

# L'enseignement de l'éthique et cultures religieuses

Expériences et représentations de l'ECR  
par les enseignants d'histoire dans le canton  
de Vaud

---

**Auteur** : Aurore Planchamp, P35519

**Programme d'études** : Master 1, à la HEPL

**Directrice de mémoire** : Mme Séverine Desponds-Meylan

**Membre du jury** : Mme Nathalie Masungi

**Date** : 28 juin 2018

## 4<sup>ème</sup> de couverture

---

Comme de nombreux autres pays occidentaux, tels que la France, le Canada et l'Angleterre, la Suisse, et plus spécifiquement le canton de Vaud, se sont interrogés à la fin du XX<sup>e</sup> siècle sur la nécessité d'un cours en matière de religions, face à un monde de plus en plus multiculturel. Après de nombreux débats et discussions – qui ont toujours lieu actuellement – l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses (ECR) est finalement introduit dans le cursus scolaire en 2012 et associé à la branche de l'histoire ; cette nouvelle discipline remplace alors l'enseignement de l'histoire biblique. Malheureusement, j'ai pu constater, au cours de mes stages et remplacements que, dans de nombreux établissements, les enseignants d'histoire, chargés de l'apprentissage de l'ECR, ne l'enseignent que très peu, voire nullement. Face à cette problématique, je me suis rendue dans un collège du nord-vaudois pour y questionner les enseignants d'histoire sur leurs rapports à l'ECR, en les interrogeant plus précisément sur leurs représentations de cette branche, leurs manière de l'enseigner ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils envisageraient. Au travers d'entretiens semi-directifs, j'ai pu récolter des données me permettant de mettre en lumière les différentes problématiques et tensions autour de l'enseignement de l'ECR. En me basant sur des écrits et recherches menées dans d'autres pays occidentaux dans lesquels se dispense un enseignement en matière de religions, j'ai pu comparer mes résultats et mettre en avant des problèmes similaires à ceux des autres pays. A l'issue de cette recherche, trois éléments principaux ont été relevés : le manque de formation des enseignants en ECR ayant de grandes répercussions sur leur enseignement de l'ECR, le rapport délicat des enseignants, et plus généralement de la société, à la religion et enfin l'association problématique de l'ECR à la branche de l'histoire. Tout ceci peut expliquer en partie les raisons de la difficile mise en place de l'ECR sur le terrain et la réticence de certains enseignants à l'enseigner.

**Mots clés** : éthique / culture(s) religieuse(s) / enseignant / histoire / Vaud / religion

## Remerciements

---

Je tiens à remercier chaleureusement toutes ces personnes qui m'ont aidée et accompagnée de diverses manières, et qui ont ainsi permis à ce mémoire de voir le jour.

Premièrement, un grand merci aux enseignants d'histoire interviewés, pour leur aide précieuse, leurs disponibilités ainsi que la confiance qu'ils m'ont accordée durant les entretiens. Je remercie également le directeur de l'établissement qui m'a permis d'entreprendre ma recherche dans son école.

Je tiens à remercier aussi mon conjoint, qui a eu la gentillesse de m'encourager, me conseiller dans mes démarches, notamment méthodologiques, et la patience de lire et relire mon travail milles et une fois.

Enfin, un immense merci à Madame Séverine Desponds-Meylan qui a su m'épauler et me conseiller (voire même me rassurer) de nombreuses fois dans mes lectures, mes recherches ainsi que durant la phase de rédaction de mon mémoire.

## Tables des matières

<b><u>INTRODUCTION THÉORIQUE .....</u></b>	<b><u>6</u></b>
L'ENSEIGNEMENT DE L'ECR DANS LE CANTON DE VAUD .....	7
Un petit peu d'histoire récente ... ..	7
Le rapport au contenu, selon le Plan d'études romand.....	8
Les moyens d'enseignements.....	10
Aspects d'organisation : grille horaire, évaluation, enseignement.....	11
Grille chronologique des changements concernant l'ECR depuis l'introduction du PER .....	12
ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE DE RELIGIONS EN OCCIDENT .....	14
La France.....	15
L'Angleterre.....	16
Le Québec .....	17
FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ECR DANS LE CANTON DE VAUD .....	18
Formation demandée pour l'enseignement de l'ECR .....	18
Echec du projet de formation complémentaire pour les futurs enseignants d'histoire.....	18
FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE DE RELIGIONS EN OCCIDENT .....	19
La France.....	20
Le Québec .....	20
<b><u>DÉMARCHE DE RECHERCHE.....</u></b>	<b><u>22</u></b>
QUESTION DE RECHERCHE ET CHOIX DES LECTURES .....	22
L'ENTRETIEN .....	22
Contexte et démarche .....	22
Sélection de l'échantillon .....	24
Plan d'entretien .....	24
ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS .....	25
Démarche d'analyse des données d'interview .....	25
Présentation des résultats .....	26
Analyse des résultats .....	26
<b><u>RÉSULTATS : PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES DONNÉES .....</u></b>	<b><u>27</u></b>
PROFILS DES ENSEIGNANTS .....	27

LES REPRÉSENTATIONS CONCERNANT L'ECR.....	28
Le(s) but(s) de l'ECR.....	28
La signification des mots 'cultures religieuses' et 'éthique' .....	28
RAPPORT DES ENSEIGNANTS AU PRESCRIT (PER).....	29
LA NÉCESSITÉ D'UNE FORMATION EN ECR.....	30
LE RAPPORT ENTRE L'HISTOIRE ET L'ECR.....	31
RAPPORT PERSONNEL DES ENSEIGNANTS À LA RELIGION .....	32
ENSEIGNEMENT DE L'ECR EN CLASSE .....	33
PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ECR.....	34
Problèmes liés à la formation .....	34
Problèmes liés au temps .....	35
Problèmes liés au matériel.....	36
Problèmes liés à l'organisation de l'histoire au sein de l'établissement .....	37
Problèmes liées à l'hypocrisie des enseignants et de la direction .....	37
Autres problèmes soulevés.....	37
SOLUTIONS/IDÉES PROPOSÉES .....	38
Formation continue .....	38
Plus de projets et d'interdisciplinarité.....	39
Autres idées.....	39
<b><u>DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</u></b>	<b>40</b>
LE RAPPORT À LA FORMATION .....	40
La formation en ECR : une nécessité et un casse-tête.....	40
La peur des enseignants face à l'enseignement de l'ECR.....	42
L'ECR : un concept flou .....	43
L'ECR : la culture religieuse fait ombrage à l'Éthique.....	44
Différence entre hommes et femmes face à la formation.....	45
LE RAPPORT À LA RELIGION .....	48
La religion : une thématique qui dérange.....	48
L' influence des convictions religieuses des enseignants sur l'ECR .....	50
LE RAPPORT À L'HISTOIRE.....	53
Tensions entre histoire et ECR : l'histoire reste prioritaire.....	53
<b><u>CONCLUSION.....</u></b>	<b>58</b>

**BIBLIOGRAPHIE ..... 61**

Articles de journal ..... 61  
 Articles de revue..... 61  
 Livres..... 63  
 Moyens d’enseignement d’éthique et cultures religieuses ..... 64  
 Publications officielles ..... 64  
 Thèses et mémoires de maîtrise..... 65

**ANNEXES ..... 66**

N°1. ENTRETIEN : MARCHE À SUIVRE..... 66  
 N°2. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS ..... 67  
     Entretien n°1 : M. Bertoud ..... 67  
     Entretien n°2 : M. Meyer..... 76  
     Entretien n°3 : Mme. Reymond..... 82  
     Entretien n°4 : M. Rochat..... 90  
     Entretien n°5 : Mme. Müller ..... 95  
 N°3. CODAGE DES RÉSULTATS ..... 110  
     Les représentations concernant l’ECR ..... 110  
     Rapport au prescrit (PER) ..... 113  
     La nécessité d’une formation en ECR..... 114  
     Le rapport à la branche ‘histoire’ ..... 115  
     Rapport à la religion..... 116  
     Enseignement de l’ECR en classe ..... 118  
     Matériel / aide à disposition ..... 119  
     Problèmes liés à l’enseignement de l’ECR ..... 119  
     Solutions/idées proposées ..... 123

## Introduction théorique

---

Avec l'adoption du Plan d'études romand, ou PER, en 2010, les élèves vaudois du secondaire I ont vu s'ajouter à leur cursus scolaire une nouvelle branche à partir de la rentrée d'août 2012 : l'éthique et cultures religieuses (ou ECR). Cette discipline, rattachée à la branche de l'histoire, a provoqué et provoque encore des débats dans l'espace public et dans le milieu de l'enseignement autour de son caractère obligatoire, de son contenu et de la formation des enseignants – mais rarement autour de la question de la didactisation<sup>1</sup> de la discipline. Au niveau politique également, cette branche a connu, en à peine cinq ans, de nombreux changements qui ont rajouté de la confusion sur le terrain quant à son enseignement<sup>2</sup>. Ayant effectué ma formation d'enseignante en didactique d'histoire et d'ECR, je me suis rapidement rendue compte, durant mes stages, que les enseignants<sup>3</sup> rencontraient des problèmes avec l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses. En effet, malgré les directives du canton et du PER, les enseignants d'histoire, chargés de cet enseignement-là, ne semblaient pas ou peu faire d'ECR en classe. Face à ces premières impressions, j'ai souhaité pouvoir mener une enquête sur le terrain et aller à la rencontre de ces enseignants pour en apprendre plus sur leurs représentations de l'ECR, sur leurs manières de l'enseigner (s'ils le font) et les problèmes qu'ils rencontrent. L'ECR étant une jeune discipline, aucun chercheur, à l'exception d'Andrea Rota (2014, 2015, 2017), n'a traité la question de cet enseignement dans le canton de Vaud, et plus généralement en Romandie. Il m'a semblé donc important de me concentrer sur ce sujet et j'ai alors interrogé cinq enseignants d'histoire du secondaire I, avec pour question de recherche: quel rapport les enseignants d'histoire entretiennent-ils avec l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses dans le canton de Vaud ?

Les objectifs de cette recherche sont de découvrir, dans un premier temps, si les enseignants d'histoire enseignent véritablement l'éthique et cultures religieuses comme cela est indiqué dans le PER et, dans un deuxième temps, de comprendre ce qui peut conduire ces enseignants d'histoire à l'enseigner ou non, ainsi que de réussir à identifier leurs problèmes et leurs besoins.

---

<sup>1</sup> Dans l'espace public, il a peu été question de la manière dont cet enseignement allait être transmis aux élèves. Les savoirs scientifiques et les buts visés ont été débattu, mais les actes et gestes professionnels impliqués, les savoirs techniques et pratiques, les instruments et objets utilisés, etc. n'ont pas été discutés.

<sup>2</sup> Voir plus loin la grille chronologique des changements concernant l'ECR depuis l'introduction du PER

<sup>3</sup> Concernant la terminologie, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.

Dans les paragraphes qui suivent, je fais l'état des lieux en ce qui concerne l'éthique et cultures religieuses, en me concentrant plus particulièrement sur son enseignement dans le canton de Vaud ainsi qu'en France, en Angleterre et au Québec. J'évoque également, plus bas, la question de la formation des enseignants en ECR dans le canton de Vaud ainsi qu'au Québec – problématique qui revient souvent sur le devant de la scène dans de nombreux autres pays.

## L'enseignement de l'ECR dans le canton de Vaud

### Un petit peu d'histoire récente...

La branche 'éthique et cultures religieuses' a été introduite dans le cursus des élèves vaudois, du degré primaire au secondaire I, en 2012, remplaçant ainsi les cours d'histoire biblique<sup>4</sup>, en place depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cet enseignement religieux, sujet à dispense, était fortement centré sur la culture et les traditions judéo-chrétiennes, malgré la tendance à « déconfessionnaliser » les contenus, au début des années 2000, avec le nouveau plan d'études vaudois. C'est dans le prolongement de ce « processus de 'déconfessionnalisation' interne à l'enseignement religieux (Rota et Müller, 2017, p. 35) que le cours d'éthique et cultures religieuses est mis en place. Le sociologue des religions, Andrea Rota, explique que cette réforme de la discipline remonte au « passage du XX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle [qui] a été marqué, dans le domaine de l'enseignement religieux, par des efforts de réforme considérables dans les trois principales régions linguistiques de la Suisse » (Rota et Müller, 2017, p. 29). En effet, à ce moment, l'on se met à repenser une nouvelle fois le rapport entre Église et État et à remettre en question l'héritage du XIX<sup>e</sup> siècle en termes d'enseignement religieux. Déjà durant le XX<sup>e</sup> siècle, l'Etat accentue cette séparation entre enseignement religieux à l'école et le catéchisme donné par les Eglises. On voit apparaître progressivement une plus grande distinction entre les contenus que prodiguent les institutions étatiques et les Eglises. Ces questionnements et réformes s'accroissent néanmoins à la fin du XX<sup>e</sup> et au début du XXI<sup>e</sup> siècle face, entre autres, aux différents changements concernant la religiosité en Suisse. En effet, depuis les années 60, la Suisse connaît une certaine pluralisation de sa société<sup>5</sup>, notamment due à une forte immigration, et à cela s'ajoute également « une désaffection des Eglises traditionnelles pour de

<sup>4</sup> Jusqu'en 2012, l'histoire biblique est enseignée au primaire, mais pas secondaire I, bien qu'elle soit présente dans les objectifs du PEV.

<sup>5</sup> Pour plus d'informations, voir : Baumann, M., Stolz, J. (dir.). (2009). *La nouvelle Suisse religieuse: risques et chances de sa diversité*. Genève : Labor et Fides.

nouvelles formes du croire et une baisse générale des connaissances religieuses ou du moins une difficulté à organiser les informations disponibles » (Durisch, 2009, p. 64). Tout ceci pousse alors les autorités à réviser l'enseignement religieux et ses contenus. Néanmoins, ces réformes ne se font pas sans de vifs débats notamment au sein du Parlement vaudois, entre ceux qui souhaitent, à l'instar de Jacques Chollet, député UDC, garder un enseignement religieux centré sur le christianisme, considéré comme essentiel pour comprendre la société helvétique et ses traditions, et ceux qui sont pour un élargissement des contenus pour répondre au paysage religieux pluriel, comme le député socialiste Claude Schwab (Rota, 2015).

Néanmoins, la grande majorité des politiciens, indépendamment de leurs partis politiques, s'accordent sur l'importance d'un enseignement sur les religions « distinct de l'offre des Églises comme source de connaissances et instrument de l'intégration sociale » (Rota, 2015, p. 250). Comme le montre Rota (2015), « les projets récents de réforme de l'enseignement religieux dépassent les oppositions entre libéraux et conservateurs qui ont historiquement conditionné le sort de la religion à l'école » et finalement « cet enseignement est promu et encouragé par des représentants de tous les principaux partis politiques, même si leurs motivations peuvent être disparates » (p. 287). Ainsi, toutes ces discussions débouchent sur la création, dans de nombreux cantons, d'une nouvelle discipline laïque destinée à tous les élèves et gérée par l'école publique. Au début de ce XXI<sup>e</sup> siècle, les instances cantonales souhaitent dispenser aux élèves un enseignement non pas *religieux* mais *en matière de religions* (Rota, 2015, p. 267) ; il est alors considéré comme essentiel que les élèves puissent, au travers de ce cours, prendre conscience de la diversité culturelle et religieuse en Suisse.

### **Le rapport au contenu, selon le Plan d'études romand**

En Suisse romande, au secondaire I, ce cours prend le nom d'éthique et cultures religieuses et en Suisse alémanique, *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Éthique, Religions, Communauté)<sup>6</sup>. Les objectifs et le contenu de cette nouvelle discipline sont définis par le Plan d'études romand<sup>7</sup> (PER) pour les Romands et le *Lehrplan 21*<sup>8</sup> pour les Alémaniques (Bleisch, Desponds, Durisch

<sup>6</sup> Au primaire, ce cours est appelé *Natur, Mensch, Gesellschaft* (Nature, Homme, Société).

<sup>7</sup> Le Plan d'études vaudois, ou PER, a été adopté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) en septembre 2010. Il a ensuite été mis en place entre 2011 et 2014 dans les différents cantons romands (Bleisch, Desponds, Durisch Gautier, Frank, 2015).

<sup>8</sup> Le *Lehrplan 21* a été adopté en octobre 2014 par la Conférence alémanique de l'instruction publique et introduit par la suite dans 21 cantons (Bleisch, Desponds, Durisch Gautier, Frank, 2015).

Gautier, Frank, 2015). Tous deux insistent sur la différence fondamentale entre les anciens enseignements religieux et cette nouvelle branche, laïque, sous la responsabilité de l'Etat et non plus des Églises : « celui-ci [l'ECR] se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ». Il [l'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 » (PER, 2010, p. 104).

L'enseignement de l'éthique et cultures religieuses s'inscrit dans une volonté politique des différents cantons, signataires du PER, de former de futurs citoyens respectueux et conscients du monde pluraliste qui les entoure. Toujours selon le PER, le cours d'ECR est à la fois un « lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales » mais aussi un espace « 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 » (PER, 2010, p. 104). Comme le montre Andrea Rota (2015), le nom même du cours 'éthique et cultures religieuses' « suggère la volonté d'associer aux connaissances sur les religions une réflexion sur les valeurs » (p. 267-268).

L'objectif principal de ce cours est « de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse » ainsi que « 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 » (PER, 2010, p. 104). Reprenant alors les différents types de RE (Religious Education) présentés par Ipgrave (2014), l'ECR, pour le secondaire I, se situe entre la *RE de type débat sur des questions actuelles* et la *RE de type connaissance des grandes religions*<sup>9</sup>, un mélange entre un enseignement basé sur la morale et le questionnement de sujets controversés et un enseignement focalisé sur les religions, leurs cultures et leurs histoires.

Cependant, bien que le PER tente d'être précis sur le contenu à aborder durant les cours d'ECR, il reste au contraire très vague sur la matrice disciplinaire de la branche, rendant l'enseignement de l'ECR quelque peu ambigu (Meylan, 2015). Dans son article de 2017, Andrea Rota va également dans ce sens en ajoutant que le « profil disciplinaire décrit dans les plans d'études [PER et Lehrplan 21] reste dans l'ensemble imprécis » et cette « absence de limites précises

---

<sup>9</sup> Voir plus bas « enseignement de l'ECR en Occident » pour plus d'explications concernant les types de RE.

encadrant cette discipline soulève également des questions dans le débat académique actuel sur la mise en œuvre concrète des programmes » (Rota, 2017, p. 30). Ainsi le PER affirme que l'ECR est détaché de l'enseignement religieux et biblique, mais à l'inverse, le christianisme garde une place prépondérante dans le programme. Malgré un effort pour limiter un regard christiano-centré, l'ECR a néanmoins comme objectif « 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 » (PER, 2010, p. 104).

Au travers des directives du PER, nous remarquons « cette vision de la religion comme un patrimoine commun et comme une base de la culture locale » (Rota et Müller, 2017, p. 34), idée déjà présente dans le Plan d'études vaudois (PEV) qui soulignait, à l'époque, l'importance de l'histoire biblique dans la compréhension et le décryptage du patrimoine culturel des élèves (Rota et Müller, 2017, p. 34). De plus, dans certains milieux publics et politiques de type plutôt conservateurs, on craint que la sécularisation couplée à la pluralisation de la société ne conduisent à la perte des 'racines judéo-chrétiennes' de la Suisse, élément important de cohésion sociale (Rota, 2015). Le cours d'ECR est alors vu comme un excellent moyen de rappeler les valeurs et traditions du pays et contribue à une plus grande unification nationale (Rota, 2014). Il est également question, au travers de cet enseignement de lutter contre « l'analphabétisme religieux<sup>10</sup> » (Rota, 2015, p. 275). En effet, certains politiciens, autant de gauche que de droite, craignent « la perte de savoirs, d'attitudes et de dispositions considérés comme étant 'autrefois' possédés par tout le monde et dont la disparition aurait des conséquences négatives aussi bien sur les individus que sur la société » (Rota, 2015, p. 275). Il est question ici de la peur de voir les futures générations de citoyens sans mémoire collective (centrée jusqu'alors autour du christianisme) et incapables de se comprendre les uns les autres, faute de connaissances factuelles sur les cultures et les religions du monde. L'enseignement de l'ECR et ses contenus sont donc majoritairement considérés, par les acteurs politiques, comme bénéfiques, voire même essentiels, dans la formation des élèves.

### **Les moyens d'enseignements**

En ce qui concerne les moyens d'enseignement d'éthique et cultures religieuses, les enseignants du canton de Vaud ont à disposition le manuel *Planète Religions, des clés pour comprendre le*

---

<sup>10</sup> Ce terme est utilisé par plusieurs chercheurs en Occident (Canada, France, Angleterre, Suisse, etc.) qui constatent un manque grandissant de culture sur les religions chez les élèves et même les étudiants, cf. Boudreau, (2005).

*monde* qui présente, en cinq chapitres, les cinq grandes religions (christianisme, islam, judaïsme, bouddhisme, hindouisme). Malheureusement, l'aspect 'éthique' est presque occulté de la brochure au profit de la culture religieuse qui a une place prépondérante. Ainsi, ce manuel se situe uniquement dans la *RE de type connaissance des grandes religions* (Ipgrave, 2014), c'est-à-dire qu'il ne se focalise que sur les religions, leurs cultures et leurs histoires.

Ce MER a été créé par la maison d'édition scolaire AGORA (anciennement ENBIRO<sup>11</sup>), cette dernière vend d'autres ressources, telles que des calendriers interreligieux. Se définissant comme spécialiste dans les domaines de l'éthique et de l'histoire des religions, cette maison d'édition travaille en collaboration avec les différents cantons romands ainsi que des enseignants et des communautés religieuses pour créer des moyens d'enseignement d'ECR en accord avec le PER<sup>12</sup>.

### **Aspects d'organisation : grille horaire, évaluation, enseignement**

Pour ce qui est de l'aspect pratique, l'enseignement de l'ECR au secondaire I est associé à celui de l'histoire : une demi-période par semaine (ou une période par semaine pendant un semestre) est dédiée à ce cours<sup>13</sup>. Le Conseil d'Etat justifie cette 'fusion' en mettant en avant l'importance de « favoriser l'interdisciplinarité entre des disciplines aux objectifs et contenus complémentaires » (Réponse du Conseil d'Etat du 5 février 2013, dans Rota, 2015, p. 251). De plus, l'évaluation de l'ECR se fait de manière commune avec l'histoire, c'est-à-dire que l'ECR n'est pas évaluée pour elle-même, mais que des sujets ou éléments d'ECR sont intégrés dans

---

<sup>11</sup> ENBIRO est une maison d'édition scolaire créée dans les années 1960 à Lausanne, en collaboration avec les cantons de Vaud, Fribourg, Berne ainsi que les Eglises catholique romaine, catholique chrétienne et protestante. Elle avait pour principal objectif la création de moyens d'enseignement centrés sur les connaissances historiques et culturelles autour de la Bible. Depuis 2013, cette dernière a été réformée pour être plus en accord avec les nouvelles directives des cantons concernant l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. Informations récupérées sur le site internet des éditions AGORA, à l'adresse : [http://www.editions-  
agora.ch/page.php?label=qui\\_sommes\\_nous](http://www.editions-<br/>agora.ch/page.php?label=qui_sommes_nous)

<sup>12</sup> Informations trouvées sur le site internet des éditions AGORA, à l'adresse : [http://www.editions-  
agora.ch/page.php?label=qui\\_sommes\\_nous](http://www.editions-<br/>agora.ch/page.php?label=qui_sommes_nous)

<sup>13</sup> Je n'ai appris le changement de grille horaire concernant l'ECR – uniquement quelques activités ponctuelles (DGEO, 2017) – qu'au mois de novembre, quelques semaines après avoir mené les entretiens. J'ai donc décidé de présenter ici l'ancien horaire de l'ECR, d'une demi-période par semaine, auquel les enseignants interviewés ont fait référence, n'ayant pas également connaissance de la nouvelle directive du canton.

les tests d'histoire. Cela donne ainsi lieu, à la fin de chaque semestre, à une moyenne regroupant les deux matières (DGEO, 2017).

Contrairement au primaire où il revient au maître de classe d'enseigner cette matière, au secondaire I, l'ECR étant lié à l'histoire, ce rôle revient à l'enseignant d'histoire, spécialiste ou généraliste. Cette disposition force ainsi des enseignants, non formés en ECR, à transmettre cette discipline relativement complexe. Concernant le contenu des cours, les élèves abordent, au primaire, essentiellement les fondateurs des différentes grandes religions ainsi que les fêtes et traditions. Au secondaire I, la culture religieuse garde son importance, mais les élèves abordent, surtout à partir de la 10<sup>e</sup> année, des sujets d'éthique tels que la paix, le racisme, la mort, ainsi que des personnages humanistes importants.

Enfin, ce cours n'étant plus considéré comme un enseignement religieux mais porté sur les cultures religieuses et l'éthique, il est dorénavant obligatoire pour tous les élèves, sans possibilité de dispense (Règlement de la loi scolaire de 2012, 400.02.1). Rota (2015) met en lumière l'objectif commun des différentes réformes cantonales, qui vise à offrir une formation en matière de religions pour tous les élèves, jugée indispensable pour leur futur, autant sur le plan personnel et intellectuel que sociétal.

### **Grille chronologique des changements concernant l'ECR depuis l'introduction du PER**

Depuis l'adoption du Plan d'études romand en 2010, l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses a connu plusieurs changements dans le canton de Vaud, décidés par l'exécutif cantonal. Bien que le PER soit le plan d'études de référence de tous les cantons de la Romandie, le département de l'enseignement obligatoire de chacun de ces cantons décide de la manière dont il est appliqué. Ainsi, la direction de la DGEO a apporté quelques modifications quant à l'enseignement de l'ECR au cours de ces dernières années. En voici la liste non-exhaustive depuis 2010 jusqu'à aujourd'hui<sup>14</sup> :

- Mai 2010 : Adoption du Plan d'études romand (PER) par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Parmi la section 'sciences humaines' figure la branche 'éthique et cultures religieuses'.

---

<sup>14</sup> Cette chronologie est basée sur des éléments tirés de Rota (2015) et d'une communication personnelle de S. Desponds, e-mail du 5 mai 2018.

- Septembre 2011: Les citoyens vaudois acceptent le projet de loi sur l'école obligatoire vaudoise (LEO). L'histoire biblique, cours sujet à dispense, est remplacée par l'ECR, cours obligatoire, explicitement mentionné à l'art. 6, al. 3 : « La discipline 'éthique et cultures religieuses', notamment, est dispensée aux élèves de l'école obligatoire ».
- Juillet 2012 : Le Conseil d'Etat adopte le règlement d'application de la LEO (RLEO), qui ajoute des indications concernant l'ECR : l'ECR est maintenant associée « à une autre discipline », encore inconnue, et les résultats de l'ECR sont pris en compte dans les résultats de la branche associée (art. 4, al. 2). Il est annoncé que l'ECR doit donc être enseigné de manière distincte, mais entretiendra des liens forts avec la branche associée et d'autres domaines des sciences humaines et sociales.
- Décembre 2012 : La cheffe du département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Anne-Catherine Lyon<sup>15</sup>, annonce aux directeurs des écoles que l'ECR sera désormais associée à la branche de l'histoire.
- Août 2013: Entrée en vigueur de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses dans les écoles. La grille horaire de cette période-là stipule que l'ECR est enseignée une demi-période hebdomadaire sur une année ou une période hebdomadaire sur un semestre. De plus, la DGEO, dans un communiqué aux écoles, ajoute que l'ECR est évaluée au même titre que les autres branches de la grille horaire mais les notes (au moins une par année) sont ajoutée à celle de l'histoire pour la moyenne annuelle.
- Novembre 2014 : Un communiqué non daté est publié dans le groupe histoire d'éducanet2. Il atteste qu'à présent, l'ECR n'est plus évaluée pour elle-même, mais que ses objectifs et progressions d'apprentissage sont intégrés aux évaluations d'histoire.
- Août 2017 : l'ECR n'a plus de plage horaire fixe par semaine ; seules « des activités ponctuelles sont dédiées à l'enseignement d'éthique et cultures religieuses » (DGEO, 2017). Les établissements ont ainsi plus de souplesse de mise en œuvre de l'ECR et ce cours n'est plus enseigné pour lui-même, mais en lien avec des sujets d'histoire. L'exemple suivant est donné par la DGEO lors d'une conférence pour les directeurs<sup>16</sup> : durant le sujet de la seconde guerre mondiale, l'enseignant peut aborder les causes et conséquences du racisme et de l'injustice (contextualisation d'une situation éthique).

---

<sup>15</sup> Mme Lyon est en charge du département de la Formation et de la Jeunesse d'avril 2002 à mai 2017.

<sup>16</sup> Ce document m'a été transmis par Mme S. Desponds, e-mail du 5 mai 2018.

## Etat des lieux de l'enseignement en matière de religions en Occident

Le canton de Vaud, et plus généralement la Suisse, ne sont pas les seuls à s'être interrogés et à avoir mené des réformes quant à l'enseignement en matière de religions<sup>17</sup>. Jusque dans les années 70, dans de nombreux pays, l'enseignement religieux confessionnel fait partie du programme scolaire, et revêt un caractère obligatoire, comme au Québec ou en Angleterre. La France est une exception : elle interdit, à partir de 1882, tout enseignement religieux dû à la laïcité de l'école publique (Ouellet, 2005a). Cependant, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux Etats européens doivent faire face à une société devenant de plus en plus multiculturelle et à une pluralisation du paysage religieux, « comme conséquence de l'immigration et du changement des modalités d'appartenance religieuse des individus » (Rota, 2015, p. 19). Ainsi s'ouvrent des débats et des interrogations quant à la mise en place à l'école publique d'un enseignement non pas religieux mais en matière de religions. Pour les défenseurs de ce nouvel enseignement, il est important que l'Etat propose un programme sur l'histoire et la culture religieuse dans le but d'éduquer les jeunes à devenir des citoyens respectables et respectueux, avec un bagage de connaissances générales nécessaires à la compréhension du monde. Pour Willaime (2001), le passage de l'enseignement religieux à un enseignement sur les religions est un défi, mais également une nécessité :

La question de l'enseignement religieux à l'école représente un test important de la capacité d'ouverture d'une société à la réalité du pluralisme. L'école doit offrir une égalité de services à tous les citoyens. Dans une société où il existe une grande diversité d'options sur les questions religieuses, l'enseignement religieux ne peut donc plus continuer d'assurer l'initiation à une tradition religieuse particulière même si c'est celle de la majorité. Il n'est pas possible non plus d'offrir un enseignement religieux confessionnel à tous les groupes représentés à l'école. Que faire alors ? [...] Un nombre grandissant de citoyens et de responsables politiques reconnaissant maintenant que 'les religions sont choses trop importantes pour qu'on laisse uniquement les clergés s'en occuper' (p. 219<sup>18</sup>)

Différents pays, à l'instar de la Suisse, se sont penchés donc sur cette problématique de l'enseignement des religions à l'école publique. Nous nous concentrons dans les paragraphes

---

<sup>17</sup> Je reprends ici le terme employé par Andrea Rota dans sa thèse de doctorat de 2015 pour parler d'enseignement sur les religions de manière neutre. Ce cours prenant un nom différent d'un Etat à l'autre, il me fallait un terme neutre pour désigner l'ensemble de ces cours aux contenus très proches.

<sup>18</sup> Citation apparue dans l'ouvrage suivant : Ouellet, 2005, p. 239.

suivant sur les différentes manières de considérer et de pratiquer l'enseignement en matière de religions en France, en Angleterre et au Québec<sup>19</sup>. Néanmoins, tous ces Etats occidentaux ont en commun les mêmes défis : « inculture religieuse des jeunes, voire indifférence, mais aussi demandes de sens et de repères éthiques, contexte de sécularisation avancée et pluralité religieuse accrue, nécessité d'une intégration d'un enseignement sur l'islam, tension parfois entre la volonté de transmettre la mémoire du passé religieux et l'éducation à la tolérance et à la citoyenneté dans des sociétés culturellement diversifiée, respect de la liberté de conscience des élèves mais soucieux de développer la liberté de pensée, le libre examen et le sens critique » (Estivalèzes, 2005 p. 300).

### **La France**

En France, le rapport entre l'Etat et l'Eglise est discuté beaucoup plus tôt que dans d'autres pays. En effet, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, suite à l'influence des idées des Lumières, on se met à penser à la laïcisation de la société civile, dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation. Ceci donne lieu, en 1882, à la suppression de l'enseignement religieux dans l'école publique, devenu obligatoire cette même année et gratuite une année plus tôt. De plus, suite à ce mouvement de laïcisation, les autorités retirent tous éléments prosélytes ou antireligieux de tous les programmes et manuels scolaires, dans le but d'atteindre un idéal de neutralité (Estivalèzes, 2005). Néanmoins, le débat sur l'enseignement des religions ne s'arrête pas là, et à partir des années 60, plusieurs événements viennent relancer la discussion autour de cet enseignement. Premièrement, dès les années 60, différents acteurs de la vie politique et publique mettent en avant le problème de l'inculture religieuse qui gagne de plus en plus les élèves, qui rencontrent par la suite de grandes difficultés dans les cours de français, de philosophie, d'histoire ou encore d'art. A la rentrée de 1989, la question de la religion à l'école prend encore une nouvelle tournure ; la première « affaire des foulards » éclate et fait s'opposer deux groupes, ceux prônant une école sans aucune trace religieuse, complètement libre de toutes influences, et ceux pour une école prenant en compte le multiculturalisme de la société, en pleine évolution (Estivalèzes, 2005). La discussion va s'étendre au niveau politique et universitaire, et cela donnera lieu une décennie plus tard à la législation de 2004 interdisant le port de signes ou tenues dénotant une appartenance religieuse à l'école notamment (Estivalèzes, 2005).

---

<sup>19</sup> Pour de plus amples informations sur l'enseignement en matière de religions en Europe et au Québec, je vous renvoie à l'ouvrage suivant : Willaime, J-P. (dir). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux : réponses européennes et québécoise*. Paris : Riveneuve.

Cependant, les choses s'accroissent véritablement après les attentats du 11 septembre 2001 d'Al-Qaïda à New York. A la fin de l'année, le ministre de l'Education nationale de l'époque, Jack Lang, charge le chercheur Régis Debray de rédiger un rapport sur l'enseignement du fait religieux à l'école (Estivalèzes, 2005). Ce rapport voit le jour en 2002 et reprend le constat de l'analphabétisme religieux des élèves et de la nécessité de leur apporter des connaissances larges et des clés de compréhension sur le monde actuel. Il insiste également sur l'importance de former correctement les enseignants des disciplines de l'histoire, du français, de philosophie et des langues pour que ces derniers puissent transmettre ce savoir à leurs élèves. Ainsi, à partir de 2002, il n'y a pas de mise en place d'un cours spécifique sur les religions, contrairement au cas de l'Angleterre ou du Québec, mais les connaissances en matière de religions sont dispensées par les différents enseignants spécialistes cités ci-dessus et présentées aux travers des manuels scolaires de ces mêmes branches.

### L'Angleterre

En Angleterre, contrairement à la France, l'Etat et l'Eglise sont des partenaires au niveau de l'enseignement religieux, dès le XIX<sup>e</sup> siècle. Jusque dans les années 1940, l'enseignement religieux à l'école est un prolongement de ce qui est donné par la *Church of England*. Par la suite, et notamment après les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, la RE perd son aspect confessionnel mais reste chrétienne et devient obligatoire dans toutes les écoles. La RE est alors perçue comme un moyen pour faire face au radicalisme et aux idéologies meurtrières ; il faut que les jeunes Anglais développent leur sens moral et critique. Au fil des années, le paysage religieux de l'Angleterre se diversifie et se pluralise, et la RE s'adapte à ces changements en proposant un contenu plus universel censé convenir à tous les élèves. Progressivement, cette dernière se détache également de l'influence de l'Eglise et devient la branche des spécialistes de l'éducation. Gardant son caractère obligatoire, la RE est considérée comme importante pour « l'harmonisation sociale (apprendre à comprendre les autres) et la promotion des valeurs démocratiques » (Ipgrave, 2014, p. 33).

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, de nombreux débats entourent la RE, qui ont donné naissance à différentes manières de l'enseigner : la *RE de type expérientiel*, qui accorde une grande importance au développement spirituel de l'élève, la *RE de type débat sur des questions actuelles*, qui se focalise sur l'éthique et le débat autour de sujets controversés et actuels (euthanasie, avortement, droits des animaux) et la *RE de type connaissance des grandes*

*religions*, qui se concentre sur les faits religieux des religions principales de Grande-Bretagne<sup>20</sup> (Ipgrave, 2014).

Néanmoins, malgré la présence de la RE depuis de nombreuses décennies en Angleterre, Ipgrave souligne la pauvreté des connaissances des élèves sur les religions à la fin de leur scolarité. Ce phénomène d'analphabétisme religieux, étudié par de nombreux chercheurs en Occident, s'étend également aux enseignants, même de RE, qui n'ont que peu, voire pas, suivi de formation appropriée sur les religions. Selon un rapport parlementaire datant de 2013, seuls 50% des enseignants de RE auraient suivi une formation sur le sujet. C'est évidemment un élément extrêmement problématique qui débouche sur d'importantes lacunes chez les élèves, se répercutant alors sur d'autres branches telles que l'histoire, la littérature, l'art.

### **Le Québec**

Comme de nombreux pays européens, le Québec connaît dans les années 60 une grande remise en question de la relation entre l'Etat et les Églises, et plus particulièrement l'Eglise catholique, qui, au même moment, connaît de grands chamboulements avec le Concile de Vatican II de 1962 à 1965. Tout cela aboutit, entre autres, à des débats autour de l'enseignement religieux à l'école publique. Jusqu'alors, les élèves suivaient ce cours qui pouvait être soit de confession catholique, soit protestante (Perreault, 2016).

Face à une société qui se modernise, se pluralise et se laïcise, l'enseignement religieux confessionnel doit être repensé et modifié en conséquence. Il faudra néanmoins attendre l'année 2008, soit après une quarantaine d'années de vifs débats, pour que soit implanté une nouvelle branche, intitulée l'éthique et culture religieuse, dans le programme scolaire. Similairement au cas du canton de Vaud, le Québec a connu son lot de discussions, parfois houleuses, entre les adeptes d'une éducation sur les cultures religieuses, les défenseurs de l'enseignement religieux confessionnel et les partisans d'une école laïque, 'libérée' de toutes influences religieuses et prosélytes. Malgré les tensions, une majorité se prononce néanmoins en faveur d'un enseignement en matière de religions. Ce cours prend un caractère obligatoire de la première à la dernière année de l'école, tant dans le public que le privé, avec pour objectifs la formation des futurs citoyens canadiens prêts à agir et penser de manière critique et morale, ainsi qu'à comprendre le large paysage religieux dans lequel ils grandissent.

---

<sup>20</sup> Christianisme, islam, judaïsme, hindouisme, bouddhisme, sikhisme

## Formation des enseignants en ECR dans le canton de Vaud

### **Formation demandée pour l'enseignement de l'ECR**

Actuellement, dans le canton de Vaud, il existe différentes possibilités pour enseigner l'ECR au secondaire I<sup>21</sup>, il faut néanmoins obligatoirement avoir obtenu un bachelor en histoire ainsi que le master I à la HEP Lausanne. Par la suite, il est possible de se former avec des cours continus sur l'ECR à la HEP, mais qui n'ont pas un caractère obligatoire. Il est également possible d'enseigner l'ECR après avoir obtenu un bachelor en histoire et sciences, avec obligatoirement l'histoire comme deuxième branche, ainsi que le master I à la HEP.

Concernant la formation didactique des futurs enseignants d'ECR et d'histoire, il est intéressant de remarquer que, malgré le rattachement de l'ECR à l'histoire dans le cursus scolaire des élèves, les deux didactiques, quant à elles, ne sont pas reliées sur le plan académique. En effet, elles sont enseignées de manière séparée et aucun cours liant les deux didactiques n'est proposé. Cela donne lieu à certains problèmes durant les stages, où certains stagiaires ne savent pas avant d'arriver sur le terrain qu'ils sont tenus d'enseigner l'éthique et cultures religieuses en plus de l'histoire. Un ancien collègue d'histoire et praticien-formateur, M. Meyer, m'avait fait part de cette problématique en ajoutant qu'il était rare qu'il ait un stagiaire au courant de cette situation.

### **Echec du projet de formation complémentaire pour les futurs enseignants d'histoire**

Pour parer à ce problème de formation, il y a trois ans, une proposition a été faite par la direction de la HEP, en collaboration avec la didactique d'ECR de la HEP et la faculté de théologie et sciences des religions de l'université de Lausanne. Il s'agissait de donner la possibilité aux étudiants en histoire, se destinant à l'enseignement, de compléter leur formation en effectuant 20 crédits en sciences des religions. L'objectif était de préparer ces futurs enseignants d'histoire à l'enseignement de l'ECR. Cependant, cette proposition a été interprétée par le comité des étudiants en histoire (StoriAE) non plus comme optionnelle mais obligatoire pour tous les futurs enseignants d'histoire : « l'enseignement de l'histoire au secondaire I étant désormais couplé à 'éthique et cultures religieuses' dans le Plan d'études romand (PER), la Haute Ecole Pédagogique (HEP) demandera un complément d'au moins 20 ECTS en histoire et sciences des religions (HSR) pour les étudiants en histoire » (StoriAE, 9 octobre 2015).

---

<sup>21</sup> Pour pouvoir enseigner l'ECR au primaire ou l'histoire des religions au secondaire II, il faut avoir suivi un tout autre parcours que je ne décrirai pas ici.

Cela a créé au sein de la faculté d'histoire une vague de panique chez les étudiants donnant lieu à des nombreux débats et discussions, organisés par StoriAE, notamment sur la manière de bloquer le projet<sup>22</sup> : « StoriAE s'engage pour défendre les étudiants en histoire de l'Université de Lausanne. La pétition circule et peut être signée par tous les étudiants en histoire et en histoire ancienne de l'Université de Lausanne. Des feuilles pour récolter les signatures sont notamment affichées au cœur de la section d'histoire, et les membres du Comité se déplacent dans les cours. La pétition peut être signée jusqu'à mercredi 14 octobre, date de la séance d'information – 12h35, salle ANT 2097 » (StoriAE, 9 octobre 2015). Cette pétition, soutenue par la société des maîtres secondaires et par le syndicat SUD, était adressée notamment à la conseillère d'État Anne-Catherine Lyon et souhaitait le gel immédiat du projet. Cela a tourné à la polémique et les médias se sont emparés du sujet (cf. Roulet, 2015), à un moment où la place de l'histoire à l'école était débattue (Kaufmann, 2015).

Un mois plus tard, néanmoins, le comité des étudiants en histoire s'est rendu compte de sa mauvaise interprétation et a rectifié ses dires, sur leur site : « Prenant acte de la décision [association de l'ECR à l'histoire au secondaire I], elles [la HEPL et l'Université de Lausanne] ont proposé une solution censé convenir aux étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire I, celle-ci n'étant en aucun cas obligatoire. Il s'agirait de mettre en place une attestation délivrée conjointement par l'Université et la HEP démontrant de compétences au niveau de la deuxième discipline (ECR dans le cas des étudiants en histoire). Cette attestation pourrait être utilisée comme argument lors de l'entretien d'embauche face au directeur d'établissement, mais n'aurait pas d'autre valeur » (StoriAE, 24 octobre 2015). Cependant, malgré cette correction, le projet fut enterré. Ainsi, la problématique de la formation des enseignants en ECR est toujours un sujet sensible et d'actualité, mais sans solution malheureusement pour le moment.

## Formation des enseignants en matière de religions en Occident

Dans de nombreux pays occidentaux qui ont mis au programme scolaire un enseignement en matière de religions, la formation des enseignants pose de nombreux problèmes, comme le révèle le cas du canton de Vaud cité plus haut. Face à cette problématique, certains pays proposent différentes solutions que je vais détailler plus bas.

---

<sup>22</sup> Expérience personnelle

## **La France**

En ce qui concerne la France, l'enseignement du fait religieux n'étant pas une branche à part dans le programme scolaire, mais un enseignement dispensé au travers de différents cours, il n'existe donc pas de formation initiale spécifique. Avant de tenter les concours, les futurs enseignants doivent avoir obtenu un diplôme de licence ou de maîtrise à l'université. Au travers de leur formation universitaire en lettres, en histoire, en géographie ou en philosophie, les étudiants peuvent acquérir, selon leurs choix de cours, une connaissance de base sur les religions, autant contemporaines qu'antiques. Malheureusement, selon Estivalèzes (2005), cet apport morcelé de connaissance sur les religions, l'absence d'une organisation structurée ainsi qu'un certain flou sur les concepts rendent la formation des futurs enseignants très modeste.

Par la suite, différentes formations continues sont proposées aux enseignants qui le souhaitent. Il existe différents types de formation – pas uniquement ouverte aux enseignants mais aussi à d'autres acteurs en contact avec la religion – que la chercheuse Mireille Estivalèzes (2005) répertorie : les formations sur l'enseignement de l'histoire des religions, sur l'enseignement du fait religieux, sur la laïcité, sur les textes bibliques, sur l'islam et enfin sur les sectes. A l'inverse de l'islam, le christianisme et le judaïsme n'ont pas de formation qui leur est spécifiquement dédiée, mais comme d'autres courants religieux, ils sont abordés selon les thèmes dans différentes formations. Il est néanmoins intéressant de voir la place importante qu'occupe l'islam dans les formations continues. Comme le montre Estivalèzes, l'islam est la religion qui suscite le plus d'intérêt chez les enseignants, ces derniers souhaitant mieux connaître la culture musulmane pour ainsi mieux comprendre leurs élèves. Cependant, malgré la mise en place de plusieurs formations continues, il n'y a qu'un faible taux d'enseignants qui viennent se former à l'enseignement du fait religieux, pour des raisons de temps principalement, mais également à cause de la faible visibilité de l'enseignement du fait religieux dans les programmes scolaires.

## **Le Québec**

Jean-Philippe Perreault, chercheur s'étant penché en détails sur la formation des enseignants en ECR au Québec, explique ceci : « plus que les débats sur la laïcité, sur la liberté de conscience ou sur les effets présumés d'un tel enseignement sur le cheminement religieux des élèves, [...] c'est bien la formation qui est, aujourd'hui encore, source première de tensions autour du programme ECR » (Perreault, 2016, p. 141). Comme dans de nombreux autres pays, le Québec n'échappe pas à la problématique de la formation des enseignants, malgré les différents dispositifs mis en place, dès 2006. En effet, avec l'introduction de la branche 'éthique et culture

religieuse' en 2008, les autorités mettent en place deux étapes dans la formation des enseignants déjà en exercice ainsi que leurs futurs collègues. La première étape se déroule entre 2006 et 2008, durant laquelle environ 25'000 enseignants sont formés à l'ECR au travers d'ateliers dirigés par des conseillers pédagogiques et enseignants s'étant perfectionnés dans ce domaine. Au niveau national, quatre forums sont également organisés pour aborder à plus large échelle la réflexion autour de cette branche (Perreault, 2016). Cependant, le bilan de cette première étape de formation n'est pas entièrement positif ; la tâche était trop ambitieuse pour seulement deux années. Les enseignants d'ECR, surtout au primaire, n'étaient pas prêts à la rentrée 2008 pour enseigner cette matière. A partir de 2009, des formations continues ont été proposées, au travers de cours ou d'ateliers de formation. Mais la branche étant récente, les différentes autorités québécoises doivent encore améliorer l'offre de la formation continue pour que celle-ci soit plus adaptée aux besoins des enseignants. En effet, ces derniers n'ont pas toujours le temps à disposition pour passer plusieurs heures par semaine à se former pour une branche comptant si peu de périodes hebdomadaires et étant moins valorisée que les autres.

Face à ce problème, deux chercheurs, Perreault et Ouellet présentent deux solutions différentes. Pour Ouellet, il est évident que plusieurs traditions religieuses seront abordées au cours des trois ans de secondaire I. Et c'est là que se pose un problème : « il paraît irréaliste d'exiger que les enseignants aient une connaissance approfondie de plus de deux traditions religieuses » (Ouellet, 2005, p. 246). Selon Ouellet, la meilleure solution est alors d'opter pour une collaboration active entre les enseignants d'ECR, qui se seront spécialisés chacun dans une ou deux traditions religieuses, et pourront donc s'entre aider. Un complément à cette solution est également de laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignants dans le choix des traditions religieuses à aborder durant l'année (Ouellet, 2005). Pour Perreault, la solution se trouve plutôt dans la formation continue autour de la *communauté de pratiques*. Il s'agit ici de proposer aux enseignants d'un même établissement ou d'une même région de se retrouver à intervalles réguliers pour discuter et échanger sur leurs pratiques. Cela permettrait aux enseignants d'ECR de sortir de leur isolement et de pouvoir discuter des problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement sur le terrain (Perreault, 2016).

## Démarche de recherche

---

### Question de recherche et choix des lectures

Lors de mes deux stages professionnels dans deux établissements différents durant ma première année, j'ai pu relever plusieurs problèmes entre ce que j'apprenais dans mes cours et ce que je pouvais voir sur le terrain. J'ai en effet été très surprise de voir de nombreux collègues d'histoire, autant stagiaires qu'enseignants depuis de nombreuses années, avouer ne pas enseigner l'ECR, voire même ne pas savoir exactement de quoi ce dont il s'agissait. Il m'a semblé alors important d'aller à l'encontre de ces enseignants d'histoire et de leur demander leur avis, leurs problèmes, leurs envies concernant l'éthique et cultures religieuses.

Tout d'abord, il était important, voire essentiel, de faire le point sur les connaissances à disposition sur le sujet. Comme le montrent Quivy & Van Campenhoudt (1995), on doit sélectionner les lectures en lien avec la question de recherche : il ne faut pas s'aventurer trop loin et se perdre dans un surplus d'informations. Il est important « d'éviter de surcharger le programme » et il n'est pas nécessaire – ni d'ailleurs le plus souvent possible – de tout lire sur un sujet » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 44). En effet, la thématique de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses, cette discipline n'ayant été introduite dans le cursus scolaire que depuis 2013, n'a été travaillé en détails que par quelques chercheurs, tels que Rota, A. (2015), dans son étude *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Dans le but d'élargir ma réflexion et mes connaissances, je me suis également renseignée sur les cas de la France, de l'Angleterre et du Québec quant à leurs mises en place d'un enseignement en matière de religions.

### L'entretien

#### Contexte et démarche

Comme le dit bien Ruquoy, « l'utilisation de l'entretien présuppose que le chercheur ne dispose pas de données 'déjà là', mais doit les construire » (Ruquoy, 1995, p. 60). En effet, ne disposant pas d'études et de données sur le sujet, j'ai entrepris une démarche inductive et ainsi mené des entretiens sur le terrain, c'est-à-dire, l'établissement scolaire du secondaire I dans lequel j'ai effectué mon stage A du deuxième semestre en histoire.

Ayant une question de recherche plutôt vaste et visant des réponses ouvertes, l'entretien semi-directif était le plus adapté : « l'entretien est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement

ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 195). Ainsi, durant l'entretien, j'ai posé une série de questions similaires à tous les enseignants, mais ils avaient ensuite la liberté de développer certains points selon leurs envies. Mon rôle d'interviewer, dans cette optique semi-directive, peut être résumé en ces termes : « il suit la ligne de pensée de son interlocuteur tout en veillant à la pertinence des propos vis-à-vis de l'objectif de la recherche, à l'instauration d'un climat de confiance et au contrôle de l'impact des conditions sociales de l'interaction sur l'entretien » (Ruquoy, 1995, p. 66)

Durant la préparation des entretiens, il a fallu être attentif à trois points : le thème de l'entretien (objet d'étude), le contexte interpersonnel et le cadres spatio-temporel de l'interaction (Ruquoy, 1995, p. 67). En effet, il fallait faire attention avant de commencer les entretiens à bien savoir quel objet était recherché et d'avoir une question de recherche bien définie. Finalement, j'ai choisi une question de recherche relativement large : il m'importait surtout de savoir ce que pensaient et ressentaient les enseignants d'histoire autour de l'ECR. En ce qui concerne le contexte interpersonnel, il était essentiel de préparer des questions les plus neutres possibles pour éviter d'influencer, consciemment ou inconsciemment, l'interviewé, notamment dans la question « enseignez-vous l'ECR dans vos classes ? ». Il fallait faire attention, en posant cette question, à ne pas faire sentir à l'interviewé qu'il pourrait être mal jugé en y répondant négativement. Durant l'entretien, comme le rappelle Ruquoy, « l'intervenant ne dit pas son opinion, il n'évalue pas, ne fait pas des suggestions, il ne marque pas un intérêt particulier pour certaines propos tenus par son interlocuteur tout en évitant de paraître indifférent » (Ruquoy, 1995, p. 70). Il faut viser à tout prix l'acceptation inconditionnelle (Ruquoy, 1995). Finalement, par rapport aux cadre spatio-temporel, bien que théoriquement l'interviewé réponde librement aux questions, ce dernier reste influencé par le contexte dans lequel a lieu l'entretien. En effet, l'entretien « s'opère dans un cadre donné qui peut introduire des effets et il convient de voir les différents facteurs contextuels pouvant l'influencer » (Ruquoy, 1995, p. 70). Pour ce faire, il fallait faire attention à ce que l'entretien se passe dans un lieu relativement isolé, pour éviter d'être entendu par des collègues, par exemple, mais également dans un endroit où l'interviewé puisse se sentir à l'aise. Les entretiens se sont donc déroulés, selon les choix des interviewés, dans un café (milieu confortable) ou dans une salle de classe (milieu familier). En termes de temps, il était bon que les entretiens soit d'une durée acceptable, c'est-à-dire d'environ une demi-heure. Les interviewés étant souvent très occupés, ils étaient plus enclins à participer ainsi que plus concentrés et motivés ; un entretien trop long les aurait fatigués et leurs réponses auraient perdu en pertinence. Enfin, dernier point, l'objectif de la recherche se devait d'être très

clair pour les interviewés, pour que ces derniers prennent conscience de l'apport de leurs participations et soient plus motivés à répondre. Ainsi, les interviewés ont de tout de suite été pris par le sujet d'étude et ont accepté sans réticence d'être questionné, à l'exception d'une enseignante qu'il a fallu rassurer et mettre en confiance, car cette dernière craignait de ne pas pouvoir répondre à mes questions de manière adéquate et ne pas être utile à la recherche.

### **Sélection de l'échantillon**

Dans le cadre d'une recherche qualitative, « les individus ne sont pas choisis en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent mais plutôt en raison de leur caractère exemplaire » (Ruquoy, 1995, p. 72). Mais Quivy & Van Campenhoudt ajoutent que la pratique est conditionnée également par la marge de manœuvre du chercheur : « les délais et les ressources dont il dispose, les contacts et les informations sur lesquels il peut raisonnablement compter, etc. » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 159). Ainsi, la HEPL n'autorisant à interroger que les enseignants de l'établissement dans lequel a lieu le stage, cela a réduit ma « marge de manœuvre » et restreint énormément le choix et le nombre des personnes à interroger. Malgré cela, j'ai sélectionné cinq enseignants d'histoire parmi les 7 de l'établissement – autant de femmes que d'hommes – avec un âge, une formation et un parcours de vie différents, que je jugeais représentatifs des autres enseignants du canton de Vaud. Une des variables retenues pour l'étude est la formation préalable de ces enseignants d'histoire : généraliste, semi-généraliste et spécialiste. Deux des interviewés ont suivi une formation de semi-généralistes, dont un qui était à la base un généraliste, alors que les trois autres se sont spécialisés dans leurs branches à l'université avant de faire la formation d'enseignant à la HEPL. J'ai donc retenu ici seulement cette variable que je supposais être pertinente pour bien rendre compte de l'objet d'étude.

Néanmoins, il faut rappeler que l'échantillon est petit et ne peut donc être considéré comme représentatif des enseignants d'histoire dans le canton de Vaud. Malgré cela, ces entretiens ont pu donner une idée des questions que les enseignants peuvent se poser et des pistes d'améliorations à envisager.

### **Plan d'entretien**

Lors des différents entretiens, j'ai fait usage d'un guide d'entretien<sup>23</sup> élaboré, avec des questions relativement précises. Néanmoins, durant l'interview, je me suis laissée la liberté de rebondir

---

<sup>23</sup> Voir annexe : marche à suivre entretien

sur certains propos des interviewés pour les pousser à élaborer plus leurs pensées. Les questions étaient là, telles des guides, pour ne pas perdre de vue l'objectif de la recherche. Comme le dit bien Ruquoy (1995), un guide est là pour permettre d'« explorer librement la pensée de l'autre tout en restant dans le cadre de l'objet d'étude ».

Durant l'entretien, il y avait quatre phases importantes : les préalables, le début, le corps et la fin de l'entretien. Avant le début de l'enregistrement, il a fallu faire en sorte que les interviewés se sentent à l'aise. Je leur ai rappelé les objectifs de la recherche, le cadre institutionnel, la durée, le mode d'enregistrement ainsi que la manière de procéder durant de l'entretien. J'ai veillé également à rassurer certains enseignants qui avaient une certaine crainte face à l'idée de répondre à côté ou d'être jugé, en insistant sur le non-jugement de leurs pratiques ou leurs représentations. Une fois l'enregistrement commencé, j'ai posé une première question introductive sur les aspects relatifs à la situation des interviewés tels que les années d'enseignement, les branches enseignées et la formation suivie en lien avec l'ECR. Le corps de l'entretien était composé de plusieurs questions et réflexions autour de la question de recherche. J'ai essayé plusieurs fois de partir de ce que disait l'interviewé pour ne pas le perturber ou bloquer l'interaction, tout en recentrant son discours sur la question principale s'il s'éloignait. De nombreuses fois également, j'ai utilisé différentes interventions de nature incitative pour relancer la discussion ou demander plus d'explication, comme des *expressions brèves* ou des *demandes neutres d'informations complémentaires* (Ruquoy, 1995) pour encourager l'interviewé à continuer son discours ou le pousser plus loin dans sa pensée. A la fin de l'entretien, j'ai demandé à chaque fois si l'interviewé avait quelque chose à ajouter ; il était essentiel de poser cette question qui permettait à l'interviewé de revenir sur des éléments qu'il l'avait troublé ou qu'il jugeait pertinent de développer.

## Analyse qualitative des entretiens

### Démarche d'analyse des données d'interview

En ce qui concerne l'analyse d'entretien, les données récoltées ne dépassant pas cinq entretiens, je n'ai pas jugé nécessaire de suivre une méthode déjà établie. Comme l'ajoute Maroy, « tout familier des recherches qualitatives en conviendra : chaque chercheur tend fréquemment à développer sa propre méthode en fonction de son objet de recherche, de ses objectifs, de ses présupposés théoriques ou d'autres facteurs contingents. Les méthodes et démarches d'analyse apparaissent dès lors multiples » (Maroy, 1995, p. 83). Cet extrait justifie donc la liberté que j'ai prise dans la méthode d'analyse, néanmoins inspirée des éléments importants soulevés par

Maroy (1995) : sélection des informations pertinentes à partir des transcriptions, organisations des résultats, élargissement des idées pour l'analyse par des lectures et discussions, etc.

### **Présentation des résultats**

Premièrement, il a fallu retranscrire tous les entretiens dans leur intégralité, en faisant attention à changer les noms des enseignants, tout en gardant leur genre, pour maintenir leurs réponses anonymes. Ensuite, comme dans toutes démarches (ou la plupart), il y a eu la réduction des données récoltées (ou codage des résultats). Il s'agissait ici de sélectionner les informations pertinentes à partir des retranscriptions des entretiens en lien avec la question de recherche (Maroy, 1995) et de les classer dans des tableaux, pour faciliter une première lecture des résultats.

Premièrement, un tableau sur le profil des interviewés a été créé regroupant les informations générales, telles que la formation, les années d'enseignement et les branches enseignées. Dans un deuxième temps, j'ai identifié des éléments ou concepts abordés par la plupart des interviewés, souvent en lien avec les questions posées, et j'en ai fait des catégories, comme par exemple « le rapport personnel à la religion ». Ensuite, les multiples informations ont été classées en fonction des catégories et des interviewés. La deuxième étape a consisté en l'organisation et la reformulation des données : à partir des tableaux, il a fallu réécrire les résultats sous forme littéraire, en faisant à nouveau un tri dans les informations pour éviter des répétitions et redondances dans les propos des interviewés.

### **Analyse des résultats**

Enfin, la dernière étape fut l'interprétation des résultats : avec les résultats classés et triés sous les yeux, j'ai commencé à relever les éléments qui me semblaient pertinents pour ensuite les interpréter en lien avec les lectures effectuées précédemment. Au fil de l'analyse, j'ai dû également rechercher de nouveaux articles et livres pour venir appuyer mes interprétations et mes propos. De plus, comme le suggère Maroy (1995), j'ai également laissé le champ libre à de nouvelles idées, au fil de lectures ou discussions avec ma directrice de mémoire et mes collègues, qui sont ainsi venues élargir mon champ d'analyse et d'interprétation. J'ai pris le temps, durant cette partie, de réfléchir à des hypothèses, de me renseigner et d'en discuter pour arriver à fournir une analyse conforme et précise, regroupant ainsi des semaines de réflexions approfondies.

## Résultats : présentation thématique des données

### Profils des enseignants

	Années	Branches	Formation
<b>M. Berthoud</b>	6 ans	français, math, histoire, géographie	Formation universitaire en français. Didactique de français à la HEP, mais pas de formation en histoire. A enseigné le catéchisme chez les protestants et animé des cultes des jeunes. Intérêt connu pour la philosophie.
<b>M. Meyer</b>	25 ans	math, AMP, histoire, géographie, cuisine	Formation de généraliste au début. Reformation en sémi-généraliste. Formation de praticien-formateur en histoire. Pas de formation en lien avec l'ECR.
<b>Mme Reymond</b>	10 ans	anglais, histoire	Formation universitaire en anglais et histoire. Master en secondaire I à la HEP. Formation de praticien-formateur en anglais. Pas de formation en lien avec l'ECR.
<b>M. Rochat</b>	25 ans	histoire, géographie, français	Formation universitaire en lettres et sciences humaines. Large parcours avant d'être enseignant : vendeur pour une marque de ski, guide de montagne (formation inachevée), enseignant dans le domaine pénitencier, publication d'articles d'encyclopédie. Pas de formation directe en l'ECR, mais formation en anthropologie et sociologie. Formation de praticien-formateur. Intérêt connu pour la philosophie.
<b>Mme Müller</b>	7 ans	histoire, géographie, français, AMP	Remplaçante dans de nombreux établissements depuis l'âge de 17 ans. Formation de semi-généraliste. Aucune formation en lien avec l'ECR.

## Les représentations concernant l'ECR

### Le(s) but(s) de l'ECR

Concernant les buts de l'ECR, tous les enseignants évoquent l'apprentissage de l'ouverture à l'autre, objectif commun à l'histoire également. Tous reconnaissent l'importance de l'ECR dans la découverte du monde, de l'autre, des différentes croyances et cultures. Selon Mme Reymond, l'ECR doit « permettre une ouverture, ça doit permettre une prise de conscience qu'on est différents, qu'on a des croyances et des cultures différentes et qu'on doit se respecter les uns les autres » (ent.3, p. 86, l. 44-46). Mme Müller ajoute que face à un monde multiculturel, « on ne peut plus prétendre à être uniquement entre gens de même confession ou de même nationalité » (ent.5, p. 99, l. 102-103), comme cela se voit déjà dans les classes très hétérogènes. Il est donc important de parler des différentes croyances parce que « si on n'enseignait rien du tout de tout ça, ça serait d'une certaine manière nier qu'ils existent et qu'ils ont leurs croyances, et si on n'enseignait que la partie chrétienne, ça serait dévaloriser leurs croyances » (ent.5, p. 99-100, l. 109-112).

Selon, M. Berthoud, M. Meyer et Mme Müller, l'ECR a été mise en place pour apprendre aux élèves à ne plus « avoir la peur de l'autre », notamment par rapport à l'islam (ent.2, p. 80, l. 87-88). Allant dans ce sens, Mme Reymond ajoute que l'ECR permet de faire émerger « certaines idées reçues, certains stéréotypes, certaines fausses informations qu'on peut voir dans la presse » (ent.3, p. 85, l. 51-53).

M. Bethoud et M. Rochat insistent, quant à eux, sur le rôle de l'ECR dans la transmission des connaissances sur la société judéo-chrétienne. Pour M. Rochat, nous sommes « dans une société judéo-chrétienne depuis un certain nombre de temps » avec des fêtes chrétiennes qui scandent le calendrier, dont le sens a été oublié, et un des rôles des enseignants, « les passeurs de savoirs » est « de sensibiliser [les] apprenants » (ent.4, p. 93, l. 53).

Enfin, selon Mme Müller, l'ECR permet « de pouvoir voir à certains moments clés de l'histoire l'importance [que les religions] ont eues » (ent.5, p. 98, l. 43), comme durant les Croisades.

### La signification des mots 'cultures religieuses' et 'éthique'

En ce qui concerne la notion de 'cultures religieuses', à nouveau, les enseignants interrogés ont un point de vue similaire. Dans l'enseignement de la culture religieuse, il s'agit de « faire un petit peu d'enseignement factuel, on va donner des éléments, des repères historiques » (ent.4, p. 93, l. 57-58). Tous lient la culture religieuse à l'histoire. M. Meyer, Mme Reymond et Mme

Müller estiment enseigner la culture religieuse en abordant les guerres de religion, au Moyen-Age, durant l'Époque moderne (ent.2, p. 78, l. 33-35) ou encore la Réforme, l'holocauste et le génocide arménien (ent.5, p. 98, l. 73-75). Mme. Reymond ajoute néanmoins que la culture religieuse, c'est le fait « d'aborder les différentes cultures principales de la planète [...], faire émerger les différences, des coutumes » (ent.3, p. 86, l. 77-79).

Alors que les enseignants ont tous su répondre avec facilité quant à la signification du terme 'cultures religieuses', l'éthique est un concept plus difficile à définir pour certains. M. Berthoud souligne d'ailleurs le fait que quand ils entendent le mot ECR, les enseignants retiennent surtout 'cultures religieuses'. Pour lui, ainsi que Mme Reymond, l'éthique est peu abordée en classe, car c'est une notion complexe à saisir : est-ce la « notion de bien et de mal ? » (ent.1, p. 72, l. 123). M. Berthoud ajoute qu'il aborderait plus facilement l'éthique en français qu'en histoire.

Pour M. Meyer, l'éthique est, comme la culture religieuse, étroitement liée à l'histoire : c'est « le fait de comprendre ce qu'il s'est passé dans l'histoire avec la conception que les gens avaient à l'époque » (ent.2, p. 79, l. 48-49). Par exemple, il faut apprendre aux élèves à ne pas regarder avec nos yeux d'aujourd'hui l'esclavage aux Etats-Unis, qui était la norme à l'époque. Il faut essayer de « ne pas juger ce qu'il s'est passé, mais essayer de le comprendre à l'heure d'aujourd'hui, parce que justement on a le recul et on peut le condamner en disant 'faudrait plus que ça recommence' » (ent. 2, p. 79, l.60-61).

Pour M. Rochat, contrairement à M. Meyer, l'éthique est là pour « favoriser un débat, que ce soit interculturel, interreligieux, lorsqu'il y a des événements qui se passent, interroger le pourquoi, qu'est-ce que les élèves pensent de tout ça » (ent.4, p. 93, l. 58-60).

Enfin, pour Mme Müller, l'éthique doit permettre aux élèves « de se rendre compte qu'il y a plusieurs cultures [...] et puis d'arriver à un stade d'acceptation et pas de rejet, de peur de l'autre » (ent.5, p. 98, l. 68-70). L'éthique met aussi « en garde contre les débordements qui ont existé à cause de ça » (ent.5, p. 98, l. 70-71).

## Rapport des enseignants au prescrit (PER)

Bien que certains enseignants aient lu les objectifs de l'ECR dans le PER, tous admettent, néanmoins, ne pas les suivre pour plusieurs raisons.

M. Berthoud explique ne pas avoir assez temps à disposition pour créer des séquences en lien avec les objectifs du PER, même s'il sait qu'il devrait les suivre. De plus, selon lui, ces objectifs peuvent être compris « légèrement différemment et il n'y a pas de synthèse » (ent.1, p. 74, l.

210-211). M. Rochat, qui a également lu les objectifs, ne les trouve pas pertinents et préfère enseigner comme il l'entend (ent.4, p. 94, l. 68-70).

Pour M. Meyer et Mme Müller, l'histoire étant encore sous le PEV, il n'y a pas de sens à suivre le PER maintenant. Cependant, quand l'histoire passera au PER avec l'arrivée des nouveaux moyens d'enseignement, M. Meyer ajoute que « ça sera l'occasion de mettre en place le PER, de commencer à s'y intéresser » (ent.2, p. 82, l. 175-176). Même son de cloche pour Mme Müller qui, bien qu'elle ait lu le PER et vu les moyens d'enseignement d'ECR, ne respecte pas « le quota d'une période et demie d'histoire et de 0,5 période d'ECR, parce que [elle a] décidé que [elle s'] en fich[ait] tant qu' [ils] n' [ont] pas les nouveaux moyens officiels [d'histoire] » (ent.5, p. 100, l. 129-130).

Enfin, Mme Reymond admet ne jamais avoir lu les objectifs d'ECR du PER. Selon elle, le PER, « tu t'y attaches quand tu es à la HEP, tu le lis en long en large et de travers, et après tu ne refais pas forcément des liens parce que tu as tes sujets, tes thèmes, et voilà » (ent.3, p. 89, l. 165-167).

## La nécessité d'une formation en ECR

Tous les enseignants interrogés s'accordent à dire qu'une formation de base en ECR est nécessaire, voire indispensable pour enseigner correctement cette branche. M. Rochat ajoute que, sans formation, l'enseignant ne « va pas comprendre déjà le lien entre l'éthique et la culture religieuse » et à la fin, comme beaucoup de personnes, il va « simplement occulter, zapper cette partie du programme » (ent.4, p. 92-93, l. 32-34). Même si une longue formation universitaire n'est pas essentielle, il serait néanmoins important que tous les enseignants d'histoire puissent connaître les bases des différentes religions, leurs concepts et les termes à utiliser en classe pour pouvoir faire face, entre autres, aux réactions et questions des élèves (ent.3, p. 84, l. 27-30).

Cependant, même sans avoir suivi une formation en ECR préalablement, les trois hommes interrogés, M. Berthoud, M. Meyer et M. Rochat, expliquent ne pas en avoir besoin. Ils estiment avoir acquis, au cours de leurs différentes expériences, un bagage culturel et des outils d'analyse suffisants pour enseigner cette matière (ent.1, p. 69, l. 39-41/ ent.2, p. 78, l. 22-24/ ent.4, p. 92, l. 28). Les deux enseignantes, Mme Reymond et Mme Müller, pensent, au contraire, qu'une formation leur serait bénéfique pour être plus à l'aise face aux élèves quand elles abordent des sujets religieux et éthiques (ent.3, p. 84, l. 27-30/ ent.5, p. 102, l. 208-209). Elles insistent sur l'importance du savoir universitaire face au savoir didactique qui serait moins primordial. Selon Mme Müller, si on demande à un prêtre ou à un pasteur de suivre une formation universitaire,

« à quelque part, on devrait exiger quelque chose, alors de moins élevé, mais de similaire pour un enseignant d'ECR » (ent.5, p. 109, l. 421-424).

## Le rapport entre l'histoire et l'ECR

Tous les enseignants d'histoire considèrent que l'histoire comme la branche principale au sein de laquelle on fait parfois de l'ECR. En effet, l'ECR est considérée comme étant une branche liée à l'histoire et non une branche à part entière (ent.1, p. 75, l. 232-233), elle n'est également pas évaluée pour elle-même, contrairement à l'histoire.

A l'exception de M. Rochat et M. Berthoud, tous enseignent l'ECR au travers des sujets d'histoire. Pensant que la religion est intrinsèquement liée à l'histoire, Mme Reymond, Mme Müller et M. Meyer estiment enseigner l'ECR en parlant des Croisades ou de la Shoah. Selon eux, le but n'est pas d'arriver en classe et d'annoncer « aujourd'hui, on va faire une période d'ECR » (en.3, p. 87, l. 98-99). Il ne s'agit pas « de faire un cours spécifiquement là-dessus mais [de] l'englober dans quelque chose de plus général pour que ça ait du sens » (ent.2, p. 78, l. 44-45). Mme Müller ajoute que, si elle n'enseigne pas l'ECR à travers l'histoire, [elle a] l'impression [qu'elle] sors de [son] rôle de prof d'histoire et [qu'elle devient] une espèce de théoricienne de la vie » (ent.5, p. 98, l. 62-63).

M. Meyer et Mme Müller ajoutent que l'histoire est encore régie par le PEV (Plan d'études vaudois) et non le PER, ce qui a des conséquences pour l'enseignement de l'ECR. Cette dernière n'étant pas présente dans le PEV, l'ECR n'est donc que très peu enseignée. Tous deux attendent l'arrivée des nouveaux moyens d'enseignement en histoire, compatibles avec le PER, en espérant que l'ECR soit intégrée dans les différents sujets proposés (ent.2, p. 82, l. 174-176/ ent.5, p. 100, l. 141-143). Néanmoins, M. Meyer rajoute un autre problème : l'histoire étant une branche extrêmement riche en contenu à aborder, il reste peu de temps pour l'ECR. (ent.2, p. 82, l. 137).

Finalement, M. Berthoud et M. Rochat se différencient des trois autres enseignants en ce sens qu'ils enseignent l'ECR durant des cours détachés de ceux d'histoire. Bien qu'ils estiment que la branche principale reste l'histoire, ils prennent parfois une ou deux périodes pour faire uniquement de l'ECR. Néanmoins, M. Berthoud estime sortir du programme quand il passe trop de temps sur l'ECR, car « bon, on a fait deux périodes là-dessus, faut qu'on passe à autre chose, qu'on revienne à nos moutons » (ent. 1, p. 75, l. 239-240). M. Rochat, au contraire, prend le temps d'enseigner l'ECR, via le calendrier chrétien, sans avoir l'impression de sortir du programme et de son rôle d'enseignant d'histoire.

## Rapport personnel des enseignants à la religion

Durant l'entretien, M. Berthoud et Mme Müller ont évoqué un rapport personnel au christianisme, principalement au protestantisme, élément qui les a marqués dans leurs réflexions concernant l'ECR. M. Rochat, de manière beaucoup plus détachée, donne également un avis personnel quant à la culture judéo-chrétienne. En effet, selon lui, nous vivons dans une société judéo-chrétienne, il est donc important que les élèves connaissent, par exemple, l'origine et la signification des fêtes chrétiennes du calendrier (ent.4, p. 93, l. 47-50).

M. Berthoud, en parlant de son parcours de vie en lien avec l'ECR, a annoncé qu'il avait donné, durant plusieurs années, le catéchisme dans une église protestante réformée ainsi que participé au culte des jeunes qu'il animait parfois (ent.1, p. 68, l. 10-15). Avant d'enseigner, il pensait que la majorité des élèves étaient de confession chrétienne. Il a été très surpris de découvrir une grande hétérogénéité dans ses classes et surtout le peu de liens qu'ont les élèves avec « leur religion » (ent.1, p. 70, l. 86). Il a ajouté également être plus sensible « à la problématique des chrétiens » (ent.1, p. 71, l. 114) dans ses cours d'histoire et parfois de français. Il entend par là qu'il aborde plus régulièrement et volontiers le christianisme durant ses heures d'enseignement, puisqu'il s'agit de la religion qu'il maîtrise le mieux.

Concernant Mme Müller, élevée dans la « foi chrétienne », elle garde des bases judéo-chrétiennes, « plus particulièrement protestantes, bien qu'elle ne soit plus pratiquante » (ent.5, p. 97, l. 22-24). Ses références et une partie de ses codes étant essentiellement issus du christianisme et n'ayant que des connaissances approximatives sur les autres religions, elle trouve important « de ne pas enseigner de manière biaisée ou de laisser sous-entendre qu'une religion est meilleure qu'une autre, parce que c'est celle-ci qu'on maîtrise et qu'on connaît » (ent.5, p. 97, l. 26-29). Elle a un rapport très personnel à la religion, mais elle essaie de ne pas amener trop de ses convictions aux élèves. Elle sent qu'elle n'a « pas le droit de le faire » (ent.5, p. 103, l. 238) comme dans le cas où un élève musulman se demandait si même sans faire le ramadan, il restait un bon musulman (ent.5, p.102, l. 213-214/ p. 103, l. 220-229). Par contre, elle estime qu'elle peut parler aux élèves « des notions importantes pour [elle], telles que l'amour universel, la générosité, le respect [...] qui devraient selon [elle] être aussi présentes dans les religions » (ent.5, p. 103, l. 246-247 / 249).

De plus, elle trouve essentiel qu'au travers de ses cours, les élèves fassent « la différence entre ce qui est vraiment la religion, c'est-à-dire la croyance qui nous permet d'avancer et nous sentir bien, et les dogmes » (ent.5, p. 104, l. 256-258). Par exemple, elle considère qu'il est nécessaire

de rappeler aux élèves que, durant le Moyen-Age, l'Eglise catholique a imposé un système rigide pour gagner en pouvoir. Il faut qu'ils puissent arriver à se dire « y a ma croyance et y a ce que les dogmes exigent de moi » (ent.5, p. 104, l. 264-265), car pour elle, qui est « clairement antidogmatique », quand « on y colle un cadre, ça [la] débecte » (ent.5, p. 104, l. 267).

## Enseignement de l'ECR en classe

A la question « enseignez-vous l'ECR en classe ? », la plupart des enseignants interrogés ont hésité entre le 'oui' et 'non'. Oui, dans le sens où ils ont l'impression de l'enseigner au travers de leurs cours, mais au contraire, non, car ils ne le font pas en suivant les directives du PER.

A nouveau, M. Meyer, Mme Reymond et Mme Müller partagent un avis similaire : ils enseignent l'ECR au travers de sujets d'histoire tels que la Deuxième Guerre mondiale en abordant l'antisémitisme (ent.3, p. 89, l. 152-152). M. Meyer affirme enseigner l'ECR « à tous les niveaux, c'est-à-dire en 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> ». Par exemple, « en 10<sup>e</sup>, on a la Guerre de Trente ans, on a la chute du Saint Empire Romain Germanique, on a l'édit de Nantes, on a l'absolutisme, [...] y a plein de sujets de 10<sup>e</sup> qui nous permettent de parler de culture religieuse » (ent.2, p. 80, l. 106-109). Mme Müller partage le même avis, mais met en avant la difficulté d'enseigner l'ECR à travers l'histoire en 9<sup>e</sup>, car il y a peu de sujets en lien avec la religion contrairement à la 10<sup>e</sup> ou la 11<sup>e</sup> année (ent.5, p. 109, l. 147-152).

M. Berthoud aborde sporadiquement des problématiques religieuses, mais ne suit pas de programme. Il laisse des moments pour les débats et parle principalement de thématiques chrétiennes (ent.1, p. 71, l. 113-114).

M. Rochat est celui qui se différencie le plus des autres interviewés dans sa manière d'enseigner l'ECR. Bien qu'il ne suive pas les objectifs du PER, il est le plus proche du programme prescrit. Il se base sur le calendrier grégorien pour organiser ses cours sur une ou deux leçons. Par exemple en 9<sup>e</sup>, « quand il y a eu la fête de la Toussaint, [il a] parlé de la fête des morts dans différentes cultures, [...] de Halloween, d'où venait cette fête, [il a] montré aussi que ce n'était pas une fête autant gaélique que l'on ne le pensait vu qu'elle a aussi des origines chrétiennes » et il a parlé également « de la Toussaint, ce qui [lui] a permis de parler de la canonisation des saints, comment on canonise et puis la fête du lendemain de la Toussaint » (ent.4, p. 94, l. 75-80). Concernant l'éthique, « quand il y a des valeurs, des sujets de société qui sont très clivants,

où on voit les élèves qui ont des questions très déterminées, très clivantes, [il] en profite pour faire un débat, et pour permettre de se comprendre les uns les autres » (ent.4, p. 94, l. 82-85).

## Problèmes liés à l'enseignement de l'ECR

### Problèmes liés à la formation

Quatre des enseignants interrogés mettent en avant le problème de la formation ou plutôt du manque de formation en ECR qui entraîne à son tour d'autres problèmes et craintes.

Mme Reymond, Mme Müller, M. Berthoud ainsi que M. Rochat estiment que sans une formation adéquate, les enseignants d'histoire ne vont pas savoir comment aborder l'ECR (ent.4, p. 93, l. 32-33). Cela va conduire à des formes de rejet, voire même de peur, de la part de certains enseignants, mal à l'aise avec les sujets religieux. Mme Müller insiste sur le fait que du jour au lendemain, les enseignants d'histoire sont devenus des enseignants d'ECR, elle se demande : « qu'est-ce qui fait de nous des professionnels de l'éthique et cultures religieuses, à part que soudain on a collé ça sur l'étiquette du prof d'histoire ? » (ent.5, p. 102, l. 194-195). Face à cette question sans réponse, certains collègues et elle-même se sentent insécurisés parce qu'ils n'ont pas de connaissances académiques assez poussées pour pouvoir enseigner l'ECR et répondre aux nombreuses questions des élèves. Mme Reymond va dans ce sens en expliquant que l'ECR est difficile à saisir et « ça peut faire peur » (ent.3, p. 87, l. 111), notamment parce que, n'ayant jamais suivi de cours d'ECR quand ils étaient écoliers, ils n'ont aucune référence sur laquelle se baser. Ainsi, les enseignants ont peur de dire quelque chose qui soit mal interprété par les élèves, de ne pas pouvoir rebondir face à leurs réactions ou celles de leurs parents (ent.3, p. 87, l. 112-114/ p. 91, l. 226-228). L'ECR est, selon elle, une matière délicate « que tu hésites à mener car tu peux vite être dépassé » (ent.3, p. 87, l. 116-117). Le mot 'religion' en lui-même dérange et « fait peur » (ent.3, p. 91, l. 232) – ce n'est pas un terme neutre et donc il faut s'attendre à faire face à des réactions.

Pour Mme Müller, il y a également un autre problème en lien avec le manque de formation : certains enseignants d'histoire pourraient ne pas rester neutres et faire passer leurs propres convictions (ent.5, p. 106, l. 322-324). Elle explique que dans le cadre de l'holocauste, la CICAD est extrêmement attentive et veille à fournir du matériel pédagogique adapté (ent.5, p. 106, l. 340-342). Au contraire, dans le cadre de l'ECR, qui est également une branche sensible, il n'y pas de contrôle, et « le fait qu'on soit enseignant ne fait pas de nous des gens qui sont adéquats » (ent.5, p. 107, l. 363). De plus, les enseignants ont beaucoup d'influence sur les élèves, donc « si on leur met de mauvaises informations dans la tête, si on leur met des doutes,

ce genre de choses, [...] ils y croient » (ent.5, p. 107, l. 373-374). Elle a peur quand elle voit « ce que se permettent certains collègues aussi bien dans les termes, dans les mots, dans leurs cours ou dans leurs attitudes » qui sont devenus du jour au lendemain des professionnels d'ECR (ent.5, p. 107, l. 380-383). Elle voit là une similitude avec l'enseignement des TIC ainsi que l'intégration des élèves à besoins particuliers : les enseignants se sont soudain vus recevoir le titre de 'professionnel de l'informatique' ainsi que celui d'enseignant spécialisé' (ent.5, p. 107, l. 386-388/ p. 108, l. 405-408).

### **Problèmes liés au temps**

La problématique du temps est bien présente dans les entretiens : l'ECR prend des périodes sur les cours d'histoire déjà denses et en plus de cela, la création de séquence en ECR demande également beaucoup d'heures de travail.

M. Berthoud et Mme Müller disent tous deux manquer de temps quant à la création de séquences en ECR, branche qui n'a finalement que peu de poids en termes d'horaire et de notation (ent.1, p. 70, l. 184-186). Et donc, pour des raisons de facilité, ils travaillent plus volontiers l'ECR en lien avec les sujets d'histoires. Bien que M. Berthoud ait envie de créer des leçons sur des textes de la genèse ou mésopotamiens, cela lui demanderait trop d'heures de travail et il ne met finalement rien en place. M. Rochat va dans ce sens : l'ECR demande effectivement un investissement de la part des enseignants, ce qu'ils ne font pas nécessairement. Certains se plaignent que des projets de type interdisciplinaire sur l'ECR prennent trop de temps et d'effort (ent.4, p. 96, l. 137-138).

L'ECR étant placé sur le même créneau horaire que l'histoire, il y a donc, à présent, moins de périodes pour l'histoire (ent.2, p. 82, l. 154). Selon M. Berthoud, ces périodes d'histoire en moins, au profit de l'ECR, peuvent déranger les parents et même les enseignants qui ont été habitués à n'avoir que de l'histoire, et un nombre défini de périodes pour cette branche (ent.1, p. 76-77, l. 271, 273, 278).

Enfin, en tant que semi-généralistes, Mme Müller et M. Meyer avaient une plus grande maîtrise sur la gestion des cours avant l'introduction de la LEO. Ils expliquent qu'avant sa mise en place, ils avaient tous deux la liberté et la possibilité de faire plus de transversalité dans leurs cours (ent.2, p. 81-82, l.146-152). Ils pouvaient également être plus flexibles en ce qui concerne les horaires et se permettre de rallonger ou raccourcir des périodes selon les besoins (ent.5, p. 101, l. 174-177).

### **Problèmes liés au matériel**

En ce qui concerne la question du matériel, des aides à disposition et les problèmes qui en découlent, les enseignants n'ont pas tous les mêmes réponses et les mêmes détails. Seul M. Meyer n'évoque pas la question du matériel, à l'inverse de Mme Müller qui est la plus informée dans ce domaine. C'est d'ailleurs elle qui a reçu le seul exemplaire du manuel d'ECR des élèves que doivent se partager les sept enseignants d'histoire du collège (ent.5, p. 105, l. 290-291).

Mme Müller pense que le problème du matériel est important : pour l'instant un seul exemplaire du moyen d'enseignement d'ECR est disponible pour six enseignants d'histoire et aucun exemplaire n'a été commandé pour les élèves (ent.5, p. 105, l. 290-291). De plus, certains enseignants d'histoire étaient absents à la réunion où le manuel a été présenté, et donc ignorent son existence (ent.5, p. 106, l. 314-318). Ce dire est confirmé par M. Berthoud et Mme Reymond qui avouent ne jamais avoir vu le moyen d'enseignement pour l'ECR et ne pas savoir qu'il en existe un exemplaire détenu par Mme Müller. Mme Reymond ajoute que quelques ouvrages ont trainé en salle des maîtres pendant quelques semaines, mais qu'elle ne les a pas ouverts car ils ne faisaient « pas très envie » (ent.3, p. 88, l. 127).

Le problème du matériel est également lié à celui du budget. Le collège a changé les livres de musique et bientôt, ils devront changer également les manuels de français. Tout ceci prend une grande part du budget annuel de l'école, mais « [Mme Müller] ne sait pas dans quelle mesure il a été décidé d'avoir un seul exemplaire d'ECR parce que le budget était pris pour autre chose » (ent.5, p. 106, l. 304-305). Cela signifie que les enseignants d'histoire devront potentiellement attendre encore deux ou trois ans avant de recevoir le matériel d'ECR.

Pour essayer de parer à un certain manque de formation et de matériel, M. Berthoud, Mme Reymond et Mme Müller expliquent qu'une médiatrice religieuse (théologienne protestante et pasteure à la paroisse d'Orbe) a été mandatée par le directeur (ent.1, p. 69, l.30-33). Elle a pour rôle de répondre aux questions et d'aiguiller non seulement les enseignants d'histoire mais également tous les autres acteurs de l'établissement en ce qui concerne les religions. Néanmoins, malgré son entrée en fonction en début d'année 2017, aucun des enseignants interrogés n'avait encore fait appel à elle, fin décembre 2017.

### **Problèmes liés à l'organisation de l'histoire au sein de l'établissement**

Mme Reymond et Mme Müller évoquent le problème de la filière 'histoire' dans le collège qui contrairement aux autres branches, n'a pas de chef de file. Il n'y a donc pas de réunion entre les enseignants d'histoire pour discuter et échanger sur l'ECR (ent.3, p. 88, l. 136-137).

De plus, le fait qu'il n'y ait pas de chef de file pose également problème au niveau du matériel : on a fourni le manuel d'ECR à Mme Müller car elle est chef de file de français, mais elle n'a pas à être « responsable de ce matériel », on lui a mis « sur les épaules une responsabilité qui n'est pas la [sienne] » (ent.5, p. 104, l. 276-278).

### **Problèmes liés à l'hypocrisie des enseignants et de la direction**

M. Berthoud dénonce une certaine hypocrisie de la part de la direction quant à l'enseignement de l'ECR : il y a un grand écart entre ce que dit la loi et ce qui est vraiment fait sur le terrain. (ent.1, p. 70, l.180-181). Pour lui, l'enseignement de l'ECR n'est que théorique ; il n'y a pas de programme, de gestion et suivi de l'ECR au sein de l'établissement (ent.1, p. 68, l.20-25). Le directeur rappelle au début de chaque année l'obligation d'enseigner l'ECR mais dans le collège, aucun enseignant ne le fait vraiment, selon les objectifs du PER.

Mme Müller partage cet avis et ajoute que, les enseignants d'histoire ne suivant pas les directives données par le canton, elle a décidé qu'elle-même allait jouer la « débile » comme les autres concernant l'ECR et de ne pas enseigner l'enseigner comme cela est prescrit dans le PER (ent.5, p. 101, l. 168).

### **Autres problèmes soulevés**

M. Berthoud évoque le problème de la clarté des objectifs du PER, par exemple en ce qui concerne le quota des périodes. Pour lui, les 0,5 périodes par semaine d'ECR ne correspondent à rien de concret. Il aurait été plus facile de dire 1 période d'ECR sur 2 d'histoire. (ent.1, p. 72 l. 146-147)

Mme Reymond, quant à elle, raconte qu'elle s'investit beaucoup dans la branche de l'anglais, car elle y trouve du sens et du plaisir, contrairement à l'ECR. Elle avoue avoir tout simplement moins envie de s'investir dans la lecture et la recherche d'informations concernant cette branche (ent.3, p. 88, l. 143-144).

## Solutions/idées proposées

### Formation continue

La question de la formation est revenue à plusieurs moments durant les différents entretiens. Les enseignants interrogés ont insisté sur la nécessité d'une formation, sur les problèmes engendrés par ce manque, et finalement, tous – à l'exception de M. Meyer<sup>24</sup> – sont pour la mise en place d'une formation continue, soit par le HEP ou par une université. Pour M. Rochat, le manque de formation n'est pas une excuse valable pour ne pas enseigner l'ECR, et que « ce n'est pas parce qu'on a fait une fois l'université y a cinquante mille ans qu'on doit se contenter de ce qu'on a appris » (ent.4, p. 95, l. 101-103). Il ajoute que ce n'est pas non plus le rôle des théologiens d'enseigner l'ECR, mais bien celui des enseignants d'histoire, qui sont tous aussi compétents, pour autant qu'ils soient formés (ent.4, p. 95, l. 104-105).

Ainsi, M. Berthoud propose la mise en place d'une formation de deux ou trois demi-journées pour « expliquer exactement ce qu'on attend [des enseignants] » (ent.1, p. 74, l. 212-213), en montrant, par exemple, les sujets importants à traiter et en combien de périodes ils peuvent être réalisés. Il trouverait intéressant également de proposer une formation complémentaire sur des connaissances religieuses pour ceux qui le souhaitent, sous forme de voyage par exemple. (ent.1, p. 75, l. 220-221).

Pour Mme Reymond et Mme Müller, le plus important serait une formation générale sur les religions, de type académique. Mme Reymond pense que cette formation devrait être axée sur les connaissances, de type universitaire, et non sur la didactique, car « si on refait un cours de type HEP, où on refait des séquences », cela l'intéresserait moins ; elle aurait besoin « d'un contenu », « du concret et de l'utile » (ent.3, p. 90, l. 203-205/207). Elle ajoute qu'il serait intéressant d'aborder le vocabulaire spécifique que l'on peut utiliser en classe pour éviter les débordements (ent.3, p. 90, l. 209).

Mme Müller partage cet opinion et propose l'idée suivante : s'il y a plusieurs enseignants suffisamment intéressés pour une formation en ECR, il serait envisageable qu'un formateur de la HEP ou un enseignant d'ECR se déplace lui-même dans l'établissement concerné pour faire part de son savoir (ent.5 p. 110, l. 457-459). Il y aurait également la possibilité de faire une

---

<sup>24</sup> M. Meyer a insisté sur l'importance d'une formation pour les futurs enseignants d'histoire, mais n'a pas parlé de la formation continue. Nous ne pouvons donc pas savoir s'il envisage cela comme une solution potentielle.

formation sur le temps d'enseignement ainsi que sur le temps libre des enseignants, mais ce genre de formation est compliqué car ces derniers à devoir préparer beaucoup pour les remplacements, qui ne se passent pas toujours comme voulus (ent.5, p. 110, l. 459-463).

### **Plus de projets et d'interdisciplinarité**

Quant aux idées d'amélioration, M. Rochat propose plus d'interdisciplinarité, qui aiderait alors à une meilleure intégration de l'ECR. Il y aurait la possibilité de travailler, par exemple, sur une fête telle que le carnaval et de demander à certains enseignants de s'associer au projet. « On travaille tout sur ce thème, même avec des classes de VG, on construit des masques, on explique des séquences, on montre comment le carnaval a été vécu ici, d'où cela vient » et « on associe le prof de dessin, le prof de couture qui nous fait les masques, etc. » (ent.4, p. 95, l. 117-119).

Une autre idée serait de mettre en place des projets motivants en lien avec le vécu des élèves. Par exemple, « au moment d'Halloween, [...] on les fait rechercher toutes les fêtes des morts. Ah bien toi t'es mexicain, tu vas aller rechercher les infos sur le Mexique, toi tu es colombien, tu fais la même chose pour la Colombie, toi tu es bouddhiste, bah tu nous parleras de comment se passe la fête des morts, s'il y en a une, dans cette religion » (ent.4, p. 96, l. 128-132). Et tous ces projets pourraient donner lieu à une note, ce qui compenserait le temps passé dessus (ent.4, p. 96, l. 138). Et même les élèves qui n'apprécient pas l'histoire pourraient trouver un intérêt dans ces projets plus concrets, plus pratiques et dans lesquels on ferait aussi appel à leur créativité (ent.4, p. 96, l. 140-141). Malheureusement, ces idées rencontrent tout de même beaucoup de réticence de la part des enseignants, car considérés comme un investissement trop grand en termes de temps et d'énergie.

### **Autres idées**

M. Berthoud propose la mise en place d'un chef de file pour l'ECR et de réunions pour mettre en commun les questionnements, les idées et travaux, ce qui faciliterait alors le travail à tous les enseignants et les encouragerait à l'enseigner (ent.1, p. 76, l. 265-267).

Mme Müller estime qu'une fois le PER mis en place en histoire, l'enseignement de l'ECR sera plus automatique, en tout cas pour elle. Elle pense enseigner l'ECR soit une période toutes les deux semaines ou alors elle alternera les sujets d'histoire avec certains plus courts d'ECR (ent.5, p. 100, l. 141-144)

## Discussion des résultats

---

### Le rapport à la formation

#### **La formation en ECR : une nécessité et un casse-tête**

Tous les enseignants interviewés ont admis l'importance d'une formation de base en éthique et cultures religieuses pour être capable de l'enseigner correctement. Comme le rappelle Mme Müller, les enseignants d'histoire ont été chargés, du jour au lendemain, de l'enseignement de l'ECR, mais « qu'est-ce qui fait [d'eux] des professionnels de l'éthique et cultures religieuses, à part que soudain on [leur] a collé ça sur l'étiquette du prof d'histoire ? » (ent.5, p. 102, l. 194-195). Ce manque de formation est donc vu comme un problème qu'il faut régler, avec la HEP ou le canton, pour la bonne mise en marche de l'ECR. M. RoCHAT ajoute qu'un enseignant sans formation ou connaissances sur la matière ne « va pas comprendre [...] le lien entre l'éthique et la culture religieuse » et à la fin, comme beaucoup d'autres enseignants d'histoire, il va « simplement occulter, zapper cette partie du programme » (ent.4, p. 92-93, l. 32-34). A la fin de l'entretien, M. Berthoud, Mme Reymond et Mme Müller ont évoqué, comme solution, la mise en place d'une formation continue pour les enseignants d'histoire, qui seraient alors plus à l'aise à donner des cours d'ECR. Ils ont proposé deux variantes : que la formation soit donnée quelques après-midi par mois à la HEP ou alors que les enseignants puissent bénéficier de rencontres avec un formateur en ECR dans leur établissement. Néanmoins, outre la forme, tous ont insisté sur la nécessité d'un cours non pas théorique mais avant tout pratique. Beaucoup gardent un mauvais souvenir de leur formation à la HEPL et voudraient éviter un schéma similaire. Mme Reymond et Mme Müller souhaiteraient plutôt suivre une formation générale sur les religions, de type universitaire, qui transmette un contenu, concret et utile (ent.3, p. 90, l. 203-205/207), en lien avec les questions qu'elles se posent. M. Berthoud va dans ce sens en insistant sur des cours qui montrent « exactement ce qu'on attend [des enseignants] » (ent.1, p. 74, l. 212-213).

Il est intéressant de remarquer que la question de la formation des enseignants en ECR n'est pas uniquement une problématique vaudoise, mais apparaît dans de nombreux pays mettant en place un enseignement en matière de religions. Des recherches au Canada ou encore en Angleterre montrent un taux alarmant d'analphabétisme religieux autant chez les élèves que les étudiants et enseignants. Pour Boudreau, bien qu'il arrive que des enseignants donnent des cours d'anglais ou de français sans avoir suivi la didactique ni même la formation universitaire adaptée, « la méconnaissance du fait religieux est une sorte d'analphabétisme beaucoup plus

prédominant et généralisé que pour toute autre matière [...] » (Boudreau, 2015, p. 275). Et ce manque de connaissances et de formation porte préjudice à l'enseignement en matière de religions.

Jean-Philippe Perreault, qui a étudié la question de la formation de l'ECR au Québec, montre que « plus que les débats sur la laïcité, sur la liberté de conscience ou sur les effets présumés d'un tel enseignement sur le cheminement religieux des élèves, [...] c'est bien la formation qui est, aujourd'hui encore, source première de tensions autour du programme ECR » (Perreault, 2016, p. 141). Il propose de régler ce problème en mettant à disposition des enseignants une formation continue autour de la *communauté de pratiques*. Néanmoins, comme l'explique bien Mireille Estivalèzes, qui s'est concentrée, quant à elle, sur le cas de la France, le problème principal de la formation continue est que ce « système repose sur une démarche volontaire et un intérêt personnel des enseignants concernés » (Estivalèzes, 2005, p. 302). On ne peut donc forcer des enseignants à se former s'ils n'en ont tout simplement pas l'envie. Ce fait est confirmé par Mme Reymond qui raconte qu'elle s'investit beaucoup plus pour la branche de l'anglais, car elle y trouve du sens et du plaisir, contrairement à l'ECR. Elle avoue avoir tout simplement moins envie de prendre du temps pour lire et se renseigner pour cette branche (ent.3, p. 88, l. 143-144). Voici donc une des limites des formations continues et malheureusement, sans formation, ces enseignants n'auront donc peu ou pas de connaissances suffisantes pour réussir à enseigner correctement l'ECR.

Néanmoins, la formation continue, si elle n'est pas une solution absolue, n'en reste pas moins importante et une solutions envisagée par la plupart des enseignants interrogés. Concernant leurs besoins et envies en termes de formation continue, Estivalèzes confirme, au travers d'entretiens qu'elle a menés, ce que les enseignants que j'ai interviewé m'ont également raconté. La plupart d'entre eux sont motivés à suivre une formation continue sur l'enseignement du fait religieux dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances sur le sujet et apprendre à développer des méthodes pédagogiques et didactiques. Ils souhaitent également apprendre à mieux comprendre les élèves et leurs appartenances religieuses, surtout en ce qui concerne l'islam ; religion qui intrigue, questionne et effraie même parfois. De plus, Estivalèzes montre que nombreux sont les enseignants qui s'interrogent sur la façon d'appréhender la Bible avec les élèves. Similairement, M. Berthoud, Mme Reymond et Mme Müller soulèvent ce même besoin d'une formation sur la manière d'aborder la Bible ou encore d'utiliser des termes tels que Dieu ou Jésus en classe.

Cependant, comme le montrent les entretiens que j'ai menés ainsi que ceux de Mireille Estivalèzes, les enseignants sont très exigeants, voire parfois contradictoires, concernant la formation continue. Leur demande est complexe et souvent irréalisable : « ils veulent à la fois des apports scientifiques consistants et des approches plus pédagogiques mais sont parfois déçus si [la formation] reste trop méthodologique ; ils refusent par exemple de travailler en petits groupes, et sont insatisfaits si le stage leur paraît trop théorique et éloigné de leur pratique quotidienne. Certains veulent des outils prêts à l'emploi, dans une logique utilitariste. C'est un public exigeant et difficile à contenter, d'autant quand les niveaux de connaissance et les attentes ne sont pas les mêmes » (Estivalèzes, 2005, p. 204). Les entretiens avec Mme Reymond et Mme Müller illustrent très bien ces propos. Ces dernières souhaitent recevoir une formation continue de type universitaire, et non pas de « type HEP, où on refait des séquences » (ent.3, p. 90, l. 203). Néanmoins, elles voudraient aussi suivre des cours centrés sur la didactique, qui mettent en lumière des exemples concrets d'activités ou sujets à faire en classe d'ECR. Ces demandes presque contradictoires illustrent la délicate position de la HEP autour de la question de la formation continue des enseignants. En effet, ces formations n'ayant lieu que dans le cadre de la HEP - institution dont la manière de faire est très contestée par les enseignants - ces derniers rechignent à se former et n'améliorent donc pas leur pratique quant à l'enseignement de l'ECR.

### **La peur des enseignants face à l'enseignement de l'ECR**

Lors des entretiens, le mot 'peur' est revenu plusieurs fois : peur des réactions des élèves, peur d'être dépassé, peur de transmettre de fausses informations, etc. Ce sont principalement les deux enseignantes interrogées qui ont évoqué leurs peurs quant à l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses. Mme Reymond craint de dire un mot qui soit mal interprété et de ne pas réussir à rebondir face à des réactions d'élèves ou de parents (ent.3, p. 87, l.112-114/ p. 91, l. 226-228). L'ECR est, selon elle, une matière délicate « que tu hésites à mener car tu peux vite être dépassé » (ent.3, p. 87, l. 116-117). Pour Mme Müller, il y a également la peur de faire du prosélytisme ou de voir d'autres en faire. Elle est inquiète quand elle voit « ce que se permettent certains collègues aussi bien dans les termes, dans les mots, dans leurs cours ou dans leurs attitudes », qui sont devenus du jour au lendemain des « professionnels de l'ECR » (ent.5, p. 107, l. 380-383). Selon elle, l'ECR est une branche sensible et l'on peut être tenté, en tant qu'enseignant, de transmettre non pas un savoir objectif, mais subjectif, basé sur ses propres convictions ; « le fait qu'on soit enseignant ne fait pas de nous des gens qui sont adéquats » (ent.5, p. 107, l. 363). Enfin, il y a la peur de la religion elle-même, qui dérange et « fait peur »

(ent.3, p. 91, l. 232), car ce n'est pas un sujet neutre et il faut donc s'attendre à faire face à des réactions qui peuvent parfois être violentes.

Toutes ces peurs exprimées sont, selon mon analyse, dues en grande partie au manque de formation ; bien que ces enseignantes soient maintenant considérées comme des 'professionnelles d'ECR', elles se sentent insécurisées face à cette branche, car conscientes de ne pas posséder les connaissances nécessaires pour pouvoir l'enseigner et répondre aux nombreuses questions des élèves. Boudreau (2005), qui a étudié le cas du Québec, identifie les mêmes peurs et explique que celles-ci viendraient d'une mauvaise formation mais également d'une culture religieuse extrêmement pauvre du côté enseignant. Il craint cette montée de l'analphabétisme religieux dans le milieu enseignant qui entache l'avenir de l'enseignement de l'ECR. Pour Mireille Estivalèzes (2005), cette peur de l'enseignement en matière de religions vient aussi du fait que les enseignants ne veulent pas heurter les élèves – ce qui est tout simplement impossible. Les élèves ont leurs propres convictions et croyances et le discours qu'ils entendent à la maison peut parfois rentrer en confrontation avec le discours plus distancié et scientifique de l'enseignant. Néanmoins, Estivalèzes ajoute qu'il ne faut pas fuir devant cette confrontation, et au contraire, bien rappeler aux élèves « que le savoir scolaire sur les religions n'est pas le même que celui des croyances » (p. 249). Enfin, il est évident que « parler des religions n'est pas une tâche facile » (Estivalèzes, 2005, p. 249), car cela renvoie à quelque chose de l'ordre de l'intime, mais tout ceci ne doit pas empêcher l'enseignant d'ECR de mener à bien son cours. Au travers d'une formation, il peut apprendre à gérer ces problématiques-là et gagner en assurance.

### **L'ECR : un concept flou**

Aux questions « qu'est-ce que l'ECR pour vous ? » et « quel sens cela a-t-il pour vous ? », les enseignants interrogés ont eu du mal à répondre précisément ; ils évoquaient les buts ou les sujets pouvant être traité en ECR. Lors du codage des résultats, j'ai eu alors beaucoup de peine à structurer leurs idées et discours concernant ces questions-là. J'ai finalement abandonné l'idée de faire une catégorie spécifique sur le sens de l'ECR selon eux, et j'ai regroupé leurs réponses dans les catégories « le(s) but(s) de l'ECR » et « la signification des mots 'cultures religieuses' et 'éthique' ». Dans un premier temps, j'ai pensé que cette question manquait de précision et étaient trop semblables aux deux suivantes. Mais en y réfléchissant plus en détails, le fait que les enseignants aient tant de difficulté à répondre à la question était là un signe supplémentaire de manque de connaissances et de formation dans ce domaine.

A cela s'ajoutent des conceptions et interprétations très différentes du PER, de son rôle ainsi que des objectifs et contenu à enseigner en lien avec l'ECR. En effet, le seul enseignant à se rapprocher quelque peu de la démarche du Plan d'études romand est M. Rochat, qui enseigne l'ECR séparément de l'histoire, en traitant beaucoup les fêtes chrétiennes. A l'inverse, M. Meyer, Mme Reymond et Mme Müller considèrent l'enseignement de l'ECR comme étroitement lié à certains thématiques historiques, tels que les Croisades ou la Shoah. Ainsi, en 10<sup>e</sup>, ils estiment faire de l'ECR en abordant la Guerre de Trente ans, la chute du Saint Empire Romain Germanique, l'édit de Nantes ou encore l'absolutisme. La 9<sup>e</sup> année est la seule année où cette méthode est plus difficile à mettre en place, car il y a peu de sujets d'histoire en lien avec la religion contrairement à la 10<sup>e</sup> ou la 11<sup>e</sup> année (ent.5, p. 101, l. 147-152).

Au manque de formation s'ajoute également une méconnaissance des objectifs d'ECR du PER ainsi que des moyens d'enseignement officiels. En effet, tous les enseignants avouent ne jamais avoir, ou très rapidement, lu les objectifs du PER et seulement une d'entre eux a connaissance des manuels Agora ; et pour cause, il n'y a qu'un seul exemplaire du manuel de l'élève pour tout l'établissement. Ce point est extrêmement problématique : sans formation, ils auraient eu encore plus besoin d'un manuel ayant didactisé les savoirs pour leur faciliter la mise en œuvre d'une séquence d'ECR. Ainsi, sans manuel, ces enseignants ne peuvent pas avoir une idée du contenu et de la forme que peut prendre un cours d'ECR. De plus, ils n'ont pas l'occasion de se retrouver entre eux et d'échanger sur leurs pratiques ; ils sont donc relativement seuls face à cet enseignement complexe. En conclusion, comme l'explique M. Rochat, « si quelqu'un n'est pas formé, fut-il cultivé, il ne saura pas trop quoi faire. Il ne va pas savoir comment embrasser cette partie-là du programme. Il ne va pas comprendre déjà le lien entre l'éthique et la culture religieuse. Et puis qu'est-ce qu'il va se passer ? Ce que font certaines personnes, il va simplement occulter, zapper cette partie du programme » (ent.4, p. 92, l. 30-34).

### **L'ECR : la culture religieuse fait ombre à l'Éthique**

L'éthique et cultures religieuses est une branche complexe, regroupant autant la notion d'éthique que celle de cultures religieuses. Durant les entretiens, à la question « que signifie l'éthique et les mots 'cultures religieuses' ? », tous les enseignants ont pu, sans problème, parler de la culture religieuse, mais beaucoup ont bloqué sur le mot 'éthique', dont la signification leur paraissait vague. M. Berthoud souligne, par exemple, le fait que, quand ils entendent le nom 'éthique et cultures religieuses', les enseignants retiennent avant tout la notion de 'cultures religieuses'. Pour lui, ainsi que Mme Reymond, l'éthique est peu abordée en classe car c'est un

concept difficile à saisir : est-ce la « notion de bien et de mal ? » (ent.1, p. 72, l. 123). M. Berthoud ajoute qu'il aborderait plus volontiers l'éthique en français qu'en histoire. En ce qui concerne M. RoCHAT, M. Meyer et Mme Müller, ils avaient chacun une notion de l'éthique très différente. Les éléments intéressants à remarquer ici sont premièrement la difficulté de ces enseignants à définir l'éthique, et deuxièmement, la mauvaise conception qu'ils ont de l'enseignement de l'éthique selon ce qui est prescrit dans le PER. A nouveau, par manque de formation et de connaissances du Plan d'études romand, ils ne savent pas qu'enseigner un sujet tel que la mort ou la sexualité rentre dans la catégorie 'éthique'.

Néanmoins, cette difficulté de compréhension de la notion d'éthique n'est pas seulement due au manque de formation. Il est intéressant de noter que les moyens d'enseignement des éditions Agora n'évoquent pas non plus l'éthique comme le PER la présente. L'accent est uniquement mis sur la culture religieuse, qui fait écho à l'ancienne 'histoire biblique'. L'éthique, au contraire, n'a jamais été enseignée à l'école, et celle qui est dispensée au niveau académique, en philosophie par exemple, est très différente des demandes du PER. Les enseignants n'ont donc que peu de repères ou d'exemples sur lesquels se baser pour enseigner l'éthique dans leurs cours. Dans le canton de Vaud, l'enseignement en matière de religions est, si l'on se base sur les catégories d'Ipgrave (2014), plutôt de type connaissance des grandes religions.

Selon Andrea Rota, le fait que l'enseignement de l'éthique ait été associé à celui des cultures religieuses porte préjudice aux deux sujets. Pour Rota, « aussi bien l'enseignement en matière de religions que l'enseignement de l'éthique pourraient tirer profit d'une séparation plus claire entre ces deux domaines, non seulement dans les manuels, mais également dans le plan d'études » (Rota, 2014). En effet, l'association de ces deux notions, relativement très différentes, peut entraîner certaines erreurs, voire dérives, comme l'interprétation de textes ou traditions religieuses par les élèves au travers de leurs émotions et sentiments, faisant alors « abstraction du contexte historique et des interprétations actuelles au sein des communautés religieuses » (Rota, 2014). De plus, cette distinction pourrait aussi « renforcer le discernement entre un enseignement en matière de religions et un enseignement religieux, en contribuant à éviter que les élèves soient implicitement portés à adopter un code communicatif religieux au moment de commenter des textes issus d'une tradition religieuse » (Rota, 2014).

### **Différence entre hommes et femmes face à la formation**

Un dernier point sur lequel j'aimerais revenir est la différence de position des hommes et des femmes face à la formation. Bien que je n'aie pas mené suffisamment d'entretiens pour pouvoir

présenter une analyse significative, j'ai pu néanmoins noter une différence flagrante relative au genre. En effet, tous s'accordent à dire qu'une formation dans le cadre de l'ECR serait importante pour être capable de l'enseigner correctement, mais seules les enseignantes interrogées, Mme Reymond et Mme Müller, estiment en avoir besoin (ent.3, p. 84, l. 27-30/ ent.5, p. 102, l. 208-209). Au contraire, M. Berthoud, M. Meyer et M. Rochat, même sans avoir suivi de formation en lien avec l'ECR, pensent avoir acquis, au cours de leurs différentes expériences, un bagage culturel et des outils d'analyse suffisants pour enseigner cette matière (ent.1, p. 69, l. 39-41/ ent.2, p. 78, l. 22-24/ ent.4, p. 92, l. 28).

Les femmes sont plus prudentes concernant leurs compétences ; elles avouent volontiers leurs faiblesses et questionnements quant à cet enseignement-là, à l'inverse des hommes qui se montrent beaucoup plus surs et sereins. Selon eux, seuls les jeunes enseignants devraient suivre une formation, car ils n'ont pas encore pu suffisamment se former et n'ont pas pu acquérir les connaissances nécessaires : « peut-être que pour les jeunes enseignants, partir avec un bagage minimum par rapport à ces questions-là, ça serait pas une mauvaise chose » (ent.2, p. 78, l. 24-26). En termes de ressentis, nous remarquons également que les deux enseignantes n'hésitent pas à parler de leurs peurs et doutes. Elles s'ouvrent beaucoup plus facilement et avouent avoir besoin de plus de sécurité – sécurité qui pourrait être acquise au travers d'une formation. Elles veulent pouvoir être plus assurées dans leurs connaissances pour pouvoir faire face si besoin aux élèves et aux parents. A l'inverse, les hommes n'expriment peu, voire jamais, leurs ressentis et impressions et aucun ne mentionne des problèmes qu'il peut ou a pu rencontrer. Quand ils révèlent des éléments personnels, ils se concentrent uniquement sur les faits, contrairement aux femmes qui, en plus des faits, parleront également des émotions qu'elles ont pu ressentir.

Un exemple frappant et illustratif est celui de M. Berthoud et Mme Müller, s'exprimant tous deux sur la formation. M. Berthoud mentionne le malaise de certains de ses collègues face à l'ECR, mais ne parle à aucun moment de lui-même et de ses impressions : « je prends l'exemple de deux ou trois collègues en histoire, je pense, qui n'aimeraient pas aborder ces problématiques déjà pour eux, et puis parce qu'ils sentent ça comme un danger par rapport aux élèves, des risques de débordements, parce que tu abordes le mauvais sujet et puis les élèves se braquent » (ent.1, p. 73, l. 158-162). Mme Müller, quant à elle, explique le besoin d'une formation pour tous les enseignants qui sécuriserait « pas mal de monde, [elle] y compris. » (ent.5, p. 110, l. 478-482). On voit ici qu'elle n'hésite pas à s'inclure dans ces personnes qui peuvent avoir des doutes et problèmes quant à l'enseignement de l'ECR.

Plusieurs questions se posent donc après ce constat : est-ce que ces différences sont dues aux caractères des enseignants interrogés plutôt qu'à leur genre ? Ou est-ce qu'un parallèle peut être fait entre genre et posture enseignante ?

Comme évoqué plus haut, les entretiens n'ont été menés que sur cinq enseignants venant du même collège ; cela ne peut donc pas être considéré comme représentatif. Néanmoins, Mireille Estivalèzes constate, au cours de sa recherche, que ce sont majoritairement les enseignantes qui viennent se former. Elle cite un rapport du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie sur la formation continue au XXI<sup>e</sup> siècle, datant de 1998, qui indique ceci : « parmi les 70% des enseignants du second degré qui veulent participer à une formation, la demande est plus forte en provenance des femmes que des hommes, du collège que du lycée, des certifiés et des professeurs de lycée professionnel que des agrégés » (Estivalèzes, 2005, p. 202). Ce rapport, bien que n'étant pas récent, confirme cette posture particulière des enseignantes face à la formation, mais la raison reste encore un mystère. Est-ce par ce qu'il est plus acceptable pour une femme, dans notre société occidentale, de montrer ses faiblesses ou manquements qu'un homme, qui doit, à l'inverse, montrer son assurance et sa force morale ?

Un élément qui peut également avoir influencé quelque peu les réponses des interviewés est l'intervieweuse elle-même. En effet, face à une stagiaire relativement jeune, les enseignantes se sont peut-être senties plus en confiance et n'ont pas hésité à se confier, contrairement aux hommes qui se sont sentis obligés de se montrer 'forts' et assurés dans leurs propos. En effet, concernant l'âge, il est intéressant de noter que les enseignants les plus âgés, M. Meyer et M. Rochat, ont souvent fait référence à leurs expériences, leurs 'ancienneté' et 'bagage'. M. Meyer n'a, d'ailleurs, pas attendu pour rappeler ce 'rapport d'ancienneté' en expliquant que, dû à mon jeune âge, je n'avais pas encore pu emmagasiner de connaissances suffisantes quant à l'enseignement : « mais là de nouveau, il faut un bagage, chose que tu n'as pas parce que tu es jeune » (ent.2, p. 79, l. 81). En comparaison, lui, « avec [son] grand âge », a acquis « un bagage culturel plus chargé qu'un jeune de 25 ans » (ent.2, p. 78, l. 22-24). M. Berthoud, ayant une trentaine d'année et six ans d'expérience dans l'enseignement, s'est montré, à l'inverse, beaucoup moins 'hiérarchique'. Durant l'entretien, il m'a posé, sans gêne, plusieurs questions sur la manière dont j'enseignais l'ECR dans mes classes et sur ce que j'avais étudié en cours. Il a reconnu mon statut, non pas de simple stagiaire, mais celui de diplômée en ECR et en histoire ainsi que celui d'étudiante en didactique disciplinaire. L'ancienneté, en plus du genre, peut donc être un facteur décisif en ce qui concerne la décision de suivre une formation et avant tout, le fait d'en reconnaître le besoin.

## Le rapport à la religion

### La religion : une thématique qui dérange

Certains enseignants, durant les entretiens, ont mis en lumière un élément essentiel quant à la compréhension des tensions autour de l'ECR: le malaise autour de la religion. En effet, au sein des sociétés occidentales, la religion est un sujet qui intrigue et effraie même parfois ; pour Spencer Boudreau, de nos jours, « nul ne saurait pratiquer la religion sans s'en excuser. Il semblerait que la religion soit essentiellement perçue par les sociétés occidentales laïques comme une influence négative, voire régressive, sur la société en général » (Boudreau, 2005, p. 269). Ironiquement, ajoute Lois Sweet, « nous paraissions comme une société qui a fait un tournant complet de 180 degrés. Nous sommes partis des temps où les religieux étaient souvent intolérants au sujet des non-religieux, ou de ceux qui avaient une religion différente de la leur, à aujourd'hui où ce sont ceux qui ont des convictions religieuses qui sont victimes de l'intolérance sociale » (1997, cité dans Boudreau, 2015, p. 271). Ces visions, tout sauf neutres, ont ainsi un impact sur l'enseignement de l'ECR ; il n'est pas facile pour les enseignants de transmettre cette matière comme ils le feraient avec le français ou même l'histoire. Comme le montre Yves Chevallard (1997), plus un sujet est vif, plus il est difficile d'en parler, et encore moins de l'enseigner.

Mme Reymond atteste de la complexité de l'enseignement en matière de religions car le terme 'religion' « n'est pas [...] neutre » (ent.3, p. 91, l. 234) ; c'est même un mot « qui fait peur » (ent.3, p. 91, l. 232). Elle ajoute aussi être gênée face aux élèves quand elle emploie les noms 'Jésus' ou 'Dieu' et craint les réactions qu'ils pourraient avoir (ent.3, p. 91, l. 215-216). Néanmoins, toutes les religions ne suscitent pas les mêmes réactions chez les enseignants et élèves : l'islam interpelle tout particulièrement. Tous les enseignants, excepté Mme Reymond, évoquent la posture problématique de l'islam dans la société et du rôle important de l'ECR dans la mise en place d'un dialogue et d'un apaisement des tensions autour de cette religion. Pour M. Berthoud, si l'ECR a été mise en place, « c'est par rapport à l'islam qui peut poser un certain nombre de problèmes et qu'on puisse en débattre en classe pour expliquer quels mouvements de l'islam il y a, [...], que les élèves puissent s'y retrouver un peu. (ent.1, p. 71, l. 90-93). M. Meyer partage la même idée : « Le but originel [de l'ECR] c'est de plus avoir la peur de l'autre, je pense par rapport à l'islam, accepter l'autre tel qu'il est, mais de manière pas rectiligne, en prenant des chemins de traverse » (ent.2, p. 80, l. 87-89). M. Rochat et Mme Müller, quant à eux, mettent en avant le problème des dérives dans l'islam et l'importance de rappeler aux élèves que « l'extrémisme est une chose, la religion est une autre chose, et que tous les

musulmans ne sont pas extrémistes au même titre que les Allemands ne sont pas tous des nazis ou tous les Turcs ne sont pas responsables du génocide » (ent.5, p. 102, l. 203-209). Avec l'ECR, les élèves peuvent apprendre « les fondements des religions » et ainsi mieux « comprendre [...] les dérives », notamment celles de « l'islamisme » (ent.4, p. 93, l. 60-63).

L'islam n'ayant pas bonne presse dans l'actualité<sup>25</sup>, cela influence la manière de l'enseigner ; les enseignants prendront plus de 'pincettes' en abordant ces sujets, veilleront aux termes employés et anticiperont les éventuelles réactions des élèves et des parents. Cependant, comme le rappelle Boudreau, « cette perception négative de la religion n'est cependant pas l'apanage de l'islam. Ainsi, toute mention du fait religieux dans les médias est souvent associée à une forme quelconque de violence ou de criminalité » (Boudreau, 2005, p. 270). Face à cette image relativement négative de la religion, il est donc difficile de motiver les enseignants à l'aborder sereinement en classe ; encore moins s'ils n'ont pas suivi de formation là-dessus. A nouveau, Boudreau fait une remarque des plus pertinentes quant au choix d'enseigner le fait religieux :

Pourquoi parmi les matières pédagogiques offertes les jeunes gens choisiraient-ils d'enseigner le fait religieux alors celui-ci fait l'objet d'une couverture systématiquement négative ? Bien sûr, d'autres matières, telles que la musique et les arts, sont qualifiées de 'disciplines mineures', mais quand avez-vous entendu pour la dernière fois quelqu'un commenter ces disciplines de manière négative ? Si les étudiants n'écoutaient que les médias, ils ne seraient certainement pas motivés à prendre comme choix de carrière l'enseignement de la religion (Boudreau, 2015, p. 273).

En effet, le nombre d'étudiants inscrits chaque année pour l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses à la HEP, en master 1, n'est pas très élevé. Pour preuve, nous n'étions que deux étudiantes à suivre la formation en ECR pour le secondaire 1 à la HEP durant l'année scolaire 2017-2018. Néanmoins, ce cours et ce qu'il représente ne cesse de susciter de nombreux débats dans les médias et au niveau politique. On remarque que nombreux sont les journaux, tels que le *24 heures* ou le *Temps*, ayant consacré quelques pages pour chaque changement important concernant l'enseignement de l'ECR, bien que cette branche ait peu de poids dans la grille horaire des élèves. L'association de la citoyenneté à la géographie n'a pas provoqué de débats contrairement à celle de l'ECR à l'histoire ; l'ECR, et plus généralement la religion, intriguent et questionnent dans tous les milieux. Cela s'illustre par les nombreux

---

<sup>25</sup> Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, et particulièrement après les attentats du 11 septembre 2001, l'islam est souvent présenté dans les médias occidentaux comme une religion misogyne, violente, intolérante et meurtrière.

changements qu'a connus l'ECR depuis sa mise en place en 2012<sup>26</sup>, mettant en lumière les débats toujours vifs concernant la branche et la place de la religion à l'école.

A la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la génération des 'baby-boomers était persuadée que la religion continuerait dans les années à venir à perdre de son importance jusqu'à faire partie du folklore de nombreux pays occidentaux (Boudreau, 2015, p. 277). La sécularisation était alors vue comme un phénomène inéluctable. Néanmoins, en ces débuts de XXI<sup>e</sup> siècle, cette vision est remise en question : « en cette ère de postmodernité, les universitaires comprennent que l'athéisme et le rationalisme agnostique sont une perception de la réalité, mais qu'il y a aussi une variété et une complexité de visions du monde qui ne s'effaceront pas pour autant devant une vision monolithique du réel » (Boudreau, 2015, p. 281). En effet, le rôle de la religion dans la société actuelle est reconsidéré, et elle n'est plus vue comme un phénomène mourant, mais évoluant. C'est un point de vue partagé également par les enseignants interrogés, qui insistent sur l'importance de l'ECR pour ouvrir les élèves au monde, même si les sujets religieux sont complexes à traiter. Et c'est là que rentre en compte la nécessité d'une formation pour ces enseignants. En effet, une formation de base en ECR apaiserait nombre de leurs craintes et doutes, et leur permettrait alors d'être plus sereins face aux éventuelles réactions des élèves et des parents.

### **L' influence des convictions religieuses des enseignants sur l'ECR**

En parlant de leurs formations et de leurs manières d'enseigner l'éthique et cultures religieuses, deux des enseignants interviewés, M. Berthoud et Mme Müller, ont évoqué leur rapport personnel au christianisme, ou plus précisément au protestantisme. Ils n'ont pas hésité à échanger sur cet aspect plus intime de leur vie qui influence, différemment selon leur vécu, leur manière de percevoir l'enseignement de l'ECR et ses buts.

M. Berthoud, plus jeune, a fait partie de la paroisse protestante de son village et a donné, entre autres, des cours de catéchisme et animé des cultes des jeunes le dimanche matin. Gardant de bons souvenirs de ces années et bien que s'étant détaché quelque peu de l'Eglise protestante Réformée, il continue d'avoir un rapport relativement positif au christianisme. Il est intéressant de noter que son parcours dans l'Eglise l'a influencé autant dans sa conception de l'enseignement de l'ECR que dans les préjugés qu'il avait vis-à-vis des élèves. En effet, parlant

---

<sup>26</sup> Voir « Grille chronologique des changements concernant l'ECR depuis l'introduction du PER » (p.11-12) pour plus de détails.

de ses débuts en tant qu'enseignant, M. Berthoud évoque sa surprise face à l'hétérogénéité des confessions religieuses dans les classes et de la perte de 'culture religieuse' chez les élèves:

L'idée que j'avais avant dans une classe, c'est qu'on avait principalement des chrétiens, et principalement des catholiques et des protestants. Et puis, je me suis assez vite rendu compte que y en pas tant que ça. Finalement, il y a quelques catholiques et protestants par classe, sinon y a pas mal de musulmans, quelques orthodoxes, après y a des hindous et bouddhistes – mais ça c'est déjà minoritaire. Mais ce qui m'a vraiment impressionné, c'est de voir que dans une classe, la moitié n'ont pas de lien avec leur religion, donc je pense que c'est important premièrement de comprendre notre société entre guillemets judéo-chrétienne (ent.1, p. 70, l. 81-88).

Selon lui, il est donc primordial que les élèves, puisqu'ils vivent dans une société judéo-chrétienne, aient une base de connaissances sur le christianisme. Il estime d'ailleurs qu'un des buts principaux de l'ECR est de faire connaître la culture religieuse chrétienne, pour que les élèves puissent mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent. Enfin, il ajoute, de par son parcours de vie, être « plus sensible à la problématique des chrétiens » (ent.1, p. 71, l. 114) dans ses cours de manière générale. Il considère important que les élèves voient d'autres religions, telles que l'islam, pour s'ouvrir au monde et ses différences, mais il pense que le christianisme a, néanmoins, une place particulière, si ce n'est centrale, au sein de l'enseignement de l'ECR. Le rapport positif que M. Berthoud entretient vis-à-vis du christianisme a donc une influence sur sa manière d'envisager son rôle d'enseignant et sur ce qu'il présume être important pour les élèves de savoir.

Mme Müller a, quant à elle, un rapport plutôt négatif face au christianisme en général et semble avoir, à certains moments, souffert de son éducation religieuse et de la non-acceptation par sa famille de certains de ses choix de vie. Elle raconte, durant l'entretien, ce conflit qu'elle a eu avec une de ses grands-mères, qui l'a « traitée de mauvaise chrétienne parce que [elle] n'avai[t] jamais lu la Bible jusqu'au bout. Elle [lui] avait offert sa croix à [sa] confirmation qu'elle a voulu [lui] reprendre parce qu'elle estimait que [elle] n'étai[t] pas une bonne chrétienne. » (ent.5, p. 104, l. 267-270). Cet épisode pourrait paraître anecdotique sur l'ensemble de l'entretien, mais traduit ici la tension qu'il y a entre elle et cet héritage familial autour de la religion. En plus de ce moment-là, Mme Müller a fait de nombreuses autres références à son expérience religieuse et l'on peut voir à quel point cela a influencé sa manière de considérer son enseignement, malgré ses efforts de neutralité. En effet, elle a à cœur de rester neutre face à ses élèves et de ne pas leur inculquer ses propres convictions. Par exemple, à la question d'un

élève musulman qui demandait s'il restait un bon musulman sans faire le ramadan, Mme Müller lui a répondu que c'était une discussion qu'il devait avoir avec sa famille. Elle ajoute, en parlant de cette expérience, que cela « a réveillé une sonnette d'alarme chez [elle], qui disait que là, [elle] allai[t] lui amener [ses] convictions, et [elle n'a] pas le droit de le faire » (ent.5, p. 103, l. 237-238). Cependant, elle estime être en droit d'amener aux élèves « des notions importantes pour [elle] telles que l'amour universel, la générosité, le respect mais d'une autre manière » (ent.5, p. 103, l. 246-247) ; notions « qui selon [elle] devraient être aussi présentes dans les religions » (ent.5, p. 103, l. 249). On voit ici ressortir son vécu et son rapport personnel au christianisme. Cette influence est encore plus flagrante quand elle parle avec ses élèves du christianisme, et plus particulièrement des dogmes. Concernant ces derniers, elle trouve qu'il est nécessaire que ses élèves apprennent à faire « la différence entre ce qui est vraiment la religion, c'est-à-dire la croyance qui nous permet d'avancer et nous sentir bien, et les dogmes » (ent.5, p. 104, l. 256-257). Elle explique, par exemple, « qu'au Moyen-Age toute la société était vraiment focalisée sur les principes religieux, et toute la vie sociale se construisait autour, et de rappeler que ce n'est pas Dieu qui l'a voulu comme ça, c'est surtout l'Eglise catholique de l'époque qui avait besoin de prendre de l'importance à cette époque et qui a instauré un système rigide ». Il est important, selon elle, que « les élèves arrivent à avoir un moment cette notion de dire 'y a ma croyance et y a ce que les dogmes exigent de moi' » (ent.5, p. 104, l. 257-263). Elle justifie cette position face au christianisme en déclarant être « clairement antidogmatique, [elle] n'[est] pas athée parce que [elle] croi[t] en quelque chose, mais du moment qu'on y colle un cadre, ça [la] débecte. » (ent.5, p. 104, l. 256-267). Malgré sa volonté première de rester neutre, son parcours de vie et ses choix envers sa religion et sa foi ont donc un impact marqué sur sa manière d'enseigner l'ECR.

Comme vu précédemment, parler de religion « fait entrer dans le domaine de l'intime et des convictions personnelles, et que, comme la sexualité, elle renvoie aussi chacun à son histoire propre » (Estivalèzes, 2005, p. 249). En effet, pour certains, la religion effraie, comme c'est le cas de Mme Reymond, mais pour d'autres, cela renvoie à des épisodes de leurs vies pouvant être positifs ou négatifs, souvent liés à l'enfance et la famille. Mireille Estivalèzes montre dans son ouvrage de 2005 que, durant les entretiens qu'elle a menés, il n'était pas rare de rencontrer des enseignants se confiant sur leur rapport à la religion, comme cela a été le cas pour mon travail. Elle explique ce fait de la manière suivante : « parler du fait religieux, même d'un point de vue scientifique, déclenche chez les auditeurs [des formations continues sur l'enseignement du fait religieux] des réactions qui sont parfois de l'ordre de l'intime, mais peuvent, le cas

échéant, s'exprimer » (Estivalèzes, p. 203). C'est ce qu'il s'est passé avec Mme Müller qui a senti, durant l'entretien, le besoin de raconter un peu son vécu. Cependant, ce manque de neutralité face à la matière enseignée reste problématique et ce n'est malheureusement pas un cas isolé. Comme le rappelle bien Mme Müller, « le fait [d'être] des enseignants ne fait pas [d'eux] des gens qui sont adéquats » (ent.5, p. 107, l. 363) ; ce n'est pas parce que le canton a chargé les enseignants d'histoire d'enseigner l'ECR que ces derniers le feront de manière neutre et juste. Là encore, le manque de formation est palpable. Une véritable discussion avec ces enseignants autour de leur rôle et des buts de l'ECR, autre qu'un simple paragraphe dans le PER, pourrait éventuellement aider à clarifier la situation et éviter certains débordements.

## Le rapport à l'histoire

### **Tensions entre histoire et ECR : l'histoire reste prioritaire**

Avec le PER, accepté en 2010, apparaît l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses qui, selon une décision du canton de Vaud, se retrouve associée à la branche de l'histoire en 2012. Malgré la directive qui affirmait que l'ECR serait enseignée indépendamment de l'histoire<sup>27</sup>, dans l'établissement que j'ai pu visiter, l'ECR est, dans trois cas sur cinq, pleinement intégrée aux sujets d'histoire qui s'y prêtent. En effet, à la question « enseignez-vous l'ECR en classe ? », tous les enseignants interrogés ont hésité sur la réponse à donner. Ils souhaitaient dire oui, dans le sens où ils ont l'impression de l'enseigner au travers de leurs cours, et non, car ils ne le font pas en suivant les directives du PER. A l'exception de M. Rochat qui enseigne l'ECR de manière séparée, M. Meyer, Mme Reymond et Mme Müller enseignent l'ECR seulement au travers de sujets d'histoire : les guerres de religion durant le Moyen-Age ou l'Époque moderne (ent.2, p. 78, l. 33-35), le génocide arménien durant la Première Guerre mondiale (ent.5, p. 98, l. 73-75) ou encore l'antisémitisme et la Shoah durant la Deuxième (ent.3, p. 89, l. 152-152). Ces enseignants n'arrivent pas à s'imaginer donner un cours centré uniquement sur l'ECR, comme, par exemple, une étude des rites de passage ou des textes sacrés. Au manque de connaissances dans le domaine religieux s'ajoute l'impression de sortir « du rôle de prof d'histoire » (ent.5, p. 98, l. 61). En effet, ces trois enseignants considèrent qu'ils sont, avant tout, des enseignants d'histoire et, selon les sujets, ils mêlent des éléments de cultures religieuses. Leur rapport au savoir et au métier est donc problématique par rapport à ce qui est

---

<sup>27</sup> Directive valable jusqu'à l'été 2017. Pour plus détails, revoir la chronologie détaillée sur les changements politiques concernant l'ECR dans l'introduction.

prescrit dans le PER. Pour Mme Reymond, l'ECR n'a pas à être enseignée indépendamment de l'histoire car si l'on a décidé de l'associer à cette branche, c'est pour lier les thématiques : « pour moi, c'est dans une même branche, comme je te disais, si c'est lié dans une même branche, je ne vois pas le sens de dire aujourd'hui on fait de l'histoire et puis aujourd'hui on fait de l'ECR » (ent.3, p. 90, l. 189-191). De même pour Mme Müller qui explique que si l'on sort du cadre de l'histoire pour faire uniquement de l'ECR, on tombe dans une forme de théologie : « je reste dans le domaine de l'histoire. Si j'arrive trop dans le présent, j'ai l'impression que je sors de mon rôle de prof d'histoire et que je deviens une espèce de théoricienne de la vie, et ce n'est pas quelque chose qui me paraît adéquat dans mon enseignement. » (ent.5, p. 98, l. 61-64). Le seul à se rapprocher du PER est M. Rochat, qui estime que c'est le rôle de l'historien d'enseigner cette matière : « je sais qu'il y a la position de certains profs d'histoire qui voudraient que ce soit les théologiens qui enseignent ça, mais je ne vois en quoi les théologiens seraient plus habilités à enseigner ça que les historiens » (ent.4, p. 95, l. 103-106). Il est intéressant de noter que le seul à avoir cette position vis-à-vis de l'ECR est celui qui a suivi une formation plus hétéroclite, couvrant les champs d'étude de la sociologie et de l'anthropologie. M. Rochat a donc un rapport à son métier et au savoir différent des autres enseignants ; il comprend que l'histoire fait partie des sciences humaines, au même titre que l'ECR, et peut justifier, sans peine, le fait de passer deux périodes sur la fête des morts dans le monde, sans avoir à lier ceci à un sujet d'histoire. A l'inverse, M. Berthoud bien qu'il ait l'envie de donner plus de cours uniquement d'ECR, explique qu'il trouve compliqué de justifier quatre périodes sur le christianisme face aux collègues et aux parents plutôt que vingt périodes sur la Première Guerre mondiale.

C'est là que c'est délicat aussi. C'est là peut-être qu'il y a plus la foudre des parents si tu fais 4 leçons sur la Deuxième Guerre mondiale, et autant sur... c'est pas simple, je pense. Et même pour nous, on est tellement habitué à se dire aussi, l'histoire c'est quoi ? C'est la Première Guerre mondiale pendant un semestre, la Deuxième pendant un semestre, puis il y a rien d'autre. Je pense que c'est comme ça que nos parents ont vécu l'école, que nos grands-parents ont vécu l'école, et c'est vrai, peut-être qu'il est temps de changer mais je ne sais pas si on est encore prêts à ce changement. Et puis même moi comme enseignant, je me dis oui la Première Guerre mondiale c'est important, là faut faire – je ne sais pas combien de leçons je fais – mais je pense plus que, je pense que je dois faire 16 à 20 leçons (ent.1, p. 76, l. 270-279).

Cet extrait rend bien compte de ce rapport complexe entre l'histoire et l'ECR. Comme l'explique bien M. Berthoud, cela fait une cinquantaine d'années que les programmes n'ont pas évolué ; les manuels ont été modifiés mais le contenu suit toujours la même logique et progression. Autant pour les enseignants, les élèves que leurs parents, l'intégration dans le même créneau horaire d'une nouvelle branche perturbe et dérange leurs 'habitudes'.

A cela s'ajoute cette vision de l'histoire comme étant supérieure à l'ECR ; l'ECR ne serait qu'une partie de l'histoire et non pas une branche à part entière. Comme l'explique M. Meyer, l'ECR fait sens quand il est associé à des contenus d'histoire ou à d'autres contenus, comme en géographie ou en français. Parfois il est possible de « les dissocier, [...] tu peux faire que de l'éthique, dès fois que de la culture religieuse, mais après tu l'engloberas de toute façon dans quelque chose » (ent.2, p. 82, l. 168-170). On peut également remarquer cette 'infériorité' de l'ECR dans la manière de l'évaluer ; les enseignants ne l'évaluent tout simplement pas, même M. RoCHAT qui l'enseigne pourtant de manière séparée. Ce dernier ajoute que, lorsqu'il fait de l'ECR en classe, il considère cela comme une « activité gratuite » ; il apporte des connaissances de culture générale qu'il trouve pertinentes que les élèves retiennent, mais n'estime pas essentiel que ceux-ci soient testés là-dessus. L'ECR n'est donc pas vue comme un savoir suffisamment institutionnalisé pour que les enseignants prennent le temps de l'évaluer, contrairement à l'histoire.

L'ECR a donc du mal à se faire une place face à l'histoire qui est 'installée' depuis longtemps dans les plans d'études helvétiques. Cependant, bien qu'ancrée dans le parcours scolaire des élèves vaudois, l'histoire doit aussi se battre pour continuer d'exister et d'être reconnue. En effet, celle-ci souffre d'une politique qui tend à couper dans la dotation horaire des branches de sciences humaines, considérées comme moins importantes pour la réussite des élèves dans la société, à l'inverse des maths, des langues ou de la science. Avec l'entrée de vigueur de la LEO en 2013, les 9<sup>e</sup> Harmos n'ont plus qu'une période hebdomadaire d'histoire et pour les trois dernières années du secondaire I, le 25% de la dotation de l'histoire est dédié à l'enseignement de l'ECR. De plus, les branches du français, des maths et de l'allemand étant divisées en deux niveaux, la maîtrise de classe revient dorénavant à l'enseignant qui dispense les cours d'histoire ou de géographie, moment où toute la classe est réunie. Tout ceci débouche sur une perte d'importance de l'histoire dans le cursus des élèves, ce qui contrarie de nombreux enseignants et historiens. Un collectif se crée alors, composé de Dominique Dirlewanger, Olivier Meuwly et Axel Marion, qui décide d'interpeller les candidats aux élections fédérales à l'automne 2015 (Dirlewanger, Marion, Muwly, 2015). Ils espèrent faire comprendre aux politiques la place

essentielle de l'histoire dans les écoles, qui aide à la formation de futurs citoyens, conscients du monde et de ses enjeux. Dans le canton de Vaud, une bataille a été remportée à la rentrée 2017 : une seconde période a été rajoutée à l'histoire pour les 9<sup>e</sup>. Cependant, le combat continue pour les branches de sciences humaines en général, autant au niveau du secondaire I, que du secondaire II ou encore de l'université. En mars 2015, le discours du député UDC Adrian Amstutz témoigne de ces tensions ; celui-ci proposait de diminuer par deux le nombre d'étudiants en SHS, ces derniers ne trouvant pas d'emplois par la suite. Ce préjugé, bien que totalement erroné<sup>28</sup>, illustre ici la mauvaise réputation des sciences humaines dans certains milieux. Ainsi, face à ces nombreuses attaques politiques, l'histoire défend sa place au détriment de l'ECR, vu comme un élément perturbateur, enlevant de l'importance à l'enseignement de l'histoire.

A l'automne 2015, cette tension entre l'ECR et l'histoire éclate avec la polémique autour de la formation des futurs enseignants en histoire dans le canton de Vaud<sup>29</sup>. A la base de cette situation se trouve un profond malentendu entre la HEP et la section d'histoire de l'université de Lausanne, mais ce qui en résulte illustre très bien ce rapport très compliqué entre les deux branches. En effet, cette proposition de la HEP est véritablement prise comme une attaque supplémentaire à l'encontre de l'histoire autant au niveau scolaire qu'au niveau académique. Pour Dominique Dirlewanger, ce projet est, en lui-même, «un manque de considération pour l'histoire et le résultat des efforts d'un lobby du fait religieux » (Roulet, 2015). De plus, StoriAE met en avant l'injustice de traitement qu'offrirait le projet entre les étudiants en histoire et ceux de sciences de religions. Pour enseigner l'histoire, l'étudiant en histoire aurait à réaliser 60 crédits en histoire et 20 crédits d'histoire des religions contre seulement 20 crédits en histoire pour les étudiants de sciences des religions (StoriAE, 2015). A cette injustice s'ajoute également le jugement selon lequel ces derniers seraient inaptes à enseigner la complexité de l'histoire à l'école, car ils n'auraient pas acquis, en seulement 20 crédits, les connaissances nécessaires. Nous revenons ici à ce rapport hiérarchique entre l'ECR et l'histoire. Cette dernière étant considérée comme supérieure, seuls des historiens sont décrétés aptes à l'enseigner. A l'inverse, l'ECR n'étant pas jugée aussi importante, la formation n'est pas indispensable.

---

<sup>28</sup> Les chiffres de l'OFS de 2015 montrent que seuls 2,8% des étudiants de SHS n'ont pas d'emploi cinq ans après la fin de leurs études, contrairement à 3,8% pour les étudiants de sciences exactes et naturelles (Söderström, 2015).

<sup>29</sup> Pour plus détails, revoir le paragraphe « échec du projet de formation complémentaire pour les futurs enseignants d'histoire » dans l'introduction.

Nous voyons donc que les tensions entre ECR et histoire sont multiples et ne concernent pas seulement les établissements. Cependant, un des problèmes évidents sur le terrain est l'association de l'ECR à l'histoire. L'histoire, établie depuis longtemps dans les programmes scolaires, est vue comme la branche principale à laquelle on rajoute quelques thématiques d'ECR. Comme nous l'avons vu, les enseignants ont de la peine à considérer l'ECR comme une branche scolaire tout aussi valable et légitime. Sur le terrain, cette branche est prise plus ou moins au sérieux selon les envies et les centres d'intérêt des enseignants. L'association de la citoyenneté à la géographie n'a pas posé de problèmes ; les deux branches faisaient déjà partie du programme scolaire avant cette fusion et la grille horaire est clairement définie en ce qui concerne la citoyenneté<sup>30</sup>. A l'inverse, l'ECR est une toute nouvelle matière qui doit encore faire sa place et ses preuves. Ainsi, son association avec l'histoire, au lieu de faciliter son intégration dans le programme scolaire, la complique encore plus. Les enseignants d'histoire, pour la plupart sans formation adéquate en ECR, profitent du statut vague de cet enseignement et choisissent la voie de la facilité : ils continuent d'enseigner l'histoire sans tenir compte précisément des demandes du PER, dont ils n'ont que vaguement connaissance.

L'enseignement du fait religieux en France rencontre des problèmes similaires sur le terrain. Comme vu précédemment, l'enseignement du fait religieux n'est pas une matière spécifique mais est intégrée dans différents cours de sciences humaines et sociales, tels que l'histoire, le français et la philosophie. Pour Estivalèzes, « on peut se demander si la dissémination du fait religieux dans les différentes disciplines, en privilégiant sa rencontre au hasard des programmes, n'a pas pour effet d'éviter d'en donner une vision cohérente et construite » (Estivalèzes, 2005, p. 301). En conséquence, malgré un consensus sur la nécessité de l'enseignement du fait religieux dans les écoles, l'Etat ne crée pas un cours spécifique là-dessus et laisse, d'une certaine manière, le choix à l'enseignant d'intégrer ou non le fait religieux dans ses cours. Après six mois d'études de recherche sur l'enseignement de l'ECR, je constate une situation semblable dans le canton de Vaud ; selon l'envie de l'enseignant, il enseignera ou non l'ECR dans ses cours.

---

<sup>30</sup> En 11<sup>e</sup>, par semaine, il y a une période consacrée à la citoyenneté et une période pour la géographie.

## Conclusion

---

Nous arrivons maintenant au terme de ce mémoire sur le rapport complexe des enseignants d'histoire à l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses. Considérant cet enseignement comme étant important pour la formation et le futur des élèves dans un monde de plus en plus hétérogène, il me semblait essentiel de s'interroger sur les raisons de son absence dans les classes, malgré les directives cantonales. En interviewant les enseignants d'histoire, chargés de cette nouvelle discipline et donc responsables en partie de ce non-enseignement, je voulais tenter de récolter des données pertinentes dans le but d'obtenir leurs avis concernant l'ECR et la représentation qu'ils se font de la branche. J'ai essayé de découvrir la manière dont ils la transmettent en classe et les problèmes qu'ils rencontrent. Avec les résultats obtenus, j'espérais ainsi mettre en lumière les points à améliorer et sur lesquels travailler pour faciliter la mise en place de l'ECR dans le canton. Arrivée à la fin de ce travail, une chose peut premièrement être affirmée : le rapport des enseignants d'histoire à l'éthique et cultures religieuse est complexe, fait de contradictions, de préjugés parfois et d'attentes. En effet, au travers des interviews, tous les enseignants ont admis l'importance de l'ECR, mais peu l'enseignent vraiment ou alors l'enseignent selon leurs critères – critères très différents de ceux prescrits dans le PER. Au final, beaucoup sont dans l'expectative : ils attendent que la HEP prenne les devants, propose des formations et que des directives claires leur soient transmises. Ils attendent que des moyens d'enseignement leur soient donnés et enfin qu'on leur explique concrètement ce qu'ils doivent faire avec cette nouvelle discipline. Plus précisément, au cours de cette recherche, trois catégories distinctes sont apparues en lien avec ce rapport complexe: le rapport des enseignants à la formation, leur rapport à la religion ainsi que le rapport entre l'histoire et l'ECR.

Concernant la formation en matière de religions des enseignants d'histoire, je n'avais pas considéré ce point-là, au début de ma recherche, comme pertinent pour comprendre le frein de ces derniers à donner des cours d'ECR. J'ai vite réalisé mon erreur au cours des entretiens et constaté que leur manque de formation donnait lieu à des réponses et conceptions de l'ECR parfois vagues, empreintes de crainte ou erronées. Pour combler ce manque, une des seules options valables, et proposée dans de nombreux pays, est la formation continue, bien qu'elle ait ses limites. Comme nous avons pu le voir, elle dépend de l'intérêt des enseignants à vouloir se former et elle intéresse, de manière générale, plus les femmes que les hommes. Cependant, malgré certains aspects négatifs, la formation continue est une solution qui doit être prise en compte au niveau du canton et au sein de la HEPL pour parer aux lacunes des enseignants

d'histoire. Il serait important que d'autres recherches soient menées en lien avec la formation en ECR et, en suivant un modèle semblable à celui de Perrault, qu'elles interrogent les enseignants d'histoire plus précisément sur le contenu qu'ils souhaiteraient acquérir. Durant un des entretiens, une enseignante a avancé, par ailleurs, un modèle pertinent de formation continue. Il s'agirait de proposer une table ronde avec les enseignants d'histoire d'un même collège et de convoquer un spécialiste d'ECR qui pourrait alors partager son expérience et répondre aux questions très concrètes des enseignants. Cette option permettrait ainsi un partage plus en lien avec la réalité de ces derniers, où les problèmes et questionnements pourraient être abordés de manière plus personnelle.

Au travers des entretiens, les enseignants ont également démontré que leur rapport à la religion influence leur manière d'enseigner et de considérer l'ECR. Pour certains, la religion étant parfois mal vue dans notre société occidentale, il devient difficile d'en parler librement en classe sans craindre des réactions vives de la part des élèves ou des parents. A cela s'ajoute la peur de ne pas être capable de répondre, par manque de connaissance, aux interventions des élèves. Pour d'autres, ce rapport à la religion est plus personnel et intime. Leur lien au christianisme influence leur vie, mais également leur manière de considérer l'enseignement de l'ECR. En effet, les contenus enseignés sont choisis en fonction du vécu et de certaines convictions religieuses, malgré un effort de neutralité. A nouveau, une meilleure formation dans le cadre de l'enseignement de l'ECR pourrait amener les enseignants à prendre, premièrement, conscience de leurs préjugés et craintes à l'encontre de la religion et, deuxièmement, à réussir à les mettre de côté en donnant leurs cours d'ECR.

Enfin, il y a ce rapport complexe entre la discipline de l'histoire et celle de l'ECR, qui rend difficile leur association sur le terrain. Par manque de formation principalement, la plupart des enseignants d'histoire conçoivent l'ECR comme un sujet faisant partie de la discipline de l'histoire et n'arrivent pas à l'envisager comme une matière avec sa propre dotation horaire, son contenu et ses évaluations. De plus, les tensions politiques et académiques autour de la place des branches de sciences humaines à l'école publique rendent ce regroupement de l'histoire et l'ECR encore plus compliqué. Ainsi, une solution envisageable pour que l'ECR puisse être réellement reconnue dans les établissements, autant par les enseignants, les parents que les élèves, serait une séparation plus définie entre l'ECR et l'histoire, comme ceci est le cas pour la géographie et la citoyenneté. En effet, selon le PER, sur les deux périodes accordées hebdomadairement en 11<sup>e</sup> année, une doit être consacrée à l'enseignement de la géographie et l'autre à la citoyenneté. De plus, chaque branche est évaluée pour elle-même, bien que les

résultats des deux matières soient additionnés à la fin de chaque semestre pour donner une moyenne commune. Une disposition semblable pour l'histoire et l'ECR – cette dernière aurait alors un cadre horaire et évaluatif plus précis – pourrait pousser les enseignants d'histoire à mettre en place véritablement cet enseignement de l'ECR dans leurs classes.

Finalement, comme nous avons pu le constater tout au long de ce travail, ce rapport quelque peu problématique des enseignants d'histoire à l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses complique sa mise en place dans les établissements scolaires vaudois. Cependant, bien que ce mémoire tente d'analyser en détails cette problématique, il ne fait qu'effleurer un sujet complexe qui mériterait une plus grande étude sur le terrain. L'enseignement de l'ECR dans le canton de Vaud, étant très récent, il manque encore des données plus significatives quant à sa mise en place et aux problèmes que rencontrent les différents enseignants et établissements. En effet, n'ayant pas eu la possibilité d'élargir la recherche à d'autres collèges, les résultats restent relativement limités, mais ouvrent sur de nombreuses pistes. Il serait donc intéressant et pertinent de poursuivre, dans la continuation de ce mémoire, une étude plus longue et élaborée se concentrant sur l'ensemble du canton, voire la Suisse romande entière, et proposant des comparaisons des différents systèmes d'ECR.

## Bibliographie

---

### Articles de journal

Dirlwanger, D. (01.09.2015). L'enseignement de l'histoire est attaqué de partout. Défendons-le ! *Le Temps*. Repéré à : <https://www.letemps.ch/suisse/dominique-dirlewanger-lenseignement-lhistoire-attaque-partout-defendonsle>

Maendly, V. (4.11.2017). Débat autour de l'histoire vaudoise et de son enseignement. *24 heures*. Repéré à : <https://www.24heures.ch/vaud-regions/debat-histoire-vaudoise-enseignement/story/25314867>

Piquemal, M. (28.01.2015). Tous les professeurs devraient être formés à l'enseignement des faits religieux. *Libération*. Repéré à : [http://www.liberation.fr/societe/2015/01/28/tous-les-professeurs-devraient-etre-formes-a-l-enseignement-des-faits-religieux\\_1190383](http://www.liberation.fr/societe/2015/01/28/tous-les-professeurs-devraient-etre-formes-a-l-enseignement-des-faits-religieux_1190383)

Rapin, N. (14.09.2017). Rendez-vous manqué avec l'enseignement des cultures religieuses. *Réformés.ch*. Repéré à : <http://www.reformes.ch/chroniques/2017/09/rendez-vous-manque-avec-lenseignement-des-cultures-religieuses-enseignement> (10.04.18).

Roulet, Y. (25.10.2015). Nouvelle protestation sur l'enseignement de l'histoire. *Le Temps*. Repéré à : <https://www.letemps.ch/suisse/nouvelle-protestation-lenseignement-lhistoire>

Söderström, O. (26.08.2015). La guerre de l'UDC contre le savoir. *Le Temps*. Repéré à : <https://www.letemps.ch/opinions/guerre-ludc-contre-savoir>

Stevan, C. (16.01.2015). La religion, un casse-tête pour l'école. *Le Temps*. Repéré à : <https://www.letemps.ch/culture/religion-un-cassetete-lecole>

Zbinden, R. (17.01.2015). Suisse romande : le casse-tête de l'enseignement religieux à l'école. *Cath.ch*. Repéré à : <https://www.cath.ch/newsf/suisse-romande-le-casse-tete-de-lenseignement-religieux-a-lecole/>

### Articles de revue

Bleisch, P., Desponds S., Durisch Gautier N., Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions* (1), 8-25.

Boudreau, S. (2005). Les défis de la formation des maîtres pour l'enseignement du fait religieux au secondaire. Dans Ouellet, F. (dir), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*. 269-282. Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Chevallard Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui. Dans *Colloque "Défendre et transformer l'école pour tous"*, Marseille, 3—5 octobre 1997. Repéré à : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=19](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=19)

Desponds, S. (2016). Éthique et cultures religieuses en tension : introduction. *Revue de didactique des sciences des religions* (2), 7-12.

Durisch Gauthier, N. (2011). L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école. Dans Prescendi, F., Volokhine, Y. (éd.) *Dans le laboratoire de l'historien des religions : mélanges offerts à Philippe Borgeaud*. 62-73. Genève, Suisse : Labor et Fides.

Ipgrave, J. (2014). Le débat anglais sur le « Religious Education » dans les écoles publiques. Dans Willaime, J-P. (dir). *Le défi de l'enseignement des faits religieux : réponses européennes et québécoise*. 31-42. Paris : Riveneuve.

Kaufmann, L. (2015). Quelle place pour l'histoire suisse à l'école ? Dans *Le Café pédagogique*, No 166. Repéré à : [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2015/166\\_lachronique.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2015/166_lachronique.aspx)

Ouellet, F. (2005). L'éducation à la religion : une responsabilité de l'Etat ? Dans Ouellet, F. (dir), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*. 33-84. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Ouellet, F. (2005). L'éducation à la religion à l'école laïque. Pistes pour l'élaboration et l'implantation d'un programme commun. Dans Ouellet, F. (dir), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*. 237-265. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. Dans Albarello, L. & alii (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. 83-110. Paris : Armand Colin.

Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions* (1), 85-94.

Perreault, J-P. (2016). Quel modèle de formation des enseignant(e)s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises. *Revue de didactique des sciences des religions* (2), 141-153.

Rota, A. (2014). L'éthique dans l'enseignement en matière de religions en Suisse romande. *Diotime : Revue internationale de didactique de la philosophie*. Repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99881>

Rota, A., Müller, S. (2017). L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Eglise, Etat et école aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : le Canton de Vaud. *Revue de didactique des sciences des religions* (4), 29-44.

Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Albarello, L. & alii (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. 59-82. Paris: Armand Colin.

### **Livres**

Baumann, M., Stolz, J. (dir.). (2009). *La nouvelle Suisse religieuse: risques et chances de sa diversité*. Genève : Labor et Fides.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïc*. Paris : Presses universitaires de France.

Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion : Infolio.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2 éd.). Paris : Dunod.

Willaime, J-P. (dir.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux : réponses européennes et québécoise*. Paris : Riveneuve.

## **Moyens d'enseignement d'éthique et cultures religieuses**

Dutoit, Y. & Girardet, S. (dir.). (2016). *Planète religions : des clés pour comprendre le monde. Livre de l'élève*. Lausanne : Agora.

### **Publications officielles**

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Repéré à : <http://www.plandetudes.ch/home>

Conseil d'Etat. (2013, février). *Réponse du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'interpellation Claude Schwab et consorts - Éthique et cultures religieuses : discipline à part entière ?* (Publication n°12\_INT\_029).

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21*. Repéré à : <https://www.lehrplan.ch/>

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2017). *Grille horaire du degré secondaire (années 9S à 11S) pour l'année scolaire 2017-2018*. Repéré à : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/grilles\\_horaires/DP\\_Grillehoraire\\_degreesecundaire\\_2017.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/grilles_horaires/DP_Grillehoraire_degreesecundaire_2017.pdf)

Dirlewanger, D., Marion, A., Muwly, O. (2015). *Un appel pour l'Histoire, discipline scolaire fondamentale*. Repéré à : <https://assets.letemps.ch/sites/default/files/media/2015/09/01/3.0.1742442637.pdf>

Grand Conseil du Canton de Vaud. (2011, 7 juin). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)* (Publication n°400.02). Repéré à : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/LEO\\_Version\\_a\\_dopt%C3%A9e\\_GC.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_a_dopt%C3%A9e_GC.pdf)

Grand Conseil du Canton de Vaud. (2012, 2 juillet). *Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire* (Publication n°400.02.1). Repéré à : [http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv\\_site/doc.pdf?docId=952526&Pvigueur=&Padoption=&Pversion=&docType=reglement&page\\_format=A4\\_3&isRSV=true&isS JL=true](http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=952526&Pvigueur=&Padoption=&Pversion=&docType=reglement&page_format=A4_3&isRSV=true&isS JL=true)

StoriAE. (2015). *Pétition contre les nouvelles exigences de la Haute Ecole Pédagogique vaudoise concernant l'enseignement de l'Histoire au Secondaire I* (Publication datant du 9

octobre 2015). Repéré à : <https://www.asso-unil.ch/storiae/2015/10/petition-contre-les-nouvelles-exigences-de-la-haute-ecole-pedagogique-vaudoise-concernant-lenseignement-de-lhistoire-au-secondaire-i/>

StoriAE. (2015). *Nouvelles conditions d'entrée de la HEP* (Publication datant du 9 octobre 2015). Repéré à : <https://www.asso-unil.ch/storiae/2015/10/nouvelles-conditions-dentree-de-la-hep/>

StoriAE. (2015). *Correctif concernant l'enseignement de l'Histoire au Secondaire I* (Publication datant du 24 octobre 2015). Repéré à : <https://www.asso-unil.ch/storiae/2015/10/correctif-concernant-lenseignement-de-lhistoire-au-secondaire-i/>

### **Thèses et mémoires de maîtrise**

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* (thèse de doctorat). Prom. : Jadoulle, Jean-Louis ; Dupriez, Vincent. Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Chiari, L., Clément, S. (2015). *Éthique et cultures religieuses au secondaire I : Discours des jeunes concernant les thèmes et les questions abordés par la discipline* (mémoire de maîtrise inédit). Haute École Pédagogique de Lausanne.

Gonzales, C. (2012). *Les interactions entre religions et école publique à Genève : Expérience et réponses des enseignants des trois Ecoles de culture générale du canton* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Genève.

## Annexes

---

### N°1. Entretien : marche à suivre

#### Avant l'enregistrement

- Remerciement pour la disponibilité et rappeler que l'enregistrement reste anonyme (dans la retranscription, nom d'emprunt ; seul le genre reste vrai)
- Possibilité de relire la retranscription et le travail final
- Rappeler le sujet du mémoire : le rapport des enseignants à l'ECR
- Demander si l'on peut commencer et signaler quand débute l'enregistrement.

#### Pendant l'enregistrement

Demander à l'enseignant de raconter son expérience avec l'ECR selon les questions suivantes :

- Depuis combien de temps enseignez-vous ? Et quelles branches ?
- Quelle formation avez-vous suivie en lien avec l'ECR ?
- Selon, à quel point est-il important d'avoir suivi une formation en ECR (en termes de didactique et savoir universitaire) pour pouvoir l'enseigner ?
- Qu'est-ce que l'ECR pour vous ? Quel sens cela a-t-il pour vous ?
- Pour vous, que signifie l'éthique ? Et les mots 'cultures religieuses ?
- Selon vous, quel(s) sont le(s) but(s) de l'ECR ?
- Enseignez-vous l'ECR dans vos classes ?

*Si oui...* – Suivez-vous les objectifs du PER (en ECR) ?

– Quels sujets avez-vous abordés avec vos élèves ? (dans les grandes lignes !)

*Si non...* – Pour quelles raisons ? (pistes si blocage : matériels ? temps ? formation ?)

- Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

#### Après l'enregistrement

- Sauvegarde de l'enregistrement sur le téléphone portable.
- Remerciement pour le temps accordé.

## N°2. Transcription des entretiens

**Entretien n°1 : M. Bertoud**

La chercheuse – A

M.Berthoud – B

A	Du coup, depuis combien de temps est-ce que tu enseignes ?	1
B	Cela fait ma sixième année.	2
A	Et quelles branches ?	3
B	Principalement le français, c'était ma branche à la HEP. Sinon, j'ai commencé avec un peu de tout. Pas mal de maths au début, de l'histoire aussi, de la citoyenneté et puis d'autres branches de vie pratique (spécifique à Genève).	4 5 6
A	Et du coup, par rapport à l'histoire, t'as pas suivi la didactique ?	7
B	Non, je n'ai pas eu de formation.	8
A	Et du coup, quelle formation tu as suivi en lien avec l'ECR ?	9
B	Je n'ai pas suivi de formation. Mais ce que j'ai fait, mais qui n'est pas compté comme formation, c'est qu'à l'époque, chez les protestants, j'ai donné pas mal d'aide pour le catéchisme et je participais aussi au culte des jeunes avec des réflexions philosophiques où je présentais ma pensée ; c'était assez chouette parce que la pasteur me laissait beaucoup de liberté. Mais sinon, j'ai rien suivi comme formation.	10 11 12 13 14 15
A	C'est ça, ni à l'université, ni à la HEP ?	16
B	Non non.	17
A	Et pendant ton parcours d'enseignant, comment ça s'est passé quand t'as su que tu devais enseigner l'ECR ? Est-ce qu'on vous a proposé des formations en lien à ça ?	18 19
B	Je dirais qu'au départ ils n'en parlaient même pas. La première année où j'ai enseigné, ils n'en parlaient pas du tout. C'est vraiment avec l'introduction du PER qu'on nous en a parlé. Mais je dirai que ça reste surtout très théorique. C'est le directeur qui systématiquement nous rappelle qu'on a une demi-période sur deux d'ECR, mais y a pas de programme ni de gestion au sein de l'établissement qui nous indique qu'il faut traiter tel thème.	20 21 22 23 24 25

A	C'est ça, y a pas de suivi à ce niveau-là.	26
B	Non.	27
A	Et sinon, vous avez eu des propositions de la part de la HEP pour regarder quoi enseigner ou quelle méthode vous pouvez avoir ?	28 29
B	Non, pas à ma connaissance. Par contre, ce qu'on a eu l'année dernière, c'est une pasteur qui est venue nous indiquer qu'elle mettait à disposition un livre qu'on pouvait regarder avec elle, si on avait envie de travailler ça particulièrement. Mais sinon, de la part de la HEP, y a pas eu de formation.	30 31 32 33
A	Et du coup selon toi, à quel point est-il important d'avoir suivi une formation en lien avec l'ECR, en termes de savoirs universitaires et savoir didactique pour pouvoir l'enseigner ?	34 35 36
B	Je dirai que la formation serait nécessaire à ceux qui ont peu de connaissances dans ce domaine. Parce que j'imagine... moi j'enseigne déjà l'histoire sans papier, mais disons que j'ai, je pense avoir un bagage culturel par rapport à la religion qui me permet quand même d'aborder ces thématiques en classe, mais je ne suis pas sûr que ça soit le cas de tout le monde. Y en a d'ailleurs certains qui sont très mal à l'aise. Et puis, ce qui ressort souvent c'est qu'on n'a pas les outils pour l'enseigner. C'est-à-dire que ça se retrouve dans des thèmes, mais il a peu de thèmes dans les livres qu'on a actuellement pour pouvoir aborder une thématique en lien avec la religion. Donc, je pense que la formation qu'il faudrait vraiment c'est... sans parler d'une formation qu'on devrait faire, mais au moins qu'on ait des outils de base.	37 38 39 40 41 42 43 44 45 46
A	Mais on va en reparler. C'est en train d'arriver notamment avec les nouveaux moyens d'enseignement d'histoire. Mais du coup, comme tu dis, si une personne n'a pas eu une formation personnelle, comme toi tu l'as eu finalement au travers de l'église, où tu as pu parler de sujets d'éthique et de religion, ça pourrait être utile que la personne en fasse ?	47 48 49 50 51
B	Oui oui. Et je peux rajouter une chose, c'est que la première année où j'ai enseigné, j'avais un copain qui, lui, enseignait en primaire, et eux ils avaient vraiment cette partie-là. Pour lui, c'était un peu l'angoisse...et il avait ça le mardi après-midi, et quand on mangeait ensemble le mardi à midi, il me disait 'bon je crois que je vais faire autre chose'. C'était un cours qui lui permettait de faire autre chose, à ...	52 53 54 55 56
A	Comblé la période.	57

B	Ouais ouais.	58
A	Ouais, bon on va revenir plus tard aux moyens, de pourquoi et comment on l'enseigne. Mais du coup, pour toi, quel sens à l'éthique et cultures religieuses ?	59 60
B	Déjà, la première chose, c'est que... je pense que l'éthique, personne n'en parle vraiment. On retient le mot 'culture religieuse', et puis on a tendance à aborder uniquement des problématiques religieuses. Bon, pour moi, je vais commencer par la culture religieuse, ce qui est important à mon avis, c'est de faire un lien entre les sujets historiques, comme la Réforme, et puis ce qu'on vit actuellement. Une chose que je fais régulièrement quand même c'est de faire des liens surtout par rapport à l'islam, avec la période ottomane et j'essaie d'expliquer que les craintes qu'on avait à l'époque, elles peuvent se retrouver en partie aujourd'hui, disons que la situation a déjà été vécue.	61 62 63 64 65 66 67 68 69
A	Tu essaies donc de faire des liens entre ton enseignement de l'histoire et l'histoire des religions, mais sans enseigner durant une demi-heure voir même quelques périodes un sujet principalement d'ECR, c'est ça ?	70 71 72
B	Alors ce que je fais, par rapport à la Réforme, je me dis que les élèves ont pas forcément des connaissances sur les trois religions, là je parle des trois religions monothéistes, et ce que je fais, de toute façon, c'est deux trois cours en lien aussi avec un 'C'est pas Sorcier' sur les trois religions pour que ça soit un peu clair.	73 74 75 76
A	Oui, 'Un dieu, 3 religions', il me semble. Il est bien. D'ailleurs, c'est un des moyens d'enseignement proposé. [...] Et du coup pour toi, quels sont les buts de l'ECR ? Pourquoi est-ce qu'on l'enseigne ?	77 78 79
B	Je pense que si on l'a mis en place, c'est surtout par rapport aux problématiques actuelles. L'idée que j'avais avant dans une classe, c'est qu'on avait principalement des chrétiens, et principalement des catholiques et des protestants. Et puis, je me suis assez vite rendu compte que y en pas tant que ça. Finalement, il y a quelques catholiques et protestants par classe, sinon y a pas mal de musulman, quelques orthodoxes, après y a des hindous et bouddhistes – mais ça c'est déjà minoritaire. Mais ce qui m'a vraiment impressionné, c'est de voir que dans une classe, la moitié n'ont pas de lien avec leur religion, donc je pense que c'est important premièrement de comprendre notre société entre guillemets ...	80 81 82 83 84 85 86 87 88
A	Judéo-chrétienne.	89

B	Ouais. Et je pense que si ça a aussi été mis en place, c'est par rapport l'islam qui peut poser un certain nombre de problèmes et qu'on puisse en débattre en classe pour expliquer quels mouvements de l'islam il y a, quels mouvements du christianisme il y a, que les élèves puissent s'y retrouver un peu.	90 91 92 93
A	Et finalement comprendre le monde dans lequel ils vivent, c'est bien ça ? Très bien. Et du coup, la grande question : est-ce que tu enseignes l'ECR ? Est-ce que tu considères enseigner l'éthique et cultures religieuses dans ta classe ? Et si oui, est-ce que tu suis les objectifs du PER et quels sujets abordes-tu, en gros, avec tes élèves ? Et si non, pour quelles raisons ?	94 95 96 97 98
B	On doit répondre uniquement par oui ou par non ? [rire]	99
A	Alors, développe tes arguments pour l'un et pour l'autre.	100
B	Alors dans un premier temps, je vais dire non, et dans un deuxième temps, je vais dire que je suis sensible à la problématique, mais en tout cas, je ne le fais pas pour l'instant selon le PER. Aussi parce que j'en avais discuté avec les collègues, il y a deux-trois ans, qui m'ont dit tant qu'on n'a pas les nouveaux moyens de référence, on ne met rien en place. Et du coup pour le reste, j'aborde des problématiques, mais je ne pense pas du tout que ça corresponde à ce qu'on attend de nous.	100 101 102 103 104 105
A	Est-ce que t'as regardé un peu les objectifs du PER ?	106
B	Je les avais regardé y a deux trois ans.	107
A	Mais du coup tu les regardes plus maintenant. D'une certaine manière, du coup, tu n'enseignes pas selon les directives de la HEP, mais est-ce que tu as quand même l'impression d'enseigner l'ECR à ta manière, en le liant à l'histoire ?	108 109 110
B	Oui, j'y suis assez sensible. Et puis, je crois que je laisse... je ne sais pas si ça correspond à une demi-période sur deux, mais je dirai qu'il y a quand même souvent des moments en classe pour débattre. Bon, je suis certainement plus sensible à la problématique des chrétiens, mais ... on lie ça parfois au thème de la mort, mais je ne fais pas ça qu'en histoire, mais dans d'autres cours, en français.	111 112 113 114 115
A	Effectivement, je pense que c'est très intéressant en français de lier l'ECR. Tu lisais Nietzsche avant, et à ce niveau-là l'éthique peut être très bien abordée en français.	116 117

<i>B</i>	Mais du coup, c'est vrai que l'éthique je l'aborde plutôt en français, et puis de temps en temps en histoire en les mettant dans des situations, en leur demandant ce qu'ils auraient pu faire... Mais ça dépend de ce qu'ils entendent par 'éthique'...	118 119 120
<i>A</i>	C'est très large.	121
<i>B</i>	La notion du bien et du mal ?	122
<i>A</i>	Alors, l'ECR vaudoise est très axée sur la culture religieuse, les sujets d'éthique sont plutôt abordés en 11 <sup>e</sup> année, avec des sujets comme la mort, alors que l'ECR fribourgeois est plutôt axé sur l'éthique, avec des sujets comme la sexualité, le racisme.	123 124 125 126
<i>B</i>	Et ils font ça en histoire ou en français ?	127
<i>A</i>	Non non, ils ont un temps bien plus séparé pour l'ECR quand dans le canton de Vaud. Tu peux dire maintenant on fait ça et pas autre chose. [...] Mais du coup, quelles sont les raisons pour lesquelles tu ne ferais pas l'ECR comme demandé ?	128 129 130
<i>B</i>	Si j'essaie d'être sincère, la première raison, c'est que rien n'est mis en place, et que dans les manuels qu'on utilise en histoire, je ne le trouve pas directement. C'est un peu par simplicité, en me disant je travaille les thèmes... J'ai de la peine à me dire que je fais la Première Guerre mondiale, et là je prends... ou plutôt la Deuxième, je sors l'histoire avec les Juifs et j'essaie d'en faire un thème à part. Je pense que ce n'est vraiment par commodité.	131 132 133 134 135 136
<i>A</i>	Et est-ce qu'il y a dès fois des questions matérielles ? Est-ce que vous avez eu, est-ce qu'on vous a distribué les moyens d'enseignement d'ECR ? [...]	137 138
<i>B</i>	Euh non, en tout cas pas pour les élèves. C'est possible qu'il y en ait un dans l'établissement qui traîne à quelque part, mais...	139 140
<i>A</i>	Mais on vous en a pas distribué un au début de l'année en vous disant, tenez ceci est le moyen d'enseignement d'ECR ?	141 142
<i>B</i>	Non.	143
<i>A</i>	Ok. Et sinon, est-ce que le temps pourrait être un facteur ? Parce qu'on se dit qu'on a déjà que 2 périodes, et qu'on n'a pas le temps de rajouter une branche en plus ?	144 145
<i>B</i>	Ouais, le problème c'est que c'est 0,5 période, et je pense que dans l'organisation ça semble un peu bizarre. Ça serait une période sur deux, ça serait plus facile, parce	146 147

	que le lundi on fait de l'histoire et le vendredi de l'ECR. Parce que 0,5 ça ne correspond à pas grand-chose.	148 149
A	C'est ça. Et du coup on met ça à la trappe plus facilement. Et puis une des raisons pourrait être..., dans ton cas on en a parlé, ça joue pas vraiment, mais en lien avec la question de la formation, est-ce que certains seraient peu enclins à l'enseigner parce qu'ils ont l'impression de pas savoir quoi faire ?	150 151 152 153
B	Oui, je pense que certains sont comme ça. Et d'autres, je pense, ont de la peine à envisager d'enseigner ça, tout simplement. Pour ceux qui ont eu une formation en histoire, à qui ont dit 'maintenant il faudra enseigner la culture religieuse', je pense qu'il y a un mouvement de recul, en se disant 'mais moi j'ai pas du tout envie de m'attarder sur ce genre de questions parce que je suis athée' ou je sais pas. Je prends l'exemple de deux ou trois collègues en histoire, je pense, qui n'aimeraient pas aborder ces problématiques déjà pour eux, et puis parce qu'ils sentent ça comme un danger par rapport aux élèves, des risques de débordements, parce que tu abordes le mauvais sujet et puis les élèves se braquent. C'est assez compliqué, pas seulement par rapport aux religions reconnues, mais par exemple les mouvements évangéliques, suivant la thématique qu'on aborde, qu'on peut prendre avec un peu d'humour et l'élève pas du tout. Moi j'ai eu des cas où vraiment des élèves m'ont semblé se vexer, mais je pense que c'est quand même une appréhension qu'on a quand même.	154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167
A	C'est ça, la peur de l'autre et de faire aussi du prosélytisme d'une certaine manière.	168
B	Ouais.	169
A	Et sinon, on arrive à la dernière question : est-ce que tu aurais quelque chose à ajouter ? Est-ce qu'il y a une chose qui te vient en tête ?	170 171
B	Oui. Moi ce qui me choque le plus c'est que... c'est quand même quelque chose d'important apparemment puisque le directeur nous le rappelle chaque année, mais y a un peu un côté 'voilà je vous ai rappelé que vous deviez le faire, c'est votre responsabilité', mais je n'ai pas l'impression que ça suive autrement. Donc lui, il a certainement espoir que tout le monde dans ces cours fasse la répartition par rapport au 0,5 période, mais très clairement, je ne pense pas que c'est le cas dans notre établissement. Donc, c'est... Y a...	172 173 174 175 176 177 178
A	Un décalage ?	179

B	C'est un peu hypocrite quand même, alors qu'il ne faudrait pas seulement le mettre dans la loi, mais que ça soit appliqué aussi ! Je pense que la thématique est vraiment importante et intéressante. Enfin moi, je pense vraiment que ça m'intéresserait de développer ça plus, mais pour l'instant y a un peu un manque de moyens et c'est aussi par flemmardise, parce que cela devrait dire que moi je dois m'investir beaucoup plus, créer un nouveau cours pour chaque année, une dizaine de périodes chaque année pour mettre ça en avant.	180 181 182 183 184 185 186
A	Tout en essayant de réduire des cours que tu as déjà préparés depuis quelques années en histoire.	187 188
B	C'est exactement ça.	189
A	Et tu dirais qu'il y a effectivement une forme d'hypocrisie entre officiellement ce qui est demandé et ce qu'il se passe sur le terrain ?	190 191
B	Oui, mais c'est souvent comme ça. Après certainement que certains principes de la HEP sont bons, mais dans la réalité, ça se répercute pas vraiment.	192 193
A	Et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ça, est-ce que tu aurais des idées ? C'est d'ailleurs un peu le but de ce papier, concrètement qu'est-ce qu'on peut faire sur le terrain pour aider les enseignants ? Comme tu l'as dit, l'enseignement de l'ECR semble essentiel pour les élèves d'aujourd'hui, alors comment faire pour que les enseignants l'enseignent dans leurs classes ?	194 195 196 197 198
B	Alors, en début d'année, on a été convoqué pour trois demi-journées de formation en co-enseignement, donc le directeur, bon il ne peut pas tout faire non plus, mais je pense il trouvait de l'importance au co-enseignement, puis il a, je pense que c'est lui qui a mandaté des personnes de la HEP pour venir nous parler de ça. Et puis c'est vrai que là y a eu du sens. Je vois que mes collègues, moi cette année je n'ai pas de co-enseignement, mais mes collègues, ils ont vraiment l'air de tourner autour du co-enseignement, de se voir en dehors des cours, et ça c'est tout à fait envisageable. Je pense qu'il n'y a pas besoin d'une formation de six mois, mais simplement des personnes qui viennent, qui montrent comment on peut le faire. Je trouve qu'on a un peu la même problématique avec le français, soit la compréhension et la production de l'oral, c'est qu'on ne sait pas toujours ce qu'on attend de nous concrètement. Parce que les objectifs du PER, c'est une bonne chose mais chacun peut les comprendre légèrement différemment et il y a pas de synthèse. Du coup, là, c'est vrai qu'une formation de deux ou trois demi-journées pour nous expliquer exactement ce qu'on attend de nous. Je pense que ça serait pas	199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213

	mal, en nous disant typiquement, une chose toute simple, c'est qu'au lieu de penser à 0,5 période sur deux, nous dire 'nous ce qui nous importe c'est que tel ou tel thématique soit traitée, comme c'est dans le PER'. En nous disant 'vous prenez tel sujet particulier et on vous met en avant des moyens, et vous complétez à votre manière'. Mais sachez qu'il vous faut une dizaine de périodes pour tel ou tel.	214 215 216 217 218
A	Oui, c'est ça. Et vous auriez une idée concrète de ce que vous devriez faire.	219
B	Et des compléments pour ceux, si vraiment y a des enseignants qui n'ont aucune notion des religions. Je pense que c'est possible et que ça leur ferait du bien de savoir qu'il existe une formation raccourcie.	220 221 222
A	C'est ça, comme des cours qu'on peut reprendre. Je sais par exemple qu'ils existaient à la HEP des cours sur une journée sur le thématique du judaïsme, par exemple, donnés par des spécialistes de l'uni. Ça te donne une base, tu vas une journée, tu suis ton cours et après t'as tes bases pour faire tes cours.	223 224 225 226
B	Alors nous on a fait un voyage avec [Mme. Müller et M.Berthoud], on est allé voir les camps en Pologne, alors ça c'était aussi dans le cadre de la HEP. Et c'était hyper intéressant. Il faudrait peut-être qu'il y ait une journée sur les grandes religions, et puis c'est déjà un bon début.	227 228 229 230
A	C'est très bien. Merci beaucoup !	231
[...]		
B	Alors je ne savais pas que ça se faisait dans d'autres cantons, mais si tu dis que l'ECR est une branche à part entre guillemets, ça change beaucoup. Parce que moi je suis parfois mal à l'aise quand on a ce genre de débats, bah de me dire on va faire ça sur deux leçons complètes là-dessus, et puis je ne peux pas vraiment dire que c'est – euh j'enlevais l'éthique là – pour moi c'était culture religieuse. Et je me disais ce n'est pas vraiment de la culture religieuse, en fait on est plutôt en train de travailler sur nos représentations, sur le thème de la mort, et puis je n'avais pas l'impression de faire de l'histoire. Donc je me disais, bon on fait deux périodes là-dessus, faut qu'on passe à autre chose, qu'on revienne à nos moutons.	232 233 234 235 236 237 238 239 240
A	Ouais. Tu sais, c'est le genre de sujet où tu vas vite regarder dans le PER et t'arrives à trouver le sujet, pour que si jamais un parent t'embête, tu puisses dire, 'là on a fait de l'éthique, madame'.	241 242 243

B	Bon, moi ce n'est pas vraiment les parents qui m'angoissent, mais c'est plutôt le fait qu'on a pris deux périodes, qu'on est sorti du programme, et que dans trois semaines, j'ai une évaluation. Quelque chose comme ça. Alors qu'en fait, on pourrait glisser une partie du débat dans l'évaluation sous forme de deux ou trois questions.	244 245 246 247 248
A	Oui, très clairement. Pour te donner un exemple, mon prafo du premier semestre, lui il a carrément apporté des textes de la Bible, le texte de la genèse et un psaume – celui avec aimez-vous les uns les autres. Et la règle d'or, avec les tables de la loi. Et du coup il a fait de la culture religieuse mais aussi de l'éthique en demandant aux élèves ce qu'ils en pensaient, et du coup il avait aussi lié ça à la citoyenneté avec les lois 'tu ne tueras pas, tu ne voleras pas', etc. Et du coup à la fin du test, il leur avait demandé de débattre sur le fait que 'aime ton prochain comme toi-même' c'était encore valable aujourd'hui, si 'oui' pourquoi, si 'non' pourquoi. Dans cette idée que la réponse de l'élève ne pouvait pas être fausse, il fallait juste qu'il argumente. Et du coup on prend des textes bibliques, et on les ramène à des sujets éthiques. J'ai trouvé ça vraiment passionnant !	249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259
B	Et bien ça, c'est typiquement un truc que j'aurais aimé faire. Notamment prendre des textes mésopotamiens et les comparer avec les textes de la genèse, avec eux. Mais c'est vrai que si je veux vraiment faire quelque de bon, ça me prendrait des centaines d'heures, donc je le fais pas. Pareillement, j'aurais bien aimé prendre des textes apocryphes et puis les comparer aux évangiles, mais de nouveau ça me prendrait beaucoup trop d'heures. Donc pour moi, ça serait vraiment quelque chose à travailler en groupe. Mais par exemple nous on n'a pas de chef de file, et donc personne n'a de vue générale là-dessus.	260 261 262 263 264 265 266 267
[...]		
A	Mais à la place de prendre douze périodes sur la Deuxième Guerre mondiale, tu réduis un peu pour pouvoir faire de l'ECR avec ta classe, pourquoi pas.	268 269
B	Mais c'est là que c'est délicat aussi. C'est là peut-être qu'il y a plus la foudre des parents si tu fais 4 leçons sur la Deuxième Guerre mondiale, et autant sur... c'est pas simple, je pense. Et même pour nous, on est tellement habitué à se dire aussi, l'histoire c'est quoi ? C'est la Première Guerre mondiale pendant un semestre, la deuxième pendant un semestre, puis il y a rien d'autre. Je pense que c'est comme ça que nos parents ont vécu l'école, que nos grands-parents ont vécu l'école, et c'est vrai, peut-être qu'il est temps de changer mais je ne sais pas si on est encore prêt à ce changement. Et puis même moi, comme enseignant, je me dis 'oui la Première	270 271 272 273 274 275 276 277 278

	Guerre mondiale c'est important', là faut faire – je ne sais pas combien de leçons je fais – mais je pense plus que, je pense que je dois faire 16 à 20 leçons.	279
A	Ah, quand même !	280
B	Ça fait quand même lourd, mais parce que pour moi la Première et la Deuxième Guerre mondiale, c'était ça au programme, c'était le plus important. Mais c'est que je ne fais que répéter le système binaire, le déclenchement des alliances, près on voit les batailles mais ça traîne aussi en longueur. C'est vrai que ça pourrait être intéressant d'abréger un peu.	281 282 283 284 285
[...]		

**Entretien n°2 : M. Meyer**

La chercheuse – A

M.Meyer – B

A	Du coup, depuis combien de temps est-ce que tu enseignes ?	1
B	Depuis... je suis breveté depuis 1993. Mais à cette époque, on commençait à 20 ans.	2 3
A	Et quelles branches ?	4
B	Alors c'était l'école normale, on enseignait tout – des généralistes.	5
A	Et du coup, maintenant, t'enseignes quelles branches ?	6
B	Alors, maintenant... je me suis reformé en 2007 en semi-généraliste, et j'ai du coup math, histoire, géo, AMP et cuisine. Les cinq branches.	7 8
A	Et là, ça veut dire que tu peux avoir des stagiaires dans toutes ces branches-là ?	9
B	Oui, parce que je suis prafo.	10
A	Et quelle formation t'a suivi en lien avec l'ECR ? Si tu en as suivi une...	11
B	De formation avec ça ? Non, on n'a pas eu de cours, parce que quand on a suivi la formation de semi-généraliste, il n'y avait pas encore de cours sur l'éthique et cultures religieuses. Et depuis, honnêtement, je n'ai pas regardé s'il y avait des cours de perfectionnement.	12 13 14 15

A	Mais le directeur ne vous en a pas proposées, ou la HEP n'a pas pris contact avec vous ?	16 17
B	Non.	18
A	Très bien. Et selon toi, à quel point est-il important d'avoir suivi une formation en lien avec l'ECR, en termes de savoirs universitaires et savoirs en didactique pour pouvoir l'enseigner ? Est-ce que cela est pertinent pour l'enseigner ?	19 20 21
B	Alors, avec mon grand âge, en ayant un bagage culturel plus chargé qu'un jeune de 25 ans, ça fait partie intégrante de notre vie de tous les jours, donc on peut l'utiliser à bon ou à mauvais escient pendant nos cours. Maintenant, peut-être que pour les jeunes enseignants, partir avec un bagage minimum par rapport à ces questions-là, ça serait pas une mauvaise chose. On le voit aussi dans l'enseignement d'histoire par exemple avec l'histoire suisse, y a beaucoup de stagiaires qui touchent pas le puck, et ils doivent se remettre dedans parce que ça fait une vie qu'ils n'ont pas fait d'histoire suisse. Donc peut-être que pour l'ECR, ça serait bien qu'il y ait un minimum requis pour pouvoir transmettre.	22 23 24 25 26 27 28 29 30
A	Oui, c'est ça. Et qu'est-ce que l'éthique et cultures religieuses pour toi ? Quel sens cela a-t-il pour toi ?	31 32
B	Alors, il y a eu tellement de guerres durant le Moyen-Age qui sont dues à la religion, aux différentes religions, que de toute façon c'est des sujets qu'on doit aborder. Après c'est au niveau de l'éthique, il ne faut pas faire du prosélytisme, il ne faut pas dire qu'une chose est mieux qu'une autre, il faut essayer de les présenter le plus à plat possible. Y a un travail qui est déjà fait dans le primaire, parce qu'ils ont des livres sur les religions. Mais après c'est vrai que pendant longtemps on en parle comme ça faisait pas partie de notre quotidien, alors qu'on est quand même dans une civilisation judéo-chrétienne, y a des choses qui sont mises en place du fait de ces religions-là, donc il ne faut pas se voiler la face. Mais est-ce qu'il faut vraiment en faire quelque chose de particulier ? Je pense que le prendre dans son ensemble en cours d'histoire ou même de géo, ça peut expliquer plein de choses. Donc peut-être ne pas faire un cours typiquement là-dessus mais l'englober dans quelque chose de plus général pour que ça ait du sens.	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45
A	Ok. Et puis, du coup, pour toi, qu'est-ce que ça signifie l'éthique et qu'est-ce que ça signifie pour toi la culture religieuse ?	46 47

B	<p>Alors l'éthique moi, ça a un sens large, du fait de comprendre ce qui s'est passé dans l'histoire de l'humanité avec la conception que les gens avaient à l'époque. Pas avec ce qu'on a maintenant, mais plutôt comment eux ils étaient. Est-ce qu'à l'époque c'était bien ou pas, par exemple, de faire de l'esclavage. Maintenant on dirait que ce n'est pas bien, mais à l'époque, quand tu étais toi dans une plantation, au niveau de l'éthique si c'était cette personne en Floride, que t'avais un grand champ de coton, est-ce que ce n'est pas bien d'avoir des esclaves ? Est-ce que tu penses que les Noirs c'est des êtres humains comme toi ou tu penses que c'est des sous-hommes ? Ah, bah on pensait tous que c'était des sous-hommes. Donc à partir de là, l'éthique à ce moment-là, c'était la norme d'avoir des esclaves. Au jour d'aujourd'hui, c'est autre chose. Donc après il faut toujours montrer les deux côtés, qu'on ne peut pas juger ce qu'il s'est passé, mais essayer de le comprendre à l'heure d'aujourd'hui, parce que justement on a le recul, et on peut le condamner en disant faudrait plus que ça recommence.</p>	<p>48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61</p>
A	<p>Et par rapport à cette notion de culture religieuse, qu'est-ce que tu vois derrière ?</p>	<p>62</p>
B	<p>Alors, y a beaucoup de chose, y a pas que le christianisme, l'islam, les juifs, y a plein d'autres éléments qui sont mis en place qui nous permettent de mieux comprendre le monde comment il fonctionne, comment il a fonctionné, comme il a été mis en place. Ça fait partie intégrante du cours d'histoire. Pour moi la culture religieuse, elle est déjà travaillée en primaire, on sait quels sont les ustensiles qu'on utilise, quels sont les différents dieux qu'on peut prier, quels sont les différents moments qui sont importants soit pour les juifs, les musulmans et les chrétiens. Y a plein de petites choses qui sont déjà édulcorées, mais après pendant longtemps, on fait plus rien et puis là tout d'un coup dans le secondaire on demande de mettre quelque chose en place. Mais de nouveau, il ne faut pas tout reprendre, il faut mettre en situation des choses de l'époque. Et puis dire que la religion était très importante, on prend rien que l'absolutisme, bah voilà, le roi était le représentant de Dieu sur terre, et puis expliquer ce que c'est. Est-ce qu'à l'heure d'aujourd'hui on pourrait revivre ça ? Dans les moyens d'histoire qu'on a actuellement, c'est pas bien mis en place ça, mais j'ai eu l'occasion de voir les nouveaux moyens, et puis là on revient par thématique, c'est plus un coté... en forme de spirale, c'est pas uniquement ponctuel et chronologique, mais on va reprendre les thèmes chaque année, et puis les aborder différemment. Et là je pense que c'est très intéressant. Mais là de nouveau, il faut un bagage, chose que tu n'as pas parce que tu es jeune.</p>	<p>63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81</p>
A	<p>Petite pic, merci ! [rire] Mais j'ai quand même eu une formation pour ça. J'ai un bagage un peu plus grand quand même.</p>	<p>82 83</p>

B	Un bagage à main ?	84
A	Je trimballerai une valise plus tard, hein ? Bon, du coup quels sont les buts de l'ECR en termes d'enseignement ?	85 86
B	Le but originel c'est de plus avoir la peur de l'autre, je pense par rapport à l'islam, accepter l'autre tel qu'il est, mais de manière pas rectiligne, en prenant des chemins de traverse. Après libre à chacun d'amener l'éthique et la culture religieuse comme il l'entend dans l'idée de comprendre et d'accepter l'autre tel qu'il est. Et c'est aussi une manière de montrer que tout le monde est différent, mais qu'on peut vivre tous ensemble, même en étant différent, en ayant une culture différente, en ayant une croyance différente. Et peut-être que ces moments-là ont été choisis parce que ce sont des moments où l'échange est plus facile pendant les cours d'histoire que peut être durant d'autres cours. Mais je mettrais ça en parallèle avec la géographie parce que y a de la civilité derrière, y a du vivre avec l'autre, la compréhension de l'autre.	87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97
A	En lien avec la géographie humaine.	98
B	Exactement.	99
A	Par exemple, quand tu parles de l'immigration, tu peux difficilement enlever l'aspect religieux. Très bien. Et du coup, on arrive à LA question ! [...] Est-ce que tu enseignes l'ECR dans tes classes ? Et si oui, suis-tu le PER et quels sujets abordes-tu durant tes cours ? Si non, pour quelle raisons ?	100 101 102 103
B	Alors oui...	104
A	Tu peux dire oui et non si tu le souhaites !	105
B	Alors j'enseigne bien sûr la culture religieuse à tous les niveaux, c'est-à-dire en 9 <sup>e</sup> , 10 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> . En 10 <sup>e</sup> on a la Guerre de Trente ans, on a la chute du Saint Empire Romain Germanique, on a l'édit de Nantes, on a l'absolutisme, y a plein de choses, de sujets de 10 <sup>e</sup> qui nous permettent de parler de cultures religieuses. En 11 <sup>e</sup> le gros thème, c'est la Shoah, donc on a plein de choses à dire là-dessus. Et puis en 9 <sup>e</sup> , on a aussi ça qui apparaît avec les grandes découvertes, avec le fait qu'on impose une vision du monde à certaines personnes qui vivent à l'autre bout du monde, qu'on sous-estime, et puis à partir de là, on peut aborder ces choses-là. Mais enseigner spécifiquement l'ECR, pas à travers l'histoire, je ne le fais pas.	106 107 108 109 110 111 112 113 114

A	C'est ça. Parce que si on regarde les objectifs du PER... bon en fait est-ce que t'as déjà vu le PER... enfin le PER lié à l'ECR ?	115 116
B	Alors pour l'enseignement de l'histoire, on n'utilise pas le PER, parce qu'on n'est pas PER-compatible avec les moyens, c'est le PEV.	117 118
A	Oui, c'est le PEV, et dans le PEV y a pas d'éthique et cultures religieuses.	119
B	Oui, donc je suis le PEV.	120
A	Hahaha très bien, très bien ! Mais du coup effectivement, si tu vas regarder dans le PER, là maintenant il y a vraiment une section d'éthique et cultures religieuses qui tend à vraiment se détacher de l'enseignement de l'histoire. Tu peux faire des liens mais y a cette idée que c'est un enseignement différent. Et puis, t'as répondu à la question, tu vas aborder des sujets d'histoire.	121 122 123 124 125
B	Et intégrer...	126
A	Des sujets d'histoire des religions.	127
B	Exactement.	128
A	Très bien. Et puis, du coup, pourquoi ne prends-tu pas du temps à côté pour vraiment faire ce sujet-là ? Par exemple, là j'ai envie de faire, durant 4 périodes, de parler des rites de passages ? On va regarder avec les jeunes les rites du mariage, du baptême, le prénom – le moment où on le donne. Pourquoi est-ce que tu ne ferais pas ça ? Ce qui au final suivrait plus le PER. Pourquoi ? Est-ce qu'il y a des raisons ? Là j'ai des pistes, par exemple la raison du matériel, de temps ou de formation justement.	129 130 131 132 133 134 135
B	Ou juste simplement d'idées. C'est tellement riche au niveau de l'enseignement de l'histoire, on arrive déjà pas à faire tout le manuel, on n'arrive pas à atteindre toutes les époques, à les approfondir. Et après, on a tous nos sensibilités différentes. Quelqu'un passera plus de temps sur la révolution, d'autres plus de temps sur le fait que les Etats-Unis ont créé la première démocratie, avec un gouvernement et un président. Donc, après, ça dépend de la sensibilité de chacun. Là, par rapport à ça, moi je ne suis pas plus sensible à ça qu'autre chose, mais ça veut pas dire que je ne prends pas du temps pour faire des choses qui m'intéressent ou qui viennent des enfants. C'est sympa quand ça vient des enfants, donc là on peut aussi prendre du temps, mais le fait est que j'y ai pas pensé. Par exemple aux rites de passage, ça peut être très intéressant à travailler. Avant quand on bossait dans l'ancien système	136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146

	VSO, là on avait encore le français, donc tu pouvais lire un livre. Y avait plein de choses qui étaient mises en place. On faisait vraiment du transversale, mais là on devient un petit peu des spécialistes et on a moins de transversalité. Par exemple, tu pouvais lire un livre sur les grandes découvertes, tu pouvais lire un livre sur comment ça s'est passé au Pérou quand ils ont vu débarquer les Espagnols, après tu pouvais parler des rituels au Pérou par rapport à comment ils vivaient leur religion. Y avait plein de choses qu'on pourrait imaginer mettre en place. Pas forcément pour l'histoire. Mais là, on a peu de dotation pour beaucoup, puis après je pense que c'est la sensibilité de chacun et puis l'idée. Faut avoir l'idée, c'est ça. Si ça intéresse quelqu'un, libre à lui de le faire, entièrement. Parce que après, c'est quand même à ce moment que l'enseignement est sympa, c'est qu'on est libre dans sa classe. Et faire un petit peu des choses qu'on aime et qu'on a envie de transmettre, et bien c'est propre à chaque enseignant. Si on était tous formatés pour faire la même chose, et bien on mettrait un robot devant, on n'aurait plus besoin de nous. C'est ça qui est sympa aussi quand on change d'enseignant, c'est qu'on a tous des sensibilités et des regards différents sur les choses de la vie. Et à partir de là, je pense que c'est un enrichissement pour les élèves.	147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163
A	Et du coup, ça déteint sur ta manière d'enseigner l'éthique et la culture religieuse. Très bien. Mais pour toi, c'est vraiment – tu le vois comme une branche qui regroupe deux éléments plutôt que deux éléments séparés sur le même créneau horaire.	164 165 166 167
B	Oui, je les mettrais ensemble. Les dissocier, alors dès fois oui, tu peux faire que de l'éthique, dès fois que de la culture religieuse, mais après tu l'engloberas de toute façon dans quelque chose.	168 169 170
A	Mais toi, dans ton idée, tu trouves cela plus logique d'englober, de faire...	171
B	Ça me parle plus.	172
A	Ouais, c'est ça. Très bien. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?	173
B	Alors je pense qu'en voyant les nouveaux moyens d'enseignement, on aura cette approche qui sera différente. Et puis, ça sera l'occasion de mettre en place le PER. De commencer à s'y intéresser.	174 175 176
A	Tu penses que la nouvelle méthode qui arrive notamment chez les 9 <sup>ème</sup> , où il est sorti sur internet, là y a vraiment cette idée, cette volonté de mixer les deux.	177 178

B	Moi je la sens. Et la thématique et la chronologie. Alors là on a que de la chronologie.	179 180
A	Oui.	181
B	C'est nous qui faisons de la thématique si l'on a envie ou pas. Donc après c'est une aide aussi, je pense à nouveau aux jeunes enseignants qui commencent et qui ont besoin de se nourrir de quelque chose.	182 183 184
A	Oui, clairement. C'est vrai qu'il faut amener beaucoup.	185
B	Là, on peut s'appuyer sur quelque chose. Et puis dans l'enseignement autant de l'histoire que de la géographie, c'est des branches qui... il faut enseigner trois à quatre fois le même programme pour pouvoir le maîtriser, et quand tu auras maîtrisé ton programme, bah ça changera, parce que tu te seras dit, 'bah tiens je vais le faire comme ça', et après à l'intérieur même de ton programme, tu chercheras d'autres éléments, tu vivras des choses dans ta vie qui feront que tu seras plus sensible à ça ou à ça, et puis après, tu vas développer chaque fois, donc tout est évolutif. Mais pour bien maîtriser quelque chose, trois à quatre fois l'enseigner et après toi t'es bien dans tes baskets, tu peux lâcher ta feuille et ta préparation pour vivre le moment avec les élèves. Et ça c'est avec le temps que tu le gagnes, surtout en histoire-géo.	186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196
A	Donc j'ai encore quatre ans à tenir ? Hahaha	197
B	C'est vrai. [...]	198

**Entretien n°3 : Mme. Reymond**

La chercheuse – A

Mme. Reymond – B

A	Alors, depuis combien de temps est-ce que tu enseignes ?	1
B	Ça fait 10 ans.	2
A	Et quelles branches ?	3
B	Anglais principalement. Avec de l'histoire, mais pas toutes les années. J'ai aussi fait des cours d'appui, un peu d'allemand, et ... des remplacements.	4 5
A	Ok. Et par rapport à des didactiques faites à la HEP ? Tu as eu que de l'histoire...	6

B	Histoire et anglais.	7
A	Histoire, anglais. Très bien.	8
B	Et... citoyenneté, qui n'existe plus,... je crois. Ou qui est regroupé avec la géographie.	9 10
A	Oui, c'est ça.	11
B	Et j'ai fait mon stage à l'Opti, où ça s'appelle pas « histoire » mais c'est un tout ce qui est culture générale. Et là finalement, on peut y mettre un peu tout ce qu'on veut. Y a pas du tout de programme.	12 13 14
A	Et quelle formation as-tu suivi en lien avec l'éthique et cultures religieuses ?	15
B	Spécifiquement éthique et cultures religieuses ? Aucune ! Voilà.	16
A	Très bien !	17
B	(gênée)	18
A	C'est ça en fait, c'est un peu de voir ce que les enseignants ont en lien avec cette branche-là.	19 20
B	Ouais ouais.	21
A	Là, on arrive à plus de général. Pour toi, est-ce que tu trouves qu'il est important d'avoir suivi une formation en éthique et cultures religieuses en termes de savoirs universitaires et didactiques, pour pouvoir l'enseigner ?	22 23 24
B	Uhm. Oui, je pense que oui. Mais en termes de savoirs universitaires, pour après ce qu'on transmet au niveau de nos élèves, je sais si ça a besoin d'être autant poussé, on va dire. Mais effectivement, un aperçu des grandes idées qu'on devrait quand même donner – une petite base – je pense que oui. Surtout par rapport aux termes qu'on peut utiliser, par rapport aux réactions que les élèves pourraient avoir par rapport à tel ou tel sujet, être capable de rebondir ou de... parce qu'il y a tout de suite, je trouve, des grands mots qui peuvent émerger comme 'Ah madame vous êtes racistes' ou des trucs comme ça. Et pis, non, ce n'est pas ça ! Mais dès fois, on est un petit peu dépourvu face aux réactions. Donc oui, mais le savoir universitaire comme j'ai pu avoir des cours sur certains sujets d'histoire, je ne sais	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34

	pas si y a besoin que ce soit autant poussé, vu maintenant ce que je vois qu'on leur transmet.	35 36
A	Ouais, ouais.	37
B	Voilà, plutôt dans ce sens-là. Mais un petit rattrapage.	38
A	Ou vite fait une petite formation un après-midi ?	39
B	Non, mais peut-être plus qu'une après-midi. Mais je ne sais pas si j'ai besoin d'avoir 18 crédits sur le sujet !	40 41
A	Ouais, très bien. Et pour toi, qu'est-ce que l'éthique et cultures religieuses ? Quel sens cela a-t-il pour toi ?	42 43
B	Uhm... une ouverture. Ça doit permettre une ouverture, ça doit permettre une prise de conscience qu'on est différents, qu'on a des croyances et des cultures différentes, et qu'on doit se respecter les uns les autres.	44 45 46
A	Et du coup l'ECR apporterait cet...	47
B	Uhm	48
A	Bon, on va revenir plus tard sur les buts de l'ECR selon toi. Mais ...	49
B	Ouais, Uhm...bah l'ECR permet d'avoir ce genre de discussion. Ça peut être une base pour ce genre de discussion, pour faire émerger certaines idées, certaines idées reçues, certains stéréotypes, certaines fausses informations qu'on peut voir dans la presse. Voilà, disons plutôt... Je le verrai plutôt comme un sujet, comme un support qui permet de discuter, de débattre.	50 51 52 53 54
A	Ok. Et puis, plus spécifiquement, qu'est-ce que signifie l'éthique ? Car dans le mot éthique et cultures religieuses, y a le mot 'éthique'. Quel sens ces deux ont-ils pour toi ?	55 56 57
B	Éthique...	58
A	Ouais, par exemple, comment tu l'enseignerais ?	59
B	C'est vrai que 'éthique' me pose problème... derrière y a quoi ?	60
A	Tu n'es pas la seule.	61

B	La notion de bien et de mal, ce genre là... mais finalement ce mot-là n'est pas forcément attaché à la notion d'éthique et cultures religieuses. Mais c'est vrai que quand je me dis ce terme-là, éthique et cultures religieuses, je retiens 'cultures religieuses'. Dans ma tête, j'exprime quelque chose en lien avec la culture religieuse... Je sais pas, pour moi c'est un terme flou. Je ne sais pas quoi y mettre derrière.	62 63 64 65 66 67
A	Tu n'es pas la seule. Les deux autres interviewés m'ont répondu aussi un peu la même chose, que c'est très flou et que comme tu dis, on retient souvent la notion de cultures religieuses ou histoire des religions, mais l'éthique passe souvent à la trappe.	68 69 70 71
B	Ouais.	72
A	Et en tant qu'enfant ou ado, on n'a nous-même jamais eu de cours d'éthique et du coup on ne sait pas à quoi ça peut ressembler.	73 74
B	Tout à fait. Ouais. Donc ouais, je ne peux pas te répondre autre chose que ça.	75
A	Ok, mais c'est très bien ! Et du coup, culture religieuse, t'as plus d'idées ?	76
B	Ouais. Et bien, 'cultures religieuses' pour moi, ça serait aborder les différentes cultures principales de la planète, sans aller dans tous les détails, faire émerger des différences, des coutumes. Ça permet d'aborder différents pays. Ouais.	77 78 79
A	Ok, très bien. Et sinon, là on va revenir à une question similaire d'avant, mais selon toi, quels sont les buts de l'ECR ? Pourquoi finalement l'avoir dans le programme ?	80 81 82
B	Uhm, d'une part je pense que c'est intrinsèquement lié à certains sujets d'histoire, comme on vient de le voir avec la Réforme, ou comme ça. Si tu n'abordes pas ça un tout petit peu, l'évènement en lui-même, l'évènement historique, perd de son sens. Donc voilà, je le vois lié à des évènements historiques. Et puis, uhm... par rapport à l'histoire principalement à ça. Et après si on doit extrapoler et puis sortir un peu de l'histoire, un moment où on peut discuter justement, casser certains stéréotypes, certaines images, une certaine forme de racisme qui pourrait se développer, voilà ! Mais cela serait un peu, finalement, en dehors de l'histoire en elle-même, mais comme on n'a pas vraiment des périodes de discussion en classe qui sont permises, ça pourrait être un moyen de l'aborder.	83 84 85 86 87 88 89 90 91 92

A	<p>Merci. Et là, on arrive à la grosse partie de la fin, est-ce que tu enseignes l'ECR. Et si oui, est-ce que tu suis les objectifs du PER et quels sujets abordes-tu, en gros, avec tes élèves ? Et si non, pour quelles raisons ?</p>	93 94 95
B	<p>Alors, non je ne l'enseigne pas en tant que tel...</p>	96
A	<p>Tu peux dire oui-non aussi.</p>	97
B	<p>Ouais, mais je vais pas arriver et dire 'bonjour, aujourd'hui on faire une période d'ECR'. .. Mais je ne pense pas non plus que ça serait le but... Bon, à voir. Uhm... Maintenant, comme je l'ai dit avant, si la religion a une importance dans l'évènement historique qu'on traite et qui est dans le programme, je vais l'aborder. Après peut-être que je vais l'aborder de manière superficielle, étant donné que je ne suis pas une spécialiste des religions et que je ne connais de loin pas toutes les religions et les détails, les choses qui s'y rapportent. Donc voilà, à part au travers des évènements historiques que j'aborde, non je ne le ferai pas.</p>	98 99 100 101 102 103 104 105
A	<p>Ok, pas spécifiquement du coup.</p>	106
B	<p>Et l'autre question, si 'non' pourquoi ?</p>	107
A	<p>Ouais. Pour quelles raisons ?</p>	108
B	<p>Parce que je ne maîtrise pas. Et puis, bien qu'on ait reçu, enfin j'ai regardé des bouquins, je me suis renseignée, j'ai lu deux-trois choses, c'est difficile à saisir je trouve, et... ça peut faire peur,... justement suivant quels termes j'utiliserais face aux élèves, un peu peur que ça soit mal interprété, etc. Et comme entre guillemets, je ne me sens pas assez à l'aise dans ce domaine, j'aurai peur de ne pas pouvoir rebondir sur certaines réactions, etc. Et que les propos soient mal pris.</p>	109 110 111 112 113 114
A	<p>D'accord.</p>	115
B	<p>Ouais... Par moments, ça peut faire partie de ces sujets un peu délicats que tu hésites à mener car tu sais que tu peux être vite dépassé.</p>	116 117
A	<p>Oui, qui sont souvent moins neutres.</p>	118
B	<p>Ouais, tout à fait. Donc euh... ouais.</p>	119

A	Est-ce que tu dirais qu'il y a aussi un manque – là tu parles de manque de formation – mais en terme de temps ou de matériel ? Est-ce que vous avez reçu le matériel en lien avec l'ECR, qui existe ? Est-ce que tu en as déjà entendu parler ?	120 121 122
B	Je ne sais pas si c'est spécifiquement lié à cette matière-là, mais on a eu une dame en conférence des maitres une fois qui est venue, et elle doit être notre référente pour justement ces thématiques-là. Et il y a eu deux-trois bouquins qui trainaient en salle des maitres. Voilà, des bouquins conséquents, et puis qui au premier abord, ne font pas très envie. Voilà, donc. Je ne sais pas comment dire ; je sais que ça doit certainement pouvoir exister, mais je ne sais pas si c'est exactement lié à la branche didactique.	123 124 125 126 127 128 129
A	Mais vous, vous ne les avez jamais vus ? Tu ne connais pas la couleur ni la forme de ces méthodes ?	130 131
B	De ces bouquins-là ? Non !	132
A	Ok.	133
B	Mais je ne suis pas renseignée non plus. Enfin, ils ne me sont pas tombés dessus, mais je ne me suis pas non plus renseignée. Et puis c'est vrai que dans le collège qu'on a là, les profs d'histoire, on se voit pas régulièrement pour échanger, pour voilà, avoir ce genre de discussion.	134 135 136 137
A	Et puis, comme me disait [M.Meyer], dans une autre interview, vous n'avez pas de chef de file par rapport à l'éthique et cultures religieuses.	138 139
B	Non, on ne l'a pas. Et puis, même par rapport à l'histoire, on n'a pas grand-chose.	140
A	Contrairement à l'anglais par exemple ?	141
B	Ouais, l'anglais. Et puis, c'est vrai, personnellement, moi je n'ai pas suivi de formation supplémentaire pour l'histoire, etc. alors que je le fais pour l'anglais. J'ai moins d'envie.	142 143 144
A	Est-ce que tu penses qu'une des raisons pourrait être aussi le temps ? Parce que c'est vrai qu'on a rajouté par rapport aux deux périodes d'histoire qui étaient déjà là, une période – euh non justement, on ne rajoute pas une période, mais une branche. Est-ce que ça peut être une raison selon toi ?	145 146 147 148

B	<p>Si tu veux, comme derrière l'ECR, je ne vois pas exactement ce qu'on doit y mettre, à part ce qui en lien avec les évènements historiques qu'on nous demande de faire, je n'ai pas l'impression que c'est par faute de temps. Parce que dès le moment où tu abordes la Deuxième Guerre mondiale, si tu ne parles pas d'antisémitisme, ça perd un petit peu de sens. De toute façon, ce temps-là, tu vas le passer quand même – si dans l'ECR, il y a ce genre de chose, si mon interprétation est juste ou pas. Donc, le manque de temps, non. Et en plus en 9<sup>e</sup> année, ils ont rajouté une période d'histoire, où bien là, je trouve qu'on a assez de temps. Vu qu'on a pas forcément en profondeur dans les évènements, moi je pense qu'on pourrait tout à fait y consacrer un petit peu plus de temps, être plus pointilleux sur certains aspects et sujets. Comme moi j'interprète ECR, je ne mets pas la faute au temps.</p>	<p>149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160</p>
A	<p>D'accord. Et sinon, dernière question, est-ce que tu as déjà été voir les objectifs de l'ECR dans le PER ?</p>	<p>161 162</p>
B	<p>Non.</p>	<p>163</p>
A	<p>Donc, tu n'as pas forcément idée de ce que tu peux faire comme cours en ECR ?</p>	<p>164</p>
B	<p>Euh, non. Mais c'est vrai que le PER, tu t'y rattaches quand tu es à la HEP, tu le lis de long en large et de travers, et après tu ne refais pas forcément des liens parce que t'as tes sujets, tes thèmes et voilà.</p>	<p>165 166 167</p>
A	<p>Parce que t'as tes méthodes ?</p>	<p>168</p>
B	<p>Ouais. Et comme je te dis, dans les discussions avec les collègues, ça reste dans l'interprétation, on intègre dans un évènement historique.</p>	<p>169 170</p>
A	<p>Et sinon, est-ce que tu aurais quelque chose à ajouter avant de conclure ? Une idée, une question ?</p>	<p>171 172</p>
B	<p>Non, écoute, pas spécialement. A part cette histoire de formation, mais même des fois pour l'histoire, pour la matière 'histoire' en général, parce qu'on a des parcours universitaires tellement différents, avec des envies, des choix de cours tellement différents, et puis dès fois, je me dis que peut-être revoir un petit peu le programme, aussi quand on est en formation à la HEP, très rapidement, mais voilà avec tel ou tel sujet, qu'est-ce qu'on peut faire, ça je trouve qu'il n'y a pas trop eu. Bah, style typique, histoire suisse ; moi je n'ai pas fait de cours d'histoire suisse quand j'étais à l'uni, et je me retrouve à enseigner la même matière que j'ai apprise moi. Alors bien sûr, je suis assez grande pour aller me renseigner, lire autre chose – j'ai acquis</p>	<p>173 174 175 176 177 178 179 180 181</p>

	une certaine méthode. Mais pour cette branche-là peut-être parce que je suis moins à l'aise, ça m'a manqué.	182 183
A	Mais du coup, est-ce que tu trouverais pertinent, c'est [M.Berthoud] qui m'a dit, d'avoir, comme vous avez eu en début d'années des après-midis des cours sur le co-enseignement, d'avoir quelques cours sur l'histoire et l'ECR ?	184 185 186
B	Oui, bah maintenant c'est la même branche.	187
A	Effectivement, c'est lié.	188
B	Pour moi, c'est dans une même branche, comme je te disais, si c'est lié dans une même branche, je ne vois pas le sens de dire aujourd'hui on fait de l'histoire et puis aujourd'hui on fait de l'ECR. Dans le peu de connaissances que j'ai par rapport à ça, du coup je ne le verrais pas comme ça, surtout qu'on cherche aujourd'hui à faire des liens tout le temps. Mais effectivement, une journée de formation continue, oui, pourquoi pas. Mais c'est peut-être notre devoir à nous, enseignants, d'aller chercher cette information-là. Parce que peut-être elle existe dans le carnet des cours de la HEP – mais je l'ai jamais regardé.	189 190 191 192 193 194 195 196
A	Ça, je ne sais pas si une telle formation existe. Mais pour moi ça serait bénéfique si, au travers de mon mémoire – c'est un des buts – j'arrive à mettre au courant la plupart des gens sur...	197 198 199
B	Oui, mais vraiment un cours sur les connaissances.	200
A	C'est ça, mais on pourrait avoir une demi-journée ou plusieurs sur des connaissances et d'autres sur la didactique.	201 202
B	Sur l'application. Mais si on refait un cours de type HEP, où on refait des séquences, ça, ça m'intéresse moins. J'aurais besoin d'un contenu. A un moment donné, vous me donnez de la matière. Comme tu disais, type cours universitaire, mais je n'ai pas envie d'y passer six mois non plus sur un sujet spécifique. [...] Allez rechercher du concret et de l'utile.	203 204 205 206 207
A	Oui, clairement. Avec des lignes générales.	208
B	Oui c'est ça. Et avec un certain vocabulaire qui est autorisé en classe parce que ... Oui, peut-être la chose à rajouter... Moi j'ai peur en fait de dire des termes faux ou que ce soit mal interprété, et justement par rapport à ce...	209 210 211

A	La réaction que tu peux avoir des élèves ?	212
B	Ouais, et par rapport à cette culture religieuse. Donc, voilà, avoir la possibilité d'avoir cours et puis de pouvoir saisir ces termes-là, et puis de se dire, oui ce terme-là, je peux l'utiliser. Parce que même des fois quand tu prononces le mot Dieu ou Jésus, tu... ouais...	213 214 215 216
A	Tu aurais peur de la réaction des élèves parce que...	217
B	Ouais, et puis c'est délicat, parce que du coup, on se demande comment ils vont interpréter. Est-ce qu'ils vont se dire que...	218 219
A	Tu fais du prosélytisme ?	220
B	Ouais, ouais, alors des fois, ils ont plutôt du recul et ça leur passe au-dessus, mais ça pourrait, le gamin qui cherche un peu.	221 222
A	Et comme tu me disais, tu n'aurais pas les outils en main pour répondre, gérer la crise qui pourrait se présenter.	223 224
B	Et de par l'actualité qui n'aide pas, je pense, et les médias qui n'aident pas non plus. On a aussi pas mal à déconstruire, et voilà. Et après, c'est toujours en lien avec la réaction des parents, suivant ce que l'enfant rapporte à la maison, ça pourrait.	225 226 227 228
A	Oui, mais merci beaucoup. Je trouve que c'est un point important à aborder, car contrairement à l'histoire ou l'anglais où tu abordes de manière neutre un évènement, la religion est dans n'importe quel domaine, c'est un mot...	229 230 231
B	Qui fait peur.	232
A	Qui intrigue. Tu sais que tu dois t'attendre à avoir des réactions en face.	233
B	Exactement, ce n'est pas un terme neutre, je trouve. Même si ça devrait.	234
A	Merci beaucoup en tout cas.	235

**Entretien n°4 : M. Rochat**

La chercheuse – A

M. Rochat – B

A	Alors, depuis combien de temps est-ce que tu enseignes et quelles branches ?	1
---	--	---

B	Alors j'enseigne le français, l'histoire et la géographie. Alors depuis combien de temps, c'est difficile parce que j'ai enseigné un moment après j'ai fait d'autres choses. Bah on va dire une vingtaine d'année, environ 25 ans d'enseignement.	2 3 4
A	D'accord. Et puis qu'est-ce que tu as fait en dehors de l'enseignement ?	5
B	Oh là, ça c'est un immense programme. J'ai travaillé pour une marque de ski, j'ai voulu faire guide de montagne, mais je ne suis pas allé au bout de la formation, j'ai travaillé dans le domaine pénitencier, dans la réinsertion des détenus, j'ai écrit aussi quelques articles d'encyclopédie. Voilà, c'est assez varié.	6 7 8 9
A	Ok. Tu es quelqu'un de cultivé donc ?	10
B	Ah, ça ce n'est pas à moi de le dire ! [rire]	11
A	Et sinon, quelle formation tu as suivi en lien avec l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses ?	12 13
B	Alors, peut-être pas directement. J'ai suivi des cours d'histoire à l'université. Je dirais quand même qu'une sensibilisation à l'éthique, c'est d'avoir fait de l'anthropologie et puis d'avoir un regard différent sur les autres cultures, donc qui oblige à un décentrement et à interroger ses propres valeurs, ses propres valeurs morales, ses propres guides, donc t'es toujours un peu à l'affut. Et puis la formation de sociologue amène aussi toujours un regard critique et une distance par rapport à soi-même. Maintenant, j'essaie de me souvenir si j'ai vraiment suivi des cours pour l'éthique... c'est plutôt ma curiosité qui m'a toujours amené à me cultiver davantage.	14 15 16 17 18 19 20 21 22
A	Tu t'es auto-formé ? Tu as été toi-même te renseigner, lire des articles, etc.	23
B	Voilà. Exactement.	24
A	Ok. Et selon toi, à quel point il est important de s'être formé en ECR, en termes de didactique et de savoirs universitaires ?	25 26
B	Alors moi je dirai que si l'on n'est pas formé – alors je suis peut-être mal placé puisque ma formation est une formation d'autodidacte, mais j'ai une formation d'autodidacte tout en ayant quand même une méthodologie universitaire – moi je dirais que si quelqu'un n'est pas formé, fut-il cultivé, il ne saura pas trop quoi faire. Il ne va pas savoir comment embrasser cette partie-là du programme. Il ne va pas comprendre déjà le lien entre l'éthique et la culture religieuse. Et puis	27 28 29 30 31 32

	qu'est-ce qu'il va se passer ? Ce que font certaines personnes, il va simplement occulter, zapper cette partie du programme. Donc je pense que c'est important parce qu'il faut avoir de la réserve dans un programme comme celui-là.	33 34 35
A	Oui, clairement. Je suis bien d'accord avec toi. Et du coup finalement pour toi, qu'est-ce que l'éthique et la culture religieuse ? Quel sens tu lui donnes ?	36 37
B	Alors, moi, j'ai deux pistes. La première, c'est que vu qu'on est confronté à diverses religions, et en fait on a aussi des élèves de diverses cultures, on peut profiter de cette diversité pour confronter les différents systèmes de valeurs, les diverses cultures religieuses qui circulent, qui ont été là, qui sont toujours là dans le monde avec les croyances relatives. Et puis de faire partager ça aux élèves, d'avoir un regard, on ne peut pas dire de bienveillance car ils ont le droit de détester d'autres religions, mais au moins un regard qui permet de comprendre les autres et de voir que même si je suis très impliqué dans une religion, ce n'est pas le seul système de valeurs. Et l'autre point, c'est par rapport à notre propre système culturel à nous, on est quand même dans une société judéo-chrétienne depuis un certain nombre de temps, on a des fêtes qui scandaient le calendrier qui tendent à disparaître, on voit aujourd'hui que ces fêtes scandent toujours le calendrier mais ce n'est plus que des fêtes considérées comme des jours fériés, où l'on ne fait rien...	38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50
A	Ou commerciales.	51
B	Voilà, c'est commercial, c'est un jour de congé et on oublie le sens. Et ça, je pense que c'est notre rôle, nous les passeurs de savoir, de sensibiliser nos apprenants.	52 53
A	Oui, exactement. Et si on va plus dans les détails, pour toi que signifient les mots 'éthique' et 'cultures religieuses' ?	54 55
B	Bah c'est ce que je crois avoir déjà dit un peu tout à l'heure. Dans la culture religieuse, on va faire un petit peu d'enseignement factuel, on va donner des éléments, des repères historiques. Et dans l'éthique on va plus favoriser un débat, que ce soit interculturel, interreligieux, lorsqu'il y a des événements qui se passent, interroger le pourquoi, qu'est-ce que les élèves pensent de tout ça. Et puis je dirais un, c'est le factuel, et puis deux, une fois qu'on a compris les fondements des religions, ça nous permet de comprendre, je pense notamment à l'islamisme, les dérives. Parce qu'on a beaucoup de citoyens aujourd'hui qui font des jugements sur les radicaux et qui n'ont aucune culture religieuse.	56 57 58 59 60 61 62 63 64

A	Ok. Très bien. Et sinon, par rapport à l'enseignement que tu donnes en classes, est-ce que tu enseignes spécifiquement l'ECR ? Si oui, est-ce que tu suis les objectifs du PER et quels sujets est-ce que tu abordes ? Si non, pour quelle raisons ?	65 66 67
B	Oui, je l'enseigne, mais non je ne suis pas les objectifs du PER. Je l'ai regardé, mais je pense que les matériaux à disposition ne sont pas suffisants et puis je fais confiance à ma propre culture. Bon, comme tu le sais, je suis de toute façon un franc-tireur comme on dit, quelqu'un qui fait du free-style, alors de toute façon même si on me donnait un manuel, je trouverais le moyen de le contourner. Alors oui, ce que je fais, c'est que j'utilise le calendrier avec les fêtes pour faire un petit rappel, pour le faire comprendre et le faire voir d'où viennent toutes ces notions. J'ajouterais que là, par exemple avec les 9 <sup>ème</sup> , quand il y a eu la fête de la Toussaint, j'ai parlé de la fête des morts dans différentes cultures, j'ai parlé de Halloween, d'où venait cette fête, j'ai montré aussi que ce n'était pas une fête autant gaélique que l'on ne le pensait vu qu'elle a aussi des origines chrétiennes. J'ai parlé également de la Toussaint, ce qui m'a permis de parler de la canonisation des saints, comment on canonise et puis la fête du lendemain de la Toussaint, donc voilà typiquement, j'utilise ces moments, qui peuvent paraître faciles, mais ça me permet à chaque fois de reprendre. Et puis le côté 'éthique', bah c'est le côté quand il y a des valeurs, des sujets de société qui sont très clivants, où on voit les élèves qui ont des questions très déterminées, très clivantes, j'en profite pour faire un débat, et pour permettre de se comprendre les uns les autres – bon déjà s'écouter, parce que se comprendre, c'est une grosse ambition.	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86
A	Mais du coup, tu vas aborder un sujet par-ci, mais sans faire toute une séquence là-dessus.	87 88
B	Voilà, je n'ai pas forcément de ligne précise.	89
A	C'est ça. Et est-ce que tu vas les évaluer là-dessus ?	90
B	Rarement. Ce que j'ai parfois utilisé, c'est, dans un test, de glisser une ou deux questions sur ce qu'on a vu. Mais pourquoi pas, mais ça ne me paraît pas forcément nécessaire. Je pense qu'il faut aussi qu'il y ait parfois des activités gratuites.	91 92 93
A	Très bien. Et toujours par rapport à l'ECR, est-ce que tu encouragerais tes collègues à l'enseigner ? Comme tu le disais avant, certains par peur ou par manque de culture ne l'enseignent pas. Mais est-ce que tu penses qu'il faut que ça continue ?	94 95 96

B	<p>Alors moi je pense qu'il faut que ça continue. J'encouragerais vivement tous mes collègues à le faire. Alors je sais qu'il y a passablement d'oppositions de collègues qui mettent les pieds au mur, certains avec l'argument 'je ne suis pas formé'. Alors je rappellerais à ces collègues si jamais qu'ils existent des cours à la HEP, à l'université et que ce n'est pas interdit de se cultiver. Je veux dire, ce n'est pas parce qu'on a fait une fois l'université y a cinquante mille ans qu'on doit se contenter de ce qu'on a appris. Je sais qu'il y a la position de certains profs d'histoire qui voudraient que ce soit les théologiens qui enseignent ça, mais je ne vois en quoi les théologiens seraient plus habilités à enseigner ça que les historiens. Mais j'encouragerais mes collègues à le faire, oui.</p>	<p>97 98 99 100 101 102 103 104 105 106</p>
A	<p>Et donc, l'ECR aurait une place à jouer dans le programme ?</p>	<p>107</p>
B	<p>Oui, tout à fait !</p>	<p>108</p>
A	<p>Très bien, et du coup, on arrive gentiment à la fin de l'interview, est-ce que tu aurais quelque chose à ajouter par rapport à ce qui a été dit ?</p>	<p>109 110</p>
B	<p>Alors oui, c'est quelque chose auquel je pense depuis deux-trois jours. Lundi prochain, nous avons une réunion avec tous les enseignants de sciences humaines du collège, et moi j'ai envie de lancer un petit pavé dans la marre, même si je sais d'avance que ça ne va pas être agréé, mais j'ai envie de dire aux collègues profs d'histoire, on pourrait utiliser ces fêtes, par exemple, pour faire, pas forcément un projet d'établissement, mais avec quelques-uns, sur le carnaval par exemple. On travaille tout sur ce thème, même avec des classes de VG, on construit des masques, on explique des séquences, on montre comment le carnaval a été vécu ici, d'où cela vient. On associe le prof de dessin, le prof de couture qui nous fait les masques, etc. Et ça je trouve que ça serait une idée extrêmement intéressante, et puis ça permettrait dans chaque classe, chacun fait une petite séquence sur des éléments historiques, le carnaval à tel endroit, le pourquoi du comment. Mais bon, je sais d'avance que ça va être non.</p>	<p>111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123</p>
A	<p>Parce que par manque de temps, de moyen...</p>	<p>124</p>
B	<p>Bien sûr, bien sûr.</p>	<p>125</p>
A	<p>Oui, mais c'est vrai que ça serait très intéressant. Ça serait transversale, on impliquerait vraiment les élèves dans un projet.</p>	<p>126 127</p>

B	Exactement. Ou bien même au moment d'Halloween, par exemple, on les fait rechercher toutes les fêtes des morts. Ah bien toi t'es mexicain, tu vas aller rechercher les infos sur le Mexique, toi tu es colombien, tu fais la même chose pour la Colombie, toi tu es bouddhiste, bah tu nous parleras de comment se passe la fête des morts, s'il y en a une, dans cette religion.	128 129 130 131 132
A	Oui, tout à fait. Je trouve que le dernier point que tu as ajouté était vraiment intéressant. Je pense que c'est quelque chose qui pourrait vraiment être développé par la suite, cette idée transversale. C'est vrai qu'on se rend compte qu'en français, l'ECR peut avoir un impact, en géographie, en dessin.	133 134 135 136
B	Effectivement. Et les enseignants qui nous disent que ça va prendre trop de temps, ils peuvent faire une évaluation là-dessus, rien ne les empêche de mettre une note. Et je suis sûr que c'est quelque chose qui marcherait. Et je rajouterais même que certains élèves qui n'aiment pas l'histoire, je suis sûr qu'ils y trouveraient un intérêt, parce que ceux qui sont un peu pratique...	137 138 139 140 141
A	Ils sont récompensés en étant créatifs.	142
B	Oui, voilà.	143
A	Très d'accord avec toi. Merci pour ton temps en tout cas !	144

**Entretien n°5 : Mme. Müller**

La chercheuse – A

Mme. Müller – B

A	Premièrement, depuis combien temps est-ce que tu enseignes et quelles branches ?	1
B	Officiellement, ça fait depuis 2010, donc 7 ans que j'enseigne, et je suis formée pour l'histoire, géo, français, AMP.	2 3
A	D'accord.	4
B	Maintenant, pour de vrai, j'enseigne depuis l'âge de 17 ans. J'ai fait énormément de remplacements et ma dernière année d'études à la HEP, j'avais déjà un poste à coté, à Prilly en tant que prof de géo.	5 6 7
A	Ok. Et sinon, tu as suivi à la HEP les didactiques de géo, d'histoire, etc. ?	8

B	Oui. Moi je suis en fait de la dernière volée des semi-généralistes. Donc deux ans à l'uni pour apprendre l'histoire, la géo et le français, et deux ans à la HEP pour faire des crédits pédagogiques et didactiques qui allaient avec.	9 10 11
A	Ok, très bien. Et quelle formation as-tu suivi en lien avec l'éthique et la culture religieuse ?	12 13
B	Aucune. C'était une branche à part à l'époque, donc à l'époque c'était soit on prenait histoire et géo, ou alors histoire et histoire des religions. Mais du coup moi je ne l'ai absolument pas étudié.	14 15 16
A	Ok. Et puis du coup, selon toi, à quel point est-ce qu'il est important d'avoir suivi une formation en éthique et cultures religieuses, en termes de didactique et de savoirs universitaires ?	17 18 19
B	Alors je pense que le savoir universitaire est important parce que je trouve essentiel quand on enseigne aux élèves de ne pas transmettre nos convictions personnelles. Et puis, alors je suis très attentive à ça, mais ayant été élevée dans la foi chrétienne – alors je ne suis pas pratiquante mais j'ai quand même mes bases qui sont judéo-chrétienne, plus particulièrement protestante – c'est évident que j'ai des références et des codes qui viennent de ce monde-là. Du coup, il me manque énormément de connaissances sur l'islam, le bouddhisme, le judaïsme. Et du coup, je trouve que c'est très important de ne pas enseigner de manière biaisée ou de laisser sous-entendre que telle religion serait plus importante qu'une autre, parce que c'est celle-ci qu'on maîtrise et qu'on connaît. Au niveau didactique, moi j'en ressentirais moins le besoin, mais c'est plus un désamour personnel de la HEP. Mais je pense que ça peut quand même être intéressant de voir le type d'activités qui peut être menées. Mais c'est ce que propose déjà très bien le nouveau manuel que j'ai feuilleté tout à l'heure, et j'ai vu que les activités ressemblaient pas mal à ce qu'on faisait déjà au primaire. Les activités existent, elles sont là, et puis il y a des films, de bouquins qui sont proposés avec, donc c'est intéressant. Mais pour moi, je pense que le savoir universitaire est plus important.	20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
A	Très bien. Et sinon pour toi, qu'est-ce que l'éthique et cultures religieuses ? Quel sens cela a-t-il pour toi ?	37 38
B	Je pense que c'est déjà amener les élèves à comprendre la diversité, les croyances qui existent, et puis aussi de montrer les points communs qu'il y a entre elles, parce que chacune des religions reconnues, considérées comme officielles, sont toutes des religions monothéistes, et c'est aussi intéressant de se rendre compte de ça. Et	39 40 41 42

	<p>puis de pouvoir voir à certains moments clés de l'histoire l'importance qu'elles ont eue. Y a qu'à voir les Croisades du Moyen-Age ou la Réforme, et de montrer l'importance et l'impact d'une croyance. Mais je trouve surtout pour moi, l'essentiel c'est de leur montrer que lorsqu'on arrive dans une notion d'extrémisme, quel que soit l'extrémisme, à quel point on arrive à créer des injustices, des conflits, etc. Et puis, les ouvrir un peu plus au monde, qu'ils comprennent aussi que ce n'est pas parce que certains font le Noël orthodoxe qu'ils ont plus de valeurs que ceux qui fêtent Hanoukka ou rien du tout.</p>	<p>43 44 45 46 47 48 49 50</p>
A	<p>Et du coup, c'est important de faire des liens pas seulement avec le passé, avec aussi le présent et l'actualité ? Ou est-ce que tu aurais un peu cette vision de l'histoire où tu n'abordes la religion que dans un évènement précis ? Par exemple, j'enseigne la Réforme, donc j'aborde le christianisme ?</p>	<p>51 52 53 54</p>
B	<p>En fait, je me sers du passé, comme excuse. Je traite peu du présent, sauf s'il y a un évènement dans l'actualité qui amène à ce qu'on en discute, mais je me sers énormément du passé pour leur montrer comment ça fonctionnait et après leur faire voir comment ça a évolué. Mais c'est vrai que je me sers peu du présent à ce niveau-là.</p>	<p>55 56 57 58 59</p>
A	<p>Ok</p>	<p>60</p>
B	<p>Je reste dans le domaine de l'histoire. Si j'arrive trop dans le présent, j'ai l'impression que je sors de mon rôle de prof d'histoire et que je deviens une espèce de théoricienne de la vie, et ce n'est pas quelque chose qui me paraît adéquat dans mon enseignement.</p>	<p>61 62 63 64</p>
A	<p>Ok. Et si on découpe un peu ces mots, qu'est-ce que signifient pour toi 'éthique' et 'culture religieuse' ? Aussi peut-être en lien avec des sujets que tu te verrais aborder.</p>	<p>65 66 67</p>
B	<p>Alors pour moi, la notion d'éthique, c'est déjà le fait de se rendre compte qu'il y a plusieurs cultures, comme je l'ai dit avant, et puis d'arriver à un stade d'acceptation et pas de rejet, de peur de l'autre. Et puis l'éthique pour moi c'est aussi de mettre en garde contre les débordements qui ont existé à cause de ça. Et sinon, la culture religieuse pour moi, c'est plutôt l'historique qui entoure ça. Par exemple, parler d'un évènement – je donnais avant l'exemple de la Réforme, des Croisades. Mais pour moi quand je fais l'holocauste, je fais de l'éthique et cultures religieuses. Et quand je fais le génocide arménien, aussi. Parce que même si ce n'est pas une religion au sens propre, c'est quand même une ethnie qui a des croyances, une</p>	<p>68 69 70 71 72 73 74 75 76</p>

	culture et des coutumes qui lui sont propres et qui a subi un génocide. Et moi je trouve qu'il est important que les élèves se rendent compte de ça, que parce qu'ils avaient des fonctionnements et des croyances différentes, il leur est arrivé de mauvaises choses. Donc pour moi, quand je fais ces sujets, je fais de l'ECR.	77 78 79 80
A	Ok. Et si je te dis le terme 'racisme' ou 'écologie', est-ce que ça pourrait être un sujet d'ECR ?	81 82
B	Racisme oui, parce rappeler aux enfants que le racisme ce n'est pas seulement la peur de celui qui n'a pas la même couleur ou race, mais le racisme est la peur de ce qui est différent, donc on peut être raciste envers les femmes, envers les hommes aussi, envers les blonds, etc. Et on peut être raciste envers ceux qui n'ont pas la même religion. Mais par contre, la notion d'écologie, non. Pour moi on est plus dans la géographie.	83 84 85 86 87 88
A	Ok. Mais du coup est-ce que tu fais un peu d'ECR aussi durant tes cours de géographie, quand tu fais de la géopolitique par exemple ?	89 90
B	Alors non, moi je profite des cours de géographie surtout pour parler de notion de développement durable. Y a toujours une partie où je suis le manuel et une autre où je m'en détache, où je leur fais faire tout un dossier, un travail d'exposé où ils doivent faire des recherches pour qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de l'impact de la pollution, etc. [...] Du coup, non je ne fais pas, mais ça peut être intéressant quand tu regardes notamment la migration d'une population ou ce genre de chose, c'est vrai que tu feras un lien, mais je l'aborderai, je ferai pas un cours à part entière.	91 92 93 94 95 96 97 98
A	Très bien. Et du coup pour toi quels sont les buts de l'ECR ? Pourquoi est-ce qu'on en fait ?	100 101
B	Je pense qu'on en revient à cette notion de diversité. Et comme aujourd'hui on est dans un monde multiculturel, on ne peut plus prétendre à être uniquement entre gens de même confession ou de même nationalité. Dans les classes, on voit bien cette hétérogénéité. Par exemple, dans ma classe, j'en ai 14 de niveau 1 en français, et j'en ai seulement trois qui sont suisses – vraiment suisses de deux côtés. Tous les autres, ils ont soit la bi-nationalité, ou alors ce sont des enfants de gens qui sont venus chercher du travail, soit des gens qui – j'en ai deux qui dépendent de l'EVAM si je ne dis pas de bêtise – viennent de zone de guerre. Donc maintenant, si on n'enseignait rien du tout de tout ça, ça serait d'une certaine manière nier qu'ils existent et qu'ils ont leurs croyances, et si on enseignait que la partie chrétienne, ça	102 103 104 105 106 107 108 109 110 111

	serait dévaloriser leurs croyances. Je pense donc qu'il est important qu'on parle de tout ça. Bon maintenant, je ne suis pas forcément à l'aise de le faire parce que, comme je le disais avant, je n'ai pas les connaissances académiques. J'ai ce que j'en sais, j'ai l'intérêt que j'y porte, mais souvent je prends énormément de pincettes quand je réponds aux questions des élèves parce que je n'ai pas la certitude que ce que je dis est vrai. Je leur demande d'ailleurs dès fois de me corriger si tout un coup on veut parler de l'islam, je demande à ceux qui sont musulmans dans la classe de me reprendre ou d'ajouter des choses par exemple. Mais je pense que l'utilité elle est là, c'est vraiment amener les élèves, qui seront des adultes plus tard, à comprendre qu'on est dans un monde multiculturel et qu'ils n'ont pas le choix. Et qu'on peut s'enrichir de cette multi-culturalité plutôt que d'en avoir peur.	112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123
A	D'accord avec toi. Et du coup, par rapport à l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses, est-ce que tu as l'impression de l'enseigner dans ta classe ? Et si oui, est-ce que tu suis les objectifs du PER et quels sujets abordes-tu avec tes élèves ? Et si non, pour quelles raisons ?	124 125 126 127
B	Alors je pense que je le fais mais en trichant un peu. C'est-à-dire que je ne respecte pas le quota d'une période et demie d'histoire et de 0,5 période d'ECR, parce que j'ai décidé que je m'en fichais tant qu'on n'a pas les nouveaux moyens officiels. Ça me demande déjà tant d'énergie pour créer un programme, de le comprendre, de l'appréhender. En plus maintenant la manière d'évaluer à changer, puisqu'on ne peut plus faire des tests de restitution de connaissances mais on est dans de la méthodologie, dans de l'analyse et de ce genre de choses-là, ça rend ma manière d'évaluer très différente, ma manière d'enseigner aussi. Et ça me prend déjà une telle énergie pour comprendre ça que rajouter de l'ECR comme le PER le demande, pour l'instant c'est trop pour moi.	128 129 130 131 132 133 134 135 136 137
A	Mais ça va changer ?	138
B	Exact. Mais pour l'instant j'ai choisi la facilité. C'est-à-dire que j'ai constaté qu'on n'a pas vraiment un mot d'ordre au sein de l'histoire, si ce n'est qu'on suit encore le PEV avec les manuels qui vont bientôt changer. Donc quand le PER sera mis en place dans l'histoire, je le suivrai de manière plus correcte et consciencieuse. Et puis je vais sûrement faire une semaine sur deux, je fais une période d'ECR. Donc soit je vais faire comme ça, soit sous forme d'un module. On finit un sujet et on passe un moment sur l'ECR, en regardant que la tarification soit exacte. Mais pour l'instant, comme je l'ai dit, je triche un peu. Pour moi, je n'enseigne donc pas vraiment l'ECR. En 9 <sup>ème</sup> , honnêtement je n'ai pas encore trouvé comment faire, en	139 140 141 142 143 144 145 146 147

	<p>lien avec le cours d'histoire. En 10<sup>e</sup>, je passe par la Réforme, avec la Guerre de Trente ans et ce genre de choses. Et ensuite sur la manière dont la religion perd de son importance autour de la Révolution française, l'époque des Lumières. Je m'ensers pour leur montrer les changements de la société. Et en 11<sup>e</sup>, je fais le génocide arménien et la Shoah, et pour moi là je fais de l'ECR. Mais je triche complètement, j'en suis tout à fait consciente. Après je me suis aussi rendue compte que a priori, de ce que j'ai pu entendre de ce qui se dit dans l'établissement lors d'une rencontre notamment qu'on a eu il y a quelques mois avec les enseignants du primaire pour coordonner un peu petit peu le passage de 7-8P au secondaire, pour qu'eux aient conscience de nos attentes et qu'on ait conscience nous aussi des difficultés qu'ils ont, pour qu'on trouve des solutions parce que les élèves de 9<sup>e</sup> arrivent chez nous sous-préparés. Et donc, en discutant aussi de l'histoire avec les enseignants de 7-8 et aussi les collègues du secondaire qui étaient présent, je me suis rendue compte que sur la vingtaine de personnes qui étaient là, j'étais la seule à enseigner l'histoire comme le PER le demandait. Par exemple, ne plus faire de test de restitution de connaissances, à faire des tests d'analyse, à regarder comment on analyse un document,...</p>	<p>148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164</p>
A	C'est ça, plus de méthodologie et d'historiographie.	165
B	<p>Ouais. Et du coup, ça veut dire que le directeur est tout à fait au courant que les profs d'histoire font exactement comme ils veulent, qu'ils ne respectent pas le plan, alors à un certain moment, j'ai décidé que moi aussi je jouais à la débile. Je me donne bonne conscience parce que j'ai appris à faire les tests comme il faut, donc ça je sais déjà le faire, c'est une énergie en moins que j'aurai à mettre avec le nouveau programme, mais pour le reste, honnêtement, j'attends d'y être obligée. Après c'est aussi dû au fait que la particularité des semi-généralistes avant était que j'avais mes 4 branches que j'enseignais à ma classe, et puis on me rajoutait deux trois trucs que j'apprenais sur le tard. Mais approximativement, la moitié de l'horaire de mes élèves, c'était moi. J'avais 16 périodes avec eux, et si j'étais à la bourre sur un truc, s'il y avait des difficultés, je pouvais changer l'ordre de mes heures, rallonger des périodes. Maintenant, en ayant 4 branches d'enseignement, j'ai 8 classes, à peu près. Cette année j'ai réussi à échanger de la géographie contre de l'histoire à quelqu'un, parce que ça fait plusieurs années que je demande qu'on m'enlève la géo parce que ça me fait trop en termes de préparation de programme, et cette année, j'ai deux programmes de 9<sup>e</sup> en histoire, un de 10<sup>e</sup> et deux en 11<sup>e</sup>, le reste c'est du français. Mais rien que ça, les classes avancent pas au même rythme, les problématiques ne sont pas les mêmes en fonction des questions, ça demande une telle énergie de créativité et d'enseignement que je fais défaut à l'ECR. Pour</p>	<p>166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184</p>

	l'instant, je mets toute cette énergie, par exemple, sur le programme de 9 <sup>e</sup> que je n'ai pas enseigné depuis plusieurs années. [...] Du coup je suis obligée de faire des choix, pour ma propre santé aussi. J'ai choisi donc d'ignorer ça pour l'instant.	185 186 187
A	Oui, très clairement. Et est-ce que tu crois que si tu avais été formée à un savoir universitaire, on en a parlé avant, est-ce que tu aurais été plus encline à l'enseigner ?	188 189
B	Oui, parce que je saurais quoi raconter. On a eu les rencontres du mois de novembre par branches, et durant celle d'histoire, plusieurs collègues ont exprimé ça aussi, en disant qu'on se sentait insécurisé dans ce domaine parce qu'on n'a pas reçu de formation avant. Qu'est-ce qui fait de nous de professionnels de l'éthique et cultures religieuses, à part que soudain on a collé ça sur l'étiquette du prof d'histoire ? Et je suis désolée mais je suis historienne et pas théologienne.	190 191 192 193 194 195
A	Non, ça c'est sûr.	196
B	Bon alors maintenant j'aime bien, j'ai un intérêt à ça, comprendre comment fonctionne le monde, alors évidemment ça passe par comment fonctionnent les religions, mais comme je disais avant, c'est juste l'intérêt que j'y mets moi. Y a certaines religions qui m'intéressent, je vais aller guigner un peu. Le bouddhisme je le trouve plus intéressant dans sa philosophie que le judaïsme par exemple, donc c'est vrai que je connais mieux le bouddhisme que le judaïsme. Et l'islam, j'ai malheureusement mes connaissances qui sont biaisée par l'actualité, tout en faisant attention à rappeler aux gamins que l'extrémisme est une chose, la religion est une autre chose, et que tous les musulmans ne sont pas extrémistes au même titre que les Allemands ne sont pas tous des nazis ou tous les Turcs ne sont pas responsables du génocide. Mais c'est vrai que pour moi cette base de connaissance est vraiment importante pour se sentir à l'aise dans la matière.	197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208
A	Comme pour pouvoir répondre aux questions des élèves ou gérer des débats qui pourraient naître au sein de la classe.	209 210
B	Oui, et couper court aussi à des polémiques. J'ai eu, il y a quelques années en classe, un élève qui me dit en cours d'histoire, 'hein dit madame que si je ne fais pas le Ramadan, je suis pas un mauvais musulman ?'. Bah heuh... je ne savais pas quoi répondre. C'était un domaine très particulier où je pense que ses parents insistaient pour qu'il fasse le Ramadan et ses potes ne le faisaient pas, et puis j'étais male prise parce que je ne suis pas...	211 212 213 214 215 216

A	Oui, mais là ce n'était même plus une affaire de religion, c'est de la théologie, du domaine de l'éducation.	217 218
B	Oui, et là on arrivait dans quelque chose qui touchait vraiment le gamin. Je lui disais « mais moi je peux te donner une réponse personnelle pour moi, moi je ne suis pas pratiquante de ma religion. Moi en tant que non pratiquante, j'estime que la croyance en Dieu, quel que soit le nom que tu lui donnes, elle se passe dans ton cœur. Si tu fais des choses pour le bien, si tu agis toujours dans une idée pacifique, bénéfique, empathique etc., pour moi tu es un bon croyant, à ce titre-là. Parce que si Dieu est Amour, si tu fonctionnes dans ta vie de tous les jours avec le cœur, bah tu respectes les principes divins, selon moi toujours. Donc pour moi, que tu aies à l'église ou pas, que tu fasses le Ramadan ou pas, que tu fasses ta prière ou pas, pour ma part je pense que Dieu s'en fout. » Mais je ne pouvais pas lui dire ça au gamin.	219 220 221 222 223 224 225 226 227 228
A	Effectivement, parce que c'est personnel, qu'il est jeune, il y a les parents derrière, etc...	229 230
B	Donc moi je lui ai dit que c'était une discussion qu'il devait avoir avec ses parents, mais qu'à mon sens ça ne faisait pas de lui un criminel si un jour il prenait la décision de ne pas faire le Ramadan. Je lui ai dit que c'était une discussion à avoir à la maison. Mais c'est vrai qu'on sentait que c'était quelque chose d'important pour lui, et ça a réveillé une sonnette d'alarme chez moi, qui disait que là, j'allais lui amener mes convictions, et j'ai pas le droit de le faire. Je peux leur amener la notion d'empathie, d'amour universel,...	231 232 233 234 235 236 237
A	Mais tu l'as bien dit, c'est « selon moi », mais après à quel point les élèves vont comprendre le « selon moi » ?	238 239
B	Oui exactement. Ça c'est plutôt des discussions informelles que j'aurai avec les élèves en fin d'année de 11 <sup>e</sup> , tout d'un coup quand ça se relaxe un peu, qu'on discute un peu. Mais c'est vrai que tant que je sais que je les ai l'année d'après, que l'on est dans un cadre scolaire, je ne m'autorise pas à avoir ce genre de discussions en classe. Par contre je vais amener des notions importantes pour moi telles que l'amour universel, la générosité, le respect mais d'une autre manière.	240 241 242 243 244 245
A	Mais qui sont des notions de sociétés importantes de toute façon.	246
B	Oui, mais qui selon moi devraient être aussi présentes dans les religions. Parce que le problème il est là. Et justement, je trouve intéressant qu'ils nous fassent enseigner l'histoire des religions même s'il nous manque des bases pour l'enseigner – à ça on	247 248 249 250

	peut répondre qu'ils existent des formations à la HEP auxquelles on aurait dû s'inscrire...	251 252
A	Malheureusement pas pour ça.	254
B	Mais, pour l'instant, on a une médiatrice religieuse qui a été mandatée et on peut lui demander à elle. Mais moi ce que je trouve vraiment important c'est qu'on fasse la différence entre ce qui est vraiment la religion, c'est-à-dire la croyance qui nous permet d'avancer et nous sentir bien, et les dogmes. Et ça c'est quelque chose que je trouve important. Par exemple, j'explique qu'au Moyen-Age toute la société était vraiment focalisée sur les principes religieux, et toute la vie sociale se construisait autour, et de rappeler que ce n'est pas Dieu qui l'a voulu comme ça, c'est surtout l'Eglise catholique de l'époque qui avait besoin de prendre de l'importance à cette époque et qui a instauré un système rigide. Mais je trouve important si les élèves arrivent à avoir un moment cette notion de dire « y a ma croyance et y a ce que les dogmes exigent de moi » et s'ils arrivent à faire cette différence-là – parce que moi je suis clairement antidogmatique, je ne suis pas athée parce que je crois en quelque chose, mais du moment qu'on y colle un cadre, ça me débecte. Ma grand-mère par exemple m'a traitée de mauvaise chrétienne parce que je n'avais jamais lu la Bible jusqu'au bout. Elle m'avait offert sa croix à ma confirmation qu'elle a voulu me reprendre parce qu'elle estimait que je n'étais pas une bonne chrétienne. [...]	255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270
A	Ok. Mais sinon, question matériel, est-ce que vous avez eu accès à un matériel ?	271
B	A l'exception du manuel que l'économat nous a filé à un exemplaire pour tous les enseignants d'histoire, non. Donc voilà. Il faudrait que je lui demande qu'elle nous en commande pour tout le monde. Mais le problème qu'on a actuellement, c'est qu'on n'a pas de chef de file en histoire, et du coup, elle me l'a filé à moi cet exemplaire parce que je suis la chef de file de français. Mais en fait, je ne suis pas responsable de ce matériel, donc elle m'a filé sur les épaules une responsabilité qui n'est pas la mienne. Donc moi je vais passer par la direction pour lui demander qu'il lui demande de nous commander du matos. Donc, pour l'instant, on a qu'un exemplaire, mais qui n'est pas si mal. Je l'ai feuilleté tout à l'heure et il propose un C'est pas Sorcier, un Mix&Remix.	272 273 274 275 276 277 278 279 280 281
A	Oui, et il sépare bien les sujets, christianisme, judaïsme, islam et ils mettent aussi des images.	282 283
B	Oui, ça, j'ai vu. Je suis juste un peu dubitative sur le format du cahier de l'élève qui est un peu particulier, qui s'ouvre comme un calendrier. Je pense que les gamins	284 285

	vont très vite l'abîmer. Mais il a l'air pas mal, et j'étais contente de voir qu'il y a un Mix&Remix, parce que j'aime beaucoup le format-là, avec le C'est pas Sorcier aussi, même si l'émission n'existe plus, tous les enseignants l'utilisent, que ce soit en histoire, en géo, en science, parce que c'est vraiment un format superbe pour transmettre la matière aux gamins. [...] Mais du coup qu'un exemplaire pour seulement 6 enseignants d'histoire.	286 287 288 289 290 291
A	Oui, là on tient peut-être une explication du peu d'enseignement d'ECR, parce que c'est vrai que si tu n'as pas de brochure, tu fais difficilement des cours sur l'ECR.	292 293
B	Ouais, je suis d'accord avec toi. Et il y a aussi l'aspect de savoir qui décide qu'on doit avoir ce matériel. Ça je n'ai pas compris non plus. Pourquoi il a été décidé qu'on nous commandait qu'un exemplaire de l'enseignant ? Pourquoi les brochures de l'élève ne sont pas encore disponibles ? Ça c'est des histoires de budget et qui moi me dépassent. Là dernièrement, ils ont dû changer les livres de musique. Et ça coûte un énorme budget de changer du matériel qui n'est plus jugé fonctionnel, et du coup ça a pris sur les nouvelles brochures de français qu'on devait avoir et qui sont jugées PER-compatibles. Bah en fait on ne les a pas parce qu'ils n'avaient plus le budget pour, et du coup à la place d'en commander un par élève, elle en a commandé un par enseignant. [...] Donc on a ce problème aussi et je ne sais pas dans quelle mesure il a été décidé d'avoir un seul exemplaire d'ECR parce que le budget était pris pour autre chose, mais dans ce cas-là, je ne sais pas quand on aura accès à tout ça. Parce que quand les nouveaux manuels d'histoire arriveront, faudra bien budgétiser ça. Là on est dans la galère parce qu'on a plus assez de réserve de feuille, de cahier, de tout ça. On arrive à un stade où on a l'interdiction d'aller chercher du matériel à l'économat quand on en a besoin. On doit passer par les doyens et c'est eux qui évaluent si notre demande est justifiée ou pas. Donc c'est quand même grandiose, on est tellement entrain de compter les petits sous qu'on a aussi un accès à la formation limité. Je ne savais pas qu'on avait fait un manuel spécifique d'ECR jusqu'au moment où la dame qui s'occupe de l'économat me le mette entre les mains. Et je l'ai dit à la réunion aux autres enseignants qui étaient présent à la réunion, mais tout le monde n'était pas présent, donc théoriquement, il y a encore des enseignants qui ne savent toujours pas qu'il existe un manuel d'éthique et cultures religieuses. On n'a pas reçu de mail, pas que je me souviens du moins.	294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318
A	Ok.	319
	[...]	

A	Mais du coup, est-ce que tu aurais quelque chose à ajouter ? Un élément qui t'a marqué, un sujet sur lequel tu voudrais revenir ?	320 321
B	Alors oui. Je pense notamment que c'est un peu dangereux de demander aux enseignants soudain d'être des professionnels de l'éthique et cultures religieuses comme ça, parce qu'on oublie vraiment que l'on a l'interdiction de transmettre nos propres convictions qu'elles soient religieuses, politiques ou quoique ce soit, on ne doit pas le faire. J'ai souvenir, je ne donnerai pas de nom, d'un collègue en science qui est créationniste qui enseignait aux élèves qu'il y avait le règne animal, le règne végétal, le règne minéral et le règne humain. Je veux bien mais je trouve que c'est extrêmement dangereux, et puis c'est quand même une personne qui croit dur comme fer par rapport à ses croyances qu'un beau jour Dieu a créé Adam, lui a pris une côte et a créé Eve. Ça veut dire qu'il nie complètement l'existence de la préhistoire, il nie complètement l'existence de l'évolution. Et ça je trouve extrêmement dangereux qu'on puisse tenir des propos comme ça aux élèves, qu'on puisse à ce point-là amener ses propres convictions. Et faire soudain de nous des professionnels de l'ECR, et bien non, je suis désolée, non ! On a besoin d'un prérequis d'abord et d'avoir un cadre ou des limites. On nous l'explique bien assez quand on a des sujets comme l'holocauste.	322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337
A	Oui, effectivement. L'holocauste, c'est un sujet sensible et on nous apprend à être prudents.	338 339
B	Oui, et la CICAD est extrêmement attentive, elle nous file du matériel pédagogique, ils nous encadrent beaucoup. J'avais fait la visite à Auschwitz, proposé par la CICAD pour les enseignants, et puis j'avais suivi deux journées de formation à l'université sur comment enseigner la Shoah à l'école. Ils nous donnent le cadre, ils nous expliquent de quoi on peut parler, comment et à quel âge, etc. Alors que là, soudain, on nous dit « ah oui, on vous a mis 0,5 période d'ECR par semaine ».	340 341 342 343 344 345
A	Vous êtes, du coup, censés être des spécialistes de l'islam, du judaïsme, etc.	346
B	Et en fait, pas du tout ! Parce que, à la limite, en exagérant le trait, moi je crois dur comme fer à ce que dit la presse, moi je suis absolument persuadée que ... euh	347 348
A	L'islam une religion de violence, d'extrémistes, etc. ?	349
B	Voilà, exactement. Ça veut dire qu'à ce titre-là, je n'ai pas de respect pour mes élèves musulmans, et puis à ce titre-là, je n'arrête pas de leur enseigner que ce sont des moins que rien parce qu'ils viennent d'une religion qui est à son Moyen-Age.	350 351 352

A	Ouais.	353
B	Bah non, je n'ai pas le droit de faire ça. Par contre il n'y a aucun contrôle de ce qu'on fait en classe. Concrètement, mon cours d'histoire je le mène comme j'en ai envie, je peux amener toutes les notions. Si j'ai envie de leur expliquer que finalement les Aliens ont débarqué et que ce sont eux qui gouvernent le monde, si j'ai envie de parler des théories du complot, et tout ça, aucun problème, en plus les gamins adorent ce genre de truc. Mais je trouve qu'on peut faire des dégâts absolument gigantesques. Et donc moi je trouve risqué que du jour au lendemain on nous ait catapultés professionnels d'éthique et cultures religieuses.	354 355 356 357 358 359 360 361
A	Oui, et qui à la base est un sujet extrêmement sensible.	362
B	Et le fait qu'on soit enseignant ne fait pas de nous des gens qui sont adéquats, et ça on a tendance à l'oublier. Et puis on a souvent vu des gamins ou même des adultes qui en reparlent x années après, et qui ont souvenir d'un enseignant qui leur a dit que. Et on voit les dégâts qu'on est capable de faire à travers une phrase qui nous paraît anodine. 'Toi tu n'y arriveras jamais', ça, ça marque quelqu'un à vie. Et y en a qui des années après on envie de prendre cette revanche et aller le voir et lui montrer que j'ai réussi. Je pense donc qu'on oublie un peu le pouvoir qu'on a sur des gamins, parce qu'on est pour certains gamins la personne qu'ils voient le plus durant la semaine, c'est nous, ils nous voient plus que leurs parents. Et certains ont une fidélité envers leur enseignant qui fait que tout ce que dit le prof c'est juste, c'est vrai. Donc si on leur met de mauvaises informations dans la tête, si on leur met des doutes, ce genre de choses, et bah ils croient, c'est clair et net. [...] Et du coup je trouve extrêmement dangereux qu'on nous mette entre les mains des sujets sensibles en décidant qu'on est des gens adéquats, parce que ce n'est pas vrai. Les enseignants, on est des gens égocentriques, qui voulons notre confort avant même le confort de nos élèves et qui veillons à nos petits aménagements personnels avant ceux des élèves. Ce ne sont pas tous des gens bien. Je suis dure et je ne suis pas juste avec tout le monde, mais quand tu vois ce que se permettent certains collègues aussi bien dans les termes, dans les mots, dans leurs cours ou dans leurs attitudes générales, et bien je trouve que faire d'eux des professionnels de l'éthique et cultures religieuses, ça me fait peur. Après, ça veut pas dire non plus que je suis adéquate, je fais du mieux possible et j'ai la conscience tranquille à la fin de la journée parce que j'ai du mieux possible, mais ça ne veut pas dire que je n'ai jamais heurté quelqu'un au passage. Mais le problème est le même qu'avec les TIC, on décide d'un jour au lendemain qu'on est des professionnels de l'informatique et faut qu'on enseigne ça aux élèves. Mais non, je suis désolée, mais je galère déjà	363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388

	assez – alors je sais faire mes petits PowerPoints, mais je galère et ça me prend des plombes.	389 390
A	Oui oui, et ce n'est encore que des PowerPoints.	391
B	Oui haha mais déjà !	392
A	Mais nous avons la même problématique à la HEP avec les TIC, où ils ont décidé de nous mettre ce cours MSTIC en plus, et du coup ils nous demandent de créer des séquences MSTIC, mais on n'a pas eu de cours là-dessus. Parce qu'ils nous ont un peu amené ça comme ça, ils nous piqué quelques crédits en stage, mais pas assez pour demander un travail de validation ET des cours. Ce qui fait qu'on nous donne du travail à la maison, à faire en ligne, mais du coup celui qui a déjà eu une formation, ce n'est pas un problème pour lui, mais les autres galèrent. Et du coup, moi je vais faire un cours pour apprendre à mes élèves à utiliser PowerPoint parce que je ne sais pas faire vraiment autre chose, et surtout je n'ai pas d'intérêt. Ça c'est une chose également !	393 394 395 396 397 398 399 400 401 402
B	Oui, c'est vrai. Alors la problématique est plus large que ça, mais c'est vrai qu'il y a des points qui se regroupent, notamment le fait qu'on décide un jour de faire de nous des professionnels. C'est comme il y a quelques années, et ce n'est pas fini, tu sais, le vent de panique qu'il y a eu quand on s'est rendu compte que dans la LEO et HARMOS, il y avait l'intégration aux élèves à besoins particuliers. Le côté de soudain 'attendez, vous attendez de nous qu'on soit tous enseignants spécialisés ?'. Ma sœur est enseignante spécialisée et on ne fait pas le même métier, on n'a pas les mêmes outils, pas les mêmes ressources, et pas les mêmes élèves ! [...] C'est également la même chose avec la géo et la citoyenneté. Je ne t'explique pas à quel point je suis à l'aise quand je fais de la citoyenneté...	403 404 405 406 407 408 409 410 411 412
A	Et en plus ce n'était pas du tout la même branche à la base !	413
B	Et ce n'était pas du tout à la base un choix de ma part, je connais mes limites, tant en économie et droit que citoyenneté, donc je sais très bien que je ne voulais enseigner ça, mais soudain je dois le faire. Et puis même chose pour l'éthique et cultures religieuses, si ce n'est que pour moi, la facilité avec ça, c'est qu'on peut faire de l'histoire dedans, et du coup je peux retrouver cet amour de l'histoire que j'ai et qui permet de biaiser un peu le truc. Mais je me dis que quand on demande à un pasteur ou un prêtre de faire des études de théologie à l'université pour avoir une connaissance énorme de tout ça pour faire ses sermons, je me dis qu'à quelque	414 415 416 417 418 419 420 421

	part on devrait exiger quelque chose, alors de moins élevé, mais de similaire pour un enseignant d'ECR.	423 424
A	Oui oui. Même au gymnase il y a une formation. Tu fais ton bachelor et master en histoire des religions, et ensuite tu fais ta HEP. Sur cette même base, ils ont voulu instaurer à l'université, mais ça fait un flop, ils ont voulu obliger les étudiants d'histoire, s'ils voulaient poursuivre après à la HEP, à faire 40 crédits en histoire des religions.	425 426 427 428 429
B	Ce qui n'aurait pas été si bête...	430
A	Effectivement. Mais la plupart des étudiants d'histoire se sont sentis lésés, « comment ça on ne serait pas capable d'enseigner l'histoire ? », mais ce qui n'a pas été expliqué, ou mal, ce que par la suite ils allaient devoir enseigner l'ECR. Mais du coup ça n'a pas passé à l'université, mais c'est aussi qu'il y a plein de différences entre ce qui se passe à l'uni, au département, à la HEP et dans les écoles. C'est vrai qu'à l'époque je m'étais dit que ça allait être la galère pour ceux qui venaient de commencer l'uni en histoire, et qui devraient vite rattraper des crédits, on était tous à se demander pourquoi. Et arriver à la HEP et sur le terrain, je me suis rendue compte que l'idée n'était pas bête. Ces 40 crédits, c'est ce qui te permet de faire un cours général de christianisme, un cours général de bouddhisme, un cours général d'islam. Tu ne peux pas tout faire, mais si tu maîtrises déjà trois religions sur les 5 les plus importantes, c'est déjà pas mal. Tu as déjà une base méthodologique et tu sais où aller regarder.	431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443
[...]		
B	C'est vrai qu'une formation de base en termes académiques, pour qu'on ait juste les connaissances. Après on est enseignant, on sait comment transformer des connaissances en matériel pédagogique. Mais juste cette base de connaissances en quelques crédits ou quelques journées sur l'histoire de ces religions, sur le matériel à disposition, la documentation, ce genre de choses-là.	444 445 446 447 448
[...]		
B	Mais moi j'ai au moins un intérêt personnel pour l'histoire des religions, je trouve fascinant de comprendre comment les sociétés et le monde fonctionnent, et je trouverais ça génial de pouvoir avoir un autre regard sur la religion, qui ne soit pas de la théologie mais de l'histoire, mais par contre, je l'apprends quand tout ça ? Je l'apprends quand, comment ?	449 450 451 452 453

A	<p>Oui, et il faut qu'on te donne ces moyens à dispositions. Si on proposait de repartir même pour une année à l'université, c'est long ! Alors pourquoi pas proposer des petits cours, par exemple sur trois après-midis, on va faire l'histoire de l'islam.</p>	<p>454 455 456</p>
B	<p>C'est exactement ça. Et puis de proposer une formation, de nouveau si on est suffisamment d'enseignants intéressés, où quelqu'un de la HEP vient ici ou qui que ce soit dans l'enseignement. Ou si on est un peu moins à être intéressé, et bien on sait qu'on fait la formation de notre côté, c'est moitié sur temps d'école et moitié sur temps libre si je ne dis pas de bêtises pour les formations. Mais moi je n'apprécie pas trop ça parce que je trouve plus compliqué de me faire remplacer que vraiment être là et enseigner. Bon, quand tu n'as pas le choix, tu n'as pas le choix. Mais ça serait intéressant qu'ils nous proposent quelque chose aux enseignants qui n'ont pas été formés pour et qui décident qu'ils le veulent.</p>	<p>457 458 459 460 461 462 463 464 465</p>
A	<p>Et je pense qu'à ce niveau-là plus de personnes sauraient quoi faire et auraient plus d'idées d'enseignements, et moins d'appréhension.</p>	<p>466 467</p>
B	<p>Oui, et je pense que c'est ça aussi qui est important, c'est qu'on n'oublie pas c'est qu'on est censé voir le point de vue de l'historien et pas du théologien là-dedans. Je pense que ce qui nous fait peur dans l'idée d'enseigner l'ECR, c'est qu'on devienne des espèces de faux théologiens, alors que ce n'est pas du tout ce qu'on nous demande. On ne nous demande pas d'entrer dans un jugement de valeur ou dans une interprétation des dogmes, on nous demande juste d'expliquer les différences, de montrer... voilà et les gamins se construisent leurs chemins. Et si ça amènent des débats un peu plus théologiques, à nous de voir si on les assume ou pas. Mais c'est ça qui n'est pas clairement expliqué et quand on voit ce mot 'religion', et bien ça nous fait flipper, parce qu'on se dit soudain, 'attends, tu attends de moi que je sois capable de tout expliquer ?'. Non, vraiment pas. Je pense qu'il est là le point principal, c'est qu'on nous mette à disposition des aides, des informations qui nous permettent de nous rendre compte que c'est du point de vue de l'historien, point barre. Et là je pense que ça sécurisera pas mal de monde, moi y compris.</p>	<p>468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482</p>
A	<p>Ouais. Bien. Merci beaucoup en tout cas ! Et c'est fini !</p>	<p>483</p>

### N°3. Codage des résultats

#### Les représentations concernant l'ECR

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>Quand on entend le terme ECR, on retient surtout les mots ‘cultures religieuses’. En classe, on aborde les problématiques religieuses mais peu, voir pas, l'éthique. (l. 61-63). L'éthique est plutôt abordée en français et de temps en temps en histoire, « en mettant [les élèves] dans des situations, en leur demandant ce qu'ils auraient pu faire » (l. 119-120). Mais difficulté à définir ce qu'est l'éthique ; est-ce la « notion de bien et de mal ? » (l. 123).</p> <p>La culture religieuse, c'est « de faire un lien entre les sujets historiques, comme la Réforme, et puis ce qu'on vit actuellement » (l. 63-65). L'ECR c'est aussi les débats en classe (l. 113)</p> <p>Une des raisons de la mise en place de cette branche est la situation problématique de certaines religions dans le monde, telles que l'islam. (l. 80-81, 90-91). L'ECR est là pour répondre aux questions des élèves et leur faire connaître la société judéo-chrétienne dans laquelle ils vivent (l. 88-89)</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>Quand on parle de culture religieuse, il s'agit par exemple d'évoquer les guerres de religion, au Moyen-Age, durant l'Époque moderne. (l. 33-35). La culture religieuse ne se réduit pas simplement au christianisme, au judaïsme, à l'islam, etc., mais elle permet de mieux comprendre le monde, l'histoire.</p> <p>L'éthique, c'est « le fait de comprendre ce qui s'est passé dans l'histoire avec la conception que les gens avaient à l'époque » (l. 48-49). Par exemple, on apprend à ne pas regarder avec nos yeux d'aujourd'hui l'esclavage aux États-Unis qui était la norme à l'époque. Il faut essayer de « ne pas juger ce qu'il s'est passé, mais essayer de le comprendre à l'heure d'aujourd'hui, parce que justement on a le recul et on peut le condamner en disant ‘faudrait plus que ça recommence’ » (l. 60-61).</p> <p>Le but premier de l'ECR est d'apprendre aux élèves à ne plus « avoir la peur de l'autre », notamment par rapport à l'islam (l. 87-88). Mais la mise en place de l'ECR varie selon les enseignants, chacun étant « libre [...] d'amener l'ECR</p>

	<p>comme il l’entend dans l’idée de comprendre et d’accepter l’autre tel qu’il est » (l. 89-90).</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>L’ECR doit « permettre une ouverture, ça doit permettre une prise de conscience qu’on est différents, qu’on a des croyances et des cultures différentes et qu’on doit se respecter les uns les autres » (l. 44-46). L’ECR permet aussi de faire émerger « certaines idées reçues, certains stéréotypes, certaines fausses informations qu’on peut voir dans la presse » (l. 51-53). Et donc, l’ECR est un peu comme « un support qui permet de discuter, de débattre » (l. 55).</p> <p>Quand on parle d’ECR, on retient surtout le terme ‘culture religieuse’. En effet, l’éthique est un concept problématique ; on ne sait pas quel sens il y a derrière, « la notion du bien et du mal peut être » (l. 63). La culture religieuse est plus facile à définir : c’est le fait « d’aborder les différentes cultures principales de la planète [...], faire émerger les différences, les coutumes » (l. 77-79).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>L’ECR a pour but, dans une société multiculturelle, d’ouvrir le regard de l’élève et de le confronter à celui des autres (l. 38-41). Il est important aussi de confronter les élèves à différents systèmes de valeurs, diverses cultures religieuses et de leur faire remarquer qu’il n’y a pas qu’un seul système de valeurs (l. 44-45).</p> <p>L’ECR a aussi pour but de présenter à l’élève le système culturel (judéo-chrétien) dans lequel il vit. Nous sommes « dans une société judéo-chrétienne depuis un certain nombre de temps » avec des fêtes chrétiennes qui scandent le calendrier, dont le sens a été oublié, et c’est le rôle des enseignants, « les passeurs de savoirs, de sensibiliser [les] apprenants » (l. 52-53).</p> <p>En ce qui concerne la culture religieuse, il s’agit de « faire un petit peu d’enseignement factuel, on va donner des éléments, des repères historiques » (l. 57-58). Dans l’éthique, « on va plus favoriser un débat, que ce soit interculturel, interreligieux, lorsqu’il y a des événements qui se passent, interroger le pourquoi, qu’est-ce que les élèves pensent de tout ça » (l. 58-60). En ayant acquis les connaissances de bases sur les religions ainsi qu’une vision critique du monde, les élèves seront ensuite capables de comprendre les dérives des mouvements religieux, notamment celles de l’islamisme (l. 61-62).</p>

<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>L'ECR, c'est « déjà amener les élèves à comprendre la diversité, les croyances qui existent, et puis aussi de montrer les points communs qu'il y a entre elles [...] » (l. 39-40). L'ECR permet aussi « de pouvoir voir à certains moments clés de l'histoire l'importance qu'elles ont eues » (l. 43), comme durant les Croisades. Il est également essentiel « de leur montrer que lorsqu'on arrive dans une notion d'extrémisme, quel que soit l'extrémisme, à quel point on arrive à créer des injustices, des conflits, etc. » (l. 46-47). Il faut aussi « les ouvrir un peu plus au monde, qu'ils comprennent aussi que ce n'est pas parce que certains font le Noël orthodoxe qu'ils ont plus de valeurs que ceux qui fêtent Hanoukka ou rien du tout » (l. 48-50).</p> <p>La notion d'éthique, c'est « déjà le fait de se rendre compte qu'il y a plusieurs cultures [...] et puis d'arriver à un stade d'acceptation et pas de rejet, de peur de l'autre » (l. 68-70). L'éthique, « c'est aussi de mettre en garde contre les débordements qui ont existé à cause de ça » (l. 70-71).</p> <p>La culture religieuse se concentre sur l'histoire des religions, des guerres de religion, etc. Quand on parle de la Réforme, des Croisades, de l'Holocauste ou encore du génocide arménien, on fait de l'ECR. (l. 73-75).</p> <p>Le racisme peut être un sujet d'ECR, mais toujours en lien avec l'histoire, par contre faire de l'écologie, ce n'est pas un cours à faire en ECR mais en géographie (l. 83 / 87-88).</p> <p>Le but premier de l'ECR c'est « amener les élèves, qui seront des adultes plus tard, à comprendre qu'on est dans un monde multiculturel et qu'ils n'ont pas le choix » et « qu'on peut s'enrichir de cette multi-culturalité plutôt que d'en avoir peur » (l. 120-123). Face à un monde multiculturel, « on ne peut plus prétendre à être uniquement entre gens de même confession ou de même nationalité » (l. 102-103), comme cela se voit déjà dans les classes très hétérogènes. Il est donc important de parler des différentes croyances parce que « si on n'enseignait rien du tout de tout ça, ça serait d'une certaine manière nier qu'ils existent et qu'ils ont leurs croyances, et si on enseignait que la partie chrétienne, ça serait dévaloriser leurs croyances » (l. 109-112).</p>
---------------------------	---

**Rapport au prescrit (PER)**

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>Le PER est ce qu'il faudrait suivre, mais pour l'instant, il n'a pas le temps de créer des séquences en lien avec les objectifs du PER, dont il a pris connaissance il y a trois ans. De plus, ces objectifs peuvent être compris « légèrement différemment et il n'y a pas de synthèse » (l. 210-211)</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>Il ne suit pas le PER, car l'histoire est encore sous le PEV (l. 120). Quand l'histoire passera au PER avec l'arrivée des nouveaux moyens d'enseignement, « ça sera l'occasion de mettre en place le PER, de commencer à s'y intéresser » (l. 175-176).</p> <p>Néanmoins, la mise en place de l'ECR varie selon les enseignants, chacun étant « libre [...] d'amener l'ECR comme il l'entend dans l'idée de comprendre et d'accepter l'autre tel qu'il est » (l.89-90). Les enseignants sont libres d'enseigner l'ECR comme ils le désirent, selon leurs sensibilités (l. 155).</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>Elle n'a jamais lu les objectifs du PER en lien avec l'ECR. Le PER, « tu t'y attaches quand tu es à la HEP, tu le lis en long en large et de travers, et après tu ne refais pas forcément des liens parce que tu as tes sujets, tes thèmes, et voilà » (l. 165-167).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>Il ne suit pas les objectifs du PER, qu'il a néanmoins regardé. Il préfère enseigner comme il l'entend (l. 68-70).</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Connaissance des objectifs du PER et du matériel à disposition. Mais elle ne respecte pas « le quota d'une période et demie d'histoire et de 0,5 période d'ECR, parce que [elle a] décidé que [elle s'] en fichai[t] tant qu' [ils] n' [ont] pas les nouveaux moyens officiels [d'histoire] » (l. 129-130).</p> <p>Pour l'histoire, le plan d'étude est encore le PEV qui n'intègre pas l'ECR.</p>

**La nécessité d'une formation en ECR**

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>Formation en ECR nécessaire à ceux « qui ont peu de connaissances dans ce domaine » (l. 37) pour qu'ils acquièrent les outils de base, notamment ceux qui ne se sentent pas à l'aise avec le sujet. Exemple d'un ami en primaire qui n'était pas à l'aise avec l'ECR et qui donc ne l'enseignait pas et faisait autre chose à la place.</p> <p>En ce qui le concerne, « bagage culturel » jugé suffisant.</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>Nécessité d'une formation de base pour les jeunes enseignants qui n'ont pas encore acquis un bagage culturel suffisant au cours de leur vie. En ce qui le concerne, néanmoins, pas besoin d'une formation estimant qu'il a un savoir suffisant (l. 22-26).</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>Nécessité d'une formation en termes de savoirs universitaires. Pas besoin forcément d'une formation poussée de trois ans, mais besoin d'une base sur les religions, leurs concepts et les termes à utiliser pour pouvoir face aux réactions et questions des élèves (l. 27-30).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>Nécessité d'une formation pour savoir enseigner ce domaine, car « si quelqu'un n'est pas formé, fut-il cultivé, il ne saura pas trop quoi faire » (l. 30-31). Sans formation, l'enseignant ne « va pas comprendre déjà le lien entre l'éthique et la culture religieuse » et à la fin, comme beaucoup de personnes, il va « simplement occulter, zapper cette partie du programme » (l. 32-34).</p> <p>Cependant, par rapport à lui, il n'estime pas avoir besoin d'une formation. Bien qu'il n'en ait pas suivi spécifiquement en lien avec l'histoire des religions, il a tout de même acquis une méthodologie universitaire lui permettant de s'informer par lui-même ; il a une formation « d'autodidacte » (l. 28).</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Nécessité d'une formation en termes de savoirs universitaires pour éviter que les enseignants ne transmettent leurs convictions personnelles (l. 20-21) et pour que ces derniers puissent être à l'aise face aux élèves (l. 208-209). En effet, si on demande à un prêtre ou à un pasteur de suivre une formation universitaire,</p>

	<p>« à quelque part, on devrait exiger quelque chose, alors de moins élevé, mais de similaire pour un enseignant d’ECR » (l. 421-424).</p> <p>Il serait intéressant d’avoir également quelques cours sur la didactique pour voir quel genre d’activités peuvent être menées en classe, bien que personnellement elle n’aimerait pas suivre ce cours par « désamour personnel de la HEP » (l. 30). Cependant le savoir universitaire reste le plus important à avoir (l. 36).</p>
--	--

**Le rapport à la branche ‘histoire’**

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>L’ECR est liée à la branche ‘histoire’ et non une branche à part entière (l. 232-233). L’histoire est la branche principale durant laquelle on fait parfois des cours d’ECR. Mais il faut faire attention à ne passer trop de périodes sur l’ECR, car « bon, on a fait deux périodes là-dessus, faut qu’on passe à autre chose, qu’on revienne à nos moutons » (l. 239-240). Quand on fait de l’ECR, on sort du programme et il faut revenir au sujet d’histoire car « dans trois semaines, [il y a] une évaluation » (l. 245-246). L’ECR n’est pas une matière évaluée, contrairement à l’histoire (l. 246).</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>L’ECR est intégré dans l’histoire et ses sujets – il ne s’agit pas « de faire un cours spécifiquement là-dessus mais [de] l’englober dans quelque chose de plus général pour que ça ait du sens » (l. 44-45).</p> <p>L’enseignement de l’ECR dépend des méthodes et du plan d’études en vigueur en histoire (le PEV). Tant que les nouveaux livres d’histoire ne sont pas distribués et que l’histoire suit les objectifs du PEV, l’ECR n’a pas beaucoup de place (l. 76-78/ 117-118).</p> <p>L’histoire est une branche déjà tellement riche en termes de sujets, « on arrive déjà pas à faire tout le manuel » qu’il y a peu de temps pour l’ECR. (l. 137).</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>La religion est intrinsèquement liée à certains sujets d’histoires, il est donc normal que l’ECR soit intégré à la branche d’histoire, qui reste la branche principale (l. 85-86). L’ECR est donc abordé dans un sujet d’histoire quand cela est pertinent ; le but n’est pas d’arriver en classe et d’annoncer « aujourd’hui, on va faire une période d’ECR » (l. 98-99).</p>

	On peut parfois sortir du cadre de l’histoire pour discuter, casser certains stéréotypes parce qu’il n’y pas d’autres périodes pour cela, mais l’histoire reste l’objectif principal (l. 87-92 / 104-105).
<b>M. Rochat</b>	L’enseignement de l’histoire sera évalué, mais rarement l’ECR, plus considéré comme « une activité gratuite » (l. 93).
<b>Mme. Müller</b>	<p>L’ECR est enseigné en lien avec l’histoire, sinon « [elle a] l’impression [qu’elle] sors de [son] rôle de prof d’histoire et [qu’elle devient] une espèce de théoricienne de la vie » (l. 62-63). L’ECR s’enseigne au travers d’évènements historiques où la religion a eu une importance.</p> <p>En histoire, les enseignants d’Orbe suivent encore le PEV qui n’intègre pas l’ECR, et donc ils ne l’enseignent pas ou très peu.</p> <p>Les nouveaux moyens d’enseignements d’histoire n’étant pas encore publiés, elle ne crée pas de cours d’ECR. Elle attend de savoir ce qui va être demandé en histoire pour faire coïncider ces cours d’ECR (l. 141-143).</p>

### Rapport à la religion

<b>M. Berthoud</b>	<p>Rapport personnel au christianisme (protestantisme) : il a donné durant plusieurs années le catéchisme dans une église protestante réformée ainsi que participé au culte des jeunes qu’il animait parfois. (l. 10-15)</p> <p>Avant d’enseigner, il pensait que la majorité des élèves étaient de confession chrétienne ; il a été très surpris de découvrir une grande hétérogénéité dans ses classes et surtout le peu de liens qu’ont les élèves avec « leur religion » (l. 86).</p> <p>Dans ses cours d’histoire, mais également de français, il est plus sensible « à la problématique des chrétiens » (l. 114).</p> <p>Intérêt prononcé pour la réflexion philosophique.</p>
<b>M. Meyer</b>	—
<b>Mme. Reymond</b>	—

<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>Nous vivons dans une société à base judéo-chrétienne, il est donc important que les élèves connaissent par exemple l'origine et la signification des fêtes chrétiennes du calendrier (l. 47-50).</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Elevée dans la « foi chrétienne », elle garde des bases judéo-chrétiennes « plus particulièrement protestantes, bien qu'elle ne soit plus pratiquante » (l. 22-24). Ses références et une partie de ses codes étant essentiellement issus du christianisme et n'ayant que des connaissances approximatives sur les autres religions, elle trouve important « de ne pas enseigner de manière biaisée ou de laisser sous-entendre qu'une religion est meilleure qu'une autre, parce que c'est celle-ci qu'on maîtrise et qu'on connaît » (l. 26-29).</p> <p>Elle a un intérêt pour les religions et leurs fonctionnements, mais certaines l'intéressent plus que d'autres, comme le bouddhisme.</p> <p>Elle a un rapport très personnel à la religion, mais elle essaie de ne pas amener trop de ses convictions aux élèves, elle sent qu'elle n'a « pas le droit de le faire » (l. 238) comme dans le cas de l'élève musulman qui se demandait si l'on reste un bon musulman sans faire le ramadan (l. 213-214 / 220-229). Par contre, elle estime qu'elle peut parler aux élèves « des notions importantes pour [elle] telles que l'amour universel, la générosité, le respect [...] qui devraient selon [elle] être aussi présentes dans les religions » (l. 246-247 / 249).</p> <p>Elle trouve important qu'au travers de ses cours les élèves fassent « la différence entre ce qu'est vraiment la religion, c'est-à-dire la croyance qui nous permet d'avancer et nous sentir bien, et les dogmes » (l. 256-258). Par exemple, elle estime important de rappeler aux élèves que, durant le Moyen-Age, l'Eglise catholique a imposé un système rigide pour prendre du pouvoir. Il faut que les élèves puissent arriver à se dire « y a ma croyance et y a ce que les dogmes exigent de moi » (l. 264-265), car pour elle, qui est « clairement antidogmatique », quand « on y colle un cadre, ça [la] débecte » (l. 267).</p>

**Enseignement de l'ECR en classe**

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>Oui et non : il enseigne l'ECR mais pas selon le PER. Il aborde des problématiques religieuses, mais ne suit pas de programme. Il laisse des moments pour les débats et aborde principalement des problématiques chrétiennes (l. 113-114).</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>Oui, « j'enseigne bien sûr la culture religieuse à tous les niveaux, c'est-à-dire en 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> ». Par exemple, « en 10<sup>e</sup>, on a la Guerre de Trente ans, on a la chute du Saint Empire Romain Germanique, on a l'édit de Nantes, on a l'absolutisme, [...] y a plein de sujets de 10<sup>e</sup> qui nous permettent de parler de culture religieuse » (l. 106-109). Mais par contre il n'enseigne pas spécifiquement l'ECR sans l'intégrer à l'histoire.</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>Non, elle ne l'enseigne pas « en tant que tel.. » (l. 96). Quand il y a un évènement historique lié à un sujet religieux, elle aborde l'ECR, mais elle ne l'enseigne pas spécifiquement. Par exemple, quand on aborde la Deuxième Guerre mondiale, il fait sens de parler de l'antisémitisme et à ce moment on fait un peu d'ECR (l. 152-153).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>Oui, « je l'enseigne, mais non je ne suis pas les objectifs du PER » (l. 68). Il se base sur le calendrier grégorien pour organiser ses cours d'ECR sur une leçon ou deux. Par exemple en 9<sup>e</sup>, « quand il y a eu la fête de la Toussaint, [il a] parlé de la fête des morts dans différentes cultures, [...] de Halloween, d'où venait cette fête, [il a] montré aussi que ce n'était pas une fête autant gaélique que l'on ne le pensait vu qu'elle a aussi des origines chrétiennes » et il a parlé également « de la Toussaint, ce qui [lui] a permis de parler de la canonisation des saints, comment on canonise et puis la fête du lendemain de la Toussaint » (l. 75-80). Et en ce qui concerne l'éthique, « quand il y a des valeurs, des sujets de société qui sont très clivants, où on voit les élèves qui ont des questions très déterminées, très clivantes, [il] en profite pour faire un débat, et pour permettre de se comprendre les uns les autres » (l. 82-85).</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Elle n'enseigne pas l'ECR selon le PER mais elle fait des liens avec le cours d'histoire, en abordant les Croisades, la Réforme ou encore la Shoah. Mais elle</p>

	a des difficulté à enseigner l'ECR en 9 <sup>e</sup> car il y a peu de sujets en lien avec la religion, contrairement à la 10 <sup>e</sup> avec le siècle des Lumières, la Révolution française et la 11 <sup>e</sup> avec le génocide arménien et la Shoah (l. 147-152).
--	---

**Matériel / aide à disposition**

<b>M. Berthoud</b>	Une consultante (théologienne protestante) est à disposition si les enseignants ont des questions en lien avec des sujets religieux. (l. 30-33). Il y a éventuellement un manuel qui traîne dans l'établissement mais il ne l'a jamais vu.
<b>M. Meyer</b>	—
<b>Mme. Reymond</b>	Une dame, présentée lors d'une conférence des maitres, est la référente pour l'ECR. Deux trois bouquins ont trainé quelques temps en salle des maitres, mais ils ne faisaient « pas très envie » (l. 127). Néanmoins elle n'a jamais vu la méthode d'ECR.
<b>M. Rochat</b>	Il a déjà regardé la méthode, mais ne la trouve pas suffisante, et donc préfère se baser sur sa « propre culture » (l. 70) et sur le calendrier grégorien pour faire ses leçons (l. 73).
<b>Mme. Müller</b>	Une médiatrice religieuse a été mandatée par le collège pour aider les enseignants sur les questions religieuses. Un seul exemplaire du manuel des élèves est disponible pour les 6 enseignants d'histoire du collège, mais aucun pour les élèves (l. 290-291). Il contient un Mix&Remix et un C'est pas Sorcier très intéressants (l. 286-288).

**Problèmes liés à l'enseignement de l'ECR**

<b>M. Berthoud</b>	L'enseignement de l'ECR n'est que théorique – il n'y pas de mise en place pratique sur le terrain. Le directeur rappelle au début de chaque année l'obligation d'enseigner l'ECR mais dans le collège, personne ne le fait ; il n'y a pas de programme, de gestion et suivi de l'ECR (l. 20.25). Il y a une forme
--------------------	---

	<p>d'hypocrisie entre ce que dit la loi et ce qui est vraiment fait sur le terrain (l. 180-181).</p> <p>Les 0,5 périodes par semaine d'ECR ne correspondent à rien de concret. Il aurait été plus facile de dire 1 période d'ECR sur 2 d'histoire. (l. 146-147)</p> <p>Mouvement de recul des enseignants à faire de l'ECR en classe par rapport à leurs croyances ou des dangers potentiels, tels que des débordements de certains élèves. (l. 156-162)</p> <p>Manque de temps quant à la création de séquences en ECR pour peu de poids en termes d'horaire et de notation (l. 184-186). Il est plus facile de travailler l'ECR de temps en temps en lien avec les sujets d'histoires. Il aurait envie de créer des séquences sur des textes de la genèse, mésopotamiens, etc., mais cela lui demanderait trop d'heures de travail.</p> <p>Des périodes en moins d'histoire au profit de l'ECR peuvent déranger les parents et même les enseignants qui ont été habitués à n'avoir que de l'histoire et un nombre de périodes définies sur chaque sujet (l. 271, 273, 278).</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>Dans l'ancien système, avant la mise en place de la LEO, dans les classes de VSO et VSG, les généralistes avaient beaucoup de périodes avec une même classe et pouvaient ainsi faire plus de transversalité. Par exemple, il y avait la possibilité de lire un livre en français et étudier son contexte en histoire, et faire un peu d'ECR (l. 146-152).</p> <p>Aujourd'hui, il y a peu de dotation horaire pour l'histoire, et donc rajouter l'ECR, c'est enlever encore du temps à l'histoire (l. 154).</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>Si l'on n'a pas suivi de formation, il est très difficile de savoir à quoi correspond vraiment l'ECR. De plus, étant élèves, nous n'avons jamais assisté nous-mêmes à un cours d'ECR, donc « on ne sait pas à quoi ça peut ressembler » (l. 73-74).</p> <p>N'étant pas une spécialiste des religions, elle ne va aborder l'ECR que de manière superficielle, car elle manque de connaissances et de détails pour aller plus loin (l. 103-104). De plus ce manque de connaissances apporte beaucoup d'insécurité : l'ECR est difficile à saisir et « ça peut faire peur » (l. 111). Il y a surtout la peur de dire quelque chose qui soit mal interprété par les élèves et de</p>

	<p>ne pas pouvoir rebondir face aux réactions de certains (l. 112-114). Notamment, en utilisant certains termes comme Dieu ou Jésus, des élèves pourraient réagir négativement (l. 214-216). Il existe une peur aussi vis-à-vis des parents et surtout de ce que l'enfant peut rapporter à la maison qui peut être mal compris (l. 226-228). Au final, l'ECR est une matière délicate « que tu hésites à mener car tu peux vite être dépassé » (l. 116-117). Le mot « religion » en lui-même dérange et « fait peur » (l. 232) – ce n'est pas un terme neutre et donc il faut s'attendre à des réactions en face.</p> <p>Au sein du collège, il n'y pas de chef de file d'histoire et pas de réunion entre les enseignants d'histoire pour discuter et échanger sur l'ECR (l. 136-137).</p> <p>Contrairement à l'anglais où elle s'investit beaucoup, elle a moins l'envie de s'investir pour l'ECR, en se renseignant sur des formations ou en lisant des livres (l. 143-144).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>La plupart des enseignants n'ayant pas suivi de formation en ECR ne vont pas l'enseigner malheureusement, car ils ne savent pas comment aborder ce programme (l. 32-33). D'autres encore n'enseignent pas par peur des élèves, et c'est extrêmement dommage.</p> <p>Certains enseignants pensent que ce sont les théologiens qui devraient enseigner l'ECR mais « je ne vois en quoi les théologiens seraient plus habilités à enseigner ça que les historiens » (l. 104-105).</p> <p>L'ECR demande un investissement de la part des enseignants, mais rares sont ceux qui prennent du temps pour cela. Certains se plaignent que des projets de type interdisciplinaire sur l'ECR prennent trop de temps et d'effort (l. 137-138).</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Du jour au lendemain, les enseignants d'histoire sont devenus des enseignants d'ECR, mais « qu'est-ce qui fait de nous des professionnels de l'éthique et cultures religieuses, à part que soudain on a collé ça sur l'étiquette du prof d'histoire ? » (l. 194-195). Beaucoup de collègues et elle-même se sentent insécurisés parce qu'ils n'ont pas reçu de formation et ont l'impression de devoir être des experts, de « faux théologiens » pour pouvoir l'enseigner (l. 470-472). Par exemple, n'ayant pas les connaissances académiques nécessaires, elle doit prendre des pincettes en répondant aux questions des élèves et n'a pas la</p>

certitude que ce qu'elle dit est juste (l. 116-117). Une fois, il est arrivé qu'un élève lui demande s'il était tout de même un bon musulman même sans faire le ramadan. Face à cette question, elle n'a pas su quoi répondre car elle ne possédait pas les connaissances nécessaires et ne voulait pas répondre avec ses propres convictions.

Faire des enseignants d'histoire des spécialistes de l'ECR peut être également dangereux : certains enseignants d'histoire pourraient ne pas rester neutres et faire passer leurs propres convictions (l. 322-324). Dans le cadre de l'holocauste, la CICAD est extrêmement attentive et veille à fournir du matériel pédagogique adapté (l. 340-342). Au contraire, dans le cadre de l'ECR qui est également une branche sensible, il n'y pas de contrôle, et « le fait qu'on soit enseignant ne fait pas de nous des gens qui sont adéquats » (l. 363). De plus, les enseignants ont beaucoup d'influence sur les élèves, donc « si on leur met de mauvaises informations dans la tête, si on leur met des doutes, ce genre de choses, [...] ils y croient » (l. 373-374). Elle a peur quand elle voit « ce que se permettent certains collègues aussi bien dans les termes, dans les mots, dans leurs cours ou dans leurs attitudes » qui sont devenus du jour au lendemain des professionnels d'ECR (l. 380-383).

Dans l'enseignement des TIC également, il a été décidé « du jour au lendemain qu'on [était] des professionnels de l'informatique et [qu'il fallait] que l'on enseigne ça aux élèves » (l. 386-388). Situation similaire avec l'intégration des élèves à besoins particuliers avec la mise en place de la LEO, où des enseignants ont soudain vu arriver dans leurs classes des élèves qu'ils n'avaient jamais appris à gérer (l. 405-408).

Créer de nouveaux cours, un nouveau programme demande beaucoup de temps et d'énergie ; pour le moment, elle n'a ni l'énergie ni le temps à consacrer à cela.

Pas de discussion et de fil rouge à suivre au sein du collège en histoire, si ce n'est qu'ils suivent tous le PEV, qui n'intègre pas l'ECR. Le fait qu'il n'y ait pas de chef de file pose également problème au niveau du matériel : on lui a fourni le manuel d'ECR car elle est chef de file de français, mais elle n'est « pas

	<p>responsable de ce matériel », on lui a mis « sur les épaules une responsabilité qui n'est pas la [sienne] » (l. 276-278).</p> <p>En histoire, les enseignants ne suivent pas les directives données par le canton, alors elle a décidé qu'elle-même allait jouer à la « débile » comme les autres concernant l'ECR (l. 168).</p> <p>Avec le passage à la LEO, les enseignants semi-généralistes et généralistes ont perdu beaucoup de périodes avec certaines classes, ce qui permettait justement une certaine flexibilité. Si une classe prenait du retard ou avait plus de difficulté, ils pouvaient rallonger ou raccourcir des périodes (l. 174-177).</p> <p>Il y a un gros problème en ce qui concerne le matériel d'ECR : pour l'instant un seul exemplaire est disponible pour 6 enseignants d'histoire et aucun exemplaire n'a été commandé pour les élèves (l. 290-291). De plus, tous les enseignants d'histoire ne savent pas forcément que ce manuel existe, car tout le monde n'était pas présent à la réunion où cela a été dit et il n'y a pas eu de mail pour avertir non plus (l. 314-318).</p> <p>Le problème du matériel est également lié à celui du budget. « Dernièrement, ils ont dû changer les livres de musique » (l. 298-299) mais les brochures d'ECR des élèves ne sont toujours pas disponibles. Il va également falloir changer les brochures de français et acheter les nouvelles en lien avec le PER. Tout ceci prend une grande part du budget annuel de l'école, mais « [elle] ne sait pas dans quelle mesure il a été décidé d'avoir un seul exemplaire d'ECR parce que le budget était pris pour autre chose » (l. 304-305) et si c'est effectivement le cas, les enseignants ne savent toujours pas quand ils auront accès à ce matériel.</p>
--	---

**Solutions/idées proposées**

<p><b>M. Berthoud</b></p>	<p>Il serait intéressant de mettre en place une formation de deux ou trois demi-journées pour « expliquer exactement ce qu'on attend [des enseignants] » (l. 212-213), en montrant par exemple les sujets importants à traiter et en combien de périodes.</p> <p>Il faudrait pouvoir également proposer une formation complémentaire – mais raccourcie – sur des connaissances de religions pour ceux qui le souhaitent</p>
-------------------------------	---

	<p>(l. 220-221). Exemple : voyage en Pologne dans le cadre de la HEP pour mieux parler de la Shoah en classe.</p> <p>La mise en place d'un chef de file pour l'ECR et de mise en commun d'idées et travaux faciliterait le travail à tous les enseignants et les encouragerait à l'enseigner (l. 265-267).</p>
<p><b>M. Meyer</b></p>	<p>–</p>
<p><b>Mme. Reymond</b></p>	<p>Une formation générale sur les religions serait très intéressante et utile, sous la forme d'une formation continue sur quelques jours. Mais le cours devrait être axé sur les connaissances, de type universitaire, et non sur la didactique, car « si on refait un cours de type HEP, où on refait des séquences, cela l'intéresse moins ; elle aurait besoin « d'un contenu » (l. 203-205). Il faudrait des cours avec « du concret et de l'utile » (l. 207).</p> <p>Il serait intéressant d'aborder le vocabulaire spécifique que l'on peut utiliser en classe pour éviter des débordements (l. 209).</p>
<p><b>M. Rochat</b></p>	<p>Beaucoup de collègues mettent « les pieds au mur, certains avec l'argument 'je ne suis pas formé' » mais « ce n'est pas parce qu'on a fait une fois l'université y a cinquante mille ans qu'on doit se contenter de ce qu'on a appris » (l. 101-103).</p> <p>Une des idées serait plus d'interdisciplinarité qui aiderait à une meilleure intégration de l'ECR. Il y aurait possibilité de travailler sur une fête telle que le carnaval et demander à certains enseignants de s'y associer. Par exemple, « on travaille tout sur ce thème, même avec des classes de VG, on construit des masques, on explique des séquences, on montre comment le carnaval a été vécu ici, d'où cela vient » et « on associe le prof de dessin, le prof de couture qui nous fait les masques, etc. » (l. 117-119).</p> <p>Autre projet intéressant: « au moment d'Halloween, par exemple on les fait rechercher toutes les fêtes des morts. Ah bien toi t'es Mexicain, tu vas aller rechercher les infos sur le Mexique, toi tu es Colombien, tu fais la même chose pour la Colombie, toi tu es bouddhiste, bah tu nous parleras de comment se passe la fête des morts, s'il y en a une, dans cette religion » (l. 128-132).</p>

	<p>Et tous ces projets pourraient donner lieu à une note, ce qui compenserait le temps passé dessus (l. 138). Et même les élèves qui n’apprécient pas l’histoire pourraient trouver un intérêt dans ces projets plus concrets, plus pratiques où on ferait appel aussi à leur créativité (l. 140-141). Mais ces idées rencontrent tout de même beaucoup de réticence de la part des enseignants.</p>
<p><b>Mme. Müller</b></p>	<p>Une fois que le PER sera mis en place en histoire, l’enseignement de l’ECR sera plus automatique. Soit elle enseignera l’ECR une période toutes les deux semaines ou alors elle alternera un sujet d’histoire et un sujet plus court d’ECR (l. 141-144).</p> <p>Une formation de base en termes académiques sur l’histoire des religions ainsi que le matériel et la documentation à disposition serait intéressante à pouvoir suivre, en quelques journées ou crédits (l. 446-448). S’il y a plusieurs enseignants suffisamment intéressés pour une formation en ECR, on pourrait même imaginer qu’un formateur de la HEP ou un enseignant d’ECR se déplace lui-même dans l’établissement concerné (l. 457-459). Il y aurait également la possibilité de faire une formation sur temps d’école et sur temps libre, mais ce genre de formation est compliqué car il oblige les enseignants à devoir préparer beaucoup pour les remplacements, qui ne se passent pas toujours comme voulu (l. 459-463).</p>