Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C. & Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme source d'information. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 8*, 51-66. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.077

Cet article est publié sous uns licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

© Elisabeth Ansen Zeder, Petra Bleisch, Séverine Desponds, Melissa Girardet, Anne-Claude Hess, Bernhard Rotzer, 2020

« On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme source d'information. De l'autorisation officielle à la négociation.

Elisabeth Ansen Zeder, Petra Bleisch, Séverine Desponds, Melissa Girardet, Anne-Claude Hess, Bernhard Rotzer

Le processus d'accès au terrain, peu analysé, renseigne sur la nature du terrain de recherche et sur les données récoltées. Il représente ainsi un intérêt scientifique particulièrement enrichissant. Réalisé dans le cadre d'une recherche sur les pratiques d'enseignement de la branche « Ethique et cultures religieuses » dans des écoles primaires de trois cantons de Suisse romande, cet article propose de revenir sur les conditions du travail de terrain en milieu scolaire, sur les différentes étapes nécessaires pour accéder aux acteur·rice·s et aux données, et sur les diverses interactions et négociations auxquelles ces étapes ont donné lieu. Il s'agit de mener une réflexion sur la façon dont ce processus d'accès au terrain a façonné celui-ci, comment il nous informe sur les données récoltées, et ce qu'il nous dit de la réalité de la recherche en milieu scolaire en Suisse.

Der Zugang zu einem Forschungsfeld wird wenig analysiert, gibt aber Auskunft über die Art des Feldes und die gesammelten Daten. Diese Analyse ist daher von besonderem Interesse und bereichert die Forschung. Dieser Artikel, der im Rahmen eines Forschungsprojekts über die Unterrichtspraxis im Fach "Ethique et cultures religieuses (Ethik und religiöse Kulturen)" an Primarschulen in drei Kantonen der Westschweiz durchgeführt wurde, untersucht die Bedingungen des Feldzugangs in den Schulen, die verschiedenen Schritte, die für den Zugang zu den Akteur_innen und Daten erforderlich waren, sowie die verschiedenen Interaktionen und Aushandlungen, zu denen diese Schritte geführt haben. Ziel ist es, darüber nachzudenken, wie dieser Prozess des Zugangs zum Feld sowohl das Feld selber als auch die gewonnen Daten geprägt hat und was er uns über den Alltag der schulischen Forschung in der Schweiz aussagt.

The process of accessing the field, rarely analysed, provides information on the nature of the research area and the data collected. It is therefore of particularly enlightning scientific interest. Carried out as part of a research project on teaching practices in the "Ethics and religious cultures" school subject in primary schools in three cantons of French-speaking Switzerland, this article reviews the conditions of fieldwork in schools, the various steps required to gain access to the actors and data, and the various interactions and negotiations to which these steps gave rise. The aim is to reflect on how this process of accessing the field has shaped the field, how it informs us about the data collected, and what it tells us about the reality of research within schools in Switzerland.

> *« Faire du terrain consiste moins à „ couvrir " un espace géographique qu'à retirer des informations des interactions avec les interlocuteurs, que ces informations ressortissent à l'ordre du langage ou à celui du comportement. Ce positionnement sur le terrain rejoint la conception de l'ethnographie telle qu'elle a été formulée par Gérard Althabe (1998) et mise en œuvre par d'autres chercheurs : il s'agit de s'inscrire dans un espace de relations sociales et de relations de communication, tout en conservant à l'esprit que les conditions spécifiques de cette rencontre sont en partie prédéterminées par la démarche de l'enquête, la personnalité des acteurs en présence, et les représentations dont ils sont porteurs »* (Obadia, 2003, p. 187)

1 Introduction

Depuis l'introduction du Plan d'études romand (PER) entre 2011 et 2014 dans les cantons de Suisse occidentale et l'introduction du *Lehrplan 21* en Suisse alémanique, les perspectives « éthique » et « religions » font partie de l'enseignement obligatoire pour tous les élèves (à l'exception du canton de Soleure), indépendamment des appartenances confessionnelles des élèves et de leur famille. En Suisse romande, ces perspectives correspondent précisément à la branche « éthique et cultures religieuses » (ECR). Concernant la perspective « religions », le passage d'un enseignement de l'histoire biblique, avec possibilité de dispense, vers un enseignement de l'éthique et de la culture générale sur les faits religieux, sans possibilité de dispense, provoque un changement de paradigme au sein de la didactique.

Au printemps 2016, motivée par un manque de données empiriques sur cette nouvelle branche scolaire, l'unité de recherche « didactique d'éthique et des cultures religieuses » de la Haute École Pédagogique (HEP) de Fribourg a lancé un projet de recherche sur les pratiques d'enseignement dans la branche ECR[1] dans la partie francophone du canton de Fribourg. En été 2017, des chercheur·euse·s des HEP Vaud et Valais se sont joint·e·s au projet[2], élargissant ainsi le champ de recherche aux écoles publiques de trois cantons au total.

La recherche, encore en cours dans le canton de Vaud, s'est déroulée dans neuf établissements scolaires (trois à Fribourg, trois dans le canton de Vaud, quatre en Valais) et a jusqu'ici donné lieu à trente-trois entretiens avec trente-quatre enseignant·e·s (un entretien a été mené avec un duo d'enseignant·e·s) du primaire des cycles 1 et 2, ainsi qu'à cinq observations et enregistrements audio de leçons dans le canton de Vaud et vingt-et-une captures vidéo dans des classes du canton de Fribourg. Lorsque la recherche était encore à l'état de projet, l'objectif était de mener une recherche en deux phases. La première, exploratoire et inscrite dans la logique de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strübing, 2014; Mey & Mruck, 2009), avait pour intention de constituer un recueil de pratiques diversifiées de l'enseignement ECR et d'identifier les problématiques liées à la branche. Elle avait également pour but de formuler des projets de recherche plus approfondis en vue de la deuxième phase ainsi que de mener une réflexion sur l'orientation donnée à la formation initiale et continue en didactique de l'ECR. Toutefois, pour des raisons que nous explorerons plus loin, cette stratégie de terrain en deux étapes n'a pas été possible et la phase exploratoire est devenue le travail de terrain principal.

L'objectif général de cette recherche sur les pratiques d'enseignement en ECR est de savoir quelle place les enseignant·e·s accordent à ce changement de paradigme dans leurs pratiques, quels sujets et quelles démarches ils et elles privilégient, sur quelles ressources ils et elles s'appuient et quelles sont les réactions des élèves.

---

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

2 Cette collaboration intercantonale a notamment été motivée par la création du Centre de compétences romand des didactiques disciplinaires (2Cr2D) en 2017. Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » du 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, Melissa Girardet, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet sont ici remerciées.

La mise en œuvre de ce projet de recherche nous a semblée particulièrement longue en raison d'un processus d'accès au terrain complexe et parfois difficile. D'une part, dans les trois cantons concernés (Fribourg, Valais et Vaud), le milieu scolaire est fortement régulé par les autorités cantonales et, par extension, fortement protégé. Pour des raisons de sécurité, mais aussi simplement d'usage, il n'est pas possible, ou particulièrement inapproprié, pour une personne externe à une école d'y pénétrer sans rendez-vous ou sans être annoncée. Ainsi, il n'est pas possible pour des chercheur·euse·s provenant de HEP de contacter directement des enseignant·e·s pour des entretiens et de filmer ou d'enregistrer des leçons en classe sans obtenir une autorisation de la part des autorités cantonales. Une procédure administrative et officielle est ainsi dans la plupart des cas nécessaire. D'autre part, l'équipe de recherche s'est trouvée face à une réalité de la recherche de terrain qualitative peu discutée et rarement prise en compte en amont : le fait qu'une autorisation officielle ne garantisse pas l'accès au terrain (qu'elle provienne des autorités étatiques ou des responsables des institutions où se déroule la recherche). En effet, non seulement les acteur·rice·s enquêté·e·s ont leur propre marge de manœuvre quant à leur investissement ou non dans la recherche, mais un terrain de recherche est également composé de ce qu'on appelle des *gatekeepers*, des « gardiens du temple », avec lesquel·le·s un·e chercheur·euse doit parfois négocier avant même de pouvoir rencontrer les acteur·rice·s dont il ou elle souhaite étudier les pratiques. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand (2013) précisent que l'accès au terrain est non seulement une voie pleine d'entraves « handicapantes », mais il est aussi une source de connaissances à propos du terrain de recherche et du contexte dans lequel les données ont été recueillies, et cela ultérieurement au recueil lui-même. Ainsi, dans un esprit de réflexivité sur le travail d'enquête, il s'agit dans cet article de revenir sur les conditions du travail de terrain, sur les différentes étapes qui ont été nécessaires pour accéder aux acteur·rice·s et aux données, et sur les diverses interactions et négociations auxquelles ces étapes ont donné lieu, le tout afin de mener une réflexion sur la façon dont ce processus d'accès a façonné notre terrain de recherche et comment il nous informe sur nos données.

Carolyn Wanat (2008) propose pour la recherche dans les écoles publiques d'analyser l'accès au terrain en tenant compte de deux aspects : la permission formelle des autorités avec des procédures administratives à suivre et la collaboration des acteur·rice·s sur place. La description et l'analyse de l'accès au terrain seront conduites dans cet article à travers le prisme de différentes questions (Breidenstein et al., 2013 ; Weber, 2013 ; Wolff, 2005 ; Wanat, 2008) : l'accès au terrain s'est-il déroulé différemment entre les cantons ? Ces différences nous informent-elles sur la nature des données récoltées ? Qui était impliqué ou a dû être impliqué dans le processus à la fois d'obtention des autorisations et de contact avec les enseignant·e·s ? Quelles stratégies les différent·e·s acteur·rice·s ont-ils et elles adopté pour gérer les échanges ultérieurs ? Quels biais sont perceptibles ? Quel « terrain » en résulte finalement ?

Cet article propose d'analyser le processus d'accès au terrain à partir de deux étapes principales : Premièrement, l'autorisation formelle de recherche, qui concerne à la fois les institutions auxquelles les chercheur·euse·s sont affilié·e·s (les trois HEP) et les autorités cantonales, et, deuxièmement, la négociation avec les établissements scolaires, qui concerne les responsables d'établissements identifiés comme des *gatekeepers* ainsi que les enseignant·e·s participant à la recherche. En troisième partie de cet article, nous proposons une réflexion sur la question de la posture du·de la chercheur·euse vis-à-vis des acteur·rice·s enquêté·e·s et de son influence sur la récolte de données. Enfin, une réflexion sur ce qu'est « notre terrain de recherche » et une analyse critique des stratégies entreprises par les chercheur·euse·s conclut l'article.

2 Phase I : l'autorisation formelle

L'accès au terrain est, dans chaque recherche qualitative, un processus long avec l'apparition d'imprévus générant des détours et mettant à l'épreuve les chercheur·euse·s parfois impatient·e·s de rencontrer les acteur·rice·s qui peuplent le terrain. En mettant l'accent non seulement sur le·la chercheur·euse mais également sur les *gatekeepers*, le temps long trouve une explication (Wanat, 2008, p. 193).

Le processus d'accès à notre terrain commence avec des démarches formelles et officielles. Elles ont lieu tout d'abord auprès des institutions académiques auxquelles les chercheur·euse·s sont affilié·e·s (les HEP) afin de prendre connaissance ou de valider le projet de recherche. Puis, elles se poursuivent auprès des autorités cantonales afin d'obtenir l'autorisation formelle d'accéder aux écoles publiques et à leurs enseignant·e·s.

	Fribourg	Valais	Vaud
Instance de la Haute École Pédagogique qui a une influence sur le processus	Commission de la recherche (CoRech) prend connaissance	Directeur·rice adjoint·e du domaine de la recherche et développement transmet aux autorités cantonales	Centre de soutien à la recherche conseille et porte la demande à l'instance intermédiaire
Instance intermédiaire			Comité de coordination de la recherche en éducation (CCR) approuve et transmet aux autorités cantonales ou refuse
Autorité cantonale qui statue sur la demande	Inspecteur·rice·s du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF)	Service de l'enseignement du département de l'économie et de la formation (DEF)	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)

Tab. 1 : Processus de validation d'une recherche de terrain selon les trois cantons

2.1 Bref aperçu du soutien-contrôle inter-HEP

Depuis la transformation des Écoles Normales en Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), une institutionnalisation et professionnalisation du domaine de la recherche peut être observée. Ce phénomène se traduit différemment dans les trois HEP concernées par cet article en termes de procédure, de règlement et d'outil de régulation[3]. Néanmoins, dans les trois institutions, la mise en œuvre d'un projet de recherche donne lieu à des démarches administratives et des processus de validation internes qui peuvent parfois entraîner des modifications du projet.

En comparant les trois HEP, nous constatons une sorte de continuum de la gestion de la recherche allant du soutien au contrôle. À Fribourg et en Valais, le processus intra-HEP de validation d'un projet de recherche est relativement direct, ainsi qu'il est visible dans le Tableau 1 ci-dessus. En revanche, dans le canton de Vaud, il apparaît que la recherche est particulièrement réglementée et les démarches pour l'obtention d'une autorisation sont plus nombreuses et contraignantes, une réalité contrebalancée par l'existence d'un Centre de soutien à la recherche.

2.2 Moments clés dans la phase de l'obtention de l'autorisation formelle

Le travail de médiation sur le projet de recherche et les clarifications ont surtout été nécessaires lors des étapes liées aux autorisations cantonales permettant de réaliser une recherche au sein des écoles primaires publiques. C'est d'ailleurs surtout à ce stade de la procédure que les premiers obstacles majeurs d'accès au terrain ont été rencontrés. Ces obstacles sont survenus de façon très différente entre les cantons, à des moments de la procédure également différents. Nous voyons ici s'affirmer les spécificités cantonales.

2.2.1 La (non-)négociation avec l'inspectorat à Fribourg

À Fribourg, l'autorisation cantonale, pour la partie francophone, passe par les inspecteur·rice·s du service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF). Ils et elles ont également la charge de choisir les établissements qui participeront à une recherche. Après avoir obtenu cette autorisation, et toujours guidés par l'idée de réaliser une première phase de recherche exploratoire, nous avons demandé à pouvoir accéder à six classes. L'inspecteur désigné par le SEnOF en charge de notre dossier nous a attribué, sans discussion préalable, une école « multiculturelle » citadine, jugeant que l'école de son arrondissement serait la plus intéressante pour notre projet. Cet argument suggère qu'il envisage notre objet de recherche comme étant lié à l'existence d'une diversité culturelle et religieuse dans l'établissement scolaire et que l'absence présumée de diversité dans une école rurale serait moins pertinente à investiguer. Après avoir insisté, l'inspecteur nous a attribué trois autres écoles – une deuxième école citadine et deux écoles rurales dans d'autres arrondissements scolaires. Par la suite, l'inspecteur s'est retiré de ses fonctions sans que la suite de la procédure ne soit clarifiée. Nous n'avons pas eu accès aux informations qu'il a transmises aux établissements, ni reçu d'information sur les différents échanges avec ces derniers. Toutefois, suite aux réactions des établissements et des différents acteur·rice·s que nous y avons rencontré·e·s, nous avons conclu que l'inspecteur n'a pas accordé aux écoles une marge de négociation, la participation à la recherche leur a été présentée comme une évidence, sans possibilité de discussion (Journal de bord de Petra Bleisch).

3 Une analyse approfondie de ces changements institutionnels et de leurs conséquences pour la recherche n'est toutefois pas l'objet du présent article.

Par ailleurs, nous constatons que le formulaire servant à la demande d'autorisation est constitué dans une logique de recherche quantitative et non qualitative, ce qui en modifie la portée. S'il est compréhensible que le SEnOF, dans une logique de recherche quantitative, veuille protéger les enseignant·e·s d'une surcharge de participation, la même logique ne s'appliquerait pas à des recherches qualitatives où, par déontologie de la recherche, la participation des enseignant·e·s est basée sur le volontariat.

2.2.2 Un sujet « chaud » pour les autorités cantonales en Valais

Dans le canton du Valais, un projet de recherche ne peut démarrer qu'après avoir été approuvé par le service d'enseignement. Ainsi, les projets menés par la HEP sont soumis par le·la directeur·rice adjoint·e du domaine de la recherche et du développement de la HEP au·à la chef·fe adjoint·e du service de l'enseignement du Département de l'économie et de la formation pour approbation. Lorsque la HEP présente un projet de recherche, celui-ci n'a aucune garantie d'être validé et le processus de demande d'autorisation peut prendre plusieurs mois. Dans le cadre de ce projet, selon les informations du directeur adjoint de la HEP, la décision définitive a été reportée plusieurs fois pour des raisons vagues par le service de l'enseignement : l'objet de recherche ne serait pas prioritaire, la thématique était jugée trop sensible, etc. Finalement, l'autorisation a été accordée uniquement pour les entretiens individuels avec les enseignant·e·s en interdisant la vidéographie de leçons. L'explication qui nous a été transmise pour ce refus est que la vidéographie serait « trop chaude », ce que nous avons interprété comme indiquant que la thématique de notre recherche était socialement et peut-être politiquement vive et sensible au moment de notre requête (Journaux de bord de Bernhard Rotzer et de Petra Bleisch). En effet, ainsi que l'expose Sivane Hirsch (2016), la question de la religion est considérée comme faisant partie de la sphère privée et comme source de conflits dès lors qu'elle s'affiche sur la place publique. Cette question est encore plus sensible dans le cadre de l'école car

> les thèmes liés à des marqueurs religieux peuvent toucher de diverses manières la croyance ou la pratique d'une religion. Ils sont donc sensibles parqu'ils sont des objets de savoir qu'il faut aborder avec finesse, délicatesse et prudence; parce qu'ils touchent les élèves comme les enseignant·e·s dans leurs valeurs, leurs représentations sociales et parfois même leurs croyances; et parce qu'ils peuvent susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves. (Hirsch, 2016, p. 79).

2.2.3 Anticiper les réticences pour que « ça passe mieux » dans le canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, les personnes qui souhaitent réaliser une recherche auprès des écoles doivent respecter le cadre régulateur mis en place par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Premièrement, une « Décision 102 » (Lyon, 2006) explicite les possibilités et les limites de l'accès au terrain, le restreignant fortement aux recherches institutionnelles. Ces demandes d'accès institutionnelles sont ensuite soumises au respect d'une *Convention pour la coordination de la recherche en éducation* (Convention CCR, 2010) dont la mise en œuvre est confiée à un membre du Secrétariat général du DFJC et à des représentant·e·s issu·e·s de l'Unité de recherche interne du DFJC, de l'Université de Lausanne et du Centre de soutien à la recherche (CSR) de la HEP Vaud. Dans le cadre de cette Convention, les chercheur·euse·s présentent leur projet aux personnes de contact du Comité au sein de leur institution. A la HEP Vaud, nous avons bénéficié, à notre demande, des conseils méthodologiques et techniques précieux de la part du Centre de soutien à la recherche afin de comprendre la logique - quantitative - du formulaire officiel ainsi que les attentes des membres du Comité de la CCR. Nous avons obtenu un préavis positif du Comité après avoir, à leur requête, amélioré la demande en procurant des précisions techniques (calendrier de la recherche, questions de recherche et modalités de collaboration avec les autres HEP). Des réserves quant à la vidéographie ont été émises sans pour autant que ceci constitue un critère de refus. Cependant, nous avons été mis·es en garde contre la lourdeur du dispositif en termes d'autorisations nécessaires (directions, enseignant·e·s, parents, élèves). La vidéo restera un point délicat, comme le révélera le contact avec les acteur·rice·s du terrain. Le projet a enfin été transmis par le CCR au service employeur, le DFJC, qui a autorisé la recherche. Afin d'anticiper les réticences politiques à ce niveau, nous avions clairement indiqué la visée didactique du projet afin de nous différencier de l'étude des controverses, un projet présenté précédemment par des collègues ayant supposément été refusé pour cette raison.

3 Phase II : la négociation au niveau des établissements

Les autorisations institutionnelles et cantonales obtenues, la recherche peut avancer et se dérouler au sein des établissements scolaires. Toutefois, une autorisation formelle des autorités cantonales ne garantit pas un accès libre (et incontesté) aux écoles, ni la coopération des acteur·rice·s enquêté·e·s, ici les enseignant·e·s : « In relatively complex sites, particularly those with multiple leadership and jurisdictions, there are many doorways that must be negociated; negociation through the front door is not always sufficient to open other doors, though at first it may

appear to do just that » (Schatzman & Strauss, 1973, p. 22). Les acteur·rice·s concerné·e·s par une recherche conservent une certaine marge de manœuvre quant à la coopération avec les chercheur·euse·s. Le processus d'accès au terrain auprès des établissements scolaires de Fribourg, Valais et Vaud a pris la forme d'une négociation avec chaque acteur·rice (responsables d'établissement, directeur·rice·s, enseignant·e·s), une négociation parfois directe et fructueuse, parfois longue et difficile ou encore sans résultats. Comme Damon le précise, ces négociations peuvent devenir « un véritable matériau d'analyse du terrain lui-même et non pas seulement de la position de l'enquêteur, de ses réussites et de ses échecs, ou de sa plus ou moins grande capacité, située, à négocier son entrée sur le terrain » et donc « servir comme levier pour mettre en lumière certaines des lignes d'autorité qui structurent le terrain » (Damon, 2005, p. 99).

Avant d'entrer dans le détail des relations avec les établissements et les enseignant·e·s, il est important de préciser que la recherche a été menée par des formateur·rice·s HEP bénéficiant chacun·e de 10 % de temps de travail dévolu à cette recherche. Ce taux d'engagement ne rend pas possible les séjours de durée même moyenne sur le terrain. Cette configuration du travail a donc constitué un premier obstacle à la négociation et à la construction de relations de confiance avec nos interlocuteur·rice·s, et a en partie prédéterminé les stratégies d'approche (privilégier la prise de contact par courriel, voire téléphone, plutôt que des visites en personne par exemple).

3.1 Négociations d'accès aux établissement scolaires

Parmi les expériences vécues par les chercheur·euse·s au sein des divers établissements, nous pouvons distinguer cinq types d'établissement, une typologie qui s'étend du refus à l'ouverture totale.

3.1.1 Résistances et refus

Dans les cantons de Vaud et du Valais, l'autorisation accordée par les autorités laissait entière liberté aux chercheur·euse·s de choisir les établissements scolaires participant à la recherche, contrairement à Fribourg où les établissements ont été désignés par l'inspectorat. Une aubaine d'un point de vue théorique, mais une opportunité qui comporte ses propres obstacles. En effet, la liberté de choix des établissements a nécessité un travail de prise de contact et de négociation auprès des directions d'établissements (Valais) et des enseignant·e·s (Vaud). Sur quinze écoles contactées, trois nous ont refusé l'accès en ne répondant simplement pas à nos sollicitations (par courriel ou par téléphone). La liberté de choix accordée par les autorités se limite donc à une liberté de contact, car les écoles ont également la liberté de ne pas donner suite aux sollicitations. Ce que Randaxhe dit du rapport entre l'anthropologue et les acteur·rice·s d'un terrain s'applique également de façon intéressante à notre situation : « Je retiens de ce parcours que n'observe pas qui veut. Avant d'être un regard, l'observation participante est une interaction qui implique l'autre, le sollicite et commande finalement de s'en remettre à lui pour qu'il vous choisisse » (Randaxhe, 2003, p. 79). Nous constatons ainsi que c'est davantage les écoles qui nous choisissent que le contraire.

Dans le canton de Fribourg, c'est par l'inspecteur que les chercheur·euse·s ont reçu les contacts courriels des responsables d'établissement (RE), ces dernier·ère·s ayant été préalablement contacté·e·s et informé·e·s de la conduite de la recherche par l'inspecteur. Les négociations avec une des quatre écoles de Fribourg ont été particulièrement laborieuses, donnant l'impression d'un refus non-explicité et menant l'équipe de recherche à abandonner ce terrain.

Dans un premier temps, la personne RE a proposé que nous intervenions lors d'une rencontre d'équipe des enseignant·e·s pour que nous leur présentions le projet de recherche. Le jour J, c'est elle qui a accueilli la chercheuse désignée pour cette présentation dans son bureau avant la séance. La chercheuse avait pour but de clarifier la procédure et les conditions de participation (en particulier, la dimension volontaire, mais aussi la question de la confidentialité et de l'anonymat). La personne RE semblait être en plein stress de préparation, n'ayant que peu de temps pour en discuter plus profondément. De plus, une enseignante interrompit la rencontre. Pendant cet entretien, la personne RE lançait plusieurs arguments anticipant des problèmes comme la vidéographie et le manuel pour l'enseignement de l'éthique « les Zophes » qui n'était pas encore introduit à l'école enfantine. Elle a également évoqué la contradiction entre le courriel de l'inspecteur précisant que tout·e·s les enseignant·e·s devaient participer au projet de recherche et notre courriel qui insistait sur le principe d'une adhésion libre. L'accord trouvé en vitesse dans cette atmosphère de stress stipulait que idéalement, tou·te·s les enseignant·e·s participent au projet, mais personne ne serait contraint d'y participer. L'atmosphère lors de la séance avec les enseignant·e·s qui a suivi a été perçue par la chercheuse comme plutôt hostile. Elle a en effet observé des gestes indiquant de fortes réticences, voire une décrédibilisation ou un rejet du projet de recherche : rouler les yeux, gémissements, apartés, peu de visages ouverts et intéressés. Les interventions des enseignant·e·s visaient plus à remettre en question la pertinence même d'une telle participation qu'à en éclaircir les zones d'ombre pour elles et eux : souligner le discours contra-

dictoire sur l'obligation de participation, une recherche pas nécessaire car ce qui se passe en cours est « clair et connu de tou·te·s », la période durant laquelle devait se dérouler la recherche (avant les vacances d'été) est déjà trop chargée. Finalement, aucun·e enseignant·e ne s'est porté·e volontaire. L'entretien avec la personne RE n'a non plus pas eu lieu, car elle n'avait pas de disponibilité. Au rappel quelques semaines plus tard, elle n'a plus répondu (Journal de bord de Petra Bleisch). La décision d'abandonner cette école s'est ainsi imposée. Le recul analytique sur cet abandon a représenté un apprentissage précieux pour les chercheur·euse·s et a surtout permis d'identifier les RE comme des *gatekeepers*, dont l'équipe de recherche n'avait pas conscience. Cet apprentissage a particulièrement été utile pour la suite du projet et pour les stratégies mises en œuvre par les chercheur·euse·s auprès des autres établissements.

Les réactions de la personne RE et des enseignant·e·s de cette école peuvent être interprétées comme des stratégies de défense à visée non collaboratives (Wanat, 2008) : demande répétée de plus d'informations, anticipation de problèmes, manque de temps, remise en question de la nécessité du projet, ne plus répondre aux courriels. Pourtant, nous pouvons en tirer des informations intéressantes concernant la structure d'autorité. Les expériences faites pointent premièrement vers un statut encore précaire de cette personne RE. Suite à la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire, entrée en vigueur le 1er août 2015, le poste de la personne RE est créé dans le canton de Fribourg, recevant des responsabilités qui incombaient jusqu'à lors aux inspecteur·rice·s. Ainsi, les stratégies de défense envers l'équipe de recherche peuvent être interprétées comme des stratégies d'affirmation de pouvoir envers l'inspectorat, en réaction à la désignation non-négociable des établissements participant à la recherche. Cela indique qu'il y a des domaines de compétences qui ne sont pas encore clarifiés. Parallèlement, le fait que la personne RE se soit facilement laissée interrompre par une enseignante lors de l'entrevue avec la chercheuse semble indiquer qu'elle n'a pas pris position pour soutenir le projet de recherche et protège les enseignant·e·s de son équipe. Il nous semble qu'elle n'avait pas d'intérêt pour la thématique et que, parallèlement, elle a réagi de façon à ne pas se rendre impopulaire auprès des enseignant·e·s. Son positionnement a fermé le terrain malgré l'autorisation officielle et il ne nous a pas été possible de gagner la confiance des enseignant·e·s. Deuxièmement, nos expériences pointent vers un statut nouveau lié à la genèse récente des activités de chercheur·euse·s de la HEP, non reconnu par le terrain. Muni·e·s de l'autorisation officielle et introduit·e·s par le courriel de l'inspecteur, nous sommes probablement perçu·e·s par la personne RE et les enseignant·e·s comme des instances de contrôle de l'inspectorat. La confusion entre l'obligation de participation de la part de l'inspecteur et notre vision de participation volontaire se basant sur la déontologie d'une recherche qualitative[4] a conduit à une méfiance de la part des enseignant·e·s. En effet, le caractère volontaire et non contraint de la recherche en sciences sociales est non seulement une question d'éthique disciplinaire, mais il participe de l'accès au terrain et de la coopération ou non des enquêté·e·s et, in fine, de l'obtention de données. L'initiative prise par l'inspecteur a donc joué en notre défaveur et l'expérience avec cette école nous a indiqué qu'un travail de rectification auprès de nos interlocuteur·rice·s était nécessaire afin d'instaurer les bases d'une relation de confiance.

En outre, nous n'avons pas réussi à rendre notre approche exploratoire et cherchant à documenter des pratiques d'enseignement plausible auprès des enseignant·e·s. Avec leurs commentaires et questions lors de la présentation de la recherche, ils et elles se sont positionné·e·s comme « connaissant·e·s » et non comme « enquêté·e·s », ce qui peut être interprété comme une tentative de réajuster le rapport de domination avec les chercheur·euse·s provenant de la HEP, une institution qui a pour vocation de former et d'évaluer les futur·e·s enseignant·e·s, ainsi que de développer les méthodes didactiques.

3.1.2 Entrouvert

L'organisation des écoles dans le canton de Vaud est différente de l'organisation fribourgeoise et valaisanne. Les titres d'inspecteur·rice et de responsable d'établissement n'existent pas. En revanche, il existe des directeur·rice·s d'établissement qui ont la responsabilité de plusieurs bâtiments scolaires (collèges), qui disposent d'une forte délégation de compétence de la part du DFJC et qui bénéficient « d'un personnel assez fourni » (Losego, 2019, p. 282-283), parmi lequel le secrétariat qui réceptionne et traite les demandes adressées à la direction. Dans nos tentatives d'établir un contact avec les directions, les employé·e·s du secrétariat agissent comme des *gatekeepers*. Ils et elles sont les personnes que nous avons appelé à de multiples reprises, en cherchant la limite du nombre d'appels à ne pas dépasser et le délai d'attente respectable pour relancer (10-15 jours puis une semaine)[5]. Un délai de plusieurs semaines pour obtenir une réponse est normal : « Si je ne vous ai pas répondu tout de suite, ce n'est pas

4 La question de l'éthique et des « bonnes pratiques » préoccupe les sciences sociales depuis des dizaines d'années, et ce sur plusieurs plans : recherche de terrain, enseignement, valorisation des résultats, archivage des données récoltées, image de disciplines, etc. Sur le plan de la recherche de terrain, un principe particulier, bien qu'imparfait, a été largement adopté comme réponse à certaines problématiques éthiques, il s'agit du « consentement éclairé » ou du « consentement informé » (Punch,1986 ; Berthod et al., 2010). Ce principe pousse les chercheur·euse·s à être aussi clair·e·s et transparent·e·s que possible envers les enquêté·e·s sur les tenants et aboutissants de la recherche afin qu'ils et elles puissent évaluer les éventuelles contraintes que la recherche peut faire peser sur eux·elles et donner leur accord en toute connaissance de cause et sans contraintes.

5 La raison pour laquelle le téléphone a été privilégié par rapport à un déplacement dans les secrétariats des établissements tient principalement à un calcul rationnel coût-bénéfice : étant donné le peu de temps en bloc disponible pour la recherche, le contact téléphonique semblait donner des résultats suffisants pour s'assurer de la réception du courrier et de l'autorisation.

que je vous ai oublié, c'est qu'on n'a pas eu le temps » (réponse d'une direction, Journal de bord de Séverine Desponds). Les relations avec l'extérieur de l'établissement font partie des dossiers à charge des directeur·rice·s (Losego, 2019, p. 277). Sur huit demandes d'autorisation formelle, sept ont abouti. Dans la mesure où la fonction de direction relaie aussi le « contrôle par la superstructure bureaucratique » (Losego & Durler, 2019, p. 17), il n'existe pas de raisons de refuser notre demande une fois celle-ci acceptée par le Département. L'accord du Département et l'apposition de notre signature provenant de l'institution de formation cantonale des enseignant·e·s nous rangent dans le cercle des institutions extérieures avec lesquelles la direction a l'habitude d'être en contact. Cependant, les autorisations octroyées ne sont pas suivies nécessairement d'effet car la direction n'opère pas nécessairement comme facilitatrice[6]. Il est également probable que la direction ne puisse pas jouer ce rôle, en tant que supérieur hiérarchique. En effet, les directions se sont parfois montrées soucieuses de ne pas imposer de contraintes supplémentaires au corps enseignant et nous annonçaient qu'elles ne pouvaient ou n'allaient « pas les forcer ».

Jusqu'à présent, les secrétariats et/ou les directions ont pris l'initiative de transmettre notre courrier aux enseignant·e·s par voie électronique ou l'ont affiché dans la salle des maîtres, ce qui place notre démarche dans la même catégorie que les recherches par questionnaires et les demandes des stagiaires qui parviennent aux professionnel·le·s de la même manière. Les réponses positives d'enseignant·e·s placé·e·s ainsi dans la posture de devoir nous rappeler sont extrêmement rares (une seule occurrence). Dans notre tentative de trouver un accès au terrain, nous avons choisi de demander des entretiens aux doyen·ne·s, responsables des relations à l'intérieur des établissements vaudois (Losego, 2019, p. 277), afin qu'ils ou elles nous aident à entrer en contact avec des enseignant·e·s. Mais, lors de notre enquête, ces personnes n'ont pu être convaincues d'entrer en contact avec nous que lorsqu'une relation professionnelle préalable existait. Celles-ci peuvent donc agir comme des facilitateur·rice·s mais, à ce jour, nous n'avons pas encore identifié les moyens permettant de les convaincre *ex nihilo*. Pour atteindre les enseignant·e·s, il est nécessaire de réaliser un tout autre travail d'approche, hors voie hiérarchique.

3.1.3 Ouvert-non volontaire

Pour une des écoles fribourgeoises désignées par l'inspecteur, la prise de contact s'est faite par courriel et la personne RE n'a pas souhaité de séance d'informations pour ses enseignant·e·s, stipulant qu'elle les informerait elle-même. Après quelques relances par courriels pour obtenir les coordonnées des enseignant·e·s participant·e·s, la personne RE a fait parvenir une liste de noms qu'elle a expliqué avoir finalement tiré au sort parce que personne ne s'est porté volontaire. Lors des entretiens individuels, certain·e·s enseignant·e·s ont mentionné le tirage au sort :

> Enseignante: Non mais, franchement même si la plupart, enfin, même si on a été tiré au sort on n'est pas des méchantes donc (rire)
> Chercheuse: Non, et puis, pour nous, c'est une possibilité de rencontrer un peu des gens du terrain, pour commencer à tisser des liens pour la suite, pour avoir un réseautage qui soit un petit peu plus informel où on peut collaborer. On apprend à se connaître et tout ça.

D'autres ont commenté leur « non-volontarisme » :

> Et finalement, c'est pas du tout un manque d'intérêt, le fait qu'on ne se soit pas inscrit, par exemple, pour l'étude. Je dirais que c'est une peur - pour ma part - une peur de ne pas être, entre guillemets, à la hauteur. Mais, finalement, de l'ECR pur je n'en fais jamais. Je ne peux pas participer à cette étude parce qu'on a, en tout cas moi, j'ai l'impression que pour faire de l'ECR il faudrait vraiment avancer dans cette méthodologie, puisque c'est quand même un moyen qui est dit officiel. (Une enseignante)

Par la suite, la personne RE n'a pas réalisé de suivi concernant la recherche en cours et n'a pas répondu aux requêtes d'un entretien individuel en tant que RE. Les premiers contacts établis avec les enseignant·e·s ont été réalisés par courriels pour fixer des dates d'entretien et les informer globalement des finalités de la recherche. Lors des entretiens, le courant est passé très agréablement et l'appréhension de certain·e·s enseignant·e·s s'est rapidement estompée. Il semblerait que les enseignant·e·s concerné·e·s par cette recherche ont beaucoup échangé informellement entre eux·elles avant la venue de la chercheuse, comme le témoigne une des enseignant·e·s : « Pour préparer cet entretien j'ai discuté avec mes collègues de la classe d'en face ». Ainsi, durant les périodes où nous avons conduit les entretiens, ils et elles ont coconstruit une représentation collective de l'ECR à l'occasion de la recherche (Journal de bord d'Anne-Claude Hess).

6 Sauf dans un cas, où la direction a fini par répondre personnellement à la chercheuse lui faisant part de ses réserves. Elle a décidé, du reste, de prendre la responsabilité de suivre la recherche et de la présenter aux enseignant·e·s elle-même. Malheureusement, la réunion de présentation aux enseignant·e·s a été annulée car les écoles ont fermé, en raison de la pandémie de covid-19. Nous ne pouvons donc pas savoir si cette démarche aurait été suivie de plus d'effet en termes d'accords de participation.

Comme dans le cas de l'école fribourgeoise traitée dans le chapitre 3.1.1, la personne RE ne semble pas avoir eu un intérêt particulier pour la thématique de la recherche, mais, contrairement à la RE de l'autre école, s'est conformée à la directive de l'inspecteur et a assuré notre accès au terrain. Nous ignorons comment elle a présenté la recherche aux enseignant·e·s et a ainsi influencé ces dernier·ère·s, mais les extraits d'entretien pointent vers une insécurité de leur part. Leur non-opposition à la recherche, par contre, peut être interprétée comme une soumission à l'autorité de la personne RE ainsi que de l'inspectorat et souligne le rapport d'autorité. Notre offre concernant la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment n'a été utilisée par aucun·e enseignant·e, ce qui semble indiquer qu'ils et elles ont tacitement donné leur accord de participation.

3.1.4 Ouvert-volontaire

Un des directeur·rice·s d'établissement à avoir favorablement répondu à notre demande d'enquête est particulièrement représentatif de ce que nous appelons les établissements ouverts-volontaires. Ici, la gestion des contacts a été décisive. La direction, contactée par l'un·e de nos chercheur·euse·s, a pris l'initiative de présenter le projet de recherche à son corps enseignant lors d'une réunion scolaire. À l'occasion de cette réunion, les enseignant·e·s ont eu la possibilité de se porter volontaire, les participant·e·s de cette école étaient ainsi très motivé·e·s et coopérant·e·s. D'ailleurs, une enseignante, qui ne travaillait qu'à temps partiel, ne pensait pas être la partenaire d'entretien idéale, mais elle a proposé à une enseignante d'une autre école de participer à la recherche :

> J'avais accepté de répondre à vos questions, mais je travaille à temps partiel et je n'ai pas beaucoup d'expérience dans l'enseignement de la religion, je n'ai plus ce cours actuellement. Par contre, ma fille qui enseigne en 4e année à [nom d'une école] enseigne la religion et elle est d'accord de vous rencontrer pour un entretien le 25 ou 26 février comme vous le proposez. (Courriel du 10.01.19)

Cette direction est l'exemple d'un *gatekeeper* coopérant et probablement facilitateur. Elle nous a expliqué avoir déjà participé à des recherches en établissement - des expériences qui semblent avoir été positives - ainsi sa familiarité avec la recherche a certainement joué en notre faveur. En effet, motivée et trouvant un intérêt à notre recherche, elle a probablement transmis sa motivation à son équipe d'enseignant·e·s en formulant de façon positive l'opportunité d'y participer. Elle a ainsi participé à faciliter le contact et la négociation entre les enseignant·e·s et l'équipe de recherche. Nous avons ici un exemple de médiation positive de la recherche auprès des acteur·rice·s et d'une école qui nous a pleinement « choisi·e·s ». Par ailleurs, le fait que tous les enseignant·e·s étaient volontaires indique qu'ils et elles trouvaient un intérêt à la recherche (intérêt personnel, professionnel, de réflexion, d'introspection ou de retour sur pratique, etc.). La problématique du rapport de force est moins prégnante ici et les contacts ont été plus faciles.

3.1.5 Ouvert avec une étape de négociation supplémentaire

Dans le canton du Valais, nous avons rencontré une configuration particulière, imposant un ou plusieurs interlocuteur·rice·s supplémentaires dans le travail de négociation à l'accès au terrain. Dans une des écoles, aucun·e enseignant·e ne dispensait « d'instruction religieuse » (expression utilisée par l'un des directeur·rice·s), le programme ECR étant assuré par la paroisse, ce qui nous a fortement surpris. Avec l'aval de la direction concernée, nous avons donc contacté cette dernière.

L'existence de ce *gatekeeper* potentiel supplémentaire, ici le prêtre de la paroisse, pourrait représenter un nouveau frein à la conduite de la recherche. Dans notre cas, il s'est montré coopératif et a rapidement informé ses enseignant·e·s de la conduite de notre projet de recherche. Deux d'entre eux·elles se sont porté·e·s volontaires. Par conséquent, notre « échantillon » s'est vu élargi à des enseignant·e·s formé·e·s à la catéchèse et non à l'École normale ou dans une HEP.

Ces expériences nous ont apporté des leçons précieuses à la fois pour la présente recherche et pour des recherches futures en milieu scolaire. D'une part, nous avons constaté que les personnes RE et les directeur·rice·s d'établissement constituent la deuxième instance principale avec laquelle il est nécessaire de négocier l'accès au terrain (après les autorités cantonales). Ces personnes jouent un rôle important : lorsqu'elles sont intéressées, motivées ou simplement ouvertes à la recherche, l'accès est particulièrement facilité et les enseignant·e·s semblent, comme par mimétisme, reproduire ce même engouement ou cette même ouverture. D'ailleurs, le pouvoir des personnes RE, fraîchement installées dans leurs fonctions, sur le canton de Fribourg en rapport à l'accès aux enseignant·e·s nous a surpris·es. Trois des quatre personnes RE fribourgeoises nous ont demandé des précisions sur notre dispositif exploratoire, ce qui peut être interprété comme une procédure apprise lors de leur mise en fonction ou comme une stratégie de défense. Cette réaction peut également être due au fait que ces acteur·rice·s ne sont pas familier·ère·s avec un tel dispositif de recherche (la démarche exploratoire est particulière à la recherche en

sciences sociales et le milieu scolaire est plus habitué aux enquêtes quantitatives que qualitatives). Les personnes RE peuvent être identifiées comme des *gatekeepers* autodésigné·e·s (dans la mesure où ils et elles procèdent à un contrôle de la recherche de leur propre initiative, alors que ce contrôle a, à priori, déjà été fait par l'inspecteur·rice) ainsi que « de fait » dans la mesure où l'équipe de recherche ne peut contacter les enseignant·e·s sans passer par eux·elles. Trois des quatre personnes RE ont pris la responsabilité de nous soutenir dans la recherche d'enseignant·e·s et ont adapté leurs stratégies de recrutement à « leurs » enseignant·e·s.

D'autre part, ces différents moyens par lesquels nous avons réuni des enseignant·e·s pour la recherche ont eu pour résultat la composition d'un échantillon d'acteur·rice·s relativement hétérogène et donc riche en données diversifiées. Ces différentes modalités d'accès au terrain nous ont mené à des profils de motivation et d'intérêt pour la recherche ainsi que pour la discipline ECR variés, que nous n'aurions pu obtenir en faisant appel uniquement à des enseignant·e·s volontaires.

3.2 Réflexions sur le contact avec les enseignant·e·s

Chaque entrée sur le terrain demande un travail de gestion des interactions, entre autres en rendant la recherche plausible et légitime et en gagnant la confiance des acteur·rice·s enquêté·e·s (Breidenstein et al., 2013, p. 51–52). Cette partie du processus de travail de terrain a rencontré certains obstacles et nous a fourni des leçons précieuses à la fois pour la suite du travail de terrain et pour l'analyse de nos données. De manière générale, nous avons rencontré deux types d'enseignant·e·s : les favorables et les réticent·e·s, chaque type se déclinant en plusieurs caractéristiques. Ces types ont eu une ou plusieurs conséquences sur nos stratégies de négociation, ainsi que sur la nature des données récoltées. Précisons toutefois que ces types ne sont pas figés et exclusifs, il s'agit de tendances observées auprès de nos acteur·rice·s qui offrent un éclairage intéressant sur les relations et les interactions acteur·rice/chercheur·euse et le déroulement de notre enquête de terrain.

Les « favorables » sont des enseignant·e·s particulièrement enclin·e·s à entrer dans le processus de la recherche, ce pour différentes raisons. Parmi ces enseignant·e·s figurent des personnes qui ont un intérêt particulier à enseigner cette branche en raison d'un vécu personnel ou d'un lien particulier avec la tradition religieuse. Ces enseignant·e·s songeaient, probablement, à valoriser leur intérêt pour la discipline au travers de la recherche et à trouver une confirmation de leurs pratiques. Ces enseignant·e·s favorables et particulièrement enthousiastes (qui ont répondu plus volontiers à nos sollicitations électroniques impersonnelles) tendent à être des personnes ayant un parcours religieux. Ils et elles ont grandi à l'intérieur d'une tradition et, avec le temps, ont souvent pris de la distance avec celle-ci. Cela a particulièrement été marqué chez des acteur·rice·s présentant des ancrages culturels multiples par leurs origines et/ou un parcours migratoire. Pour eux·elles, il y avait donc à la fois familiarité et réflexivité sur le thème de la culture religieuse. Il semblerait que ces enseignant·e·s aient plus de facilité pour enseigner cette matière : leur rapport au savoir (connaissances et posture d'impartialité) parait plus solide que pour d'autres. Dans certains cas, en particulier les catéchistes du Valais, une distance critique par rapport à leur parcours religieux reste invisible dans l'entretien. D'ailleurs, ce cas valaisan peut être constitué comme une catégorie à part. Ils et elles sont des « enseignant·e·s spécialistes », par analogie avec les enseignant·e·s du secondaire qui sont formé·e·s en particulier dans certaines disciplines scolaires. Ces personnes n'enseignent que la culture religieuse. L'intérêt qu'elles peuvent y trouver est probablement plus fort que pour les autres enseignant·e·s qui sont des généralistes.

Parmi les « favorables » figurent également des enseigant·e·s connaissant et donc acceptant la démarche scientifique notamment en sciences humaines et sociales. Ces acteur·rice·s ont soit pratiqué la démarche scientifique (ils et elles nous parlent alors de leurs propres enquêtes pour la réalisation de leur mémoire de maîtrise en enseignement ou universitaire), soit comptent dans leur famille une ou des personnes exerçant un métier lié à la recherche, ou encore présentent un goût particulier pour le savoir et ont réalisé des études menant d'ordinaire aux lettres classiques. Ces personnes ont non seulement été plus promptes à banaliser l'enquête, mais elles ont également démontré un intérêt pédagogique pour la démarche réflexive, l'interculturalité ou d'autres thèmes renvoyant au domaine des sciences humaines et sociales. Les personnes n'ayant jamais expérimenté la recherche qualitative par entretien et observation pourraient être plus méfiantes, car il leur est plus difficile de former une représentation de notre travail : « Comment se fait-il que nous n'ayons jamais été interrogé·e·s de cette manière ? » demande une des enquêté·e·s n'ayant connu que des recherches par questionnaires. Enfin, les « favorables » comptent également des personnes qui ont accepté de participer à la recherche surtout par soutien envers le·la chercheur·euse qui les a sollicitées. Nous retrouvons ici des personnes familières avec la démarche scientifique, mais pas uniquement. Il s'agit globalement de personnes conscientes de la difficulté que consiste la mise en œuvre d'un projet de recherche et qui ont donc accepté la demande dans un esprit de bienveillance, mais sans nécessairement faire preuve d'un grand enthousiasme.

Les enseignant·e·s que nous pouvons désigner de favorables ont été « faciles » à contacter et à mobiliser pour la recherche. D'emblée intéressé·e·s et curieux·euses, ce sont des acteur·rice·s pour lesquel·le·s il y a eu peu de négociation à faire. En revanche, ceux·celles que nous avons appelé les « réticent·e·s », sont les personnes qu'il a été nécessaire de convaincre soit de la pertinence soit de l'intérêt de participer à notre recherche et avec lesquelles le travail de construction de confiance a été plus important. Dans la catégorie des « réticent·e·s », il est possible de retrouver des caractéristiques que nous venons de mentionner au sujet des « favorables », mais la différence réside dans la posture de départ prise par les enseignant·e·s. Une partie d'entre eux·elles ont déployé des stratégies connues d'évitement : pas assez de temps, thématique pas assez intéressante, etc. Parmi les « réticent·e·s », nous retrouvons aussi des personnes qui n'enseignent pas l'ECR et ne voient donc pas la pertinence de leur participation à la recherche et des personnes qui ne se sentent pas légitimes à en parler car elles n'ont pas un rapport solide au savoir relatif aux religions. Nous retrouvons également ici certain·e·s enseignant·e·s fribourgeois·es qui se sont avéré·e·s avoir été tiré·e·s au sort et qui se sont conformé·e·s par « obéissance ».

De manière générale, les « réticent·e·s » représentent ces enseignant·e·s quelque peu méfiant·e·s, réservé·e·s et/ou désécurisé·e·s dans un premier temps, qui se montrent néanmoins collaboratif·ve·s dans un second temps, suite à différents facteurs et événements qui ont permis de minimiser leur réticence, voire de la résoudre complètement. Une explication concernant ce revirement, dans certains cas, pourrait être le fait que notre approche était non jugeante. En effet, nous avons insisté sur le fait que des leçons modèles ne nous intéressaient pas et qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation de leur travail, mais de l'observation des pratiques réelles. Les premières rencontres en individuel avec ces enseignant·e·s ont probablement permis de lever une sorte de peur de l'inconnu, ainsi que la crainte d'une action de contrôle et d'évaluation et ont été décisives dans la construction d'une relation de confiance. Comme nous avons pu observer dans l'école mentionnée dans le chapitre 3.1.3, les premier·ère·s enseignant·e·s qui ont jugé leur expérience avec nous comme plutôt positive ont transmis cela à leurs collègues. Dans d'autres cas, le revirement a surtout nécessité une forme d'insistance de notre part, un travail de négociation important permettant de rendre plausible la recherche aux yeux des acteur·rice·s peu enclin·e·s à lui faire une place dans leur emploi du temps.

Finalement, il est intéressant de noter que dans plusieurs cas, en particulier les enseignant·e·s contacté·e·s dans le canton de Vaud, nous avons constaté qu'il est nécessaire qu'un·e enseignant·e présente deux ou plus des caractéristiques mentionnées pour qu'il·elle accepte de participer à la recherche : soit enthousiaste et familier/proche de la recherche en sciences sociales, soit proche de la recherche et faisant partie du réseau social de la chercheuse.

A plusieurs reprises, l'accès au terrain et ainsi la négociation au sein des établissements ont été facilités lorsqu'un·e agent·e « insider » (ou facilitateur·trice) était en jeu. En effet, dans le cas de plusieurs établissements, l'équipe de recherche a joui du soutien de personnes « à l'intérieur » (un·e doyen·ne particulièrement intéressé·e par la recherche, des enseignant·e·s proches de l'équipe de recherche ou plus motivé·e·s par celle-ci, etc.) qui ont pris le rôle de facilitateur·rice·s entre l'équipe de recherche et les responsables d'établissement (direction) ou les enseignant·e·s. Dans certains cas, ils et elles ont même été des auxiliaires dans l'organisation de la recherche en aidant à trouver des enseignant·e·s volontaires, compensant ainsi la contrainte induite par le peu de temps dévolu à la recherche dans le cahier des charges de l'équipe mentionnée plus haut. Ces individus ont participé à légitimer la recherche et la présence des chercheur·euse·s au sein des établissements, ils et elles ont pris la fonction de garant·e et, probablement, ont permis de réduire les craintes des acteur·rice·s enquêté·e·s. Par exemple, dans le canton de Vaud, une de ces agent·e·s a conseillé la chercheuse sur la « bonne » période à choisir pour contacter les enseignant·e·s et l'a autorisée à la mentionner dans les courriers, notamment celui adressé à sa doyenne pour diffusion de la lettre aux enseignant·e·s. Cet effet des agent·e·s *insiders* semble se confirmer lorsque l'on compare ces scénarios avec ceux des établissements où les contacts ont été pris uniquement par courriel.

Pour une recherche ultérieure, ces informations sont importantes à retenir pour constituer la population cible de la recherche. À l'issue de ce parcours, il apparaît que les contacts par voie formelle et impersonnelle, *top-down*, ne sont pas adéquats pour obtenir l'accord d'enseignant·e·s en nombre suffisant, ce qui était à craindre. Un contact personnel facilite l'obtention des accords. Néanmoins, les demandes formelles aux directions demeurent exigées dans les cas du Valais et de Vaud. À l'avenir, il faudra également accorder une attention particulière aux avantages que les enseignant·e·s interrogé·e·s peuvent tirer du projet de recherche. Au cours des entretiens, par exemple, il a été constaté que certain·e·s apprécient de pouvoir exprimer leur opinion sur les leçons. Ils et elles se sentent pris au sérieux lorsqu'on les interroge et font ainsi l'expérience de l'appréciation et de la reconnaissance. Il semble particulièrement important de donner aux enseignant·e·s l'impression que non seulement l'équipe de recherche veut de l'information, mais qu'ils et elles peuvent aussi en profiter, par exemple, pour leur enseignement. Les enseignant·e·s sont davantage disposé·e·s à donner de l'information si cela a du sens. Il serait ainsi bon de réfléchir à l'instauration d'une forme de relation de réciprocité, non seulement pour faciliter l'accès au terrain, mais également pour établir une logique de coopération entre le domaine des établissements scolaires publiques et les institutions de forma-

tion et de recherche (dont les HEP) en incluant, par exemple, une place à la recherche dans le fonctionnement des écoles et du temps scolaire. C'est pour cette raison que des réflexions sur des possibles stratégies de don et contre-don selon Weber (2013) seraient importantes à mener pour une recherche ultérieure.

4 La place des chercheur·euse·s dans l'accès au terrain

4.1 Posture des chercheur·euse·s

Il semble important de se demander et de déterminer quelle posture les acteur·rice·s enquêté·e·s accordent aux chercheur·euse·s et si celle-ci a évolué dans le temps et comment, en particulier par rapport à la question de la crainte d'être évalué par des expert·e·s évoluant dans le milieu professionnel de l'éducation. En effet, dans plusieurs domaines de recherche, la venue d'un·e chercheur·euse ou d'une équipe de recherche peut être perçue comme une opération de contrôle ou d'évaluation des pratiques, en particulier professionnelles (Darmon, 2005 ; Derbez, 2010). Le rapport de force, d'autorité et de domination peut ainsi s'avérer très important. Ceci est d'autant plus fort si l'affiliation de l'équipe de recherche est floue, mal présentée aux acteur·rice·s ou proche de l'institution ou domaine dans lequel la recherche se déroule. Schatzmann & Strauss soulignent l'importance de se défaire du lien avec l'instance qui a autorisé l'accès au terrain afin d'éviter un amalgame et rendre les relations de terrain plus horizontales : « Once authorization is gained [from «chief»], the researcher symbolically disengages himself from the leadership in order to establish his independance » (Schatzmann & Strauss, 1973, p. 20).

Dans le canton de Vaud, l'enregistrement (filmé ou audio) des observations a été difficile à faire accepter, contrairement aux entretiens qui ont été acceptés sans problèmes. Nous faisons l'hypothèse que, dans la pratique de l'entretien, les enseignant·e·s comprennent que nous recueillons leur parole d'expert·e·s sur leurs classes et sur leur pratique. Le dialogue crée un rapport social évoquant une rencontre entre professionnel·le·s, tandis que la présence d'un·e observateur·rice silencieux·euse en classe avec enregistreur peut être assimilé à une évaluation. Dans le cas de Fribourg, la crainte de l'évaluation s'est avérée particulièrement forte en raison du fait que nous avons été « envoyé·e·s par l'inspectorat ». L'équipe de recherche a donc pu être perçue comme instrumentalisée par l'inspectorat pour exercer un contrôle à distance ou pour valoriser le travail d'une équipe pédagogique reconnue dans un domaine donné, nécessitant donc un travail de construction de confiance plus important avec ces enseignant·e·s.

La problématique de l'affiliation institutionnelle est particulièrement prégnante dans le cadre de notre recherche en raison du fait que certain·e·s chercheur·euse·s portent également la „casquette" de formateur·rice·s au sein des HEP. Or, le rôle de formateur·rice peut être conçu comme comportant une dimension d'évaluation :

> Selon leur identité professionnelle, leur rapport à la pratique enseignante [...], les formateurs·trices peuvent, selon Capitanescu Benetti (2010), se définir donc comme des prescripteurs potentiels, plus ou moins officiels et légitimes. Ils travaillent, en outre, dans un contexte, une institution et un cadre juridique qui leur donnent ou non mandat d'orienter (voire de régir et de sanctionner) les pratiques des enseignant·e·s, ce, en référence à l'état des savoirs savants, aux normes professionnelles et/ou aux directives de l'autorité politique et de l'administration. (Monney, 2019, p. 16)

Ceci est perçu par les enseignant·e·s, dont l'une nous a parlé de « flicage » (journal de bord de Séverine Desponds). En outre, certain·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s sont d'ancien·ne·s étudiant·e·s. Ces dernier·ère·s peuvent donc ressentir le besoin d'être conformes aux attentes supposées de leur institution de formation et de leur ancien·ne·s professeur·e·s. Certain·e·s de nos chercheur·euse·s ont constaté que lorsque leur statut de didacticien·ne était connu des enseignant·e·s rencontré·e·s en entretien, le rapport avec ces dernier·ère·s changeait. Une forme de rapport hiérarchisé était perceptible, engendrant gêne, résistance ou demande d'approbation, qu'il était nécessaire de dissiper. Cette affiliation et statut de formateur·rice peut avoir eu un impact sur les réponses données par les enseignant·e·s et influencé leur comportement lors des leçons filmées. Par ailleurs, il est fréquent pour les établissements scolaires de vivre la visite d'ancien·ne·s « mentors » comme une visite d'évaluation. De manière générale, le fait que la recherche soit un projet émanant des HEP, le sentiment (et la crainte) d'être évalué·e est certainement présent chez les enseignant·e·s, les RE et les directeur·rice·s, dans une plus ou moins grande mesure.

Nous voyons ici émerger une problématique qu'il serait important d'approfondir dans un autre cadre : l'ambiguïté qui réside dans la double casquette formateur-chercheur HEP et dans la façon de se présenter aux enseignant·e·s. Chacune des casquettes présente des avantages et des inconvénients dans le rapport aux acteur·rice·s, qui varient selon l'interlocuteur·rice.

4.2 Marge et obligation de manœuvre

Un point intéressant à observer est que, seul à Fribourg, les démarches de validation d'un projet de recherche auprès des autorités cantonales restent entre les mains de l'équipe de recherche. En effet, dans les cas de Vaud et Valais, les démarches sont très vite transmises à un individu ou un service tiers. Nous pouvons ici nous questionner sur les marges de manœuvre des équipes de recherche. En effet, des négociations sont parfois nécessaires face à certains freins de la part des autorités cantonales et le fait qu'elles soient menées par un acteur tiers peut jouer en défaveur d'une approbation. L'acteur tiers, qui devient porte-parole du projet de recherche, n'a pas nécessairement une compréhension totale du projet et de sa conception, et n'interprète pas forcément les indications transmises de la façon dont l'équipe de recherche le souhaiterait. Par ailleurs, transmettre la responsabilité à un acteur tiers implique pour les chercheur·euse·s de rédiger des propositions les plus exhaustives possibles, risquant ainsi de figer la recherche et de se mettre dans une position laissant peu de place à l'intuitif, l'inductif, l'exploratoire et à la redéfinition des axes de recherche au cours du travail de terrain, une caractéristique importante de la recherche qualitative.

Nous constatons toutefois, dans le canton de Fribourg, une certaine perte de maîtrise dans la définition du terrain de recherche. L'inspecteur ayant exercé un pouvoir décisif sur le choix des écoles, nous constatons que le pouvoir de négociation des chercheur·euse·s ainsi que des établissements eux-mêmes est limité et dépend de la volonté de l'inspectorat. L'échantillon à Fribourg a été composé selon les décisions de l'inspecteur en charge de notre dossier, il ne résulte pas d'un choix réfléchi par les chercheur·euse·s et l'inspecteur étant le supérieur direct des RE (Etat de Fribourg, loi scolaire du 19 avril 2016), ces dernier·ère·s ne disposent probablement pas du pouvoir de refuser un tel ordre. Ainsi, l'équipe de recherche a ici perdu une certaine marge de manœuvre et s'est vu imposer une contrainte qui a fortement impacté les délimitations du terrain et le rapport entre les chercheur·euse·s et les acteur·rice·s, influençant probablement les données collectées.

Dans le canton de Vaud et en Valais, contrairement au canton de Fribourg, le choix des établissements scolaires était libre une fois l'autorisation cantonale accordée. Nous avons montré dans le chapitre 3.1 que cette différence a eu un effet non-négligeable sur le déroulé de la recherche et les rapports avec les établissements. Le contact avec les écoles participantes a directement été pris par l'équipe de recherche qui a ainsi pu clarifier d'entrée de jeu la dimension volontaire de la recherche ainsi que ses finalités. Cette liberté de contact a permis (mais également obligé, c.f. chapitre 3.1.2) à la chercheuse dans le canton de Vaud de puiser dans son réseau personnel pour trouver des interlocuteur·rice·s. Malgré cette liberté de choix des établissements scolaires, il est apparu qu'il n'est pas entièrement possible de choisir les établissements scolaires en raison du peu de retour de la part de ceux-ci. C'est davantage les écoles qui nous choisissent que le contraire. La question de la marge de manœuvre des chercheur·euse·s se situe donc, pour ces deux cantons, ailleurs. En effet, la liberté de choix des établissements a obligé les chercheur·euse·s à s'engager dans un travail laborieux de négociation avec les établissements (direction, doyen·ne·s, enseignant·e·s), un travail chronophage et partiellement concluant puisque des établissements contactés ne sont simplement jamais entrés en matière. L'équipe de recherche a également dû déployer de nouvelles stratégies de contact afin de parvenir à « pénétrer » les établissements, comme la sollicitation des agent·e·s *insiders*. Ainsi, au lieu d'une limitation de marge de manœuvre nous estimons avoir été dans une situation d'obligation de manœuvre.

5 Conséquences pour le terrain et les données

Formuler la demande aux autorités des cantons et rendre plausible la recherche auprès des enseignant·e·s demande une médiation entre des buts de recherches initiaux et des critères de validité supposés. En ce qui concerne notre recherche, il s'est avéré difficile de rendre plausible une approche exploratoire avec des questions de recherche ouvertes. Conjointement à la perception d'une opération de contrôle, cela provoquait probablement une insécurité chez une partie des enseignant·e·s. Ajouté à cela, la thématique de la recherche (le cours ECR) semblait mettre les instances d'autorité cantonales, en particulier en Valais, et une partie de nos interlocuteur·rice·s plutôt dans l'inconfort et l'insécurité. En effet, nous avons rapidement constaté que de nombreux enseignant·e·s du primaire, voire la majorité des enseignant·e·s de 7-8H, n'enseignent pas cette branche. Ils et elles se trouvent ainsi dans une position inconfortable de « manque » à leurs obligations et à leur cahier des charges. Cette difficulté dans l'accès au terrain nous a fourni des données précieuses sur notre objet de recherche : le cours ECR, malgré son intégration au PER, n'est pas systématiquement enseigné ce qui donne des indices supplémentaires sur la façon dont les enseignant·e·s du primaire se représentent cette branche et ses implications. Il semble également que les enseignant·e·s se représentent la branche comme délicate à enseigner en raison de possibles réactions négatives des parents d'élèves. Nous en concluons que nous pouvons attendre des leçons filmées plutôt des pratiques « sûres », c'est-à-dire qui se tiennent aux manuels d'enseignement ou à une pratique expérimentée, qui a déjà montré que « ça marche ». De plus, du fait que les enseignant·e·s prennent en considération des attentes institutionnelles suppo-

sées, nous ne nous attendons pas à observer des pratiques spontanées, mais des pratiques conformes à l'attente supposée des institutions telle que la HEP et – dans le cadre de Fribourg – la·le responsable d'établissement et l'inspectorat. Par ailleurs, dans le cadre de Fribourg, nous avons constaté que les personnes RE peuvent influencer la nature des données. En effet, l'une d'elles nous a fait parvenir très rapidement la liste des enseignant·e·s volontaires et intéressé·e·s. Toutefois, au cours des vidéographies, nous avons appris qu'elle avait donné la consigne de suivre les indications du PER, c'est-à-dire d'utiliser les méthodologies préconisées qui étaient en usage pour les cours (Journal de bord d'Elisabeth Ansen Zeder). Par conséquent, dans cette école, nous ne pouvons pas nous attendre à avoir filmé la pratique réelle, mais une pratique conforme aux manuels.

La recherche, nous le savons, n'est pas sans impact sur le terrain, qu'il se limite à la période où le·la chercheur·euse est présent·e, ou qu'il soit plus durable. Dans le cadre d'une école de Fribourg, nous avons pu constater que le groupe d'enseignant·e·s, suite à nos visites, a beaucoup discuté sur la branche ECR et s'est motivé à l'enseigner de façon plus conséquente. Une nouvelle représentation de ce cours s'est construite lors de leurs discussions. Nous pouvons donc nous attendre à ce que l'enseignement de la branche dans cette école soit en train de changer.

Une conséquence des modalités d'accès au terrain qu'il nous semble important de souligner est celle du type de données récoltées comparées à celles souhaitées. En effet, le projet de recherche a été conçu pour se baser sur deux types principaux de données – les entretiens individuels semi-directifs avec les enseignant·e·s et leur·e·s responsables (RE, directeur·rice·s, doyen·ne·s selon les cantons) et des observations de leçons ECR filmées – afin de répondre à notre questionnement initial sur les pratiques réelles de l'enseignement ECR dans les classes. A Fribourg, nous sommes parvenu·e·s à obtenir les autorisations nécessaires pour rendre cela possible. Même si les enseignant·e·s n'étaient pas nécessairement intéressé·e·s par la matière et ont donc parfois livré des leçons qu'ils et elles ne donnent pas habituellement, nous avons toutefois récolté des discours et des pratiques relatifs au cours ECR. Dans le canton de Vaud, la vidéographie, bien qu'acceptée par les autorités, n'a pas pu être réalisée en raison de la gêne qu'elle a suscitée auprès des enseignant·e·s. Par respect pour nos enquêté·e·s et afin de poursuivre la recherche sans encombre, la vidéographie a été abandonnée au profit d'enregistrements audio. Enfin, dans le canton du Valais, la prise d'images lors des observations de leçons nous a tout simplement été refusée par les autorités cantonales, nous contraignant à nous limiter aux entretiens avec les enseignant·e·s. Ces trois cas de figure ont pour conséquence que notre corpus de données est essentiellement composé d'entretiens semi-directifs avec les acteur·rice·s. Cela a un impact sur notre approche scientifique qui se concentre donc davantage sur l'analyse et l'interprétation des discours des enseignant·e·s que sur les pratiques réelles.

6 Conclusion

Nos expériences d'accès et de négociation nous ont révélé deux conflits d'intérêt. Un premier conflit se situe entre la déontologie de la recherche qualitative qui exige une participation volontaire et le fait que les enseignant·e·s se portant volontaires pour une recherche ont souvent un profil spécifique. Comme les enseignant·e·s volontaires „favorables" sont plutôt des personnes ayant un parcours biographique dans lequel la religion est un objet de questionnement important, nous concluons que cela représente une motivation particulière pour leur participation. Même si une recherche qualitative ne vise pas la représentativité, dans une approche fondée sur la *grounded theory* et sur la sollicitation des cas opposés pour aller vers une satisfaction théorique (Strübing, 2014), le témoignage des enseignant·e·s non volontaires et réticent·e·s face au cours ECR est précieux et permet d'avoir une vision plus « juste » du terrain. Un deuxième conflit se situe entre les intérêts des institutions scolaires à protéger leurs enseignant·e·s d'une éventuelle surcharge de participation à des recherches et les intérêts des chercheur·euse·s, surtout des didacticien·ne·s, qui ont besoin de données sur les pratiques d'enseignement. C'est particulièrement vrai dans le domaine de l'ECR où des données empiriques sont nécessaires pour développer cette didactique encore jeune et afin de mieux former la relève.

Des collègues didacticien·ne·s nous ont proposé de privilégier une approche par recherche collaborative ou de passer par un dispositif de formation continue afin d'éviter la procédure formelle. Nous estimons que cette approche par les motivé·e·s aurait introduit un biais dans le choix des personnes enquêtées qui nous aurait probablement échappé. En revanche, des mesures renforcées de la part des HEP seraient nécessaires pour faciliter l'accès à des recherches qualitatives et pour améliorer la représentation de la recherche parmi les directeur·rice·s et responsables des établissements scolaires.

A propos des auteur·e·s

Elisabeth Ansen Zeder est professeure des écoles et docteure en psychologie clinique. Elle enseigne la psychologie du développement et de l'apprentissage à la Haute école pédagogique Fribourg depuis 2003. Elle est membre de l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. Parallèlement, depuis 2011, elle exerce aussi comme psychologue-psychothérapeute. elisabeth.ansen@edufr.ch

Petra Bleisch est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la Haute école pédagogique Fribourg où elle dirige l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. petra.bleisch@edufr.ch

Séverine Desponds est docteure en histoire des religions et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses.
severine.desponds-meylan@hepl.ch

Melissa Girardet est titulaire d'un Master en sciences humaines et sociales, orientation anthropologie, de l'Université de Neuchâtel. Elle réalise, au moment de la rédaction de cet article, un stage en tant qu'assistante de recherche à la Haute école pédagogique Fribourg. melissa.girardet@edufr.ch

Anne-Claude Hess est professeure à la Haute école pédagogique Fribourg dans les domaines de la communication interpersonnelle, de la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie du développement et des paradigmes psychopédagogiques. anne-claude.hess@edufr.ch

Bernhard Rotzer est titulaire d'un Master of Arts en sciences historiques et d'un diplôme d'enseignement. Depuis 2015, il est chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses. Il travaille actuellement sur une thèse de doctorat sur l'image de Jésus dans des manuels d'enseignement. bernhard.rotzer@phvs.ch

Références

Berthod, M.-A. et al. (2010). Une charte éthique pour les ethnologues ? Projet de prise de position de la SSE, *Tsantsa*, *15*, 148–154.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. et Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz : UVK.

Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèse, 58*, 98–112.

Derbez, B. (2010). Négocier un terrain hospitalier. Un moment critique de la recherche en anthropologie médicale. *Genèse, 78*, 105–120.

Desponds, S., Fawer Caputo, Ch. et Rota, A. (2014). Enseignement religieux et demandes sociales : une perspective socio-historique et didactique à partir des manuels scolaires vaudois. Dans J.-P. Willaime (dir.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p. 83–99). Paris : Riveneuve.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen : Vandenhoek et Ruprecht.

Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions, 2*, 78–87. Récupéré le 13.11.2020 du site de la revue : http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2016_02_Hirsch-ZFRK_2-2016.pdf

Losego, Ph. (2019). Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers. Dans Ph. Losego & H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 257–289). Neuchâtel : Alphil.

Losego, Ph. & Durler, H. (2019). Introduction. Pour une sociologie du travail pédagogique. Dans Ph. Losego & H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 7–33). Neuchâtel : Alphil.

Lyon, A.-C. (Cheffe du Département). (2006, 1er mai). *Décision No 102. Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche*. Téléchargé le 5 octobre 2020 à partir du site internet du Canton de Vaud : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf

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

Monney, C. (2019). Le prescrit d'inclusion en contre-jour du rôle des formateurs d'enseignants : « étouffoir » ou levier de cohérence et de cohésion ? *BEJUNE Revue de la HEP : Direction et transgression, 32*, 15–17.

Obadia, L. (2003). Ethnologue, touriste ou docteur ? L'ethnologue au regard des catégories locales dans l'Himalaya népalais. Dans L. Obadia, *L'ethnographie comme dialogue. Immersion et interaction dans l'enquête de terrain* (p. 174–210). Paris : PubliSud.

Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork, "Qualitative Research Methods Series".* Newbury Park: Sage Publications.

Randaxhe, F. (2003). Observer ceux qui ne veulent pas l'être. Une recherche chez les Amish. Dans L. Obadia, *L'ethnographie comme dialogue. Immersion et interaction dans l'enquête de terrain* (p. 65-89). Paris : PubliSud.

Schatzman, L. & Strauss A. L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

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

Wanat, C. L. (2008). Getting Past the Gatekeepers. Differences Between Access and Cooperation in Public School Research. *Field Methods, 20* (2), 191–208. Doi: 10.1177/1525822X07313811

Weber, R. (2013). Entrer chez les autres : un processus de négociation d'entrée sur le terrain. *Recherches qualitatives, 15*, 352–364. Récupéré le 4.8.2019 du site de la revue : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Weber.pdf

Wolff, St. (2005). Wege ins Feld und ihre Varianten. Dans U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (dir.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (p. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.