

Formation professionnelle – Secondaire I

Mémoire professionnel – Volée 2012-2013

Le passage de la catéchèse au cours d’Ethique et cultures religieuses : une transformation réussie ?

La question des dispenses en ECR, en Valais

Réalisé par :

Benoît Kummer

Chemin de Macherey 6

CH - 1873 Val-d’Illiez

Sous la direction de :

Revaz Jean-Nicolas

Saint-Maurice, le 13 décembre 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Jean-Nicolas Revaz, Mme Monique Gaspoz, la direction de mon école et l'inspecteur de mon arrondissement pour leur aide précieuse. Je voudrais aussi remercier ma famille et mes amis pour leur soutien.

RESUME

Ce mémoire propose une analyse de la branche du Plan d'étude romand : Ethique et cultures religieuses. Ce que peu de personnes savent, c'est qu'elle fait l'objet d'un particularisme. En effet, c'est la seule branche qui ne soit pas obligatoire à l'école, une dispense étant possible sur simple demande écrite parentale. Une question, dès lors, se pose : Pourquoi cette exception ? Nous verrons dans ce travail que l'origine de la dispense remonte à très loin, puisqu'elle se fonde sur la Constitution fédérale. Mais aujourd'hui, est-elle encore légitime ? Dans ce mémoire, je propose donc de retracer l'historique valaisan de cette branche nouvelle, l'ECR, depuis ses origines catéchétiques des années soixante, jusqu'au PER des années deux mille pour essayer de comprendre si cette dispense est justifiée. Depuis plus de cinquante ans, la branche évolue pour s'adapter aux nouvelles configurations démographiques et sociétales. Pourtant, cette loi demeure. Est-ce à dire que la transformation de la catéchèse n'est pas totalement réussie et que la branche ECR n'est pas adaptée à tous les élèves ?

MOTS CLÉS : Ethique et cultures religieuses, plan d'étude romand, dispense, DFS Valais, Loi sur l'Instruction Publique

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	p.5
2. PROBLÉMATIQUE	p.6
2.1. Le constat des dispenses en ECR	p.6
2.2. L'évolution de ma problématique : le passage de la catéchèse à l'ECR	p.7
3. CADRE CONCEPTUEL	p.9
3.1. Historique du passage de la catéchèse à l'ECR	p.9
3.2. Le cadre légal concernant les dispenses	p.18
3.3. L'ECR dans le PER de la 9H à la 11H	p.19
3.3.1. Les objectifs du PER en ECR : 9H	p.19
3.3.2. Les objectifs du PER en ECR : 10H	p.22
3.3.3. Les objectifs du PER en ECR : 11H	p.23
3.4. Question de recherche	p.24
3.5. Méthode de recherche	p.25
4. LE PROBLÈME DES DISPENSES	p.27
4.1. Méthode d'analyse d'une séquence de 10H : « tolérance et racisme »	p.30
4.2. Analyse d'une séquence de 10H : « tolérance et racisme »	p.31
4.3. Synthèse de l'analyse	p.38
4.4. L'avis des responsables de la discipline ECR	p.41
4.4.1. Entretien avec l'animatrice HEPVS en ECR	p.41
4.4.2. L'avis de l'inspecteur scolaire	p.44
4.5. Mon avis personnel	p.45

4.6. Le cas d'une élève de 11H dispensée	p.48
4.6.1 Méthode de recherche	p.48
4.6.2 Analyse des réponses de la mère de l'élève	p.49
4.6.3 Analyse des réponses de l'élève	p.54
5. RÉPERCUSSIONS SUR MA PRATIQUE	p.56
6. CONCLUSION DE RECHERCHE	p.58
7. DISCUSSION CRITIQUE	p.60
8. PROLONGEMENT ET PERSPECTIVES	p.61
9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p.63
10. ANNEXES	p.65
10.1. Annexe I	p.65
10.2. Annexe II	p.66
10.3. Annexe III	p.67
10.4. Annexe IV	p.68
10.5. Annexe V	p.68

1. INTRODUCTION

Le plan d'étude romand (PER) prévoit une branche nommée « Ethique et cultures religieuses ». Au cycle d'orientation (CO), cette branche, communément appelée par son acronyme « ECR », est enseignée dans le canton dans lequel je travaille, le Valais, à raison d'une heure par semaine. Ayant moi-même fait un Bachelor, à l'Université de Fribourg, en Histoire contemporaine et en Science des religions, j'ai fait, en toute logique, ma formation professionnelle à la HEPVS en SHS (Histoire) et ECR. Lors de mes cours de didactique à la HEP et lors de ma pratique enseignante, j'ai immédiatement constaté la profonde différence existant entre l'ECR et le cours de catéchèse que j'ai suivi dans mon enfance, lors de ma propre formation obligatoire dans les années 90. Le Valais a suivi son propre chemin, puis celui de la Romandie dans l'évolution de cette branche et, au fil de mes lectures, j'ai pu constater que cette évolution ne fut pas facile, qu'elle est le résultat de nombreuses adaptations, discussions, ordonnances légales, débats, etc. En effet, enseigner la religion à l'école comporte en soi, si l'on peut dire, un paradoxe constitutionnel. La Constitution fédérale du 18 avril 1999 (Etat le 1^{er} janvier 2016) dit dans l'article 15, alinéa 4 que nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux.

La France a fait le choix de supprimer entièrement l'enseignement religieux de l'Education nationale, se reposant sur la loi sur la laïcité de 1905. La Suisse et son système fédéral, voit les choses différemment. Dans ce travail je ne vais pas exposer le cas de l'ECR dans tous les cantons qui sont souverains en matière d'enseignement, mais me concentrer sur celui dans lequel je travaille : le Valais. J'y enseigne l'ECR dans les trois niveaux depuis quatre ans et j'ai pu constater, de manière récurrente, en début d'année, que certains élèves étaient dispensés de mon cours suite à une demande parentale. Cet état de fait m'a amené à me poser un certain nombre de questions. Quelle loi les y autorise ? Est-ce légitime ? Le savoir et les compétences que je transmets sont-ils impossibles à entendre pour certains de mes élèves ? Cela m'a amené à me plonger dans l'histoire de cette branche depuis les années soixante jusqu'à aujourd'hui pour comprendre cette évolution. Quels furent les choix pris par les autorités et quelles autorités ? Dans quelle direction ont-ils voulu faire évoluer cette branche qui a changé quatre fois de nom et quel est le résultat aujourd'hui ? Que dit le PER et qu'attendons-nous de nos élèves ? Le Valais est-il un cas à part ? Enfin, pour aller encore plus loin, j'ai voulu avoir l'avis d'une élève dispensée et de ses parents, ce qui ne fut pas évident et m'a rappelé que lorsque l'on parle de religion, le sujet devient parfois sensible.

Les dispenses, nous le verrons dans ce travail, sont un fait. Elles existent dans tous les cycles d'orientation et les écoles primaires du Valais ou, du moins, pourraient exister. C'est prévu par la loi. J'ai personnellement, dans mes classes, des élèves dispensés de ce cours et cela ne me laisse pas indifférent. Si des élèves sont dispensés de mon cours, cela signifie-t-il que mon cours n'est pas prévu pour tous? Dire que ce cours n'est pas nécessaire revient-il à dire, et c'est le cas dans les faits, qu'il est optionnel. Je n'ai jamais entendu dire qu'un cours d'Histoire l'était, ni un cours de Mathématiques ou encore de Français. Pourquoi cette branche a-t-elle cette spécificité ? D'où vient-elle ? Est-elle encore légitime ?

2. PROBLÉMATIQUE

Il convient en premier lieu de délimiter notre champ de recherche. Comme je l'indique dans mon introduction, je ne désire pas faire l'état des lieux de la branche ECR dans toute la Suisse romande et encore moins la Suisse entière. Ce travail s'établissant dans un contexte professionnel, je me contenterai d'analyser le cas de canton du Valais, dans lequel je travaille actuellement et où j'ai effectué ma formation professionnelle.

2.1. Le constat des dispenses en ECR

En début d'année scolaire, généralement la première ou la deuxième semaine, la direction fait parvenir aux enseignants d'ECR les courriers qui dispensent les élèves. Ceux-ci sont internes et n'émanent pas du canton du Valais. Ils ne sont, d'ailleurs, signés que par la direction des écoles. En effet, cette dernière est la seule compétente pour dispenser un élève. Sur courrier parental, elle prend acte de la décision des parents et ne peut la refuser. L'inspecteur de mon arrondissement me l'a confirmé personnellement dans son courriel du 19 avril 2016.

« Les demandes doivent être acceptées. Aucun argumentaire n'est demandé. La LIP [loi sur l'instruction publique du Valais] de 1962 considère pratiquement cette dérogation comme un droit, même si l'enseignement confessionnel a disparu des programmes, et ce en accord avec l'évêque de l'époque, Mgr Schwery. Donc, la question d'accepter ou non les demandes ne se pose pas puisque sur la simple demande écrite des parents et ceci sans argumentation, les élèves sont dispensés de l'enseignement religieux. »

Voici un exemple type de lettre que je reçois de ma direction:

« Par la présente, nous accusons réception de votre courrier du 19 août dernier, qui a retenu toute notre attention.

Nous vous informons que votre requête est acceptée pour l'année scolaire 2016/2017.

Durant les cours de religion, votre enfant restera toutefois dans la salle de classe, et sera tenu de faire de l'étude (penser à prendre matériel/travail à effectuer).

[Salutations et signature] »

L'enseignant reçoit donc une copie du courrier adressé aux parents l'informant, lui et le titulaire de l'élève en question, de la dispense. Pour prendre l'exemple de cette année 2016-2017, j'ai reçu 4 dispenses de ce type, deux en 9Harmos (9H) et deux en 10H. Cette année-là, aucun élève n'a donc été dispensé en 11H. Lors de l'année 2015-2016, une élève, celle qui acceptera de répondre à mon questionnaire dont je présenterai les résultats plus bas, a dû suivre le cours pendant deux semaines, faute de réception du courrier parental par la direction. Une fois cette dernière avertie, elle fut dispensée également. Je ne suis pas le seul enseignant ECR dans mon établissement, nous sommes trois, et eux aussi ont leurs dispensés. Durant mes cours, j'ai donc parfois deux élèves, que je place au fond de la classe, qui font de l'étude et qui ne sont pas évalués du tout. Ils font leur travail, ou autre chose, et il ne faut veiller qu'à ce qu'ils se comportent bien, ce qui est toujours le cas. Je n'ai jamais eu d'entretien avec les parents, ni la direction, jusqu'à la réalisation de ce mémoire où j'ai moi-même fait quelques démarches pour comprendre, ou essayer de comprendre. Les autres élèves ne posent jamais de questions sur cette situation.

Cette situation, au début de ma formation et de mon engagement (qui coïncident), ne me posait pas réellement de problèmes, car elle se faisait sans embarras administratif. Je donnais mon cours du mieux que je pouvais, en suivant les consignes de mes pairs et en intégrant, petit à petit les notions didactiques acquises lors de ma formation professionnelle. Cependant, d'année en année, cette situation a fini par m'interpeller. M'efforçant d'appliquer le PER, de suivre les objectifs qu'il impose, de développer des séquences différenciées, j'avais l'impression de donner un cours comme un autre, prévu par la loi et pourtant, cette possibilité de dispense m'empêchait d'y croire complètement. Le terme lui-même, utilisé dans la lettre ci-dessus, de « cours de religion » me semblait étrange. Pourquoi ne pas y faire figurer le vrai nom du cours : « Ethique et cultures religieuses » ?

2.2. L'évolution de ma problématique : le passage de la catéchèse à l'ECR

Ce ressenti personnel fut donc à l'origine du choix de la problématique de ce travail. Pourquoi ces dispenses existent-elles encore ? Lorsque j'étais en formation obligatoire, et je m'en

souviens très bien, le cours de religion était réellement, dans les faits, un cours de catéchèse destiné aux catholiques et visant à renforcer la foi des élèves. Il était, dans mon cas, dispensé par le curé de la paroisse et consistait, pour l'essentiel, à étudier la Bible sous l'angle de la croyance et à apprendre par cœur les prières courantes (Notre Père, Credo, etc.). Dans ce contexte, il semble logique qu'une dispense soit envisagée. Mais dans celui dans lequel je travaille, au vu des moyens d'enseignement que j'utilise, est-il encore légitime de dispenser un élève de ce cours ? En quoi, d'ailleurs, mon cours est-il si différent de celui qu'aurait pu suivre un élève dans les années soixante, septante, deux-mille ? Quelle fut l'évolution de cette branche qui est passée de la catéchèse à l'ECR et quelles furent les mutations sous-jacentes ? Pour quel résultat ? Le cours ECR est-il réellement un cours destiné à tous les élèves sans exception ?

En effectuant des recherches sur Internet, je suis tombé sur une multitude d'articles que j'ai répertoriés pour certains dans ma bibliographie. La question de la religion à l'école est récurrente et ne concerne pas que la Suisse, mais aussi la France, le Canada, la Belgique, pour ne rester que dans la francophonie. La teneur des articles est toujours la même. Enseigner la religion ou non ? Si oui, comment ne pas aller à l'encontre du principe de liberté religieuse ou de laïcité ? Les réponses, évidemment, divergent. Tous les cantons romands ont choisi le PER, dont l'« introduction progressive [...] au fil des années scolaires s'est achevée à la rentrée scolaire 2014-2015 » (Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR), 2015), tout en y apportant parfois des spécificités cantonales. Mais qu'existait-il auparavant ? Sur quelles bases les autorités ont-elles décidé les programmes d'ECR ? En quoi notre histoire cantonale au vingtième siècle joue-t-elle un rôle dans l'élaboration du programme actuel ?

Partant du constat des dispenses, ma problématique a ensuite évolué dans un cadre plus large, celui du passage de la catéchèse à l'ECR. Quelle fut l'évolution de cette branche dans le canton du Valais pour arriver au PER et que dit ce dernier. En effet, comment juger de la pertinence ou non des dispenses sans comprendre ce qu'est ce cours et d'où il vient. Comme nous l'avons vu plus haut, une dispense d'un cours de catéchèse peut paraître légitime au vu de la Constitution fédérale, car elle garantit la liberté religieuse. Mais qu'en est-il de la branche Ethique et cultures religieuses ?

3. CADRE CONCEPTUEL

Dans cette partie, je vais commencer par présenter les origines du cours ECR en partant des années soixante. J'ai pris la décision de ne pas remonter plus loin dans le temps pour ne pas dévier de ma problématique. En effet, une analyse des années qui précèdent sortirait du cadre d'un travail de mémoire en pédagogie pour se rapprocher d'un mémoire en histoire. Dans les années soixante, comme nous le verrons, apparaissent les premières réflexions sur la branche qui seront la première étape de sa longue évolution jusqu'au PER. Auparavant, le cours de religion était un cours de catéchisme qui n'était pas remis en question depuis des siècles et qui, dans les années soixante, devint un cours de catéchèse. Je partirai donc des premières réformes qui datent des années soixante.

3.1. Historique du passage de la catéchèse à l'ECR

Sur le site de l'animation de la Haute école pédagogique du Valais (HEPVS), (Site web de la HEPVS, 10.09.2016) Monique Gaspoz, responsable de l'animation pédagogique de la branche ECR pour la HEP, propose un historique qui retrace cette évolution dans les grandes lignes, depuis les années soixante. Cet historique propose de diviser notre histoire valaisanne en quatre périodes : « le temps des catéchismes », « le temps de la catéchèse à l'école », « le temps du questionnement et des recherches » et « le temps de l'enseignement religieux à l'école ». Voici ce que dit l'historique sur le temps des catéchèses :

« Jusque dans les années 1960, on observe une grande stabilité dans l'appartenance religieuse de la population valaisanne. La grande majorité des Valaisans sont catholiques (plus de 90% de la population). Pratiquer sa religion va de soi dans la plupart des villes et des villages de notre canton. Dispensés généralement par les curés aidés par les institutrices et instituteurs, les cours de religion comprennent la plupart du temps l'apprentissage du catéchisme (questions et réponses à mémoriser) et la connaissance de récits bibliques. » (Gaspoz, s.d.)

Ce mode d'enseignement, le catéchisme, est décrit dans l'article du « Résonnances, mensuel de l'Ecole valaisanne » d'octobre 1992.

« On parlait autrefois de catéchisme (par extension, le mot disait tout de l'expérience, du programme, des manuels, etc. concernant « la religion à l'école ») En fait, les dictionnaires spécialisés réservent ce mot au « procédé rationnel d'enseignement de la

foi et de la morale chrétienne, selon un programme systématique. » (Schwery, 1992, p.4)

La remise en question du catéchisme est venue de l'inquiétude de « l'insuffisance de l'école à faire l'éducation de la foi par le seul enseignement rationnel, systématique, ... et on a voulu redécouvrir le souffle de l'Eglise antique où, après l'annonce de la foi (kérygme), on prenait « les moyens d'éduquer et d'instruire les croyants après leur conversion » (CATÉCHÈSE) » (Schwery, p.4)

Nous constatons, en effet, dans cet article rédigé par l'évêque de Sion, que l'idée était clairement de passer du catéchisme à la catéchèse. Cette volonté vient, à l'origine, du Concile de Vatican II qui s'est tenu entre le 11 octobre 1962 et le 8 décembre 1965 et « qui a demandé un effort dans tous les secteurs de la vie ecclésiale pour la rendre plus authentique » (Schwery, p.4). De fait, il a fallu élaborer un enseignement religieux qui soit plus proche des gens, de leur situation et donc un « catéchisme de références, pour les pasteurs, les fidèles, les catéchistes et rédacteurs de « catéchismes » pédagogiques ». (Schwery, p.4) En d'autres termes, et pour le sujet qui nous concerne, il a fallu mettre au point une méthode pédagogique pour les élèves, dans le but de rendre leur foi plus proche de leur quotidien, que l'on appelle en pédagogie leur situation personnelle. De cette base très large sont sortis les premiers manuels de catéchèse qui sont un « accompagnement des démarche de foi. » (Schwery, p.4) Le Concile Vatican II est donc à l'origine de ce changement, même si la catéchèse date d'avant. Mme Gaspoz, dans l'entretien que nous avons eu, l'explique ainsi :

« La catéchèse a certainement commencé bien avant le concile Vatican 2. [Celui-ci] a accordé une importance toute particulière à ce que la parole de Dieu, la Bible, soit enseignée. Il [le Concile] a eu lieu dans les années 60 et c'est bien plus tard que nous avons cette distinction entre catéchèse et enseignement religieux. [Cela est dû à] l'évolution sociale. »¹

En effet, dans ces années soixante et septante, l'enseignement religieux vise toujours à transmettre des connaissances sur le Christianisme uniquement et même si le Valais est alors toujours peuplé presque exclusivement de catholiques, le cours se veut donc pourtant plus moderne. Ce ne sont plus seulement les prêtres qui enseignent, mais également des laïcs formés au catéchisme, qui utilisent des manuels tenant en compte de la situation des élèves. L'idée de foi et de croyance continue, cependant, à faire partie du cours, mais l'objectif est

¹ Entretien avec Mme Gaspoz, animatrice ECR à la HEPVS, 7 décembre 2016.

que les élèves aient une croyance qu'ils comprennent et sachent mettre en pratique dans leur situation propre.

Le tournant entre le catéchisme et la catéchèse s'est donc fait par étapes depuis le Concile Vatican 2, mais la fin des années huitante et le début des années nonante ont vu le processus s'accélérer. Pourquoi ? Une des causes est démographique. En effet, au début des années nonante, les statistiques indiquent que la population n'est plus composée à large majorité par des catholiques croyants et pratiquants. En effet, une partie s'en écarte, alors que « l'immigration conduit les classes de ce canton à accueillir un nombre croissant d'enfants d'autres confessions et d'autres religions. », pour reprendre les mots de l'historique de l'animation (Gaspoz, s.d.). Parmi ces nouveaux élèves issus de l'immigration, nous trouvons notamment les réfugiés de l'ex-Yougoslavie, souvent musulmans ou orthodoxes. Dans un contexte tel que celui-ci, l'école a dû adapter son programme et s'ouvrir à l'idée d'un enseignement religieux nouveau, repensé. L'évêque de Sion de l'époque, le cardinal Henry Schwery, a d'ailleurs lui-même indiqué sa volonté claire de faire une distinction entre l'enseignement religieux et la catéchèse de paroisse. Il a fait cet annonce dans le magazine des enseignants « Résonnances, mensuel de l'Ecole valaisanne » d'octobre 1992.

En introduction à cette intervention du Cardinal Schwery, Jacques Darbellay rappelle la conviction de ce dernier qui pense que nous « assistons à une perte de vitalité spirituelle qui est un phénomène lié à l'évolution de nos société industrialisées. » (Darbellay, 1992, p.2) et qui justifie une distinction claire entre ces deux enseignements. Cependant, il ne faut pas oublier un autre argument que rappelle Mme Gaspoz et qui se situe au niveau démographique, dans un changement de la population.

« Je pense que tous les partenaires de l'école ont été sensibles [à la décision de distinguer enseignement religieux et catéchèse] puisque l'évolution sociale a fait que la pratique religieuse diminuait progressivement. La multiculturalité à ce niveau-là a aussi été de plus en plus prégnante parmi la population et donc parmi les élèves des classes. Cette nécessité, cette transformation sociale a progressivement fait qu'il fallait que l'école s'adapte sur ce domaine [enseignement religieux]. »²

Les chiffres indiquent aussi que la population n'est plus identique à celle des années soixante ou septante. Dans le livre « Recensement fédéral de la population 1990 » publié par l'office fédéral de la statistique (OFS, 1997), les statistiques montrent l'augmentation de la population

² Entretien avec Mme Gaspoz, 7 décembre 2016.

dite « sans confession », bien que le recensement de la population sur le critère de la religion ne soit pas chose aisée. En effet, les données récoltées ne peuvent mettre en évidence la foi des personnes.

« Cependant, l'appartenance religieuse ne représente qu'une des facettes de l'identité religieuse. Le rattachement de l'individu à une Eglise ou une communauté religieuse ne préjuge ni d'une loyauté exclusive de ce groupe, ni même de la connaissance et/ou de l'adhésion au contenu de croyances religieuses de la tradition à la laquelle on déclare un rattachement. Dans un contexte de modernité et d'individualisation, le comportement religieux n'est pas contrôlé par le groupe d'appartenance. Il est laissé à la libre initiative de l'individu tant en ce qui concerne le choix des croyances que des pratiques.» (OFS, 1997, pp.8-9)

Cependant, si nous nous en tenons aux chiffres de cette étude, la population valaisanne catholique est passée de 96% à 88,5.

Tableau 2: L'appartenance religieuse déclarée par canton: 1850, 1900, 1950, 1990, en pour cent

	1850 ¹			1900				1950					1990					
	Prot.	Cath.	Isr.	Prot.	Cath.	Isr.	Autres	Prot.	Cath. rom.	Cath. chrét.	Isr.	Autres/ Sans app.	Prot.	Cath. rom.	Cath. chrét.	Isr.	Autres/ Sans app.	Sans indic.
App. Rh.-Int.	0,4	99,6	-	6,2	93,8	-	0,0	4,3	95,6	0,0	0,0	0,1	8,9	85,6	0,0	0,0	5,0	0,5
St-Gall	37,8	62,1	0,0	39,6	60,1	0,2	0,1	39,5	59,6	0,3	0,2	0,4	31,4	58,0	0,1	0,1	9,4	1,1
Grisons	57,7	42,3	0,0	52,8	47,0	0,1	0,1	50,7	48,4	0,1	0,3	0,5	43,9	49,5	0,0	0,0	5,3	1,2
Argovie	53,6	45,6	0,8	55,3	44,1	0,5	0,1	56,9	40,6	1,7	0,2	0,6	41,9	44,3	0,7	0,1	12,2	0,9
Thurgovie	75,3	24,7	0,0	68,2	31,6	0,1	0,1	65,2	34,2	0,2	0,1	0,3	49,4	39,2	0,1	0,0	10,3	1,0
Tessin	0,0	100,0	0,0	1,6	98,0	0,0	0,4	6,2	91,7	0,1	0,3	1,7	7,3	83,5	0,0	0,2	8,0	1,1
Vaud	96,3	3,5	0,2	86,3	13,1	0,4	0,2	78,1	19,9	0,2	0,5	1,3	46,6	37,9	0,0	0,3	12,8	2,4
Valais	0,6	99,4	-	1,4	98,4	0,0	0,2	3,7	96,0	0,0	0,0	0,3	5,5	88,5	0,0	0,0	4,2	1,8
Neuchâtel	91,8	7,9	0,3	85,0	14,0	0,8	0,2	78,1	19,4	0,6	0,4	1,5	44,7	36,4	0,1	0,2	17,2	1,5
Genève	53,3	46,4	0,3	47,1	50,6	0,8	1,5	50,6	42,4	0,6	1,4	5,0	22,6	47,8	0,1	1,0	23,5	5,0
Jura ²	12,3	87,3	0,3	0,1	17,5	81,6	0,5	0,1	0,3	12,6	81,2	0,0	0,0	5,1	1,1

Remarque:

¹ En 1850, on ne distingue que trois confessions.

² A titre indicatif pour 1900 et 1950.

Source: OFS, Recensement fédéral de la population

Source : Bovay, C. & Rais, F. 1997. P.40.

La diminution n'est pas énorme en soit, mais elle indique une baisse. De plus, nous constatons avec ces statistiques qu'il y a 4,2% des personnes qui se disent sans confession (0% en 1950)

et trois fois plus de personnes qui ne se positionnent pas. Cumulés, cela représente 6% de la population valaisanne qui n'est officiellement ni catholique, ni protestante, phénomène inexistant quarante années plus tôt. Si nous ajoutons à cela le fait que certains de ces chrétiens ne le sont que par héritage ou enregistrés comme tels uniquement parce qu'ils ont voulu les sacrements du baptême et du mariage (pratiqués souvent plus pour des raisons culturelles que confessionnelles), leur nombre est encore inférieur. Nous pourrions aussi ajouter que l'Eglise elle-même s'en inquiète, à cette époque, en constatant, par exemple, que leurs églises sont de plus en plus vides.

La diminution du nombre de catholiques n'est pourtant pas la seule explication de cette volonté de réformer le cours d'enseignement religieux.

En tenant compte de ce fait démographique et parce qu'elle redoute la perte de repères de la jeunesse, l'Eglise désire donc s'engager dans les années nonante dans un vaste programme de réforme de l'enseignement religieux à l'école et ce, en respectant les impératifs pédagogiques actuels. La décision est donc de faire la distinction entre l'enseignement religieux et le catéchisme, sans toutefois les opposer, considérant que ce sont des démarches complémentaires. Le statut des Eglises catholiques et réformées évoqué dans l'article 3 de la loi de 1962 (LIP) est réaffirmé dans la loi la loi scolaire de 1986 qui pose clairement les Eglises comme partenaires de l'Etat dans l'instruction publique. Les laïcs ont cependant petit à petit été engagés pour remplacer les prêtres qui n'étaient pas assez nombreux.

« Auparavant c'était les prêtres qui allaient dans les classes pour enseigner la catéchèse ou le catéchisme selon les appellations de l'époque et des laïcs ont progressivement pris le relais pour cet enseignement. »³

« L'école valaisanne a la mission de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. A cet effet, elle recherche la collaboration des Eglises reconnues de droit public. » (LIP, 1983) Cette collaboration a été confirmée par la Déclaration du 14 décembre 2015 et est donc toujours d'actualité, même si ses termes ont évolué pour correspondre aux attentes du PER.

Le Cardinal Schwery rappelle que le rôle de l'école. « De par sa fonction spécifique, l'école éduque en enseignant. Une distinction s'impose entre enseignement religieux et catéchèse. »

³ Entretien avec Mme Gaspoz, animatrice ECR à la HEPVS, 7 décembre 2016.

(Schwery, 1992, p.7) Concrètement, les objectifs sont mis à jour et « la visée prioritaire », pour reprendre une expression moderne du Plan d'Etude romand, est de

« permettre une première approche de l'histoire et des contenus de la Révélation chrétienne. Il fait entrer dans la connaissance des sources judéo-chrétienne. Il favorise une compréhension des expressions religieuses et des témoignages historiques et actuels du christianisme ». (Schwery, p.8)

Les élèves doivent « s'ouvrir à la dimension spirituelle de l'existence et donner un sens à sa vie. » L'accent est donc mis sur une « intelligence de la foi » et une « vision en référence à Jésus-Christ ». Nous constatons donc que, s'il y a alors une ouverture et une réelle volonté pédagogique (objectifs précisés et fixés, méthodologie adéquate, moyens pédagogiques), il est fort à parier que le cours, sous cette forme, serait qualifié aujourd'hui de cours de catéchisme. Les objectifs cités dans le « Résonnances, mensuel de l'école valaisane » d'octobre 1992 le démontrent bien : « s'ouvrir à la dimension religieuse de l'existence humaine et de comprendre les réponses qu'offre le christianisme aux grandes interrogations qui touchent le sens de la vie ». (Berclaz, 1992, p.8) Aucune mention n'est faite aux autres courants religieux ou philosophies. « Connaître la personne, la vie et le message de Jésus-Christ comme mystère central de la foi chrétienne, attesté par l'écriture et annoncé dans et par l'Eglise, depuis 2000 ans », « apprendre à décoder les éléments essentiels du langage religieux par lequel s'exprime la foi chrétienne, et faire une bonne approche des Evangiles, par des méthodes correctes » ou encore « de témoigner accueil, ouverture et respect face aux personnes qui vivent selon des choix religieux différents, ou qui n'adhèrent à aucun « credo » religieux. » (Berclaz, pp.8-9)) sont d'autres objectifs qui illustrent bien l'encrage profond de la branche dans la tradition chrétienne. Nous pouvons noter ici, cependant, que le Cardinal Schwery insiste sur une collaboration avec la famille dans l'éducation des élèves et que les choix de cette dernière demeurent prioritaires.

« L'enseignement religieux se réalise [...] selon les exigences proprement scolaires, mais dans un rapport de continuité avec l'action éducative de la famille, dont il respecte le choix et les orientations [...] » (Berclaz, p.8)

Lorsque les objectifs sont fixés, il reste à trouver des moyens d'enseignement. L'élaboration de ces derniers fut compliquée, tout comme il le fut de trouver des personnes aptes à dispenser ce cours. Un certain nombre de laïcs, nous l'avons vu, furent formées et le contenu des moyens fut confié au IFM (Institut de Formation au Ministère).

L'enseignement religieux gardera ces objectifs jusqu'à la fin des années nonante. Même si la volonté de distinguer cet enseignement d'un cours purement catéchétique est bien exprimée et que l'enseignement de la branche est effectivement confié également à des laïcs formés, les différences avec le PER, nous le verrons, sont immenses. C'est dans les années 2000, que s'est amorcé le changement qui a fait naître le cours ECR tel qu'il est enseigné aujourd'hui. En 1997, un projet de loi nommé « E2000 » pour « Education 2000 » a été rejeté à 72% par la population valaisanne. Face à cet échec qui a provoqué « un profond désarroi au sein du Département, [il] a fallu remettre l'ouvrage sur le métier et analyser une nouvelle stratégie pour aller de l'avant et réformer la législation cantonale en matière d'enseignement. » (Grand Conseil. DECS. s.d.) Toutes les branches furent concernées et toutes durent être repensées une à une et non selon un modèle global, comme le prévoyait E2000. Dans le mensuel de l'école valaisanne « Résonance » d'avril 1997, le projet de loi est expliqué, les citations ci-dessous sont tirées de cet article. En ce concerne l'enseignement religieux, l'idée était déjà de « favoriser chez les jeunes l'accès à la citoyenneté et le développement d'une vie spirituelle aussi riche que possible. » (La direction d'Education 2000, 1997, p.16) E2000 avait le projet de redéfinir des « objectifs noyaux » qui auraient été les suivants : « langue et communication », « mathématiques et sciences, éducation personnelle, culturelle, religieuse » et, enfin, « éducation artistique et physique ». (La direction d'Education 2000, p.17) Sans entrer dans les détails de cette loi, attardons-nous sur le fond. Le but principal du projet et de permettre à plusieurs domaines de se rencontrer en les réunissant, afin de privilégier l'interdisciplinarité et les compétences transversales. Une évaluation-bilan de chacun de ces « objectifs noyaux » aurait permis de déterminer la progression dans les apprentissages de chaque élève. On parlait donc, en effet, d'une refonte complète du système. Rejetée massivement par le peuple, il a fallu trouver autre chose et des groupes de travail ont commencé à réformer l'éducation non plus d'un bloc, mais par domaine. En ce qui concerne l'ECR, une commission mixte Eglise-DECS a été constituée immédiatement après. Mme Gaspoz a travaillé pour cette commission. Elle a décrit ici le travail effectué et les résultats.

« Le premier résultat a été de déterminer les objectifs et les finalités de cet enseignement. Quand on fait un enseignement religieux, que veut-on enseigner et que veut-on faire ? Le premier travail fut de déterminer ces grandes lignes qui furent entérinées par les autorités du moment, c'est-à-dire les représentants de l'Etat et des Eglises. Ensuite ont été définies les modalités de cet enseignement, c'est-à-dire : par

qui cet enseignement allait être dispensé et quelle serait l'évaluation des questions connexes par rapport à cette discipline à l'école. »⁴

La commission mixte Eglises-DECS est donc constituée en 1997 pour régler les questions relatives à l'enseignement religieux à l'école. Mandaté par cette commission, un groupe chargé de définir les objectifs de l'enseignement religieux pour l'école enfantine et la scolarité obligatoire est constitué en date du 26 novembre 1998. Ce groupe de travail rend un premier document intitulé "Objectifs et finalités de l'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire" en automne 1999. (Clivaz, 2000, p.43) La Déclaration du 30 janvier 2003, en définitive, définit les grandes orientations de cette discipline et seront à leur tour entérinés par la CIIP. Les lignes d'action sont les suivantes (concernant l'ECR en particulier) :

« L'Ecole publique assume sa mission de formation et de sociabilisation par la promotion des lignes d'action suivantes :

a) elle veille [...] à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles [...]

b) elle prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit ; » (CIIP, 2003, p.3-4)

Ce document sert donc de base au PER pour le développement du programme de la branche ECR.

« Dans un second mandat, le groupe de travail détaille ensuite les contenus correspondant aux objectifs et finalités de l'enseignement religieux pour la scolarité obligatoire, puis il se met à la recherche de moyens d'enseignement susceptibles de concrétiser ces objectifs. On examine, à la lumière d'une grille d'analyse et du programme défini, l'ensemble des ouvrages disponibles sur le marché à cette époque-là : des livres français, belges et les moyens publiés par les éditions Enbiro à Lausanne. Finalement, après de longues discussions, les ouvrages édités par Enbiro sont retenus, assortis de la réalisation de compléments valaisans pour chacune des années primaires. » (Site web de la HEPVS, 10.09.2016)

⁴ Entretien avec Mme Gaspoz, animatrice ECR à la HEPVS, 7 décembre 2016.

En effet, tout comme dans les années 90, il a fallu trouver des moyens d'enseignement pour répondre à ces objectifs. La collaboration avec les Eglises a permis de trouver des personnes, par contre, il était plus difficile de créer de nouveaux moyens de toutes pièces. Les méthodes Enbiro sont encore utilisées aujourd'hui, en 2016, par certains enseignants car toujours compatibles avec le PER. Je prends pour exemple la brochure « Les Chrétiens dans le monde »⁵, qui est une brochure très pratique, car elle adopte un point de vue scientifique, historique et objectif sur la question du Christianisme en général. Cette brochure est en cours d'amélioration, comme nous le verrons au chapitre 6 de ce travail. Une autre brochure des éditions Enbiro demeure très utile aujourd'hui, celle intitulée « Architecture et religion »⁶, encore distribuée dans les écoles.

« [...] Au fil des années, un nouveau concept d'enseignement religieux, décidé par les responsables des Eglises catholique et réformée et du Département de l'Education, de la Culture et du Sport, s'est mis en place dans les classes valaisannes. Dans le cadre scolaire, on est passé d'une catéchèse (initiation à la foi chrétienne) à un enseignement (connaissances du christianisme et des autres religions, réflexion sur les valeurs et sur les questions fondamentales de l'existence). Dans le cadre [extra]-scolaire (le texte original comporte une erreur, l'auteur a noté deux fois « scolaire »), on est passé d'une catéchèse centrée sur la transmission de la foi à un enseignement privilégiant l'acquisition des connaissances et la réflexion sur les valeurs ou questions fondamentales de l'existence. Le christianisme principalement et les autres grandes religions (islam, judaïsme, bouddhisme et hindouisme) sont abordés au cours des années de la scolarité obligatoire, de même que des notions éthiques. » » (Site web de la HEPVS, 10.09.2016)

La CIIP qui avait pour mandat d'assurer la coordination des différents cantons souverains en matière d'éducation publique a finalisé son Plan d'Etude romand (PER) qui a été accepté en 2010 par les cantons et qui est entré en vigueur en 2011 pour les premières années de chaque cycle. L'année scolaire 2013-2014 a vu l'entrée en vigueur du PER dans toutes les classes de la scolarité obligatoire.

Avec le PER, le nom « Ethique et cultures religieuses » est adopté et est définitivement supprimée du programme la notion de catéchèse. Il n'y a plus ni d'initiation à la foi chrétienne, ni encore moins de transmission de la foi.

⁵ Dutoit, Y. & Girardet, S. (2013). *Les chrétiens dans le monde*. Lausanne : Agora.

⁶ Dutoit, Y., Girardet, S. & Moeschler, S. (2005). *Architecture et religion*. Lausanne: Enbiro

3.2. Le cadre légal concernant les dispenses

Comme mentionné déjà dans le point 2.1 de ce travail, les dispenses sont un fait qui s'inscrit dans un cadre légal très clair. La dispense d'un enseignement religieux trouve, nous l'avons vu, son origine et sa justification première dans la Constitution fédérale suisse. En effet, « Nul ne peut être contraint [...] de suivre un enseignement religieux. » Sur la base de cet article constitutionnel a été rédigée la loi sur l'instruction publique (LIP) de 1962, article 28, qui stipule ceci :

« Enseignement de la religion

L'enseignement de la religion constitue une partie du plan d'étude des écoles publiques. Les élèves en sont dispensés par le maître e classe, sur demande écrite de leurs parents ou du tuteur. »

La Loi sur le Cycle d'Orientation du 10 septembre 2009, celle en vigueur actuellement, n'a pas abrogé cet article 28.

« Art. 71 Abrogations

Toutes les dispositions contraires à la présente loi sont abrogées, notamment : [...]

b) les articles 16 et 46 à 51 de la loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962. »

L'article 28, tel que présenté dans la LIP de 1962, n'est pas répété dans la loi sur le Cycle d'Orientation, mais y figure indirectement. En effet, certains articles de la Loi sur l'enseignement primaire (LEP) s'appliquent par analogie au Cycle d'Orientation. L'article 28, détaillé dans la LEP, est mentionné dans l'article 71bis de la Loi sur le Cycle d'Orientation qui dit ceci :

« Art. 71bis Application par analogie

Les articles 3 à 15, 17, 18, 19 alinéas 1 à 4, 20, 21, 23 à 26, 28 à 34, 37, 38, 40, 42 à 44 et 66 à 72 de la loi sur l'enseignement primaire s'appliquent au cycle d'orientation. »

Cette question des dispenses est également rappelée dans le « Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire » du 14 juillet 2004 qui dit ceci :

« Art. 9 Fréquentation des cours

La fréquentation de l'école et de tous les cours prévus au programme est obligatoire. Demeurent réservées les dispositions de l'article 28 de la loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962. »

Ces éléments sont confirmés par l'inspecteur scolaire de mon arrondissement dans un courriel qu'il m'a adressé personnellement :

« 1) Comment se passe la procédure? Avez-vous accès à ces documents? Devez-vous les valider?

« La demande de dispense de cours d'enseignement religieux se fonde sur un article de la Loi sur l'instruction publique. La demande est adressée au titulaire, voire à la direction. Les responsables scolaires en prennent acte.

La loi sur l'instruction publique (LIP) de 1962 stipule que "Les élèves sont dispensés de l'enseignement de la religion par le maître de classe sur demande écrite de leurs parents." Les parents qui souhaitent une dispense doivent donc faire une demande par écrit. Une directive prévoit que, depuis 2012-2013, la compétence revienne aux Directions d'école (à défaut à la commission scolaire). » (Inspecteur scolaire, communication personnelle, 15 avril 2016)

D'un point de vue légal, donc, la loi autorise toujours un parent ou un tuteur de dispenser un élève de « l'enseignement religieux ». Il n'est pas précisé dans la loi que le cours « Ethique et cultures religieuses » est le nouvel intitulé pour désigner cette branche. Puisque les dispenses sont toujours autorisées, nous pouvons donc légitimement le considérer ainsi.

3.3. L'ECR dans le PER de la 9H à la 11H

Le cours ECR figure dans le Plan d'étude romand (CIIP, 2010), l'Etat du Valais, dans sa grille horaire du CO (Site web du DFS, 23.09.16) prévoit une heure par semaine dédiée à cette branche. Nous avons vu, en faisant son historique, que cette dernière a subi un grand nombre d'évolutions depuis les années soixante. Depuis l'entrée en vigueur du PER en 2013-2014, les programmes sont redéfinis. Toutes les informations du point 3.3 sont tirées du site Internet du PER. (Site web du PER, 23.09.16) Concrètement, quel est le résultat?

3.3.1. Les objectifs du PER en ECR : 9H

Tout comme pour les objectifs de 8H, il existe pour ceux de 9H des spécificités cantonales qu'il s'agit de respecter. Dans le PER, il y a quatre objectifs principaux :

a) « Identification et définition du sens des principales fêtes religieuses, de leurs rites et symbole », « Repérage de liens de signification et/ ou de symbolique entre les fêtes des trois grandes religions », « Observation des différentes façons de compter le temps (calendriers juifs, julien, grégorien, musulman)» et « Identification et comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture (juifs, chrétiens et musulmans) ». Ces objectifs sont similaires dans la version cantonale, aucune modification n'a été apportée.

b) « Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta, Confucius,...)». Cet objectif est modifié dans la version valaisanne. En effet, l'accent doit être mis sur le personnage de Jésus, les autres noms ayant été supprimés de la liste.

c) « Présentation des grands livres sacrés (Torah, Bible, Coran,...) et de leur contexte historique, géographique et religieux ». Ces objectifs sont similaires dans la version cantonale, aucune modification n'a été apportée.

d) « Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponses à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques,...)». Cet objectif a été raccourci dans la version valaisanne qui a supprimé la parenthèse.

Pour atteindre ces objectifs, l'animation de la HEP propose ces 3 séquences : a) « Les livres sacrés », b) « Fêtes et calendriers » et c) « Débuts du christianisme ». La première constatation à faire est qu'il n'y a pas une séquence prévu pour chacun des 4 objectifs fixés par le PER et le PERVS. En effet, l'objectif d), « Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société », n'a pas de support de cours prévu sur le site de l'animation. L'enseignant est libre d'amener la matière comme il l'entend. Cette séquence peut servir, entre autres, à faire saisir à l'élève que ce cours n'est pas un cours de catéchisme ou de catéchèse et qu'il n'a pas d'ambitions prosélytes. En effet, il n'est pas rare que lors de ce cours, et pas forcément au début de l'année, des élèves s'interrogent sur la raison d'une telle branche. Ils demandent fréquemment à quoi elle sert et en quoi ils sont concernés puisqu'ils sont (se prétendent ?) non croyants. Rappeler la différence entre la foi et la culture pourrait être une entrée en matière. Dans ma pratique, j'utilise une séquence intitulée « Le fait religieux » qui présente la religion comme une caractéristique humaine diverse et remontant aux premiers humains.

La séquence « les livres sacrés » s'inscrit dans la continuité de la séquence « Sur les traces d'Abraham ». En effet, en 8H les élèves ont appris que les trois monothéismes avaient la même origine et le même fondateur. Dans cette même idée de rapprocher les monothéismes, cette séquence vise à montrer que les trois monothéismes sont des religions du livre et que de nombreux personnages sont présents dans les trois (notamment les prophètes de l'Ancien Testament ou encore Jésus et Marie et qui sont absents dans le Judaïsme mais présents dans le Coran.) Cette séquence demeure donc dans cette même idée qu'il faut aborder les monothéismes en les comparant et non en les opposant. La deuxième séquence, « Livres et calendriers » correspond à l'objectif a) du PER. Dans le PERVS, elle est un peu raccourcie (la ligne « Identification et comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture (juifs, chrétiens et musulmans) » a été supprimée). Dans cette séquence, le cours peut s'ouvrir aux autres religions que les trois monothéismes (en abordant les rites d'autres religions, comme c'est indiqué dans le PERVS), mais il est conseillé de parler essentiellement de l'Islam, du Christianisme et du Judaïsme. La séquence suivante, « Fête et calendrier », est évidemment dans la continuité des séquences « Identification des principales fêtes juives et musulmanes » et « Approfondissement des principales fêtes chrétiennes et de leur signification (Noël, Pâques, Ascension, Pentecôte) » vues en 8H. En outre, cette séquence permet de parler des autres religions du monde au travers de leurs fêtes. Nous pouvons, par exemple, parler de l'Hindouisme ou du Bouddhisme. Pour terminer, la dernière séquence de 9H, « Début du christianisme », est une spécificité valaisanne et répond à l'objectif valaisan : « Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (Jésus) » et non à l'objectif plus ouvert que l'on trouve dans le PER : « Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta, Confucius,...) ». La séquence proposée par l'animation de la HEP, « Les débuts du christianisme », comme son nom l'indique, se cantonne à l'histoire chrétienne et fait complètement l'impasse sur le Bouddhisme ou l'Hindouisme comme le prévoyait le PER. Nous pouvons légitimer ce choix de la manière suivante : le PER donne clairement des propositions en fournissant une liste non exhaustive. Bien évidemment, il est impossible de traiter de tous ces personnages. Il faut faire un choix et c'est celui du personnage de Jésus qui a été fait. Ce choix pourrait s'expliquer d'abord par le fait qu'en 8H les élèves ont travaillé la séquence « VS terre chrétienne 2 », ensuite que cette séquence avait, comme nous le verrons plus bas, la vocation d'être transitoire, en attente d'autres moyens, comme nous le verrons dans le chapitre 6 de ce travail. Enfin, la collaboration entre l'Eglise et l'Etat, rappelée par la convention du 14 décembre 2015, y est aussi pour quelque chose. En effet, cette dernière

commence ainsi : « L'identité culturelle du Valais, caractérisée par l'interaction entre la société civile, l'Etat et l'Eglise peut compter sur la collaboration entre ces partenaires. » (DFS, 2015)

Les Eglises protestantes ayant eu leur mot à dire sur les programmes, comme nous l'avons vu dans le point 3.1 de ce travail, il est logique que l'accent ait été mis sur le christianisme, puisque ce dernier est la religion historique du canton et la plus représentée.

3.3.2. Les objectifs du PER en ECR : 10H

Les informations ci-dessous sont tirées des mêmes pages internet que pour la 9H. (site web du PER, 23.09.16)

Les objectifs à atteindre du PERVS sont au nombre de 6 et sont les suivants : a) « Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes », b) « Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes », c) « Analyse des fondements, de la fonction sociale, des valeurs et des rites du mariage civil et religieux », d) « Identification et analyse des causes et des conséquences de certaines idéologies religieuses » e) « Découverte de la conception du bonheur dans différentes religions et courants de pensée (christianisme, islam, bouddhisme, athéisme,...)» et f) « Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes. »

Les objectifs dans la version valaisanne sont les mêmes que dans la version PER. Ils ne sont différents que dans la mise en œuvre. A partir de la 10H, les élèves travaillent avec les moyens fribourgeois, que nous présenterons au chapitre 4 de ce travail. L'enseignant valaisan, pour respecter les objectifs attendus par le PERVS, choisit les séquences. En effet, parfois plusieurs sont proposées par objectif du PERVS. La seule exception concerne l'objectif « Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes », pour lequel est demandé d'utiliser la brochure cantonale « Jean-Paul 2 » que les CO commandent sous version papier ou que l'on peut télécharger sur le site de l'animation. Pour cet objectif, le canton impose donc le personnage de Jean-Paul 2, alors que le PER, lui, propose de « comparer ou s'inspirer des exemples de personnalités de différentes religions et philosophies (christianisme, judaïsme, bouddhisme, humanisme / Abbé Pierre – Ytzhak Rabbin – Aung San Suu Kyi) ». Pour le reste, le classeur fribourgeois a été accepté dans sa totalité. Au début de celui-ci, dans la préface, sont exposés le mandat, la visée prioritaire et les intentions. En ce qui concerne le mandat, « le groupe de travail d'Ethique et cultures religieuses (ECR) a

naturellement intégré les objectifs et les attentes fondamentales du plan d'étude romands et répondu aux progressions d'apprentissages du troisième cycle (SHS35) ». Le Valais a accepté d'utiliser officiellement ce classeur comme moyen d'étude. Parmi les séquences prévues par ce classeur de 10H, on peut en relever quelques-unes. Par exemple, « justice et injustice », « tolérance et racisme », « addiction », « droits et devoirs de l'être humain » ou finalement encore « dérives sectaires ».

3.3.3. Les objectifs du PER en « ECR » : 11H :

Les informations ci-dessous sont tirées des mêmes pages internet que pour la 9H et la 10H. ((site web du PER, 23.09.16)

Les objectifs à atteindre du PERVS sont au nombre de 5 et sont les suivants : a) « Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société », b) « Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes », c) « Découverte du sens de l'existence, de la conception de la vie éternelle, de la vie après la mort dans les différentes religions et courants philosophiques », d) « Approche des différentes perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort à travers les rites funéraires et des textes religieux et humanistes » et e) « Étude de textes de cosmogonies en utilisant différentes lectures d'interprétation et différenciation entre l'intention scientifique et religieuse. »

Plus encore que pour la 9H et la 11H, nous pouvons constater ici que l'accent est mis sur l'éthique, la réflexion. Comme pour la 10H, le support de cours prévu par le canton du Valais est celui établi par Fribourg et dont le mandat, la visée prioritaire et les intentions sont identiques. L'enseignant, afin de satisfaire les objectifs du PERVS, choisit dans le classeur les séquences qu'il désire. Elles sont au nombre de 8 dans le classeur et sont les suivantes : « analyse d'une situation éthique (cours général de méthodologie) », « notions générales de liberté », « quelques notions d'anthropologie », « liberté et déterminisme », « vie en groupe et influence », « sexualité et responsabilité », « liberté et religions », « sens de l'existence et au-delà » et « science et religions ». Dans la version valaisanne, il manque les pages de la séquence « conceptions de la mort ». Cette séquence a été remplacée par la séquence « don d'organes », obligatoire dans les écoles valaisannes. L'explication donnée par l'animation lors de la formation continue est que l'Etat de Fribourg avait prévu une séquence traitant, entre autres, du suicide assisté dans le cadre de l'institution « Exit » établie à Zürich. Pour des raisons éthiques, l'animation a décidé de ne pas traiter de ce sujet jugé trop délicat. En effet, il

ne lui semblait pas approprié de parler de suicide assisté à des adolescents. L'idée de parler de « don d'organe » semblait plus positive, car elle est axée sur un projet de vie et peut servir un projet d'utilité publique.

Comme pour le programme de 10H, le classeur préconise une réflexion sur des sujets éthiques concernant les élèves dans leur situation personnelle et encourage le débat. Une approche religieuse est également la norme, mais dans l'objectif d'en présenter plusieurs, en lien avec le sujet traité. Pour le thème « don d'organe », par exemple, la séquence prévoit de développer l'opinion officielle des grandes religions du monde sur la question du don d'organe (qui d'ailleurs, à l'exception de rares cas, l'autorise presque toujours).

3.4 Question de recherche

Ma pratique en tant qu'enseignant en ECR depuis quatre ans au CO, cette année scolaire 2016-2017 encore, m'a confronté à cette question des dispenses. Chaque année, je reçois de ma direction les courriers dont j'ai parlé ci-dessus, dans le point 2.1 de ce mémoire. La première réaction que j'ai eue fut d'aller consulter les sites de l'Etat du Valais pour avoir sous les yeux les articles de loi qui autorisent ces dispenses, et dans quelle mesure. Comme je le présente dans le cadre conceptuel, la dispense de la branche ECR est un droit. Nous avons vu dans le cadre conceptuel que la branche ECR est récente sous cette appellation, qu'elle résulte d'une évolution sur environ cinquante ans, entre les années soixante et le début des années deux mille. Cette transition fut lente. Du catéchisme, abandonné avec Vatican II dans les années soixante, à la catéchèse et son ouverture à la réflexion des élèves et leur mise en situation des années huitante et nonante et, enfin, à l'ECR d'aujourd'hui, dont les objectifs sont fixés par le PER, les étapes furent nombreuses. Mais quel était le but de cette transition, sinon d'adapter l'enseignement public à la population et aux attentes de celles-ci ? A quoi bon opérer d'un côté tous ces changements, toute cette transition depuis les années soixante, si c'est pour conserver dans la LIP cet article 28 qui date justement de cette époque où la transition n'avait pas encore eu lieu. Si l'enseignement religieux évolue, pourquoi la loi le concernant reste-elle figée ? L'article 28 de la LIP de 1962 parle « d'enseignement religieux », la LIP a été révisée plusieurs fois, mais cet article est resté. Est-ce à dire qu'un cours « d'éthique et de cultures religieuses » est un enseignement religieux ? Si l'on va sur le site de l'animation de la HEPVS, on tombe sur la page « Ethique et cultures religieuses », par contre, si l'on regarde l'adresse Internet de la page, on lit bien « animation.hepvs.ch/ens-religieux/ ». Cela peut sembler un détail et c'en est certainement un, mais il est tout de même

troublant. Sur ce même site, les personnes étant membres peuvent consulter un fichier dans lequel est clairement dit que l'appellation du cours a évolué au fil des années et que l'appellation « Enseignement religieux » a été abandonnée en 2012 pour celle « d’Ethique et cultures religieuses ». Le nom a donc évolué en même temps que les programmes et les objectifs. Voici le tableau disponible sur le site :

Année	Intitulé du cours	Temps imparti
1918	«Religion»	3 heures / semaine pour les garçons 3 heures / semaine pour les filles
1961	«Instruction religieuse»	3 heures / semaine pour les garçons 3 heures / semaine pour les filles
1976	«Catéchèse»	100 minutes par semaine
1998	«Education religieuse»	90 minutes par semaine
2004	«Enseignement religieux»	90 minutes par semaine
2012	«Ethique et cultures religieuses»	90 minutes par semaine
2015	«Ethique et cultures religieuses»	1, 5 période de 45' = 67,5 mn/semaine

Source : Gaspoz, M. s.d.

La volonté de transition est donc visible simplement à l'intitulé du cours et, comme nous l'avons montré dans le cadre conceptuel, les objectifs sont effectivement différents au fil des décennies. Cependant, cela ne semble pas suffire pour supprimer les dispenses. Le cours, d'ailleurs, est toujours communément appelé « cours de religion ». Existe-il encore dans le contenu, malgré les nouveaux objectifs et les nouvelles attentes, un aspect religieux qui justifierait ces dispenses? Et, si ce n'est pas le cas, les dispenses sont-elles motivées par d'autres aspects que confessionnels ? Dans les deux cas, on peut donc se poser la question suivante : si, malgré toutes ces évolutions, dont le tableau ci-dessus fait le récapitulatif, il existe encore une raison valable de dispenser son élève du cours d'ECR, peut-on parler de transition réussie ?

3.5 Méthode de recherche

Ma question de départ concernait les dispenses et partait d'un constat. En effet, au début de chaque année scolaire je reçois un certain nombre de courrier attestant la dispense d'élèves de mon cours d'ECR. Je me suis donc en toute logique adressé à ma direction pour savoir ce qu'il en était, pour des raisons pratiques. Mes questions étaient les suivantes : Que doivent faire les élèves pendant mon cours ? Doivent-ils rester dans ma classe ? En outre, y percevant

déjà un sujet potentiel d'un travail de mémoire, je lui ai demandé si elle était d'accord de me montrer les lettres qu'il recevait des parents, ce qu'elle fit.

J'ai commencé une observation directe parcourant les sites me permettant d'obtenir le cadre légal. Le site officiel du Département Formation et Sécurité (DFS) de l'Etat du Valais met à disposition les articles de loi concernant l'école. J'y ai trouvé l'article 28 de la LIP de 1962 et la loi sur le CO de 2009 qui stipulent effectivement la possibilité de la dispense de ce cours sur lettre parentale.

Ayant personnellement suivi une formation à la HEP en ECR, je me suis interrogé sur ces dispenses. Les cours de didactiques, l'étude du programme figurant dans le PER et ma pratique enseignante avec l'utilisation des moyens proposés sur le site de l'animation ne justifiaient pas, selon moi, ces dispenses. Je me suis donc dit que cet article de loi de 1962, toujours inchangé en 2009, devait s'ancrer dans une autre réalité correspondant à une autre perception de ce cours aujourd'hui caduque.

Cela m'a donc amené à étudier l'histoire de ce cours. En explorant le site de l'animation, je suis tombé sur l'historique de la branche, réalisé par Mme Gaspoz, animatrice de la branche, qui explique de façon sommaire l'évolution de la branche depuis les années 60. J'ai donc poursuivi mon observation directe en recherchant mes informations sur Internet, mais en étant confronté à un certain nombre d'interrogations. En effet, il n'existe pas une littérature secondaire faisant l'historique de cette branche. J'ai donc pris contact avec Mme Gaspoz en lui écrivant un courriel décrivant mes interrogations et ma problématique. Nous nous sommes rencontrés et elle m'a fourni des explications complémentaires sur l'historique qu'elle avait écrit. Lors de cet entretien j'ai pu mieux comprendre les processus de l'évolution de la branche. Elle m'a fourni des clés de recherches et des informations précieuses. J'ai donc procédé à un premier entretien exploratoire de type « Rogérien » (Quivy, R. & Van Campenhoudt, L., 1995), c'est-à-dire non directif ou libre, n'intervenant que pour avoir des précisions ou pour demander des clarifications. Cet entretien centré sur la personne m'a permis d'y voir plus clair dans les multiples étapes qui furent nécessaires à la transition entre la catéchèse et le cours ECR, et donc le cadre conceptuel de ce travail. Toujours dans l'élaboration de mon cadre conceptuel, j'ai opté ensuite pour un deuxième entretien avec cette personne, afin de collecter des informations précises non seulement sur le cadre conceptuel (l'historique de la branche ECR), mais aussi pour connaître son opinion sur ma question des dispenses. Cet entretien, que j'ai enregistré, a été mené de la manière suivante. J'ai tout

d'abord élaboré une série de questions concernant le cadre conceptuel qui me permirent d'étayer mon propos et d'y apporter un témoignage, Mme Gaspoz ayant fait régulièrement partie des commissions qui ont élaboré les objectifs et les programmes de cette branche. Les questions posées sont mixtes : elles appellent une réponse précise tout en laissant le loisir à l'interviewée de développer sa réponse. L'entretien fut donc plutôt semi-directif (ou semi-structuré), même si certaines questions étaient plutôt fermées. Le discours de l'interviewée est cadré et relancé par mes questions. Je n'ai pas choisi la structure forte, car je ne voulais pas savoir seulement, par exemple, si Mme Gaspoz était pour ou contre les dispenses, mais je désirais qu'elle développe son opinion et qu'elle suggère des pistes de réflexions sur ce sujet. Afin qu'elle puisse préparer ses réponses, je lui ai envoyé les questions avant l'entretien.

Les méthodes de recherche utilisées pour le questionnaire destiné à l'inspecteur sont décrites dans le point 4.3.2 et celles concernant l'élève dispensée du cours et de ses parents, qui méritent un approfondissement supplémentaire, je les développerai plus loin, dans le point 4.6.1 de ce mémoire.

4. LE PROBLÈME DES DISPENSES

J'ai longuement hésité à intituler ce point ainsi, car les dispenses ne sont pas réellement un problème en soi. La loi est claire. Elle est applicable facilement et, de mon point de vue d'enseignant, elle ne perturbe pas l'exercice de mon métier. Tout le monde semble d'ailleurs s'y accommoder, il suffit que les lettres soient envoyées, signées par les parents et contresignées par la direction. Cependant, nous pouvons également considérer qu'il existe bien un problème de fond. Comme présenté dans le cadre conceptuel de ce travail, le Valais a accepté le PER, en y apportant quelques modifications. C'est une branche obligatoire qui a pour but de « Découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes [et de] développer le sens d'une responsabilité éthique. ». Dispenser un élève du cours d'ECR revient donc à ne pas lui transmettre des connaissances et des compétences qui lui permettent d'atteindre cet objectif, ou du moins pas autant que les autres élèves (en partant du principe, par le fait de la transversalité des programmes prévue par le PER, que cet objectif soit travaillé dans d'autres branches, ce qui est le cas.) Si je développe plus mon idée, cela signifierait-il que les parents, consciemment ou non, décident que leur enfant ne doit pas suivre ce cours, car ils considèrent que « découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes et développer le sens d'une responsabilité éthique » n'est pas nécessaire ? N'est pas conforme à leur valeur ? A leur confession ? Reprenons point par point les intentions de la

branche décrite par CIIP (2010) dans le PER et qui serviront également plus bas à l'analyse d'une séquence.

« Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'Éthique et cultures religieuses. Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ». Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie. » (CIIP, 2010)

Nous pouvons donc considérer que l'argument de la confession, si c'est celui-là qui est soutenu par les parents, ne tient que difficilement. On peut adhérer à la religion que l'on veut, conformément à la Constitution, et suivre le cours.

« Le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse. » (CIIP)

Dans ce chapitre, les intentions se rapprochent beaucoup d'un cours SHS traditionnel. Les élèves ne sont pas dispensés d'histoire et les origines fondatrices de la société occidentale ne peuvent être contestées, même si l'on peut regretter qu'elles soient mises en avant. Le 9 décembre 2016, j'ai effectué un petit sondage sous forme de question fermée auprès de mes élèves de 11H. La question était la suivante : « Connais-tu la signification de la fête de l'Immaculée Conception ? OUI / NON. Si oui, décris la signification ci-dessous. » Sur 36 élèves, 24 ont simplement répondu « non ». Sur les 12 qui ont répondu « oui », aucune réponse n'est correcte. La meilleure dit ceci : « par rapport à la Vierge Marie, car elle a donné l'immaculée conception à Jésus. » La réponse est fausse, puisque c'est Marie, dans la tradition chrétienne catholique, qui est née sans être marquée du péché originel, pour enfanter Jésus ensuite. Nous arrivons donc à un résultat facile à calculer : tous les élèves ignorent le sens de cette fête religieuse (et donc pourquoi ils ont eu congé), un tiers pense savoir mais se trompe (parfois lourdement, certaines réponses n'ayant strictement rien à voir avec le sujet).

Si on ne peut pas demander aux élèves de croire, ne peut-on pas au moins leur demander de savoir pour quel motif ils ont congé. Admettons pour nuancer ce sondage que cette fête n'est pas la plus facile à comprendre et elle n'existe pas chez les protestants, cependant, si ce n'est pas le cours ECR qui transmet ce savoir, apparemment personne ne le fait et les élèves restent dans l'ignorance de certains aspects culturels de notre canton. Peut-on imaginer que certains parents craignent le rappel de ces origines, ou qu'ils les contestent ? Ou simplement que ces questions n'ont, pour eux, aucun sens ?

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

Le cours vise également le développement d'une responsabilité éthique et un sens des valeurs ce qui revient au développement d'un sens critique et donc de compétences utiles à tous. Enfin, le cours vise la transmission de savoir pur, de connaissances. Ces dernières sont-elles, aux yeux de certains parents, inacceptables ? Dangereuses ? Ou considèrent-ils qu'ils le font mieux que l'école et sans l'école ?

Cela fait beaucoup de questions et il est impossible de savoir ce qui motive réellement les parents de dispenser leur enfant de ce cours. On peut également considérer qu'ils ignorent purement ou simplement les intentions du cours et font l'amalgame avec un cours de religion du siècle passé, quand eux étaient à l'école. Enfin, et nous verrons que cette hypothèse est également soutenue, on peut aussi penser que certains parents font un calcul : une heure d'étude en plus pour leur enfant, une branche en moins pour laquelle ce dernier devra travailler. Même si cette hypothèse semble être un procès d'intention, je pense qu'on ne peut en faire totale abstraction.

Comme je l'ai présenté dans mon cadre conceptuel et précisément ci-dessus, les objectifs ont été définis par le PER et la loi impose à l'enseignant de les respecter. De même, des séquences ont été fournies, soit par le canton de Fribourg, soit par celui du Valais. En théorie, ces séquences sont compatibles avec le PER. Dans les points suivants, mon objectif est

d'analyser une séquence disponible dans le classeur fribourgeois et sur le site Friortail (Site web Friortail, section Ethique est cultures religieuses, 18.11.16). Celle-ci est utilisée pour atteindre l'objectif du PER : « Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents (paix-violences, tolérance-racisme, justice-injustice, dépendances,...) et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes. ». (site web du PER, 23.10.16) Pour ce même objectif, l'enseignant pourrait choisir la séquence « Violence, Non-Violence », également proposée par le classeur fribourgeois. Le site de l'animation de la HEPVS recommande l'utilisation de ce dernier, conformément aux déclinaisons cantonales de mars 2013.

4.1 Méthode d'analyse d'une séquence de 10H : « tolérance et racisme »

J'ai choisi cette séquence, car elle significative, à mon avis, de cette transition dont je parle dans ma problématique. En effet, elle traite d'un thème de société qui concerne, a priori, tout le monde et donc, par extension, tous les élèves. J'ai travaillé cette séquence avec ces derniers, alors que j'étais en train de rédiger ce travail. En donnant mon cours, j'ai donc réfléchi à ma problématique, ce qui a eu d'ailleurs, une répercussion sur ma pratique dont je traiterai dans le point 5 de ce travail. Je n'ai pas adapté les moyens du classeur. Les élèves ont reçu précisément les fiches que j'ai réunie dans un dossier (les élèves ne reçoivent pas le classeur mais des photocopies de celui-ci), sans ajout, à l'exception d'un questionnaire. Ce dernier fut proposé par une collègue, afin que les élèves soient mis en activité à la fin de la séquence. En effet, les trois dernières fiches ne prévoient pas d'exercice pratique, mais uniquement de la lecture. Le questionnaire ne rajoute donc pas de nouveaux savoirs, mais tend à vérifier que ceux des dernières fiches de la séquence aient bien été acquis.

Cette séquence a donc été utilisée et évaluée. L'évaluation est par contre une création personnelle.

L'analyse de cette séquence n'a pas pour but d'étudier ma didactique lors du cours, ni d'ailleurs la méthode didactique intrinsèque de la séquence. Elle vise les contenus dans le cadre de ma problématique. La question est donc la suivante : Est-ce que la séquence « tolérance-racisme » justifie une dispense ?

La méthode est la suivante : quels sont les thèmes abordés ? Comment sont-ils abordés ? La séquence est-elle conforme aux attentes du PER ? Pour cela, je vais confronter dans un premier temps les objectifs (objectif général, objectifs spécifiques (savoir, savoir-faire, savoir-être) et les attentes) aux activités et aux les textes présent dans le dossier. Dans un second

temps, je vais vérifier que le savoir transmis est bien compatible avec les intentions voulues par le PER présentées dans l'introduction du chapitre 4 de ce travail et juger également de la marge de manœuvre de l'enseignant. En effet, sur une même activité les procédés didactiques utilisés par l'enseignant sont variables.

Si l'on part du principe que la dispense est prévue afin de dispenser un élève « d'un enseignement religieux » (pour reprendre la Constitution suisse), ou d'un « enseignement de la religion » (comme le stipule l'article 28 de la LIP de 1962), si la séquence respecte les intentions du PER dans ses objectifs comme dans son application, alors la dispense est injustifiée. Ce qui revient à dire que la loi a été mal appliquée. Si, au contraire, la séquence ne respecte pas cela, la dispense est justifiée, et la transition entre catéchèse et ECR, non réussie.

La séquence comporte quatre parties. La première est une introduction, la deuxième est plutôt théorique, la troisième comporte un prolongement éthique et les aspects légaux et, enfin, la quatrième est la présentation d'une figure importante qui a lutté contre le racisme, en l'occurrence Martin Luther King. Je propose donc une analyse par partie, en lien avec l'objectif général qui « traverse la séquence » et les objectifs spécifiques lorsqu'ils sont présents. A la fin je ferai un lien avec les attentes qui correspondent exactement au PER.

4.2 Analyse d'une séquence de 10H : « tolérance et racisme »

Pour analyser cette séquence, nous ne partirons pas de ma pratique personnelle, mais des démarches pédagogiques proposées par le classeur, regroupées dans ce dernier à la page 2 de la séquence sous le nom de « déroulement des leçons ». La raison de ce choix est la suivante : le classeur est distribué dans les écoles avec ces indications. En tant qu'enseignant, je puis m'en écarter, les compléter, ajouter ou ôter de la matière. Il est impossible de savoir ce que font les enseignants dans leurs classes et ce que je fais personnellement n'est, en aucun cas, ce que font tous les enseignants du Valais. Le seul élément personnel sera mon évaluation l'évaluation de la séquence (cf. annexe V). Nous allons donc suivre les 4 phases proposées par la séquence. Elles ont été, en même temps que le classeur, validées par l'animation pédagogique et font partie, en tant que tels, des moyens d'enseignements officiels pour la 10H en Valais. Nous pouvons donc partir du postulat que la séquence est utilisable ainsi, sans modification : c'est ce qu'on appelle une séquence « clés en mains ». Nous comparerons ensuite les activités réalisées par les élèves aux différents aux objectifs (objectif général, objectifs spécifiques, attentes) donnés dans le classeur à la page 1 (Ethique et cultures religieuses 10H/2CO, 2015)

La phase une, comme chaque fois dans ce classeur, est une amorce qui part des prérequis et des représentations des élèves. L'élève doit lire une situation dans laquelle un acte raciste, ou prétendu comme tel, a été signalé et répondre à 3 questions ouvertes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seulement des avis, des impressions. L'entrée dans le thème du cours se fait donc à partir des représentations des élèves.

« Il s'agit de prendre appui sur les connaissances des élèves sans s'y enfermer, de trouver un point d'entrée dans leur système cognitif [...] » (Perrenoud, 1999)

En outre, cette situation permet de stimuler la motivation de l'élève. En effet, il est confronté dans ce texte à une situation particulièrement injuste tirée d'un cas réel. La description de cette dernière est, en effet, tirée de « Les dossiers de l'actualité », n°13, mars 1999. Les questions qui lui sont posées sont destinées à lui permettre d'exprimer ce sentiment d'injustice. Cette première phase répond donc idéalement à l'objectif général de la séquence : « analyser une situation liée au racisme et à la tolérance qui pourrait être vécue par les adolescents. » En effet, bien qu'un peu jeunes pour s'identifier totalement aux protagonistes de cette situation (qui vont en boîte en nuit, les élèves de 10H n'ont pas encore l'âge), les élèves sont confrontés à des éléments qu'ils connaissent et qu'ils connaîtront probablement de plus en plus. Ils n'ont aucune peine à imaginer cette situation. Tous les élèves seront, de près ou de loin, soit témoins, soit victimes de racisme dans leur vie. Face à une telle situation, ils devront être capables d'esprit critique (comprendre ce qui se passe) et auront une réaction, bonne ou mauvaise. Comme indiqué dans la présentation de la séquence à la page 1, l'objectif de cette introduction est de l'ordre du « savoir-faire ». Les élèves doivent être capables de « repérer et analyser un cas concret de racisme (déterminer les causes) ». La phase 1 renvoie aussi à l'attente du PER : « l'élève est capable de décrire et d'évaluer les enjeux éthiques d'une situation en dépassant le niveau strictement émotionnel (SHS35) ».

La phase deux est divisée en deux parties.

La première partie est sous forme de questionnaire à choix multiples (QCM), la seconde est un recueil de définitions à exemplifier. Dans la partie 1, les élèves doivent cocher les affirmations qui leur semblent correctes. Nous utiliserons volontairement le verbe « sembler », car, comme pour la phase 1, les élèves n'ont pas reçu encore, à ce stade, de savoirs théoriques. L'activité est également un travail sur les représentations. Les questions traitent du racisme en général et amènent l'élève à être confronté à ses représentations qui sont parfois issues de préjugés ou de stéréotypes. Les objectifs sont donc les mêmes que pour

la phase 1, seule l'approche est différente. Cette fois, les élèves ne sont pas confrontés à une situation de racisme extérieure, mais à leur propre situation. Ils découvrent avec cet exercice qu'ils peuvent avoir des idées qui sont, en fait, des préjugés et des stéréotypes, voire qui relèvent du racisme. Ce dernier peut être le fait de l'ignorance ou du mimétisme. L'autre intérêt de cet exercice, c'est que la correction amène déjà les premiers éléments théoriques, les premières explications. Il ne suffit pas de dire à l'élève qu'il est dans l'erreur, encore faut-il lui expliquer pourquoi. Par exemple, l'enseignant expliquera que tous les humains modernes descendent d'ancêtres communs et qu'il n'y a, de fait, qu'une seule espèce humaine sur terre, et donc qu'une seule race. Si l'enseignant développe en parlant de la sélection naturelle, des différentes espèces humaines successives (*homo erectus*, *habilis*, *homo neanderthalensis*, *homo sapiens*...), ce qui n'est pas mentionné dans le corrigé, nous pourrions imaginer que cela puisse faire réagir certains élèves, car cette vision scientifique des faits réfute le créationnisme, par exemple. Mais il en va de même pour la branche « science de la nature » (SHS38) qui prévoit dans les progressions d'apprentissage « la mise en évidence de l'origine de la biodiversité (évolution) ». De plus, le créationnisme, protégé par la liberté de croyance, est abordé en 11H dans la séquence du classeur fribourgeois « Science et religion » dont l'attente fondamentale est formulée ainsi : « l'élève est capable de distinguer une explication créationniste d'une explication évolutionniste du monde » que nous pouvons également trouver dans le PER (SHS35). Pour distinguer les deux explications, il faut les connaître les deux et il n'est jamais fait mention de dénigrer l'une ou l'autre dans le Plan d'étude romand et ce pas le cas non plus dans les textes proposés par le classeur fribourgeois. La visée prioritaire du PER consistant à « découvrir des cultures et des modes de pensées différents [...] » est donc respectée. Une autre question parle de religion et met en lumière la confusion entre arabe, musulman, juifs, chrétiens... Trois affirmations sont proposées : « A. Tous les Juifs sont arabes, B. Tous les arabes sont musulmans, C. Il y a des chrétiens arabes ». La seule réponse correcte est bien entendu la C, les deux autres étant fausses. Dans ce cas, l'élève est confronté à des faits et cette question a pour objectif de transmettre un savoir et déconstruire un préjugé. Tous les élèves doivent apprendre la différence entre un arabe et un musulman, entre un juif et un arabe, entre un chrétien et un arabe, etc. Cela revient à différencier une croyance d'un peuple, d'une langue. Ce savoir fait référence aussi à l'attente du PER suivante : « Le propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses [...] de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe. » En effet, la distinction entre ces différents éléments est essentielle à la compréhension du monde actuel. Les amalgames

empêchent de comprendre l'actualité de certains conflits. L'objectif de SHS en général (et, donc, de l'ECR, SHS 35, en particulier) est de « 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. » En expliquant à l'élève non seulement qu'il ne faut pas mélanger ces notions, mais également pourquoi elles sont différentes, l'enseignant répond à une attente fondamentale demandée par le PER qui contribue à son développement de futur citoyen.

La seconde partie propose de définir les termes suivants : stéréotype, préjugé, discrimination et racisme. Les définitions, comme l'indique la brochure, sont « tirées de l'exposition « Moi, raciste !? », de Monique Eckmann, sociologue à l'Institut d'études sociales (I. E. S) de Genève et de l'ouvrage « Le racisme », 1994, Albert Memmi. » L'objectif de cette partie est de développer une compétence des élèves. Ils doivent être capables d'exemplifier ces définitions à partir de l'analyse de ces dernières. L'idée de l'activité n'est donc pas d'apprendre par cœur, mais d'étudier les définitions et de puiser dans son savoir personnel pour trouver des exemples. L'enseignant vérifie ensuite la pertinence de ceux-ci. Une fois encore, l'élève est au centre de la démarche pédagogique et rien ne lui est imposé. Certes, l'enseignant peut noter des exemples au tableau que les élèves recopient, mais ce n'est pas le déroulement prévu. Chaque élève, donc, peut librement exemplifier ces définitions. Ces dernières désignent des réalités que chaque élève connaît ou connaîtra de sa propre situation ou de celle d'une autre. L'autre intérêt de ces définitions est que l'élève découvre que le préjugé, la discrimination et le racisme (ce n'est pas le cas dans la définition du mot « stéréotype », même si cela aura pu) peuvent être de caractère religieux. Il y a des préjugés contre les religions, des discriminations de personnes à cause de leur religion et des actes racistes contre des personnes religieuses. A l'inverse, il y a le message de tolérance, autre grand thème de la séquence. On retrouve ici l'attente du PER qui veut que la branche ECR « se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves » et que « Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité ». Cette reconnaissance de la diversité religieuse impose qu'on admette le fait religieux (qui peut nier l'existence-même des religions ?) et implique un respect des croyances de chacun. Faire l'apologie de l'une d'elles au détriment des autres irait donc à l'encontre de l'objectif de la séquence. Un enseignement religieux aurait pour objectif de privilégier une religion (sans forcément, d'ailleurs, la placer au-dessus des autres), or la

thématique de cette séquence est justement de montrer aux élèves que toutes les croyances doivent être considérées et respectées, qu'aucune personne, croyante ou athée, ne doit être discriminée à cause de ses convictions qui sont, rappelons-le, garanties par la Constitution suisse.

La phase 3 prévoit ce que le classeur intitule « prolongement / éthique ». Elle consiste concrètement à relier des images avec les termes définis dans la phase 2. L'enseignant dispose d'un corrigé. L'exercice est difficile, car plusieurs réponses sont possibles. En effet, la distinction entre ces termes est floue. L'attente rejoint celle de la phase deux, mais dans une démarche inversée, l'élève met en pratique son savoir théorique en identifiant quel terme correspond le mieux à l'exemple. L'activité suivante, la seconde partie de la phase 3, elle travaille sur deux compétences transversales importantes voulues le PER : la collaboration et la communication. Il s'agit d'un travail de groupe. Voici ce que dit le « déroulement des leçons » : « Les élèves [poursuivent] la réflexion en travaillant les deux questions proposées, par groupes de 3 ou 4. Chaque groupe fait un bref compte-rendu de sa réflexion. ». Cette activité a donc deux objectifs : un lié directement à la séquence et un plus vaste, lié à ce que le PER appelle les « capacités transversales ».

L'objectif directement lié à la séquence, un savoir-faire, est le suivant : « proposer dans un cas concret des pistes pour lutter contre le racisme et adopter une attitude plus tolérante ». Les questions, qui guident la réflexion des élèves, sont les suivantes : « a) Que faire lorsqu'on est victime de discrimination ou de racisme ? » et « b) Que faire lorsqu'on est témoin de discrimination ou de racisme ? » L'attente du PER à laquelle répond cette activité est celle-ci : « le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » Cet objectif se retrouve dans l'article de la LIP de 1962 qui veut que l'école « s'efforce de développer le sens moral » de la Loi sur le Cycle d'Orientation de 2009 qui stipule que l'école a pour mission de « [...] développer chez lui, de manière équilibrée, structurée et par souci d'unité fondamentale de l'homme, à la fois l'intelligence, le sens des responsabilités, la volonté [...] ». L'école forme les citoyens et cette activité y contribue en mettant les élèves en activité, afin qu'ils trouvent par leur collaboration et la communication des réponses concrètes au problème du racisme.

En plus de répondre à l'objectif de la séquence, nous l'avons vu, cette activité permet de travailler avec les élèves deux compétences, la communication et la collaboration. Celles-ci font parties des capacités transversales que l'élève doit travailler au cours de sa formation obligatoire et « permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. » (CIIP, 2010) Ces compétences « ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. » (CIIP) En effet, les élèves travaillent la communication et la collaboration durant la plupart de leur cours. L'ECR s'y prête particulièrement bien et de nombreuses séquences proposent des travaux de groupe ou des débats, « tolérance et racisme » en fait partie. La raison est relativement simple, puisque les attentes du PER en ECR : « découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres. » L'éthique, contrairement à la morale, ne se dicte pas, elle est le résultat d'une réflexion personnelle, de débats, de prise en compte de la divergence des opinions, etc. Dans cette séquence, les élèves sont amenés à chercher des réactions adéquates pour lutter contre le racisme, ce qui est déjà un apprentissage important. Cependant, il ne faut pas oublier l'arrière-fond, qui consiste au développement de la capacité des élèves à interagir, collaborer, respecter la parole de l'autre qui sont des compétences précieuses dans leur formation de futurs citoyens, qui est un des rôles de l'école. Les sujets éthiques abordés en ECR sont ancrés dans le réel et les élèves y sont souvent déjà confrontés dans leur situation personnelle : il est donc important qu'ils en parlent, en discutent, y réfléchissent.

La dernière partie de la phase 3 est très théorique mais essentielle. Les élèves découvrent que le racisme est illégal et que la loi le condamne parfois lourdement. Le déroulement du cours indique que l'enseignant doit apporter « quelques explications ». On peut imaginer, par exemple, l'explication de certains termes légaux compliqués et auxquels les élèves sont peu habitués (« peine pécuniaire », « peine privative de liberté », « génocide », « crime contre l'humanité », etc.). En effet, le texte est directement tiré du code pénal suisse, sans modification ni aménagement pour les élèves. L'intérêt du texte original dans ce cas est de leur montrer ce que dit la loi exactement, que ce n'est pas une interprétation ou une exagération de l'enseignant qui voudrait leur faire peur. Des situations concrètes et réelles tirées du site « swissinfo » ou de celui de la Radio Télévision suisse (RTS) illustrent le texte légal, apportent du concret et montrent ainsi que la loi est appliquée. Cette activité permet d'atteindre l'objectif « proposer dans un cas concret des pistes pour lutter contre le racisme

[...] ». La loi est, en effet, une arme pour lutter contre le racisme et les tous élèves, qu'ils en soient victimes, témoins ou auteurs, doivent prendre conscience des conséquences encourues pour un acte raciste, cela fait partie de leur apprentissage de futurs citoyens.

La phase 4, intitulée « prolongement / cultures religieuses », répond à l'objectif spécifique suivant: « présenter la pensée et l'engagement de Martin Luther King », ce qui correspond à l'attente du PER (« résumer l'engagement d'un défenseur de la tolérance »). Cette phase, en plus d'illustrer le propos du cours avec un personnage marquant du vingtième siècle, augmente la culture générale de l'élève. Le personnage de Martin Luther King n'est pas présenté en tant que pasteur chrétien, mais en tant que défenseur de la cause noire. L'élève doit écouter une émission (Site web Friportail, section Ethique est cultures religieuses, 18.11.16) qui raconte la vie et l'œuvre de Martin Luther King tout en répondant à un questionnaire. Les questions sont fermées et précises, les réponses attendues sont factuelles. Les auteurs de la séquence auraient pu choisir un autre personnage comme le Dalaï Lama, ils ont d'ailleurs choisi Gandhi pour la séquence « droits et devoirs ». La seconde partie de la phase 4 est à nouveau un travail de groupe qui vise à analyser un acte raciste tiré de la situation des élèves ou de l'actualité. L'ordre des questions pousse les élèves à travailler avec méthode. Ils doivent d'abord décrire clairement la situation, puis l'identifier (discrimination, racisme, préjugé...), donner ensuite deux réactions et, enfin, en choisir la meilleure. Tout comme dans la phase 3, les élèves apprennent à communiquer, à collaborer. Ils déterminent eux-mêmes le choix de la situation et la réaction à avoir. L'enseignant n'intervient qu'en personne ressource, il supervise l'activité. Ce travail de groupe mise donc également sur l'autonomie des élèves et le développement des capacités transversales encore plus que celui de la phase 3.

Les évaluations proposées par le classeur sont les suivantes :

«A partir d'un article d'actualité portant sur une forme de préjugé ou de discrimination, l'élève doit déterminer le type de réaction et proposer aux acteurs des alternatives (lien avec la violence et la non- violence) et justifier ce qui lui paraît le mieux et pourquoi. »

«L'élève peut raconter dans son portfolio une situation qu'il connaît ou qu'il a vécue, dire ce qu'il a fait (ou ce que les acteurs ont fait) et proposer des alternatives si la résolution ne lui a pas paru idéale. Il justifie ses choix. »

Je me suis inspiré de l'idée d'utiliser un article d'actualité, mais je n'ai pas voulu la faire entièrement sous cette forme, car je voulais y intégrer une partie théorique. De plus, ces

évaluations demandent à l'élève de « proposer des alternatives » ou « de dire ce qu'il a fait ». Si l'on peut évaluer de façon relativement objective la description de la situation, il est difficile d'évaluer une réaction, une proposition avec une note. De plus, ces évaluations se rapprochent trop des activités de groupe que je décris dans les phases 3 et 4. Enfin, ces évaluations se concentrent sur une seule situation choisie par l'élève. Cette évaluation s'apparente donc plutôt à un exposé, une présentation à préparer à domicile. Je dirais enfin que l'élève peut choisir une situation qui ne correspond pas au thème ou aux exigences et, dans ce cas, l'évaluation ne serait pas représentative de ses acquis. Par contre, si je ne me réfère qu'aux objectifs du PER et de la séquence, l'évaluation proposée est en parfaite adéquation. Mon évaluation personnelle figure en annexe de ce travail.

4.3. Synthèse de l'analyse

Dans cette analyse, je n'ai pas cherché à parler de didactique. Les enseignants disposent de moyens et leur travail consiste à s'en servir pour transmettre un savoir. J'ai cependant observé scrupuleusement la démarche pédagogique proposée par le classeur, ce qu'ils appellent « le déroulement des leçons » pour démontrer que la matière du cours présente dans les activités répond aux objectifs et aux attentes du PER. Phase après phase, l'élève acquiert un triple savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui est sensé lui permettre de s'armer contre le racisme et de développer sa tolérance. On pourrait longuement discuter sur l'efficacité de la séquence, ses apports réels. Est-ce que les activités ont une portée opérationnelle réelle sur le comportement de l'élève ? Est-ce que le racisme, grâce au cours ECR, tend à diminuer dans les écoles ? Une étude prouverait que c'est le cas, j'en parlerai brièvement dans le point 4.5 de ce travail. Mais l'objectif de cette analyse n'était pas là. Ce que je voulais démontrer est que l'intention donnée par le PER est appliquée concrètement dans les programmes et que, effectivement, lorsque il déclare : « Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'Éthique et cultures religieuses. », ce n'est pas un vain mot. Aucune activité ne s'apparente à un enseignement religieux apologétique (catéchèse), et je dirais même qu'aucune activité, dans cette séquence, ne s'apparente à un enseignement religieux. Le thème est traité de façon méthodique et les documents utilisés sont des situations réelles, des articles de loi, etc. J'aurais pu choisir une autre séquence du classeur, le résultat eût été le même. La branche se nomme Éthique et cultures religieuses et c'est bien un travail éthique qui est demandé à l'élève, sans y inclure la moindre dimension confessionnelle. La découverte du personnage historique, qui aurait pu être faite en cours d'histoire (un des thèmes transversaux en Histoire (SHS 32) est l'esclavage, qui est à l'origine de la ségrégation

aux Etats-Unis), correspond, pour cette séquence, à celle de Martin Luther King. Certes, c'est un pasteur et il est donc chrétien. Mais ce n'est pas par ce biais qu'il est présenté et, comme je l'écris dans l'analyse, la séquence « violence, non-violence » permet la découverte de Gandhi, un hindou. Par cette analyse, je voulais montrer que le cours d'ECR n'est plus un cours de catéchèse, ni même, parfois, un cours d'enseignement religieux. En effet, cette séquence ne traite presque pas du fait religieux, si ce n'est pour rappeler que certaines personnes sont discriminées, voire assassinées, pour leurs convictions religieuses et que la tolérance s'étend aussi à cet aspect-là. Il existe des séquences, comme je le décris dans mon cadre conceptuel, qui sont plus axées sur le christianisme et dont les moyens sont très proches de ceux utilisés pour la catéchèse, en 9H notamment. Par contre, dès la 10H, le classeur utilisé marque une réelle transition. Les objectifs sont clairement exprimés et absolument conformes au PER, les activités ne cachent pas de prosélytisme ni de message apologétiques. L'éthique est abordée avec une méthodologie stricte. Les élèves ont la possibilité d'exprimer leur avis, leurs ressentis, leurs solutions et cela permet le développement de leurs capacités transversales. La transformation du cours de catéchèse en cours d'ECR, au niveau des moyens et des objectifs est donc bien une réalité. Que penser donc des dispenses ? J'ai choisi cette séquence, comme je l'ai écrit plus haut, car elle semblait révélatrice de l'étrangeté du maintien des dispenses. Mettons cela en situation. Une heure par semaine, pendant environ un mois et demi (c'est le temps qu'il m'a fallu pour travailler cette séquence, ce chiffre est donc indicatif), les élèves participent à un cours qui a pour objectif d'analyser une situation liée au racisme et à la tolérance qui pourrait être vécue par les adolescents, en repérant un comportement raciste, en proposant une alternative à une situation de racisme et en résumant l'engagement d'un défenseur de la tolérance. Pour atteindre cet objectif, ils lisent des articles de journaux parus réellement, apprennent un vocabulaire spécifique et l'exemplifie, collaborent pour trouver des solutions au racisme et découvrent la vie et l'œuvre de Martin Luther King, prix Nobel de la paix. Certains élèves sont dispensés du cours, car « nul ne peut être contraint de suivre un enseignement religieux. » Ce sont des faits, certains de mes élèves n'ont pas appris en cours ce qu'était la discrimination, ils n'ont pas appris que la loi considérait le racisme comme un délit, ni qui était Martin Luther King. Ils n'ont pas collaboré non plus pour trouver des réponses au racisme. Pourtant, ils étaient dans ma classe. Peut-être ont-ils suivi le cours « passivement » en écoutant d'une oreille ce qui était dit ? Je ne peux l'affirmer, ni ne peut affirmer que c'est un savoir acquis, car ils n'ont pas fait l'évaluation non plus.

La LIP date de 1962, une époque où ce cours appelé « instruction religieuse » était effectivement un « enseignement religieux ». En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, le cours était en fait un cours de catéchisme destiné à des chrétiens. L'écrasante majorité des élèves, voire la totalité, était de confession catholique et pratiquait. L'idée de la dispense était donc de respecter la Constitution fédérale et d'éviter ainsi qu'un élève d'une religion différente ne doive suivre un cours de catéchisme qui aurait enseigné des choses contraires, ou même choquantes selon la sensibilité de ce dernier. Les statistiques de cette époque rappellent à quel point les cas devaient être rares en Valais. Il devait s'agir de cas exceptionnels méritant mesures exceptionnelles. Qu'en est-il aujourd'hui ? Pourquoi cette dispense existe-t-elle encore ? Le but de cette analyse était de montrer que ce ne peut être le programme, ni les moyens, ou alors dans une très infime mesure. En effet, le rôle de l'enseignant est important et on pourrait imaginer que certains d'entre eux profitent de ce cours pour digresser, mais est-ce là une bonne raison pour autoriser les dispenses ? N'est-ce pas plutôt le rôle de l'inspecteur et de l'Etat de surveiller les enseignants et de sanctionner ceux qui ne respectent pas les programmes et le code de déontologie. Il est important de rappeler ici ce dernier qui soulève, à mon sens, une question de plus. Le code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérant au SER paru en 2012 stipule ceci :

« Pour garantir les droits fondamentaux de l'enfant ou de l'adolescent, chaque adhérent du SER, enseignante ou enseignant, s'engage à respecter le présent code de déontologie et se garde de tout prosélytisme politique ou religieux. » (SER, 2012, p.6)

Pour respecter son engagement, un enseignant ne peut donc donner un cours d'ECR qui ne respecte pas la liberté de croyance en mettant en avant la sienne. Par extension, s'il est fidèle à ce code, il ne peut pas non plus donner un cours d'enseignement religieux de type catéchèse. Un élève dispensé de l'enseignement religieux est dispensé d'un cours qui ne doit pas être prosélyte. En définitive, le PER, nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, les moyens, nous l'avons vu dans cette analyse d'une séquence et, comme nous venons de le voir, le code de déontologie, tout tend à démontrer que la transformation entre catéchèse et ECR est complète. La branche « ECR », comme l'indique son intitulé, recouvre donc une réalité différente de la catéchèse. Cependant, ce maintien de la dispense laisse un sentiment d'inachevé. Les chapitres suivants proposent de donner l'avis de personnes ayant des responsabilités. Que pensent-elles des dispenses ?

4.4 L'avis des responsables de la discipline ECR

Comme nous le mentionnons au début du point 4, la dispense n'est pas un problème en soi, puisqu'elle est facilement applicable et n'a pas d'incidence sur le travail de la direction, ni, à proprement parler, sur celui des enseignants ECR. Dans mon établissement, la direction a eu connaissance de mon sujet de mémoire et m'a volontiers fourni certains documents. Elle ne se prononce pas sur cette question, parce qu'elle ne connaît pas vraiment le sujet et qu'elle n'a pas besoin de juger du bien-fondé ou non des dispenses, puisqu'elles n'ont pas besoin d'être argumentées. Mes collègues en ECR, eux, jugent que ces dispenses sont certainement illégitimes, sans aller plus loin dans le questionnement. J'ai donc jugé plus opportun de m'adresser tout d'abord à Mme Gaspoz, animatrice de la branche ECR pour la HEPVS, qui non seulement a travaillé à l'élaboration des programmes et donc les connaît parfaitement, mais qui, en plus, enseigne cette branche au niveau primaire. Son avis est donc d'un double intérêt. Premièrement, elle apporte sa réponse en tant qu'animatrice, deuxièmement en tant qu'enseignante. Un troisième intérêt à signaler est qu'elle travaille en primaire. Son avis étend donc notre problématique de la dispense à tous les degrés de la formation obligatoire.

La deuxième personne dont je voulais connaître l'avis est l'inspecteur de mon arrondissement. Je n'ai pas eu un entretien avec lui, car son implication dans la problématique des dispenses est très faible. En effet, comme nous le montrerons ci-dessous, la dispense n'est pas de son ressort, mais de celle de la direction des écoles. En outre, le questionnaire qu'il a rempli a apporté des éléments insoupçonnés.

4.4.1 Entretien avec l'animatrice HEPVS en ECR

L'entretien avec Mme Gaspoz⁷, animatrice en ECR, a été réalisé en deux parties. Dans la première, je lui posé des questions sur l'historique de la branche qui ont servi à mon cadre conceptuel. Dans la seconde, je m'adresse à l'animatrice autant qu'à l'enseignante en ECR. Dans les citations ci-dessous, j'ai conservé les mots utilisés, mais ai parfois supprimé certains éléments du langage parlé et ajouté entre crochets des éléments facilitant la compréhension de ses propos.

« [...] J'enseigne des cours de religion, j'en ai 9 actuellement, dans des classes de 3H à 8H et à part ça je suis animatrice pour Ethique et cultures religieuses [à la HEPVS]. »

⁷ Toutes les citations du point 4.3.1 sont issues de l'entretien avec Mme Gaspoz, 7 décembre 2016.

Au sujet des dispenses, c'est la première question, son avis est catégorique. Elle affirme, en effet, ceci :

« Si ça ne tenait qu'à moi, je supprimerais volontiers la possibilité de dispense parce qu'aujourd'hui nous n'obligeons plus les élèves à croire (d'ailleurs ils n'ont jamais été obligé). Les élèves ne sont pas sensés croire ce qu'on leur apprend, ils sont sensés connaître et comprendre. Ce sont les mêmes activités intellectuelles qui leur sont demandées que dans l'ensemble des autres disciplines et au vu de l'évolution de la branche [ECR], les dispenses ne sont plus justifiées, par rapport au contenu. »

Dire que les dispenses doivent être supprimées revient à dire que la loi, la LIP de 1962, doit être changée. Mme Gaspoz considère effectivement que la loi n'est plus adaptée en l'état, qu'elle fait référence à une réalité d'autrefois.

« [L'article 28 de la LIP de 1962] était dans un autre contexte. Il était sans doute justifié à l'époque puisque le but de l'enseignement de la religion, qui était dispensé par des pasteurs, des prêtres ou des catéchistes, était une adhésion de la foi. Comme chacun est libre d'adhérer à la foi qu'il veut, à la foi qu'il souhaite, cela se justifiait pleinement à l'époque au vu du contenu de cet enseignement. Mais aujourd'hui, nous ne sommes plus dans les mêmes paradigmes. »

Elle parle donc « d'un décalage » qui s'est « peu à peu instauré » et que ce changement de loi est « une musique d'avenir ». En effet, la loi ne se change pas facilement et ce n'est pas à elle de le faire. Quant à sa pratique professionnelle, en tant qu'enseignante et animatrice, elle est confrontée également à des dispenses (j'ai eu accès aux lettres de la direction lui transmettant ces demandes). Aucune de ces lettres ne mentionnait la motivation des parents, comme c'est le cas la plupart du temps. Pourtant, son expérience professionnelle lui permet d'affirmer que les demandes de dispense ont des motivations très diverses.

« Il y a sans doute quelques raisons d'ordre religieux, dues à des convictions très ancrées et peut-être rigides. Ou peut-être [la peur] aussi qu'on apprenne à leurs enfants autre chose que ce que les parents voudraient bien leur inculquer au niveau religieux. Mais il y a aussi d'autres raisons qui sont d'un ordre beaucoup plus pragmatique : simplement d'avoir un travail en moins. »

Par cette réponse, Mme Gaspoz, sous-entend que certaines dispenses ne sont demandées que pour alléger le travail scolaire des élèves. Nous pouvons aisément comprendre qu'aucun

parent n'écrit cela noir sur blanc dans la demande officielle faite à la direction. Pourtant, elle devrait être acceptée au même titre que les autres, même sous cette forme, car comme le confirme l'inspecteur de mon arrondissement dans le point suivant : « Les demandes doivent être acceptées ». Plutôt qu'une demande, il faudrait en fait parler d'une « déclaration ».

Dans mon établissement, comme je présente plus haut, les élèves dispensés font de l'étude, dans la même classe que les autres élèves. Ils viennent en cours avec leur matériel. Pour Mme Gasoz, cela n'est pas la solution idéale.

« Pour ma part, je pense que si l'on donne aux élèves uniquement la possibilité de jouer sur l'ordinateur, lire des bandes-dessinées, s'occuper à de l'étude ou faire des devoirs en avance, nous incitons les autres élèves à demander des dispenses. Pour ma part je pense que les élèves dispensés, vu qu'ils doivent rester à l'école durant ce temps, devraient avoir un travail équivalent, en termes de quantité, à celui que les autres élèves font. »

Elle développe cette idée plus loin dans l'entretien en proposant quelque chose de concret.

« Je pense que tous les élèves qui fréquentent une école ont à réfléchir sur le vivre-ensemble, d'une façon ou d'une autre et qu'ils ne sont pas dispensés de cette réflexion-là. Ils sont en classe pour travailler, donc je pense qu'il faudrait leur donner un travail de réflexion ou un projet à réaliser qui ait du sens et qui demande un travail équivalent au travail que les autres élèves font dans le cadre du cours Ethique et cultures religieuses. »

Je discuterai de sa proposition dans le point 8 de ce travail. En ce qui concerne les réactions des autres élèves et de leurs parents, elle a remarqué qu'un sentiment d'injustice pouvait naître.

« Oui j'ai eu quelques échos des parents ou des grands-parents [d'élèves qui ne bénéficient pas de dispense], disant que leurs enfants ne trouvaient pas très juste qu'ils doivent suivre le cours [d'ECR] qui représente quand même un travail important, tandis que quelques camarades peuvent avancer les devoirs [qu'ils n'auront pas à faire] à la maison. Ils ne trouvent cela pas très juste. »

Ce problème d'équité est important, en effet. Si la dispense doit être considérée en tant que telle et vis-à-vis des élèves dispensés, il ne faut pas oublier de considérer les autres, qui assistent à cette situation et qui forcément la juge.

4.4.2. L'avis de l'inspecteur scolaire

J'ai contacté l'inspecteur de mon arrondissement par courriel, le 15 avril 2016. Dans mon message, je lui posais quelques questions simples, j'étais alors dans ma phase d'exploration (Quivy et Van Campenhaut, 1995, cité dans Fauvel, 2002), et j'effectuais mes recherches. Comme mes questions étaient relativement courtes et que j'attendais des réponses concises et précises, j'ai opté pour un questionnaire. Je propose de faire ici l'analyse de ses réponses concernant les dispenses, une par une.

Question 1 : « Combien d'élèves, environ, sont dispensés de ce cours dans votre arrondissement? »

Réponse : « Comme il s'agit d'une compétence des Directions d'école, c'est à eux que vous devriez poser la question.

Mais à ma connaissance, très peu de parents d'élèves valaisans demandent des dispenses. Leur nombre ne doit pas dépasser la dizaine en primaire. Pour obtenir plus de précisions, nous devrions questionner l'ISM...si cet élément y apparaît !!! »

J'ai effectivement questionné ma direction, qui m'a fourni le nombre. Dans notre établissement, en 2015-2016, il y avait sept dispensés. Par contre, je n'ai pas voulu faire le recensement de tous les dispensés du Valais. La raison est double. Premièrement, cela aurait pris énormément de temps pour des résultats ayant finalement peu de rapports avec ma problématique. Qu'ils soient une cinquantaine en Valais ou trois cents ne répond pas à ma question de savoir si de la catéchèse à l'ECR, la transformation fut réussie, ni même ne me renseigne sur le bien-fondé des dispenses en soi. La deuxième raison est que la prudence m'a été conseillée. En effet, certains établissements verraient d'un mauvais œil ces dispenses et ne les accorderaient pas. Cette information est confidentielle, mais de source sûre. Je ne voulais pas entrer dans cette polémique qui ne concerne que peu mon réel sujet. En ce qui concerne l'ISM, rien ne mentionne explicitement qu'un élève est dispensé d'ECR. Je constate, par contre, que mes élèves dispensés sont inscrits dans l'onglet « confession » sous « sans confession » ou « autre confession ». Dans les deux cas, je connais les motifs de la dispense. L'élève « sans confession » est dispensé car sa mère est athée. Je connais ses motivations grâce au questionnaire qu'elle a rempli et dont je ferai l'analyse dans le point 4.6.2 de ce travail. Le deuxième élève, inscrit sous « autre confession » est dispensé de cours car ses parents sont témoins de Jéhovah. Ils ont écrit une lettre à la direction en mentionnant clairement que la raison était là. Par contre, ils n'ont pas argumenté. Je ne puis cependant aller

plus loin dans cette recherche. En effet, un élève peut être marqué sous la rubrique « sans confession » et suivre le cours. De même pour un catholique, les parents pourraient tout aussi bien refuser. En résumé, compter le nombre de « sans confession » ou de « autre confession » n'amènerait à rien d'autre que de vastes hypothèses.

Question 2 : «Quelle est votre opinion (je comprendrai si vous refusez de répondre à cette question...) sur la question en tant qu'inspecteur scolaire? »

Réponse : « Comme l'enseignement religieux n'est plus du tout d'ordre confessionnel, j'estime qu'il est adapté et peut s'adresser dorénavant à tout élève de la scolarité obligatoire. La plupart du temps les Directions d'écoles ont une discussion avec les parents pour expliquer les objectifs du PER et parfois ils renoncent à leur demande de dispense. »

La réponse est sans équivoque. Ni le PER, ni les moyens, ni l'inspecteur, ni l'animatrice ECR de la HEPVS ne vont dans le sens des dispenses.

4.5 Mon avis personnel

Dans mon cadre conceptuel, je décris l'histoire de la transformation de cette branche, depuis la catéchèse jusqu'à l'ECR. Il y a eu, durant plus de cinquante ans, une volonté de l'Etat et de ses partenaires (les Eglises reconnues) une volonté d'adaptation. Le cours a évolué sur des critères démographiques et pédagogiques. Lorsque j'ai commencé la HEP, je me suis inscrit en formation professionnelle avec comme domaine 2 l'ECR, parce que j'avais un diplôme universitaire en Science des religions qui me le permettait et non parce que j'étais théologien. La formation spécifique que j'ai reçue visait à nous familiariser avec le PER et lorsque j'ai pu, très vite, mettre en pratique ces apports théoriques, j'avais en tête de faire découvrir à mes élèves les religions du monde, dont le christianisme, et de leur apprendre ce qu'est l'éthique, comment elle se construit et quels problèmes de société concrets elle soulève. Mon étonnement fut donc immense lorsque j'ai appris qu'un élève était dispensé. Si l'ECR était resté un cours de catéchèse ou, de manière plus large et comme le désigne la loi de 1962 « un enseignement religieux » j'admettrais sans difficulté les dispenses et ce, au nom de la liberté religieuse défendue par la Constitution fédérale suisse. Cependant, comme je le montre dans la présentation des programmes et dans l'analyse de la séquence « tolérance, racisme », ce n'est pas le cas. Je ne m'explique pas pourquoi la dispense est toujours actuelle. Quel est l'intérêt, d'un côté, de modifier une branche, ses objectifs, ses moyens et jusqu'à son nom, pendant un demi-siècle, pour l'adapter à un plan d'étude destiné à tous les élèves et, de l'autre

côté, de conserver une loi qui n'est plus adaptée puisqu'elle ne correspond plus à la même réalité. Sans hésitation donc, je pense qu'il faudrait supprimer les dispenses du cours ECR. La question que je me pose toujours, et dont je n'aurai probablement jamais la réponse, est la suivante : quelles sont les raisons qui poussent les parents à dispenser leurs enfants de ce cours ? Nous avons vu dans le point précédent que deux cas me sont connus : les témoins de Jéhovah et certains athées. Pour la deuxième catégorie, je réserve mon analyse au point 4.6 de ce travail, car j'ai effectué une enquête plus approfondie. Pour la première, les témoins de Jéhovah, je ne connais que la cause, mais pas l'argumentation. Dans un article du Nouvelliste du 7 juillet 1966 sur le synode et les écoles, il est stipulé que des Témoins de Jéhovah, au nombre de six, « ont demandé pour leurs enfants d'être dispensé de la classe le samedi. » (Nouveliste, 1966) Dans ce cas, l'article 28 de LIP s'applique. Visiblement, il n'est pas récent que des témoins de Jéhovah dispensent leurs enfants de cette branche. Les raisons de la dispense pourraient être multiples : refus du dialogue interreligieux, refus de l'implication d'une personne externe pour les questions éthiques et religieuses, etc. Je n'ai pas la réponse.

Les dispenses, selon moi, quelles que soient leurs motivations, privent l'élève de connaissances sur le fait religieux et, comme nous l'avons vu dans l'analyse de la séquence, d'une occasion supplémentaire de développer des compétences transversales, que le PER nomme « capacités ». En effet, l'élève doit être capable de collaborer, de communiquer, mais aussi de développer des stratégies d'apprentissage, une pensée créatrice et une démarche réflexive. Nous avons parlé des deux premières compétences, la branche ECR permet-elle de développer les trois autres ? Revenons sur les attentes du PER. (site web du PER, 23.10.16)

Si je prends certaines visées générales de la « Capacité à développer des stratégies », certaines semblent idéalement développées par le cours ECR : « analyser la situation », « justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments », « reconsidérer son point de vue », etc. Il en va de même pour la « Capacité à développer une pensée créatrice » : « se libérer des préjugés et des stéréotypes », « identifier et exprimer ses émotions », « s'engager dans de nouvelles idées », etc. On retrouve également certaines de ces idées dans la troisième capacité « démarche réflexive » : « expliquer différentes opinions », « reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres », par exemple. Le fait d'avoir un cours d'éthique offre aux élèves l'opportunité de débattre sur des sujets qui les concernent ou les concerneront dans un futur proche. J'enseigne également le Français et les SHS. Certes le débat est possible, mais tient souvent plus de l'exercice ou d'un entraînement sur la méthode. Les élèves apprennent l'argumentation en Français et à prendre un recul d'historien ou de

géographe en SHS. En ECR, la possibilité de réellement s'impliquer dans le débat est possible. Dans la séquence « tolérance et racisme » analysée ci-dessus, les élèves peuvent débattre au sujet de leur réalité et les conséquences positives peuvent être immédiates dans leur quotidien. Dans mes recherches exploratoires, je me suis intéressé à deux ouvrages qui élargissent un peu ma problématique. Le premier est l'ouvrage : « Aux valeurs » (Nicole Awais, 2016) et le deuxième, un travail de mémoire réalisé par des étudiantes à la HEP de Vaud : « Et si la discipline scolaire « éthique et cultures religieuses » permettait aux élèves de mieux se comporter en classe ? » (Mélanie Nyffenegger & Nathalie Rindlisbacher, 2013)

Un des objectifs de l'ouvrage de Nicole Awais était de « mettre en évidence, à travers les énoncés des élèves durant les séances d'enseignement-apprentissage filmées en ECR et en FG, les conditions didactiques qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans des situations didactiques. » (Awais, 2016, pp.327-328) En d'autres termes, elles voulaient montrer avec des éléments observés que l'élève développe bien les capacités attendues par le PER que nous avons analysées plus haut. Sans entrer dans le détail de sa méthode et en allant directement à ses conclusions, voici le résultat : « Les objectifs ont pu être atteints grâce à la pertinence et la richesse de la méthode choisie. » Les résultats sont nuancés, mais la conclusion est que la branche contribue bien à développer un sens critique chez les élèves et les activités (en travaux de groupe ou non) permet le développement de certaines valeurs démocratiques, que l'auteure répète à la fin de sa conclusion, « telles que la dignité de la personne, la liberté et la solidarité ». (Awais, 2016, p.338) La branche ECR, si je me réfère à cette étude, permet donc à l'élève de développer des valeurs. Ces valeurs, que j'énumère ci-dessus, auront une incidence probable sur la vie future de l'élève, si l'on prend en compte le rôle de l'école de former des citoyens. Mais ces valeurs ont-elles déjà un impact sur le comportement des élèves à l'école ? Dans leur mémoire, Mélanie Nyffenegger et Nathalie Rindlisbacher soutiennent que cela est vrai. Voici ce qu'elles écrivent :

« En conséquence, nous avons été positivement surprises par résultats obtenus ci-dessus. En effet, lorsque nous avons eu l'idée de ce sujet de mémoire et lors de la création de la séquence, nous n'avions pas imaginé que les comportements des élèves allaient autant changer. » (Nyffenegger, M. & Rindlisbacher, N. p.44)

Elles avaient prévu dans leur hypothèse de recherche une diminution de 50% des comportements défavorables en classe, elles ont obtenu un résultat de 85,26. Certes ce mémoire se base sur une séquence et celle-ci fut réalisée avec des élèves de 5H généralement

plutôt sages. Néanmoins, le résultat est intéressant pour notre mémoire. La LIP prévoit que le rôle de l'école est de seconder les parents dans l'éducation et l'instruction des élèves (LIP, Art.3, 1962). Tout travail mis en œuvre pour accomplir cette mission est donc opportun. Si nous ne pouvons prétendre améliorer le comportement de nos élèves à tous les cours, ni ne pouvons prétendre que nous sommes les seuls, par notre statut d'enseignants en ECR à le faire, une branche telle que l'ECR, si elle remplit correctement les objectifs du PER et poursuit ses valeurs, peut avoir cet impact positif, comme réfléchir sur les causes et les conséquences d'un fléau tel que le racisme. Si ce cours ne contribue pas à améliorer leur comportement, il peut y contribuer. Le fait de dispenser un élève de la branche ECR ne va pas le rendre mauvais, ne va pas augmenter ses comportements défavorables. Par contre, je pense que les parents qui dispensent leurs enfants devraient être conscients que c'est aussi de cet apprentissage de la vie en société qu'ils les privent, du moins en partie.

4.6. Le cas d'une élève de 11H dispensée

Comme nous l'avons vu plus haut dans ce travail, j'ai dans ma pratique été confronté à des élèves dispensés de cours. Dans les points suivants, je propose donc que nous analysions un questionnaire auquel une élève et sa mère ont accepté de répondre, en le mettant en lien avec le cadre conceptuel.

4.6.1 Méthode de recherche

Le sujet des dispenses est sensible. Je m'en suis aperçu relativement vite dans mes démarches. Tout d'abord, j'étais convaincu qu'il fallait une certaine relation de confiance pour obtenir les informations que je recherchais. Pendant l'année scolaire 2015-2016, j'ai eu dans mon cours ECR en 11H une élève dispensée que j'ai choisi pour ce questionnaire. La première raison de ce choix est qu'elle était en dernière année du CO, diplômée assurément un mois plus tard. (Ses notes étaient excellentes et nous étions au mois de mai lors de la réalisation du questionnaire). La deuxième raison fut qu'elle semblait m'apprécier et me faire confiance. Elle était venue quelques fois me poser des questions sur la matière du cours, qu'elle écoutait d'une oreille tout en faisant son travail personnel. La troisième raison est que je savais déjà, mon directeur m'ayant donnée cette information, que son petit frère était dispensé d'ECR en primaire et qu'il allait à coup sûr l'être aussi en 9H, au CO. Leurs parents semblaient donc fermement convaincus que ce cours n'était pas destiné à leurs enfants. J'ai choisi un questionnaire avec des questions fermées, à remplir sans ma présence avec un délai d'une semaine. Conscient du caractère éventuellement invasif d'un tel questionnaire, j'ai demandé

auparavant l'autorisation de la direction de faire cette démarche. J'ai ensuite écrit une lettre aux parents dans laquelle je leur soumetts quatre propositions à choix (le prénom de l'élève a été remplacé par la lettre « X ») :

Nous acceptons de remplir le questionnaire et que X le fasse aussi.	
Nous acceptons de remplir le questionnaire mais refusons que X le fasse.	
Nous refusons de remplir le questionnaire mais acceptons que X le fasse.	
Nous refusons de remplir le questionnaire et que X le fasse.	

Cette lettre, destinée aux parents m'engage à respecter un anonymat absolu et elle est signée par la direction. Les parents ont coché la première ligne. L'élève et les parents ont rempli mon questionnaire. Les questions sont fermées et appellent à des réponses précises. Elles sont adaptées à chacun des interviewés, un questionnaire étant prévu pour les parents et un autre pour l'élève.

Les parents ont coché la première ligne et ont donc accepté l'intégralité de la démarche. J'ai transmis à mon élève une lettre fermée destinée aux parents et lui ai montré le questionnaire. Je lui ai demandé de prendre quelques minutes pour le lire, afin de m'assurer qu'elle comprenne bien les questions que je lui posais. Deux semaines plus tard, j'ai reçu les deux questionnaires remplis.

4.6.2 Analyse des réponses de la mère de l'élève

Le questionnaire était destiné aux deux parents de cette élève, la mère uniquement a répondu. De fait, j'utiliserai le mot « mère » uniquement en lieu et place de « parents », ne désirant pas impliquer le père dans ces réponses. Ces dernières sont retranscrites ci-dessous sont exactement les réponses données par la mère, sans aucune modification hormis le prénom de l'élève remplacé par X. Le questionnaire se trouve dans les annexes de ce travail.

« 1. Vous avez pris la décision de dispenser votre fille du cours ECR, est-ce la première fois que vous le faites ou l'avez-vous déjà fait pour un autre enfant ? »

Réponse : « C'est la 3^{ème} année que je le fais pour X et je fais aussi pour son frère, et si l'on ne m'avait induite en erreur, je l'aurais fait depuis la 2^{ème} primaire. »

L'élève n'a donc suivi aucun cours d'ECR de toute sa formation obligatoire au CO. Par contre, j'ignore ce qu'elle veut dire par « induit en erreur ». Apparemment, soit elle aurait

voulu dispenser son enfant du cours et sa demande n'aurait pas été acceptée, soit elle a été convaincue de prendre cette décision à cause du contenu. J'opterai pour la deuxième option au vu de la réponse à la question 5. Nous y reviendrons.

« 2. Comment avez-vous eu connaissance de la possibilité de dispenser un élève de ce cours? »

Réponse : « Par un camarade à X, qui lui était dispensé depuis des années. »

« 3. Avez-vous rédigé une lettre argumentée ou simplement signifié par écrit votre intention de dispenser X du cours ? »

Réponse : « Simplement signalé par écrit notre décision. »

Nous constatons que le droit à la dispense n'est connu que par le bouche à oreille. Le principe appliqué est que les élèves participent d'office au cours d'ECR et que si les parents en manifestent la demande, la dispense est automatique. Cette manière de faire est étonnante. Aucun courrier n'est destiné aux parents pour les informer de cette possibilité. L'agenda de l'élève, qui sert de document officiel pour le lien école-parents, ne la mentionne pas non plus explicitement. Il y est seulement écrit ceci à la page 14, dans le règlement des écoles (basé sur les articles de loi) : « Art. 5 Dispenses de cours. Les élèves peuvent exceptionnellement être dispensés de certains cours ou en être libéré pour suivre des leçons privées hors programme. Sur demande motivée des parents, l'enseignant, la direction d'école ou le service compétent du département accorde les dispenses et fixe les conditions. » Le nom de la branche ECR n'est pas présent, mais on peut supposer qu'elle est concernée par cet article. Sur le site des écoles, il n'est rien mentionné de plus que ce même article 5. Nous sommes en droit de nous demander pourquoi, par contre, seules des hypothèses sont permises. Dans mon entretien exploratoire avec Mme Gaspoz, celle-ci parlait « d'hémorragie ». En effet, on peut imaginer que l'information reste volontairement secrète pour éviter que trop de parents ne prennent cette décision. Dans mon école, ils étaient 7 en 2015-2016 et 9 en 2016-2017, ce qui est suffisamment peu pour que la question reste anecdotique. Je ne puis m'empêcher d'imaginer le cas, qui n'est pas invraisemblable, d'une généralisation des dispenses. Cela aurait des conséquences médiatiques et certainement politiques. Le statu quo ne soulevant pas ce problème, je pense que les autorités agissent avec prudence. Il est cependant impossible d'empêcher les parents de communiquer entre eux et il est si aisé d'être dispensé que « l'hémorragie » pourrait aller très vite. En effet, une lettre sans argumentation (comme le confirme la réponse ci-dessus) suffit. Cela m'amène à la question suivante.

« 4. Avez-vous parlé de cette décision avec d'autres personnes ou l'avez-vous gardée pour vous ? Connaissez-vous d'autres parents (sans citer les noms) qui ont pris la même décision ? »

Réponse : « Gardée pour moi. Oui une autre famille. »

Dans ce cas, le bouche à oreille n'a pas été plus loin, du moins si je m'en tiens à cette réponse. Rien ne dit pourtant, son deuxième enfant est également dispensé, qu'elle ne se mette pas à en parler. Ce serait son droit.

« 5. Avez-vous consulté X pour prendre cette décision ? Pourquoi ? »

Réponse : « Nous n'en avons pas discuté, cela s'est fait de soi, vu que l'on ne croit pas au dieu catholique et [que] les cours se basent pratiquement que sur ce thème. »

Les deux éléments sont importants dans cette réponse. Tout d'abord, la décision fut prise sans la consultation de l'élève d'après la mère, avec selon l'élève. La question posée à cette dernière était la suivante : « 2. As-tu participé à la décision de tes parents ? » Sa réponse : « Oui, car je trouvais le programme des cours de religion assez ennuyeux. » Les deux réponses ne coïncident pas tout à fait. On peut supposer que l'élève avait parlé du cours à sa mère à l'école primaire déjà et que c'est cela qui a poussé la mère à dispenser sa fille du cours, puisque c'est le cas depuis trois ans. L'autre possibilité est qu'elle en parle parfois (elle est en classe, elle peut donc écouter) et qu'elle ait mélangé les questions. On pourrait aussi supposer que la mère soit tellement convaincue, qu'elle ne veuille pas que je pense qu'elle ait écouté sa fille pour prendre sa décision, puisque cette dernière « va de soi ». Ensuite, l'analyse du cours fait par la mère met le doigt sur une hypothèse que je présente dans mon cadre théorique. Certains parents font l'amalgame entre un cours de catéchisme et un cours d'ECR. Il y a donc deux possibilités : soit l'amalgame est justifié parce que le cours n'a d'ECR que l'intitulé, mais qu'en fait les activités en classe relèvent de la catéchèse et dans ce cas l'enseignant ne fait pas son travail correctement, soit ces parents se réfèrent à ce qu'ils pensent être le cours d'ECR, (qui est souvent, d'ailleurs, encore appelé par les élèves et certains enseignants « cours de religion »). Dans le cas de cette personne, il semblerait que cela soit la première option. Et il est vrai que le programme ECR de l'école primaire est fortement axé sur le christianisme, comme le veut d'ailleurs le PER, cependant, ce n'est plus le cas au CO. Je lui ai demandé dans mon questionnaire, à tout hasard, si elle avait consulté le PER (question 7) pour prendre cette décision. Sa réponse fut « non ». Cela soulève une autre question. Sur quelle base les parents dispensent-ils leur enfant de ce cours ? La décision qu'ils

prennent n'est pas anodine. Si le PER n'est pas connu, si les parents ne connaissent pas les programmes, sur quelle base prennent-ils cette décision ? Cette mère a-t-elle dispensé sa fille de la branche ECR au CO parce que cette dernière lui déplaisait en primaire déjà ? On peut exiger des parents qu'ils écrivent une lettre par année pour dispenser leur enfant, mais on ne peut exiger qu'ils remettent en question ce choix chaque année. Ce sont deux choses différentes et peut-être y a-t-il aussi un risque pour que des parents choisissent de dispenser une bonne fois pour toute, au début de la scolarité obligatoire, leur enfant et répéter l'opération avec les enfants suivants. La mère le confirme d'ailleurs dans le questionnaire :

« 8. Pensez-vous prendre la même décision à l'avenir, si cela est toujours possible ? »

Réponse : « oui, toujours. »

« 6. Quels étaient les raisons, les motivations de votre choix ? »

Réponse : « On ne croit pas aux religions, nous sommes plutôt scientifique. »

Cette réponse à la question 6 revoie à mon cadre conceptuel sur les objectifs et attentes du PER. Cette réponse n'a pas de fondement réel. Elle en aurait si la branche avait toujours l'intitulé et les programmes d'avant l'intronisation du PER, or ce n'est pas le cas. Au contraire, l'approche du fait religieux et de certains sujets comme l'anthropologie se fait avec des outils rationnels et empruntés à la science. Le fait de ne pas croire aux religions ne les rend pas inexistantes.

« 9. Comment réagiriez-vous si cette possibilité était supprimée ? »

Réponse : « Je trouve que ce cours ne devrait pas exister, (c'est une chose personnelle) c'est un bourrage de crâne surtout pour le thème catholique et même je me demande ce qu'en pensent les musulmans etc... Comment je réagis : je me dirais que c'est complètement idiot, et vivement que l'on sache le secret du mensonge sur tous ces dieux et qu'enfin on n'arrête toutes ses croyances. »

La réponse donnée est assez virulente, mais elle dénote bien de l'implication de cette personne. Son avis est définitif, elle considère la religion comme une aberration et donc que le cours qui en parle « ne devrait pas exister ». Or, il existe et ne parle pas que de religions et, lorsque c'est le cas, ne vise en aucun cas, comme le rappelle l'avant-propos du classeur fribourgeois, le PER, le code déontologique, la convention du 14 décembre 2015, etc. A l'inverse, le PER appelle à une compréhension de pensées, croyances, idées différentes des nôtres.

« 10. Avez-vous eu des échos du cours par votre fille ? Vous a-t-elle montré certains documents de cours ? Vous en a-t-elle parlé ? Si oui, de quelle manière ? »

Réponse : « Elle n'a raconté que la partie scientifique (intéressant) et les autres sujets, elle les a trouvés aberrants. »

La « partie scientifique » est la première séquence travaillée en 11H du classeur fribourgeois : « Quelques notions d'anthropologie ». Effectivement, il s'agit d'une introduction scientifique qui vise à montrer la différence, au travers de certaines caractéristiques (comme le langage articulé ou la fabrication d'outils composites), entre l'homme et l'animal. L'approche est scientifique. Dans une deuxième partie, la séquence aborde la conception de l'homme dans les diverses religions et la pensée athée. Les autres séquences abordées que j'ai choisies étaient les suivantes : « notions générales de liberté », « liberté est déterminisme », « le don d'organes », « sens de l'existence et de l'au-delà ». Les thèmes des séquences en 11H sont plus proches de la philosophie que de la religion, l'objectif est le questionnement, la remise en question de certains préjugés, de certaines certitudes, mais aussi la découverte d'autres pensées. Pour anecdote, j'ai souvenir qu'à la fin d'un cours, cette même élève était venue me demander comment les croyants (elle parlait des chrétiens) pouvaient être sûrs de ce qu'il avait après la mort. La démarche était intéressante et étonnante. Sa dispense ne l'avait ni empêchée d'écouter le cours, ni de venir m'en parler. Cette réponse de la mère, tout comme ce questionnement de l'élève soulèvent une question essentielle : Veut-on arriver à un système d'école à la carte ? Est-ce aux parents, aux élèves, de juger de ce qui est intéressant, utile, aberrant ou non ?

« 11. Avez-vous de remarques, des commentaires à faire sur le cours ou sur ce questionnaire ? Merci de les noter ci-dessous. »

Réponse : « Anecdote. Dieu n'est qu'un secours pour les gens qui ne savent pas quoi faire de leur vie. »

La visée de la branche ECR est de « découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes ; développer le sens d'une responsabilité éthique. » Cette « anecdote » est une des interprétations du fait religieux. L'objectif est d'en découvrir d'autres et de les comprendre pour mieux les respecter.

4.6.3 Analyse des réponses de l'élève

Au début du questionnaire, je demande aux parents de ne pas influencer l'élève au moment où elle répondra. Evidemment, je n'ai pas de contrôle sur ce point, mais l'élève m'a affirmé que ma volonté avait été respectée. Je rappelle à l'élève que ses réponses resteront anonymes, ce qui est important pour éviter qu'elle ne réponde sous une quelconque contrainte ou pression extérieure. Elle a également la possibilité d'éviter les questions qui la dérangent, ce qu'elle n'a pas fait. Tout comme pour les réponses de la mère, les réponses sont restituées ici sans aucune modification. Je précise ici qu'il y a, à l'origine, une erreur de numérotation des questions. Le questionnaire passe de la question 2 à la question 4. La question 3 n'a pas été supprimée, elle n'a tout simplement jamais existé.

« 1. Comment as-tu vécu cette année scolaire en étant dans la classe tout en ne suivant pas officiellement le cours ? »

Réponse : « Je l'ai bien vécue. J'ai eu la possibilité d'écouter ce que je trouvais pertinent et autrement de faire mes devoirs. »

La sincérité de la réponse est intéressante, car elle souligne ce que j'écris plus haut concernant « l'école à la carte ». Contrairement aux autres élèves qui sont obligés de suivre et de participer et qui sont évalués, cette élève peut choisir de m'écouter ou non, selon son désir, et le cas échéant, de faire ses devoirs comme pendant une heure d'étude. Une grande question que je me suis posé durant l'année et que je me pose toujours, est la suivante.

« 4. Quelle a été la réaction de tes camarades quand ils ont appris que tu ne suivais pas ce cours ? Cette année et les autres. »

Réponse : « Ils me disent que j'ai de la chance et certains que leurs parents les obligent à suivre ce cours. »

La réponse met en évidence deux éléments : premièrement, certains parents « obligent » leurs enfants à suivre ce cours. Il existe donc, apparemment, des cas où les parents sont au courant de cette possibilité de dispenser, mais ne jugent pas opportun de faire ce choix. J'en ignore la raison. Ce qui est certainement le cas, c'est qu'ils aient été mis au courant par leurs enfants de la situation concrète de dispense qu'ils observent en classe.

Le deuxième élément est que la plupart des élèves qui bénéficient d'une dispense en sont satisfaits, car ils ont moins de travail à fournir et que ceux qui n'en bénéficient pas sont envieux. Apparemment, personne n'a dit à cette élève dispensée qu'elle n'avait pas de chance.

On ne peut pas reprocher à un élève d'être content car il a une heure de moins dans sa grille horaire, ce qui signifie pour lui moins de travail et une heure d'étude supplémentaire. Il est à noter que le cours d'ECR avait lieu le jeudi en dernière heure de la journée, et que l'horaire était idéal pour une étude. L'élève faisait ses devoirs pour le lendemain pendant que les autres suivaient le cours. On peut comprendre que naisse un sentiment d'injustice chez les autres, d'autant qu'elle restait dans la classe et faisait l'étude sous leurs yeux. Par contre, sentiment d'injustice ou non, personne n'a demandé à cette élève la raison de sa dispense. Elle le confirme dans sa réponse ci-dessous.

« 5. As-tu expliqué à certains de tes camarades les raisons de ta dispense du cours ? »

Réponse : « Non, car ils ne m'ont pas posé la question. »

Nous pourrions donner deux interprétations à cette réponse. La première est que cette élève était très discrète, elle n'entrait pas dans un des rôles dont s'approprient certains élèves, comme le mentionne Charles (1997).

« Les élèves s'approprient différents rôles tels que meneur, bouffon, agitateur ou bouc émissaire et ces rôles peuvent entraîner des effets néfastes sur d'autres élèves (comportement contagieux). » (Charles, 1997, cité dans Lachance, 2008, p.21)

Si elle avait endossé l'un de ces rôles, il est probable que sa présence en classe eût été une difficulté pour moi en tant qu'enseignant et ce, pour deux raisons. Premièrement, elle n'aurait pas travaillé silencieusement dans son coin, comme le demande le règlement interne de l'école, deuxièmement, elle aurait attiré tous les regards, commenté son statut particulier et peut-être amené d'autres élèves à insister auprès de leurs parents pour obtenir une dispense, d'autant plus qu'elle était en 11H et que cela aurait pu déjà se produire en 9H. Tout en la respectant, les élèves ne lui prêtaient pas une grande attention. Jusqu'à présent, seuls des élèves du même type ont été dispensés de mes cours. Nous pouvons imaginer que cela ne sera pas toujours le cas et que cette dispense puisse également déboucher sur des problèmes de gestion de classe.

« 6. Penses-tu aujourd'hui que ce cours est utile ou inutile ? Penses-tu qu'il pourrait t'apporter quelque chose ? (Ou qu'il t'a apporté quelque chose cette année ?) »

Réponse : « Je pense que ce cours est inutile. J'ai trouvé le côté « scientifique » des différents chapitres (environ le 1^{er} et le 2^{ème} cours de chaque thème) bénéfique mais la suite ne l'était plus. »

Nous retrouvons dans cette réponse l'argumentaire de la mère, mais il est surprenant que cela vienne d'une élève. Comme je l'écris plus haut, j'ai choisi cette élève, car sa formation obligatoire s'achevait un mois plus tard, au moment où j'ai effectué ce questionnaire. En tant qu'enseignant, ce genre de réponse est troublant, voire vexant, si je ramène cela à mon vécu. Une partie du programme établi par le PER est donc supposément inutile. Nous sommes conscients que chaque programme de chaque branche subit le jugement des élèves qui ont leurs préférences et pouvons les admettre, cependant cela met, à mon sens, en évidence un problème majeur qui est que certaines dispenses sont demandées parce que les parents considèrent que la branche est inutile. Pourrait-on admettre cela dans une autre branche ? Cette idée de « l'école à la carte » est reprise dans les questions 7 et 9.

« 7. Aurais-tu préférer faire ton temps d'étude en dehors de la classe ? Pourquoi ? »

Réponse : « Non, car j'ai eu la possibilité de suivre la partie des différents thèmes qui m'intéressait »

« 9. D'après ce que tu as entendu cette année, dirais-tu que ta dispense était justifié ou non ? Pourquoi ? »

Réponse : « Oui, je pense qu'elle était justifiée, car, selon moi, il n'y avait que le cinquième des cours qui étaient intéressants. »

Cela revient à dire que l'élève n'est pas dispensée du cours, mais qu'on lui offre le loisir d'en prendre ce qu'il désire, à considérer que des auditeurs libres assistent au cours et ce, sans évaluation. Cette élève m'a demandé la veille des vacances de Pâques ce que signifiait cette fête pour les chrétiens et pourquoi la date était, contrairement à celle de Noël, fluctuante. Evidemment, j'ai répondu. Mais y étais-je obligé ? Ma déontologie, ma vocation et ma conscience me font dire oui, mais légalement, y étais-je obligé ? Ce genre de réponse montre, à mon avis, que la loi est vétuste. Cette dernière dispensait les non-croyants (les enfants de parents ni catholiques, ni protestants) d'un cours de catéchèse, elle n'offrait pas aux parents, et par extension aux élèves, le choix de refuser un cours parce qu'ils le considéraient inutile, peu intéressant ou même, aberrant. Nous assistons, je pense, à une dérive.

5. RÉPERCUTIONS SUR MA PRATIQUE

J'enseigne cette branche dans le même établissement depuis plusieurs années et, comme je l'écris dans le point 4 de ce travail, la dispense n'est pas un problème en soi, ni au niveau de la gestion de classe, ni au niveau de ma didactique. Comme la plupart des branches, les

moyens compatibles avec le PER arrivent progressivement et sont parfaitement conformes avec ses attentes. Avec le classeur fribourgeois, par exemple, je n'ai absolument pas à me soucier de savoir si mon cours tend trop vers la catéchèse ou l'enseignement religieux. Ce travail m'a replongé dans le plan d'étude, renforcé ma connaissance de celui-ci et semble me convaincre que ce que je fais a un sens. Les liens avec l'actualité que j'essaie de faire appuyer encore un peu plus ce sentiment de contribuer à l'instruction et l'éducation de mes élèves. Mon expérience me fait penser que cette branche, de par sa nature et simplement sa fréquence dans la grille horaire n'est pas la plus considérée, en témoignent la façon dont les enseignants et les élèves l'appellent encore : « cours de religion », « éthique », « ETH », « enseignement religieux », etc. Cependant, ma connaissance des objectifs du PER et ma capacité grandissante à amener ainsi mes élèves à la réflexion éthique, à l'ouverture d'esprit et à la connaissance de la pluralité du monde renforce cette idée que je contribue à leur formation de citoyens. J'entends souvent que l'école ne parle pas assez d'actualité, que les grands événements et drames du monde ne sont pas abordés. Dans mes cours, j'ai le loisir de le faire, tout en parvenant aux objectifs demandés par le PER. Cette idée me permet de renouveler mon cours en renouvelant mes illustrations et mes mises en situation. L'actualité du Moyen-Orient, les élections présidentielles américaines, les montées de certaines idées d'extrême droite, etc. sont autant de source d'exemplification et je suis souvent étonné par la soif de connaissance de mes élèves sur ces sujets. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, du moins à ce que je pouvais penser, les élèves savent généralement ce qui se passe sur terre, ils ne vivent pas dans une bulle faite uniquement de jeux vidéo et d'applications pour Smartphone. Le problème, c'est que leurs prérequis sont souvent insuffisants pour bien saisir les actualités dans un contexte plus vaste, ils manquent d'outils pour les analyser et sont facilement séduits par des préjugés ou des raccourcis simplistes. De plus, certaines séquences, comme par exemple celle du « don d'organes » ont une visée opératoire, puisqu'elles visent une compétence une perspective d'action, une capacité d'action efficace.

«L'intelligence opératoire du savoir comment plutôt que du savoir que.» (Bruner, 1966, cité dans Lecomte, 2014, p.111)

En effet, dans la séquence « don d'organes », il est expliqué à l'élève ce qu'est le don d'organes, mais également l'attitude concrète qu'il faut adopter vis-à-vis de cette question : faire son choix. L'élève est amené à se poser certaines questions, à se positionner concrètement. Rien de définitif ne lui est imposé et aucun jugement de valeur non plus. La séquence fait appel aux sens des responsabilités et l'élève peut choisir s'il accepte le don

d'organe, le refuse ou délègue son choix à une personne proche. Lorsqu'ils font cette séquence, je leur rappelle qu'ils ont seize ans (révolus pour certains et dans quelques mois pour d'autres) et que cette décision désormais leur revient. Plusieurs élèves ont pris, apparemment, leur carte de donneur et en ont parlé à leurs parents. Ce travail a donc renforcé chez moi l'idée que ce cours, au-delà d'une transmission d'un savoir théorique, peut être l'occasion de mettre en situation les élèves de façon différentes. J'enseigne aussi le Français, l'Histoire et la Géographie, mais je n'ai autant souvent qu'en ECR la possibilité de considérer mes élèves en tant que personnes avec leurs doutes, leurs interrogations, leurs préjugés, leurs défauts et qualités. Cette réflexion sur la branche ECR et sur les dispenses m'a convaincu du bien-fondé de mon travail et du sens de ce dernier.

6. CONCLUSION DE RECHERCHE

Ma question de départ était la suivante : le passage de la catéchèse à l'ECR, une transformation réussie ? Cette question n'a pas surgi de nulle part et est inhérente à mon étonnement, puis mon interrogation au sujet des dispenses. Si celles-ci sont toujours une réalité, sont-elles justifiées ? Aucune autre branche n'est soumise à cette possibilité de dispense sur simple lettre parentale non argumentée. Il y avait deux réponses à cette question. Soit la branche ECR avec ses nouveaux objectifs, programmes et moyens n'avait pas achevé sa transformation et il subsistait encore une raison valable pour qu'elle soit encore sujette à cette particularité juridique, soit c'est la loi qui n'avait suivi cette évolution, rendant de fait la dispense légale, mais injustifiée. Dans mon cadre conceptuel, je fais un rapide historique de cette transformation. En effet, il apparaît rapidement que la loi correspondait à l'origine à une réalité et qu'elle avait un sens. Mais je montre ensuite que la branche a successivement changé de contenu et d'intitulé pour s'adapter progressivement aux changements de la société. Il en ressort après analyse du PER en général et d'une séquence en particulier, que l'ECR n'est plus un enseignement religieux au sens qu'il pouvait avoir jusque dans les années nonante. Ma conclusion est donc que la transition est une réussite au niveau des programmes et qu'elle est en bonne voie au niveau des moyens, ceux-ci étant parfaitement adaptés pour les programmes de 10H et de 11H avec le classeur fribourgeois. Subsistait un doute sur les moyens utilisés en 9H, qui, au demeurant, ne répondaient pas encore tout à fait aux attentes du PER, car trop axés sur le christianisme. En effet, ces derniers utilisent, pour la séquence « Les débuts du christianisme » par exemple, des outils issus de la catéchèse et les activités de la brochure peuvent prêter à confusion. L'enseignant, lorsqu'il transmettait le savoir à ses élèves par ce moyen, avait la responsabilité d'élargir son propos pour le faire entrer dans les

objectifs du PER. Or, j'ai montré dans mon cadre conceptuel que l'essentiel réside dans les objectifs et non les moyens. Certes ces derniers sont importants, mais ce ne sont pas eux qui déterminent l'orientation de la branche, il ne faut pas inverser les choses. La séquence « début du christianisme » était transitoire et elle est vouée à disparaître sous cette forme. En effet, l'animation a décidé d'opter pour de nouveaux moyens en 9H édités par la maison Agora et intitulés « Planète religions : des clés pour comprendre le monde »⁸. L'animatrice ECR, Mme Gaspoz, m'a confirmé par oral l'arrivée très prochaine de ces documents dans les écoles valaisannes, rendant de fait caduque la séquence transitoire jusqu'à présent utilisée. Il en va de même pour celle de 10H (« Jean-Paul 2 ») qui est en cours d'amélioration. Un travail monumental a été fait pour que cette branche soit adaptée à tous les élèves valaisans, sans distinction. Lors de mon entretien avec Mme Gaspoz, je lui ai posé la question de ma problématique :

« Pour terminer, vous qui avez travaillé à l'élaboration de la branche ECR depuis de nombreuses années, considérez-vous que l'existence de ces dispenses empêche de dire que la transition catéchèse-ECR est totalement réussie ? Est-ce une ombre au tableau ? »

Réponse : « Je ne pense pas que ça soit effectivement une ombre au tableau, mais ça reste un problème à résoudre qui doit être résolu par d'autres personnes que les pédagogues, puisque la transformation d'une loi requiert d'autres instances et d'autres compétences. Par contre, le levier sur lequel nous pouvons agir est du ressort de l'école, des directions et des enseignants. Ensemble [nous devons] réfléchir à la meilleure façon de gérer ces dispenses pour éviter qu'elles se multiplient et pour une question de justice entre les élèves. »⁹

Tout comme l'imperfection de certains moyens, les dispenses ne remettent pas en cause les objectifs fixés par le PER pour cette branche récente qu'est l'ECR. Les bases sont posées. A chacun ses responsabilités, les pédagogues ont fait leur travail, les enseignants doivent faire le leur, les juristes feront le leur. Que la loi change ou non, rapidement ou non, cela n'est plus du ressort des enseignants et des pédagogues. Cependant, il est pertinent de parler de justice. L'ECR enseigne l'éthique et il est de bon ton de se demander s'il est éthique de permettre à certains élèves des privilèges que d'autres n'ont pas, et ce, sous leurs yeux.

⁸ Des informations sur cet ouvrage sont disponibles sur le lien suivant (Site web, récupéré le 10.12.16):

<http://www.editions-agora.ch/page.php?label=catalogue&ida=71>

⁹ Entretien avec Mme Gaspoz, 7 décembre 2016.

7. DISCUSSION CRITIQUE

A l'issue de ce travail, je me demande s'il était bien nécessaire d'essayer de « justifier » une branche. Les diverses commissions valaisannes et la CIIP ont fait ce travail et l'ont entériné dans le PER. Tout comme je me demande s'il était de mon ressort de discuter une loi, n'étant pas parlementaire. Tout est parti d'une frustration, renforcée encore par le questionnaire qui m'a été retourné par cette élève et sa mère. Comme je le dis dans mon travail, la dispense n'est pas un problème puisqu'elle est gérée à l'interne. Par moment, je me suis demandé si je ne m'engageais pas dans une rhétorique inutile. Mais je ne le pense pas. En tant qu'enseignant, il nous est rarement donné l'occasion de réfléchir en profondeur sur le bien-fondé de notre travail. La réflexion s'axe généralement autour de questions beaucoup plus concrètes telles que la gestion de classe, la différenciation, la transposition didactique du savoir, la planification hebdomadaire et semestrielle, les réunions de parents, etc. J'ai choisi de me former à la HEP dans la branche ECR (en second choix, le premier étant l'Histoire) et j'y ai donc appris, tout comme je l'ai appris sur le terrain, à gérer les questions que j'énumère dans la liste non exhaustive ci-dessus. Cependant, je n'ai jamais pris le temps du recul. Réfléchir aux origines de la branche me permet de savoir ce qu'elle est devenue et pourquoi. En redéfinissant les objectifs, je me les suis réappropriés.

Je pourrais également discuter la méthode. En effet, je vise à démontrer que la branche ECR s'est détachée de la catéchèse et de l'enseignement religieux en analysant une séquence. Pour être tout à fait convaincant, il aurait fallu les analyser toutes. Mon choix s'est porté sur une séquence particulièrement propice, selon moi à ma démonstration. Or, plus qu'une démonstration, je dirais que cette analyse est une illustration de mon propos. On pourrait donc me reprocher un choix subjectif servant ma cause. Cependant, mon propos n'était pas de vérifier et d'établir une expertise de ces séquences, car cela a été fait. Ces séquences ont été acceptées par l'Etat du Valais et par l'Etat de Fribourg et donc jugées conformes aux attentes du PER. Là aussi, à quoi bon « justifier » l'utilisation de ces séquences encore une fois ? Pour mettre en évidence une aberration. Lorsque l'on parle de dispenses, il ne faut pas, selon moi, uniquement parler de ce qui amène les parents à prendre cette décision, mais plutôt des conséquences de celle-ci. Seules des hypothèses sont possibles quant aux raisons du choix, par contre, nous pouvons concrètement lister les savoirs dont sont dispensés les élèves.

En ce qui concerne le questionnaire destiné à l'élève et à sa mère, une critique s'impose. En effet, ce n'est pas un questionnaire comme on pourrait s'attendre dans un travail de recherche,

c'est-à-dire une recherche pour dégager des tendances, comme je l'ai fait, par exemple, avec mes classes de 11H, pour déterminer s'ils connaissaient la fête de l'Immaculée Conception. Selon le manuel de recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, cité dans Fauvel, 2002), il s'agit de délimiter le champ d'observation et donc de choisir entre l'ensemble de la population et un échantillon. Cela revient à dire que j'aurais dû élargir mon champ d'exploration à tous les élèves dispensés dans une zone définie par ma problématique, c'est-à-dire tous les élèves dispensés d'ECR à l'école obligatoire (ou du moins au CO), en Valais. Cela eût été impossible pour un travail de cette envergure. J'aurais pu également réduire cette exploration à mon établissement, mais je n'ai pas voulu le faire pour les raisons que je décris plus haut, à savoir l'extrême sensibilité du sujet. Actuellement en exercice, j'ai dans mes classes des élèves dispensés, j'aurais pu leur demander, tout comme j'aurais pu transmettre ce questionnaire à mes collègues. Je justifie mon choix par le fait que l'élève interrogé devaient répondre à certains critères très simples mais indispensables à mes yeux : que l'élève soit en fin de scolarité et que l'enquête reste discrète. Il me fallait donc une relation de confiance. Envoyer ce questionnaire n'est pas anodin, ne connaissant pas les raisons du choix des parents, ni la réaction des élèves vis-à-vis de ce choix, je ne pouvais pas prendre le risque de déclencher une vague de plaintes qui seraient arrivées sur le bureau de ma direction. Les parents sont dans leur droit en gardant pour eux les raisons de la dispense et il peut sembler fort invasif d'aller leur demander de s'expliquer. Cela ne supprime pas la critique sur la représentativité de ce témoignage. C'est un exemple et rien de plus et j'en suis conscient. Il permet néanmoins de mettre en lumière certains aspects intéressants que j'ai développés dans ce travail, comme l'idée de l'école à la carte ou celle de la confusion qui est encore faite entre catéchèse et ECR.

8. PROLONGEMENT ET PERSPECTIVES

Comme le dit Mme Gaspoz, le problème des dispenses au niveau juridique n'est pas du ressort des enseignants, mais de juristes. Une perspective intéressante serait de soumettre cette question aux autorités, par le biais de ce travail par exemple, afin qu'ils reconsidèrent la loi en l'adaptant ou, du moins, qu'ils se penchent sur la question. Cependant, ce qu'elle ajoute est que les enseignants et les directions pourraient « réfléchir à la meilleure façon de gérer ces dispenses pour éviter qu'elles se multiplient et pour une question de justice entre les élèves. » En effet, il existe certainement là un travail à effectuer. En tant que responsable de l'animation ECR, Mme Gaspoz m'a confié que certains enseignants faisaient appel à elle pour savoir ce qu'ils devaient faire avec ces élèves dispensés. Dans mon établissement, ils font de

l'étude. Ils arrivent en cours avec leur matériel et font leurs devoirs ou leurs leçons. Il n'est pas rare, cependant, qu'ils choisissent plutôt de dessiner ou de lire un ouvrage de leur choix. Dans ce cas, ils ne respectent pas le règlement ou, du moins, est-ce discutable. Que faut-il faire ? Les sanctionner ? Leur rappeler qu'ils doivent travailler ? Leur présence en classe n'est pas problématique dès lors qu'ils sont discrets. Et, comme je l'ai écrit dans ce travail, c'est jusqu'à présent toujours le cas. Mais si l'enseignant doit régulièrement interrompre son cours pour rappeler ces élèves à l'ordre, cela ne deviendrait-il pas problématique ? La dispense est un droit et ni la direction ni les enseignants ne peuvent décider de supprimer une dispense, le comportement du dispensé fût-il inacceptable, que son droit resterait inchangé. Dès lors, que faire ? L'exclure du cours ? Ce n'est pas possible si aucune surveillance n'est assurée. Le sanctionner à répétition ? Il n'est pas certain que cela ait un impact sur son comportement, par contre la gestion de classe deviendrait compliquée. La proposition de Mme Gaspoz est un travail suivi sur le « vivre-ensemble ». L'idée est intéressante, mais dans ce cas, l'élève est-il réellement dispensé du cours ? N'est-ce pas un moyen détourné de le faire participer, de le faire travailler pour un cours d'éthique déguisé et, dans ce cas, la loi serait-elle vraiment respectée ? Et qui serait chargé de suivre ce travail et de le valider (à défaut de pouvoir l'évaluer, l'élève dispensé n'ayant pas de notes dans cette branche) ? Ces questions sont pour l'instant en suspend et le resteront tant que les élèves dispensés seront peu nombreux et correctement répartis dans les groupes-classe. Rien, cependant, ne permet de dire que cela sera toujours ainsi. Pour exemple, il y a six élèves dispensés en 10H dans mon établissement et « l'enclassement », qui n'a pas été fait sur ce critère, les a bien répartis (pas plus de deux dispensés par classe). Mais qu'en serait-il avec six élèves dispensés dans une seule classe, soit un tiers des élèves ? Et, pour imaginer un scénario encore plus préoccupant : si la moitié des élèves d'une volée avaient des parents qui décidaient de dispenser leur enfant du cours ? Il est certain que des décisions d'urgence seraient prises, mais ne vaut-il pas mieux les prendre aujourd'hui ?

9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Awais, N., Chobaz, B. Christe, P. & Decorges Currat, J. (2015). *Ethique et cultures religieuses*. Programme 10H (2e CO). [s.l.] : [s.n]

Awais, N. (2016). *Aux valeurs ! - Tome 1 : Peut-on développer la pensée critique et la responsabilité des adolescents dans le cadre scolaire ? Réflexions didactiques*. [n.l] :Edilivre.

Bovay, C. & Rais, F. (1997). *L'évolution de l'appartenance religieuse et confessionnelle en Suisse*. Berne : OFS.

Canton du Valais, Département de la culture et du sport. (s.d.) *Projet de loi sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel*. Sion. Récupéré le 18.11.2016 de :
https://parlement.vs.ch/common/idata/parlement/vos/docs/2011/08/2011.09_Personnel%20enseignant_2_RAPP_COM.pdf

Canton du Valais, Département de la formation et de la sécurité. (2015). *Convention du 14 décembre 2015 concernant la collaboration entre l'école valaisanne et les Eglises reconnues*. Récupéré 18.11.2016 de : http://animation.hepvs.ch/enseign-religieux/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=49

Clivaz, J. (2000). Groupe de travail : « Programme de l'enseignement religieux ». *Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne*. p.43. Récupéré le 01.12.16 de :
https://issuu.com/resonances22/docs/no03_resonances_nov_2000

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (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'école publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010b). *Plan d'étude romand : cycle 3*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2015). *Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR), Etat de situation et bilan 2015*. Récupéré le 20.11.2016 de :
<http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=7331>

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. (Etat le 1er janvier 2016) ; RO 1999 2556. Récupéré le 20.11.2016 de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Fauvel, M. (2002). *Résumé de QUIVY R; VAN CAMPENHOUDT L. 95, "Manuel de recherches en sciences sociales". Cours de TC5 du DEA GSI de l'intergroupe des écoles Centrales.* Paris : Dunod.

Gaspoz, M. (s.d.). *L'enseignement religieux en Valais*, Récupéré le 10.12.16 de : http://animation.hepvs.ch/ens-religieux/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=51

Grand Conseil de l'Etat du Valais. (1962). *Loi sur l'instruction publique (LIP) du 4 juin 1962.* 400.1. Sion. Récupéré le 15.10.16 de : <http://www.lexfind.ch/dtah/138091/FR/400.1.pdf>

Grand Conseil du Canton du Valais. (2009). *Loi sur le Cycle d'Orientation du 10 septembre 2009.* 411.2. Récupéré le 15.10.16 de : https://apps.vs.ch/legxml/site/laws_pdf.php?ID=1369&MODE=2

Grand Conseil du Canton du Valais. (2013). *Loi sur l'enseignement primaire (LEP).* Sion. Récupéré le 15.10.16 de : <http://www.spval.ch/dossiers/lep/2013-11-enseignement-20primaire-2-loi-ce-1.pdf>

Lachance, M. (2008). *Démarche d'intervention auprès d'élèves en difficulté de comportement. Essai présenté à la Faculté d'Éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en Éducation (M. Éd.). Adaptation scolaire et sociale.* Récupéré le 10.12.16 de : http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8980/Lachance_Melanie_MEd_2008.pdf?sequence=1

La direction d'Education 2000. (1997, avril). *Education 2000 : Un projet pour l'Ecole valaisanne de demain. Revue succincte des propositions d'Education 2000. Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne.* pp. 16-17. Récupéré le 15.11.16 de : <http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/1996-1997/854-n-08-avril-education-2000-info-n-04/file>

Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive.* Psychogie sociale. Paris : Dunod.

Le synode et les écoles (1966, 7 juillet). *Le nouvelliste.* p.2. Récupéré le 01.12.16 de : <http://doc.rero.ch/record/194079/files/1966-07-07.pdf>

Nyffenegger, M. & Rindlisbacher, N. (2013). *Et si la discipline scolaire « éthique et cultures religieuses » permettait aux élèves de mieux se comporter en classe ? Travail de mémoire.*

Récupéré le 20.08.16 de : <http://doc.rero.ch/record/256596>

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris : ESF. Récupéré le 01.10.16 de :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en Sciences sociales.* Paris : Dunod.

Schwery, H. & Berclaz M-B. (1992, octobre). Enseignement de la religion : changement d'optique et de philosophie. *Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne*. pp. 4-9. Récupéré le 15.11.16 de : https://issuu.com/resonances22/docs/no02_resonances_oct_1992

Syndicat des enseignants romand. (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER.* [Martigny] : SER.

10. ANNEXES

Annexe I – Questionnaire destiné aux parents de l'élève dispensée

Annexe II – Questionnaire destiné à l'élève dispensée

Annexe III – Questionnaire destiné à Mme Gaspoz

Annexe IV – Questionnaire pour les élèves de 11H en ECR

Annexe V – Examen pour la séquence « tolérance – racisme »

ANNEXE I - Questionnaire destiné aux parents

Ce questionnaire pourrait vous paraître intrusif. N'hésitez pas à ne pas répondre aux questions qui vous dérangent. Je vous rappelle également que l'anonymat de vos réponses est garanti.

1. Vous avez pris la décision de dispenser votre fille du cours ECR, est-ce la première fois que vous le faites ou l'avez-vous déjà fait pour un autre enfant ?
2. Comment avez-vous eu connaissance de la possibilité de dispenser un élève de ce cours ?

3. Avez-vous rédigé une lettre argumentée ou simplement signifié par écrit votre intention de dispenser X du cours ?
4. Avez-vous parlé de cette décision avec d'autres personnes ou l'avez-vous gardée pour vous ? Connaissez-vous d'autres parents (sans citer les noms) qui ont pris la même décision ?
5. Avez-vous consulté X pour prendre cette décision ? Pourquoi ?
6. Quels étaient les raisons, les motivations de votre choix ?
7. Avez-vous consulté le contenu du Plan d'étude roman (rubrique ECR) avant de prendre cette décision ?
8. Pensez-vous prendre la même décision à l'avenir, si cela est toujours possible ?
9. Comment réagiriez-vous si cette possibilité était supprimée ?
10. Avez-vous eu des échos du cours par votre fille ? Vous a-t-elle montré certains documents de cours ? Vous en a-t-elle parlé ? Si oui, de quelle manière ?
11. Avez-vous de remarques, des commentaires à faire sur le cours ou sur ce questionnaire ?
Merci de les noter ci-dessous.

ANNEXE II – Questionnaire destiné à l'élève dispensée

Vous avez accepté que X [votre enfant] réponde à ce questionnaire. En tant que parents, vous avez évidemment un droit de regard sur ce dernier. Cependant, dans la mesure du possible, je vous demanderais de ne pas essayer d'influencer ses réponses.

Tu [l'élève] peux, tout comme tes parents, ne pas répondre à certaines questions qui te dérangeraient. Je te rappelle que toutes tes réponses resteront anonymes.

1. Comment as-tu vécu cette année scolaire en étant dans la classe tout en ne suivant pas officiellement le cours ?
2. As-tu participé à la décision de tes parents ?
4. Quelle a été la réaction de tes camarades quand ils ont appris que tu ne suivais pas ce cours? Cette année et les autres.
5. As-tu expliqué à certains de tes camarades les raisons de ta dispense du cours ?

6. Penses-tu aujourd'hui que ce cours est utile ou inutile ? Penses-tu qu'il pourrait t'apporter quelque chose ? (Ou qu'il t'a apporté quelque chose cette année ?)
7. Aurais-tu préférer faire ton temps d'étude en dehors de la classe ? Pourquoi ?
8. Penses-tu que, si tu en avais la possibilité, tu préférerais suivre le cours comme les autres ?
9. D'après ce que tu as entendu cette année, dirais-tu que ta dispense était justifié ou non ? Pourquoi ?
10. As-tu des commentaires à faire sur mon cours, le cours ECR en général ou autre chose concernant ce questionnaire ou ta dispense ?

ANNEXE III – Questionnaire destiné à Mme Gaspoz

Partie 1. Historique de la branche ECR

1. Quel est votre profession actuelle ?
2. Quel est votre statut actuel en lien avec la branche ECR ?
3. Quel fut votre parcours personnel et votre rôle dans l'élaboration de la branche ECR telle qu'elle figure dans le PER aujourd'hui ?
4. Quelle fut la conséquence du Concile Vatican 2 sur le cours de religion ? Est-ce le début de la catéchèse ?
5. Qui enseignait la catéchèse dans les années 80 ?
6. En 1990, le Cardinal Henry Schwery demande Mgr Schwery demande une distinction claire entre un enseignement religieux à l'école et une catéchèse en paroisse.
 - Par quel moyen communique-t-il cette demande et à qui ?
 - Quelle va être la réaction de l'Etat à cette demande ?
7. Après le refus populaire de la loi « Education 2000 » en 1997, vous avez travaillé au sein d'une commission mixte Eglise – Etat. Quels en furent les résultats.
8. La collaboration entre l'Eglise et l'Etat du Valais a été réaffirmée le 14 décembre 2015. Que pensez-vous de cette collaboration ?

Partie 2. Les dispenses du cours ECR

1. De manière générale, pensez-vous que les dispenses soient justifiées ? Les supprimeriez-vous ?
2. La LIP de 1962 autorise déjà les dispenses, mais à cette époque il s'agissait non pas d'un cours ECR, mais d'un cours « d'instruction religieuse ». Pensez-vous que cet article 28 sur les dispenses soit dépassé, vétuste ?
3. La branche a évolué en même temps que la population et les mentalités. Pourquoi la loi ne suit-elle pas ? Est-ce uniquement à cause de la Constitution ?
4. Les motivations des parents pour dispenser leur enfant du cours ECR n'ont pas besoin d'être argumentées. Quelles sont, à votre avis, les réelles raisons de ces dispenses ? Sont-elles dues à des convictions confessionnelles ou sont-elles dues à d'autres raisons ? Ou les deux ?
5. Les élèves de mon école qui sont dispensés restent dans ma classe mais ne suivent pas le cours, ils font de l'étude à la place. Que pensez-vous de cette situation ? Est-ce la même dans votre établissement ?
6. Avez-vous été témoin ou avez-vous eu vent de cas où les autres élèves non-dispensés se plaignent de cette situation, la trouvant injuste ?
7. Et concrètement alors, quelle proposition proposez-vous pour occuper ces élèves.
8. Pour terminer, vous qui avez travaillé à l'élaboration de la branche ECR depuis de nombreuses années, considérez-vous que l'existence de ces dispenses empêche de dire que la transition catéchèse-ECR est totalement réussie ? Est-ce une ombre au tableau ?

ANNEXE IV - Questionnaire pour les élèves de 11H en ECR

Connais-tu la signification de la fête de l'Immaculée Conception? OUI / NON.

Si oui, décris la signification ci-dessous.

ANNEXE V – Evaluation pour la séquence « tolérance – racisme »

Pour des raisons de mise en page, l'évaluation se trouve aux pages suivantes.

Nom :	ECR 10CO	Date :
Prénom :	Examen « tolérance – racisme »	Classe :

Note : _____

/25

1. Ces affirmations sont-elles vraies ou fausses ? Complète le tableau suivant.

	VRAI	FAUX
Les musulmans ne sont pas tous arabes.		
Le racisme peut parfois être justifié par la science.		
Je ne peux pas recevoir du sang de cette personne, car elle est noire.		
Les personnes blanches sont plus intelligentes que les noires car elles ont réussi à envoyer une personne sur la lune.		

/4

2. Voici une série d'affirmations. Complète le tableau avec les mots suivants : *stéréotype / préjugé raciste / discrimination*. **Tous les mots doivent être utilisés !**

AFFIRMATIONS	MOT CHOISI
Les irlandais sont roux.	
Tous les arabes sont interdits dans cette discothèque pour cause de violence répétée.	
Tous les arabes et les noirs sont des voleurs et des violeurs.	

/3

3. Quels sont les 2 autres critères que doit remplir un acte pour être raciste ?

- *Le traitement discriminatoire ou la violence*

- _____

- _____

/2

4. Donne un exemple pour le critère donné à la question 3.

/1

5. Quels sont les 2 autres types de discrimination possible ?

- *social*

- religieuse

- _____

/2

5. Lis le texte suivant et observe l'image, puis réponds aux questions.

Lutte contre le racisme: les réseaux sociaux sont appelés à prendre leurs responsabilités.



En France, une candidate du FN qui avait posté un montage photo raciste sur son compte Facebook a récemment été condamnée à une peine de prison ferme..
© Capture d'écran France 2 («Envoyé spécial»)

Suisse • Les appels à la haine, à la discrimination et à la violence n'ont pas leur place sur Internet ni Twitter. La Commission fédérale contre le racisme appelle les réseaux sociaux à leurs responsabilités. Le code pénal sanctionne de tels comportements.

ATS

«Celui qui, publiquement, aura incité à la haine ou à la discrimination envers une personne ou un groupe de personnes en raison de leur appartenance raciale, ethnique ou religieuse... sera puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.» Cette disposition fait partie de l'article 261 bis du code pénal suisse approuvé en votation populaire en septembre 1994.

Depuis quelque temps apparaissent sur les médias sociaux des appels à la haine et à la violence qui violent la norme pénale. Les Juifs en sont aujourd'hui victimes en raison de l'amalgame fait avec le conflit israélo-palestinien mais d'autres ont déjà subi de telles attaques, qu'ils soient musulmans ou noirs, pour ne citer que deux groupes de population parmi les plus exposés.

Dans un communiqué diffusé jeudi, la Commission fédérale contre le racisme (CFR) s'élève avec force contre tout discours de haine et appel public à la violence quel qu'en soit le motif et quelle qu'en soit la cible. Elle rappelle que la cohésion sociale

exige le respect de chacun et que les limites fixées dans le code pénal doivent être respectées. «Les réseaux sociaux qui se font le véhicule de débordements passibles de condamnations pénales doivent être rappelés à leurs responsabilités et des solutions doivent être trouvées pour éviter que dans le futur, des propos condamnés par des tribunaux puissent subsister et surtout réapparaître sur Internet. Il ne s'agit pas de

pratiquer la censure mais de mettre fin à un état de fait qui rend les réseaux sociaux complices de propagande haineuse et violente» indique-t-elle.

Les réseaux sociaux étant particulièrement appréciés des jeunes, il s'agit aussi de les sensibiliser aux conséquences de comportements et discours haineux et violents. Le racisme n'est pas la seule barrière à ne pas franchir, il y a aussi l'atteinte à l'intégrité et à la dignité de la personne. La commission travaillera ces prochains mois à inciter au bon usage d'Internet. (*Internet Literacy*)

Questions (___/8) :

a) Quel article de loi aurait aussi condamné cette personne en Suisse ? (1pt)

b) Pourquoi cette photo est-elle raciste ? Explique. (1pt)

c) Donne trois catégories de personnes souvent victimes de racisme sur les réseaux sociaux.

- _____

- _____

- _____

d) « Le racisme n'est pas la seule barrière à ne pas franchir, il y a aussi l'atteinte à l'intégrité et à la dignité de la personne. » Invente ou raconte un exemple « d'atteinte à la dignité de la personne. » (1pt)

e) La dernière phrase du texte indique que « La commission travaillera ces prochains mois à inciter au bon usage d'Internet ». D'après ce qui a été vu en cours, donne une réaction possible si :

1) tu es victime de racisme ou de discrimination sur Internet. (1 exemple)

2) tu es témoin de racisme ou de discrimination sur Internet. (1 exemple différent de la question 1)

(2pts)

6. Les le texte suivant et réponds aux questions.

En vingt ans, Fribourg a condamné 15 personnes pour discrimination raciale.

Parmi les condamnés à Fribourg, un excité qui avait traité les policiers de «sales blancs» a écopé de 120 jours-amende, incluant des délits plus graves.

© Alain Wicht/La Liberté

Justice • Traiter en Suisse quelqu'un de «sale nègre» ou affirmer en public que «les juifs sont bons pour la chambre à gaz»: ces propos ne passent plus la rampe depuis belle lurette. Dénoncés à la justice, ils mènent à des condamnations parfois salées. La commission fédérale contre le racisme (CFR) publie de manière anonymisée toutes les décisions sur son site depuis 1995.

ANTOINE RÜF/ATS

Ce n'est certainement pas l'article du code pénal le plus souvent employé mais, vingt ans après son entrée en vigueur, la norme antiraciste de l'article 261 bis, qui interdit la discrimination raciale ou religieuse et la négation des génocides, fait gentiment son chemin dans la jurisprudence, indique la Commission fédérale contre le racisme (CFR), qui a publié toutes les décisions sur internet.

En 2013, à un arrêt de bus dans le canton de Vaud (qui a enregistré 103 décisions depuis 1995), un homme, sous l'emprise de l'alcool, traite deux personnes de «sales noirs», insultes assorties de commentaires tels «Vous n'avez rien à faire ici» et «Vous êtes tous des dealers et vous polluez nos rues». Lors de son interrogatoire au poste de police, l'énergumène confirme ses propos sans manifester aucune excuse. Verdict de la justice pour violation de l'article 261 bis du Code pénal: 45 jours de peine privative de liberté ferme et une amende de 200 francs, convertible en deux jours de prison en cas de non-paiement.

Sensibilités cantonales

Cette sentence particulièrement lourde, au regard des autres cas documentés, s'explique notamment par le fait que l'homme avait également proféré des menaces à l'encontre des policiers et qu'il avait des antécédents judiciaires. En outre, chaque canton interprète la loi selon sa propre sensibilité.

Le bilan dans le canton de Fribourg

Dans le canton de Fribourg, l'article antiraciste a été appliqué 21 fois. Au total, une quinzaine de personnes ont été condamnées, certaines à deux ou trois reprises.

Ainsi, le président d'un groupuscule négationniste intitulé «Vérité et Justice» qui diffusait des écrits nauséabonds niant la réalité de l'Holocauste et des chambres à gaz nazies a été condamné à deux reprises, à quatre mois de prison avec sursis en

1998, puis à trois mois ferme au début des années 2000, après que son groupement a été dissous par la justice civile. Un autre révisionniste notoire ayant diffusé le même genre d'écrits a été condamné à un mois de prison ferme. Son casier judiciaire suisse était vierge, mais il avait été condamné cinq fois en France pour la même raison à des amendes totalisant 125'000 francs.

Policiers traités de «sales blancs»

Les autres cas sont plus banals. Des injures racistes contre un Tamoul (30 jours-amende). Un excité récalcitrant qui avait traité les policiers de «sales blancs» (120 jours-amende, incluant des délits plus graves). Un refus d'entrée en discothèque pour les noirs (1000 et 600 francs d'amende).

Des discussions sur internet présentant les «Balkaniques» comme des abuseurs de l'aide sociale (1500 francs) ou propageant des messages antisémites (2000 francs). Quatre mineurs s'étaient envoyé des SMS appelant à «laisser crever» les «Yougos». Le juge des mineurs les a trouvés corrigés et assez punis par l'exclusion d'un camp de ski et les ennuis de la procédure, et a renoncé à les sanctionner.

664 cas dénoncés depuis 1995

A l'échelle suisse, indique la Commission fédérale contre le racisme, dont le site internet recense et documente les décisions de justice en la matière, 664 cas ont été portés à la connaissance de la justice depuis 1995. 263 cas ont été classés sans suite, 54 ont fait l'objet d'acquittements et 336 de condamnations.

Questions (____ / 5) :

a) Cet article de journal dit que toutes les condamnations pour racisme sont mises sur un site Internet et qu'on peut les consulter librement. Quel est le but recherché par ce site Internet ?

/1

b) Dans la plupart des cas, quelle est la sanction décidée par le tribunal pour des actes racistes ?

/1

c) Est-ce qu'une personne mineure qui écrit un SMS raciste à un ami risque une amende ? OUI/NON

/1

d) Est-il vrai que ce sont toujours des blancs qui sont racistes ? Justifie ta réponse avec un élément du texte.

/1

e) L'article parle d'un homme condamné à plusieurs mois de prison ferme, ce qui est une sanction très sévère. Quel était son crime ? Décris-le.

/1