

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
MAXIME GOSSELIN

SUSCITER LA PARTICIPATION EN CLASSE D'ECR PAR L'ORGANISATION
D'ACTIVITÉS DIALOGIQUES DE DISCUSSION ET DE DÉLIBÉRATION

MAI 2020

À Sylvie, Yvan et Yannick, une famille présente et aimante

REMERCIEMENTS

Je tiens sincèrement à remercier les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont apporté une aide inestimable lors de mon parcours à la maîtrise en enseignement. Franchement, je me considère choyé d'avoir pu compter sur leur accompagnement durant ce grand projet.

Tout d'abord, je voudrais remercier M. Bruce Maxwell, mon directeur de recherche, qui m'a offert un soutien sans pareil tout au long de mes études à la maîtrise. Sa présence, sa rigueur, sa confiance et ses commentaires toujours constructifs ont été d'une aide extrêmement précieuse du début à la fin de mon parcours à l'UQTR.

Je tiens également à remercier tous les extraordinaires collègues qui ont su m'accueillir et m'accompagner avec bienveillance lors des trois dernières années. Je pense notamment à Diane, une enseignante-associée disponible, qui a cru en moi dès les premiers instants de ma carrière en enseignement. J'ai aussi une pensée spéciale pour l'équipe de feu d'Henri-Dunant, une équipe-école dont l'ouverture, l'enthousiasme et l'assiduité resteront à jamais pour moi des sources d'inspiration professionnelle.

Je suis en outre immensément reconnaissant envers mes proches. Par leur présence, ma famille et mes amis ont été d'un grand support pendant mes études. Je voudrais spécialement souligner l'apport de Francis et de Sophie, des amis remarquables avec qui j'ai discuté de l'esquisse de mon projet d'essai lors de mon parcours à la maîtrise en enseignement.

Enfin, je voudrais remercier tous mes élèves de m'avoir si bien accueilli dans la profession enseignante. C'est un vrai privilège de pouvoir enseigner à des jeunes aussi allumés!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L’anxiété : une barrière à la prise de parole en classe d’ECR.....	4
1.2 La qualité de la participation lors d’activités dialogiques en ECR	5
1.3 La question directrice de la recherche-action	7
CHAPITRE II.....	9
CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Les formes de dialogue en ECR	9
2.1.1 La discussion	10
2.1.2 La délibération	12
2.2 La dualité du dialogue en ECR.....	12
2.3 La qualité de la pratique du dialogue	14
CHAPITRE III.....	17
MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 La recherche-action : une pratique méthodologique de résolution de problème....	17
3.2 La procédure de cueillette de données.....	18
3.2.1 Outil de cueillette d’informations pré-activités dialogiques.....	18
3.2.2 Activités de discussion et outil de cueillette post-discussion	19
3.2.3 Activités de délibération et outil de cueillette post-délibération	20
3.3 Le milieu de recherche	22
3.3.1 L’école	22
3.3.2 Les participants.....	24
CHAPITRE IV.....	26
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L’INTERVENTION	26
4.1 Réponses au questionnaire pré-activités dialogiques	26
4.1.1 Expériences antérieures d’activités orales des élèves.....	26
4.1.2 Perception des habiletés de communication orale des élèves.....	28

4.1.3 Perception des habiletés d'écoute des élèves.....	31
4.2 Résultats des activités de discussion	33
4.2.1 Présentation et analyse des données liées à la quantité des interventions	33
4.2.2 Présentation et analyse des données liées à la qualité de la participation	35
4.3 Résultats des activités de délibération	37
4.3.1 Présentation et analyse des données liées à la quantité des interventions	37
4.3.2 Présentation et analyse des données liées à la qualité de la participation	38
4.4 Interprétation finale des résultats.....	41
4.4.1 Ce qu'il faut retenir des activités de discussion.....	41
4.4.2 Ce qu'il faut retenir des activités de délibération	44
CONCLUSION.....	47
RÉFÉRENCES.....	51
APPENDICE A.....	53
QUESTIONNAIRE	53
APPENDICE B	55
CARNET D'OBSERVATIONS	55
APPENDICE C	57
FICHE D'OBSERVATIONS	57

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Diagramme des expériences antérieures d'activités orales des élèves

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Scores de perception de la communication orale des élèves

Tableau 2 : Réponses des élèves sur leurs habiletés de communication orale

Tableau 3 : Scores de perception de l'écoute des élèves

Tableau 4 : Réponses des élèves sur leurs habiletés d'écoute

Tableau 5 : Proportions d'intervenants lors des activités de discussion

Tableau 6 : Interventions de l'enseignant lors des activités de discussion

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ECR : Éthique et culture religieuse

PDA : Progression des apprentissages

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

ISQ : Institut de la statistique du Québec

RÉSUMÉ

Dans cet essai, je présente les résultats d'une recherche-action réalisée dans le cadre de mes études à la maîtrise en enseignement secondaire. Pour cette recherche-action, j'ai eu recours à une démarche qui s'apparente à une résolution de problème en étudiant spécifiquement une problématique qui concerne la participation des élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire lors d'activités dialogiques en classe d'ECR. Plus précisément, l'objectif de ma recherche-action a été de répondre à la question directrice suivante : comment organiser des activités dialogiques qui favorisent à la fois une abondance d'échanges et une participation orale de qualité de la part des élèves? Afin de répondre à cette question, j'ai expérimenté des activités de discussion et de délibération lors desquelles j'ai effectué une cueillette de données à l'aide de fiches d'observations sur le nombre d'interventions des participants et sur la qualité des échanges dialogiques. En analysant les données recueillies, j'ai ainsi eu l'occasion de réfléchir sur mes compétences professionnelles en enseignement. En effet, j'ai porté une attention particulière à la planification, à l'organisation et au pilotage des activités dialogiques utilisées lors de mon enseignement de l'ECR.

DESCRIPTEURS : éthique et culture religieuse, compétence dialogique, formes de dialogue, conditions favorables au dialogue, activités dialogiques, discussion, délibération, participation.

INTRODUCTION

Depuis son implantation en 2008 au sein du système scolaire québécois, le programme d'éthique et culture religieuse (ECR) vise le développement de trois compétences chez les jeunes : (1) réfléchir sur des questions éthiques, (2) manifester une compréhension du phénomène religieux et (3) pratiquer le dialogue. Les deux premières compétences, comme le souligne Leroux (2010), sont intimement liées à la troisième et, de ce fait, nécessitent d'être développées conjointement à la pratique du dialogue plutôt que de manière juxtaposée. La compétence dialogique est centrale dans le programme d'ECR, car, comme le note Leroux (2010), le dialogue contribue à la fois au développement de la réflexion en éthique et à l'approfondissement de la compréhension du phénomène religieux.

Dans le domaine de l'éthique, la compétence dialogique prend une importance particulière, car elle permet à la fois aux élèves de structurer leurs raisonnements et de réfléchir collectivement sur des questions qui concernent le bien commun et le vivre-ensemble. D'ailleurs, les enjeux traités en éthique portent à l'occasion sur des questions qui suscitent des réactions émotives. Lors du traitement d'enjeux controversés ou sensibles, les enseignants doivent être en mesure de mettre en place des activités pédagogiques lors desquelles les élèves apprennent à communiquer de manière à la fois respectueuse et réfléchie.

La pratique du dialogue est également importante pour la compréhension du phénomène religieux puisqu'elle permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité des mouvements religieux et non religieux présents dans la société. Parce que la compétence dialogique vise le développement d'une attitude respectueuse et ouverte lors des échanges avec autrui, elle met en place les dispositions de la pensée nécessaires pour comprendre les contenus issus du domaine du religieux (Leroux, 2010).

En considérant la fonction centrale de la pratique du dialogue dans le programme, je suis d'avis que je dois, en tant qu'enseignant d'ECR, porter une attention particulière à cette compétence lors de l'organisation d'activités en classe. À chaque étape du calendrier scolaire, j'ai d'ailleurs le devoir d'évaluer la compétence dialogique des élèves, car toutes les notes qui figurent au bulletin en ECR incluent en partie l'évaluation de la compétence dialogique.

Puisque la compétence dialogique est omniprésente en classe d'ECR, j'ai choisi de traiter spécifiquement l'implantation d'activités dialogiques dans le cadre de ma recherche-action. En fait, j'ai plus précisément décidé d'examiner l'abondance des interventions et la qualité de la participation orale des élèves lors d'activités dialogiques. Pour ce faire, j'ai choisi, durant l'année scolaire 2018-2019, d'expérimenter deux formes de dialogue (la discussion et la délibération) auprès d'élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Cet essai présentera donc les résultats d'une analyse de la quantité et de la qualité de la participation orale en classe lors d'activités de discussion et de délibération.

Malgré le contexte politique actuel de révision du programme d'ECR, je suis d'avis que ma recherche-action et mon essai demeurent pertinents, car il serait fort étonnant de voir la compétence dialogique être totalement abandonnée dans le nouveau programme. Le 10 janvier 2020, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Jean-François Roberge a bel et bien annoncé que le cours d'ECR sera aboli en 2022 pour qu'un nouveau programme soit mis en place, mais il a également expliqué que ce nouveau programme abordera des thèmes qui sont similaires à ceux du cours d'ECR : l'éthique, la participation citoyenne et la démocratie, la culture des sociétés, l'écocitoyenneté, la citoyenneté numérique, le développement de soi et les relations interpersonnelles, l'éducation à la sexualité et l'éducation juridique (Pilon-Larose, 2020; Lajoie, 2020; Fortier, 2020). Dans une entrevue donnée au journal *La Presse*, le ministre Roberge a d'ailleurs indiqué que « l'éthique, la pratique du dialogue, le respect de soi et des autres, la lutte contre les stéréotypes » seront toujours présents dans le programme de 2022 (Lajoie, 2020). En ce

sens, je suis confiant que les résultats de ma recherche-action seront transférables à l'enseignement du programme qui sera implanté dans les écoles québécoises en 2022.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, j'aborderai la problématique de ma recherche. De fait, je débiterai en posant le problème de la prise en considération de l'anxiété des élèves en situation de communication orale. Je présenterai par la suite le défi que représente l'organisation d'activités dialogiques qui suscitent une participation de qualité de la part des élèves. Enfin, je poserai explicitement la question de la recherche-action que j'ai effectuée en vue de réaliser le présent essai.

1.1 L'anxiété : une barrière à la prise de parole en classe d'ECR

Durant mes trois premières années d'enseignement au secondaire (2017, 2018 et 2019), j'ai rapidement constaté que la gestion de l'anxiété des élèves est un défi que je dois prendre au sérieux. En effet, l'école secondaire est pour plusieurs un environnement particulièrement anxiogène, car c'est pour les adolescents un milieu empreint de nouveautés (établissement scolaire, cercles sociaux, travaux, évaluations, enseignants, matières, etc.).

En classe, l'enseignant travaille à la fois auprès de jeunes qui vivent de l'anxiété de performance scolaire et d'élèves qui ressentent de l'anxiété à l'idée de parler devant autrui. Le professionnel enseignant doit également travailler auprès de jeunes qui éprouvent d'importants problèmes d'anxiété et qui ont officiellement reçu des diagnostics de troubles anxieux : anxiété généralisée, anxiété sociale, mutisme spécifique, trouble panique, phobie... L'Institut de la statistique du Québec rapporte d'ailleurs qu'environ 17% des élèves du secondaire ont reçu un diagnostic de troubles anxieux lors des années 2016 et 2017 au Québec (ISQ, 2018). Cette statistique n'est pas banale, car elle permet

de comprendre que le défi de la gestion de l'anxiété concerne de nombreux élèves du système scolaire québécois.

Dans la pratique de ma profession, j'ai constaté que l'anxiété des élèves pose davantage problème dans les situations de communication orale. En effet, l'anxiété des élèves peut être une barrière au dialogue lorsque les jeunes refusent d'échanger avec autrui. Or, la pratique du dialogue est une compétence essentielle du programme d'ECR : « Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres » (PFEQ, 2008, p. 522). Lorsque des apprenants ne participent pas activement au dialogue, ils ne développent pas leur capacité à échanger avec autrui. En ce sens, l'anxiété, lorsqu'elle se traduit en comportement d'évitement comme l'absentéisme ou le refus de participer, nuit aux apprentissages de la compétence dialogique du programme d'ECR.

Afin d'amener les apprenants à développer pleinement la compétence dialogique, l'enseignant d'ECR doit donc s'assurer d'utiliser des activités pédagogiques qui favorisent la participation active d'un maximum d'élèves possible. Dans le cadre de ma recherche-action, j'ai ainsi voulu porter une attention particulière au nombre d'interactions de chaque élève durant les activités de communication orale et à la façon dont les élèves se sont sentis lors de la réalisation des activités proposées.

1.2 La qualité de la participation lors d'activités dialogiques en ECR

Lors de la réalisation d'activités dialogiques, un nombre élevé d'interventions de la part des apprenants n'est pas suffisant pour garantir à lui seul un bon dialogue. Parfois, les problèmes qui surviennent durant les dialogues concernent la posture d'écoute ou encore la pertinence des interventions faites par les apprenants.

Dans les activités dialogiques, certains jeunes peuvent parler régulièrement sans écouter ce que les autres élèves ont à dire. Or, l'écoute est un élément constitutif de tous les bons dialogues en ECR, car, sans écoute, il n'y a pas d'échanges profonds entre les intervenants. En réalité, les élèves qui parlent sans écouter le point de vue des autres ne pratiquent pas vraiment le dialogue, mais plutôt des monologues en silos ou des dialogues de sourds. Évidemment, l'absence d'écoute est néfaste pour les apprentissages en ECR, car elle nuit à la compréhension des points de vue d'autrui.

En classe d'ECR, il est également possible de vivre un échange dans lequel plusieurs élèves participent activement, mais en ayant des propos répétitifs, hors sujets ou inappropriés. De fait, la qualité des interventions faites par les apprenants varie énormément d'un dialogue à l'autre. Un des risques de la réalisation de dialogues en classes d'ECR est donc d'avoir un nombre important d'interventions répétitives ou non pertinentes par rapport au sujet traité.

Dans le PFEQ (2008), la compétence dialogique est présentée à l'aide de trois composantes : l'organisation de la pensée, l'interaction avec autrui et l'élaboration d'un point de vue étayé. Parmi ces trois composantes, la qualité de la participation est intimement liée à l'interaction avec autrui, car la description de cette composante inclut l'idée selon laquelle l'apprenant doit, à la fin du deuxième cycle du secondaire, à la fois être en mesure (1) d'« exprimer son point de vue et d'être attentif à celui des autres » et (2) d'« expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents » (PFEQ, 2008, p. 525).

Pour ma recherche-action, j'ai donc non seulement choisi de prendre en considération le nombre d'interventions des élèves, mais j'ai également voulu observer la qualité des échanges pour chaque dialogue réalisé en classe. Afin d'analyser la qualité de la participation en situation d'activités dialogiques, j'ai ainsi voulu m'assurer de prendre en

compte la posture d'écoute et la pertinence des interventions des apprenants dans le cadre de ma recherche-action.

1.3 La question directrice de la recherche-action

En fonction des problèmes observés en classe concernant le nombre d'interventions et la qualité de la participation des apprenants lors d'activités dialogiques, je me suis posé la question de recherche suivante : comment organiser des activités dialogiques qui favorisent à la fois une abondance d'échanges et une participation orale de qualité de la part des élèves?

En travaillant cette question dans ma recherche-action, j'ai principalement cherché à développer chez moi la 4^{ème} compétence du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Martinet, Raymond et Cloutier, 2001, p. 85). J'ai ciblé la 4^{ème} compétence, car elle concerne directement la mise en place et le pilotage d'activités qui favorisent le développement des apprentissages des élèves.

En plus de la 4^{ème} compétence, l'expérimentation menée dans le cadre de ma recherche-action m'a également permis de travailler la 3^{ème} compétence de la profession enseignante : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Martinet, Raymond et Cloutier, 2001, p. 75). Pour ma recherche-action, j'ai en effet conçu des activités de discussion et de délibération dont le but principal était d'amener les apprenants à développer la compétence dialogique du programme d'ECR.

Par ailleurs, la réalisation de ma recherche-action a aussi fait en sorte que j'ai travaillé la 6^{ème} compétence de la profession enseignante : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Martinet, Raymond et Cloutier, 2001, p. 97). En implantant les activités dialogiques dans le cadre de ma recherche-action, j'ai axé ma réflexion sur la gestion de groupe en portant une attention particulière au climat de classe durant les séances de discussion et de délibération.

En tant que professionnel enseignant, je suis conscient que je dois porter un regard critique sur les activités que j'implante en classe. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai décidé d'effectuer ma recherche-action sur la résolution des problèmes liés aux activités dialogiques en classe d'ECR.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce second chapitre, je présenterai le cadre conceptuel de ma recherche-action. Ce chapitre me permettra d'aborder (1) les formes de dialogue présentes dans le programme d'ECR, (2) les fonctions du dialogue en ECR et (3) la qualité de la pratique du dialogue en ECR.

2.1 Les formes de dialogue en ECR

Réduit à sa plus simple expression, le dialogue correspond à un échange d'idées dans lequel au moins deux personnes participent activement. L'échange dialogique possède en ce sens un aspect collectif. Comme le souligne Daniel (2010), les idées qui sont formulées dans le cadre d'un dialogue doivent interagir entre elles, ce qui implique qu'elles ne sont pas simplement juxtaposées les unes à la suite des autres : « Le dialogue présuppose une recherche d'intercompréhension, laquelle impose aux interlocuteurs de s'assurer qu'ils se comprennent pour coconstruire des interprétations communes dans une visée commune » (Daniel, 2010, p. 45). Le dialogue se distingue en ce sens du monologue, car l'échange dialogique présuppose l'intercompréhension des différents intervenants. Il s'ensuit que l'écoute de l'autre apparaît comme étant absolument nécessaire dans tout échange dialogique.

Que ce soit en éthique ou en culture religieuse, les élèves travaillent au total 7 formes différentes de dialogue en classe d'ECR : la conversation, la discussion, la narration, la délibération, l'entrevue, le débat et la table ronde (PFEQ, 2008). Dès le primaire, les élèves du système scolaire québécois doivent d'ailleurs être progressivement initiés à l'apprentissage de six des sept formes de dialogue. À leur arrivée au secondaire, les élèves

sont donc théoriquement supposés avoir appris à distinguer, à définir et à utiliser toutes les formes de dialogue à l'exception de la table ronde (PDA primaire, 2010).

Dans les faits, j'ai toutefois constaté que les élèves qui arrivent au secondaire ont bien souvent une maîtrise fragmentaire des différentes formes de dialogue, ce qui implique que, malheureusement, l'enseignement au primaire n'est probablement pas toujours conforme aux prescriptions du programme d'ECR. En ce sens, la consolidation des apprentissages par rapport aux formes de dialogue apparaît d'autant plus importante au secondaire. En plus d'amener les élèves à définir, à distinguer et à utiliser la table ronde, il est donc essentiel, conformément à la progression des apprentissages au secondaire (PDA secondaire, 2011), de prendre le temps de consolider les apprentissages de toutes les formes de dialogue du programme d'ECR. En fonction de la progression des apprentissages, les sept formes de dialogues du programme d'ECR doivent en effet être réexploitées à tous les niveaux du secondaire (PDA secondaire, 2011).

Pour les fins de ma recherche-action, j'ai utilisé exclusivement deux des sept formes de dialogue du programme d'ECR : la discussion et la délibération. En tant qu'enseignant au 2^{ème} cycle du secondaire, je pouvais bien évidemment sélectionner les formes de dialogue de mon choix, mais j'ai souhaité travailler à partir de la discussion et de la délibération parce que ces formes de dialogue permettent aisément de mettre en place des groupes d'échanges aux tailles variées. En ayant recours à ces deux formes de dialogue, j'ai ainsi pu organiser des activités dialogiques où les apprenants intervenaient à l'intérieur de groupes que je qualifie de tailles moyennes (dizaine d'élèves) et grandes (trentaine d'élèves). Dans les lignes qui suivent, je présenterai donc de façon plus détaillée ces deux formes particulières de dialogue.

2.1.1 La discussion

Dans la section « Éléments de contenu relatifs aux formes de dialogue » du programme d'ECR, la discussion est définie comme étant un « échange suivi et structuré, d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen » (PFEQ, 2008, 546). Entendue de cette façon, la discussion n'est aucunement un dialogue hasardeux ou sans but. En ECR, la discussion est d'ailleurs plus formelle que la conversation, car la discussion n'est pas considérée comme une forme de dialogue réductible à un simple partage non structuré d'idées ou d'expériences (PFEQ, 2008). En fonction de la définition donnée dans le programme d'ECR, les intervenants qui participent à une discussion doivent être unis par un objectif commun, c'est-à-dire l'examen collectif du sujet traité. Sans cet objectif commun, le dialogue ne correspond donc tout simplement pas à une discussion.

De l'avis de Daniel (2010), la discussion ne devrait toutefois pas être considérée comme une authentique « forme de dialogue », car elle conçoit la discussion comme un échange sans intercompréhension de la part des intervenants. En fait, Daniel (2010) considère que la narration, la conversation, la discussion ne sont de vraies formes de dialogues justement parce que ces trois formes n'impliquent pas nécessairement des échanges intersubjectifs. Certes, Daniel (2010) a raison de souligner que la discussion n'implique pas toujours l'intercompréhension, mais cela ne devrait pas l'empêcher d'être considérée comme une forme de dialogue possible. Le fait que, par définition, la discussion dépende de l'examen collectif d'un sujet témoigne en effet que l'intercompréhension est non seulement possible durant les échanges, mais également souhaitable pour faciliter l'examen du sujet.

À l'instar des concepteurs du programme d'ECR, je suis donc d'avis que la discussion est une forme de dialogue pertinente à implanter en classe. Toutefois, j'estime que l'enseignant d'ECR a un rôle important à jouer dans l'animation des activités qui prennent la forme de discussions, car, comme pour toutes les activités dialogiques, il doit s'assurer que les différents intervenants cherchent à se comprendre mutuellement et soient attentifs aux propos d'autrui.

2.1.2 La délibération

Dans le programme d'ECR, le terme « délibération » renvoie à deux significations différentes. D'une part, la délibération est présentée comme étant un processus de réflexion intérieure qui sert à favoriser à la fois la connaissance de soi et du sujet traité; d'autre part, la délibération est définie comme une des sept formes de dialogue que les apprenants doivent connaître et utiliser en classe d'ECR. Pour ma recherche-action, j'ai porté une attention particulière à la deuxième acception du terme « délibération », car c'est une des deux formes de dialogue que j'ai organisées en classe. Lorsque j'emploie le terme « délibération » dans mon essai, c'est donc à la seconde acception que je fais référence.

En tant que forme de dialogue, la délibération est présentée comme étant un « examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune » (PFEQ, 2008, p. 546). En fonction de cette définition, la délibération ressemble un peu à la discussion, car ces deux formes de dialogue ont en commun l'idée d'un examen collectif auquel participent les intervenants. Daniel (2010) considère d'ailleurs la narration, la conversation, la discussion et la délibération comme étant similaires, mais elle qualifie la délibération comme étant, parmi les quatre, la forme de communication la plus complexe. En effet, la délibération se distingue de la discussion par son objectif, car toute délibération vise ultimement une prise de décision commune, ce qui n'est pas le cas de la discussion. Lors d'une discussion, les intervenants examinent ensemble le sujet traité, mais, au final, ils n'ont pas à en venir à un accord commun. Dans la délibération, les intervenants ont donc une exigence supplémentaire, car ils doivent s'entendre entre eux pour prendre une décision commune.

2.2 La dualité du dialogue en ECR

Le dialogue tel que compris dans le programme d'ECR n'est pas exactement le même lorsqu'il est lié au domaine de l'éthique ou au domaine du religieux :

Le dialogue est donc très différent pour l'éthique et pour la culture religieuse : le dialogue éthique s'adresse à la construction d'une rationalité partagée, en vue d'un consensus qui sera ultimement universel, alors que le dialogue spirituel et religieux s'adresse au fait singulier et toujours contingent de la croyance et de la foi, ou de l'incroyance (Leroux, 2010, p. 199)

En effet, bien que les objectifs du vivre-ensemble et de la reconnaissance de l'autre du programme d'ECR soient à la fois présents dans le domaine de l'éthique et dans le domaine du religieux, le dialogue ne remplit pas la même fonction lorsqu'il est abordé dans l'une ou l'autre des branches du cours. Du côté de l'éthique, le dialogue favorise la réflexion individuelle par l'entremise de l'écoute et de la rencontre des perspectives d'autrui et, comme l'indique Leroux (2010), vise à façonner des consensus; du côté du religieux, le dialogue cherche surtout la rencontre de l'autre dans le but de reconnaître la pluralité des phénomènes religieux qui coexistent dans la société. Bien que le programme d'ECR vise le développement de la réflexion éthique des apprenants par l'entremise du dialogue et la confrontation des idées, les échanges en culture religieuse n'ont pas pour but de développer une certaine forme de religiosité chez les apprenants. En effet, le dialogue en culture religieuse a plutôt pour objectif d'amener les élèves, à partir d'échanges variés, à étudier objectivement le phénomène religieux.

En considérant les formes de dialogues sélectionnées dans le cadre de ma recherche-action (discussion et délibération), j'ai jugé préférable de concentrer spécifiquement mon travail sur la branche « éthique » du cours d'ECR. En ce sens, ma recherche-action s'est effectuée dans le contexte de situations dialogiques qui impliquent la réflexion des élèves sur des questions éthiques.

Bien que la discussion puisse adéquatement être utilisée pour développer les trois compétences du programme d'ECR, je considère que la délibération est une forme de

dialogue qui convient mieux au développement de la réflexion éthique qu'à la compréhension du phénomène religieux. Même si la délibération est en quelque sorte possible en culture religieuse, la prise d'une décision commune en classe n'est pas nécessaire pour mieux comprendre le domaine du religieux. En effet, la reconnaissance de la pluralité des phénomènes religieux ne dépend pas de la prise d'une décision commune de la part des apprenants. En ce sens, la délibération est certes possible en culture religieuse, mais cette forme de dialogue n'ajoute rien, en soi, au développement de la compréhension du phénomène religieux des apprenants.

La délibération est par contre une forme de dialogue très pertinente pour travailler le volet éthique du cours d'ECR. En visant une prise de décision commune, la délibération favorise par le fait même l'établissement de consensus entre les intervenants. En effet, les intervenants doivent nécessairement collaborer les uns avec les autres en situation de délibération, car la prise d'une décision commune dépend à la fois de l'écoute et de la prise en considération des multiples perspectives qui sont avancées durant le dialogue. Le dialogue délibératif profite donc au développement de la compétence en éthique, car le partage de perspectives et la recherche de consensus contribuent à alimenter les réflexions éthiques des apprenants.

2.3 La qualité de la pratique du dialogue

La compétence dialogique du programme d'ECR est intimement liée à la communication orale. Il convient alors de préciser le rôle de la communication orale dans le cadre de ma recherche-action. Comme le soulignent Lafontaine et Dumais (2007; 2014), la communication orale possède deux rôles différents en enseignement : le rôle de médium pour communiquer des contenus disciplinaires et le rôle d'objet d'enseignement qui possède une valeur en soi. Évidemment, j'ai utilisé la communication orale comme médium pour communiquer certains contenus disciplinaires propres au programme d'ECR. Par contre, ce n'est pas en tant que médium que la communication orale m'a

intéressé. Pour ma recherche-action, j'ai voulu porter mon attention sur la communication orale en tant qu'objet d'enseignement, car mon intention était de faire découvrir et expérimenter deux formes de dialogue aux élèves. En ce sens, je me suis concentré sur les apprentissages qu'ont fait les élèves par rapport à la pratique du dialogue.

En ECR, la qualité de la pratique du dialogue dépend d'ailleurs nécessairement de l'application des conditions favorables au dialogue. Afin d'organiser des activités dialogiques de qualité pour mon projet de recherche-action, j'ai donc choisi de travailler spécifiquement le contenu du programme qui concerne les conditions favorables au dialogue. Plus précisément, j'ai ciblé dans mon enseignement cinq éléments du programme d'ECR et de la progression des apprentissages : (1) « respecter des règles de fonctionnement » (2) « cerner l'intention et les exigences du dialogue », (3) « exprimer ses idées correctement », (4) « être attentif à ses manifestations non verbales de communication », (5) « manifester de l'ouverture et du respect à l'égard de ce qui est exprimé » (PFEQ, 2008, p. 546; PDA secondaire, 2011, p. 16). Dans le cadre de ma recherche-action, un dialogue de qualité correspond donc à un échange dans lequel les intervenants respectent ces cinq conditions favorables au dialogue.

Lors de l'expérimentation des activités de discussion et de délibération, j'ai voulu porter une attention particulière au respect des règles dialogiques de base comme « parler une personne à la fois » ou encore « attendre le droit de parole avant d'intervenir », car, lorsqu'elles sont respectées, ces règles favorisent le bon déroulement des échanges. Puisque l'intention dialogique n'est pas la même dans la discussion et dans la délibération, je me suis également assuré que les élèves faisaient bien la distinction entre ces deux formes de dialogue. Dans les activités de discussion, j'ai observé si les élèves cherchaient collectivement à examiner un sujet éthique; dans les activités de délibération, j'ai voulu m'assurer que les apprenants travaillaient en collaboration dans le but de prendre une décision commune. Afin de prendre en considération l'expression orale des apprenants, j'ai aussi observé si les élèves avaient recours à un langage approprié, c'est-à-dire à un

langage qui est exempt d'expressions grossières et qui correspond à un niveau suffisamment soutenu pour des activités dialogiques en milieu scolaire. En outre, j'ai pris en considération les manifestations non verbales de communication en observant si les élèves regardaient attentivement les différents intervenants tout en adoptant une posture d'écoute appropriée pendant les activités. Enfin, parce que l'ouverture et le respect sont essentiels pour le bon fonctionnement du dialogue, je suis resté vigilant par rapport aux propos haineux, intolérants et irrespectueux lors des interventions des apprenants.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, j'aborderai les aspects méthodologiques pris en compte dans le cadre ma recherche-action. En ce sens, je présenterai (1) ma recherche-action comme étant un travail qui s'inscrit dans une démarche de résolution de problème, (2) le milieu scolaire dans lequel j'ai effectué mes observations et (3) les outils qui m'ont servi à réaliser ma cueillette de données.

3.1 La recherche-action : une pratique méthodologique de résolution de problème

Pour les fins de mon essai à la maîtrise en enseignement secondaire, j'ai réalisé un travail de recherche-action, ce qui, dans le domaine des sciences de l'éducation, est défini de la façon suivante :

Une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (Guay et Prud'homme, 2011, p. 188)

La recherche-action est particulièrement pertinente en éducation, car c'est une étude qui porte sur la pratique professionnelle et qui, par le fait même, contribue au développement des compétences professionnelles des enseignants. Ma recherche-action apparaît donc comme un moyen pour parfaire ma formation professionnelle en perfectionnant mes compétences professionnelles en enseignement et, plus précisément, les compétences 3, 4 et 6 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

En tant que recherche-action, l'étude de mon essai s'inscrit dans une démarche de résolution de problème. De fait, après avoir constaté une difficulté par rapport à la qualité de la participation des élèves lors d'activités dialogiques, j'ai pris la décision de chercher

à mieux comprendre comment organiser des activités dialogiques qui suscitent une abondance d'échanges et une participation de qualité de la part des élèves. Pour ce faire, j'ai choisi d'examiner la quantité et la qualité des interventions des élèves pour deux formes différentes de dialogue : la discussion et la délibération.

3.2 La procédure de cueillette de données

3.2.1 Outil de cueillette d'informations pré-activités dialogiques

Avant de piloter les activités dialogiques de discussion et de délibération en classe, j'ai demandé aux participants de l'étude de répondre à un questionnaire (voir appendice A). Ce questionnaire pré-activités avait quatre objectifs : (1) obtenir des informations générales sur les élèves, (2) connaître les expériences antérieures d'activités dialogiques des élèves, (3) connaître la perception des élèves par rapport à leurs habiletés de communication orale et (4) connaître la perception des élèves par rapport à leurs habiletés d'écoute.

Grâce à ce questionnaire, j'ai obtenu des renseignements généraux sur les participants comme leur sexe, leur âge, leur origine et l'origine de leurs parents. De plus, j'ai recueilli des informations sur les types d'activités orales auxquelles les élèves ont participé avant l'étude.

Ce questionnaire m'a également permis de mieux comprendre comment les participants percevaient leurs habiletés de communication orale et d'écoute avant de participer aux activités dialogiques. Pour les habiletés de communication orale, j'ai demandé aux élèves comment ils voyaient : (1) leur expression orale, (2) leur capacité à prendre la parole dans des groupes de trois différentes tailles et (3) leur capacité à prendre en considération le sujet lors de leurs interventions. Par rapport à la perception des habiletés d'écoute, j'ai demandé aux élèves de me dire s'ils considèrent lorsqu'ils sont en situation dialogique :

(1) qu'ils laissent un temps de parole raisonnable aux autres, (2) qu'ils écoutent attentivement les propos d'autrui, (3) qu'ils regardent les autres lorsqu'ils parlent, (4) qu'ils évitent d'interrompre les autres et (5) qu'ils respectent les points de vue différents. En élaborant le questionnaire, j'ai choisi d'interroger les élèves sur ces différentes composantes des habiletés de communication orale et d'écoute, car j'envisageais qu'elles pourraient avoir un impact à la fois sur la quantité des interventions et sur la qualité du dialogue lors de la réalisation des activités. Afin de dresser un portrait général des différents groupes de l'étude, j'ai d'ailleurs associé chaque réponse des participants à un score sur 4 points et j'ai compilé les résultats sur des totaux de 20 points pour la perception des habiletés de communication orale et de 20 points pour la perception des habiletés d'écoute¹.

3.2.2 Activités de discussion et outil de cueillette post-discussion

Dans le cadre de ma recherche-action, j'ai organisé des activités de discussion auprès des cinq groupes de l'étude. D'une durée moyenne entre quinze et vingt minutes, ces discussions portaient sur des sujets éthiques d'actualité qui avaient fait les manchettes dans les médias québécois. En classe, les élèves ont eu par exemple à discuter de l'aide médicale à mourir au Canada, de l'appropriation culturelle à l'Halloween ou encore de la violence dans les sports de combat. Avant d'aborder les sujets en classe, les élèves devaient préalablement se préparer en se documentant à l'aide des applications de nouvelles téléchargées sur leur téléphone cellulaire. Entre les mois de septembre et décembre, ce sont 54 activités de discussion que j'ai animées en classe pour les fins de mon essai : 11 pour le groupe A, 16 pour le groupe B, 11 pour le groupe C, 8 pour le groupe D et 8 pour le groupe E.

¹ En rédigeant l'essai, j'ai volontairement écarté les réponses liées à l'énoncé 3.5 du questionnaire pré-activités (Appendice A), car elles n'étaient pas pertinentes pour mon analyse. Après réflexion, les données liées à l'énoncé 3.5 n'étaient pas adéquates pour bien comprendre la perception que les participants avaient de leurs habiletés d'écoute.

Durant ces activités, j'agissais en tant que modérateur. En ce sens, je donnais les droits de parole, je posais des questions d'approfondissement, je répondais aux questions de clarification, j'intervenais par rapport à la posture des élèves (inattention, non-respect des consignes, etc.) et je rappelais les élèves à l'ordre lorsqu'ils tenaient des propos inappropriés ou hors-sujet.

Lors de chaque période de discussion, un élève était mandaté pour écrire le nom des participants et de faire un « x » à la suite de leurs interventions au verso d'une feuille de mon carnet d'observations (voir appendice B). Après la discussion, je vérifiais le verso de la feuille pour m'assurer qu'il n'y avait pas d'anomalies et, par la suite, je remplissais les informations du recto de la feuille en fonction de mes observations et de mes interventions durant l'activité. Après les séances de discussion, j'inscrivais également les raisons de mes interventions auprès des élèves afin de garder des traces écrites de la qualité du dialogue dans mon carnet d'observation. Si, par exemple, j'intervenais parce qu'un élève était couché sur son bureau durant la discussion, j'ajoutais l'information relative aux manifestations non verbales de communication sur la feuille d'observations de la séance. Lorsque je rappelais à l'ordre les participants par rapport (1) aux règles de fonctionnement, (2) aux intentions du dialogue, (3) à l'expression des idées, (4) aux manifestations non verbales de communication ou (5) à l'ouverture aux propos d'autrui, j'ajoutais donc sur la feuille d'observations des précisions quant à la nature des interventions faites durant la période.

À l'aide de mon carnet d'observations sur les activités de discussion, j'ai ainsi compilé des informations sur (1) le nombre d'interventions de la part des élèves, (2) le nombre de participants à chaque activité de discussion, (3) la période de la journée à laquelle la discussion a eu lieu, (4) le nombre de fois où j'ai eu à intervenir auprès des élèves, (5) les raisons de mes interventions auprès des élèves et (6) la qualité générale des discussions.

3.2.3 Activités de délibération et outil de cueillette post-délibération

En guise d'activités dialogiques de délibération, j'ai monté un projet dans lequel les élèves travaillaient le thème de la justice. Pour ce projet, les apprenants étaient invités à personnifier des jurés dans le cadre d'une simulation de huis clos. Au total, ce sont 15 activités de délibération qui ont eu lieu en classe. Pour se préparer à participer au dialogue délibératif, les élèves avaient accès à un dossier d'accompagnement qu'ils devaient lire et remplir. Dans ce document, les élèves avaient accès à des informations sur la situation qu'ils devaient étudier et sur laquelle ils devaient rendre une décision commune. Après avoir pris connaissance de la mise en situation dans le dossier d'accompagnement, les élèves devaient alors déterminer en équipe si l'accusée de la tentative de meurtre était criminellement responsable du geste qu'elle avait posé.

Durant les activités de huis clos, les élèves étaient réunis en groupes dont la taille variait entre 8 et 11 élèves pour une durée d'environ 25 minutes. En équipe, ils devaient revoir et analyser l'ensemble de la preuve présentée dans le dossier d'accompagnement avant de rendre leur verdict. Étant donnée la limite de temps de l'activité, la délibération ne devait pas nécessairement aboutir à une décision unanime, mais j'ai tout de même insisté dans mon enseignement sur l'aspect consensuel du dialogue délibératif.

Par rapport aux règles de fonctionnement des activités de délibération, les quinze groupes ont fixé eux-mêmes leur propre système de fonctionnement et, en ce sens, les règles variaient un peu entre les groupes. Lors des activités de délibération, douze groupes ont choisi de nommer un modérateur qui donnait les droits de parole aux élèves qui levaient la main, deux groupes ont opté pour un « bâton de la parole » que les élèves se passaient entre eux et un groupe a simplement décidé de laisser chaque élève parler en suivant un ordre prédéfini. Dans tous les groupes, les élèves ont d'ailleurs mentionné qu'il fallait éviter de parler simultanément.

Évidemment, mon rôle d'enseignant dans les activités de délibération était différent de celui que j'incarnais durant les activités de discussion. Pendant les séances de délibération, mon rôle était en fait limité à celui d'observateur. Plutôt que de gérer les droits de parole et d'intervenir auprès des élèves par rapport aux conditions favorables au dialogue, j'assistais aux séances de délibération et je notais mes observations sur la qualité de la participation en fonction des cinq conditions favorables au dialogue ciblées dans mon cadre théorique, c'est-à-dire les conditions favorables au dialogue qui concernent (1) les règles de fonctionnement, (2) l'intention et les exigences du dialogue, (3) l'expression des idées, (4) les manifestations non verbales de communication et (5) l'ouverture aux propos d'autrui.

Lors de l'activité du huis clos, chaque équipe avait par ailleurs un élève mandaté pour noter sur une fiche d'observations (voir appendice C) le nombre d'interventions de chaque participant. Une fois l'activité dialogique terminée, je m'assurais de l'absence d'anomalies en vérifiant le travail de l'élève mandaté comme je le faisais après chaque activité de discussion.

3.3 Le milieu de recherche

Pour l'année scolaire 2018-2019, j'ai obtenu au mois d'août une tâche d'enseignement en ECR à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Cette tâche était composée d'un groupe de deuxième secondaire, trois groupes de quatrième secondaire et deux groupes de cinquième secondaire. Pour effectuer ma recherche-action, j'ai alors profité du fait que j'enseignais à plusieurs groupes au deuxième cycle du secondaire.

3.3.1 L'école

Le milieu dans lequel j'ai effectué ma recherche-action est l'école secondaire Liberté-Jeunesse dans la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Cette école

accueille environ 650 élèves par année et est située à Sainte-Marthe-sur-le-Lac dans la région des Basses-Laurentides. En plus des classes d'adaptation scolaire spécialisées pour les jeunes ayant des besoins particuliers, deux volets d'enseignement sont offerts aux élèves de cette école : le volet régulier et le volet alternatif.

Le volet régulier, qui est uniquement offert pour la première et la deuxième année du secondaire aux élèves qui résident à proximité de l'école, propose une éducation conventionnelle qui est semblable à ce qui se retrouve dans la grande majorité des écoles du Québec. Pour les élèves du régulier, l'horaire fonctionne sur un cycle de dix jours et une journée typique correspond à quatre périodes de 75 minutes durant lesquelles ils suivent les différents cours du programme de la formation de l'école québécoise : français, anglais, univers social, science, éthique et culture religieuse, éducation physique, éducation financière, etc.

Offert aux cinq années du secondaire, le volet alternatif permet également aux élèves de suivre les cours du programme de la formation de l'école québécoise. Tout comme les élèves du régulier, les élèves de l'alternatif suivent un horaire qui fonctionne sur un cycle de dix jours et ont quatre périodes de 75 minutes par jour. Que ce soit au régulier ou à l'alternatif, il n'y a aucune différence en ce qui concerne les contenus disciplinaires enseignés, car le programme qui est suivi par les apprenants est exactement le même. Le volet alternatif se distingue toutefois principalement du volet régulier de deux façons. D'une part, les élèves admis à l'alternatif doivent réaliser au moins un projet de rayonnement personnel qui est lié aux valeurs de l'école durant leur parcours scolaire². D'autre part, l'horaire de classe offert à l'alternatif est particulier, car les élèves de l'école secondaire Liberté-Jeunesse ont habituellement en après-midi des périodes dites « décloisonnées », c'est-à-dire des périodes libres auxquelles les apprenants choisissent

² Les valeurs de l'école secondaire Liberté-Jeunesse sont les suivantes : (1) respect et humanisme, (2) autonomie et responsabilisation, (3) engagement personnel et réalisation et (4) démocratie et coopération. Les élèves admis au volet alternatif doivent donc choisir un projet de rayonnement personnel qui implique certaines de ces valeurs.

une matière à travailler. Avec les périodes « décloisonnées », les élèves de l'alternatif sont en quelque sorte responsables de leur éducation puisqu'ils doivent eux-mêmes s'assurer de ne pas prendre de retard dans une discipline.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement de ma discipline dans cette école, tous les élèves du premier cycle du secondaire ont deux périodes d'ECR par cycle de dix jours. Au deuxième cycle du secondaire, aucune période d'ECR n'est donnée en 3^{ème} secondaire, les élèves de 4^{ème} secondaire ont quatre d'ECR périodes par cycle de dix jours, alors que les élèves de 5^{ème} secondaire en ont deux. Étant donné le nombre limité de périodes pour enseigner la matière, la direction de l'école secondaire Liberté-Jeunesse laisse à la discrétion des enseignants de l'alternatif le choix de décloisonner ou non les périodes d'ECR en après-midi.

3.3.2 Les participants

Pour réaliser ma recherche-action, j'ai effectué une cueillette de données durant l'année scolaire 2018-2019 auprès des groupes de la 4^{ème} et de la 5^{ème} année du secondaire. Évidemment, tous les élèves qui ont participé à ma recherche-action sont issus du volet alternatif de l'école, car il n'y a pas de volet régulier offert au deuxième cycle du secondaire à l'école secondaire Liberté-Jeunesse.

En 4^{ème} secondaire, 85 élèves âgés entre 14 et 16 ans ont participé à ma recherche-action. Les élèves de ce niveau étaient répartis en trois groupes. Pour les fins de ma recherche-action, j'ai choisi de les nommer de la façon suivante : groupe A, groupe B et groupe C.

Le groupe A était formé de 27 élèves : 9 garçons, 17 filles et 1 sexe non déclaré. Parmi les élèves de ce groupe, 24 sont nés au Québec, 1 en Ontario et 2 en Colombie. Le groupe A n'était d'ailleurs pas marqué par un nombre important d'élèves issus de l'immigration

récente, car seulement 4 élèves sont issus d'une 1^{ère} ou d'une 2^{ème} génération d'immigrants.

Le groupe B comptait 32 élèves : 17 garçons et 15 filles. Dans ce groupe, 31 élèves sont nés au Québec et 1 en Argentine. Tout comme le groupe A, le groupe B n'est pas non plus caractérisé par un nombre important d'élèves issus de l'immigration récente, car seulement 6 élèves proviennent d'une 1^{ère} ou d'une 2^{ème} génération d'immigrants.

Le groupe C était composé de 26 élèves : 12 garçons et 14 filles. À l'exception d'une élève née en Chine, tous les élèves de ce groupe sont nés au Québec. Le groupe C n'est d'ailleurs pas non plus caractérisé par un nombre important d'élèves issus de l'immigration récente, car seulement 5 élèves sont issus d'une 1^{ère} ou d'une 2^{ème} génération d'immigrants.

En ce qui concerne les élèves de cinquième secondaire, j'ai effectué une collecte de données auprès de 60 jeunes âgés entre 16 et 18 ans. Ces élèves étaient répartis en deux groupes que j'ai choisi de nommer de la façon suivante : groupe D et groupe E.

Le groupe D était formé de 30 élèves : 19 garçons, 10 filles et 1 sexe non déclaré. Dans ce groupe, tous les élèves sont nés au Québec. Ce groupe n'est d'ailleurs pas marqué par un nombre important d'élèves issus de l'immigration récente, car seulement 1 élève est issu d'une 2^{ème} génération d'immigrants.

Le groupe E était également formé de 30 élèves : 10 garçons, 19 filles et 1 sexe non déclaré. Dans ce groupe, 28 élèves sont nés au Québec, 1 élève est né au Mali et 1 élève est né au Maroc. Comme tous les autres groupes, le groupe E n'est pas non plus caractérisé par un nombre important d'élèves issus de l'immigration récente, car seulement 4 élèves sont issus d'une 1^{ère} ou d'une 2^{ème} génération d'immigrants.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, je présenterai et analyserai les résultats de ma recherche-action sur l'organisation d'activités dialogiques en classe d'ECR. Plus précisément, ce chapitre me permettra d'aborder et d'interpréter les réponses que les élèves ont données lorsqu'ils ont rempli le questionnaire pré-activités dialogiques, les résultats de la qualité de la participation des activités de discussion et les résultats de la qualité de la participation des activités de délibération.

4.1 Réponses au questionnaire pré-activités dialogiques

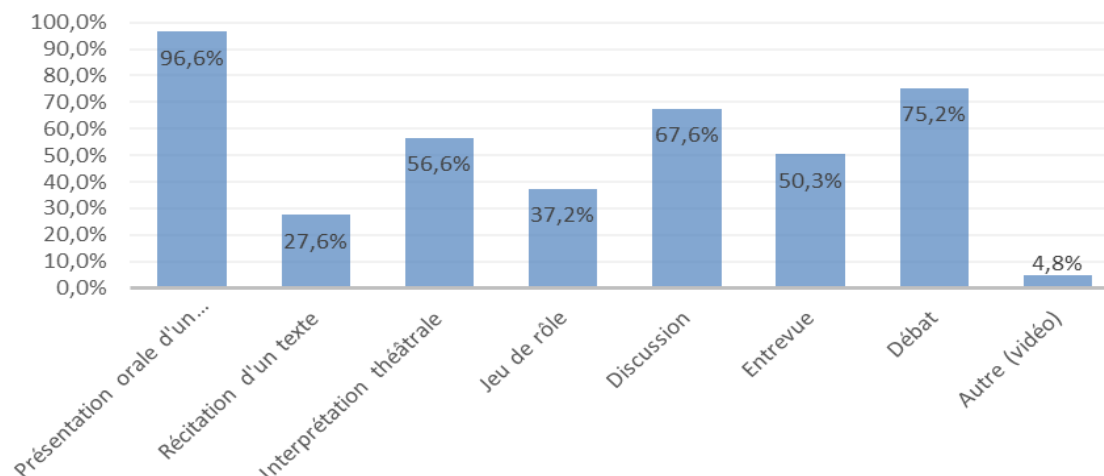
Les réponses données dans le questionnaire pré-activités dialogiques m'ont essentiellement permis d'obtenir des informations par rapport aux expériences antérieures d'activités orales des élèves, aux perceptions des habiletés de communication orale des élèves et aux perceptions des habiletés d'écoute des élèves. Ces informations seront d'ailleurs réexploitées pour mieux interpréter les résultats obtenus dans les sections 4.2 et 4.3 de l'essai.

4.1.1 Expériences antérieures d'activités orales des élèves

Afin de représenter les réponses concernant les expériences antérieures d'activités orales des élèves, je les ai regroupées dans un diagramme à bandes (figure 1). Il convient par ailleurs de mentionner que tous les élèves qui ont participé à la recherche-action ont des expériences antérieures d'activités orales. De façon générale, les activités orales n'étaient donc pas inconnues aux participants de la recherche-action. Cette information est importante, car elle permet de comprendre que les activités orales ne constituent pas quelque chose de nouveau dans le parcours des apprenants.

Figure 1

Diagramme des expériences antérieures d'activités orales des élèves



En observant la figure 1, le premier constat est que la grande majorité des participants ont déjà réalisé une présentation orale magistrale dans laquelle ils ont eu à présenter des informations sur un sujet préalablement préparé. En effet, la présentation orale d'un sujet apparaît comme étant l'activité la plus connue des élèves, car 96,6% (140/145) des participants ont déjà fait au moins une présentation orale sur un sujet quelconque durant leur parcours scolaire.

Comme l'illustre la figure 1, les débats, les discussions et les entrevues, qui correspondent à des formes de dialogue enseignées en ECR, sont également des activités orales connues de la majorité des élèves. Plus exactement, 75,2% (109/145) des élèves ont déjà participé à au moins une activité de débat, 67,6% (98/145) à au moins une activité de discussion et 50,3% (73/145) à au moins une activité d'entrevue. En théorie, le nombre d'élèves qui ont vécu des expériences de débat, de discussion et d'entrevue aurait d'ailleurs dû être beaucoup plus élevé, car ces trois formes de dialogues font à la fois partie des éléments de contenu de la PDA en ECR au primaire (2010) et de la PDA en ECR au secondaire (2011). Deux raisons peuvent être évoquées pour expliquer cette observation inattendue.

D'une part, certains élèves pourraient avoir eu une compréhension erronée de termes utilisés dans le questionnaire sur les expériences antérieures; d'autre part, certains élèves pourraient avoir reçu une formation déficiente ou fragmentaire du programme d'ECR dans leur parcours scolaire.

Dans le diagramme, l'interprétation théâtrale apparaît sans surprise comme étant une activité qui a été expérimentée par une majorité d'apprenants. Puisque l'école secondaire Liberté-Jeunesse offre seulement deux options d'arts (art plastique et art dramatique), cela fait en sorte qu'un peu plus de la moitié des participants (82/145) ont eu à faire de l'interprétation théâtrale durant leur parcours scolaire. Ces données s'expliquent donc assez aisément par le nombre élevé d'apprenants qui ont des cours d'art dramatique à leur horaire.

En ce qui concerne les autres activités orales, elles sont un peu moins connues de la part des élèves. Parmi les répondants, 27,5% (40/145) ont indiqué avoir eu à réaliser au moins une activité orale de récitation de texte, 37,2% (54/145) ont participé à au moins une activité de jeu de rôle et 4,8% (7/145) ont eu une expérience de présentation vidéo en classe.

En fonction des réponses données dans le questionnaire pré-activités dialogiques, il est légitime d'affirmer que la grande majorité des élèves qui ont participé à la recherche-action ont déjà vécu des expériences pertinentes d'activités orales avant de participer aux activités dialogiques de discussion et de délibération que j'ai organisées en classe d'ECR. Conséquemment, l'inexpérience liée aux activités orales générales ne permettra pas d'expliquer les résultats de la qualité de la participation aux activités de discussion et de délibération qui sont présentés dans les sections 4.2 et 4.3 du présent essai.

4.1.2 Perception des habiletés de communication orale des élèves

En ce qui concerne la perception des habiletés de communication orale des élèves, j'ai compilé les scores des réponses des participants et j'ai regroupé les moyennes, les médianes, les modes et les étendues des scores de chaque groupe dans le tableau 1.

Tableau 1

Scores de perception de la communication orale des élèves

Groupes	Scores de perception des habiletés de communication orale (/20)			
	Moyennes	Médianes	Modes	Écarts-types
A	15,6	16,0	19,0	2,9
B	15,1	16,0	16,0	2,5
C	15,0	16,0	16,0	3,6
D	16,0	17,0	18,0	3,0
E	16,0	16,0	15,0	2,8

En examinant les données du tableau 1, j'ai constaté que les différences entre les groupes étaient assez minimales en ce qui concerne la perception de la communication orale des élèves. De fait, l'écart entre le score moyen le plus haut (groupes D et E) et le score moyen le plus bas (groupe C) est de seulement 1,0 point sur 20. De plus, tous les scores médians des groupes sont identiques (6,0 points sur 20) à l'exception du groupe D (17,0 points sur 20). Même si les scores les plus fréquents des groupes A (19,0 points sur 20) et D (18,0 points sur 20) sont plus élevés que ceux des groupes B (16,0 points sur 20), C (16,0 points sur 20) et E (15,0 points sur 20), cette différence demeure modeste, car, comme en témoignent les écarts-types, la dispersion des scores par rapport à la moyenne est assez similaire pour les cinq groupes. Ces résultats impliquent donc que, de façon générale, la composition des cinq groupes qui ont participé à la recherche-action est assez similaire en ce qui concerne la perception des habiletés de communication orale. Si les élèves adoptent des comportements qui sont conformes à la perception de leurs habiletés d'écoute, il ne devrait alors pas y avoir de différences marquées entre les groupes en ce qui concerne les manquements relatifs à l'écoute durant les activités dialogiques de discussion et de délibération.

Évidemment, les groupes qui ont participé à la recherche-action ne sont pas totalement identiques par rapport à la perception de leurs habiletés de communication orale. À cet égard, j'ai constaté plus spécifiquement des différences en comparant les groupes de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire. Afin de représenter les différences entre les réponses données par les élèves de 4^{ème} secondaire et celles données par les élèves de 5^{ème} secondaire, je les ai rassemblées dans le tableau 2.

Tableau 2

Réponses des élèves sur leurs habiletés de communication orale

Niveaux	Nb d'élèves	Énoncés	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Incapable de répondre
4 ^{ème} secondaire	85	2.1 Je m'exprime bien oralement	28,2% (24/85)	51,8% (44/85)	15,3% (13/85)	3,5% (3/85)	1,2% (1/85)
		2.2 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 3 à 6 personnes	56,5% (48/85)	36,5% (31/85)	5,7% (4/85)	1,2% (1/85)	1,2% (1/85)
		2.3 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes	24,7% (21/85)	41,1% (35/85)	27,1% (23/85)	4,7% (4/85)	2,4% (2/85)
		2.4 Je suis à l'aise à prendre la parole devant le groupe-classe	14,1% (12/85)	31,7% (27/85)	30,1% (26/85)	21,2% (18/85)	2,4% (2/85)
		2.5 Je prends en considération le sujet lorsque je prends la parole	56,5% (48/85)	40,0% (34/85)	1,2% (1/85)	1,2% (1/85)	1,2% (1/85)
5 ^{ème} secondaire	60	2.1 Je m'exprime bien oralement	28,3% (17/60)	60,0% (36/60)	6,7% (4/60)	1,7% (1/60)	3,3% (2/60)
		2.2 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 3 à 6 personnes	71,7% (43/60)	21,7% (13/60)	5,0% (3/60)	0,0% (0/60)	1,7% (1/60)
		2.3 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes	36,7% (22/60)	40,0% (24/60)	20,0% (12/60)	1,7% (1/60)	1,7% (1/60)
		2.4 Je suis à l'aise à prendre la parole devant le groupe-classe	21,7% (13/60)	36,7% (22/60)	23,3% (14/60)	16,7% (10/60)	1,7% (1/60)
		2.5 Je prends en considération le sujet lorsque je prends la parole	56,7% (34/60)	35,0% (21/60)	3,3% (2/60)	0,0% (0/60)	5,0% (3/60)

En fonction des données présentes dans le tableau 2, j'ai constaté que, même si les réponses sont similaires pour les petits groupes (3 à 6 personnes), les élèves de 5^{ème} secondaire se sentent généralement plus à l'aise que ceux de 4^{ème} secondaire à l'idée de parler devant un groupe de taille moyenne (9 à 12 personnes) ou devant un grand groupe-classe. Plus précisément, 76,7% (46/60) des élèves de 5^{ème} secondaire sont « d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'énoncé 2.3 « Je suis à l'aise à prendre la parole devant un groupe de 9 à 12 personnes », alors que seulement 65,8% (56/85) des élèves de 4^{ème} sont « d'accord » ou « plutôt d'accord » avec ce même énoncé. Pour l'énoncé 2.4 « Je suis à l'aise à prendre la parole devant le groupe-classe », ce sont 58,4% (35/60) des élèves de 5^{ème} secondaire qui ont indiqué être « d'accord » ou « plutôt d'accord », tandis que ce sont seulement 45,8% (39/85) des élèves de 4^{ème} secondaire qui sont « d'accord » ou « plutôt d'accord ».

Ces données sont importantes, car elles permettent de constater que, même s'il y a une diminution marquée du nombre d'élèves qui se sentent à l'aise à prendre la parole plus le groupe est nombreux (9 à 12 personnes et groupe-classe), les groupes de 5^{ème} secondaire qui ont participé à la recherche-action se distinguent des groupes de 4^{ème} secondaire justement parce que cette diminution est moins accentuée chez les élèves de 5^{ème} secondaire. Cette différence pourrait d'ailleurs s'expliquer par le fait qu'il y avait une proportion plus grande d'élèves inscrits en art dramatique en 5^{ème} secondaire qu'en 4^{ème} secondaire.

4.1.3 Perception des habiletés d'écoute des élèves

Du côté de la perception des habiletés d'écoute, j'ai rassemblé les moyennes, les médianes, les modes et les étendues des scores de chaque groupe dans le tableau 3.

Tableau 3

Scores de perception de l'écoute des élèves

Groupes	Scores de perception des habiletés d'écoute (/20)			
	Moyennes	Médianes	Modes	Écart-types
A	18,5	19	20	2,0
B	18,5	19	20	1,75
C	17,9	19	19	2,0
D	17,7	18	17 et 18 et 19	1,8
E	17,9	19	20	2,5

En fonction des données présentés dans le tableau 3, il est clair que les cinq groupes qui ont participé à la recherche-action se ressemblent considérablement en ce qui concerne la perception des habiletés d'écoute ciblées dans le cadre de la recherche-action (voir la section 3.2.1 de l'essai). L'écart du score moyen le plus haut (groupes A et B) et du score moyen le plus bas (groupe D) est minime (0,8 point sur 20). Plus encore, seulement 1,0 point sur 20 sépare le score médian le plus haut (groupes A, B, C et E) du score médian le plus bas (groupe D). Même si le groupe D semble de prime abord se distinguer des autres parce qu'il possède trois modes, il est important de spécifier que la dispersion des différents scores est similaire pour les cinq groupes qui ont participé à la recherche-action.

En regroupant les réponses des élèves par niveau dans le tableau 4, j'ai également constaté que les réponses sont assez similaires pour les groupes de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire.

Tableau 4

Réponses des élèves sur leurs habiletés d'écoute

Niveaux	Nb d'élèves	Énoncés ³	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Incapable de répondre
4 ^{ème} secondaire	85	3.1 Je laisse un temps de parole raisonnable aux autres	77,6% (66/85)	21,2% (18/85)	1,2% (1/85)	0,0% (0/85)	0,0% (0/85)
		3.2 J'écoute attentivement lorsque les autres prennent la parole	74,1% (63/85)	23,5% (20/85)	1,2% (1/85)	1,2% (1/85)	0,0% (0/85)
		3.3 Je regarde les autres lorsqu'ils parlent	63,5% (54/85)	32,9% (28/85)	2,4% (2/85)	0,0% (0/85)	1,2% (1/85)

³ Comme je l'ai mentionné précédemment, j'ai délibérément écarté les réponses de l'énoncé 3.5.

		3.4 J'évite d'interrompre la personne qui parle	74,1% (63/85)	21,2% (18/85)	4,7% (4/85)	0,0% (0/85)	0,0% (0/85)
		3.6 Je respecte les points de vue différents du mien	69,4% (59/85)	23,5% (20/85)	4,7% (4/85)	0,0% (0/85)	2,4% (2/85)
5 ^{ème} secondaire	60	3.1 Je laisse un temps de parole raisonnable aux autres	81,7% (49/60)	15,0% (9/60)	0,0% (0/60)	1,7% (1/60)	1,7% (1/60)
		3.2 J'écoute attentivement lorsque les autres prennent la parole	60,0% (36/60)	35,0% (21/60)	3,3% (2/60)	0,0% (0/60)	1,7% (1/60)
		3.3 Je regarde les autres lorsqu'ils parlent	51,7% (31/60)	36,7% (22/60)	8,3% (5/60)	1,7% (1/60)	1,7% (1/60)
		3.4 J'évite d'interrompre la personne qui parle	58,3% (35/60)	33,3% (20/60)	3,3% (2/60)	3,3% (2/60)	1,7% (1/60)
		3.6 Je respecte les points de vue différents du mien	68,3% (41/60)	21,7% (13/60)	5,0% (3/60)	3,3% (2/60)	1,7% (1/60)

L'analyse en détail des réponses qui portaient sur la perception des habiletés d'écoute des élèves révèle qu'il y a assez peu de différences entre les groupes de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire. Pour les deux niveaux, moins de 10,0% (8,5/85 et 6/60) des élèves ont répondu être « plutôt en désaccord » ou « en désaccord » aux cinq énoncés du questionnaire (Appendice A). En ce sens, la grande majorité des élèves des deux niveaux sont « d'accord » ou « plutôt d'accord » pour dire que leurs habiletés d'écoute sont assez bonnes. Toutefois, il est important de souligner que les élèves de 4^{ème} secondaire semblent tout de même un peu plus confiants par rapport à leurs habiletés d'écoute, car la proportion d'apprenants de 4^{ème} secondaire qui a répondu « d'accord » est supérieure pour quatre des cinq énoncés du questionnaire (Appendice A).

4.2 Résultats des activités de discussion

4.2.1 Présentation et analyse des données liées à la quantité des interventions

Puisque le succès des activités de discussion dépend de l'implication des apprenants, j'ai porté une attention particulière à la proportion des élèves qui ont fait des interventions durant les activités. À partir de mon carnet d'observations, j'ai calculé la proportion des élèves qui ont pris la parole durant les activités dialogiques de discussion et j'ai regroupé les résultats dans le tableau 5.

Tableau 5

Proportions d'intervenants lors des activités de discussion

Groupes	Nombre d'élèves	Proportion d'intervenants par période	Proportion totale d'intervenants entre septembre et décembre 2018
A	27	28,6% (7,72/27)	63,0% (17/27)
B	32	30,3% (9,70/32)	71,9% (23/32)
C	26	31,0% (8,06/26)	65,4% (17/26)
D	30	34,6% (10,38/30)	66,7% (20/30)
E	30	30,5% (9,15/30)	50,0% (15/30)

En observant ce tableau, je constate que même si la proportion d'intervenants est relativement faible lorsqu'elle est considérée par période, la proportion totale des élèves qui ont pris la parole entre les mois de septembre et de décembre est plutôt modérée dans chacun des groupes de l'étude. Ces données impliquent que ce n'étaient pas toujours les mêmes élèves qui intervenaient lors des activités de discussion. Même si certains élèves intervenaient systématiquement à chaque période, d'autres élèves ont plutôt choisi d'intervenir uniquement lors de certaines activités de discussion. Conséquemment, les activités dialogiques de discussion ont fait en sorte que plus de la moitié des apprenants de chaque groupe ont participé oralement aux échanges en classe au courant de la session d'enseignement.

Avec 63,0% (17/27), 71,9% (23/32) et 65,4% (17/26) d'élèves qui ont pris la parole entre les mois de septembre et de décembre, la proportion totale d'intervenants de 4^{ème} secondaire est tout de même considérable, ce qui est assez étonnant étant donné que

seulement 45,9% (39/85) des élèves de ce niveau ont affirmé se sentir à l'aise à l'idée de prendre la parole devant un grand groupe-classe. À la lumière de ces résultats, il est donc raisonnable d'affirmer que les activités dans lesquelles les élèves discutaient en groupe-classe de questions éthiques d'actualité ont été favorables à la participation orale des élèves de 4^{ème} secondaire.

Du côté des groupes de 5^{ème} secondaire, les activités de discussion autour de sujet éthiques d'actualité semblent avoir été davantage favorables à la participation orale des apprenants du groupe D qu'à ceux du groupe E. De fait, 66,7% (20/30) des élèves du groupe D ont intervenu dans les activités de septembre à décembre, alors que seulement 50,0% (15/30) des élèves du groupe E ont participé oralement durant la même période. Je dois d'ailleurs souligner que je m'attendais à ce que le taux de participation soit plus élevé pour le groupe E, car rien dans les réponses données par rapport à la perception des habiletés de communication orale des élèves ne permettait de prédire que seulement 50,0% (15/30) des élèves allaient intervenir durant les activités de discussion. Pour expliquer le taux de participation plus faible du groupe E, je considère qu'il est plus que probable que les élèves de ce groupe se soient insuffisamment préparés avant les activités, car, sur les 8 discussions du groupe, j'ai noté 2 fois dans mon carnet d'observations que les élèves maîtrisaient assez peu le sujet traité en classe.

4.2.2 Présentation et analyse des données liées à la qualité de la participation

Dans l'ensemble, je constate que le comportement des apprenants lors des activités de discussion était conforme aux perceptions que les élèves avaient de leurs habiletés de communication et d'écoute dans le questionnaire pré-activités dialogiques, car la participation lors des activités de discussion était d'assez bonne qualité. En effet, comme le montre le tableau 6, les interventions que j'ai eu à faire auprès des élèves qui ne respectaient pas les consignes ou qui communiquaient de façon inappropriée n'étaient pas

très fréquentes si je compare au nombre d'interventions que j'aurais pu faire lors des activités de délibération (voir la section 4.3.2 de l'essai).

Tableau 6

Interventions de l'enseignant lors des activités de discussion

Groupes	Moyennes d'interventions de l'enseignant liées aux règles et aux exigences du dialogue par activité de discussion	Moyennes d'interventions de l'enseignant liées à la communication verbale et non verbale des élèves par activité de discussion
A	1,45	0,27
B	0,81	0,31
C	0,20	0,10
D	0,63	1,13
E	0,63	0,13

Par période et par groupe, j'ai eu à faire en moyenne moins de 2 interventions liées aux règles et aux exigences des activités de discussion. Systématiquement, mes interventions qui portaient sur le fonctionnement des discussions concernaient les droits de parole accordés aux élèves, car je devais rappeler à certains participants l'importance de ne pas interrompre autrui, de lever la main et d'attendre mon autorisation avant d'intervenir. D'ailleurs, je n'ai jamais eu à rappeler aux élèves que l'intention des activités de discussion était circonscrite par l'étude collective du sujet éthique traité en classe. À partir de ces résultats, il est légitime de conclure que, de façon générale, les élèves respectaient les règles de fonctionnement et comprenaient l'intention et les exigences des activités dialogiques de discussion.

Parallèlement, j'ai aussi eu à faire en moyenne moins de 2 interventions liées à la communication verbale et non verbale des élèves durant les activités de discussion. Pour la plupart, les interventions étaient d'ailleurs assez banales. De fait, les interventions les plus fréquentes que j'ai eu à faire par rapport à la communication verbale et non verbale ont porté sur l'usage d'un langage grossier et sur l'inattention de certains élèves aux

propos des autres. Exceptionnellement, j'ai également eu à faire un total de 3 interventions en ce qui concerne le respect du point de vue d'autrui, dont 2 auprès de la même élève du groupe A. Pour les 54 activités de discussion, je considère donc que la qualité de la participation était au rendez-vous, car, de façon générale, les élèves exprimaient correctement leurs idées, faisaient attention à leurs manifestations non verbales de communication et manifestaient de l'ouverture et du respect lors des interventions d'autrui.

4.3 Résultats des activités de délibération

4.3.1 Présentation et analyse des données liées à la quantité des interventions

D'emblée, il est important de mentionner que les données liées aux proportions d'intervenants de chaque groupe ne peuvent pas être analysées de la même manière pour les activités de discussion et de délibération. Autrement dit, les taux de participation des activités de discussion et de délibération ne sont pas comparables. Contrairement aux activités de discussion organisées dans le cadre de ma recherche-action, le succès des activités dialogiques de délibération ne dépendait pas du choix des élèves de participer ou non au dialogue, car la participation n'était pas facultative. Dans cette section, je ne comparerai donc pas les taux de participation des activités dialogiques de discussion et de délibération, mais je vais plutôt me concentrer spécifiquement sur l'analyse des données obtenues pour les activités de délibération.

Sans surprise, le taux de participation aux activités de délibération est particulièrement élevé. Au total, tous les élèves présents ont pris la parole durant les séances de délibération. D'ailleurs, sur les cinq groupes de l'étude, seulement trois élèves étaient absents au moment des séances de délibération. Il est possible que les absences de ces élèves aient été causées par l'adoption de comportements d'évitement liés à l'anxiété de parler durant l'activité, mais, en fonction des réponses données au questionnaire

(Appendice A) et de la participation en classe durant les activités de discussion, cette hypothèse est peu probable pour au moins deux des trois élèves. En effet, deux des trois absents ont répondu être « plutôt d'accord » avec l'énoncé 2.3 « Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes » et, parmi ces deux élèves, un élève a participé activement aux activités de discussion en groupe-classe. En ce qui concerne le troisième absent, l'hypothèse du comportement d'évitement est plausible, mais je ne dispose pas de suffisamment d'informations pour la confirmer ou l'infirmier.

En ce qui concerne plus spécifiquement la quantité d'interventions durant les activités de délibération, je dois souligner que, dans chacun des groupes, aucun élève n'a monopolisé le dialogue. De fait, la grande majorité des participants a eu l'occasion de s'exprimer à maintes reprises durant les séances de délibération. D'ailleurs, seulement 7,7% (11/142) des élèves présents ont parlé moins de deux fois durant les séances. En considérant que 27,6% (40/145) des participants ont répondu être « en désaccord » ou « plutôt en désaccord » avec l'énoncé 2.3 « Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes » du questionnaire (Appendice A), ce résultat est tout de même remarquable, car il implique que de nombreux élèves ont fait plusieurs interventions même s'ils n'étaient pas totalement à l'aise à prendre la parole. À la lumière de ces données, je considère donc que, par rapport à la quantité des interventions, les activités dialogiques de délibération ont été un succès.

4.3.2 Présentation et analyse des données liées à la qualité de la participation

Dans des équipes de 8 à 11 élèves, les participants aux activités de délibération devaient échanger en groupe afin de déterminer collectivement si l'accusée était criminellement responsable du geste qu'elle avait posé. Puisque mon rôle en tant qu'enseignant n'était pas d'être un modérateur durant les séances de délibération, je ne peux pas baser mon analyse de la qualité de la participation sur mes interventions auprès des élèves. Étant donné mon rôle d'observateur lors des 15 séances de délibération, j'ai seulement fait 4

interventions auprès de participants de groupes distincts pour qu'ils réalisent l'activité dialogique sérieusement. Lors des activités de délibération, j'ai toutefois noté mes observations en lien avec la qualité de la participation des élèves. Dans les lignes qui suivent, je présenterai donc une synthèse de mes observations dont le fondement repose sur les cinq conditions favorables au dialogue ciblées dans mon cadre théorique : (1) le respect des règles de fonctionnement, (2) le respect des exigences et de l'intention du dialogue, (3) la qualité de l'expression orale des idées, (4) la qualité de la communication non verbale et (5) la manifestation d'ouverture et de respect par rapport aux propos d'autrui.

Tout comme c'était le cas pour la discussion, j'estime que les participants ont assez bien saisi les exigences particulières du dialogue délibératif, car les élèves ont délibéré à propos de la question directrice du dialogue en se référant de façon quasi-systématique aux différentes sections du dossier d'accompagnement qui a servi d'activité préparatoire. De plus, je n'ai pas eu à rappeler aux élèves qu'ils devaient rendre une décision commune à propos du sujet traité. En effet, les 15 groupes n'ont pas hésité à faire par eux-mêmes un vote pour clôturer les activités dialogiques de délibération. Les élèves qui ont participé aux activités en classe comprenaient donc que la délibération est une forme de dialogue différente de la discussion, car ils savaient qu'en plus de traiter du sujet, ils devaient collectivement prendre une décision.

Malgré les fonctionnements distincts des groupes, j'ai observé que, de façon générale, la majorité des élèves respectaient les règles préalablement adoptées. J'ai noté sur mes fiches d'observation que seulement 27 des 142 intervenants ont contrevenu à une règle lors des activités. Dans 14 des 15 groupes, le fonctionnement des séances de délibération s'est d'ailleurs très bien déroulé. Toutefois, pour un des deux groupes qui avait opté pour le « bâton de parole », deux élèves du groupe E ont eu à gérer un conflit par rapport à la répartition des droits de parole. À la suite de ce conflit, les élèves de ce groupe ont décidé de changer les règles de fonctionnement et de nommer un modérateur. Ce changement a

eu pour effet d'améliorer grandement le déroulement de l'activité de délibération de ce groupe, mais, malgré tout, les deux élèves en conflit n'ont pas toujours respecté les nouvelles règles, car elles ont parfois pris la parole sans avoir l'autorisation du modérateur.

Dans tous les groupes, je n'ai pas noté de problème sur mes fiches d'observation en ce qui concerne l'ouverture et le respect d'autrui, car, durant les séances de délibération, je n'ai pas été témoin de propos haineux, discriminatoires ou irrespectueux. Même lors du conflit entre les deux élèves du groupe E, j'ai été surpris qu'il n'y ait pas de dérapage. En effet, les deux élèves ont, malgré leur désaccord sur la répartition des droits de parole, été étonnamment respectueuses. Après les activités de délibération, les deux élèves en question sont d'ailleurs venues me voir pour me dire qu'elles regrettaient de ne pas avoir suivi les règles de fonctionnement durant l'activité. À l'instar des activités de discussion, les séances de délibération organisées dans le cadre de ma recherche-action ont donc été des activités empreintes d'ouverture et de respect.

Comme pour les activités de discussion, la grande majorité des élèves a su s'exprimer de façon généralement appropriée lors des séances de délibération. Par contre, j'ai constaté un relâchement chez une minorité d'élèves. Étant donné que je n'intervenais pas durant les activités de délibération, certains élèves ont commencé à parler comme ils le font à l'extérieur de la classe. De fait, 14 élèves ont utilisé un langage inapproprié ou trop familier durant les échanges. Bien que leurs propos n'aient pas été irrespectueux, ces élèves n'ont pas contribué à rehausser la qualité des échanges, car ils n'ont pas exprimé leur pensée de façon adéquate.

Enfin, la communication non verbale des élèves a été d'une qualité assez exceptionnelle durant les activités de délibération. Puisque tous les élèves présents participaient activement aux échanges, je n'ai pas remarqué d'élèves inattentifs durant les séances de délibération. Au contraire, j'ai observé que, durant les échanges des 15 groupes, les élèves

avaient systématiquement le regard dirigé vers l'intervenant qui possédait le droit de parole. En ce sens, je considère que les élèves qui ont participé aux séances de délibération avaient des postures d'écoute adéquates pour une activité dialogique. En ce qui concerne la communication non verbale, la participation des élèves était donc totalement appropriée.

4.4 Interprétation finale des résultats

4.4.1 Ce qu'il faut retenir des activités de discussion

À la lumière des données recueillies, je constate que les activités de discussion organisées dans le cadre de ma recherche-action ont tout de même été des lieux d'échanges féconds pour les groupes d'apprenants impliqués dans l'étude. Même si la majorité des participants a affirmé ne pas se sentir à l'aise à prendre la parole dans le groupe-classe dans le questionnaire pré-activités dialogiques, plus de la moitié des élèves de chaque groupe est intervenue durant les activités de discussion. Certes, davantage d'élèves auraient pu intervenir en classe, mais, en fonction de réponses données dans le questionnaire pré-activités, j'anticipais des taux de participation beaucoup plus bas pour les activités implantées dans le cadre de cette recherche-action. En considérant que les discussions en groupe-classe sont des activités assez anxiogènes pour certains élèves, je prévoyais en fait que moins de la moitié des élèves allait participer aux échanges. En ce sens, je considère que les taux de participation entre les mois de septembre et de décembre sont satisfaisants pour les activités de discussion, car ils sont supérieurs à ce que j'envisageais.

Lorsque je pilotais les activités, j'ai d'ailleurs observé que le choix du sujet de discussion avait un effet sur la participation de certains élèves. J'ai constaté par exemple que ce n'étaient pas exactement les mêmes élèves qui sont intervenus lors des discussions sur l'aide médicale à mourir et sur la violence dans les sports de combat. En abordant des sujets éthiques diversifiés, ce type d'activités a rejoint des apprenants aux intérêts variés,

ce qui a très certainement contribué à amener une proportion relativement significative d'élèves à participer durant les séances de discussion.

Lors des activités dialogiques de discussion, j'ai également constaté que mon rôle de modérateur a contribué au succès des activités. En effet, mon rôle de modérateur m'a permis de prévenir le problème de la monopolisation du dialogue par certains élèves. Avant chaque discussion, je rappelais aux élèves que j'accordais les droits de parole en favorisant les participants qui parlaient le moins, ce qui a eu pour effet de limiter les interventions d'élèves qui participaient fréquemment et, par le fait même, de répartir plus équitablement le temps de parole entre les élèves. Conséquemment, mon rôle de modérateur a fait en sorte qu'aucune des 54 activités dialogiques de discussion réalisées dans le cadre de la recherche-action n'a été monopolisée par un participant qui intervenait trop comparativement aux autres élèves.

En plus d'être une solution au problème de la monopolisation du dialogue, mon rôle de modérateur a en outre eu une certaine influence sur la qualité du dialogue. Contrairement aux activités de délibération organisées dans le cadre de ma recherche-action, je pouvais intervenir dans les discussions aussitôt qu'un élève était inattentif, contrevenait aux règles de fonctionnement, s'exprimait de façon inappropriée et lors des rares fois où un élève manquait de respect envers le point de vue d'un autre intervenant. En pilotant les activités de discussion, j'ai ainsi remarqué que mes interventions ont non seulement servi à rappeler sporadiquement certains élèves à l'ordre, mais ont également permis de maintenir en classe le respect des conditions favorables au dialogue. En ce sens, j'estime que mon rôle de modérateur a favorisé une meilleure participation des élèves lors des activités dialogiques de discussion organisées en classe.

En examinant les données recueillies dans le cadre de ma recherche-action, j'ai aussi remarqué que le succès de ce type d'activités de discussion dépend fortement de la préparation des élèves. La qualité de la discussion est de loin supérieure lorsque les élèves

maîtrisent adéquatement le sujet traité. Quand les élèves sont bien préparés, ils adoptent généralement une posture d'écoute qui témoigne de leur attention lors des interventions des autres participants. De surcroît, les élèves ont tendance à intervenir davantage à propos des sujets sur lesquels ils se sont préalablement bien informés. Inversement, les groupes d'élèves moins bien préparés avaient tendance à être moins attentifs et à moins participer durant les activités dialogiques de discussion. La phase de préparation apparaît donc comme étant particulièrement importante dans le cadre des activités de discussion.

Comme ce fut le cas pour certaines discussions du groupe E (voir section 4.2.1 de l'essai), la préparation aux activités de discussion à l'extérieur de la classe peut par contre poser problème. En demandant aux élèves de se préparer aux discussions en dehors des heures de classe, je ne pouvais pas faire un suivi adéquat de leur préparation aux activités. Contrairement aux activités de délibération organisées dans le cadre de ma recherche-action, je ne pouvais pas intervenir auprès des élèves pour les aider dans leur préparation, car je n'étais pas présent lors de la phase préparatoire. À l'exception de quelques questions sporadiques de certains élèves entre les cours, je ne pouvais pas voir le cheminement des apprenants durant la phase préparatoire. Les activités dialogiques de discussion auraient donc certainement pu bénéficier d'un suivi plus systématique de la préparation des élèves.

Afin d'effectuer un meilleur suivi auprès des élèves durant la phase préparatoire, je pourrais à l'avenir consacrer une partie du temps de classe à la préparation aux activités de discussion. Bien que les cours d'ECR au secondaire soient caractérisées par un nombre très limité de périodes durant l'année scolaire, j'estime qu'il serait plus profitable d'intégrer la phase préparatoire des activités de discussion à l'intérieur des cours. En réalisant les séances de délibération dans le cadre de ma recherche-action, j'ai justement remarqué que le fait d'intégrer la préparation des élèves à l'intérieur des périodes a fait en sorte que le manque de préparation n'a jamais été un problème pour ces activités dialogiques. L'intégration de la préparation aux discussions dans mes cours garantirait donc un suivi plus approprié du travail des élèves et, ce faisant, me permettrait d'effectuer

plus rapidement des rétroactions auprès des apprenants. À l'avenir, je compte donc modifier ma planification des activités de discussion en ajoutant du temps de préparation en classe afin d'effectuer un meilleur suivi auprès des apprenants.

4.4.2 Ce qu'il faut retenir des activités de délibération

En observant les résultats obtenus, je constate que les activités dialogiques de délibération organisées dans le cadre de ma recherche-action ont suscité une bonne participation de la part des élèves. Lors des séances de délibération, les élèves participaient activement et, comme en témoignent leurs interventions, ils étaient prêts au moment de réaliser les dialogues délibératifs. Même si 21,6% (13/60) des élèves de 5^{ème} secondaire et 31,8% (27/85) des élèves de 4^{ème} secondaire ont affirmé ne pas se sentir à l'aise à l'idée de prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes, tous les élèves présents ont participé aux activités et seulement 7,7% (11/142) des participants sont intervenus moins de 2 fois durant les séances de délibération. Ces données impliquent que les activités de délibération ont été des lieux où la participation des élèves était abondante et ce, malgré le fait que de nombreux élèves aient mentionné ne pas se sentir confortables à l'idée de prendre la parole devant 9 à 12 personnes.

Bien qu'aucun élève n'ait monopolisé les échanges durant les activités dialogiques organisées dans le cadre de ma recherche-action, je dois toutefois souligner que la répartition des droits de parole s'est moins bien déroulée durant les séances de délibération que dans les activités de discussion. Certes, les droits de parole n'ont généralement pas occasionné de complication lors des activités de délibération, mais, comme en témoigne le conflit des deux élèves qui voulaient simultanément avoir le droit de parole (groupe E), la répartition des interventions entre les participants a parfois posé problème. En permettant aux élèves de déterminer et de gérer eux-mêmes les règles de fonctionnement lors des séances de délibération, j'ai constaté que des règles dialogiques de base, comme

celles d'attendre d'avoir le droit de parole ou de ne pas interrompre autrui, étaient moins bien respectées que dans les activités de discussion où j'incarnais le rôle de modérateur.

En plus des problèmes liés à la répartition des droits de parole, les activités dialogiques de délibération ont été marquées par un relâchement chez certains élèves en ce qui concerne l'utilisation d'un langage inapproprié. Bien que cela concerne seulement une minorité d'élèves, l'utilisation d'un langage grossier ou familier était plus présente lors des activités de délibération comparativement aux activités de discussion. Il est d'ailleurs à noter que, même si plusieurs équipes ont nommé des modérateurs pour les séances, ces modérateurs ne sont jamais intervenus auprès des élèves qui usaient d'un langage inapproprié durant les activités. En ce sens, le rôle des modérateurs nommés dans les équipes de délibération n'était pas tout à fait identique au rôle que j'incarnais lorsque j'étais moi-même modérateur lors des activités de discussion.

Afin de résoudre les problèmes de la répartition des droits de parole et du langage inapproprié dans les activités de délibération, j'estime que la meilleure solution serait d'agir en tant qu'enseignant-modérateur comme je le faisais durant les activités de discussion. En prenant soin de ne pas exclure les élèves du processus d'établissement des règles de fonctionnement des séances de délibération, j'expliquerais aux élèves que mon rôle serait d'intervenir pour faire respecter les règles préétablies. En ce sens, les élèves participeraient toujours à l'établissement des règles de fonctionnement, mais ils ne s'occuperaient plus de la gestion des règles comme c'était le cas lors des séances de délibération organisées dans le cadre de la recherche-action.

En tant que modérateur durant les séances de délibération, je pourrais intervenir rapidement auprès des élèves lorsqu'ils emploient un langage trop familier ou grossier. Comme pour les activités de discussion, ces interventions me permettraient de rappeler à l'ordre les élèves lorsqu'ils ont recours à un langage inapproprié, ce qui aurait certainement un effet bénéfique sur la qualité de l'expression orale des élèves participants.

En outre, mon rôle de modérateur me permettrait d'avoir un certain contrôle sur la répartition des interventions pendant les dialogues délibératifs, car, comme pour les discussions, j'aurais la possibilité de prioriser les élèves qui interviennent peu lorsque j'accorde les droits de parole. En incarnant le rôle de modérateur, j'aviserais en effet les élèves que les interventions de ceux qui parlent le moins seraient favorisées afin d'assurer une répartition équitable des interventions entre les participants.

CONCLUSION

Étant donné l'aspect central du dialogue dans le programme d'ECR, j'ai voulu travailler une problématique qui concerne spécifiquement la compétence dialogique pour mon essai. En fait, j'ai plus précisément choisi d'articuler mon essai autour de la question suivante : comment organiser des activités dialogiques qui suscitent à la fois une abondance d'interventions et une participation de qualité de la part des élèves? En ce sens, j'ai réalisé une recherche-action dans l'objectif d'améliorer ma pratique professionnelle en analysant spécifiquement la conception, la planification, l'implantation et le pilotage d'activités dialogiques en classe d'ECR. Pour ce faire, j'ai expérimenté en classe deux formes de dialogue issues du programme d'ECR : la discussion et la délibération.

En organisant 54 activités de discussion et 15 activités de délibération auprès d'élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire, j'ai porté une attention particulière aux interactions des participants. Durant ces activités dialogiques, mes observations ont porté à la fois sur le nombre d'interventions et sur la qualité de la participation des élèves en fonction de cinq conditions favorables au dialogue du programme d'ECR : (1) le respect des règles de fonctionnement, (2) le respect de l'intention du dialogue, (3) la qualité de l'expression orale des idées, (4) la qualité de la communication non verbale et (5) la manifestation d'ouverture et de respect par rapport aux propos d'autrui.

À la lumière des données recueillies, j'ai constaté que même si les activités de délibération ont suscité davantage de participation de la part des apprenants, la qualité de la participation était supérieure dans les activités de discussion. En considérant le format des activités et les réponses des élèves au questionnaire pré-activités dialogiques, je m'attendais à ce que la quantité d'interventions soit inférieure dans les activités de discussion. Or, je n'avais pas prévu que la qualité de la participation serait meilleure dans les activités de discussion. Avant la réalisation des activités, je n'envisageais pas que certains élèves auraient plus de difficulté avec le respect des règles de fonctionnement et

la qualité de l'expression orale dans les activités dialogiques de délibération. Au contraire, je pensais que la taille des groupes de délibération (9 à 12 élèves), qui était plus petite que celle des groupes de discussion (27 à 32 élèves), allait susciter une participation de meilleure qualité durant les activités. À partir des résultats de la recherche-action, il est donc légitime de conclure que, même si la taille des groupes a un certain impact sur la quantité des interventions, ce n'est pas un facteur d'influence décisif en ce qui concerne la qualité des dialogues.

À partir des résultats obtenus, j'estime que c'est plutôt mon rôle en tant qu'enseignant qui a été le facteur déterminant par rapport à la qualité de la participation durant les activités dialogiques implantées en classe. En effet, les élèves exprimaient leurs idées dans un langage moins grossier et moins familier lorsque j'agissais en tant que modérateur dans les activités de discussion que lorsque j'incarnais le rôle d'observateur durant les séances de délibération. Parallèlement, mon rôle de modérateur a semblé avoir une influence positive sur le respect des règles de fonctionnement, car, contrairement aux activités de délibération dans lesquelles les règles concernant les tours de parole étaient moins bien respectées, mes interventions spontanées ont été suffisantes pour faire respecter les règles de fonctionnement dans l'ensemble des activités de discussion. Évidemment, je devrai expérimenter le rôle de modérateur dans les activités de délibération avant de pouvoir parler de l'influence du rôle de l'enseignant sur la qualité de la participation des apprenants, car les données de ma recherche-action sont présentement insuffisantes pour tirer formellement des conclusions à ce sujet. Afin de vérifier si, comme je le soupçonne, mon rôle de modérateur a été bénéfique pour la qualité des échanges dialogiques, je devrai donc dans un avenir rapproché piloter et analyser la participation des apprenants lors d'activités de délibération lorsque j'agis en tant qu'enseignant-modérateur. Pour pouvoir tirer des conclusions du pilotage de ces nouvelles activités de délibération, je devrai d'ailleurs m'assurer d'effectuer la cueillette de données auprès d'élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire, car rien dans mon étude ne permet de considérer que les résultats obtenus

auraient été similaires si j'avais organisé les activités dialogiques auprès d'élèves plus jeunes.

Au final, j'estime que cette recherche-action a été bénéfique pour ma formation professionnelle, car elle m'a permis de réfléchir à la façon dont je planifie, organise et pilote les activités dialogiques dans le cadre de ma pratique professionnelle. Cette recherche-action m'a amené à prendre davantage en considération le fait que le dialogue représente un énorme défi pour certains apprenants du secondaire. En effet, les élèves n'ont pas tous les mêmes habiletés communicationnelles et ne se sentent pas tous à l'aise lors d'activités orales, mais les apprentissages liés à la compétence dialogique demeurent essentiels pour le développement personnel et social des apprenants. En ce sens, je considère que je dois continuer à porter une attention particulière aux élèves pour qui le dialogue représente un défi, car le développement de leur compétence dialogique dépend de la mise en place d'activités dialogiques qui suscite leur participation. Je suis également d'avis que je dois poursuivre ma réflexion sur la façon dont je structure les activités dialogiques, car, en fonction des résultats obtenus, je suis persuadé que l'abondance des interventions et la qualité des échanges sont directement affectés par la façon dont j'organise et je pilote les dialogues en classe.

Pour mes prochaines années dans la profession enseignante, je prévois par ailleurs modifier les activités dialogiques de discussion et de délibération expérimentées dans le cadre de ma recherche-action. Pour les activités de discussion, je compte plus précisément retravailler ma planification en ajoutant une phase préparatoire durant laquelle les élèves feraient, en classe, la recherche et l'analyse de nouvelles médiatiques. En intégrant la phase préparatoire pendant les périodes d'ECR, je pourrai effectuer un suivi plus systématique de la cueillette d'informations faite par les élèves à propos des sujets éthiques sélectionnés pour les discussions. Cette phase préparatoire me permettra donc de m'assurer que les élèves maîtrisent adéquatement les sujets avant d'entamer les séances de discussion, ce qui, comme ce fut le cas pour les activités de délibération, devrait

théoriquement avoir un effet bénéfique sur la quantité des interventions durant les activités dialogiques. Lorsque je retravaillerai la planification des activités de discussion, je devrai d'ailleurs porter une attention particulière à la durée de la phase préparatoire, car, avec 2 ou 4 périodes de 75 minutes par cycle de 9 ou 10 jours, le temps de classe est particulièrement limité pour le programme d'ECR. Du côté des séances de délibération, j'envisage de retravailler plus spécifiquement le pilotage des activités. Plutôt que d'agir en tant qu'observateur comme je l'ai fait pour la recherche-action, je compte expérimenter le rôle de modérateur durant les activités de délibération pour vérifier si, par mes interventions, la qualité du dialogue en serait améliorée. Concrètement, cela implique que je vais non seulement rappeler aux apprenants l'importance d'adopter un langage approprié durant le dialogue, mais que je vais également intervenir auprès des élèves s'ils contreviennent aux règles de fonctionnement. D'ailleurs, je compte continuer de demander aux apprenants de s'impliquer dans le processus d'établissement des règles de fonctionnement, car cette étape leur permet de réfléchir aux conditions favorables dialogue. Lorsque je piloterai les activités dialogiques lors des prochaines années scolaires, je m'impliquerai donc davantage dans la gestion des séances des délibération, mais je vais continuer de faire participer les apprenants au processus d'établissement des règles de fonctionnement.

Évidemment, j'espère pouvoir transférer les apprentissages acquis en réalisant cette recherche-action en enseignant le programme qui remplacera prochainement les cours d'ECR. Il serait en effet fort regrettable que le nouveau programme écarte ou encore simplifie les éléments de contenu liés à la compétence dialogique, car ils sont essentiels au développement du vivre-ensemble!

RÉFÉRENCES

- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2020). *École*. École secondaire Liberté-Jeunesse. Récupéré le 4 mars 2020 de : <https://liberte-jeunesse.cssmi.qc.ca/ecole/>
- Daniel, M.-F. (2010). Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique (version numérique)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortier, M. (2020, 10 janvier). Le cours Éthique et culture religieuse sera revu pour 2022. *Le Devoir*. Récupéré le 12 janvier 2020 de : <https://www.ledevoir.com/societe/education/570529/le-cours-d-ecr-sera-remplace>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Lorraine-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches 3^e édition*. Saint-Laurent : Renouveau Pédagogique Inc.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation Inc.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation Inc.
- Lajoie, G. (2020, 10 janvier). Nouveau cours d'Éthique et culture religieuse en 2022 : la religion ne doit pas être totalement évacuée, selon le ministre Roberge. *Le Journal de Montréal*. Récupéré le 12 janvier 2020 de : <https://www.journaldemontreal.com/2020/01/10/la-religion-ne-doit-pas-etre-evacuee-du-cours-selon-roberge>
- Leroux, G. (2010). Le dialogue et l'éducation au pluralisme. Dans N. Bouchard et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique (version numérique)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation : Québec. Récupéré le 4 mars 2020 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse : programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Récupéré le 4 mars 2020 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages au primaire. Éthique et culture religieuse*. Récupéré le 4 mars 2020 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire_2010.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Éthique et culture religieuse*. Récupéré le 4 mars 2020 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire_2011.pdf
- Pilon-Larose, H. (2020, 10 janvier). Québec abolit le cours d'éthique et culture religieuse. *La Presse*. Récupéré le 12 janvier 2020 de : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/202001/10/01-5256278-quebec-abolit-le-cours-dethique-et-culture-religieuse.php>
- Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : Résultats de la deuxième édition*. Récupéré le 4 mars 2020 de : <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t2.pdf>

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES

1. Quels types d'exposé oral avez-vous expérimentés en classe durant votre parcours scolaire? (Plusieurs réponses possibles)

- Présentation orale d'un sujet
- Récitation d'un texte (poème, par exemple)
- Interprétation théâtrale
- Jeu de rôle (simulation)
- Discussion
- Entrevue
- Débat
- Autres : _____

2. Pour chaque énoncé, cochez la case qui vous correspond le mieux.

Énoncés	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Incapable de répondre
2.1 Je m'exprime bien oralement					
2.2 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 3 à 6 personnes					
2.3 Je suis à l'aise à prendre la parole dans un groupe de 9 à 12 personnes					
2.4 Je suis à l'aise à prendre la parole devant le groupe-classe					
2.5 Je prends en considération le sujet lorsque je prends la parole					

Perception de l'élève par rapport à ses habiletés de communication orale : Score

_____/20

3. Pour chaque énoncé, cochez la case qui vous correspond le mieux.

Énoncé	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Incapable de répondre
3.1 Je laisse un temps de parole raisonnable aux autres					
3.2 J'écoute attentivement lorsque les autres prennent la parole					
3.3 Je regarde les autres lorsqu'ils parlent					
3.4 J'évite d'interrompre la personne qui parle					
3.5 Je pose des questions pour mieux comprendre les propos d'autrui					
3.6 Je respecte les points de vue différents du mien					

Perception de l'élève par rapport à ses habiletés d'écoute : Score _____ /24

4. Quel est votre sexe? Garçon Fille Refus de répondre

5. Quel est votre âge? _____

6. Quel est votre lieu de naissance? _____

7. Quel est le lieu de naissance de vos parents? _____

APPENDICE B

CARNET D'OBSERVATIONS

Date : _____

Nombre d'élèves : _____

Absences : _____

Période de la journée : _____

Durée de la discussion sur l'actualité : _____

Nombre d'élèves qui ont participé à la discussion sur l'actualité : _____

Nombre total d'interventions : _____

Nombre d'interventions de l'enseignant liées à la participation des élèves (inattention, non-respect des consignes, etc.) : _____

Nombre d'interventions de l'enseignant liées aux propos des élèves (inappropriés, hors-sujet, etc.) : _____

Qualité générale des interventions :

Excellentes	Très bonnes	Bonnes	Passables	Insatisfaisantes

APPENDICE CFICHE D'OBSERVATIONS**Consignes :**

- Fais un crochet dans l'encadré approprié à chaque fois qu'un élève s'exprime en lien avec le sujet traité.

Nom de l'élève	Interventions à propos du sujet