point d'interrogation qui questionne en disant *je décide de suivre Jésus ?* (Cf. ci-dessous).

FIGURE III : BRACELET DES 4 POINTS



Et voici ce que l'élève nous a raconté à ce sujet :

- E4 : « *Oui, on m'a déjà posé des questions. On m'a dit : c'est qui qui t'a donné ça et ça veut dire quoi ? J'ai dit que c'est un bracelet chrétien et que mon grand-frère me l'a donné. Et des fois, j'(explique) les 4 signes et des fois pas* ».

Le fait de porter ce bracelet est un moyen de communiquer sa foi. Lorsque les camarades demandent ce que les signes signifient, cette élève peut partager autour de sa croyance en Dieu. Rappelons que ceci est autorisé à l'école. En effet, les enfants peuvent porter un signe religieux qui soit non ostensible. En France, une loi a été votée le 15 mars 2004 interdisant aux enfants de porter des signes religieux à l'école. Ces signes sont qualifiés d'ostensibles, ce qui veut dire qu'ils sont portés dans le but d'être vus (cela pourrait être une kippa, le voile, ...). Mais les enfants ont le droit de porter des signes discrets. L'ONU critique d'ailleurs cette loi car elle est perçue comme une restriction de la liberté de conscience religieuse des enfants et de leurs parents (Blféditions, 2014). Nous voyons donc que, lorsque les occasions se présentent, les élèves que nous avons interrogés partagent sans difficulté autour de leur foi. Mais cela se réalise dans un cadre restreint, c'est-à-dire entre amis. Les élèves n'ont pas beaucoup d'occasion de parler de leur foi, parce que le temps n'est pas pris ou parce que les différentes conversations et intérêts ne s'y prêtent pas. Ainsi les élèves partagent peu à ce sujet. Nous nous sommes donc demandée si la raison était parce qu'il y avait une crainte de la réaction ou du regard du camarade. Bien que les élèves, lorsque les occasions se présentent, n'aient pas de difficulté de parler de Dieu, ils ressentent quand même de la crainte. Comme nous pouvons l'observer sur le diagramme ci-dessus, quatre élèves sur six ressentent une crainte de partager leur foi. Ceci est très intrigant, car le même nombre d'élèves sont prêts à parler sans trop de difficulté. En réalité, nous avons pu le comprendre : cela dépend du contexte. En effet, lorsque l'enfant est face à son ami du cercle proche, il ne conçoit pas de crainte de parler de sa foi, nous comprenons alors qu'il se sent en sécurité et fait confiance à l'autre, mais lorsqu'il s'agit de parler à un plus grand nombre de personnes, le sentiment de crainte s'installe :

- E5 : « Avec mes copains, ce n'est pas que j'ose pas, mais parfois c'est quand même un peu stressant de parler de Dieu tout d'un coup ».

Il y a donc quelque chose de *stressant*, quelque chose qui retient les élèves de parler de la foi. C'est intéressant de voir que certaines craintes se retrouvent chez plusieurs des élèves :

- E2 : « Bah souvent quand je me décide à dire, alors oui, mais j'avais peur que les autres rigolent de moi parce que je croyais en Dieu. Alors je ne disais pas comme ça : « Moi je crois en Dieu ». J'étais plus discrète. (...) En enfantine c'est arrivé que je me sois fait tapée pour un truc. Et du coup j'ai peur de me refaire taper si je dis que je crois en Dieu. Ça ne m'est pas arrivé hein. Mais j'ai un peu peur ».
- E4 : « J'aime bien être un peu aimée de tout le monde de la classe et je n'aime pas quand ils réagissent, après ça me fait bizarre et je n'ose plus parler car j'ai peur qu'ils disent non, c'est le contraire, et qu'ils se moquent de moi ».

Ces deux élèves perçoivent des craintes de partager leur foi. Leur crainte principale se résume au fait d'avoir peur que les camarades se moquent d'elles. Pourquoi ces craintes sont présentes ? En décortiquant les propos de ces élèves, nous pouvons en sortir deux hypothèses. L'élève 2 a vécu une situation plutôt traumatisante lorsqu'elle était en enfantine : elle s'est faite frappée pour une raison que nous ne connaissons pas, mais qui n'a pas de lien avec la foi. Cet événement lui a fait beaucoup de mal et elle projette une même situation, se faire frapper, si elle dit qu'elle croit en Dieu. La deuxième élève, l'élève 4, craint de se faire moquer auprès de ses camarades, car il est arrivé qu'elle parle de sa foi et que les autres enfants réagissent. Nous ne savons pas si c'était des moqueries, si c'était des réactions négatives, si c'était réel ou si ce n'était qu'une impression de la part de cette élève. Malgré cela, elle n'ose plus trop partager autour de sa foi. Lorsque l'élève dit « *j'aime bien être un peu aimée de tout le monde de la classe* », nous comprenons que c'est important pour elle d'être bien intégrée et de se faire apprécier par ses pairs. Nous nous demandons d'où pourraient donc venir ces craintes. En effet, ces deux élèves n'ont pas vécu une situation réelle de moquerie ou de violence physique parce qu'elles avaient dit qu'elles croyaient en Dieu. Ce sont juste des peurs qui demeurent dans leur tête. Nous pensons que les origines de ces craintes pourraient être les suivantes : premièrement, si ces élèves ont peur de parler de Dieu, c'est peut-être parce qu'elles ont entendu quelqu'un dans leur entourage vivre une mauvaise expérience à ce sujet. Deuxièmement, ces craintes pourraient venir du fait que parler de la foi en Dieu ou encore parler de la religion sont des sujets plutôt tabous aujourd'hui. Parfois, dire que nous croyons en Dieu ou que nous sommes contre certains sujets car nous croyons en Dieu peut être mal vu, mal interprété et parfois sujet de moqueries.

Finalement, nous avons vu que certains élèves ont des craintes de partager leur foi en Dieu. Ce sont des craintes fondées sur des éventuelles situations et non des situations réalisées. A contrario, l'élève suivant perçoit une crainte de partager sa foi car il a été moqué par ses camarades à ce sujet. Voici ses propos :

- E6 : « Alors, ceux qui sont dans ma classe, ils savent que je suis chrétien. (...) il y en a quand même quelques-uns qui se sont moqués de moi, mais presque jamais ».

Avec ce commentaire, nous comprenons que parfois, cet élève a été moqué à cause de sa foi, ce qui peut le freiner lorsqu'il se retrouve dans une situation où il pourrait partager sur sa vie de chrétien. Nous développerons le thème de la moquerie un peu plus bas de l'interprétations des résultats (au point 5.2.7).



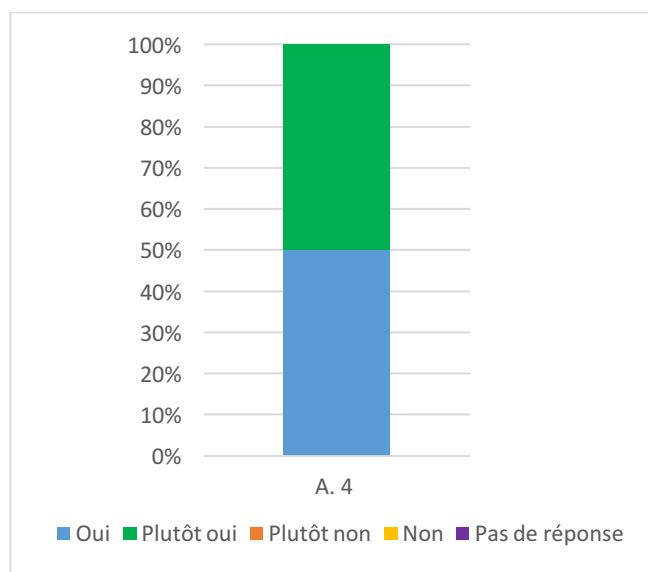
En définitive, nous voyons que pour les enfants que nous avons interrogés, être chrétien évangélique à l'école peut apporter beaucoup et ceci est vécu de manière positive. Ce qui est très intéressant, c'est de voir que plus de la moitié des élèves parlent de leur foi à leurs camarades, mais ces mêmes élèves perçoivent quand même des craintes de parler de Dieu par peur d'être moqués. Parfois ces craintes sont fondées, car l'élève a déjà été victime de moquerie à ce sujet, mais parfois elles ne le sont pas car elles ne sont pas issues de situations vécues mais d'hypothèses sur l'éventuelle réaction des camarades lors d'un moment de partage sur Dieu. Ces craintes peuvent avoir diverses origines. Ce que nous trouvons intéressant, c'est que malgré les réelles moqueries ou la peur, les élèves partagent quand même leur foi à leurs camarades et pour les six élèves interrogés, être chrétien à l'école ce n'est que du positif. Cela voudrait dire que malgré les difficultés, ces enfants restent attachés à Dieu et en leur croyance. Certains enfants arrivent même à dire : « *Je m'en fiche un peu parce que c'est ma foi et c'est moi qui décide pour moi* » (élève 4).

## 5.2.2 Branche scolaire ECR

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Branche scolaire éthique et cultures religieuses* ». Pour l'affirmation suivante, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécus ces situations :

A. 4 : L'élève partage ses connaissances bibliques en classe.

FIGURE IV : HISTOGRAMME « BRANCHE SCOLAIRE ECR »



Grâce à ce graphique, nous voyons que de manière générale, les élèves partagent leurs connaissances bibliques en classe. La moitié des enfants sont très catégoriques à ce sujet, ils aiment beaucoup aborder des sujets chrétiens et de la Bible, ainsi que donner des précisions selon leurs connaissances. Voici quelques propos issus de nos entretiens :

- E6 : « *Quand on travaille avec l'histoire biblique en classe, je connais beaucoup et j'aime parler de ça* ».

Cet élève dit clairement que, lorsqu'il a l'occasion dans les cours d'histoire biblique (ancienne branche d'éthique et cultures religieuses dans le canton de Vaud), il partage ses connaissances bibliques. Dans les familles chrétiennes évangéliques, la lecture de la Bible est très importante, que ce soit une lecture personnelle, mais aussi un temps de lecture

passé en famille : les enfants aiment les histoires. Raconter les histoires de Jésus, de ce qu'il a fait ou de ce qu'il a dit, permet à l'enfant de connaître Jésus et d'apprendre à l'aimer. Il est plus simple d'aimer quelqu'un que nous connaissons (Nicolet, 1983). Parfois le texte biblique tel quel utilise un langage un peu trop compliqué pour les enfants en bas âge. Ainsi, il existe de nombreux petits livres relatant les histoires bibliques avec un langage adapté aux enfants. L'éveil à la foi se fait entre autres par les récits bibliques (Nicolet, 1983), c'est pour cela que la lecture de la Bible est une valeur importante et que les enfants issus de familles évangéliques ont beaucoup d'occasions de lire et d'entendre des passages bibliques.

Il est intéressant de voir que certains élèves apportent même, selon leurs propos, des « versions plus justes et plus complètes » sur les histoires bibliques, comme nous l'expliquent les élèves suivants :

- E2 : « Oui ! Et souvent je corrigeais la maîtresse, parce que je savais que ce n'était pas super juste ce qu'elle disait. Alors je disais : « Maîtresse, ce n'est pas exactement comme ça que cela s'est passé etc ». Souvent je levais la main pour dire ce que je savais ».
- E3 : « Oui, ça m'arrive de donner des précisions à ce que dit la maîtresse parce que ce n'est pas toujours juste. Par exemple j'ai pu parler de Moïse ».
- E4 : « C'est cool, parce que quand on fait l'histoire de la Bible, la maîtresse elle nous interroge et on peut raconter avec des versions plus justes, et j'aime bien faire ça ».

Comme nous l'avons explicité, les élèves connaissent beaucoup la Bible et son contenu, c'est pour cela qu'ils ont l'occasion de partager leurs connaissances. De plus, nous voyons que certains aiment même « corriger la maîtresse » et donner des « versions plus justes ». Bien entendu, les manuels scolaires ne sont pas faux, mais selon ces enfants, ils ne sont pas toujours complets. Pour les chrétiens évangéliques, nous avons vu que la Bible est la vérité et « la Bible est la Parole de Dieu ». L'Ecriture est sainte et Dieu a conduit les auteurs des livres de la Bible en toute vérité. « Le secours de l'Esprit est indispensable pour étudier, comprendre et mettre pleinement en pratique la Parole de Dieu » (Confession de foi de la FREE). Nous comprenons donc que la Bible est juste et que les enfants issus de ces familles aiment partager sur leurs connaissances bibliques en se fondant sur la vérité totale de la Bible.

Comme nous l'avons décrit dans notre cadre conceptuel, il y a des différences entre le canton de Vaud et le canton du Valais. Un élève étant scolarisé en 8H, sur le canton de Vaud, nous raconte qu'« Aujourd'hui on ne parle plus trop de ça. Et je pense que la maîtresse n'aimerait pas en plus. Mais oui, quand j'étais plus petit, (lors des cours d'histoire biblique) je disais ». Rappelons que dans le canton de Vaud, ce cours « est relégué au rang « d'activité ponctuelle » par le Département de la Formation (DFJC), qui réfléchit à son avenir » (Maendly, 2017, p. 1).

En définitive, nous comprenons, grâce à nos entretiens, que les élèves issus de familles évangéliques disposent de beaucoup de connaissances sur la Bible qu'ils aiment partager, lorsqu'ils en ont l'occasion en classe, et compléter en s'appuyant sur la véracité de la Bible.

### 5.2.3 Conflit entre savoir et croyance et conflit de valeurs

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « Conflit entre savoir et croyance et conflit de valeurs ». Pour chacune des

affirmations suivantes, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécus ces situations :

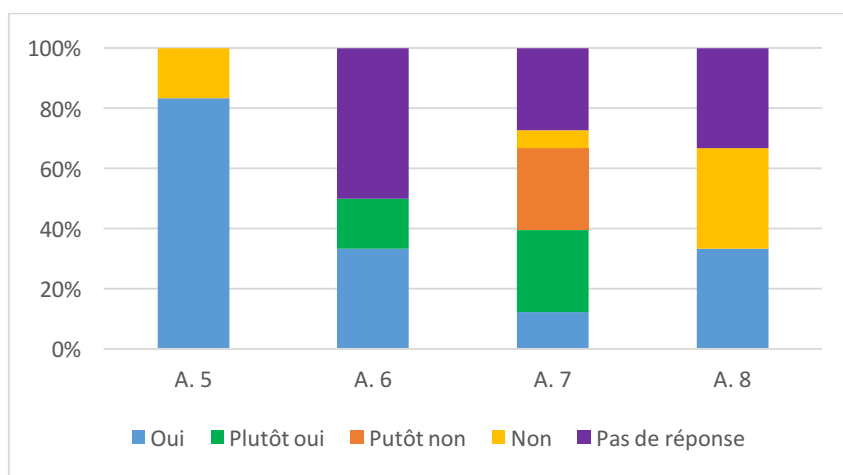
A. 5 : L'élève a fait face au moins une fois à un conflit savoir-croyance et/ou conflit de valeur à l'école.

A. 6 : Si oui à l'affirmation précédente, l'élève trouve plus difficile d'étudier lorsqu'il y a un conflit savoir-croyance.

A. 7 : L'élève a déjà été confronté à une situation dans laquelle un camarade lui demande de mentir.

A. 8 : Si oui à la question précédente, l'élève a alors menti.

FIGURE V : HISTOGRAMME « CONFLIT ENTRE SAVOIR ET CROYANCE ET CONFLIT DE VALEURS »



Pour procéder à l'analyse de ce graphique, nous allons évaluer chaque partie du graphique l'une après l'autre. Grâce à ce graphique, en A.5, nous voyons que la majorité des élèves, 80%, ont été confrontés à un conflit savoir-croyance ou un conflit de valeur. De plus, ces élèves trouvent plutôt difficile d'étudier lorsqu'ils font face à une telle situation (A.6). Rappelons que le conflit savoir-croyance est un conflit qui apparaît lorsqu'il y a une différence entre un savoir scolaire et la foi d'un élève. Afin de mieux comprendre ce qu'ont vécu les enfants, voici quelques-uns de leurs propos :

- E4 : Par rapport au Bigbang qui arrive par hasard : « Et moi, j'ai failli dire, mais devant toute la classe c'est un peu chaud, ah et il y en a un, je ne sais pas s'il est chrétien, mais il a dit c'est Dieu qui a fait la terre, et la maîtresse a dit : ça c'est ta foi, mais scientifiquement c'est comme ça. Alors, moi je n'ai rien dit d'autre. Mais ce n'est pas toujours tout juste (ce que dit la maitresse) ».
- E5 : « Bon après par exemple quand on va parler de l'Islam, y'aura sûrement des trucs avec lesquels je ne serai pas d'accord... (...) Bon par contre quand on dit que c'est le hasard, ça je ne suis pas d'accord. Mais après je me dis que Dieu il a peut-être utilisé le Bigbang pour créer la Terre, ça on ne sait pas ».
- E6 : « Ce n'était pas contraire mais ce n'était pas avec. On avait ce thème des dieux grecs et égyptiens (par exemple) ».

Ces quelques propos illustrent certains conflits entre croyance et savoir, que les élèves interrogés ont rencontré dernièrement. Pour certains, ce n'est pas un conflit très élevé, mais les élèves ont quand même identifié certains sujets allant à l'encontre de leur croyance. Comme nous l'avons décrit dans notre cadre conceptuel. Ce genre de conflit pourrait être

traduit par le terme de *conflit cognitif*. C'est une parole forte, mais un conflit cognitif apparaît lorsqu'il y a une contradiction ou une incompatibilité chez l'individu. Ce conflit peut être premièrement inconscient (Astolfi, 2008). Dans le cas des élèves interrogés, ils ont plutôt conscience de telles différences. Seul 20% des élèves ont répondu négativement au fait qu'ils aient déjà rencontré des conflits entre savoir et croyance, ou conflit de valeur (A.5). Peut-être n'en ont-ils pas expérimenté, ou peut-être ils en sont encore inconscients. Lorsque le conflit cognitif est conscient, cela devient ensuite « *source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives* » (Astolfi, 2008, p. 35). C'est pour cela que nous avons aussi questionné les enfants pour savoir s'ils trouvaient plus compliqué d'étudier lorsqu'ils se trouvaient face à un sujet qui ne correspondait pas à leur foi. Grâce à notre graphique, en A.6, nous constatons que les élèves qui ont répondu trouvent, en effet, plutôt difficile d'étudier lorsqu'il y a une contradiction entre un savoir scolaire et leur foi. Voici quelques propos d'élèves qui illustrent cette affirmation :

- E2 : « *Oui. Il m'arrive de faire semblant de ne pas comprendre. Là, j'ai aucune envie de travailler sur Halloween. On avait une feuille avec des dessins d'Halloween et on devait trouver les erreurs. Le concept est cool, mais pas avec Halloween. Alors je n'ai pas fait. Parce que les thèmes qui vont contre Dieu, ça me rend triste* ».
- E6 : « *Parce que la maîtresse dit des fois des choses comme quoi telle ou telle chose est vraie. Et parfois j'ai de la peine à accepter dans ma tête. Alors je ne le dis pas haut, mais dans ma tête j'ai de la peine à accepter que des choses qui n'existent pas font la réalité. J'ai de la peine à accepter, mais à la fin je finis toujours par accepter car je ne vais pas pouvoir changer le français ou des choses comme ça. Alors ça m'embête toujours quand elle le dit, mais je suis toujours obligé d'accepter* ».
- E4 : « *Oui, quand même, parce que c'est dur de dire qu'à l'école tu dois apprendre comme ça, et à la maison tu apprends autrement. Et du coup c'est un peu plus dur. (...) (Mais) je le fais quand même, sinon j'ai une mauvaise note* ».

Les propos de ces élèves illustrent le fait qu'ils considèrent qu'il est plus difficile d'étudier lorsqu'il y a un sujet scolaire allant à l'encontre de leur foi. Nous l'avons décrit dans notre cadre conceptuel, malgré le fait que les élèves ne soient pas d'accord avec le thème abordé, c'est dans leur rôle d'élève d'étudier ou de réaliser les exercices demandés. Bien que « *les enfants disposent de la liberté de pensée, de conscience et de religion* » (Blféditons, 2014, p.5), l'élève ne doit pas faire du prosélytisme ni refuser l'enseignement dispensé (Blféditons, 2014). Ceci fait aussi partie du contrat didactique qui est instauré entre l'élève et l'enseignant (Reuter, 2007). Des propos comme « *mais je suis toujours obligé d'accepter* » ou encore « *je le fais quand même, sinon j'ai une mauvaise note* », nous démontrent que les élèves savent qu'ils doivent travailler et ne pas refuser l'enseignement dispensé. Le contrat didactique, « *ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre* » (Brousseau, 1998), soit le fait de travailler et d'accomplir les tâches demandées en tant qu'élève, est présent dans la tête des enfants. Malgré cela, une élève nous fait part du fait qu'elle n'a pas réalisé un petit jeu sur Halloween, car c'est un thème qui va à l'encontre de Dieu. Malheureusement, nous ne savons pas comment l'enseignante a réagi, mais nous constatons qu'il y avait une réticence de cet élève face au travail demandé qui abordait un thème contraire à sa foi. Nous pensons que cet élève aurait bien entendu dû réaliser l'exercice, car c'est son métier d'élève, mais nous constatons qu'une difficulté est donc réellement présente lorsqu'un thème ou un savoir abordé en classe ne correspond pas à la foi ou croyance des élèves. Voici un autre conflit que les élèves nous ont relaté :

- E2 : « *Pour moi, Halloween je ne fête pas. (...) c'est la fête du diable et bah c'est comme si je trahis Dieu en fêtant* ».

Cet élève nous rapporte un conflit qu'il a vécu à propos d'Halloween. Comme nous l'avons décrit dans notre cadre conceptuel, les chrétiens évangéliques ne cautionnent pas cette fête. En effet, « *les symboles de cette festivité impliquent généralement la mort, la magie ou les monstres mythiques. Les personnages couramment associés à Halloween sont les fantômes, les sorcières, (...), les démons. (...) Un enfant de Dieu n'a pas à y prendre part de quelque façon que ce soit.* 3 Jean 1 :11 déclare : *n'imité pas le mal, mais le bien. Celui qui fait le bien est de Dieu, celui qui fait le mal n'a point vu Dieu* » (Chrétiens Lifestyle Magazine, 2016). Cette pensée est présente dans la tête des élèves pour qui, Halloween c'est comme « *trahir Dieu en fêtant, car c'est la fête du Diable* ». Ces élèves ne cautionnent donc pas Halloween. Certains questionnent même les autres camarades à ce sujet, comme nous le raconte cet élève :

- E6 : « *Bah ils ne comprennent pas ce que je fais (de ne pas fêter Halloween), que c'est bête, car ils disent que c'est trop bien. Et moi je leur ai souvent posé la question mais pourquoi vous allez fêter Halloween ? Et ils me répondent tout le temps pour les bonbons et les déguisements. Mais en fait ils ne vont pas forcément pour fêter la mort, ils y vont pour les bonbons et tout ça, mais en fait, si ça se trouve, ils ne savent même pas pourquoi ils y vont et ce que c'est de base. Et ils disent souvent que je rate quelque chose de gros* ».

Nous voyons donc que la plupart de ces enfants partagent avec leur camarades les raisons pour lesquelles ils ne fêtent pas Halloween. De plus, nous avons vu, comme le pense Festinger (1957), qu'il existerait une tendance psychologique qui pousse à résoudre les contradictions à tout prix (Astolfi, 2008, p. 35), lorsque l'enfant fait face à un conflit cognitif. C'est ce que l'élève 3 a réussi à mettre en œuvre :

- E3 : « *La maîtresse nous a demandé de dessiner des citrouilles méchantes. Et moi je n'aime pas ça, parce que ça fait peur et Dieu dit que c'est pas bien. Alors j'ai fait une citrouille qui sourit !* ».

En effet, au lieu de dessiner une citrouille méchante, comme cela se passe d'habitude à Halloween, elle a réalisé une citrouille souriante. Ceci lui a permis d'effectuer l'exercice en toute sérénité, sans se sentir mal vis-à-vis de sa foi en Dieu. Nous constatons donc que certains élèves arrivent à trouver une manière de concilier leur foi et leurs valeurs avec leur métier d'élève. En effet, l'individu se trouvant dans une situation inconfortable va tenter de modifier sa représentation de la catégorie de cette contradiction afin de trouver un ensemble de jugements cohérents (Astolfi, 2008).

Nous venons d'aborder les propos des élèves en termes de conflit entre savoir et croyance. A présent, nous allons nous centrer sur le conflit de valeurs. Rappelons que c'est lors de la récréation que les enfants sont confrontés le plus les uns aux autres, tels qu'ils sont, avec leurs valeurs ou encore leur comportement. Ainsi, il pourrait aussi y avoir des différences de perception des enjeux ou de valeurs entre les élèves à ce moment-là. Nous avons choisi de lister quelques valeurs tirées de la Bible, que les familles évangéliques essaient de transmettre à leurs enfants et qui pourraient être au centre d'un conflit de valeur dans la cour de récréation : L'amour, le pardon, la bonté, la joie, la générosité, la reconnaissance, la patience, l'honnêteté, le courage, l'application, la responsabilité, la fidélité (Wright, 2001) ou encore la non-violence. Parmi toutes ces valeurs, nous avons décidé de nous focaliser en particulier sur l'honnêteté. En effet, pour le chrétien, l'honnêteté est une valeur importante issue de la Bible. Grâce au graphique ci-dessus, en A.7, nous voyons que quasi

la même proportion d'élèves ayant vécu des situations de conflits entre savoir et croyances, sont passés par des situations dans lesquelles des camarades leur ont demandé de mentir. Nous ne savons pas si tous les élèves ont accepté de mentir ou non, mais, dans les réponses reçues, la part d'élève ayant menti, comme cet élève très catégorique qui nous dit : « *Oui, j'ai menti* » (élève 1), est pareille à la part d'élève ayant refusé de mentir (A.8). Le conflit de valeurs met donc en avant deux valeurs et comportements différents entre les élèves. Voici quelques phrases d'enfants tirées des interviews, qui illustreront notre graphique à propos du mensonge :

- E5 : « *S'ils me disent de mentir, moi je ne vais pas mentir. (...) Si par exemple ils ont fait une bêtise et que je sais, je ne vais pas forcément dire que c'est eux, mais si on me demande, je vais dire la vérité. Je n'ai pas envie de mentir moi. (...) Parce que je sais que ce n'est pas bien. Et si je mens, enfin, si j'ai blessé tout d'un coup une personne, sans faire exprès, parce que je n'aimerais pas blesser une personne comme ça, et que c'est assez grave, par exemple j'ai bousculé quelqu'un qui s'est blessé, je vais dire que c'est moi, pour résoudre le problème.* »
- E6 : « *Ça m'est aussi arrivé de faire des vacheries à l'école, un peu comme tout le monde, et j'ai bien vu que je devais mentir, pour ne pas dire la vérité. Et à la fin je me suis toujours fait chopé et j'ai vu que ce n'est pas drôle en fait. Alors quand une personne me propose d'aller faire une vacherie, bah je ne vais pas. Je dis toujours non. Parce que j'ai lu un article dans le magazine « Trampoline ». Et il y avait l'histoire que quelqu'un avait proposé à une fille de fumer une cigarette alors qu'elle n'avait pas l'âge. Et elle avait ces deux options : elle sait que ce n'est pas bien et l'autre option : si je ne le fais pas on va se moquer de moi. Moi j'ai souvent ces deux options. Mais généralement je dis non. J'ai remarqué que pas beaucoup de gens se moquent. Mais c'est un choix difficile.* »

Par ces propos, nous comprenons que ces deux élèves ont conscience que l'honnêteté est une valeur importante. L'élève 5 nous explique que, si un adulte lui demande de raconter ce qu'il s'est passé, il va dire la vérité. De plus, il a conscience que mentir peut avoir des conséquences, non seulement sur lui, mais aussi sur autrui : l'élève nous raconte que s'il blesse malencontreusement une personne, il est important pour lui d'avouer que c'était lui, afin de résoudre tout problème. Tout comme Zachée, en choisissant d'être honnête, l'élève sera heureux (Wright, 2001), heureux d'avoir dit la vérité et d'avoir résolu le problème. Nous trouvons les propos de l'élève 6 très intéressants. En effet, cet élève avoue avoir parfois menti. Premièrement, lui-même sait que ce n'est pas quelque chose de bien, car il utilise le verbe *choppé*, cela veut dire qu'il a conscience que ce qu'il a fait en cachette n'est pas juste. Les conséquences du mensonge sont bien présentes car cet élève dit qu'après s'être fait attrapé, *ce n'était pas drôle en fait*. Par ces paroles, nous comprenons que l'élève s'est peut-être fait réprimander ou punir, ce qui n'est effectivement pas agréable. Ainsi, nous voyons que cet élève a conscience des conséquences mauvaises que peut apporter le mensonge. De plus, il nous raconte que souvent il se retrouve dans la situation suivante : suivre les autres, faire comme eux, même si cela demande de mentir, ou ne pas faire comme eux, aller à contre-courant et risquer les moqueries. Il est intéressant de voir que cet élève a identifié qu'il y a une influence sociale. Il a conscience que parfois il peut « *(modifier) (son) comportement ou (ses) croyances sous l'effet d'une pression réelle ou imaginaire, volontaire ou involontaire, exercée par (ses) camarades d'école* » (Glossaire HEP-VS, 2017).

En définitive, nous voyons que les élèves issus de familles évangéliques font parfois face à des conflits entre savoir et croyance dans les classes. Les sujets abordés peuvent générer des difficultés dans l'apprentissage, car ils présentent une incohérence entre la foi des élèves et le savoir. De plus, « *le fait d'être influencé par sa propre tradition religieuse*

dans l'analyse des données relève de la catégorie des erreurs dues aux démarches alternatives des élèves » (Durisch Gauthier, 2015, p. 3). Les élèves que nous avons interrogés ont aussi fait face à des conflits de valeur, notamment avec le mensonge. Rappelons que l'honnêteté est une valeur importante dans les familles chrétiennes, et que lorsqu'un enfant se retrouve avec d'autres enfants, issus d'autres familles et donc, parfois, avec d'autres valeurs, alors il peut y avoir des différences dans la perception des enjeux et dans le comportement et les élèves se retrouveraient donc dans un conflit de valeurs.

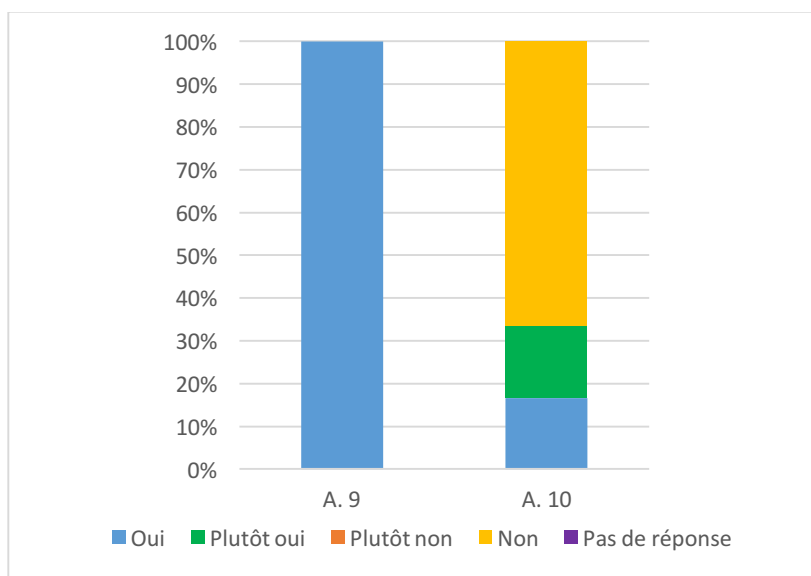
## 5.2.4 Socialisation

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Socialisation* ». Rappelons que lorsqu'un enfant est en processus de socialisation, c'est qu'il s'intègre dans son environnement social, que ce soit à la maison ou à l'école, par exemple, et qu'il se comporte en lien avec son environnement : c'est l'intégration de l'être humain dans un milieu physique et social (Wallon, 1959). Henri Wallon (1959), a défini plusieurs étapes de la sociabilité chez l'enfant. Nous pouvons les mettre en lien avec les étapes du développement cognitif de Jean Piaget (1896-1980). Cet auteur reconnaît deux grandes étapes : la période pré-opératoire et le stade opératoire concret. La période pré-opératoire est marquée par un fort égocentrisme, c'est-à-dire que l'enfant va voir les choses selon son point de vue et il va être dans l'incapacité à se mettre à la place d'autrui (Bétrisey, 2018). « *La fin de cette période est marquée par une diminution de l'égocentrisme grâce au processus de décentration* » (Bétrisey, 2018, cours 4, p. 28). Ainsi, l'enfant aura de plus en plus la capacité de penser à l'autre et à se mettre à sa place. Tout ne lui sera plus rapporté, il apprendra donc à se décentrer de lui-même. C'est à partir de là que nous nous sommes intéressés au rapport de l'enfant avec la prière. Ainsi, pour chacune des affirmations suivantes, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécu ces situations :

A. 9 : L'élève prie pour ses camarades.

A. 10 : L'élève prie pour ses camarades, à leurs côtés.

FIGURE VI : HISTOGRAMME « SOCIALISATION »



Pour procéder à l'analyse de ce graphique, nous allons évaluer chaque partie du graphique l'une après l'autre. Grâce à ce graphique, en A.9, nous voyons que 100% des élèves interrogés prient pour leurs camarades. Rappelons que pour la vie du chrétien, la prière est



un élément primordial. Cette dernière permet d'entrer en contact avec Dieu, de Le remercier, de Lui faire des demandes, de Lui rendre gloire ou encore de prier pour soi et les autres. Lorsque nous prions pour les autres qui nous entourent, nous nous décentrons de nous-même afin de placer l'autre au centre. Voici quelques propos d'élèves à ce sujet :

- E1 : « *Oui, des fois je prie pour des copains parce qu'ils ont des petits problèmes* ».
- E2 : « *Oui, des fois je prie parce que je suis toute triste et je dis à Jésus d'aider mes amies qui sont tristes* ».
- E5 : « *Euh... avant des tests des fois, je prie donc pour moi mais ça m'arrive aussi de prier pour ceux qui ont plus de difficultés* »

Ces élèves arrivent donc à se décentrer d'eux même pour placer leurs camarades au centre de leur prière. Grâce à ce graphique, nous avons vu que les élèves prient pour leurs camarades, mais nous apprenons aussi que 70% des élèves exercent la prière de manière personnelle et non en compagnie de leurs camarades (A.10), comme nous le montrent les propos suivants :

- E5 : « *Mais je ne prie pas à haute voix* »
- E2 : « *Je ne prie pas à côté d'elles, mais je prie dans ma tête* »

La prière peut effectivement s'effectuer seul ou même en groupe. Ces élèves préfèrent prier pour leurs camarades dans leur tête. Pourquoi ces derniers ne disent pas à leurs camarades qu'ils prient pour eux et pourquoi ils ne prient pas avec eux ? Voici les réponses des élèves :

- E1 : « *Ils auraient peut-être trouvé ça bizarre. (...) Mais parce que dans la classe, il n'y a personne qui fait ça. Mais je ne préfère pas dire* ».
- E3 : « *Je ne sais pas trop, mais ça peut être bizarre de dire que moi je prie* ».

Les élèves pensent que cela pourrait être *bizarre* de dire aux autres qu'ils prient. Mais pourquoi cela ? Premièrement, nous pensons que ce n'est pas une activité très commune, c'est-à-dire que la prière n'est pratiquée que par les croyants et non par n'importe qui, car la prière a une signification : elle permet de se rapprocher de Dieu (Nicolet, 1983). Ceci pourrait être alors perçu comme *bizarre* par une personne ne croyant pas en Dieu et en ne comprenant pas la signification de la prière. Deuxièmement, comme étudié ci-dessus, dans le chapitre « *être chrétien évangélique à l'école* », le fait de partager sa foi peut susciter certaines craintes, comme par exemple, la peur d'être moqué ou rejeté d'un groupe. Dire à ses camarades que nous prions pour eux fait partie du processus du partage de la foi, ainsi, nous pensons que les craintes ressenties face au partage de la foi peuvent se ressentir aussi ici, face à la prière pour un camarade. Néanmoins, certains élèves prient quand même avec un camarade. En effet, la prière peut effectivement s'effectuer seul, avec un cœur à cœur à Dieu, mais aussi par deux ou en groupes. Sur six élèves que nous avons interrogés, environ 30% des enfants prient devant les camarades (A.10), comme nous le raconte l'élève 4 :

- E4 : « *J'avais prié une fois pour ma copine devant elle, et elle n'avait pas rigolé. (...) On lui avait demandé si elle voulait, et elle a dit oui. Elle n'a pas vraiment réagi* ».

Il est intéressant de voir que cet élève a déjà prié pour une amie, en sa présence. Pour ne pas trop la surprendre, l'élève lui a demandé si elle était d'accord de prier pour elle. Nous

trouvons cette démarche intéressante, car cela pousse l'enfant à sortir de sa zone de confort, à partager sa foi et surtout, cela laisse le choix et l'individu n'est pas forcé. Ainsi, elle peut répondre positivement ou négativement à l'invitation de la prière.

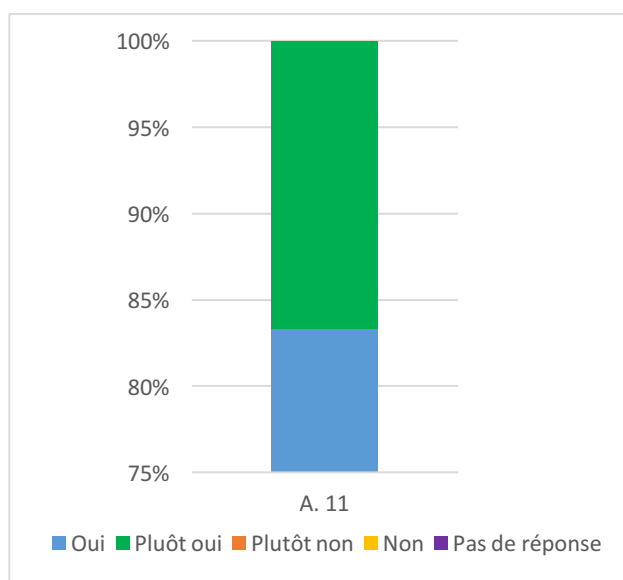
En définitive, la prière est vécue de manière personnelle, bien que parfois elle soit partagée, pour tous les élèves interrogés. Les enfants arrivent donc à se décentrer d'eux-mêmes (Bétrisey, 2018) pour placer l'autre au centre de leur prière.

### 5.2.5 Empathie

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Empathie* ». Pour l'affirmation suivante, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécu ces situations :

A. 11 : L'élève s'est déjà mis à la place d'un autre camarade dans le besoin et va l'aider.

FIGURE VII : HISTOGRAMME « EMPATHIE »



Grâce à ce graphique, nous voyons que plus ou moins tous les enfants que nous avons interrogés ont la capacité à se mettre à la place des autres. Voici quelques situations où les élèves ont été empathiques :

- E2 : « *Bah parfois je vais aider ou je vais vers eux. Comme ils veulent. Je n'ai pas envie que quelqu'un soit triste. Je suis très à protéger les gens. Je fais la récré avec eux ou voilà* ».
- E3 : « *Je n'aime pas quand ils restent seuls. Alors je vais vers eux, à moins qu'ils me disent « non je veux rester seul ». Alors là je les laisse tranquilles. Et des fois je prie pour eux* ».

Ces deux élèves nous racontent qu'ils ont eu la capacité de se mettre à la place de leurs camarades. En effet, ils n'aiment pas les voir seuls. Rappelons que l'empathie apparaît lors du développement cognitif chez l'enfant, de manière progressive, mais surtout à la fin de la période pré-opératoire, définie par Piaget (1896-1980), qui est marquée par un fort égocentrisme. Ainsi, petit à petit, l'enfant va apprendre à se décentrer de lui-même et va

avoir la capacité de se mettre à la place de l'autre (Bétrisey, 2018). C'est ce que font ces élèves en allant vers le camarade qui est mis de côté. De plus, nous avons déjà expliqué que la prière pour autrui était une capacité à se décentrer de soi-même et de placer l'autre au centre. L'élève 3 nous raconte que parfois elle prie pour ces personnes mises de côté. Nous comprenons que l'enfant prie pour ces personnes car il sent qu'ils sont blessés et qu'ils n'aimeraient pas être mis de côté. Ainsi, la décentration de soi lors de la prière et l'empathie vont de pair. D'autres élèves nous racontent encore :

- E1 : *« Il y a un camarade qui est un peu bizarre, il a dit qu'il était autiste. Ça je comprends, et j'ai dit que ce n'était pas drôle. Mais il y a tout le monde qui rigole de lui. Ils rigolent de lui s'il fait n'importe quoi, s'il se fait gronder. Moi je ne fais pas ça. (...) Je l'ai déjà invité une fois chez moi, mais tout le monde a dit après que j'étais bizarre ».*
- E4 : *« Il y a une fille qui est beaucoup mise de côté, elle est un peu, enfin elle a beaucoup de ventre, et elle ne marche pas très bien, et du coup elle se fait beaucoup moquer. Au départ, en 3<sup>ème</sup>, je la défendais souvent. (...) Parce qu'avec mes cousins, donc pas à l'école, mais ils sont souvent entre garçons et ils me laissaient toute seule, et après je crois qu'ils parlaient de moi et rigolaient de moi et je n'étais pas très contente. Après, je n'aime pas quand les autres sont rejetés, comme moi quand je suis rejetée. Je préfère quand on est tous ensemble. C'est mieux ».*

Nous trouvons ces deux situations très intéressantes. Premièrement, l'élève 1 ne se moque pas de cet élève autiste, car il a conscience que c'est un trouble du développement, que cet enfant est différent et que ce n'est pas bien de se moquer de lui. Nous comprenons qu'il arrive à se mettre à la place de ce dernier. De plus, il a eu l'occasion d'inviter cet enfant à la maison. Malheureusement, ce geste a été interprété comme quelque chose de *bizarre* par les autres camarades de classe. Deuxièmement, l'élève 4 nous raconte une situation où une jeune fille, plutôt ronde, était mise de côté à cause de son physique. Nous trouvons que lorsque cette élève raconte cette histoire, elle fait preuve de respect. En effet, elle a cherché ses mots, pour ne pas être méchante et dit *elle a beaucoup de ventre* au lieu de dire, par exemple, *elle est grosse*, ce qui est beaucoup plus péjoratif. Ainsi, même dans l'explication de la situation, cette élève fait preuve d'empathie. Il est intéressant de voir que cette élève a déjà été mise de côté par ses cousins, dans sa famille. Elle arrive à être empathique en reprenant un événement qu'elle a vécu personnellement. Elle sait quels sentiments cela provoque d'être mise de côté, ainsi, elle ne veut pas que cela arrive aux autres camarades. Dans les situations présentées, les élèves faisaient preuve d'empathie et ne se sont pas moqués des autres. Pourtant, le témoignage suivant relate quelque chose de différent :

- E5 : *« Euh. En fait, moi, je pense que je me moque de moins en moins. J'essaie vraiment de ne pas me moquer des personnes. C'est arrivé une fois et je n'étais pas fier de moi parce que je me suis moqué d'une autre personne et j'ai vu qu'elle n'était pas contente alors j'ai été vers la personne et je lui ai demandé pardon parce que j'ai vu que j'ai fait une bêtise ».*

Ce que cet élève nous explique est très intéressant. En effet, il a effectivement vécu des situations où il s'est moqué de ses camarades, mais il a compris que celles-ci avaient des conséquences. *J'ai vu qu'elle n'était pas contente, alors j'ai été vers la personne et je lui ai demandé pardon*, nous raconte l'élève. Cet enfant s'est rendu compte qu'il avait blessé un camarade. Il s'est mis à sa place, il n'aurait pas aimé être aussi moqué. Ainsi, nous comprenons qu'il s'est rendu compte de sa faute et des conséquences que cela pouvait avoir sur l'autre, c'est pour cela qu'il a demandé pardon. Nous pensons que ce comportement, le fait d'aller s'excuser, montre une certaine maturité et une capacité à se

mettre à la place de l'autre. Nous avons vu que le respect se travaille (Guillot, 2009). Nous pensons que le fait de ne pas se moquer d'autrui en se mettant à sa place est une forme de respect. L'élève nous explique qu'il essaie de *moins en moins* se moquer. Par ces mots, nous comprenons que l'empathie, qui va de pair avec le respect, se travaille aussi et que ce n'est pas facile.

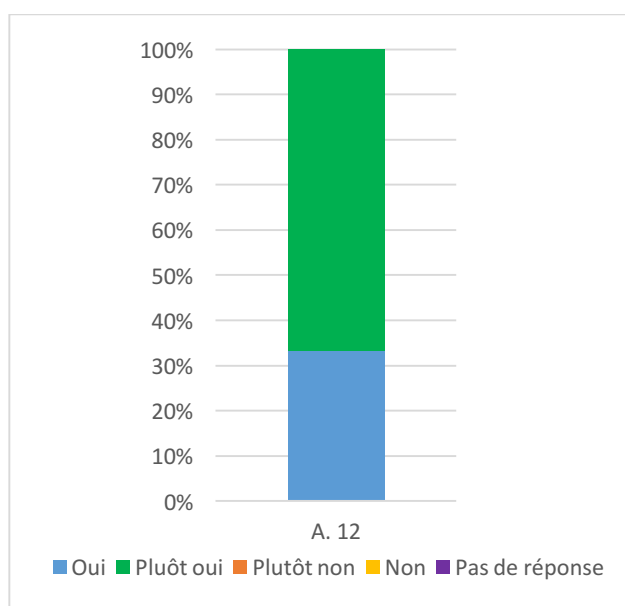
En définitive, nous remarquons que les élèves réussissent à se placer dans les *chaussures des autres* et à être plus ou moins empathiques envers leurs camarades. De ce comportement découle du respect et les élèves essaient d'intégrer les autres qui sont peut-être seuls ou moqués. Ainsi, l'enfant apprend à se décentrer de lui-même et développe sa capacité de se mettre à la place de l'autre (Bétrisey, 2018).

### 5.2.6 Respect/non-respect

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Respect/non-respect* ». Pour l'affirmation suivante, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécu ces situations :

A. 12 : L'élève pense respecter ses camarades et ne fait pas de remarques particulièrement méchantes.

FIGURE VIII : HISTOGRAMME « RESPECT/NON-RESPECT »



Grâce à ce graphique, nous voyons que plus ou moins tous les enfants interrogés pensent respecter les personnes qu'ils côtoient. Nous rappelons que le respect de l'autre, de ses parents ou même de l'autorité est une valeur tirée de la Bible (Matthieu 22 : 37-39 ou encore Exode 20 : 1-11, version Semeur) et que pour les familles chrétiennes, le respect est une valeur importante. Voici à présent quelques propos d'élève :

- E2 : « *Ils ont le droit de ne pas croire en Dieu. Ou de croire au Bouddha plutôt qu'en Dieu. Ça ne me dérange pas. Chacun croit en ce qu'il veut. Et je sais que c'est énervant de poser trop de questions. Je les respecte même s'ils croient en autre chose et moi je crois en Dieu et que je pense que ce n'est pas vrai ce qu'ils croient* ».
- E4 : « *Quand quelqu'un se fait moquer, bah je le défends* ».

- E5 : « *Je pense que oui, j'essaie de faire le mieux que je peux. Je pense que je respecte pas mal de personnes et je m'entends avec tout le monde dans ma classe* ».

Ces propos nous montrent que les élèves que nous avons interrogés cherchent à être respectueux. Non seulement ils ne font pas de remarques particulières à d'autres enfants, mais ils cherchent aussi à défendre les camarades qui sont victimes d'injustices, comme le fait d'être moqués. De plus, il est intéressant de voir que ces élèves sont conscients de l'importance du respect : « *J'essaie de faire le mieux que je peux* », nous dit un élève. Ceci nous montre que le respect est une valeur qui se travaille et donc le *respect s'apprend* (Guillot, 2009).

Grâce au graphique ci-dessus, nous constatons que 40% des élèves sont très catégoriques face à la question du respect. Le reste des élèves ont été placés dans la catégorie « *plutôt oui, je respecte* ». Voici quelques commentaires qui permettront de justifier ce choix :

- E1 : « *Non (je ne pense pas respecter tout le monde). Il y a des gens à la récréation, des enfants qui font n'importe quoi et qui sont moins forts à l'école, ils tapent tout le monde et disent des gros mots. Ça, je ne respecte pas* ».

Le raisonnement de cet élève est intéressant. Il pense ne pas être respectueux envers ses camarades, car il n'est pas d'accord avec certains de leurs comportements. Nous pensons qu'au contraire, cet élève reste respectueux. En effet, ce n'est pas parce que nous ne sommes pas d'accord avec le comportement d'une personne que nous devenons irrespectueux. C'est toute la distinction entre le respect, qui porte sur la personne, et la tolérance, qui porte sur les actes (Guillot, 2009). D'autres élèves nous disent encore :

- E2 : « *Non. Quand je suis énervée, dans ma tête je me dis parfois des choses méchantes. Et ce n'est pas très bien, mais on est humain. Mais ce n'est pas mon but* ».
- E6 : « *Alors je respecte beaucoup, mais il y a des moments où je ne respecte pas. Des fois quand je ne respecte pas, ce n'est pas parce que je veux être méchant, mais en fait c'est juste comme gag. On ne se respecte pas comme « gag ». On sait que c'est un gag et ce n'est pas quelque chose de trop méchant. (...) (P : Et si ça blesse vraiment la personne, tu fais quoi ?) (...) Sur le moment je me dis c'est bien fait, mais après je vais m'excuser et demander pardon* ».

Ces deux exemples nous montrent que la notion de respect est présente dans la tête des enfants, même s'ils avouent ne pas être toujours respectueux. Parfois, comme chaque être humain, nous pouvons avoir de mauvaises pensées, tout comme l'élève 2. Malgré cela, nous pouvons garder ces pensées pour nous, et ne pas impliquer ou blesser d'autres personnes. En gardant ces paroles dans sa tête, l'élève respecte les personnes qui l'entourent car elle n'exprime pas les mauvaises pensées qui pourraient blesser. Du reste, elle-même le dit, ce n'est *pas son but*. L'élève 6 fait aussi preuve de prudence. En effet, s'il blesse malencontreusement quelqu'un avec ses propos, il va s'excuser et demander pardon. Pourquoi demander pardon ? Parce que cet élève s'est rendu compte qu'il n'a pas été respectueux et qu'il a blessé un camarade. Nous pensons que ce genre de comportement traduit le respect.

En définitive, nous voyons que les élèves issus de familles de confession évangéliques sont conscients que le respect est une valeur importante et qu'elle se travaille (du reste, c'est pour cela que nous retrouvons cette valeur dans le PER (CIIP, 2016, SHS 25)).

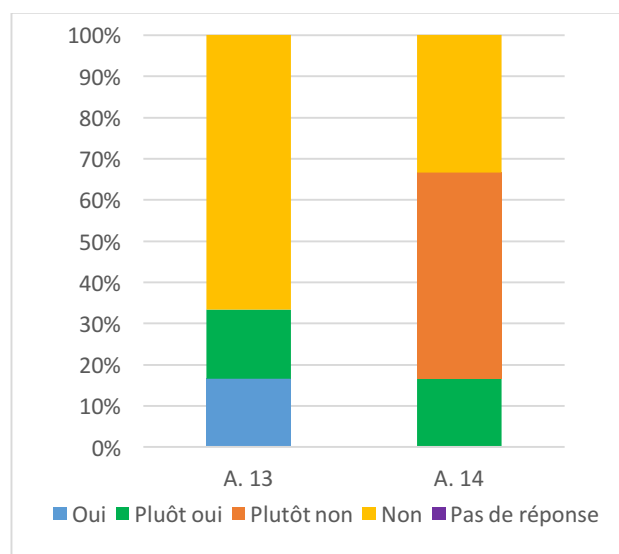
## 5.2.7 Exclusion/intégration

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Exclusion/intégration* ». Rappelons que l'intégration et l'exclusion font partie du processus de sociabilité, selon Wallon (1959). Pour chacune des affirmations suivantes, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécu ces situations :

A. 13 : L'élève a vécu une mauvaise expérience suite à l'expression de sa foi.

A. 14 : L'élève est victime de moqueries à cause de sa foi.

FIGURE IX : HISTOGRAMME « *EXCLUSION/INTEGRATION* »



Pour procéder à l'analyse de ce graphique, nous allons évaluer chaque partie du graphique l'une après l'autre. Ce graphique représente des résultats très positifs. Grâce à ce graphique, nous voyons que très peu d'élèves ont été victimes de moqueries à cause de leur foi ou ont vécu une situation négative marquante à l'école à cause de leur foi. Néanmoins, 30% des enfants interrogés ont quand même vécu de mauvaises expériences (A.13), notamment 15% des élèves ont été victimes de moqueries à cause de leur foi en Dieu (A.14). Voici ce que nous ont raconté les élèves interrogés :

- E2 : « *Non. Parce que je ne le dis pas. Je n'ai pas envie d'être tout le temps embêtée* ».
- E4 : « *Non. Mais en fait je suis assez bien respectée dans mon école* ».

Comme nous le démontrent ces extraits, ces élèves sont plutôt bien intégrés et ne sont pas victimes de moqueries à cause de leur foi. L'élève 2 nous explique qu'elle ne partage pas beaucoup autour de sa foi et que c'est peut-être pour cela qu'elle n'est pas moquée ou embêtée par des questions. Nous retrouvons ici le présupposé du fait que partager sa foi peut amener des moqueries, que nous avons développé plus haut dans ce travail. Un autre élève nous dit que même s'il serait moqué à cause de sa foi, « (il) (va) *continuer car ce n'est pas ça qui va (l')arrêter* » (élève 1). Il est intéressant de voir que cet élève arrive à se projeter dans une situation où il serait moqué, mais que cela ne changerait rien car sa foi est importante. En effet, « *les évangéliques recherchent une relation directe et personnelle avec Dieu. Leur ferveur s'étend à tous les domaines de leur vie* » (RES, 2014, p.1), nous comprenons alors que pour cet élève, la foi en Dieu est plus importante que les moqueries. Malgré cela, certains enfants ont quand même souffert suite à une mauvaise expérience

sur le partage de leur foi à l'école. Voici deux situations, plutôt légères, mais dans lesquelles les élèves interrogés ont été victimes de moqueries ou de rires par les camarades :

- E5 : « *A la fête de Noël à l'Eglise l'année passée, une fille de mon école est venue. Elle ne vient pas à l'Eglise depuis, mais elle a entendu le message de la Bible. À l'école, le jour d'après, elle s'est un peu moquée de moi devant ses copines, parce que j'avais chanté dans la chorale des enfants et lu un texte biblique. Mais moi, je n'ai pas fait trop attention à elle quand elle s'est moquée. Tout le monde était content à cette fête. Alors si elle n'était juste pas contente, c'est pas grave* ».
- E3 : « *En fait c'était au bricolage. Un groupe avec les garçons parlaient entre eux et tout d'un coup un garçon a demandé « qui croit en Dieu lève la main ». Avec ma copine on a les deux levé la main. On était les deux seules à lever la main, (...) Ils ont rigolé un peu* ».

Ces deux situations sont intéressantes. La première relate une situation dans laquelle une élève s'est moquée de celui que nous avons interrogé car il s'était investi dans la fête de Noël de son Eglise. La réponse de cet élève fut de ne pas penser à la moquerie et de ne pas la prendre personnellement. A nouveau, nous comprenons que la relation avec Dieu est plus importante que le reste (RES, 2014). La deuxième situation relate aussi une petite moquerie. En effet, l'élève interrogée a levé la main à la question suivante : *qui croit en Dieu ?* lancée par un élève en classe. Les autres élèves ont rigolé. Ce qui est intéressant avec cet événement, c'est non seulement de voir que cette élève s'est faite *rire au nez*, car elle a osé partager sa croyance, mais c'est aussi de voir que des sujets, tels que celui de la religion ou de Dieu, sont quand même des thèmes que les enfants abordent lorsqu'ils sont entre eux. En tant que future enseignante, nous pensons qu'il faudrait utiliser cette question de l'élève afin d'aller plus loin et d'ouvrir le débat et la discussion en classe, lors du cours d'éthiques et cultures religieuses. Il est aussi important de ne pas laisser la place à la moquerie. En effet, rappelons que « *l'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier elle assure la promotion c) de l'intégration dans la prise en compte des différences* » (CIIP, 2003). Ainsi, nous devons transmettre que chacun est important mais que chacun mérite d'être intégré, même s'il est différent (Dictionnaire en ligne, la Toupie, 2018). Nous comprenons alors que certains élèves se font un peu moquer du fait qu'ils soient chrétiens. Nous avons qualifié ces situations de *légères*, car nous pensons que juste un petit rire ou une petite moquerie ne sont pas des éléments aussi graves que dans la situation ci-dessous :

- E6 : « *Alors ils n'ont jamais rigolé de moi, mais ils m'ont parfois insulté. Et là j'ai été gentil de dire ça, parce que parfois ils ont été avec de méchants gros mots, ils ont été très fort des fois, (...) en mettant en lien avec Dieu. (...) Ils m'ont dit un truc du genre, « enculé de fils de Dieu »* ».

Ces propos nous ont choquée. Non seulement cet élève est victime de moqueries car il croit en Dieu, mais en plus de cela, il est insulté. Ces insultes sont mises en lien avec sa foi et ces dernières sont très vulgaires et très fortes.

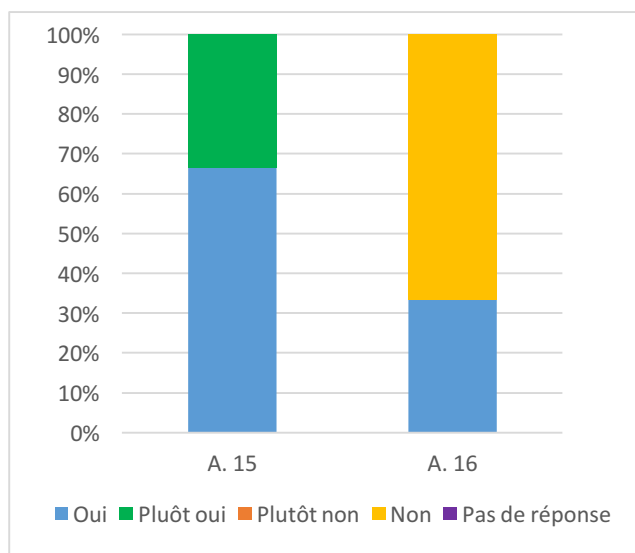
### 5.2.8 Rapport à la non-violence/Résolution de conflit

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les résultats de nos entretiens sur le thème « *Rapport à la non-violence et résolution de conflit* ». Rappelons que l'intégration et l'exclusion font partie du processus de sociabilité, selon Wallon (1959). Pour chacune des affirmations suivantes, l'histogramme ci-dessous représente la proportion d'élèves ayant vécus ces situations :



- A. 15 : L'élève ne cautionne pas la bagarre et tente de résoudre les conflits.  
 A. 16 : L'élève s'est déjà bagarré à l'école.

FIGURE X : HISTOGRAMME « RAPPORT A LA NON-VIOLENCE/RESOLUTION DE CONFLIT »



Pour procéder à l'analyse de ce graphique, nous allons évaluer chaque partie du graphique l'une après l'autre. Grâce à ce graphique, nous constatons que la majorité des enfants ne se sont pas battus à l'école et ne cautionnent donc pas la bagarre. Pourtant, 30% des élèves interrogés se sont déjà battus à l'école (A.16). Bien que cela se soit déjà arrivé, ils sont contre la violence (A.15). Rappelons que nous distinguons la violence, du conflit. Premièrement, un conflit n'est ni bon, ni mauvais. C'est la manière dont nous allons aborder un conflit qui aura des conséquences (Connac, S., Tixier, G., s.d.). Deuxièmement, la violence est un comportement qui vise à faire le mal. Un conflit, s'il n'est pas résolu de manière constructive, peut se transformer en violence et les adversaires n'ont plus qu'un seul objectif : vaincre l'autre (Connac, S., Tixier, G., s.d.). La violence peut apparaître sous diverses formes, physique ou verbale, à la suite de conflits. Voici quelques propos qui illustreront les résultats de ce graphique :

- E2 : « Je ne m'énerve pas, je ne veux pas me fâcher. Et quand c'est entre deux autres et que c'est grave et qu'ils se lancent des insultes, bah je vais dire à la maîtresse. (...) Moi je n'aime pas quand des gens se battent. Je suis contre la violence ».
- E3 : « Non, je ne me bagarre jamais. Je ne suis pas d'accord avec ceux qui se bagarrent. Ce n'est pas bien. Alors je vais dire à la maîtresse ou je m'éloigne quand il y a des rassemblements dans la cour de récré ».

Ces deux élèves nous expliquent qu'ils sont contre la violence et qu'ils n'encouragent pas leurs camarades à se battre. Comme nous l'avons explicité plus haut dans notre travail, il existe différentes manières de résoudre les conflits. Nous pouvons identifier quatre grandes réactions : la négation du conflit (nier le problème, le remettre à plus tard), la démission devant le conflit (nous reconnaissons l'existence du conflit mais nous n'y apportons aucune réponse constructive), la confrontation violente (entrer tête baissée dans la bagarre, sans réflexion, de manière énergique) et l'approche non-violente (s'engager dans une attitude de gestion afin de trouver une solution satisfaisante pour tous) (Connac, S., Tixier, G., s.d.).

Les élèves, que nous venons de citer, nous rapportent que lorsque qu'ils identifient un conflit ou une bagarre entre leurs camarades, ils vont appeler l'enseignant-e de classe. Par ce comportement, nous comprenons que les élèves ne se mêlent pas aux disputes des autres, mais font appel à un adulte qui pourra procéder à une approche *non violente*, afin de permettre aux deux parties de la dispute de s'engager dans une attitude de gestion afin de trouver une solution satisfaisante pour tous (Connac, S., Tixier, G., s.d). D'autres élèves nous racontent qu'ils ont conscience que se mêler dans une dispute ou dans une bagarre n'est pas une attitude juste :

- E1 : « *Et bien moi je n'y vais pas (me battre). Parce que comme une maîtresse a dit, si on va autour, c'est comme si on encourage. Alors je reste seule. Et surtout ce que je n'aime pas c'est quand on demande : toi t'es pour qui ? Ce n'est pas juste* ».
- E6 : « *Alors généralement j'essaie de ne pas intervenir. Souvent je ne suis pas là où il y a les conflits. Et j'essaie de ne pas intervenir dedans car ça peut aggraver la chose. Et souvent un conflit c'est entre deux personnes, et si tu te rajoutes ça peut faire deux contre un et ça peut faire deux contre un et ça empire. Donc moi j'essaie de souvent ne pas me mêler à ça* ».

Ces deux élèves expliquent que se mêler des conflits des autres n'est pas une bonne chose, car cela pourrait aggraver le conflit. Nous comprenons que ces élèves ont conscience des conséquences d'une bagarre, ils savent que ce n'est pas bien de se battre et ils ont aussi conscience qu'un conflit peut vite prendre de l'ampleur. En effet, Glasl (2004) a défini neuf stades possibles et progressifs d'un conflit. Ainsi, en refusant de s'en mêler, ces élèves savent qu'un conflit peut empirer. D'autres élèves nous disent encore :

- E1 : « *Je ne suis pas d'accord et je demande pourquoi vous vous battez et ils ne disent rien et il n'y a pas de raison* ».
- E3 : « *Je n'aime pas quand des gens sont fâchés, alors ça arrive que je dise d'arrêter, que c'est pas grave et qu'il ne faut pas se fâcher. Et que c'est possible de se parler pour arrêter d'être fâchés et faire la paix* ».

Ces deux élèves nous racontent qu'elles essaient parfois de résoudre les conflits par la communication en questionnant leurs camarades sur les raisons de ces derniers. L'élève 1 dit que souvent, elle se retrouve sans réponse, car « *il n'y a pas de raison* ». Cela nous rappelle qu'il y a diverses raisons d'entrer en conflit. Cela dépendra de l'image que chacun porte sur le conflit ou encore de son expérience (Connac, S., Tixier, G., s.d). Il est intéressant de voir que l'élève 3 propose à ses amis de « *se parler pour arrêter d'être fâchés et de faire la paix* ». En effet, tout comme Georg Simmel (1908) l'a dit, pour résoudre un conflit il nous faut désirer la paix. Mais que se passe-t-il lorsqu'un enfant se bat réellement ? L'élève 6 a vécu une situation dans laquelle il s'est battu, voici ce qu'il nous a raconté :

- E6 : « *Alors c'était parce qu'on s'est moqué de moi. Ce n'était pas à cause de ma religion, mais on aime bien m'allumer, et une personne m'a fait péter un câble et je lui ai envoyé un gros poing dans la lèvre. Mais c'est la seule fois où j'ai été autant violent que ça. Et l'après-midi même je me suis tout de suite excusé, elle aussi. Parce que moi si je frappe comme ça ce n'est pas ce que je veux vraiment faire. J'ai dû faire une lettre d'excuse et franchement je n'étais pas bien* ».

Cet élève nous raconte qu'une fois il s'est battu violemment. Il s'est lancé dans une *confrontation violente*, en entrant tête baissée dans la bagarre, sans réflexion et de manière énergique (Connac, S., Tixier, G., s.d), car il a été énervé par une autre élève. Malgré cela,

l'élève a conscience que se battre n'est pas bien et que ce n'est pas la solution pour résoudre un conflit. Il s'est senti mal, lui-même nous le dit : « *franchement je n'étais pas bien* » et il a très rapidement demandé pardon. Rappelons que pardonner et oublier permettent aussi d'arrêter un conflit (Georg Simmel, 1908). Ainsi, cet élève a eu le bon réflexe de demander pardon à l'autre enfant. Ce comportement nous montre une certaine maturité chez lui, car il s'est rendu compte de sa faute et en même temps, cela lui a permis de résoudre le conflit dans lequel il s'était mis.

En définitive, nous avons constaté que les élèves ont conscience que la non-violence est une bonne chose. Rappelons que pour le chrétien, les commandements bibliques sont très importants. Dans la Bible, nous lisons les commandements suivants : « *tu ne commettras pas de meurtre* » (La Bible, Exode 20 : 13, version Semeur) et « *tu aimeras ton prochain comme toi-même* » (La Bible, Matthieu 22 : 39, version Semeur). Le premier verset fait donc appel à la non-violence et le deuxième à aimer son prochain. Dans ce cas, nous comprenons que le fait d'aimer son prochain engage aussi l'individu à être non-violent. Ces deux valeurs sont importantes dans la confession évangélique. Ainsi, avec les citations d'élèves ci-dessus, nous nous rendons compte que cette valeur est présente dans leur tête.

### 5.3 Synthèse et retour à la question de recherche

Dans cette partie, nous présenterons la synthèse de l'interprétation des données et mettrons les concepts en lien afin de répondre à notre question de recherche. Pour réaliser cela, nous nous baserons sur les chapitres précédents. Rappelons à présent la question de recherche posée en début du travail :

« *Quelle est l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves ?* »

Premièrement, rappelons que nos hypothèses étaient les suivantes : nous pensions que deux cas pouvaient se présenter : soit l'élève croyant se sentait bien, en sécurité pour s'exprimer et il vivait sa foi comme une plus-value (en termes d'empathie, de respect ou de rapport positif à la non-violence), soit l'élève se sentait mal, il était moqué, il faisait face à des « conflits » ou contradictions cognitives entre ce qu'il apprenait et vivait à l'école et sa foi évangélique. Ainsi, l'articulation entre la vie scolaire des élèves serait perçue soit comme positive soit vécue de manière négative.

Deuxièmement, rappelons que par ce travail, nous voulions décrire ce qui se passe dans les classes, pour ces élèves issus de confession chrétienne évangélique. Nous voulions comprendre comment ils vivaient leur foi et leur métier d'élève et quel est le regard qu'ils portaient à ce sujet. Nous avons décidé d'analyser les propos des élèves sous huit angles différents que nous rappelons ici :

1. Être chrétien évangélique à l'école : Est-ce que l'élève partage sa foi avec ses camarades ?
2. Le conflit savoir-croyance et conflit de valeurs : Comment l'élève gère-t-il les éventuelles différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?
3. La branche scolaire *Ethique et cultures religieuses* : L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?
4. La socialisation : Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?
5. Exclusion/intégration : Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?
6. Empathie : Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?
7. Respect : Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?

8. Rapport à la non-violence/résolution des conflits : La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ou est-ce que ces élèves sont parfois violents et au cœur de conflits ?

À présent, afin de déterminer comment s'articule la vie de foi et la vie scolaire des élèves interrogés, nous allons dresser un bref résumé des résultats obtenus, dans le tableau suivant, en répondant aux questions ci-dessus et en donnant l'appréciation suivante : vécu positivement, vécu plus ou moins positivement ou et vécu négativement.

TABLEAU VII : TABLEAU SYNTHÈSE DES RESULTATS

Thème	Commentaire	Vécu +, +/-, -
<p><b>Être chrétien évangélique à l'école :</b>  <i>Est-ce que l'élève partage sa foi avec ses camarades ?</i></p>	<p>Dans notre travail, nous avons voulu laisser la place aux enfants pour s'exprimer autour de leur foi. Tous les élèves interrogés nous ont explicitement dit que, pour eux, être chrétien évangélique à l'école était positif. En effet, cela peut apporter beaucoup, les élèves prient non seulement pour eux mais aussi pour leurs camarades ou encore ils ont l'occasion de s'exprimer sur leur foi en classe. Il est intéressant de voir que les élèves ne partagent pas forcément avec leurs camarades le fait qu'ils croient en Dieu par crainte d'être moqués. Parfois ces craintes sont fondées, car l'élève a déjà été victime de moquerie à ce sujet, mais parfois, ces craintes ne sont pas justifiées car elles ne sont pas issues de situations vécues mais d'hypothèses sur l'éventuelle réaction des camarades lors d'un moment de partage sur Dieu. Malgré cela, pour les six élèves interrogés, être chrétien à l'école ce n'est que du positif. Certains arrivent à ne pas prendre en compte les propos des autres et disent « <i>Je m'en fiche un peu parce que c'est ma foi et c'est moi qui décide pour moi</i> » (élève 4). Ainsi, les élèves ne partagent pas beaucoup autour de leur foi à l'école, mais de leur point de vue, être chrétien à l'école est positif, c'est pour cela que nous apportons nous aussi une appréciation positive.</p>	+
<p><b>Le conflit savoir-croyance et conflit de valeur :</b>  <i>Comment l'élève gère-t-il les éventuelles différences entre ce qu'il vit et apprend à l'école et ce qu'il croit ?</i></p>	<p>Par ce travail, nous avons constaté que les élèves font effectivement face à des conflits entre savoir et croyances, ou encore à des conflits de valeur. Lorsque les élèves sont confrontés à un conflit entre savoir et croyance, les enfants perçoivent parfois une difficulté à étudier. Malgré cela, ils effectuent leur métier d'élève car ils ont conscience que c'est ce qui leur est demandé. Lorsque les élèves sont confrontés à un conflit de valeur tel que le mensonge, les élèves essaient d'être le plus honnêtes possibles car cette valeur biblique est importante pour eux. Ainsi, nous constatons que</p>	+

	cette situation est vécue de manière positive, car leur foi leur permet d'avoir un regard aiguisé sur l'honnêteté et lors de conflits entre savoir et croyance, ils arrivent à concilier leur foi avec leur métier d'élève.	
<b>La branche scolaire Éthique et cultures religieuses</b> : L'élève a-t-il la place pour parler de sa foi lors de cours comme les leçons d'ECR (canton du Valais) ou d'Histoire (canton de Vaud) ?	Bien qu'il y ait des différences entre le canton du Valais et le canton de Vaud au niveau de la branche scolaire <i>éthique et cultures religieuses</i> , les élèves ont la possibilité de partager leurs connaissances bibliques en classe, lorsque l'occasion se présente. Les élèves issus de familles évangéliques disposent de beaucoup de connaissances sur la Bible, qu'ils considèrent comme vraie. Nous pouvons donc dire que cette situation est vécue de manière positive, car les élèves peuvent partager autour de leurs connaissances bibliques en classe.	+
<b>La socialisation</b> : Est-ce que la foi ouvre les portes à une plus grande socialisation ?	Dans ce travail nous avons vu que la sociabilité de l'enfant se développe petit à petit, au fur et à mesure qu'il grandit. L'enfant se socialise en allant à l'école et en se trouvant au milieu de ses camarades de classe. Petit à petit, l'élève apprend à se décentrer de lui-même, à mettre l'autre au centre et à prendre en compte ses besoins. C'est là que l'élève pourra prier pour ses camarades. Nous avons vu que beaucoup d'enfants prient pour leurs camarades, que ce soit en leur présence ou non. En définitive, la prière est vécue de manière personnelle, bien que parfois elle soit partagée, pour tous les élèves interrogés. Les enfants arrivent donc à se décentrer d'eux-mêmes (Bétrisey, 2018) pour placer l'autre au centre de leur prière. Ainsi, à travers la prière, l'élève développe sa sociabilité, ce qui est vécu positivement.	+
<b>Exclusion/intégration</b> : Est-ce que l'enfant chrétien évangélique se sent plutôt intégré ou mis de côté ?	Les élèves que nous avons interrogés ont eu l'occasion de s'exprimer sur leur ressenti quant à leur intégration au sein de la classe. Les élèves ne sont pas mis de côté à cause de leur foi, ils sont ainsi bien intégrés. Malgré cela, certains élèves ont été victimes de quelques petites moqueries ou rigolades parce qu'ils assumaient le fait d'être chrétiens. Après avoir discuté avec eux, nous nous sommes rendus compte que ces dernières ne les affectaient pas particulièrement. A contrario, un élève est souvent insulté avec des insultes mettant cet élève en lien avec Dieu. Ce sont des insultes très méchantes et l'élève semblait affecté. Ainsi,	+/-

	malgré une bonne intégration pour la plupart des élèves, nous choisissons l'appréciation +/- car certains sont quand même plus ou moins violemment moqués.	
<b>Empathie</b> : Est-ce que la foi invite l'élève à être plus empathique ?	Comme nous l'avons explicité ci-dessus, l'empathie est aussi une valeur présente dans la Bible. Dans les familles chrétiennes évangéliques, les élèves apprennent dès leur plus jeune âge à « <i>aimer son prochain</i> ». Ainsi, nous avons pu le constater grâce aux entretiens, la foi invite les enfants à développer plus d'empathie envers leurs camarades. De ce comportement découle du respect et les élèves essaient d'intégrer les camarades qui sont peut-être seuls ou moqués. Ainsi, l'enfant apprend à se décentrer de lui-même et développe sa capacité de se mettre à la place de l'autre (Bétrisey, 2018), c'est pour cela que cette situation est vécue comme une plus-value.	+
<b>Respect</b> : Est-ce que l'élève chrétien évangélique semble plus respectueux envers ses camarades ?	Suite à nos entretiens, nous voyons que les élèves issus de familles de confession évangéliques sont conscients que le respect est une valeur importante et qu'elle se travaille. Rappelons que nous retrouvons cette valeur dans le PER (CIIP, 2016, SHS 25). Il peut arriver que, parfois, certains enfants ne soient pas respectueux envers un camarade. Malgré cela, que cet irrespect ait été fait de manière consciente ou non, les élèves ont le réflexe de demander pardon. Ce comportement relève du respect. Ainsi, les élèves que nous avons interrogés ont conscience que respecter leurs camarades, en paroles et en actes, est une valeur importante, non seulement parce que c'est une valeur véhiculée dans la Bible, mais aussi parce que cette dernière est travaillée à l'école.	+
<b>Rapport à la non-violence/résolution des conflits</b> : La foi pousse-t-elle plus à éviter la violence et tenter de résoudre les conflits ou est-ce que ces élèves sont parfois violents et au cœur de conflits ?	Nous avons constaté que les élèves ont conscience que la non-violence est une bonne chose. En effet, c'est une valeur biblique qui est enseignée dans les familles évangéliques. Les élèves sont contre la violence et encouragent leurs camarades à résoudre les conflits par la parole. Malgré cela, certains se sont déjà battus mais ils se sont très vite sentis mal et ont demandé pardon. Ce comportement est juste. Ainsi, nous pouvons dire que la foi pousse l'élève à éviter les conflits.	+

Finalement, les résultats mentionnés ci-dessus nous permettent de répondre à notre problématique et d'affirmer ainsi que l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves est plutôt vécue de manière positive. En effet, malgré les quelques difficultés rencontrées, comme des conflits entre savoir et croyance ou des insultes, ou simplement la crainte de partager leur foi par peur de moquerie, ces élèves perçoivent leur foi comme une plus-value à l'école. Rappelons-nous de ce que cet élève nous avait raconté : « *Je vais continuer car ce n'est pas ça qui va m'arrêter* » (élève 1). Nous comprenons que la foi en Dieu est plus importante que le reste. Ainsi, les élèves arrivent à vivre leur relation avec Dieu même à l'école : Ils remettent leur vie et leurs difficultés dans les mains de Dieu ou encore ils prient pour leurs camarades, car la foi les invite à être empathiques et à « *aimer son prochain comme soi-même* » (La Bible, Matthieu 22 : 39). En définitive, ces élèves nous montrent que « *les évangéliques recherchent une relation directe et personnelle avec Dieu. Leur ferveur s'étend à tous les domaines de leur vie* » (RES, 2014, p.1). Ainsi, nous comprenons alors que pour ces élèves, la foi en Dieu est plus importante que les difficultés et c'est pour cela que l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves est perçue comme positive.

Avant de terminer ce chapitre, nous souhaitons relever un élément qui nous a marqué durant l'interprétation des données et qui nous semble important de mentionner. Nous avons apprécié découvrir des réponses parfois identiques les unes des autres, mais aussi parfois différentes. Ceci nous a particulièrement rappelé que la foi en Dieu peut être partagée par plusieurs personnes, mais que la relations que les élèves entretiennent avec Dieu est personnelle et est vécue de manière différente selon les personnes. Ceci nous a amené à la réflexion suivante : notre recherche révèle certains éléments identiques dans les réponses mais chaque cas est unique et doit être considéré comme tel.

## 6 DISTANCE CRITIQUE

---

### 6.1 Limites de la recherche

Réaliser ce travail fut très enrichissant. Nous avons apprécié aller sur le terrain et interroger ces élèves. S'entretenir avec les enfants et analyser leurs réponses fut pour nous la partie la plus intéressante et motivante de notre travail. Néanmoins, nous distinguons quelques limites à cette recherche. Comme dans toute recherche, il peut y avoir des biais qui viennent influencer les résultats. Nous avons évidemment tenté de les éviter, mais cela n'a pas empêché la rencontre de diverses difficultés dans la réalisation de notre mémoire.

Premièrement, posons un regard critique sur le thème de notre travail de recherche : vie de foi et vie scolaire. Ce dernier n'est pas très connu, ni recherché en Suisse. En effet, nous n'avons pas trouvé de recherche liant la foi et l'école. Ceci nous a apporté quelques contraintes notamment concernant la littérature sur laquelle nous voulions nous fonder. Nous avons adapté notre travail avec la littérature présente. Les cours « *d'éthique et cultures religieuses* » font débat aux seins des écoles et des cantons, notamment sur Vaud (Maendly, 2017). Ainsi, nous constatons que l'enseignement de la religion à l'école est un sujet d'actualité, mais que la question de comment un enfant vit sa foi à l'école n'est pas prise en compte. Notre mémoire touche ainsi un thème peu exploré, ce qui est bien entendu une limite, mais ce travail a aussi sa valeur quant à sa nouveauté.

Deuxièmement, nous pensons que notre échantillon aurait pu être mieux choisi. Notre échantillon est limité car nous n'avons interrogé que six enfants. De plus, sur ces six élèves, seulement une élève suit sa scolarité dans le canton du Valais. Il y a quand même une grande différence entre le canton de Vaud et celui du Valais au niveau des cours d'éthique et cultures religieuses. Ainsi, les élèves valaisans ont peut-être plus la possibilité de



s'exprimer sur leur foi en classe. Comme notre question de recherche s'interroge sur la foi des élèves à l'école, il aurait été intéressant de choisir un échantillon plus réparti entre les deux cantons pour voir s'il y a une différence dans la manière où les enfants issus de familles évangéliques vivent leur foi à l'école. Ceci pourrait être une piste d'approfondissement.

Troisièmement, il est important de rappeler que cette recherche est basée sur une méthode qualitative : la phénoménologie. Par cette méthode, nous avons mis l'accent sur l'interprétation des expériences vécues (Fortin, Gagnon, 2016). Ainsi, il a été difficile d'analyser les résultats pour en sortir une analyse chiffrée. En effet, étant donné que les réponses étaient très personnelles et variaient d'un enfant à l'autre, obtenir une analyse chiffrée était compliqué. C'est justement après avoir réalisé les entretiens que nous nous sommes rendues compte de l'éventail de réponses obtenues et les différences d'un élève à l'autre. Il est donc difficile de trouver une réponse générale sur notre question de recherche étant donné que chaque enfant est différent et chacun vit sa foi à sa manière. Nous avons alors tenté de trouver des affirmations basées sur notre questionnaire et notre cadre conceptuel afin de pouvoir créer un pourcentage entre les élèves qui ont vécu telle ou telle situation, pour nous aider à interpréter les résultats. Nous avons trouvé compliqué de ne pas seulement décrire le vécu des élèves, mais aussi de trouver des pistes d'interprétations (Fortin, Gagnon, 2016).

Finalement, nous avons constaté une dernière difficulté : l'objectivité. En effet, étant nous-mêmes chrétiennes et vivant notre foi de manière vivante, nous avons trouvé difficile de rester neutre lors des entretiens avec les élèves et dans l'interprétation des résultats. Bien que nous sommes restée dans une attitude professionnelle, il se peut que notre propre vécu soit venu « *biais*er les résultats » (Berthier, 2004). Il est important pour nous de mentionner cette éventuelle subjectivité, afin de rester transparente dans notre processus de recherche.

Pour conclure, malgré ces quelques limites observées, ce travail fut très enrichissant pour notre future profession et nous espérons qu'il ouvrira des portes à d'autres recherches sur la vie de foi et la vie scolaire des élèves.

## 6.2 Prolongements et pistes d'approfondissements

Ce travail aborde un thème nouveau dans les recherches actuelles. Nous pensons qu'il pourrait être approfondi et enrichi par d'autres questionnements et d'autres angles de recherche. Voici trois pistes de prolongement que nous avons identifiées :

Premièrement, il aurait été intéressant de suivre, depuis le début de leur scolarité, les élèves que nous avons interrogés, afin de comprendre l'évolution de leur foi et la manière de la vivre à l'école. En effet, notre échantillon s'est basé sur des élèves de la 5<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup> Hamos. Mais ce qu'ils vivent aujourd'hui a été influencé par des événements passés. Peut-être que leur comportement actuel, ne pas parler de la foi par peur de moquerie, par exemple, a vu le jour suite à des moqueries ou un événement marquant étant plus jeunes, au cours des premières années de scolarité. Ainsi, nous trouverions intéressant de suivre les élèves dès la 1H jusqu'à la 8H, voire même de continuer notre recherche jusqu'au cycle d'orientation. Ceci demanderait du temps et plusieurs années de travail, mais nous pensons que ce dernier pourrait être pertinent, car notre comportement est défini par ce que nous avons vécu auparavant. Ainsi, les événements actuels que nous vivons influenceront notre futur et nos manières de penser ou de réagir.

Deuxièmement, l'enseignant a le devoir d'intégrer chaque élève dans la classe et de laisser la parole à chacun. Mais est-ce que les enfants se sentent libres d'exprimer leur foi ? Lors

des cours dispensés à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (comme par exemple le cours 5.2 sur l'enseignement dans les classes multiculturelles, ou encore le cours 5.3 sur l'enseignement dans les classes hétérogènes) l'accent est mis sur l'intégration des élèves dans les classes. Cette dernière peut se réaliser de différentes manières, par exemple à l'aide de la différenciation. Dans ce cas, ce sont surtout les élèves à difficultés qui sont visés. Nous avons aussi appris l'importance d'intégrer les élèves migrants, dont les élèves étrangers qui ont une autre culture. Il faut leur laisser la parole et les valoriser. Une manière parmi tant d'autres de valoriser l'élève migrant serait de célébrer avec toute la classe, bien entendu d'un commun accord avec les parents, une fête typique de la culture ou de la religion de l'élève en question. Cette expérience répondrait clairement à cet article de loi qui stipule que l'école doit « *prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit* » (CIIP, 2003, article 3.4). Dans l'exemple donné ci-dessus, c'est le cas d'un élève étranger qui est présenté. Qu'en est-il des autres élèves, des élèves venant de familles chrétiennes et ayant au moins un parent d'origine suisse mais peut-être mis à part dans la classe à cause de leur foi ? Dans ce travail, nous nous sommes centrés sur l'élève. Il serait intéressant, en tant que prolongement, d'interroger les enseignants des élèves que nous avons interviewés pour avoir leur point de vue sur le partage de la foi de ces derniers, de leur intégration en classe et pour savoir quelle médiation a été réalisée en classe pour l'intégration de ces élèves de confession évangélique, s'ils ont été victimes d'exclusion.

Troisièmement, lorsque nous avons choisi notre problématique : « *quelle articulation entre vie de foi et vie scolaire d'un élève* », nous devons définir ce qu'est cette vie de foi. La religion choisie est celle du christianisme et nous avons décidé de nous focaliser sur les élèves chrétiens évangéliques. En guise de prolongement à notre recherche, nous pourrions élargir notre questionnement à d'autres confessions de foi chrétiennes, comme par exemple les catholiques ou les protestants. De plus, il serait intéressant de réaliser une même recherche avec des enfants issus d'autres religions, comme des enfants musulmans. Quel est le regard qu'ils portent sur leur vie de foi, sont-ils intégrés ou moqués ? Actuellement, nous entendons beaucoup parler de l'islam dans les médias, avec les attentats. Bien entendu, il ne faut pas faire l'amalgame entre les musulmans et les terroristes. Cette différence est-elle perçue à l'école, ou est-ce que les enfants musulmans, vivant leur religion à la maison et à l'école, sont mal vus ?

Quatrièmement, si nous interrogeons des élèves non croyants ? Comparer les réponses obtenues par les élèves évangéliques à des réponses obtenues par des élèves athées, dont les valeurs de la société sont de toute façon imprégnées par la religion chrétienne, serait intéressant. En effet, nous pourrions voir s'il y a des différences notables entre un pratiquant et un athée ayant aussi reçu une éducation aux valeurs chrétiennes mais de manière bien moins explicite. Ainsi, nous pourrions être plus objective dans l'analyse des résultats, en affirmant ou infirmant les bienfaits de la foi dans la vie scolaire des élèves. Rappelons quand même que, pour les élèves que nous avons interrogés, l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire est vécue de manière positive.

Finalement, notre travail de recherche pourrait être approfondi, remodelé et enrichi par d'autres recherches et éléments. En effet, ce thème de *vie de foi et vie scolaire* est nouveau dans les recherches actuelles et cela peut ouvrir des portes à d'autres recherches et à d'autres regards sur la question.

## 7 CONCLUSION

---

Grâce à ce travail, nous avons pu comprendre comment s'articule la vie de foi et la vie scolaire des élèves issus de familles de confession évangélique. L'enjeu consistait donc à interroger ces élèves sur leur manière de vivre leur foi à l'école et à analyser leurs propos afin de mieux comprendre le vécu et le ressenti des élèves. C'est à l'aide de la méthode qualitative phénoménologique que nous pouvons à présent affirmer que l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire de ces élèves est plutôt vécue de manière positive. En effet, avec cette méthode nous visions à comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue et perçue par les enfants choisis (Fortin, Gagnon, 2016). C'est à travers les entretiens que nous avons menés que les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer sur leur manière de vivre leur foi à l'école. Les résultats ont été enrichissants et nous ont appris que l'articulation entre la vie de foi et la vie scolaire des élèves est vécue plutôt de manière positive. Même si parfois les élèves font face à des difficultés, comme des moqueries, ou des conflits entre savoir et croyance, les élèves sont très bien intégrés et leur foi leur permet d'être honnêtes, de prier pour leurs camarades, ou encore d'être valorisés en apportant des compléments avec leurs connaissances bibliques lors des cours d'*éthique et cultures religieuses*.

Cette recherche a apporté des éléments-clés à notre pratique enseignante. Procéder aux entretiens et à l'analyse des résultats était très enrichissant et parfois surprenant. Etant nous-même chrétienne, nous avons trouvé intéressant d'entrer en discussion avec les élèves et de partager autour de la foi évangélique. Bien entendu, nous avons dû rester critiques et identifier comment les élèves eux-mêmes vivaient leur foi à l'école, et non pas mélanger les résultats à notre propre vécu ou nos propres préjugés. Grâce à ce travail de mémoire, nous avons été sensible à l'importance du cours d'*éthique et cultures religieuses* qui offre à l'élève la possibilité de s'exprimer sur ses croyances, mais aussi de mieux comprendre ses camarades. Lorsque nous serons face à notre future classe, nous veillerons à ce que chaque élève puisse partager autour de sa foi, peu importe la religion, afin que chacun puisse être intégré et connaître davantage ses camarades. Nous veillerons à ce qu'il n'y ait pas de moqueries et que cette articulation entre la vie de foi, de n'importe quelle confession, et la vie scolaire puisse être vécue de manière positive, pour tous les élèves.

Nous espérons que notre mémoire aura apporté aux lecteurs une meilleure compréhension de ce qu'est la foi évangélique ou encore de comment les élèves vivent leur foi à l'école. Nous espérons aussi que la nouveauté du thème abordé ici pourra être approfondi et enrichi par d'autres recherches. Et finalement, nous espérons que ce travail aura donné envie aux enseignants de persévérer dans l'enseignement de la branche *éthique et cultures religieuses*, qui ouvre des portes pour que les élèves puissent s'exprimer sur leur foi, découvrir d'autres religions et cultures et apprendre ce qu'est le respect d'autrui.

## 8 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

Assemblée Générale de l'ONU, (1948), *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Paris. Repéré à <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

Astolfi, J-P., (2008), *Mots-clés de la didactique des sciences : chapitre 3 – Conflit cognitif et conflit sociocognitif*. De Boeck Supérieur.

Awais, N., (2016), *Aux valeurs – tome 1 : peut-on développer la pensée critique et la responsabilité des adolescents dans le cadre scolaire ? Réflexions didactiques*, Suisse : Edilivre.

Bauer, O., (2017), *Une éducation à la foi, de la foi, dans la foi et par la foi*, les cahiers de l'ILTP. Repéré à [http://wp.unil.ch/lescahiersiltp/files/2017/04/CahiersILTP\\_Bauer\\_EduquerFormer\\_RT\\_EducationFoi\\_Avril2017-1.pdf](http://wp.unil.ch/lescahiersiltp/files/2017/04/CahiersILTP_Bauer_EduquerFormer_RT_EducationFoi_Avril2017-1.pdf)

Béguin, T., Boillat, J-M., (2003), *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>

Berthier, N., (2004), Les entretiens, chapitre 4, dans *Les techniques d'enquête – Méthode et exercices corrigés*. Armand Colin.

Besmond de Senneville, L., (2016), *Dans le monde, un chrétien sur quatre est évangélique*, repéré à <http://www.la-croix.com/Religion/Monde/Dans-monde-chretien-quatre-evangelique-2016-01-25-1200735150>

Bétrisey, I., (2018), cours 4, dans *Th. 5.1 Développement de l'enfant*. Haute Ecole Pédagogique du Valais. Repéré à [https://moodle3.hepvs.ch/pluginfile.php/77765/mod\\_resource/content/1/2\\_5-1%20C4\\_pr%C3%A9op%C3%A9ratoire%20et%20op%C3%A9ratoire%20concret\\_2017.pdf](https://moodle3.hepvs.ch/pluginfile.php/77765/mod_resource/content/1/2_5-1%20C4_pr%C3%A9op%C3%A9ratoire%20et%20op%C3%A9ratoire%20concret_2017.pdf)

Borg, M.J., (2003), *The Heart of Christianity: rediscovering a life of faith*. San Francisco : HarperSanFrancisco.

Brousseau, J. (1988). Le contrat didactique et le concept de milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, 309-336. Repéré à <https://moodle3.hepvs.ch/mod/glossary/view.php>.

Chevallard, Y., (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chrétiens Lifestyle Magazine, (2016). *Halloween, fête des morts : qu'en penser en tant que chrétiens ?* France. Repéré à <https://chretienlifestyle.com/chretien-feter-halloween/>

CIIP (2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>

Clerc, J-B., Minder, P., Roduit, G., (2006). *La transposition didactique*. HEP-VD. Repéré à <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>

CNEF, (2014), *Libre de le dire à l'école : parents et enfants (école maternelle et primaire, collège, lycée)*. France : Edition BLF.

Connac, S., Tixier, G., (s.d.). *La gestion des conflits*. Paris : Office Centrale de la Coopération à l'Ecole (OCCE). Repéré à [http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/Topo\\_Gestion\\_des\\_conflits.pdf](http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/Topo_Gestion_des_conflits.pdf)

Cours HEP-VS (2016-2017) :

- 5.2, Enseignement dans les classes hétérogènes
- 5.2, Enseignement dans les classes multiculturelles

Dellberg, Ch., Zurbriggen L., Délèze J., (1962), *Loi sur l'instruction publique*. Le Grand Conseil du canton du Valais. Repéré à <http://www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf>

Dictionnaire en ligne (2018), *la Toupie*. Repéré à <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>

Durisch Gauthier, N. (2015). La religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 95-102.

Ecole du Potier, (...). *Notre vision*. Repéré à l'adresse [http://www.ecoledupotier.ch/pdf/Vision\\_Ecole-du-Potier.pdf](http://www.ecoledupotier.ch/pdf/Vision_Ecole-du-Potier.pdf)

Favre, O., (2006), *Les Eglises évangéliques de Suisse. Origines et identités*, Genève (2006) : Labor et Fides.

Festinger, L., (1957), *A theory of cognitive dissonance*. Evanston (Ill.): Row & Peterson.

Fisher, R. & Ury, W. (2000). *Das Harvard – Konzept: Sachgerechtes verhandeln, erfolgreich verhandeln*. Francfort-sur-le-Main : Campus.

Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016), Chapitre 11-Les devis de recherche qualitative. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitative* (3<sup>ème</sup> édition) - Montreal, Quebec : Cheneliere education.

Fowler, J.W., (1981), *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. San Fransisco: Harper & Row.

Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart : Freies Geistesleben.

Grand Conseil de la République et canton de Genève, (2015), *Loi sur l'instruction publique. Article 11*.

Grand Conseil du canton de Vaud, (2011), *Loi sur l'enseignement obligatoire*, Articles 9 et 11.

Guillot, G., (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, L'autorité à l'heure de la démocratie, vol. 42, n°3, pp. 33-53. France : Université de Caen. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-33.htm#s2n2>

Hanimann, T., (2011), *La foi d'Henry Dunant*, Genève : Réseau évangélique suisse.

Haute Ecole Pédagogique du Valais (2017), *Glossaire HEP-VS*. Repéré à <https://moodle3.hepvs.ch/mod/glossary/view.php?id=45403>

Image, *bracelet des quatre points*. Repéré à <https://www.agapefrance.org/Portals/0/ImagesPages/Actualites/2014/Sept/Bracelets%20%20couleurs%204pts.JPG>

Maendly, V. (2017). La religion cherche encore sa place à l'école. Dans *Journal 24 heures*. Repéré à <https://www.24heures.ch/vaud-regions/religion-cherche-encore-place-ecole/story/15224031>.

Maulini, O., (2009). *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*. Suisse : Université de Genève. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0913.pdf>.

Monnet-Terrettaz, M., Baumann, C., (2013), *Loi sur l'enseignement primaire : chap. 1, article 2.6f*, Valais.

Monot, R., Berger, D., Moret, J-C., (2006), *FREE confession de foi*, Fédération Romande D'Eglises Evangéliques.

Nicolet, M., Binz, A. (dir.), (1983), *L'éveil à la foi : l'enfant de 0-6 ans : son évolution psychologique et spirituelle*, Fribourg : Faculté de théologie de l'université de Fribourg.

Office fédéral de la statistique, (2016). *Hétérogénéité culturelle des classes, évolution (graphique)*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/themes/environnement-formation/heterogeneite-culturelle.assetdetail.863987.html>

Office fédéral de la statistique, (2017). *Religion, appartenance religieuse, 2013-2015 (diagramme)*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.assetdetail.2302431.html>

Oser, F., Gmünder, P, (1991), *L'homme, son développement religieux : étude de structuralisme génétique* (traduit de l'Allemand par Ridez, L.). Paris : Editions du Cerf.

Perrenoud, Ph., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, (2004) : ESF éditeur.

Ramuz, S., Buri T., (2010), *les écoles évangéliques font leur nid en Suisse romande*. Repéré à <https://protestinfo.ch/201011015405/5405-les-ecoles-evangeliques-font-leur-nid-en-suisse-romande.html>

Réseau évangélique suisse, (2014), *Qui sont les évangéliques ? Petit lexique pour mieux comprendre cette branche du protestantisme*, Genève.

Réseau évangélique suisse. (2017). *Membres : Collectifs Eglises*. Repéré à <http://www.evangelique.ch/node/58>

Reuter, Y. (Ed.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck. Voir plus spécifiquement les chapitres *Didactiques* (pp.69-73) ; *Didactiques et autres disciplines de recherche* (pp.79-84) ; *Système didactique – triangle didactique* (pp.209-215). Repéré à <https://moodle3.hepvs.ch/mod/glossary/view.php>

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale. Vol. 1 L'action sociale*. Paris : Seuil.

Simmel, G., (1908). *Conflict*. Traduction française : Circé (2003), *Le conflit*. France : Circé poche.

Site internet, consulté le 19.01.18, *Les quatre points*. Repéré à <https://thefour.com/chfr/>

Société Biblique Internationale, (2000). Citations bibliques extraites de *La Bible du semeur*. France, (2005) : Editions Excelsis.

Wallon, H., (1959). *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*. In : *Enfance*, tome 12, n°3-4, 1959. *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. pp. 309-323. Repéré à [http://www.persee.fr/docAsPDF/enfan\\_0013-7545\\_1959\\_num\\_12\\_3\\_1446.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1446.pdf)

Wright, L., (2001). *Mon livre des valeurs : 12 valeurs chrétiennes pour les enfants*. France : Maison de la Bible.

## 9 ATTESTATION D'AUTHENTICITE

---

« Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant. »

Lieu : Saint-Maurice

Date : Le 15 février 2018

Nadia Combernous



## 10 ANNEXES

---

Annexe I : Guide d'entretien vierge

Annexe II : Tableau significatif des propos des élèves vierge

# Annexe I

## Contexte :

Afin de situer cet entretien, nous allons remplir cette fiche de l'élève interrogé (bien entendu les données personnelles comme le nom et prénom seront rendues anonymes) :

- Nom, prénom :
- Âge :
- Nationalité :
- Degré scolaire :
- Canton :
- Lieu et date de l'entretien :

## Précisions sur le déroulement de l'entretien :

- Il faut veiller à ce que l'élève puisse s'exprimer librement. Ainsi, nous devons faire attention aux interruptions.

## Sommaire de l'entretien :

1. Présentation du thème : comment tu vis ta foi à l'école
2. Quelques questions personnelles sur ta manière de vivre ta foi à l'école (Être chrétien évangélique à l'école)
3. Questions classées par thème du cadre conceptuel :
  - a. Ethique et culture religieuse
  - b. Conflit savoir-croyance
  - c. Socialisation
  - d. Empathie
  - e. Respect/non-respect
  - f. Exclusion/intégration
  - g. Rapport à la non-violence/résolution de conflit
4. Autres commentaires ?
5. Clôture

## Introduction :

Thématiques	Questions et relances
Être chrétien évangélique à l'école (lien avec le métier d'élève)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment vis-tu ta foi à l'école ?</li> <li>- Qu'est ce qui te vient à l'esprit quand je te pose cette question plutôt générale ?</li> <li>- Est-ce que c'est plutôt de manière positive ou négative ?</li> <li>- As-tu des exemples ?</li> <li>- Est-ce que c'est plutôt facile ou difficile d'être un chrétien à l'école ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> <li>- As-tu des exemples ?</li> <li>- Est-ce que tu oses parler de ta foi, de Dieu à l'école ?</li> <li>- Si non, pourquoi ?</li> </ul>

	- As-tu peur ? Des personnes se sont déjà moqués ?
--	--

**Questions :**

Thématiques	Relances
Branche scolaire : ECR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des cours de religion à l'école ?</li> <li>- Est-ce que tu as déjà parlé de ta foi en classe lors de cours de religion ?</li> <li>- As-tu un exemple ?</li> <li>- Comment t'es-tu sentis ?</li> <li>- Si non, pourquoi ?</li> <li>- Est-ce que tu as déjà fait part de tes connaissances bibliques en classe ?</li> <li>- Comment la classe a-t-elle réagi ?</li> <li>- Si non, pourquoi ?</li> </ul>
Conflit entre savoir et croyance et conflit de valeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce qu'il est déjà arrivé que tu ne sois pas d'accord avec un thème, un sujet vu en classe, parce que ce n'était pas en harmonie avec ta foi ?</li> <li>- Par exemple lors d'un cours d'histoire ?</li> <li>- Lors de la lecture d'un livre ?</li> <li>- Est-ce que tu trouves plus difficile d'étudier et d'apprendre quand tu n'es pas d'accord avec ce qui est dit à l'école et que ça ne va pas en accord avec ta foi ?</li> <li>- Est-ce qu'un camarade t'a déjà demandé de mentir ? Par exemple sur quelque chose qui s'est passé à la récréation.</li> <li>- As-tu accepté ?</li> <li>- Le ferais-tu ?</li> <li>- Pourquoi oui ou pourquoi non ?</li> </ul>
Socialisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as déjà invité des camarades de classe chez toi ou à l'Eglise ?</li> <li>- Est-ce que tu pries avant de manger à table ? Si oui et que tu as invité un/une ami-e à manger chez toi, avez-vous prié avant de manger ?</li> <li>- Comment ton ami-e a-t-il/elle réagi ?</li> <li>- Est-ce que tu as déjà prié pour un camarade de classe ? Avec ton camarade à l'école ? ou à la maison, seul ?</li> <li>- Comment ton ami-e a-t-il/elle réagi ?</li> <li>- Si non, c'est parce que tu n'as pas osé ?</li> </ul>

Empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu déjà vécu une situation en classe, dans laquelle un camarade est mis de côté ? Est-ce que tu le laisses de côté toi aussi ?</li> <li>- Est-ce que tu ferais un travail de groupe avec lui ?</li> <li>- Si non, pourquoi ?</li> <li>- As-tu déjà vécu une situation dans laquelle tes camarades se moquent d'un autre élève ? Comment as-tu réagi ?</li> <li>- Si non, comment réagirais-tu dans cette situation ?</li> <li>- Tu resterais plutôt neutre, tu réagirais en le défendant ou tu rigolerais comme les autres camarades ?</li> <li>- As-tu vécu une situation dans laquelle tu t'es senti mal à la place d'un de tes camarades ? Peux-tu m'expliquer ?</li> <li>- Est-ce que tu t'es déjà mis à la place d'un camarade pour l'aider ?</li> </ul>
Respect/non-respect	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu penses respecter tout le monde ? Pourquoi ? (Parce que la Bible le dit ? Parce que tu as reçu cette éducation de tes parents ?)</li> <li>- Les élèves ?</li> <li>- Ton enseignante ?</li> <li>- Dieu ?</li> <li>- As-tu déjà fait une remarque à un enfant parce qu'il n'avait pas la foi, ou parce qu'il n'avait pas la même foi que toi ?</li> <li>- Comment cela s'est-il passé ?</li> <li>- De quoi avez-vous discuté ?</li> <li>- Est-ce que tu as déjà été moqué à cause de ta foi, parce que tu crois en Dieu, ou parce que tu vas à l'église ?</li> </ul>
Exclusion/Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as déjà été mis de côté à cause de ta foi, parce que tu crois en Dieu ou parce que tu vas à l'église ?</li> <li>- Si « oui » à la réponse précédente : Est-ce que malgré le fait d'être moqué sur ta foi, tu continues de partager à l'école que tu es chrétien ou tu n'oses plus ?</li> </ul>
Rapport à la non-violence/Résolution de conflit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu déjà vécu une situation dans laquelle tu t'es bagarré à l'école ?</li> <li>- Comment réagis-tu quand des élèves se battent ?</li> <li>- Tu es d'accord ou pas d'accord avec eux ?</li> <li>- As-tu déjà vécu une situation où des camarades se sont fâchés, disputés ?</li> <li>- As-tu un exemple ? Comment as-tu réagi ?</li> <li>- Est-ce que tu as essayé de résoudre le conflit ?</li> </ul>

## Annexe II

<b>Thèmes</b>	<b>Elève 1, sexe, âge, degré</b>	<b>Elève 2, sexe, âge, degré</b>	<b>Elève 3, sexe, âge, degré</b>	<b>Elève 4, sexe, âge, degré</b>	<b>Elève 5, sexe, âge, degré</b>	<b>Elève 6, sexe, âge, degré</b>
<b>Être chrétien évangélique à l'école</b>						
<b>Branche scolaire : ECR</b>						
<b>Conflit savoir- croyance, valeurs</b>						
<b>Socialisation</b>						
<b>Empathie</b>						
<b>Respect/non-respect</b>						
<b>Exclusion/intégration</b>						
<b>Rapport à la non- violence/Résolution de conflit</b>						