

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

PAR  
ÉTIENNE SAINÉ SABOURIN

L'UTILISATION EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE DE MATÉRIEL  
DIDACTIQUE CONÇU PAR L'ENSEIGNANT. ANALYSE DE L'INFLUENCE DE  
CETTE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE SUR L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES POUR LE  
COURS ET LA DISCIPLINE ECR AU 2<sup>E</sup> CYCLE DU SECONDAIRE

Janvier 2017

*Merci à Karine, Florent, ma mère,  
mon père, ma sœur et mon frère,  
de m'avoir encouragé pendant  
mon changement de carrière.*

## REMERCIEMENTS

Ce présent essai a été mené à bien grâce à l'appui de Karine, ma famille, Nicole Landry, mes collègues, mes professeurs et mes enseignants-associés.

Tout d'abord, je tiens à remercier Nicole Landry, ma directrice d'essai. Mme Landry a marqué mon passage à l'UQTR par sa grande écoute et sa sensibilité. À ses côtés, je me suis senti considéré. Chaque rencontre avec Mme Landry apaisait mes craintes et me permettait d'apporter les changements nécessaires à la rédaction d'un essai dont je suis fier.

Décider de retourner aux études représente une décision infiniment gratifiante, mais qui occasionne de profonds changements. Je voulais devenir enseignant et ce désir a été compris par mes proches. Ils ont dû s'habituer à de grands changements, surtout pour ma conjointe Karine. Des voyages la fin de semaine à l'UQTR, des soirées occupées par des cours et finalement, la rédaction de l'essai par un bel été ensoleillé. Ton amour, ton soutien et ta patience me permettent de dire que le dépôt de cet essai est en grande partie grâce à toi. Merci !

Ces allers-retours Montréal/Trois-Rivières et ces soirées de cours ont été effectués en excellente compagnie. La relève en éducation est assurée ! Je tiens à remercier des collègues que je souhaite revoir de tout cœur : Maryline Boisvert, Annie Loyer, Michelle Daigneault, Joanie Bolduc, Pierre-Olivier Hudon, Vincent Langlois, Gabriel Primeau, Stéphanie Barsalou, entre autres.

Et finalement, je remercie Daniel Chouinard et François Besnard, mes enseignants-associés, pour le support professionnel que vous m'avez offert. Votre temps, votre générosité et vos conseils seront réinvestis tout au long de ma carrière.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	III
TABLE DES MATIÈRES .....	IV
LISTE DES FIGURES .....	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	X
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	2
1.1 Utiliser le matériel didactique en ECR que l'on a soi-même conçu, une idée en progression .....	2
1.2 Intérêt des élèves pour le cours d'ECR .....	6
1.3 Discipline ECR .....	9
1.4 Utilisation par l'enseignant du matériel didactique qu'il a lui-même conçu, une stratégie pédagogique pertinente dans une perspective d'enseignement intégré de l'ECR .....	12
1.5 Développement de mes compétences professionnelles en enseignement .....	14
1.5.1 Orientation 1 : L'approche culturelle en enseignement .....	15
1.5.2 Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.....	15
1.5.3 Compétence 3 : 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.....	17

1.5.4 Compétence 4 : 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.....	18
1.6 Question générale .....	19
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 Le modèle théorique retenu.....	20
2.2 Relation didactique et autonomie professionnelle .....	22
2.3 Relation d’apprentissage et enseignement intégré .....	23
2.4 Relation d’enseignement .....	25
2.5 Intérêt et représentations des élèves pour l’ECR .....	26
2.6 Objectifs.....	29
CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	30
3.1 Description de l’intervention pédagogique .....	30
3.2 Collecte de données à partir des questionnaires d’appréciation .....	32
3.2.1 Description des questionnaires d’appréciation.....	32
3.2.2 Échantillon.....	33
3.2.3 Lieu et moment de passation.....	33
3.2.4 Justification de l’utilisation des questionnaires d’appréciation .....	35
3.3 Collecte de données à partir des entretiens de groupe.....	36
3.3.1 Description des entretiens de groupe .....	36
3.3.2 Échantillon.....	37
3.3.3 Lieu et moment de passation.....	37
3.3.4 Justification de l’utilisation des entretiens de groupe .....	37

3.4 Plan de traitement et d'analyse des données.....	38
3.4.1 Questionnaires d'appréciation préexpérimentation et postexpérimentation.....	38
3.4.2 Entretiens en petits groupes .....	39
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	40
4.1 Résultats - Questionnaires d'appréciation du niveau d'intérêt des élèves.....	40
4.1.1 Question 1 – préexpérimentation et postexpérimentation .....	41
4.1.2 Question 2 – préexpérimentation et postexpérimentation .....	42
4.1.3 Question 3 – préexpérimentation et postexpérimentation .....	43
4.1.4 Questions 4 et 5 – préexpérimentation et postexpérimentation .....	44
4.1.5 Question 6 – postexpérimentation .....	46
4.2 Résultats - Entretiens semi-structurés en petits groupes d'élèves.....	47
4.2.1 Portée et limites de l'interprétation des résultats.....	47
4.3 Analyse de l'intervention .....	48
4.3.1 Analyse de l'effet de l'UMDC en lien avec le problème d'intérêt : influence de la relation didactique sur la relation d'enseignement.....	49
4.3.2 Analyse de l'effet de l'UMDC en lien avec le problème d'intérêt : la relation d'apprentissage .....	55
4.3.3 Interprétation du niveau d'intérêt des élèves suite à l'UMDC .....	58
4.3.4 Pistes pédagogiques et conditions favorables à l'expérimentation de l'UMDC .....	61
CHAPITRE V	
SYNTHÈSE CRITIQUE.....	65
5.1 Potentiel de l'UMDC pour régler le problème d'intérêt des élèves pour l'ECR .....	65
5.1.1 La résolution du problème d'intérêt en lien avec les relations didactique et d'enseignement passe par la valorisation de l'autonomie professionnelle et de la pratique réflexive .....	65

5.1.2 La résolution du problème d'intérêt en lien avec la relation d'apprentissage : valoriser la discussion et utiliser une approche d'enseignement intégré .....	68
5.2 Les compétences professionnelles développées.....	73
5.2.1 Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.....	74
CONCLUSION.....	76
RÉFÉRENCES .....	78
ANNEXE A GRILLE D'ENTRETIEN POSTEXPÉRIMENTATION .....	84
ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU NIVEAU D'INTÉRÊT DES ÉLÈVES (PRÉEXPÉRIMENTATION) .....	85
ANNEXE C QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU NIVEAU D'INTÉRÊT DES ÉLÈVES (POSTEXPÉRIMENTATION) .....	86
ANNEXE D TABLEAUX EFFECTUANT LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	87
ANNEXE E CARTE CONCEPTUELLE N°1 REPRÉSENTATION DE LA RELATION D'APPRENTISSAGE .....	89
ANNEXE F CARTE CONCEPTUELLE N°2 APPRÉCIATION DE L'ECR.....	90
ANNEXE G CARTE CONCEPTUELLE N°3 REPRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU COURS .....	91
ANNEXE H CARTE CONCEPTUELLE N°4 ENSEIGNEMENT PERSONNALISÉ .....	92
ANNEXE I CARTE CONCEPTUELLE N°5 DÉFAUTS DU MATÉRIEL DIDACTIQUE CONÇU PAR L'ENSEIGNANT.....	93

ANNEXE J	
CARTE CONCEPTUELLE N°6 REPRÉSENTATIONS MATÉRIEL DIDACTIQUE MINISTÉRIEL..	94
ANNEXE K	
CARTE CONCEPTUELLE N°7 REPRÉSENTATION DEVANT L'UMDC .....	95

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. MODÈLE THÉORIQUE ADAPTÉ DU SOMA DE LEGENDRE (2005) .....	21
FIGURE 2. LE NIVEAU D'INTÉRÊT POUR L'ECR .....	41
FIGURE 3. NIVEAU D'INTÉRÊT POUR DEUX TYPES DE MATÉRIEL DIDACTIQUE .....	42
FIGURE 4. CHANGEMENT D'INTÉRÊT ENVERS LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE UMDC.....	43
FIGURE 5. NIVEAU D'INTÉRÊT POUR LES DEUX MATIÈRES AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION .....	44
FIGURE 6. LE NIVEAU D'INTÉRÊT ENVERS L'INTERDISCIPLINARITÉ (ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ) .....	46

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

- Bureau d’approbation du matériel didactique (BAMD)
- Éthique et culture religieuse (ECR)
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ)
- Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES)
- Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ)F
- Propre matériel didactique (PMD)
- Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (RCPPE)
- Situation d’enseignement (SE)
- Situation d’apprentissage et d’évaluation (SAE)
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
- Utilisation du matériel didactique que l’enseignant a lui-même conçu (UMDC)

## RÉSUMÉ

L'essai qui suit vise à analyser l'effet sur l'intérêt des élèves d'une stratégie pédagogique qui consiste pour l'enseignant en éthique et culture religieuse d'utiliser avec ses élèves le matériel didactique qu'il a lui-même conçu. Cette initiative professionnelle avait le potentiel de régler un problème observé lors d'un stage à l'école Dorval-Jean-XXIII concernant l'intérêt des élèves pour l'éthique et la culture religieuse. L'expérimentation a été réalisée à l'école Des-Hauts-Sommets, dans les Laurentides. En tout, 82 élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire ont participé. Deux collectes de données, un questionnaire et des entretiens de groupe, ont permis d'observer que la conception de son propre matériel didactique pouvait augmenter l'intérêt des élèves pour l'éthique et la culture religieuse. Les pistes de solution avancées concernent l'autonomie professionnelle, la pratique réflexive, l'enseignement intégré et l'ouverture à la pratique du dialogue.



## INTRODUCTION

La problématique élaborée dans cet essai est née d'observations effectuées lors d'un stage en enseignement secondaire. Le problème observé était principalement le manque d'intérêt de la part des élèves pour l'éthique et la culture religieuse (ECR). Les observations de ce problème concernaient en particulier le manque d'enthousiasme des élèves devant un enseignement basé sur des activités puisées dans l'un des manuels scolaires produits par les maisons d'édition québécoises. De là, la raison d'être de l'expérimentation menée en milieu scolaire lors du stage II et qui avait comme visée d'analyser le potentiel d'une stratégie pédagogique qui consiste pour l'enseignant en ECR d'utiliser avec ses élèves le matériel didactique qu'il a lui-même conçu (UMDC).

Le premier chapitre concerne la *Problématique*. Il y est question des observations effectuées lors du stage 1 qui ont mené à l'élaboration d'une problématique. Inspirées du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (RCPPE), les compétences développées pendant l'expérimentation sont décrites par la suite. Le deuxième chapitre est le *Cadre de référence*. Il permet de situer dans un modèle théorique les principaux concepts utilisés dans cet essai. Le troisième chapitre est celui de la *Méthodologie*. Il explique en détail le déroulement de l'expérimentation en plus de décrire les outils utilisés pour la collecte de données. Le quatrième chapitre, *Résultats et analyse de l'intervention*, présente en premier lieu les résultats issus des deux collectes de données. En deuxième lieu, une analyse de l'intervention permet de donner une meilleure vue d'ensemble de la portée de l'UMDC. Le cinquième chapitre concerne la *Synthèse critique* et il est suivi de la conclusion. Dans ce chapitre, la solution proposée est revue à la lumière de l'intervention menée et des résultats obtenus. De plus, il y a démonstration de la façon dont l'expérimentation a permis de développer des compétences professionnelles. Pour terminer, la conclusion donne un aperçu de la portée de l'expérimentation et de la possibilité de réinvestir les savoirs acquis.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), les étudiants, pour la rédaction de leur essai, devaient profiter de leur premier stage dans une école secondaire afin d'identifier un problème qui suscite leur intérêt. Par la suite, ils devaient élaborer une problématique en lien avec l'expérience vécue, circonscrire le contexte et mettre en place une intervention visant à apporter des pistes de solution. C'est lors du dernier stage, le deuxième, que les étudiants devaient réaliser l'intervention et effectuer leur collecte de données. Le projet dans son ensemble génère des retombées tant théoriques que pratiques et il entend contribuer au développement de mes compétences professionnelles en enseignement de l'ECR au secondaire. Aux fins de cet essai, l'élaboration de la problématique s'amorce à partir des observations effectuées lors de mon premier stage à l'automne 2013, à l'école Dorval-Jean-XXIII, à Montréal. Ces observations concernent l'intérêt des élèves envers l'ECR et les représentations des élèves de cette discipline.

### **1.1 Utiliser le matériel didactique en ECR que l'on a soi-même conçu, une idée en progression**

À l'automne 2013, j'ai effectué mon premier stage exigé par la maîtrise en enseignement secondaire de l'UQTR. Ce stage réalisé avec des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire s'est étalé sur huit semaines à l'école Dorval-Jean-XXIII, dans la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. La prise en charge complète de la classe de mon enseignant-associé, m'a permis de vivre pleinement cette première expérience. Pour la planification de mes cours, j'avais conçu mon propre matériel didactique (PMD) pour la durée du stage. L'idée est née à la suite d'un cours universitaire de didactique en ECR à l'UQTR. J'ai créé deux documents pour des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Avant

mon stage, je m'étais renseigné auprès de mon enseignant-associé sur la possibilité d'utiliser exclusivement en classe de stage le matériel didactique en ECR que j'avais moi-même conçu. Bien que l'intégration de mes documents allait changer la dynamique de son cours, l'enseignant-associé a salué l'initiative et m'a encouragé à poursuivre dans cette voie. Le cahier d'exercices prévu pour le cours a donc été mis de côté pour la durée du stage.

Il est important de souligner que la planification des cours de mon enseignant-associé se faisait selon le contenu de la collection didactique *Vivre-ensemble* (Dubreuil & Farley, 2009). En général, les réactions des élèves ont été positives et ils ont apprécié le fait de délaissé leur cahier d'exercices au profit du matériel que j'avais conçu. Pour la grande majorité des élèves, c'était la première fois qu'un enseignant d'ECR utilisait en classe son matériel didactique. Selon ce que j'ai pu observer, la réaction des élèves allait bien au-delà de l'effet de nouveauté. Intuitivement, je dirais qu'une large part de l'intérêt des élèves a été suscité du fait que j'avais conçu moi-même le matériel didactique. Il se peut que les élèves ressentent peu d'attachement envers les manuels scolaires, parce que la conception des manuels est surtout centrée selon les besoins des enseignants (Vargas, 2006). De plus en ECR, la première génération de matériel didactique a été imprimée rapidement (Bouchard, Haeck, Plante & Venditti, 2016). Le fait de créer son PMD pourrait faire en sorte que les élèves ont l'impression qu'il est conçu pour eux. Toutefois, il existe peu de recherches sur l'impact d'utiliser son PMD sur l'intérêt des élèves.

Il est important de bien définir en quoi consiste le matériel didactique conçu pour cet essai. Tout d'abord, le matériel didactique, selon Legendre (2005), est défini ainsi « Ensemble de supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'Agent et d'autre part, l'apprentissage du Sujet. » (p. 856). Ici, le matériel didactique prend la forme d'un document qui remplace le manuel scolaire, il

est constitué d'éléments de contenu. Des situations d'enseignement (SE) et des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) sont élaborées pour venir compléter le document. Pour les SE, selon Legendre (2005), il s'agit d'une « situation pédagogique planifiée par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même et qui implique une transmission de savoirs. » (p. 1239). Pour les SAE (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2007b), ces situations permettent à l'élève « de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires » (p. 6) et à l'enseignant d'évaluer les élèves.

Contrairement aux manuels scolaires qui doivent obtenir l'approbation du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD), le matériel didactique conçu par l'enseignant doit être approuvé par la direction de son école (MELS, 2010b). Denis Jeffrey (2010), professeur à l'Université Laval à la faculté des Sciences de l'éducation, résume bien les attentes envers les enseignants en ce qui concerne l'élaboration des SAE :

Il revient à chaque enseignant [...] de préparer des SAE selon un devis plutôt complexe prescrit par le Ministère. Tous les enseignants possèdent-ils les connaissances pour construire des SAE de qualité? [...] À bien des égards, on peut s'attendre à ce qu'un nombre d'entre eux puisent [sic] certaines activités d'apprentissage dans les manuels scolaires produits par une douzaine de maisons d'édition du Québec. On peut s'en désoler. (p. 234)

Jeffrey démontre ici que l'enseignant devrait être encouragé à utiliser son PMD, s'il considère avoir le temps et les compétences pour le faire. Ce passage souligne aussi un élément qui peut représenter un obstacle à l'utilisation de son PMD. Les enseignants d'une même matière et d'un même niveau doivent se concerter afin de donner des évaluations semblables aux élèves, à chacune des trois étapes prévues lors d'une année scolaire. Par exemple, tous les enseignants qui enseignent l'ECR aux élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire à l'école Dorval-Jean-XXIII doivent se concerter afin de donner des évaluations équivalentes au cours d'une étape par souci d'équité pour les élèves. Ils peuvent toutefois personnaliser leur manière d'enseigner. Il faut donc que tous les enseignants soient à l'aise avec le matériel conçu par l'enseignant. Cette exigence fait

en sorte qu'il est parfois plus facile d'utiliser et de s'approprier le matériel approuvé par le BAMD, car il est moins personnalisé, plus accessible.

L'utilisation du manuel scolaire serait encore assez répandue au Québec. Quelques chercheurs québécois s'intéressent à l'étude des manuels scolaires sous différentes formes (J. Lebrun & Niclot, 2009; J. Lebrun, 2009; M. Lebrun, 2006, 2007; Samson, Hasni & Ducharme-Rivard, 2012). Comme le constate Jeffrey (2010), ce ne sont pas tous les enseignants qui sont en mesure de concevoir leur PMD, ces derniers doivent s'appuyer sur du matériel didactique extérieur approuvé par le BAMD. En ECR, Sivane Hirsch et Marie Mc Andrew (2016) ont analysé l'utilisation des manuels scolaires par les enseignants en ECR afin de savoir comment l'histoire de la communauté juive au Québec était enseignée. Cette étude conclue que :

Quelques que [sic] soient les forces et les limites des manuels, l'un des résultats les plus importants de notre étude réside dans le fait que les enseignants semblent peu les utiliser ou les considérer surtout comme des livres de référence. (p. 21)

Le manuel en ECR sert donc de référence en ce qui a trait à certains éléments du cours, mais les enseignants disent ne pas s'y fier pour concevoir leurs situations d'enseignement apprentissage. Yves Lenoir et ses collaborateurs (2001) mentionnent qu'un enseignant décide d'utiliser un manuel scolaire lorsqu'il a besoin de support, car il ne maîtrise pas assez la matière. Étant donné que le programme d'ECR est encore jeune, il est possible que certains enseignants qui n'ont pas été formés pour cette discipline, ce qui est le cas de plusieurs enseignants qui enseignent l'ECR (Bouchard *et al.*, 2016), ne se sentent pas assez en maîtrise du contenu du cours et doivent bâtir leurs cours à l'aide d'un manuel. Dans cette situation, le manuel représente probablement un mal nécessaire, malgré ses imperfections (M. Lebrun, 2006).

Lors de la création d'un manuel un dilemme persiste. Le manuel doit-il répondre aux besoins des élèves ou à ceux des enseignants? Monique Lebrun insiste dans son introduction (2006) sur le fait que les manuels « sont destinés en premier lieu à un public d'élèves et, bien sûr, à leurs enseignants » et que les imperfections d'un manuel scolaire

« viennent du fait qu'il tient deux discours, l'un pour l'élève et l'autre pour l'enseignant, d'où son hétérogénéité discursive » (p. 3). En soi, Claude Vargas (2006) constate que plusieurs chercheurs voient le manuel comme un outil conçu pour le maître et non pour les élèves. Selon quelques études effectuées en France, les enseignants l'utiliseraient en grande partie pour concevoir leurs cours et pour les exercices, non pas, comme un outil pour apprendre. Vargas (2006) met en garde les enseignants qui utilisent le manuel scolaire que pour leur planification. Selon l'auteur, c'est à eux de s'investir dans la transposition didactique pour empêcher que le manuel scolaire lui serve de béquille, l'enseignant doit travailler sur son autonomie professionnelle, s'il désire utiliser le manuel scolaire à bon escient :

Le maître [...] tient à sa liberté pédagogique : le manuel ne doit pas venir perturber son projet en imposant sa propre démarche; il ne doit pas menacer sa liberté, voire son identité; le manuel est indispensable quand on débute, mais l'objectif du bon maître, c'est normalement d'éliminer le manuel de son savoir et de ses pratiques. (p. 23)

La conception de son PMD devrait donc être un objectif pour un enseignant soucieux de maîtriser les savoirs à enseigner. Bien que des chercheurs et le ministère valorisent cette initiative professionnelle (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Vargas, 2006), peu de recherches ont été effectuées sur l'impact d'utiliser son PMD dans une classe secondaire au Québec, encore moins en ce qui a trait à l'ECR. Les recherches ont davantage traité de la situation des manuels scolaires. Pourtant, les enseignants désirant créer leur PMD ont aussi besoin d'appuis scientifiques qui viendraient supporter leur démarche.

## **1.2 Intérêt des élèves pour le cours d'ECR**

À la suite de l'expérience vécue en stage et à partir des rétroactions formulées par mon enseignant-associé en particulier, il était pertinent de continuer à expérimenter cette stratégie pédagogique en classe d'ECR et chercher à mieux en comprendre les tenants et les aboutissants. Notamment, mon enseignant-associé a souligné l'impact positif que la

stratégie semble avoir eu sur l'intérêt des élèves envers le cours et la discipline. Un des avantages d'utiliser son PMD, nous avons été en mesure de le constater, c'est que cette stratégie pédagogique permet d'accentuer le rapport de proximité entre les thématiques enseignées en ECR et les thèmes qui intéressent les élèves, qui les rejoignent dans leur univers d'adolescents.

Durant le stage I, j'ai observé de façon générale que l'utilisation du matériel didactique créé semblait avoir eu un impact sur l'intérêt des élèves envers la discipline. Il est difficile de savoir exactement ce qu'il en était auparavant, avant ma venue dans la classe et l'introduction de cette initiative, excepté pour ce qui est des rétroactions positives formulées par l'enseignant-associé. Ce que je peux dire avec plus de certitude, c'est que les élèves semblaient motivés et qu'ils s'engageaient dans la tâche de manière soutenue. La réaction des élèves m'a encouragé à poursuivre dans la même voie pour le stage II et à en faire mon objet d'étude.

Peu d'écrits scientifiques concernent l'effet d'utiliser son PMD sur l'intérêt des élèves. Toutefois, la décision de concevoir son PMD démontre une prise de conscience professionnelle de la part de l'enseignant. Devant le manque d'intérêt du sujet vis-à-vis les ressources didactiques utilisées, il est impératif que l'enseignant use de son jugement pour apporter les correctifs nécessaires. Cette prise de conscience se nomme la pratique réflexive (Lafortune, 2007; Perrenoud, 2004). Pour Perrenoud (2004), l'enseignant doit « découvrir comment créer et maintenir l'envie d'apprendre, comment aider les élèves à trouver du sens aux savoirs [...] il importe de réfléchir sur les programmes, mais plus encore sur leur transposition didactique au quotidien » (p. 10). Les enseignants doivent donc s'engager dans la transposition didactique pour créer du sens au savoir et susciter l'intérêt des élèves. Le fait que l'enseignant intervienne directement dans la transposition didactique en ECR, sans intermédiaire, démontre un professionnalisme que les élèves savent reconnaître. Lors du stage I, plusieurs élèves ont laissé savoir qu'ils sentaient que le document était conçu pour eux et pour améliorer l'enseignement.

Cet engagement dans son travail peut être représenté comme de la passion. Selon Philippe Perrenoud (2004), cette passion ne passe pas inaperçue :

Seule la passion d'enseigner peut provoquer des apprentissages chez les élèves qui résistent ou éprouvent de fortes difficultés [...] un professeur démuné de moyens de les mobiliser, de les intéresser, peut-être de les séduire, se retrouvera seul avec son savoir, un savoir dont nul ne veut. (p. 10)

La passion d'enseigner, le travail sur son enseignement et sur soi, peut amener les élèves à s'intéresser à l'enseignement de l'enseignant, peu importe la discipline. J'ai cru remarquer cet effet sur les élèves lors du stage I.

D'après mon enseignant-associé, la conception de son PMD représente un idéal à atteindre pour les enseignants, mais que, faute de temps, il est difficile d'y parvenir, une idée partagée par Jeffrey (2010) et Vargas (2006). Il y a donc lieu de se demander si les impacts de cette stratégie pédagogique sont suffisamment importants pour que les enseignants s'engagent dans la conception et l'utilisation de leur PMD en ECR. Si un enseignant utilise un manuel, il doit être critique envers son contenu. Il doit reconnaître les éléments qui n'intéresseront pas les élèves et faire preuve d'autonomie professionnelle en modifiant son approche. Vargas (2006) pense qu'un manuel scolaire « conçu réellement pour des apprenants serait un manuel qui devrait permettre l'acquisition autonome du savoir et sa mise en œuvre » (p. 21). Selon Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004), au Québec, les manuels scolaires ne s'inscrivaient pas directement dans l'esprit du Renouveau pédagogique, une situation qui pose problème puisqu'ils ont un impact direct sur les pratiques des enseignants (Samson, Hasni & Ducharme-Rivard, 2012). Il est donc possible de croire que les manuels scolaires ne soient pas encore conçus pour l'élève, mais bien pour supporter l'enseignant dans son enseignement (Vargas, 2006). Comment espérer que les élèves portent un intérêt aux manuels scolaires et à leurs contenus disciplinaires, si ces manuels ne sont pas conçus selon leurs intérêts? Vargas (2006) estime que l'utilisation de son PMD représente l'aboutissement d'une carrière d'enseignant et qu'il est difficile de demander à des enseignants novices de créer leur PMD à cause de leur manque d'expérience.

Au Québec, le cours d'ECR est encore à ses premiers pas et il existe peu d'études concernant l'intérêt des élèves. Les travaux sur l'ECR concernent plutôt la pertinence de ce cours et la posture de l'enseignant lorsqu'il est question de la culture religieuse (Baril & Baillargeon, 2016; Bouchard, 2012; Bouchard *et al.*, 2016; Leroux, 2008). Toutefois, pour les enseignants en ECR, Hirsch et Mc Andrew (2016) voient d'un œil positif l'initiative de créer son PMD :

En soi, l'usage très partiel que font les enseignants interrogés des manuels n'est pas problématique : motivés et intéressés par leurs sujets d'enseignement, ils produisent un matériel qui leur ressemble et ne se contentent pas de simplement suivre les livres, auxquels ils se réfèrent au besoin. (p. 18)

En lien avec ce constat, mes observations en classe ainsi que mes connaissances sur le plan théorique m'amènent à penser qu'un ensemble d'éléments se combinent – lorsqu'un enseignant utilise le matériel qu'il a lui-même conçu et dont il maîtrise très bien le contenu – pour constituer une stratégie pédagogique adaptable selon les intérêts des élèves et susceptible d'être bénéfique pour leurs apprentissages en ECR.

### **1.3 Discipline ECR**

D'autres constats ont été réalisés lors du stage I. Premièrement, j'ai remarqué que les élèves se représentaient le cours d'ECR comme deux matières distinctes (l'éthique et la culture religieuse) qui s'agencent difficilement. Les élèves étaient rarement en mesure d'effectuer des liens entre les matières. De plus, sur le plan de la motivation, les élèves n'avaient pas le même niveau d'intérêt dans les activités d'apprentissage lorsqu'il était question de la culture religieuse. Apparemment, les élèves semblaient apprécier davantage l'éthique. Selon moi, le problème se situe au niveau de la représentation que les élèves se font de la discipline ECR. Des observations que j'ai pu faire, il se dégage l'impression que les élèves se représentent le cours d'ECR comme étant divisé et non homogène. S'il n'est pas représenté comme un tout cohérent, il est raisonnable de penser que le cours devient moins porteur de sens pour les élèves.

Cette « perte de sens » peut être rattachée à un problème soulevé dès la création du cours en 2001. En 1999, présidé par Jean-Pierre Proulx, le Groupe de travail ministériel sur la place de la religion à l'école conclut dans son rapport *Laïcité et religion* (MEQ, 1999) que le système d'éducation doit retirer l'enseignement confessionnel des écoles. L'école devenait donc officiellement laïque, mais cette laïcité ne signifiait pas d'éliminer toutes formes d'enseignement liées aux religions. Le rapport indiquait qu'il était important que les élèves reçoivent un enseignement culturel de la religion lors de leur parcours scolaire, à cela s'ajoute un enseignement éthique (MEQ, 1999). Par la suite, en 2008, l'ECR devient obligatoire à toutes les institutions publiques et privées du Québec (Jeffrey, 2010). Cette annonce a créé un grand émoi dans l'espace public. Pourquoi jumeler l'éthique à la culture religieuse? Le MELS (2005) aussi considère que ce sont deux matières distinctes, mais pas incompatibles. Du côté des partisans de l'ECR, le programme permet la laïcisation du système d'éducation et contribue à l'éducation citoyenne des élèves (Estivalèzes, 2012). Du côté des opposants, nombreux sont ceux qui souhaitent le retrait de la culture religieuse. En effet, Normand Baillargeon (2009) estime que ces deux matières ont des « manières opposées de résoudre la question de la conduite humaine » (p. 128) et qu'elles ne peuvent être regroupées en une seule discipline. En soi, l'enseignement historique ou culturel de la religion devrait être réservé à des matières telles l'histoire, la littérature et la science (Baillargeon, 2009), ou simplement représenter un cours en soi (Gagné, 2016).

Pour les défenseurs de l'ECR, l'enseignement non-confessionnel de la religion est essentiel et permet de transmettre des valeurs quant au vivre-ensemble primordiales pour des futurs citoyens. Toutefois, les points de vue des défenseurs d'ECR divergent lorsqu'il est question de la transposition didactique préconisée pour l'enseignement dans cette discipline. Doit-elle être enseignée de manière décroisée ou cloisonnée? L'enseignement cloisonné sépare l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse tandis que l'enseignement décroisé joint l'enseignement des deux matières au sein

d'une même SE. Daniel Weinstock (2006), auteur d'un manuel scolaire dédié à l'ECR nommé *Tête-à-Tête* (Grondin, Lefebvre & Weinstock, 2009), pense que les deux matières auraient dû être séparées dès le départ. Selon lui, la culture religieuse et l'éthique ne peuvent pas être enseignées selon un enseignement intégré. Une vision du cours que partage en partie Georges Leroux (2008). Ce dernier trouve les sujets en culture religieuse trop sensibles pour y intégrer l'éthique et que cet agencement pourrait confondre les élèves sur les objectifs formulés pour ce cours. Jeffrey (2010) s'oppose à cette vision et pense qu'il faudrait que l'ECR soit enseignée de manière décloisonnée. Toujours selon Jeffrey (2007), en prônant le décloisonnement des matières, les élèves auront une meilleure compréhension des éléments disciplinaires, l'enseignement sera plus vivant et sera dirigé par des discussions.

Il se peut donc que la « perte de sens » tire son origine de la nature même de l'ECR. Le fait que deux matières distinctes soient enseignées sous une même discipline peut paraître illogique pour les élèves, surtout si ces élèves sont habitués au cloisonnement des matières (mathématique, français, éducation physique, etc.). Bien qu'elles soient distinctes, ces matières sont-elles incompatibles pour autant? Selon le MELS, l'ECR devrait être enseignée de manière décloisonnée (Jeffrey, 2007), c'est-à-dire que la culture religieuse et l'éthique s'enseignent conjointement en classe. Pourtant, les collections didactiques analysées<sup>1</sup> n'utilisent pas cette approche, elles procèdent de façon cloisonnée, chaque chapitre correspond soit à l'enseignement de l'éthique, soit à l'enseignement de la culture religieuse. Étant donné que lors de mon premier stage les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire disent avoir expérimenté pour la première fois l'UMDC, il est raisonnable de penser que durant leur parcours académique les enseignants ont souvent utilisé le manuel scolaire qui prône un enseignement cloisonné.

---

<sup>1</sup> Les collections didactiques d'ECR analysées pour les fins de cet essai sont : *Être en société* (Bélanger, Carrière, Desprès, Mainville & Vachon, 2008), *Tête-à-Tête* (Grondin, Lefebvre & Weinstock, 2009), *Vivre-ensemble* (Dubreuil & Farley, 2009), *Acteurs du monde* (Brière, Mainville-M & Méthé, 2012), *Voir autrement* (Brière & Cousineau, 2015) et *Tisser des liens* (Dansereau, 2010).

Selon le MELS (2006), l'enseignement décloisonné permet aux élèves de faire plus de liens entre leurs savoirs. Ainsi, il est possible que les liens entre les éléments de contenus créent du sens aux yeux des élèves, ce qui pourrait modifier leurs représentations de l'ECR.

#### **1.4 Utilisation par l'enseignant du matériel didactique qu'il a lui-même conçu, une stratégie pédagogique pertinente dans une perspective d'enseignement intégré de l'ECR**

L'option de concevoir son PMD permet à l'enseignant d'intégrer les trois compétences en ECR – *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, *Réfléchir à des questions éthiques* et *Pratiquer le dialogue* – sous un même thème, ce que les collections didactiques approuvées par le BAMD ne font pas, en se fiant aux collections didactiques analysées pour cet essai. Actuellement, ces collections didactiques ciblent une seule compétence disciplinaire par chapitre; chaque chapitre est consacré soit à l'éthique, soit à la culture religieuse. Il se peut que le choix d'utiliser des manuels qui cloisonnent tant les matières que les compétences nuise à l'intérêt des élèves pour le cours d'ECR. De plus, si les élèves (ou certains élèves) préfèrent l'éthique, il se peut que le cloisonnement n'aide pas à les intéresser à la culture religieuse.

Qui plus est, la juxtaposition des matières, des thèmes et des contenus disciplinaires, à la place de leur intégration, ne peut que s'avérer couteuse en nombre d'heures à y consacrer pour arriver à couvrir tout le programme. Or, avec l'éducation physique, l'ECR est la discipline bénéficiant du moins grand nombre d'heures d'enseignement. En tout, le MELS prévoit 50 heures d'enseignement pour l'ECR en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Pour la quatrième secondaire, le MELS prévoit 100 heures. Normalement, l'ECR n'est pas enseignée en troisième secondaire. En français, à titre comparatif, le MELS indique au moins 200 heures d'enseignement pour tous les niveaux d'enseignement secondaire. Les trois compétences en ECR peuvent-elles être

développées par les élèves avec si peu d'heures d'enseignement (Baillargeon, 2009; Jeffrey, 2010; Rousseau & Gendron, 2010; Weinstock, 2006)? Jeffrey (2010) soulève que le nombre d'heures consacrées pour la discipline ECR est trop peu pour la complexité du programme et que les élèves n'auront droit qu'à un survol des thèmes à aborder. Est-il illusoire de penser que les élèves puissent s'approprier l'objet complexe que représente l'ECR avec les quelques heures d'enseignement prévues et à partir de manuels qui cloisonnent les deux matières?

Il y a donc un intérêt pour l'enseignant en ECR d'explorer l'UMDC. Cette stratégie pédagogique mérite d'être approfondie. Par exemple, le choix qui s'offre à l'enseignant d'utiliser le matériel didactique qu'il a lui-même conçu pourrait-il permettre à des élèves de mieux s'approprier l'objet complexe qu'est l'ECR comme j'ai cru l'observer lors de mon premier stage? Du moins, certains auteurs (Jeffrey, 2010; Perrenoud, 2004) estiment qu'il est pertinent d'utiliser l'UMDC ou une stratégie semblable, si l'on désire intéresser les élèves. En tant qu'enseignant en formation dans la discipline ECR, il est important de s'assurer que les élèves s'intéressent au cours et que les deux matières de la discipline (l'éthique et la culture religieuse) soient perçues par les élèves et par l'enseignant comme un tout cohérent. C'est pourquoi, dans mon essai, je souhaite approfondir cette stratégie pédagogique à l'intérieur d'une approche d'enseignement intégré visant à susciter l'intérêt des élèves envers l'ECR et leur permettant de construire des représentations positives de la discipline.

Dans la perspective d'un enseignement intégré en ECR, l'utilisation de son PMD s'avère une stratégie très pertinente à approfondir. Par exemple, Jeffrey (2010) estime que l'ECR est une discipline tout indiquée pour concevoir son matériel, car les enseignants bénéficient d'une grande liberté quant au contenu à aborder. Les pistes de solution qui seront dégagées dans cet essai permettront d'avoir une meilleure connaissance des représentations des élèves de 2<sup>e</sup> cycle secondaire sur l'ECR, relativement à leur appréciation de l'UMDC et de ses effets. De plus, les élèves étant à

la fin de leur parcours scolaire, ils sont en mesure d'avoir une vision de l'ensemble du programme ECR. L'expérimentation de la stratégie UMDC en classe secondaire, je le souhaite, permettra de mieux comprendre et de contribuer à améliorer l'enseignement de l'ECR dans nos écoles québécoises. Et, sur un plan plus individuel, l'intervention réalisée aura un impact sur le développement de mes compétences professionnelles en enseignement.

### **1.5 Développement de mes compétences professionnelles en enseignement**

En tant que professionnel en enseignement, j'ai effectué un choix stratégique lors de mon premier stage en concevant mon PMD en ECR<sup>2</sup>. Cette planification permettait de mettre en œuvre un ensemble de savoirs théoriques enseignés depuis le début de la maîtrise en enseignement secondaire. La conception du premier document didactique a toutefois été accomplie sans avoir d'expérience en enseignement. L'expérience acquise lors de mon premier stage me permet désormais d'améliorer mon matériel didactique en mobilisant mes ressources, dont des habiletés pratiques acquises en contexte réel d'enseignement.

L'expérimentation de l'essai a pour objectif personnel de développer un regard critique quant à nos compétences professionnelles, basées sur le RCPPE (MEQ, 2001). Le premier stage a été pour moi la première expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation. Il m'a donc été permis de voir comment il est possible en peu de temps (huit semaines) de développer des compétences professionnelles. De mon expérience, je dégage une orientation et trois compétences que j'ai développées et qui seront réinvesties lors de mon dernier stage : les compétences 1, 3 et 4 ainsi que l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001). Pour mieux comprendre l'étendue de ces compétences, quelques composantes seront présentées pour chaque compétence.

---

<sup>2</sup> Pour le développement des compétences, il a été jugé pertinent d'utiliser la première personne du singulier.

### *1.5.1 Orientation 1 : L'approche culturelle en enseignement*

En introduction au RCPPE (MEQ, 2001), deux orientations professionnelles sont décrites pour guider les douze compétences professionnelles : l'approche culturelle de l'enseignement et la professionnalisation. L'UMDC est en accord avec l'approche culturelle de l'enseignement. Cette orientation valorise la professionnalisation des enseignants et souhaite que ceux-ci mobilisent leurs compétences afin qu'ils enrichissent le contenu du cours. Perrenoud (2004) abonde dans le même sens. L'appropriation de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques par un enseignant témoigne d'une maîtrise de sa profession. En suivant cette voie, l'enseignant rend son enseignement plus professionnel.

### *1.5.2 Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*

Cette compétence est intrinsèquement liée à l'approche culturelle en enseignement. L'UMDC nécessite une grande réflexion sur le type de transposition didactique que l'enseignant souhaite effectuer en classe. Il doit donc cibler les savoirs qu'il souhaite enseigner aux élèves et déterminer comment il désire les enseigner.

***Compétence 1/Composante 1 (MEQ, 2001, p. 63) : Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.*** En utilisant mon PMD, je suis le premier médiateur des contenus disciplinaires. Cette position exige un travail de vulgarisation et aussi une maîtrise des savoirs à enseigner. Normalement, cette tâche est souvent réalisée par les manuels scolaires. Avec l'UMDC, l'enseignant établit les savoirs pertinents à enseigner, ce n'est pas un manuel scolaire qui lui suggère comment l'enseigner, c'est l'enseignant qui décide comment il souhaite utiliser son document. Le tri par l'enseignant des différents

savoirs à enseigner vise à créer un document qui soit plus proche des intérêts des élèves. Comme il a été énoncé dans la problématique, les manuels scolaires semblent éloignés des intérêts des élèves et l'enseignant a l'opportunité de réfléchir à la manière d'enseigner la plus susceptible d'intéresser les élèves, mais aussi afin qu'ils soient motivés par l'enseignement proposé.

L'analyse des thèmes à aborder en ECR représente un bon point de départ pour la création de son matériel didactique. Il est possible d'effectuer des liens entre ces thèmes qui rendront les apprentissages significatifs pour les élèves. De plus, pendant la création du document, il a été avancé qu'il serait pertinent d'utiliser une approche d'enseignement intégré qui permettrait de rendre plus significatifs les apprentissages des élèves. En décroissant les deux matières de la discipline ECR, il se peut que les élèves effectuent des liens entre les deux matières et que les apprentissages aient une signification plus grande à leurs yeux. L'exercice d'effectuer un enseignement intégré représente un défi de taille pour un enseignant, car les liens qu'il effectue entre les thèmes doivent être pertinents.

***Compétence 1/Composante 4 (MEQ, 2001, p. 66) : Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.*** L'ECR accorde une grande liberté aux enseignants quant à leur manière d'enseigner. Pour favoriser un environnement de classe inclusif, il est judicieux de prévoir des situations d'enseignement-apprentissage qui encouragent la discussion en grand groupe ou en petits groupes. Pour l'expérimentation, des mesures pour valoriser la prise de parole seront mises en place afin que le plus grand nombre d'élèves participent aux discussions. Plus les élèves s'expriment, plus les élèves auront accès à une pluralité de perspectives. Cette composante correspond aux finalités de l'ECR qui sont la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre.

*1.5.3 Compétence 3 : 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*

Premièrement, une situation d'enseignement-apprentissage réfère à la structure d'une période d'enseignement. Mes cours étant basés sur le document que j'ai conçu, la mise en œuvre de la compétence 3 est intrinsèquement liée à la compétence 1, puisque la richesse de la présentation des éléments de contenu et de la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage dépendent grandement de l'agir du professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture.

***Compétence 3/Composante 2 (MEQ, 2001, p. 79) : Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.*** La conception de matériel didactique nécessite un travail d'analyse et de synthèse critique, ainsi qu'une interprétation des savoirs de la discipline. L'enseignant doit en premier lieu se fier au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en ECR (MELS, 2007a) afin de respecter les thèmes abordés. Il doit aussi déterminer comment la matière enseignée sera liée à la progression des apprentissages souhaitée en ECR (MELS, 2013). Ces liens permettent de bâtir des situations d'enseignement-apprentissage pertinentes qui couvrent l'essentiel de la matière. Lors du stage I, les SAE proposées aux élèves ont été conçues vers la fin de l'expérimentation, ce qui a posé problème, car elles n'incorporaient pas l'essentiel de la matière vue en classe. Ces deux étapes de la conception sont nécessaires pour s'assurer de la cohérence du document et la conformité avec le programme ministériel en ECR.

*1.5.4 Compétence 4 : 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*

L'utilisation de son PMD démontre que l'enseignant a à cœur son rôle de médiateur entre l'élève et le savoir. Si la compétence 3 concerne surtout la relation entre l'enseignant et la matière, la compétence 4 s'intéresse plutôt aux stratégies mises en place par l'enseignant lorsqu'il pilote en classe des situations d'enseignement-apprentissage, son enseignement. Il est ici question de la relation d'enseignement que l'enseignant tente d'implanter.

***Compétence 4/Composante 1 (MEQ, 2001, p. 86) : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.*** Lors du stage I, je n'avais pas encore suivi le cours *Pratiques d'évaluation et leurs fondements*. Les activités que j'avais proposées motivaient peu les élèves sur le plan affectif. Suite à ce cours, il m'a été possible de mieux comprendre comment concevoir une activité qui sait intéresser les élèves et dont l'objectif d'évaluation est clair. Pour l'expérimentation, de nouvelles SE ont été créés qui ont le potentiel d'intéresser les élèves sur les plans cognitif et affectif.

***Compétence 4/Composante 4 (MEQ, 2001, p. 87) : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.*** Le déploiement d'une activité peut différer totalement de ce qui avait été planifié sur papier. De plus, il est nécessaire de prendre régulièrement de l'information auprès des élèves afin de connaître leur niveau de compréhension ainsi que leur interprétation des notions ou des contenus disciplinaires à acquérir. À la lumière des informations recueillies auprès des élèves, l'enseignant donne des rétroactions immédiates et fréquentes et ajuste son enseignement (MEQ, 2001).

## 1.6 Question générale

Suite à mon stage 1 et grâce à la recension d'écrits réalisée, j'ai renforcé ma connaissance intuitive qui m'indiquait l'importance pour un enseignant de concevoir et d'utiliser son PMD, pour que le cours d'ECR soit perçu avec intérêt par les élèves et qu'ils se représentent la discipline comme un tout cohérent, à la place de deux matières distinctes enseignées de façon cloisonnée. La question générale posée dans le cadre de cet essai se lit comme suit et en constitue le point d'ancrage.

*En quoi l'intérêt des élèves au cours et à la discipline ECR peut-il être influencé par une stratégie pédagogique qui consiste pour l'enseignant d'utiliser en classe le matériel didactique qu'il a lui-même conçu?*

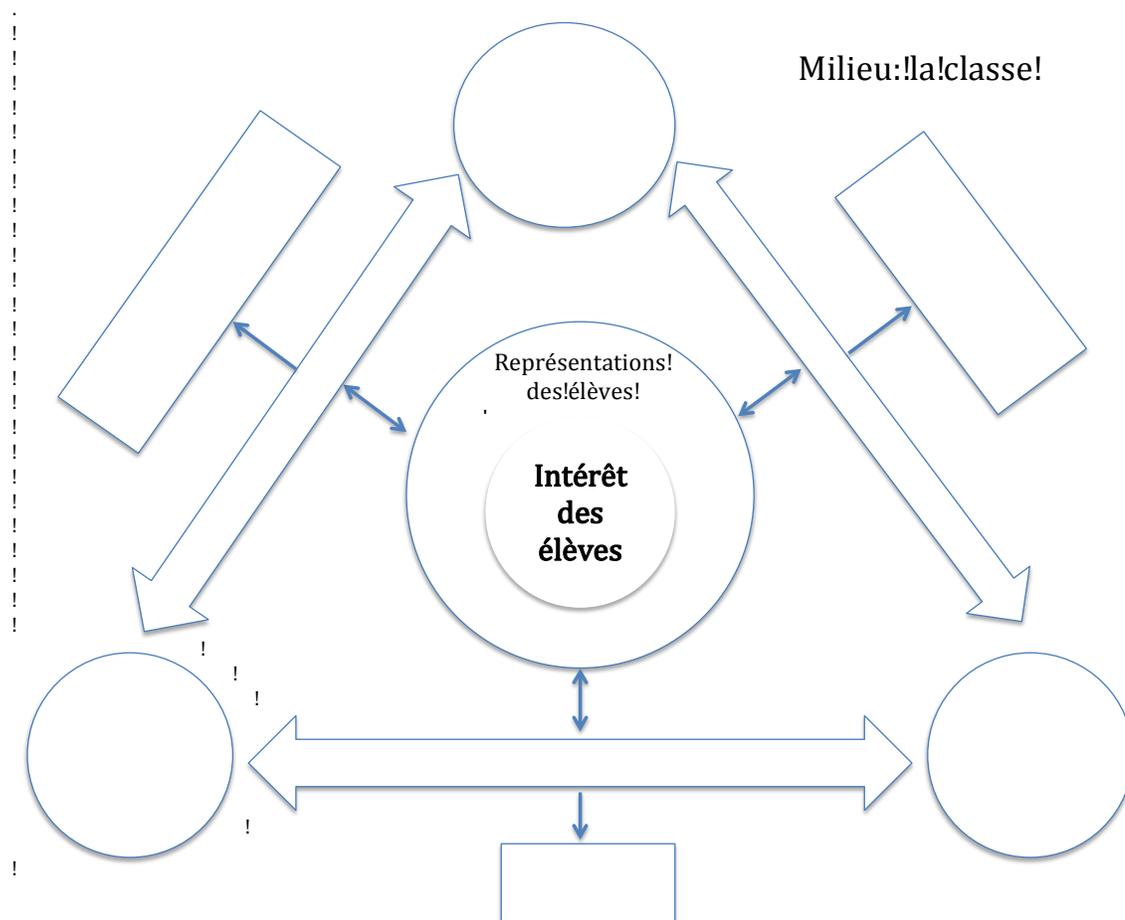
## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

En regard à la problématique présentée pour cet essai, il sera ici question de concepts qui seront mis en œuvre durant l'expérimentation. Les concepts qui seront exposés sont tous liés à la stratégie pédagogique qui est de concevoir et d'utiliser en ECR son PMD. Il sera en premier lieu question du modèle théorique ayant inspiré la schématisation de l'expérimentation. Ce modèle théorique contient les éléments qui seront par la suite décrits, c'est-à-dire, la relation didactique, la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement, l'intérêt des élèves et leurs représentations. En dernier lieu, l'objectif général sera présenté afin de bien comprendre les visées de l'essai.

#### **2.1 Le modèle théorique retenu**

La schématisation de l'expérimentation s'est basée sur le SOMA (Sujet/Objet/Milieu/Agent) de Renald Legendre (2005). Ce modèle théorique permet d'illustrer la dynamique entre les différents éléments de l'expérimentation. Comme montrée à la figure 1, la schématisation reflète la problématique de l'essai. La dynamique de la schématisation sera influencée par la stratégie pédagogique utilisée pour l'expérimentation, c'est-à-dire, l'UMDC.



**Figure 1. Modèle théorique adapté du SOMA de Legendre (2005)**

Pour la schématisation, elle se déploie ainsi. Pour commencer, le Milieu (la classe) représente l'environnement dans lequel évolue l'Objet (l'ECR), l'Agent (l'enseignant) et le Sujet (l'élève). Le cœur de la problématique concerne l'intérêt des élèves. Cet intérêt est influencé par les représentations que se font les élèves des trois types de relation. La solution proposée pour répondre à la problématique est l'UMDC. La transposition didactique engendrée par l'UMDC aura des répercussions sur les trois types de relation. Cette stratégie pédagogique prend forme dans la dynamique entre l'Objet et l'Agent lors de la phase de conception. L'UMDC est une décision professionnelle qui est née du questionnement *Comment enseigner?*. Legendre (2005) donne une définition claire de ce qu'est une stratégie pédagogique : « Plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu

sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique. » (p. 1263). Cette définition cadre parfaitement avec l'UMDC. Les relations entre les quatre éléments (SOMA) ont été illustrées dans le schéma. L'expérimentation contribue à obtenir de l'information afin de mieux comprendre l'effet de la stratégie pédagogique retenue sur les éléments de ce modèle.

## **2.2 Relation didactique et autonomie professionnelle**

La relation didactique concerne la relation entre l'Agent et l'Objet. La conception de son PMD modifie la relation de l'enseignant envers sa matière, la transposition didactique s'opère différemment. En soi, la distance entre celui qui crée le matériel didactique et celui qui l'utilise n'existe plus. En effet, il est raisonnable de penser que l'enseignant maîtrise davantage le contenu abordé, car il est personnalisé et conçu selon ses champs d'intérêt. Le problème lié à cette relation est que les manuels scolaires étaient conçus pour les enseignants et non pour les élèves. De plus, en ECR, c'était les premiers manuels scolaires conçus pour ce programme (Bouchard *et al.*, 2016). Afin que cette transposition didactique soit réussie, le matériel conçu en ECR doit être conforme aux valeurs du Renouveau pédagogique, il doit intégrer les compétences disciplinaires (MELS, 2007a) tout en suivant la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010a, 2013), mais avant tout, il doit considérer les intérêts des élèves.

L'enseignant qui utilise un manuel scolaire introduit donc un intermédiaire entre l'Agent et l'Objet qui a un impact sur sa manière d'enseigner (Samson, Hasni & Ducharme-Rivard, 2012). Dans cet essai, la transposition didactique sera traitée dans sa plus simple expression tirée du sous-titre du livre de Yves Chevallard (1991) « Du savoir savant au savoir enseigné ». Le savoir savant représente les savoirs intégrés au curriculum, en soi, les savoirs à enseigner prescrits par le programme. Ces savoirs à enseigner seront adaptés aux objectifs pédagogiques de l'enseignant, il personnalise son

enseignement. Il n'existe pas qu'un seul modèle pour enseigner ces savoirs, un inconnu persiste donc dans l'élaboration des programmes. Le MELS a peu de pouvoir sur la transposition didactique réelle des savoirs à enseigner. Il doit donc faire confiance au jugement professionnel des enseignants pour effectuer une transposition didactique respectueuse des savoirs à enseigner (Jeffrey, 2010). Le savoir enseigné représente l'enseignement de l'enseignant, son interprétation du programme et son illustration en classe (relation d'enseignement). En utilisant son PMD, l'Agent agit directement sur l'Objet, son enseignement est plus personnalisé. Les enseignants qui utilisent systématiquement un manuel scolaire ajoutent un intermédiaire entre l'Agent et l'Objet. Il se peut même que le manuel impose une transposition didactique (Vargas 2006) ou une approche pédagogique (Hirsch & Mc Andrew, 2016), l'enseignement devient alors plus distant, moins personnalisé. Cette situation n'est pas souhaitable, car l'Agent ne fait pas alors preuve d'autonomie professionnelle (Jeffrey, 2010; Vargas, 2006). Il ne doit pas laisser l'intermédiaire, le manuel scolaire, dicter ses stratégies d'enseignement.

### **2.3 Relation d'apprentissage et enseignement intégré**

La relation analysée ici concerne l'Agent et l'Objet. Il est donc question de la représentation que se fait l'Agent envers l'Objet. Dans la problématique, il a été soulevé que les élèves semblaient avoir de la difficulté à se représenter l'objet complexe qu'est l'ECR. Dans les manuels d'ECR analysés, la division des thèmes selon les compétences disciplinaires (*Réfléchir à des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux*) crée un mur entre les deux matières. Même si à la base le cours d'ECR regroupe deux matières différentes, il est nécessaire, pour la cohésion du cours de préconiser un enseignement intégré (Jeffrey, 2010).

Dans cet essai, le terme enseignement intégré sera utilisé. Selon Legendre (2005), l'enseignement intégré est un « enseignement qui préconise l'interdépendance et l'interpénétration des matières scolaires » (p. 582). La définition d'enseignement intégré

convient mieux à la stratégie pédagogique prévue pour l'expérimentation que le terme interdisciplinarité, car le document n'effectue pas de liens avec d'autres disciplines (français, mathématique, histoire, etc.), mais simplement entre deux matières : l'éthique et la culture religieuse. Avec l'UMDC, l'enseignement intégré entraîne un enseignement décloisonné, c'est-à-dire que les deux matières sont intégrées sous un même thème. Claude Gendron (2012) prône que l'enseignement des trois compétences s'effectue en même temps pour un thème en particulier, ce thème est *Des questions existentielles*. Elle estime qu'il faut utiliser un type de dialogue propre à l'éthique afin d'éviter toutes formes de relativisme pour ce thème qui touche entre autres des sujets tels : le sens de la vie et de la mort, la nature de l'être humain, les rapports entre hommes et femmes et la sexualité. Il est possible que cette stratégie d'enseignement permette aux élèves de mieux saisir l'objet complexe que représente l'ECR (Jeffrey, 2010), car l'enseignant pourra discuter pleinement du thème. D'autres chercheurs comme Leroux (2012) et Weinstock (2006) préfèrent garder un enseignement cloisonné. Pour Leroux (2008), l'éthique et la culture religieuse peuvent s'apporter un « enrichissement réciproque », mais la troisième compétence *Pratiquer le dialogue*, qui s'intègre soit à la compétence liée à la culture religieuse soit à l'éthique, s'articule différemment selon les compétences, car les exigences ne sont pas les mêmes. Pour Weinstock (2006), la « nécessaire séparation » des deux matières est inévitable :

La religion ne devrait donc pas être représentée ni comme la source des principes moraux, ni comme permettant de rendre ces principes accessibles aux jeunes. La juxtaposition des deux matières n'est donc pas justifiable, du point de vue de l'éthique. (p. 191)

Pour Gendron (2012), il ne serait pas éthique de traiter du thème *Des questions existentielles* sans demander aux élèves de faire preuve d'un esprit critique. Cet esprit critique n'est respecté qu'en suivant un enseignement intégré, sinon l'enseignant risque de tomber dans un relativisme non souhaité.

L'analyse de la relation entre le Sujet et l'Objet désire connaître l'image dégagée par le récepteur principal du cours. Il s'agit de sonder l'élève sur ses représentations, car

si l'élève se représente négativement l'ECR et qu'il comprend mal les finalités du cours, il devient difficile de transmettre une image positive du cours. Si c'est le cas, il faudra revoir les techniques d'enseignement et reconfigurer le contenu de cette discipline, car il est possible que l'objet soit trop complexe pour des élèves du secondaire, comme le craignait Baillargeon (2009).

#### **2.4 Relation d'enseignement**

La relation analysée ici sera celle entre l'Agent et le Sujet, considérant que la relation d'enseignement est susceptible de jouer sur l'intérêt des élèves pour le cours et leurs représentations de la discipline. Il se peut que la stratégie pédagogique UMD se répercute sur leurs représentations de l'enseignant et de ses compétences. Les élèves accordent beaucoup d'importance au travail investi par l'enseignant, à son enseignement, à ses connaissances et aussi à sa capacité de transposer la matière en classe (Perrenoud, 2004).

Dans cette relation entre l'Agent et le Sujet réside une des orientations professionnelles prescrites par le MELS (2001), l'approche culturelle. La relation aux savoirs des enseignants a changé avec le Renouveau pédagogique. Cette relation est bien résumée par un terme inclus dans l'approche culturelle, ce terme décrit l'enseignant comme un « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999). Devant les élèves, l'enseignant représente un héritier du savoir qui doit être en mesure de bien diriger les élèves dans leurs apprentissages, comme il a été souligné dans la problématique. L'ensemble de ses connaissances lui permet d'être le critique et l'interprète des objets du savoir. Il doit effectuer une sélection des savoirs pertinents à apprendre pour une époque donnée. La conception de son PMD est un moyen de s'appropriier les savoirs et de les présenter aux élèves, un principe qui correspond aux orientations et à l'esprit du Renouveau pédagogique (MEQ, 2001).

La représentation des élèves sur les compétences de l'enseignant peut inciter ce dernier à utiliser un matériel didactique de qualité qu'il aurait lui-même conçu. Il est également amené à développer la quatrième compétence du RCPPE (MEQ, 2001) qui concerne le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. Selon Perrenoud (2004), l'enseignant sera par la suite apte à apporter les corrections nécessaires pour susciter l'intérêt des élèves en classe, car son action sur le terrain lui aura permis de tirer des pistes de solution pour améliorer son enseignement.

## **2.5 Intérêt et représentations des élèves pour l'ECR**

L'intérêt des élèves se retrouve au centre de la schématisation. Cet intérêt englobe la vision du Sujet sur les trois relations insérées dans la schématisation. À l'aide des représentations, il devient possible de déterminer plus clairement la complexité de l'intérêt des élèves envers l'ECR.

Avant de décrire l'intérêt, il est important de définir ce que signifie le terme représentation pour cet essai. En science humaine, il est souvent question de représentations sociales. En éducation, Anderson Araújo Oliveira et ses collaborateurs (2006) se sont intéressés à la représentation sociale de futures enseignantes au primaire sur l'utilisation des manuels scolaires. Ils donnent la définition suivante d'une représentation sociale :

La représentation sociale est définie comme le produit d'un processus de construction symbolique du réel effectué par un individu en interaction avec un collectif de pairs. Les représentations sociales sont donc des structures cognitives associées à des attentes et à des savoirs socialisés portant sur le type d'attitude et de conduite à adopter dans divers contextes, même si le sujet ne dispose pas d'informations provenant de son expérience directe. Les représentations sociales sont le produit de groupes définis par l'appartenance à un univers social ou professionnel commun. (p. 306)

Pour les sciences de l'éducation, l'étude des représentations est un sujet très discuté, car il permet d'analyser l'enseignement et l'apprentissage. Pour cet essai, l'analyse des

représentations permettra de mieux cerner le système individuel de pensée des élèves (Clénet, 1998). Plus précisément, ce sont les représentations individuelles et non sociales des élèves qui seront recueillies, c'est-à-dire ce que les élèves ont « pu intérioriser d'une situation vécue » (Clénet, 1998, p. 8) en ECR. Ces représentations permettront de mieux circonscrire la complexité de l'intérêt des élèves pour l'ECR.

Dans cet essai, il est question du changement du niveau d'intérêt des élèves entre le début et la fin de l'expérimentation basée sur l'UMDC. L'intérêt est défini comme suit par Suzanne Hidi et Ann Renninger (2006) : « L'intérêt, considéré comme une composante de la motivation, renvoie à un état psychologique lié au fait de s'engager ou de la prédisposition à se réengager avec différentes catégories d'objets, d'événements ou d'idées, au fil du temps [Traduction libre] » (p. 112). Certains chercheurs considèrent que l'intérêt représente un élément fondamental des pratiques pédagogiques puisque plusieurs recherches démontreraient les liens positifs qui lient l'intérêt, la motivation, l'attention et l'apprentissage (Hidi, Renninger & Krapp, 2004). Hidi et Renninger (2006) ont mis en place un modèle de développement de l'intérêt qui regroupe quatre phases : 1. déclenchement de l'intérêt situationnel 2. maintien de l'intérêt situationnel 3. émergence de l'intérêt individuel et 4. intérêt individuel développé. Ce modèle aurait le potentiel de mieux cerner l'ampleur de l'intérêt d'un sujet envers un objet. La progression des phases est déterminée par l'accroissement de l'intensité de l'intérêt. Quatre composantes sont analysées pour évaluer l'intérêt : la composante situationnelle, la composante individuelle, la composante affective et la composante cognitive. Premièrement, il existe deux types d'intérêt. Le premier est celui situationnel, il correspond à l'attention spontanée accordée par un sujet à un objet, tels l'aspect visuel d'un document ou un titre accrocheur d'un article. Cet intérêt peut être de courte durée. Le deuxième est l'intérêt individuel, il réside dans les prédispositions internes positives ou négatives d'un sujet envers un objet. Ces prédispositions sont basées sur leur vécu, leurs connaissances antérieures. L'intérêt individuel est donc plus durable que l'intérêt situationnel (Hidi & Renninger, 2006). Deuxièmement, deux autres

composantes influencent le niveau d'intérêt. La première est celle affective. L'intérêt émerge d'un sentiment positif ou négatif d'un sujet envers un objet, des émotions positives ou négatives auront un impact sur l'engagement de l'élève. La deuxième est celle cognitive. Cet aspect concerne les représentations du sujet envers l'engagement exigé par l'Objet. En soi, ce sont les connaissances du sujet envers la teneur de l'engagement.

Il a été mentionné qu'un manque d'intérêt situationnel des élèves pour les activités des manuels scolaires avait été observé durant mon premier stage. Les élèves semblaient saturés des SE proposées par leurs enseignants dans différentes matières. Dans cette situation, il revient à l'enseignant de proposer des activités innovatrices qui demandent aux élèves de penser différemment (MEQ, 2001). Comme Perrenoud (2004) le souligne, l'enseignant a la responsabilité de proposer des tâches qui intéresseront les élèves. En tant qu'enseignants, nous devons effectuer des activités qui font vivre une expérience afin qu'elles soient significatives. Comment définir ce qu'est une expérience? Pour Legendre (2005), l'expérience se détermine par le « Contact direct avec un objet ou un phénomène, qui contribue à l'élargissement des connaissances et des habiletés d'une personne » (p. 656). Dans sa planification, si l'enseignant arrive à identifier des conditions favorables pour susciter l'intérêt des élèves, il est possible que ces derniers s'engagent davantage dans l'activité (Dewey, 1903).

## 2.6 Objectifs

L'objectif général de l'expérimentation est de *Mieux comprendre comment la conception de son propre matériel didactique et son utilisation en classe secondaire peut susciter l'intérêt des élèves pour le cours ECR et la discipline.*

Objectifs spécifiques :

- *Décrire l'intérêt des élèves pour le cours ECR et voir si la stratégie pédagogique UMDC, mise à l'essai dans la classe et jumelée à une approche d'enseignement intégré, a eu une répercussion sur leur niveau d'intérêt.*
- *Décrire les représentations des élèves relativement à la discipline ECR et à son enseignement, après qu'ils aient été exposés à la stratégie pédagogique UMDC et ce, à l'intérieur d'une approche d'enseignement intégré en éthique et culture religieuse.*

## **CHAPITRE III**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Pour convenir au volet professionnel à développer dans le cadre du programme de maîtrise en enseignement secondaire, il faut que notre problématique se tisse autour de notre pratique en enseignement de l'ECR et que notre collecte de données se réalise en milieu scolaire. Pour pouvoir répondre à une problématique, il faut avant tout identifier un problème lié à des observations effectuées lors du stage I. Pendant le stage II, l'étudiant doit expérimenter une intervention qui a le potentiel de contribuer à la résolution du problème.

En premier lieu, l'intervention pédagogique est décrite. Par la suite, en vue de répondre à l'objectif général, deux collectes de données auprès des élèves sont décrites. La première collecte de données concerne l'intérêt des élèves et se fait à l'aide de deux questionnaires d'appréciation (préexpérimentation et postexpérimentation) avec échelle de Likert. La deuxième collecte de données se concentre sur les représentations des élèves et est analysée à l'aide d'entretiens en petits groupes. Finalement, une description du traitement et de l'analyse des données est effectuée.

#### **3.1 Description de l'intervention pédagogique**

L'expérimentation s'est effectuée dans des groupes à ma charge en tant qu'enseignant rémunéré<sup>3</sup>. Ces groupes n'étaient donc pas sous la supervision de mon enseignant-associé. Lors de l'expérimentation, j'avais aussi à ma charge neuf groupes appartenant à mon enseignant-associé. Ces groupes étaient répartis entre la 1<sup>re</sup> (4 groupes) et la 2<sup>e</sup> secondaire (5 groupes). En soi, l'expérimentation a eu lieu seulement avec les élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire parce qu'ils représentaient le groupe d'élèves ayant la plus grande

---

<sup>3</sup> Pour cette partie, l'utilisation de la première personne du singulier a été préférée.

expérience en ECR. Leur vision donnait donc une meilleure vue d'ensemble. En tout, trois groupes regroupant 91 élèves ont vécu l'expérimentation.

L'équipe d'enseignants en ECR pour les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire devait se consulter pour la planification de la troisième et dernière étape, l'éthique et la culture religieuse devaient être évaluées lors de cette étape. Étant donné que mon document incluait les deux matières, il a été possible de terminer l'année avec ce document. Le document se nomme *La nature de l'être humain et le système de justice* (Saine-Sabourin, 2015). Afin d'élargir mon objectif pédagogique, plusieurs modifications ont été apportées au document un mois avant l'expérimentation. Suite à des commentaires de Liliane Portelance, professeure au département des sciences de l'éducation à l'UQTR, j'ai ajouté la partie sur le système de justice. Le document est donc passé d'une planification de cinq cours à une planification de dix cours et m'a permis d'effectuer un enseignement intégré en ECR.

En tout, le document contient une douzaine de pages et est présenté sous forme de cahier. Il aborde deux thèmes en profondeur, soit *Des questions existentielles* (la nature de l'être humain) et *La justice*. Un document a été remis à chaque élève, 91 copies ont été imprimées. Le directeur de l'école Des-Hauts-Sommets a accepté d'imprimer une version couleur pour chaque élève. Une copie de mon document se trouve sur mon site personnel<sup>4</sup>, il est donc public.

L'utilisation du document se fait en classe. J'ai décidé de garder leur cahier en classe pour faciliter la gestion. Les élèves n'ont donc pas besoin de leur cahier pour effectuer leur devoir. Le document est conçu pour que l'élève porte son attention à chaque élément du cours. Pendant un cours, nous parcourons au moins une page. L'élève peut donc constater une progression. Le fait qu'il soit imprimé a probablement un impact sur l'intérêt situationnel de l'élève.

---

<sup>4</sup> Le document se trouve sur un site Web à l'adresse suivante : <http://etiennesaine.wix.com/enseignant>

Pour l'enseignant, l'utilisation du document facilite la planification. Il peut voir chaque élément du cours, car il se trouve dans le document. Il est aussi possible de gérer son temps en fonction des éléments à enseigner. L'ordre de la présentation des éléments n'est pas hermétique, l'enseignant peut le modifier, selon ses besoins.

La conception du document prend donc en considération les inquiétudes soulevées par Monique Lebrun (2006) quant à la conception des manuels scolaires qui sont davantage créés pour aider l'enseignant et non pour aider les élèves. Ce document perd de son sens si les élèves n'y portent pas attention. Lors de la conception, les intérêts des élèves ont été pris en compte, surtout en ce qui concerne les activités. Pour éviter le problème observé lors du stage I, les activités valorisent la discussion et évitent les exercices basés sur des compréhensions de texte. Ce document est donc conçu afin d'intéresser les élèves et l'enseignant. L'enseignant y trouvant son compte dans la structure souple, mais tout de même encadrante des éléments à enseigner.

### **3.2 Collectes de données à partir des questionnaires d'appréciation**

L'activité a permis aux élèves de s'exprimer par l'entremise d'un questionnaire sur leur intérêt pour le cours d'ECR. Ce questionnaire a été remis avant et après l'expérimentation. Il a été rempli en classe, ce qui faisait en sorte que les élèves absents ne répondaient pas au questionnaire. Un préambule expliquant les questions était aussi prévu afin que toutes les questions soient claires pour les élèves.

#### *3.2.1 Description des questionnaires d'appréciation.*

Un exemplaire des questionnaires préexpérimentation et postexpérimentation est placé en annexes B et C. Les deux questionnaires contenaient six questions et étaient présentés sous la même forme. La formulation des questions a gardé la même structure

pour la forme interrogative. L'objectif des questionnaires est de décrire le niveau d'intérêt des élèves, pour cette raison, toutes les questions comportent la formulation « Quel est votre niveau d'intérêt... ». La répétition de cette formulation facilite la compréhension pour les élèves. La collecte entourant les questionnaires concernera surtout la composante affective de l'intérêt (Hidi & Renninger, 2006). La composante cognitive sera davantage liée aux entretiens de groupe, l'autre collecte de données prévue pour l'essai.

Dans le questionnaire d'intérêt, une note de 1 à 4 est attribuée selon l'appréciation des élèves. Sur l'échelle d'appréciation utilisée, le chiffre 1 correspond à *Fortement désintéressé*; le chiffre 2 à *Désintéressé*; le chiffre 3 à *Intéressé*; le chiffre 4 à *Fortement intéressé*. Une note élevée correspond donc à un haut niveau d'intérêt.

### 3.2.2 *Participants*

Pour le questionnaire préexpérimentation, 82 élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire répartis sur trois groupes ont répondu. Pour le groupe A, 23 élèves ont remis leur questionnaire, 9 élèves étaient absents. Pour le groupe B, 34 élèves ont remis le questionnaire, aucun élève n'était absent. Pour le groupe C, 25 élèves ont remis leur questionnaire, aucun élève n'était absent. Pour le questionnaire postexpérimentation, 52 élèves répartis sur les trois groupes ont répondu. Pour le groupe A, 19 élèves ont remis le questionnaire, 13 élèves étaient absents. Pour le groupe B, 13 élèves ont remis le questionnaire, 21 ne l'ont pas remis. Pour le groupe C, 20 élèves ont remis le questionnaire, 5 élèves étaient absents.

### 3.2.3 *Lieu et moment de passation*

Pour le premier questionnaire, tous les élèves étaient dans le local d'ECR pour y répondre. Le questionnaire a été remis avant de commencer l'activité prévue par l'enseignant. Le groupe A a répondu au questionnaire le jeudi 12 février 2015. Le groupe B a répondu au questionnaire le mardi 3 février 2015. Le groupe C a répondu au questionnaire le vendredi 6 février 2015. Ces collectes ont été effectuées une semaine

avant le commencement de la troisième étape. Toutes les évaluations de la deuxième étape étaient terminées et nous avons commencé la matière de troisième étape une semaine à l'avance.

Pour le questionnaire postexpérimentation, les élèves ont répondu au questionnaire à différents endroits. Le groupe A était regroupé dans le local d'ECR pour répondre au questionnaire le jeudi 11 juin 2015. Le groupe B était dans un cours de mathématiques pour répondre au questionnaire le vendredi 12 juin 2015. Le groupe C était dans un cours d'anglais pour répondre au questionnaire le mercredi 3 juin 2015.

Pour les questionnaires postexpérimentation, la réalité d'une fin d'année scolaire a compliqué la compilation des données. Mon manque d'expérience dans de telles situations a aussi fait en sorte que la planification ne s'est pas déroulée selon ce qui avait été envisagé. Comme il a été mentionné plus tôt, l'activité s'est conclue lors de l'avant-dernier cours de l'année. Durant la dernière semaine d'école, peu d'élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire se sont présentés à leurs cours. De plus, le dernier cours du groupe B a été annulé à cause d'une sortie. Ces imprévus ont fait en sorte que j'ai dû demander à deux de mes collègues d'utiliser 5 minutes de leur cours afin d'expliquer et de distribuer le questionnaire. Ils ont accepté. Le faible taux de participation a été causé par le haut taux d'absentéisme durant la dernière semaine d'école.

La distribution du questionnaire pour le groupe B s'est décidée rapidement. Puisque leur dernier cours avait été annulé, j'ai demandé à un collègue d'assister à son cours. Dans l'empressement, j'ai imprimé la version préexpérimentation du questionnaire. Le groupe B n'a donc pas reçu le même questionnaire postexpérimentation que les groupes A et C. Toutefois, puisque les élèves ont répondu au même questionnaire à deux reprises, il a été possible d'observer une tendance. De plus, quatre des six questions étaient présentes dans les deux questionnaires. Il a donc été possible de compiler le résultat de quatre questions pour l'ensemble des groupes.

Cette situation imprévue fait partie de l'apprentissage professionnel d'un enseignant et s'inscrit bien dans le cadre de l'essai. Il est certain qu'il aurait été préférable que le deuxième questionnaire contienne plus de questions et que plus d'élèves soient présents. J'aurais pu poser les mêmes questions que le questionnaire préexpérimentation et ajouter deux questions qui ne pouvaient pas être posées avant l'expérimentation, comme celle sur l'interdisciplinarité.

#### *3.2.4 Justification de l'utilisation des questionnaires d'appréciation*

Les sondages servent à connaître l'intérêt des élèves pour le cours et à voir si l'expérimentation a eu une répercussion sur leur intérêt. Des recherches ont démontré la pertinence d'utiliser l'échelle de Likert afin de connaître les représentations d'un groupe de personnes (Hartley, 2014). En distribuant deux questionnaires, l'un avant l'intervention et l'autre après l'intervention, il sera possible de voir si l'UMDC aura eu des répercussions sur le niveau d'intérêt des élèves.

Les élèves ont eu peu d'interrogations à formuler concernant le sens des questions. Avant de distribuer les questionnaires, je me suis assuré d'expliquer les questions. Il est à noter que des questions concernaient le cours d'ECR en général, d'autres portaient sur l'UMDC. Les élèves se sont demandé si le questionnaire était une forme d'évaluation de la part de la direction. À ce moment, il fallait bien expliquer que l'essai était conçu pour faire avancer le cours d'ECR. Pour cela, les élèves devaient répondre avec authenticité, c'est pour cette raison que les questionnaires sont demeurés anonymes. Une question a nécessité plus d'explications, celle sur l'interdisciplinarité. Cette question se retrouvait dans le questionnaire postexpérimentation du groupe A et du groupe C (annexe C, question 6). Le terme interdisciplinarité a été utilisé pour le questionnaire, au lieu d'enseignement intégré. La décision d'utiliser le terme enseignement intégré a été prise après l'expérimentation, car la définition cadrerait mieux avec la stratégie préconisée pour cet essai. Les explications concernant cette question

correspondaient au principe d'enseignement intégré. Les élèves ont compris que l'enseignement pendant l'expérimentation était décloisonné, que les deux matières étaient enseignées conjointement.

Pour connaître leur intérêt pour le cours, il a été nécessaire d'utiliser une échelle allant de *Fortement désintéressé* à *Fortement intéressé*. Les élèves ont dû se positionner sur leur intérêt, car il n'y avait pas de valeur médiane. Il devait donc déterminer s'ils étaient intéressés ou désintéressés. La compilation de leurs réponses devient alors plus significative et permettra notamment de regrouper les échelons lors des analyses.

### **3.3 Collecte de données à partir des entretiens de groupe**

Pour assurer la cumulation des données pour la représentation des élèves, j'ai effectué un entretien pour chacun de mes groupes, donc trois séances ont été réalisées. Ces entretiens ont été effectués sur l'heure du midi et ont amené les élèves à verbaliser leur expérience vécue lors de l'expérimentation. La réalisation de ces entretiens a permis de recueillir des informations plus en profondeur portant sur les représentations des élèves. Aucun entretien n'a eu lieu avant l'expérimentation.

#### *3.3.1 Description des entretiens de groupe*

Un exemplaire du guide d'entretien est placé en annexe A, il a été conçu par l'enseignant. Les entretiens de groupe ont été semi-structurés (Boutin, 2007). Cette décision a été prise pour laisser la liberté à l'animateur d'approfondir un concept en amenant des sous-questions qui ne sont pas nécessairement prévues. Il demeure qu'une grille d'entretien a été fournie afin de donner une structure à l'entretien. Cette grille permettait de déterminer les principaux thèmes abordés. Pour l'enchaînement des questions, aucun ordre n'a été préétabli. Les élèves répondaient aux questions selon leur inspiration et pouvaient ne pas fournir de réponses. Aucun tour de parole n'a été convenu à l'avance.

### *3.3.2 Participants*

Trois groupes de la 5<sup>e</sup> secondaire ont participé. Pour chaque groupe, trois élèves ont été sélectionnés. En tout, neuf élèves ont participé aux entretiens de groupe. Ces séances ont eu lieu séparément. Chaque élève désirant participer devait apporter une feuille de consentement signée par un parent. Contrairement à ce qui avait été planifié, je n'ai pas reçu assez de confirmations des élèves pour effectuer une pige aléatoire. Donc, les neuf élèves ayant remis leur feuille de consentement ont participé aux entretiens en groupe de trois.

### *3.3.3 Lieu et moment de passation*

Les entretiens de groupe ont eu lieu en fin d'année. Étant donné que l'activité conçue par l'enseignant a pris fin vers la mi-mai, il a été impossible de les organiser avant. Tous les groupes ont été passés à des dates différentes. Les séances se déroulaient sur l'heure du midi dans le local d'ECR. La durée des entretiens a varié entre 25 et 45 minutes. L'entretien du groupe A a duré 25 minutes et s'est déroulé le mercredi 3 juin 2015, entre 12h15 et 12h40. L'entretien du groupe B a duré 45 minutes et s'est déroulé le jeudi 21 mai 2015, entre 12h15 et 13h. L'entretien du groupe C a duré 35 minutes et s'est déroulé le jeudi 28 mai 2015, entre 12h15 et 12h50.

### *3.3.4 Justification de l'utilisation des entretiens de groupe*

L'utilisation d'entretien de groupe se fait de plus en plus dans le domaine des sciences humaines. Cette tendance s'explique par les faibles coûts de ce type de collecte et aussi pour la clarté des réponses obtenues (Baribeau & Germain, 2010). Aux fins de l'essai, l'entretien de groupe a permis d'aller saisir les représentations des élèves de manière plus concrète.

Le cours d'ECR est une discipline complexe, une complexité qui est difficile à transposer à l'aide d'un questionnaire. Il était donc nécessaire d'aller vérifier chez les élèves quelles étaient leurs représentations de l'ECR. Puisque le sujet n'était pas trop polémique, l'entretien de groupe s'avérait une option tout indiquée pour recueillir ce type d'informations. Plus spécifiquement, selon Gérald Boutin (2007), l'entretien semi-directif est plus adéquat pour aller vérifier des représentations que l'entretien directif, car « il faudra éviter un questionnaire très pointu qui permettrait difficilement à l'intervieweur de poser des sous-questions ou, au contraire, de se contenter d'un schéma trop sommaire. » (p. 38). De plus, l'auteur pense que « cet instrument peut constituer un outil efficace quand il s'agit de recueillir des données destinées à améliorer le fonctionnement d'un système, d'approfondir une question particulière, ou encore une problématique partagée par un ensemble d'individus » (Boutin, 2007, p. 28). En soi, l'entretien de groupe représente l'outil le plus adapté aux besoins fixés pour la collecte de données. Les questionnaires d'intérêt permettent de recueillir un état d'esprit spontané, alors que l'entretien de groupe vient approfondir et éclaircir les résultats obtenus dans les questionnaires (Boutin, 2007).

### **3.4 Plan de traitement et d'analyse des données**

Les deux collectes de données ont nécessité des approches différentes quant à l'analyse de celles-ci. Ces approches seront décrites selon les deux types de collectes. Le plan de traitement des données des questionnaires sera suivi de celui des entretiens de groupe.

#### *3.4.1 Questionnaires d'appréciation préexpérimentation et postexpérimentation*

La compilation des données des deux questionnaires a été faite à la main. Par la suite, les résultats ont été retranscrits dans un fichier Excel. Le questionnaire était en format papier et la compilation a duré moins d'une journée. Les élèves sont identifiés selon leur groupe (A, B ou C) et un code d'identification numérique leur est attribué.

Trois tableaux ont été créés pour l'analyse des résultats (annexe D). Pour chaque tableau, le logiciel Excel a réparti les réponses des élèves en pourcentage, selon leur niveau d'intérêt. Le premier tableau regroupe la répartition de l'intérêt des 82 élèves ayant participé au questionnaire préexpérimentation. Le deuxième tableau inclut quatre questions qui ont été posées à 52 élèves lors du questionnaire postexpérimentation. Le troisième tableau expose les résultats de deux questions liées au questionnaire postexpérimentation remis aux groupes A et C, mais pas aux élèves du groupe B. Le groupe B n'a pas reçu le même questionnaire, comme il a été mentionné plus tôt. Donc, le résultat de 39 questionnaires a été compilé pour le troisième tableau.

#### *3.4.2 Entretiens en petits groupes*

Pour les entretiens, une grille permettant de noter les commentaires des élèves était insérée dans le guide d'entretien (annexe A). Une fois enregistré, le contenu des entretiens a été transféré sur un ordinateur afin de pouvoir effectuer un verbatim le plus complet possible. Une sélection des extraits les plus pertinents a été réalisée. Le logiciel MindJet a été utilisé pour effectuer des cartes conceptuelles liées aux réponses des élèves. Ce logiciel permettait de bien circonscrire les interventions et les placer en ordre d'importance. Une réponse d'un élève peut se retrouver dans plus d'une carte conceptuelle. Les élèves ont été séparés selon leur groupe (A, B et C) et leur place respective lors de l'entretien (1, 2 et 3). Il est important de rappeler qu'il y a eu trois entretiens séparés, un pour chaque groupe. Lors des entretiens, il n'y avait que les participants et moi rassemblés dans une classe fermée. Par souci de transparence et d'équité, aucune question n'a été soumise à l'avance, même si des élèves en ont fait la demande. J'ai effectué toutes les étapes pour la compilation et l'analyse des données sous la supervision de ma direction de recherche.

## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION**

Pour commencer, cette section présente les résultats issus des questionnaires écrits distribués avant et après l'expérimentation qui visent à connaître l'effet de l'UMDC sur le niveau d'intérêt des élèves. Sont présentés ensuite les résultats obtenus à partir des entretiens de groupe menés quant à eux après l'intervention. Pour la collecte de données à partir des questionnaires, il sera question d'exposer ce qui se dégage des réponses obtenues par l'ensemble des élèves des trois classes secondaires concernées. Pour les entretiens de groupe, les résultats seront présentés sous forme de cartes conceptuelles placées en annexe (E à K). Un résumé des principales tendances qui se dégagent sera également effectué. À la suite de ce résumé des résultats, il sera question de l'analyse de l'intervention. La pertinence de la solution mise en place, l'UMDC, sera alors examinée. Il sera possible de déterminer si les résultats s'accordent avec ceux qui étaient envisagés. Par la suite, des pistes pédagogiques seront proposées afin de donner un meilleur aperçu de la portée de la solution proposée.

#### **4.1 Résultats – Questionnaires d'appréciation du niveau d'intérêt des élèves**

La présentation des résultats commence par la présentation des données recueillies à partir des questions qui étaient les mêmes, ou en correspondance directe, dans les questionnaires pré et postexpérimentation, ce qui permettra de décrire le changement dans le niveau d'intérêt des élèves. Quelques questions seront regroupées pour faciliter la présentation et l'interprétation des résultats. Ensuite, l'exposé concernera les résultats obtenus à partir d'une question qui n'a été posée que dans le questionnaire postexpérimentation. Quarante-deux élèves ont répondu au questionnaire préexpérimentation, tandis que 52 élèves ont répondu au questionnaire postexpérimentation.

4.1.1 Question 1 – préexpérimentation et postexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt pour le cours d'éthique et culture religieuse?

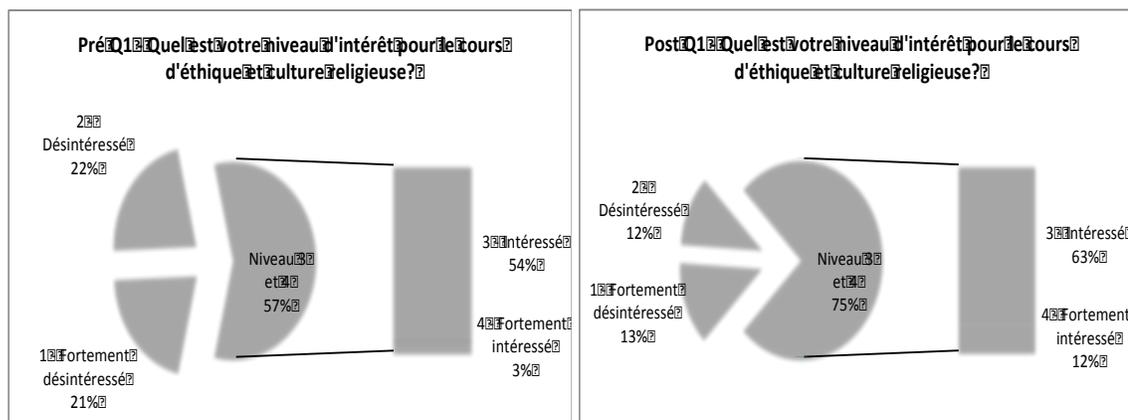


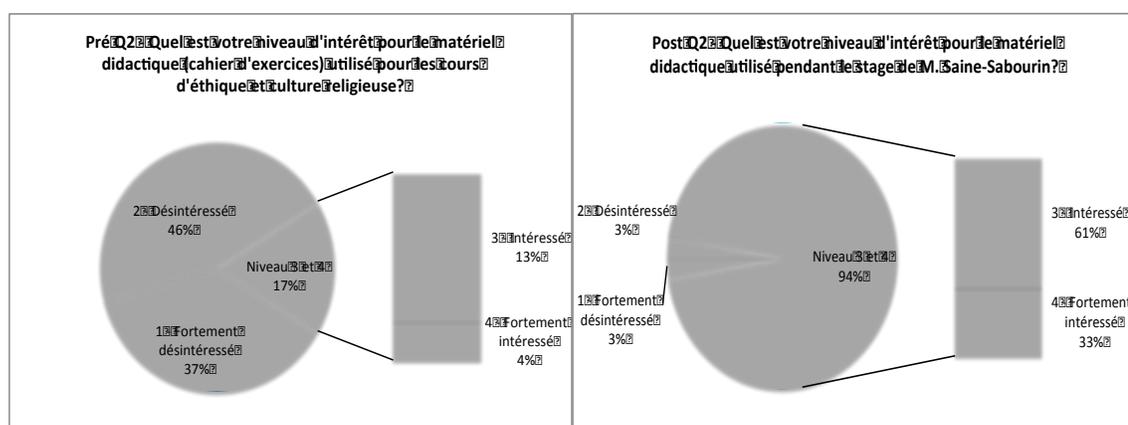
Figure 2. Le niveau d'intérêt pour l'ECR

Le premier constat concerne la question portant sur l'intérêt des élèves pour le cours d'ECR (Q1). Comme on peut le voir à la figure 2, cette question divise les élèves. En tout, au questionnaire préexpérimentation, 43 % des élèves se sont dits désintéressés ou fortement désintéressés. Qui plus est, il est inquiétant de constater qu'avant l'expérimentation près de 21 % des élèves disent être « fortement désintéressé » par le cours d'ECR. Il peut être déstabilisant pour un enseignant en milieu d'année scolaire de constater que près d'un élève sur cinq se dit fortement désintéressé par le cours d'ECR, et que seulement quelques élèves (3 %) se disent fortement intéressés. En d'autres mots, considérant les trois classes secondaires concernées, les élèves fortement intéressés seraient qu'un ou deux par classe! Le tableau 1 placé à l'annexe D expose les données en détail, dont les fréquences.

L'expérimentation en classe de la stratégie pédagogique UMDC semble avoir eu un effet positif sur le niveau d'intérêt des élèves. En tout, au questionnaire postexpérimentation, 75 % des élèves se disent intéressés ou fortement intéressés comparé à 57 % avant l'expérimentation. Et surtout, il est encourageant de constater que le pourcentage d'élèves qui se disent « fortement intéressés » est passé de 3 % à 12 %.

4.1.2 *Question 2 – préexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt pour le matériel didactique (cahier d'exercices) utilisé pour les cours d'éthique et culture religieuse?*

*Question 2 – postexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt pour le matériel didactique (cahier d'exercices) utilisé pendant le stage de M. Saine-Sabourin?*



**Figure 3. Niveau d'intérêt pour deux types de matériel didactique**

La deuxième question (Q2) donne une idée du rapport que les élèves de cette école entretiennent avec le matériel didactique approuvé par le MELS et habituellement utilisé en ECR, en particulier sous la forme de cahiers d'exercices. Les résultats obtenus au questionnaire préexpérimentation (figure 3) témoignent du peu d'intérêt des élèves envers le matériel didactique habituellement utilisé en classe, puisque près de 83 % des élèves se situent du côté des désintéressés ou fortement désintéressés<sup>5</sup>. Ce très fort pourcentage laisse entrevoir un scénario peu enviable en enseignement de l'ECR, à savoir une classe avec une majorité d'élèves peu motivés à travailler dans le cahier d'exercices ou le manuel scolaire approuvé par le BAMD.

Les résultats obtenus à partir du questionnaire postexpérimentation démontrent un intérêt marqué de la part des élèves envers le matériel didactique utilisé par

<sup>5</sup> Le tableau 1, placé à l'annexe D, expose les données en détail, dont les fréquences.

l'enseignant stagiaire, matériel qu'il avait lui-même conçu. Ainsi, même si le questionnaire était confidentiel, seulement deux élèves (6 %) se sont dits désintéressés ou fortement désintéressés. Qui plus est, le tiers des élèves (33 %) se disent être fortement intéressés!

4.1.3 Question 3 – préexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt lorsqu'un enseignant produit son propre matériel didactique pour le cours d'éthique et culture religieuse?

Question 3 – postexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt devant un enseignant qui crée son propre matériel?

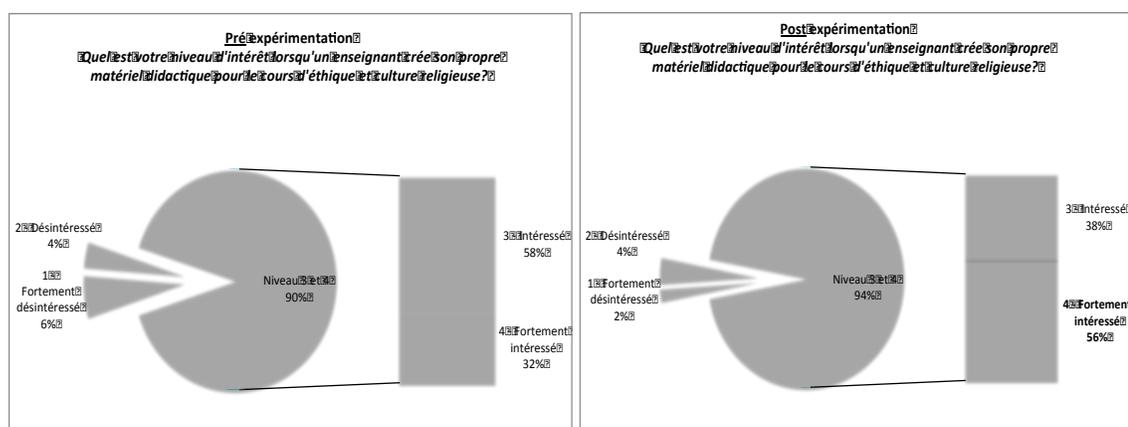


Figure 4. Changement d'intérêt envers la stratégie pédagogique UMDC

En tout, au questionnaire préexpérimentation, 90 % des élèves se sont situés du côté des intéressés ou fortement intéressés. Cela dit, il demeure que près de 10 % des élèves se positionnent comme étant désintéressés ou fortement désintéressés par cette stratégie pédagogique, avant même de l'avoir vécue. Enfin, il est important de souligner que parmi les cinq élèves s'étant positionnés comme étant *fortement désintéressés*, quatre ont également marqué à toutes les questions être *fortement désintéressés*<sup>6</sup>. On peut en conclure que pour ces élèves, le matériel didactique utilisé n'est sûrement pas le seul élément en cause dans leur désintérêt en classe d'ECR.

<sup>6</sup> Le tableau 2, placé à l'annexe D, expose les données en détail, dont les fréquences.

Après l'expérimentation de la stratégie pédagogique UMDC, le très grand pourcentage d'élèves s'étant positionnés comme étant intéressés ou fortement intéressés a légèrement augmenté passant de 90 % à 94 %, comme indiqué à la figure 4. Fait encourageant, on note que l'augmentation du niveau d'intérêt des élèves se fait sentir par le passage des fortement intéressés de 32 % à 56 %. Le pourcentage d'élèves désintéressés ou fortement désintéressés, quant à lui, a légèrement fléchi de 10 % à 6 %. Cela représente très peu d'élèves par classe (trois élèves sur les 52 ayant répondu au questionnaire postexpérimentation) selon le tableau 3, placé à l'annexe D.

4.1.4 Question 4 – préexpérimentation et postexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet culture religieuse?

Question 5 – préexpérimentation et postexpérimentation : Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet éthique?

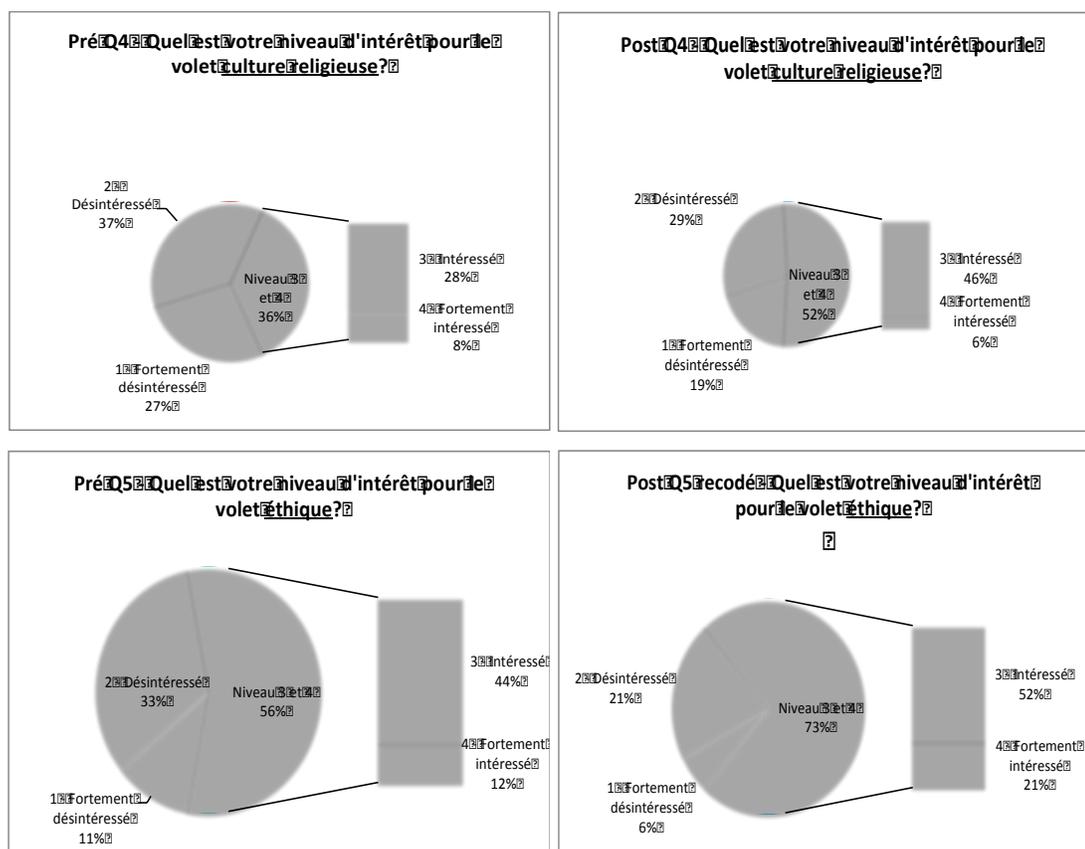


Figure 5. Niveau d'intérêt pour les deux matières avant et après l'expérimentation

Comme on peut le voir à la figure 5, la culture religieuse ne suscite pas de la part des élèves des classes concernées le même niveau d'intérêt que l'éthique, l'inquiétude mentionnée dans la problématique s'est donc matérialisée. En ce qui concerne le questionnaire préexpérimentation, on obtient un pourcentage largement inférieur d'élèves (36 %) s'étant dit intéressés ou fortement intéressés par la culture religieuse; alors que pour ce qui est de l'éthique, le pourcentage d'élèves se situe à 56 %. C'est la différence de pourcentage de «fortement désintéressés » qui ressort de la comparaison entre la culture religieuse (27 %) et l'éthique (11 %). Au questionnaire postexpérimentation, le pourcentage d'intéressés ou de fortement intéressés à l'éthique se situe à 73 % alors qu'il n'est que de 56 % pour la culture religieuse. En particulier, on note qu'après l'expérimentation le pourcentage de fortement intéressés a passé de 12 % à 21 % pour l'éthique, alors qu'il s'est sensiblement maintenu pour ce qui est de la culture religieuse (8 % à 6 %). Toutefois, la culture religieuse a connu une grande augmentation (28 % à 46 %) en ce qui concerne les « intéressés ». Enfin, un élève sur cinq (19 %) ayant répondu au questionnaire postexpérimentation s'est positionné comme étant fortement désintéressé par la culture religieuse; le pourcentage est beaucoup moins élevé dans le cas de l'éthique (6 %).

Il est possible de retenir que, à la suite de l'expérimentation de la stratégie UMDC, les deux matières de la discipline ECR ont vu le niveau d'intérêt des élèves monter, considérant le pourcentage accru d'élèves qui se sont dits intéressés ou fortement intéressés, de même que les moyennes calculées (annexe D : tableaux 1 et 2). Si les résultats s'avèrent encourageants, il demeure préoccupant de constater le pourcentage élevé d'élèves désintéressés ou fortement désintéressés à la culture religieuse.

4.1.5 Question 6 – postexpérimentation : M. Saine Sabourin a intégré des éléments d'éthique et de culture religieuse sous un même thème. Nous appelons ce principe l'interdisciplinarité. Quel est votre niveau d'intérêt quant au principe d'interdisciplinarité en éthique et culture religieuse?

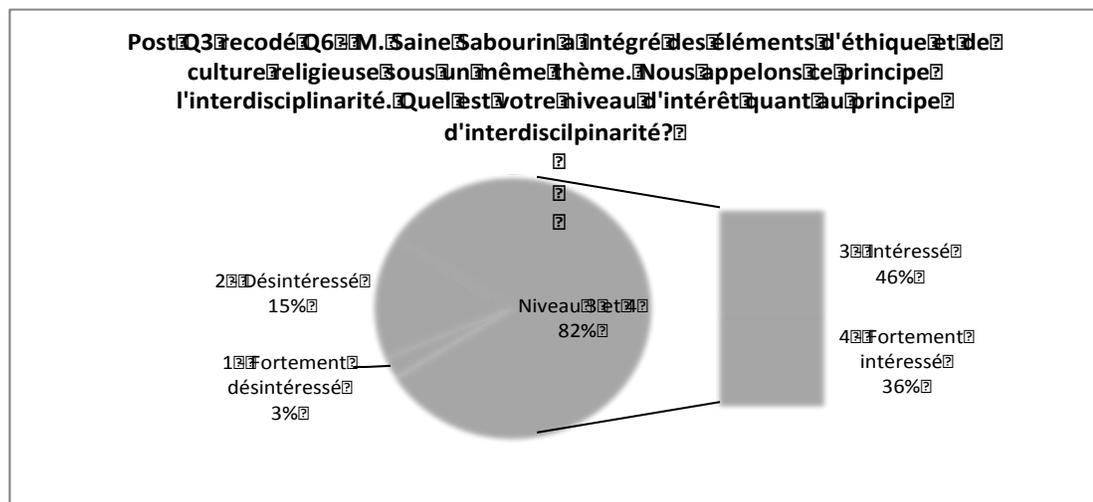


Figure 6. Le niveau d'intérêt envers l'interdisciplinarité (enseignement intégré)

Les résultats présentés dans les lignes qui suivent ont été obtenus à partir d'une question qui n'a été posée que dans le questionnaire postexpérimentation et à laquelle les élèves des groupes A et C ont répondu pour un total de 39 élèves (annexe D)<sup>7</sup>. La question porte sur ce que nous avons appelé dans le contexte le « principe d'interdisciplinarité » et qui consiste à allier des éléments de culture religieuse et d'éthique à l'enseignement. Il convient de rappeler que l'approche d'enseignement intégré en ECR, il serait plus juste de la nommer ainsi, est différente de celle utilisée dans la création du matériel didactique habituellement expérimenté par les élèves et approuvé par le BAMD qui aborde chacun des chapitres selon l'une des deux matières (cloisonnement).

Comme l'indique la figure 6, 82 % des élèves se sont dits intéressés ou fortement intéressés par ce que nous désignons comme l'approche d'enseignement intégré en ECR (l'interdisciplinarité). Bien que la question ne précisait pas ces termes

<sup>7</sup> Le tableau 3, placé à l'annexe D, expose les données en détail, dont les fréquences.

exactement, il est raisonnable de penser que les élèves ont bien compris qu'il s'agissait de l'idée d'allier des éléments de culture religieuse et d'éthique à l'enseignement en ECR. Et surtout, il est encourageant de noter que plus du tiers des élèves (36 %) se sont dits « fortement intéressés ».

## **4.2 Résultats - entretiens semi-structurés en petits groupes d'élèves**

Trois entretiens de groupe ont été réalisés séparément, en trio d'élèves, afin de recueillir de l'information sur leurs représentations. La catégorisation des données a été effectuée à l'aide de cartes conceptuelles (annexes E à K). Ces cartes résument les propos des neuf élèves ayant participé aux entretiens sur une base volontaire et permettent d'en saisir l'essentiel dans un espace visuel qui en facilite la compréhension. Comme les élèves n'ont pas répondu systématiquement aux questions formulées dans le guide d'entretien (annexe A), l'interviewer a laissé les élèves discuter de sujets qui n'étaient pas nécessairement dans le guide d'entretien.

### *4.2.1 Portée et limites de l'interprétation des résultats*

En ce qui concerne la portée, en regardant les résultats, il est possible de voir que la stratégie retenue qui consiste pour l'enseignant d'utiliser le matériel didactique qu'il a lui-même conçu, l'UMDC, et ce dans une approche d'enseignement intégré, semble avoir eu un effet positif sur l'intérêt des élèves. Les élèves ont indiqué leur position quant à l'utilisation d'un manuel scolaire ou de l'UMDC. Le niveau d'intérêt a été grandement en faveur d'un enseignant qui utilise son PMD.

Les résultats viennent appuyer un élément mentionné dans la problématique qui sous-entend qu'il existe une dichotomie entre les deux matières en ECR. Il a été noté que l'écart entre les résultats indique une différence entre l'appréciation de l'éthique et celui de la culture religieuse. Cela dit, il semble que l'UMDC ait eu un impact positif

sur l'intérêt des élèves envers les deux matières de la discipline, ce qui laisse croire que la stratégie expérimentée aurait également permis d'augmenter l'intérêt des élèves envers la culture religieuse. Est-ce l'approche d'enseignement intégré en ECR qui a permis aux élèves d'apprécier davantage la culture religieuse? Ce principe mérite d'être plus amplement approfondi, car sa complexité faisait en sorte qu'il était aussi difficile d'obtenir des données sur le terrain, surtout à l'aide d'un questionnaire.

Parmi les limites, l'étendue de l'échantillon restreint la portée des résultats puisqu'ils sont puisés à partir d'une école. L'école en question est considérée comme petite, étant donné qu'il y a environ 1000 élèves. Depuis quelques années, seulement deux enseignants à temps plein y enseignent en ECR. L'expérience des élèves se limite à la relation qu'ils entretiennent avec ces deux enseignants, aux stratégies et au matériel didactique qu'ils utilisent. Ainsi, l'échantillon ne permet pas de déterminer si les différences sont significatives. Il devient alors difficile de comparer les résultats parce que le nombre de réponses est trop petit. La recherche étant exploratoire, ces limites étaient envisageables et ne représentent pas un obstacle. Pour ce qui est de la validité des résultats, il faudrait qu'un autre enseignant utilise le matériel afin de savoir si l'intérêt porté par les élèves est suscité par l'UMDC ou bien par l'enthousiasme de l'enseignant-chercheur pour son PMD. Il serait ainsi possible de mieux déterminer les éléments qui ont réellement intéressé les élèves. Enfin, l'on ne connaît pas les qualités éducatives des instruments utilisés, en ce qui concerne l'erreur de mesure (fidélité) en particulier.

### **4.3 Analyse de l'intervention**

L'analyse se basera sur les résultats tirés des cartes conceptuelles et des questionnaires sur l'intérêt des élèves, préexpérimentation et postexpérimentation, de façon à comparer les résultats obtenus avec ceux escomptés. Pour les cartes conceptuelles, l'analyse se concentrera plus en détail sur la portée des propos des élèves et donc de leurs

représentations. Rappelons que l'objectif de l'intervention était de voir si un changement pouvait se produire au niveau de l'intérêt des élèves, à la suite de la mise en place dans le cours d'ECR de la stratégie pédagogique UMDC, et ce, à l'intérieur d'une approche d'enseignement intégré en ECR.

L'analyse de l'effet de l'UMDC sur l'intérêt et les représentations des élèves se divisera ainsi. La première partie concernera l'impact du travail de conception effectué lors de la relation didactique sur la relation d'enseignement. La deuxième partie analysera l'effet de l'approche d'un enseignement intégré sur la relation d'apprentissage. La troisième partie effectuera une interprétation du niveau d'intérêt des élèves selon le modèle de Hidi et Renninger (2006). Pour terminer, quelques pistes pédagogiques seront proposées. Dans l'éventualité d'une nouvelle expérimentation de l'UMDC, quelques conditions seront émises afin de soutenir cette initiative.

#### *4.3.1 Analyse de l'effet de l'UMDC en lien avec le problème d'intérêt : influence de la relation didactique sur la relation d'enseignement*

Dans cette partie, les relations de didactique et d'enseignement ont été rassemblées. La raison derrière cette liaison réside dans l'apport indissociable de la relation didactique à la relation d'enseignement. La conception de son matériel didactique s'effectue lors de la relation didactique, mais plusieurs éléments de cette conception ont un impact direct sur la relation d'enseignement. En soi, les élèves changent leurs représentations des compétences de l'enseignant lorsqu'il utilise l'UMDC. Il était donc pertinent de regrouper les deux relations.

**Résultats escomptés.** Pour la relation d'enseignement, la problématique a soulevé que les élèves semblent peu motivés par un enseignant qui utilise un manuel scolaire ou un cahier d'exercices pour planifier ses cours. Ce type de planification peut nuire à l'intérêt de l'élève, entre autres, à cause des SE liées aux manuels scolaires ou aux cahiers d'exercices. Pour la relation didactique, la problématique a soutenu que les manuels

sont conçus pour les enseignants. Cette réalité a des répercussions sur l'intérêt des élèves, car ils sont négligés dans l'élaboration de ce type de matériel didactique. L'UMDC souhaite s'intéresser davantage aux élèves en leur proposant des activités qui tiennent compte de leurs intérêts. De plus, l'UMDC peut influencer la relation d'enseignement en apportant une structure différente dans la présentation de la matière qu'un enseignement basé sur un manuel scolaire ne propose pas.

**Résultats obtenus.** Trois éléments sont ressortis des propos des élèves. Le premier élément s'intéresse à la représentation des élèves des compétences d'un enseignant lorsqu'il utilise la stratégie UMDC, le deuxième élément concerne la représentation des élèves du matériel didactique approuvé par le BAMD et le dernier élément s'attarde à la personnalisation de son enseignement. Ces trois éléments touchent autant la relation didactique que la relation d'enseignement.

Le premier élément concerne la représentation des élèves des compétences d'un enseignant lorsqu'il utilise la stratégie UMDC. Leurs propos ne concernaient pas seulement l'expérimentation, mais l'UMDC dans son ensemble. La carte conceptuelle N°7 (annexe K) nous permet de voir un changement au niveau de la représentation des élèves lorsqu'un enseignant utilise la stratégie UMDC en classe. Cette carte est séparée selon une représentation positive ou négative. Du côté négatif, un élève (B-2) a fait preuve d'ambivalence lors de cette utilisation, mentionnant qu'un enseignant peut trop personnaliser sa matière et oublier l'essentiel. Cette ambivalence rejoint la position des élèves ayant mentionné qu'un enseignant ne devait pas laisser transparaître son opinion. Mise à part cette crainte, les élèves étaient enthousiastes devant cette initiative. Pour le côté positif, les élèves ont apprécié l'effort et le professionnalisme dégagés par l'enseignant en effectuant la conception de son PMD. Les élèves reconnaissent que pour concevoir un document, l'enseignant doit investir du temps. Cet investissement, les élèves le perçoivent comme de la passion. L'élève B-1 (annexe K) souhaiterait que cette pratique soit davantage utilisée :

Je trouverais ça pertinent que tous les cours soient enseignés ainsi [...] Je préfère un document produit par l'enseignant car c'est personnalisé. Il sait ce qui nous intéresse et [comment] l'adapter à son document, c'est plus intéressant. Il n'y a pratiquement aucun enseignant qui utilise cette stratégie.

Le niveau d'effort des élèves peut varier selon leur représentation de l'effort fourni par l'enseignant. Dans cette optique, l'enseignant fait figure de modèle à suivre en ce qui a trait à l'effort. Si l'intérêt de l'élève est augmenté par cette constatation, tous les éléments sont présents afin que l'apprentissage soit concluant (Hidi & Renninger, 2006). De plus, les élèves sont aussi réceptifs à la passion que l'enseignant voue à la matière, comme le soulignait Perrenoud (2004). Cette passion incarne souvent l'élément déclencheur qui permettra d'attirer leur attention. L'élève B-3 (annexe K) explique quel effet la passion de l'enseignant et l'effort perçu lui procurent :

Le fait que le professeur fait son propre document ça démontre un effort. Ça nous donne envie de s'impliquer et de se forcer. Je me dis que s'il a pris de son temps personnel pour faire le document, je devrais aussi prendre de mon temps pour le faire. Il faut un prof passionné, s'il n'est pas passionné même s'il fait son propre matériel ce n'est pas intéressant.

L'appréciation des élèves change lorsqu'un enseignant se présente devant eux et qu'il leur montre un document qu'il a créé. Les élèves ont souligné que l'enseignant fait preuve de contrôle envers sa matière et que son enseignement est souvent moins décousu. Le cours est différent et les élèves aiment cette différence.

L'analyse de la représentation des élèves nous permet de voir quelle importance les élèves accordent aux compétences professionnelles d'un enseignant. Dans leur propos, il a surtout été question de leur ouverture à apprendre devant un enseignant qui montrait du professionnalisme (compétence 11) en utilisant son PMD (compétences 1, 3 et 4) (MEQ, 2001). Cette combinaison semble avoir le potentiel de motiver les élèves à réussir, car ils sont entraînés par la passion d'enseigner de l'enseignant (Perrenoud, 2004). L'effet causé par l'UMDC peut permettre de croire que cette intervention serait appropriée pour un enseignant se sentant dans la mesure de le faire, à condition qu'il agisse de manière professionnelle, qu'il réfléchisse à la transposition didactique.

Le deuxième élément, appuyé par la carte conceptuelle N°6 (annexe J), traite de la représentation des élèves du matériel didactique approuvé par le BAMD. La transposition didactique peut grandement varier lorsqu'un enseignant utilise un manuel ou un cahier d'exercices. À l'école Des-Hauts-Sommets, où a eu lieu l'expérimentation, peu d'enseignants en ECR ont utilisé un cahier d'exercices, mais chaque année, excepté en 5<sup>e</sup> secondaire, ils devaient effectuer des travaux dans un manuel issu de la collection didactique *Être en société* (Bélanger, Carrière, Desprès, Mainville & Vachon, 2008).

Comme il a été possible de voir dans les questionnaires, le cahier d'exercices est peu apprécié par les élèves. Un élément est ressorti des entretiens de groupe : le manque de créativité des SE. Un grand nombre d'enseignants utilisent un manuel scolaire et les élèves sont les premiers récepteurs de cet outil. Les élèves interviewés étaient en 5<sup>e</sup> secondaire et leurs conclusions touchaient un manque de créativité dans les activités demandées. L'élève B-1 a mentionné qu'elle n'aimait pas « l'encadrement d'un cahier d'exercices. Nous ne sommes pas libres de nos réponses, c'est très précis et préprogrammé. » Quelques élèves de différents groupes ont mentionné qu'ils avaient l'impression de répéter la même structure (annexe G), une structure qui serait basée sur la compréhension de texte et l'identification d'éléments (C-1, C-3, B-1, A-2). Cette redondance affecte probablement l'intérêt des élèves pour l'ECR, car la liberté de pensée est un aspect du cours que les élèves apprécient grandement.

La manière de présenter la matière dans un manuel scolaire a une grande influence sur l'intérêt des élèves. Selon les résultats, il est préférable d'utiliser l'UMDC, si un enseignant souhaite susciter l'intérêt des élèves. Les entretiens de groupe nous permettent toutefois de nuancer les résultats des questionnaires. Il se peut que les élèves aient été si peu intéressés par le matériel didactique du MELS à cause de l'utilisation effectuée par le personnel enseignant de cette école. Quelques élèves ont souligné que ce matériel servait de punition ou de bouche-trou lorsque l'enseignant ne savait pas quoi

enseigner. Dans cette optique, il est certain que le sentiment envers ce matériel est négatif, car même l'enseignant le présente ainsi. Un enseignant qui apprécie le matériel didactique enseigné transmettra probablement une partie de cet attachement aux élèves. Comme certains élèves l'ont mentionné, c'est plutôt la passion qu'un enseignant déploie qui a un impact sur leur intérêt. Toutefois, lors des entretiens de groupe, les élèves ont clairement démontré leur manque d'enthousiasme devant les SE proposées dans un cahier d'exercices ou un manuel scolaire. La redondance de ces activités lasse les élèves et ne les motive pas à réussir. Le problème se situe probablement dans leur mode de fonctionnement. À l'opposé, un matériel didactique créé par l'enseignant ne sera jamais identique, car il est personnalisé. Leur intérêt est donc soutenu devant cette nouveauté.

Le troisième élément concerne la personnalisation de son enseignement. Les élèves apprécient quand un enseignant personnalise son enseignement (annexe H). Le sentiment d'appartenance d'un élève au cours est important et la personnalisation semble être un outil qui permet de créer cet attachement. Durant les entretiens, les élèves, sans avoir posé directement la question, ont discuté d'une stratégie préconisée durant l'expérimentation qui a marqué leur expérience pédagogique, ce sont les SE et les SAE préparées par l'enseignant.

En plus du document, des SAE ont été créées afin d'évaluer les élèves, aucune n'a été tirée d'un document. Elles ont été conçues en collégialité avec deux collègues qui enseignaient l'ECR à des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. En plus de déterminer le déroulement de la SAE, nous avons aussi conçu des grilles d'évaluation qui étaient présentées aux élèves avant l'évaluation pour qu'ils connaissent nos exigences. Une initiative qui a plu aux élèves. La SAE finale concernait la justice, le pardon et le passé tumultueux du boxeur québécois Adonis Stevenson (Touzin, 2013). Quelques élèves n'ont pas perçu cette SAE comme un examen, elle était plutôt intéressante à compléter, car ils avaient l'impression d'apprendre en même temps. L'élève C-2 (annexe H)

démontre bien le sentiment d'accomplissement devant une activité personnalisée pertinente à ses yeux :

Dans les livres on ne veut pas choquer, ça ne touche pas nos valeurs. [...] De ne pas avoir en bas de la page *CEC reproductions interdites* [...] tu as plus le goût de le faire. Certains travaux créés par l'enseignant, je les ai moins oubliés, c'est devenu quelque chose de plus important, c'était moins un travail d'école, mais plutôt un travail personnel, une réflexion à faire sur moi-même et sur ce que je vois autour, et non, je dois faire un devoir.

L'élève A-2 (annexe J) a aussi fait part de la redondance des SE du manuel qui ne suscitent pas leur attention. Leur état d'esprit change lorsqu'ils doivent compléter une SE ou une SAE dans un manuel. L'élève C-1 (annexe H) a fait part qu'une continuité s'installe entre le document et les activités lorsqu'un enseignant conçoit ses SE. À ce moment, il se peut que l'ECR ait plus de sens aux yeux des élèves, car ils se représentent la discipline comme un tout cohérent.

Pour conclure, il a été démontré que le travail effectué par un enseignant lors de la relation didactique a un impact direct sur l'intérêt des élèves et leurs représentations. Il faut donc encourager les enseignants à s'engager davantage dans la relation didactique afin d'améliorer la relation d'enseignement. Selon les résultats, il est difficile d'imaginer comment il est possible d'enseigner avec un cahier d'exercices lorsque 45,7 % des élèves sont désintéressés et 37 % sont fortement désintéressés par cette approche. Si l'enseignant désire structurer sa relation d'enseignement par un cahier d'exercices, il devra justement lutter contre ce manque d'ouverture de la part des élèves qui n'existe pas lorsqu'un enseignant conçoit son PMD. L'UMDC rencontre peu d'obstacles permettant de douter de sa pertinence en classe d'ECR. Si l'enseignant utilise les ressources à sa disposition, cette stratégie pourrait s'avérer positive sous de nombreux angles.

#### 4.3.2 *Analyse de l'effet de l'UMDC en lien avec le problème d'intérêt : la relation d'apprentissage*

La relation d'apprentissage est celle qui a obtenu le moins de données précises. Il était surtout question de l'enseignement intégré et de son effet sur l'intérêt envers la culture religieuse. Cette liaison est complexe et nécessite une collecte de données plus précises. Toutefois, il est certain que l'enseignement intégré et l'UMDC ont eu un effet qui semble positif sur la relation d'apprentissage, plus précisément sur le développement personnel des élèves.

**Résultats escomptés.** Dans la problématique, il est soulevé que l'ECR pose problème à cause de l'objet complexe qu'elle représente dès sa conception. Le fait de joindre deux matières différentes sous une même discipline peut nuire à l'intérêt des élèves, car la discipline perd alors du sens aux yeux des élèves. Il avait aussi été remarqué lors du stage I qu'il semble exister un écart au niveau de l'intérêt entre les deux matières qui nuit à l'enseignement de la culture religieuse. En soi, l'élément censé venir appuyer l'UMDC en tant que solution est l'enseignement intégré, comme il a été mentionné dans l'objectif spécifique. Cette approche permet de décroisonner les savoirs tout en allégeant le contenu des deux matières. Ainsi, il est envisageable de diminuer la disparité d'intérêt entre l'éthique et la culture religieuse. En se représentant l'ECR comme un tout cohérent, l'intérêt des élèves a alors le potentiel d'augmenter.

**Résultats obtenus.** L'UMDC a eu un impact sur deux éléments. Le premier touche l'enseignement intégré qui, de concert avec l'UMDC, a eu un effet positif sur la culture religieuse. Le deuxième élément est le développement personnel. Par l'entremise de la discussion, une stratégie pédagogique intégrée à l'UMDC, les élèves posent un regard critique sur leur développement, sur leur relation d'apprentissage en ECR.

Pour le premier élément, les résultats démontrent que la culture religieuse représente un point important du problème d'intérêt pour l'ECR. Les représentations

des élèves de cette matière symbolisent des données importantes pour évaluer l'état de la situation. Avant l'expérimentation, 64 % des élèves étaient désintéressés par le volet culture religieuse, dont 27 % fortement désintéressé. Il est possible de voir que cette matière intéresse moins les élèves que l'éthique. Sans pouvoir identifier une cause précise, les entretiens de groupe ont soulevé quelques commentaires concernant leur appréciation de cette matière. Les élèves qui démontraient peu d'intérêt ont mentionné qu'ils trouvaient dépassé le fait que l'on enseigne la culture religieuse en classe, surtout quand l'autre matière concerne l'éthique, une constatation effectuée aussi par une partie de la communauté scientifique (Baillargeon, 2009; Baril & Baillargeon, 2016).

Il était souhaité que l'enseignement intégré ait un effet sur la représentation des deux matières. Le fait de décloisonner les matières pouvait permettre aux élèves de voir un fil conducteur entre celles-ci, de comprendre la pertinence de cette discipline. Selon les résultats, l'enseignement intégré semble avoir eu un effet sur l'intérêt spécifique envers les deux matières et aussi envers l'ECR, des indices laissent entendre que les élèves semblent moins redouter les chapitres dédiés à la culture religieuse, comme l'a mentionné l'élève B-1 (annexe K). Cet élève a soulevé que le fait de ne pas lier le contenu à une des deux compétences a fait en sorte de soutenir son intérêt, car il était moins intéressé par la culture religieuse. Le fait d'intégrer des éléments propres aux deux compétences pour un même thème peut s'avérer une piste intéressante pour augmenter le manque d'intérêt pour la culture religieuse. Toutefois, il n'a pas été démontré que l'enseignement intégré augmente nettement l'intérêt des élèves pour la culture religieuse. Il est tout de même possible de constater que les élèves ont exprimé un sentiment positif envers cette initiative tant lors des entretiens de groupe (annexe K) qu'avec les questionnaires. Si un enseignant continue dans cette voie, il serait intéressant, dès l'étape de la conception, de baser son document que sur un enseignement intégré, ce qui n'a pas été le cas pour le document utilisé pendant l'expérimentation. Le défi demeure qu'il faut trouver une manière de l'enseigner qui va intéresser les élèves, de la transposition didactique jusqu'à l'activité finale.

L'enseignement intégré semble porter ses fruits, mais ce principe ne règlera pas nécessairement cette inquiétude quant à l'écart d'intérêt entre les deux matières. L'enseignement doit être actuel et porteur de sens pour les jeunes.

Le deuxième point concerne le développement personnel des élèves. Ils ont fait part d'un sentiment de liberté pendant les cours d'ECR qui leur permet de développer leur rapport aux autres et à soi. Ils apprécient grandement le fait que le cours leur demande de réfléchir différemment des autres cours. L'élève A-3 (annexe E) fait d'ailleurs part de cette approche différente en ECR : « Notre réflexion nous rejoint plus, elle nous ressemble plus. Dans d'autres matières, nous devons réfléchir par rapport à la matière pas par rapport à nous. » Les élèves ont l'impression de progresser sur le plan personnel, ils veulent développer leur personnalité par des prises de position et ils évaluent leurs préconceptions en écoutant les commentaires de leurs collègues. Pour l'élève C-1 (annexe E), « La matière est enrichissante pour l'esprit. L'ECR, c'est fait pour apprendre à se connaître nous-mêmes. » Il est permis de croire que ces réflexions sont bénéfiques pour leur développement et que l'école représente le milieu privilégié pour échanger les idées et ébranler des préconceptions. Pour ce, il faut discuter.

L'une des finalités du cours, la reconnaissance de l'autre, est bien illustrée par le dernier point. Les élèves évoquent qu'ils ont acquis une ouverture d'esprit en ECR. Durant l'expérimentation, une approche par la discussion a été utilisée, les élèves étant encouragés à prendre la parole, une approche qui rejoint la compétence *Pratiquer le dialogue* (MELS, 2011). Par l'entremise d'un système de notation de la participation, plusieurs élèves étant peu habitués à parler se sont exprimés par cet incitatif. Une énergie de groupe se dégageait alors, car ce n'était pas qu'un groupuscule de personnes qui monopolisaient la parole, c'était le groupe qui s'exprimait avec ses différences. Les élèves ne se sentaient pas jugés par leurs collègues et étaient réceptifs aux commentaires des autres. L'élève C-1 (annexe E) a même souligné que cette ouverture d'esprit est l'élément le plus important de son apprentissage « Le plus gratifiant n'était pas de

répondre à des questions. Pour moi, le mieux, [c'est que] je me suis plus amélioré au niveau de l'ouverture d'esprit. J'accepte plus souvent les autres opinions. » Cette représentation du cours par l'élève C-1 correspond exactement à une des finalités du cours qui est la reconnaissance de l'autre. En soi, par l'entremise de l'UMDC et de la discussion, on peut supposer que les élèves sont plus aptes à se soucier des différences qui les entourent.

En se basant sur les propos des élèves, il est difficile de savoir si ces derniers comprennent l'objet complexe que représente l'ECR. À tout le moins, leurs propos illustrent qu'ils comprennent les enjeux et les objectifs liés au cours. Dans la problématique, il a été soulevé que les élèves semblent mal saisir la complexité du cours, mais lors de l'expérimentation, il a été impossible de remarquer ce problème. Il faut mettre aussi en perspective la complexité du programme. Il est difficile pour un élève de comprendre la complexité du programme, alors que les enseignants les rencontrent une fois par semaine pendant 75 minutes. Pour favoriser la compréhension de l'objet complexe que représente l'ECR, les enseignants pourraient valoriser la discussion. Ces discussions doivent simplement être bien encadrées par l'enseignant. Tout comme l'enseignement intégré, la pratique du dialogue, par l'ouverture aux discussions de groupe, pourrait donc être davantage explorée et analysée pour répondre à la problématique liée à la compréhension de l'objet complexe que représente l'ECR.

#### *4.3.3 Interprétation du niveau d'intérêt des élèves suite à l'UMDC*

Dans le cadre de référence, le modèle de Hidi et Renninger (2006) pour déterminer le niveau d'intérêt d'une personne a été décrit. L'analyse à partir de ce modèle permettra de savoir si l'effet sur l'intérêt a un potentiel à long ou court terme et s'il est significatif pour l'élève. La première composante analysée évaluera si l'impact de l'expérimentation sur l'intérêt des élèves est situationnel ou individuel (Hidi, Renninger & Krapp, 2004). La deuxième composante s'intéressera à savoir si l'intérêt est affectif ou cognitif.

Pour les composantes situationnelle et individuelle, le premier élément à analyser est l'UMDC. Le premier contact avec du matériel didactique conçu par l'enseignant procure un intérêt situationnel auprès des élèves, comme il a été observé pendant le premier stage. Les résultats permettent de voir un écart en ce qui a trait à l'intérêt entre un enseignant utilisant l'UMDC et celui qui utilise du matériel didactique approuvé par le BAMD. Les élèves ont une représentation négative des cahiers d'exercices et des manuels scolaires, ils sont peu motivés à s'engager dans des SE issues de ce type de matériel didactique, car, pour eux, elles sont redondantes (annexe J). Un enseignant utilisant l'UMDC n'aura pas cette barrière négative, car les résultats préexpérimentation démontrent un intérêt situationnel pour cette stratégie. Les élèves ont des émotions positives pour cette initiative. Si on se fie aux résultats postexpérimentation, il se peut qu'une grande majorité d'élèves ayant vécu l'expérimentation possèdent un intérêt individuel envers l'UMDC, car seulement deux élèves étaient désintéressés par cette initiative professionnelle. L'expérimentation a mené à une prédisposition positive à l'UMDC. Il est probable que les élèves soient plus prêts à appuyer un enseignant qui utilise son PMD.

Le deuxième élément à analyser est la discipline ECR. L'augmentation de l'intérêt pour le cours d'ECR entre le début de l'expérimentation et la fin de l'expérimentation (57 % à 75 %) permet de croire que l'intérêt pour le cours a augmenté. Cet intérêt est probablement situationnel, car il dépend en grande partie de l'enseignant, comme certains élèves l'ont souligné (A-2, B-3 et C-1, annexe F). Les élèves ont bien signifié que leur intérêt est souvent déterminé par leur attachement à l'enseignant. Si l'élève n'apprécie pas l'enseignant, son intérêt pour le cours se modifiera. Il est tout de même possible de croire qu'une majorité d'élèves (57 %) semblent avoir un intérêt individuel émergent ou développé pour le cours, qu'en soi, leur appréciation ne dépend pas de l'enseignant, car ils ont une prédisposition positive

pour l'ECR. Ce constat est intéressant à effectuer avec des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ayant expérimenté tout le programme ECR.

Pour les composantes affective et cognitive, elles concernent les représentations du Sujet pour l'UMDC et la discipline ECR. L'UMDC a reçu un appui autant sur le plan affectif que sur le plan cognitif. La composante affective est très importante dans l'intérêt véhiculé pour la stratégie pédagogique. Les élèves ont un ressenti négatif envers les manuels scolaires et positifs pour l'UMDC. L'élève B-3 (annexe K) a mentionné qu'un enseignant décidant de concevoir son PMD démontre une passion qui est contagieuse, comme Perrenoud le soulignait (2004). La passion d'enseigner déployée par un enseignant aura un impact positif sur l'intérêt des élèves, qui se sentent en partie interpellés par cet engagement. Cette passion a aussi un impact sur la composante cognitive. Devant l'engagement de l'enseignant, les élèves peuvent être entraînés à se forcer davantage, comme ont souligné les élèves B-3 et C-2 (annexe K). Le fait de concevoir ses propres SE a eu un impact sur la composante cognitive de l'élève C-2 (annexe H). Le fait que l'activité ne provienne pas d'un manuel a fait en sorte que l'élève voulait réussir et reconnaissait l'impact positif sur le plan cognitif de compléter le travail. Les élèves discernent aussi les retombées de l'ECR sur leur développement, quelques élèves ont estimé que l'ECR leur permettait de se remettre en question et de mieux comprendre leur schème de pensée. Cette introspection a été possible grâce aux discussions en classe et aux SE personnalisées. Donc, la composante affective pour l'UMDC et envers l'enseignement semble avoir eu un impact sur la motivation des élèves et leur intérêt. De plus, les élèves ont verbalisé l'impact cognitif de la discipline ECR sur leur développement. Cette reconnaissance au niveau de leur apprentissage laisse croire que l'UMDC a permis une augmentation du niveau d'intérêt des élèves, mais aussi d'une prédisposition à se réengager devant un enseignant prônant l'UMDC.

#### 4.3.4 Pistes pédagogiques et conditions favorables à l'expérimentation de l'UMDC

L'expérimentation a démontré un aperçu du potentiel de l'UMDC. Les propos des élèves donnent une bonne idée des éléments qui doivent être préservés. La première piste pédagogique concerne la structure du cours et la deuxième aborde l'importance de s'intéresser aux intérêts des élèves lors de l'élaboration de son PMD.

***Piste pédagogique N°1 : la structure du cours.*** Lors des entretiens, les élèves ont souhaité que l'ECR ait une structure différente. Les élèves ont le désir de suivre un cours différent où ils ont l'opportunité de penser différemment. Cet aspect distinctif permettrait d'augmenter l'intérêt des élèves.

La carte conceptuelle N°3 (annexe G) démontre que les élèves se représentent l'ECR comme un cours possédant une structure moins rigide que des matières de base comme le français, les mathématiques ou les sciences. Les élèves désirent sentir cette différence lorsqu'ils entrent dans un cours d'ECR. À leurs yeux, ce cours se démarque ainsi. Cette différence s'illustre par la liberté de discuter librement d'un sujet et par l'absence de règles entourant la structure (B-1, B-3, C-1, C-2). Les élèves n'ont pas l'impression de pouvoir s'exprimer librement dans les autres cours. En ECR, lors d'une discussion, le rôle de l'enseignant est de donner la parole, diriger la conversation et approfondir la réflexion des élèves. En soi, les élèves apprécient les discussions dirigées. L'élève C-1 (annexe G) fait part de son opinion sur les discussions de groupe :

Souvent nous n'avons pas la chance de donner notre opinion dans les autres cours. [La consigne est : ] lisez le texte et donner une réponse. Je pense que le cours d'ECR, c'est le moment où nous pouvons donner notre opinion. Et cette liberté se perd.

En tant qu'enseignant, il faut être conscient de cet attachement aux discussions en classe qui semblent entraîner une représentation positive et il faut encourager les élèves à prendre la parole.

Pour les élèves, il n'a pas été question d'une absence de structure, mais plutôt d'un cadre qui se moule au gré des discussions. Les élèves semblent aimer ne pas savoir exactement quel sera le contenu du cours avant d'entrer en classe. Ils veulent être surpris du chemin parcouru à la fin de la période. Les propos de l'élève B-1 (annexe G) résume bien la pensée de ses collègues : « C'est moins structuré mais c'est positif. C'est moins conforme. Nos opinions vont diriger le cours, l'enseignant va gérer les tours de parole, c'est vivant. » L'environnement de la classe gagne donc, selon leurs propos, à être moins rigide.

***Piste pédagogique N°2 : penser à l'intérêt des élèves lors de l'élaboration de son matériel didactique.*** Dans la carte conceptuelle N°5 (annexe I), les élèves se sont positionnés quant aux défauts qui peuvent survenir lorsqu'un enseignant utilise son PMD. Lors des entretiens, il a été demandé aux élèves de réfléchir à l'UMDC et non seulement à leur vécu lors de l'expérimentation.

Les élèves ont soulevé une crainte qui est souvent présente lorsqu'il est question d'utiliser son PMD, celle de l'impartialité. Selon les élèves, dans cette situation, il y a moins de contrôle et l'enseignant peut aborder les sujets qu'ils désirent sans se fier au curriculum. L'élève A-3 (annexe I) a souligné qu'un « enseignant pourrait être tenté de teinter son matériel par son opinion. » Les élèves ont fait part d'une expérience en ECR où l'enseignant a enseigné le fonctionnement des chakras. Il leur arrivait souvent d'aborder de tels sujets qui étaient non conformes au curriculum (MELS, 2007a). Devant cet enseignement, les élèves A-2 et A-3 (annexe I) ont tiré cette conclusion : « Une année, une enseignante a trop mis d'emphase sur ses intérêts, ça a mélangé les élèves [... suite A-3] oui, on ne la prenait plus au sérieux. » En tant qu'enseignant, il n'est pas interdit de déborder du curriculum en intéressant les élèves à des éléments de culture générale, mais dans ce cas, le contenu de culture générale enseigné par l'enseignant a entraîné une représentation négative du cours. À ce moment,

la relation didactique s'éloigne de l'intérêt des élèves et nuit à la relation d'enseignement.

Un enseignant désirant utiliser l'UMDC doit être prêt à modifier son enseignement. La seule condition qu'un enseignant doit respecter est de demeurer un praticien réflexif. Le praticien réflexif doit avoir un esprit critique qui lui permet de remettre en question son enseignement. Un enseignant utilisant l'UMDC doit être prudent et ne pas teinter son enseignement uniquement selon ses intérêts. L'UMDC est une décision professionnelle, mais il ne faut pas agir seul. Comme le suggère la compétence 11 du RCPPE, il faut collaborer avec ses collègues et écouter les rétroactions des élèves (MEQ, 2001). En travaillant en équipe, il est plus facile de valider son PMD. Les enseignants doivent effectuer ce partage d'idées afin de rendre leur cours plus riche.

La posture professionnelle exigée en ECR demande aux enseignants de demeurer neutre afin de ne pas infliger de pression indirecte envers les élèves, il existe un rapport de pouvoir et il n'est pas souhaitable qu'un élève se sente contraint à croire aux idées d'un enseignant. Toutefois, si un enseignant décide de parler d'éléments de culture générale pertinents, il serait approprié de bien avertir les élèves que ce contenu ne fait pas partie de la matière, afin de ne pas les confondre. Dans le cas inverse, l'enseignant se distance de son rôle d'héritier critique du savoir comme l'indique la compétence 1 du RCPPE, car les liens qu'il effectue, bien qu'ils soient logiques à ses yeux, ne sont pas porteurs de sens pour les élèves (MEQ, 2001).

Le praticien réflexif doit aussi être honnête devant les compétences qu'il possède. Même s'il manque d'expérience, il peut s'aventurer vers l'UMDC, mais tout en étant critique de son contenu et en se remettant en question. Les élèves remarquent le niveau de maîtrise de la matière des enseignants, de sa capacité à intégrer les principes des compétences 1 et 3 du RCPPE (MEQ, 2001). Si l'enseignant n'a pas les

compétences professionnelles pour concevoir son matériel didactique, il est hasardeux de s'y aventurer. Selon l'élève A-1 (annexe I), l'enseignant doit discuter avec des collègues avant d'expérimenter son matériel afin d'être certain qu'il est conforme et que le contenu soit pertinent à enseigner. Cet élève avait remarqué que la dynamique d'un cours est différente lorsqu'un enseignant utilise son PMD et que s'il est mal préparé, il peut perdre le contrôle du cours plus rapidement.

L'enseignant peut proposer des SE qu'il conçoit, comme le suggère Jeffrey (2010). Des activités conçues par l'enseignant sont plus porteuses de sens, car l'enseignant peut les adapter selon les intérêts des élèves et leur culture, comme la compétence 1 du RCPPE le suggère (MEQ, 2001). Un des moyens pour améliorer l'image de l'ECR, serait d'inciter les enseignants à faire preuve d'autonomie professionnelle et de concevoir eux-mêmes leurs activités. Ce moyen représente une bonne solution si l'enseignant désire faire vivre une expérience à ses élèves. De plus, ils sont reconnaissants lorsqu'un enseignant utilise l'UMDC.

## **CHAPITRE V**

### **SYNTHÈSE CRITIQUE**

Ce chapitre vise à poser un regard critique sur la question de départ qui est de savoir comment la stratégie qui consiste pour un enseignant à utiliser le matériel didactique qu'il a lui-même conçu (UMDC) peut avoir une incidence sur l'intérêt des élèves pour le cours et la discipline ECR. La synthèse critique s'inspire de la schématisation (figure 1) incluse dans le cadre de référence. Il est ainsi possible de voir comment la solution proposée a eu une influence sur les trois types de relation et offre des pistes de solution à la problématique de départ. Ainsi, un bilan sera dressé afin de connaître les perspectives de l'UMDC en ECR.

#### **5.1 Potentiel de l'UMDC pour régler le problème d'intérêt des élèves pour l'ECR**

Les résultats indiquent que l'UMDC a permis d'augmenter l'intérêt des élèves pour l'ECR. Cela dit, il est nécessaire de déterminer ce qu'il faut éviter lorsqu'un enseignant décide d'utiliser l'UMDC. Deux résolutions sont émises afin d'assurer le bon déploiement de l'UMDC et ainsi augmenter l'intérêt des élèves pour l'ECR. La première concerne l'autonomie professionnelle et la pratique réflexive. La deuxième concerne l'ouverture aux discussions et l'approche d'enseignement intégré.

*5.1.1 La résolution du problème d'intérêt en lien avec les relations didactique et d'enseignement passe par la valorisation de l'autonomie professionnelle et de la pratique réflexive.*

En réponse à la problématique, l'UMDC devait régler les problèmes liés à l'utilisation de matériel didactique approuvé par le BAMD. Il avait été observé que l'intérêt des

élèves n'était pas élevé lorsque l'enseignant proposait des SE issues d'un cahier d'exercices ou d'un manuel scolaire. De plus, les élèves trouvaient que l'enseignement basé sur un cahier d'exercices était répétitif. Le travail effectué lors de la conception de son PMD a eu un effet sur les représentations des élèves de la relation didactique et de la relation d'enseignement. Dans cette partie, il sera question de deux éléments qui ont permis d'améliorer l'intérêt des élèves tout en développant des compétences professionnelles (MEQ, 2001) : l'autonomie professionnelle et la pratique réflexive.

*L'autonomie professionnelle et la transposition didactique.* Le fait de créer son PMD amène l'enseignant à mettre en œuvre ses savoirs pédagogiques et didactiques. Cette initiative a un impact sur la représentation des élèves de l'enseignant. Ils constatent que l'enseignant maîtrise ses savoirs lorsqu'il développe son PMD (Perrenoud, 2004). En soi, il démontre son savoir-faire et les élèves sont reconnaissants de l'effort intellectuel fourni par l'enseignant. Pour Perrenoud (2004), la transposition didactique ajoute du sens à la matière :

Découvrir comment créer et maintenir l'envie d'apprendre, comment aider les élèves à trouver du sens aux savoirs, comment ne pas ignorer les différences sans les transformer en inégalités. **Il importe sans doute de réfléchir sur les programmes, mais plus encore sur leur transposition didactique au quotidien, sur les contrats et les tâches que l'on propose en classe.** [notre accentuation] (p. 10)

Les résultats des questionnaires ont bien démontré l'écart d'intérêt entre le matériel didactique approuvé par le BAMD et le document conçu par l'enseignant. Les élèves ont semblé accorder de l'importance à la relation didactique qu'entretien l'enseignant avec la transposition didactique. Durant les entretiens de groupe, les élèves ont consolidé cette impression en disant que les SE les rejoignaient davantage. Ces activités ont semblé motiver les élèves à s'améliorer et à s'appliquer. Ainsi, comme le souligne Perrenoud (2004), la transposition didactique a donné du sens aux savoirs aux yeux des élèves.

Même si les résultats semblent indiquer que l'UMDC a eu un impact positif sur l'intérêt des élèves, il demeure qu'une crainte énoncée dans la problématique n'est pas résolue. L'UMDC peut représenter un idéal, mais est-il réaliste de demander à des enseignants d'utiliser cette voie? Le travail effectué pour créer le matériel didactique avant l'expérimentation représente un grand investissement au niveau du temps. Il se peut qu'un enseignant, à ses débuts, soit incapable de se fier qu'à son matériel didactique (Vargas, 2006). En effet, comme le souligne Vargas (2006), la création de son PMD est une compétence professionnelle qui est plus accessible avec l'expérience, car à travers les années, l'enseignant a acquis des compétences et des connaissances quant à une transposition didactique réussie. L'exercice pour un enseignant en début de carrière demeure pertinent, car cette initiative exige la mobilisation d'une grande quantité de savoirs liés à sa formation initiale, comme la maîtrise du contenu à enseigner et les compétences professionnelles.

***Pratique réflexive.*** La conception de son PMD pourrait inquiéter des instances comme le MELS. Les élèves ont mentionné le fait qu'un enseignant peut tomber dans la subjectivité. La réalité demeure que les dérapages quant aux savoirs à enseigner peuvent aussi se produire avec un enseignant qui utilise du matériel didactique approuvé par le BAMD. L'utilisation de son PMD demande un respect de la posture professionnelle attendue pour un enseignant. De plus, en ECR, la posture professionnelle est exigeante (Bouchard *et al.*, 2016; Gravel & Lefebvre, 2012). D'un point de vue professionnel, il est toujours pertinent de remettre en question notre enseignement. La posture réflexive s'avère être le meilleur moyen pour contrer toute subjectivité mal placée (Perrenoud, 2004). Cette posture professionnelle amène les enseignants à se questionner sur leur manière de faire, sur la pertinence de leur enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Selon Perrenoud (2013), tout enseignant devrait aspirer à adopter cette posture. Si un enseignant conçoit son PMD en gardant en tête une posture réflexive, le MELS a peu de soucis à avoir, surtout si l'enseignant consulte les ressources disponibles pour le concevoir (direction, conseiller pédagogique, collègues). Dans cette mesure,

l'enseignant agit comme un intellectuel qui souhaite respecter le programme tout en le personnalisant, ce qui correspond aux exigences professionnelles des compétences 1 et 11 du RCPPE (MEQ, 2001). En soi, cette démarche semble avoir eu un impact positif sur la représentation des élèves lors de l'expérimentation.

L'effet de l'UMDC semble répondre aux préoccupations mises en évidence dans la problématique. Le matériel didactique conçu pour l'expérimentation correspondait aux intérêts des élèves et à leurs attentes, un souhait émis par Monique Lebrun pour le manuel scolaire (2006). L'UMDC représenterait donc une stratégie pédagogique pertinente, tirant avantage d'un matériel utile pour l'enseignant et suscitant l'intérêt des élèves.

#### *5.1.2 La résolution du problème d'intérêt en lien avec la relation d'apprentissage : valoriser la discussion et utiliser une approche d'enseignement intégré.*

En réponse à la problématique, il est difficile, avec une expérimentation de si courte durée, de savoir si les élèves sont en mesure de comprendre l'objet complexe que représente l'ECR. En étant brève, l'expérimentation ne permettait pas de savoir si les élèves concevaient l'ECR dans toute sa complexité. Toutefois, les réponses lors des entretiens de groupe indiquent qu'il est possible que les élèves intègrent partiellement les finalités du cours (poursuite du bien commun et reconnaissance de l'autre) ainsi que les compétences disciplinaires (*Manifester une compréhension du phénomène religieux, Réfléchir à des questions éthiques, Pratiquer le dialogue*). L'introspection des élèves sur leur développement permet de croire qu'ils comprennent relativement bien l'objet complexe que représente l'ECR. Les commentaires des élèves quant au progrès effectué en terme de réflexion (savoir-être), d'ouverture d'esprit (savoir-agir) et d'estime de soi, laissent entrevoir que le rôle de l'école est bien rempli lorsqu'un enseignant fait preuve d'initiative professionnelle et met en œuvre l'UMDC (MELS, 2006). Les deux éléments

qui ont obtenu un effet sur l'intérêt des élèves sont l'ouverture aux discussions de groupe et l'approche d'enseignement intégré.

**Valoriser la discussion.** Un élément de l'UMDC qui semble avoir eu un impact notable sur le plan personnel est l'ouverture d'un enseignant aux discussions de groupe. Cette initiative correspond exactement à la composante suivante de la compétence 1 du RCPPE (MEQ, 2001) : « Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. » (p.137). La compréhension de l'objet complexe que représente l'ECR passe probablement par la valorisation de la discussion. Ce qui veut dire que la troisième compétence en ECR, *Pratiquer le dialogue*, serait une piste de solution à explorer pour résoudre le problème de compréhension des élèves tout comme l'enseignement intégré.

Leroux (2016) rappelle dans son dernier ouvrage que les deux compétences liées à l'éthique et à la culture religieuse sont atteignables par le truchement de la pratique du dialogue, qui peut prendre plusieurs formes :

Il ne s'agit donc pas de deux programmes distincts, mais d'une seule et même formation orientée vers la réflexion sur les normes et la compréhension des croyances, conçues dans leur interaction sociale constante. Le préambule du programme est très clair à cet égard : son unité réside dans la poursuite du dialogue démocratique sur tous ces enjeux considérés globalement. Chaque jeune doit être éduqué dans le respect de ce dialogue. (p. 39)

La pratique du dialogue est l'outil qui permet aux élèves de comprendre l'objet complexe que représente l'ECR. En concevant son PMD, les élèves semblent plus ouverts au dialogue (annexe H), car l'enseignant est plus apte à diriger la discussion selon leurs préoccupations. À ce moment, un espace de communication est alors créé entre l'Agent et le Sujet afin de rendre moins complexe l'ECR. En effet, comme Leroux le souligne (2016), sans la pratique du dialogue, peu d'éléments rejoignent la culture religieuse et l'éthique. Il faut donc bien réfléchir à l'élaboration de cette compétence afin que les trois compétences travaillent de concert pour atteindre les deux finalités du programme : la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Une grande

partie de la cohérence du programme réside dans le déploiement de la pratique du dialogue. L'analyse des propos des élèves a démontré que ce sont les discussions de groupe qui permettaient à ces derniers d'atteindre les deux finalités, en particulier la reconnaissance de l'autre. De plus, pour stimuler l'intérêt des élèves, il semble pertinent de valoriser la pratique du dialogue et la discussion. Un environnement de classe basé sur ces deux éléments correspond au désir des élèves que l'enseignement de l'ECR se distingue des autres disciplines par sa structure (annexe G). L'UMDC permet d'établir une structure distincte où les élèves semblent ouverts à poursuivre un dialogue démocratique. En tant qu'enseignant, il faut profiter de cette compétence qui permet de mettre le dialogue en avant-plan et de créer un environnement de classe distinctif où les élèves pourront s'exprimer tout en respectant les finalités du programme ECR.

Afin d'augmenter l'intérêt des élèves pour la culture religieuse, il faudrait peut-être remettre en question l'utilisation d'un type de dialogue différent pour l'éthique et la culture religieuse (Leroux, 2016; Rondeau, 2012)? Faut-il dynamiser l'enseignement de la culture religieuse par la pratique du dialogue? Sans faire l'examen des croyances, il faut que les élèves puissent en parler d'une manière créative. Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau (2016) proposent d'intégrer la pratique du dialogue philosophique, aussi connu sous le nom de philosophie pour enfants et adolescents, au programme d'ECR. Selon les auteurs, le respect de ce type de dialogue permettrait aux élèves de traiter de thèmes liés à la culture religieuse tout en gardant un esprit critique et en respectant la finalité *La reconnaissance de l'autre*. En soi, il serait pertinent d'expérimenter la pratique du dialogue philosophique en ECR en suivant un enseignement intégré afin d'analyser l'effet de cette stratégie pédagogique sur l'intérêt des élèves pour la culture religieuse.

***L'approche d'enseignement intégré.*** L'objectif spécifique de l'essai cherchait à mieux comprendre comment l'UMDC jumelé à une approche d'enseignement intégré pouvait modifier le niveau d'intérêt des élèves. L'essai n'a pas permis d'analyser ces deux

éléments conjointement. L'enseignement intégré a plutôt été analysé comme une stratégie parallèle à l'UMDC, car la conception du document et des SE ne tenait pas systématiquement compte de l'enseignement intégré.

Au cœur du problème de compréhension, il y avait le manque d'intérêt des élèves pour l'ECR, plus particulièrement pour la culture religieuse, une observation soutenue par les résultats. Pour que l'ECR soit un objet à la portée des élèves, ils doivent y être en premier lieu intéressés. L'UMDC a démontré son potentiel quant à sa capacité à augmenter l'intérêt des élèves pour l'ECR. L'enseignement intégré représente une piste de solution pouvant soutenir l'UMDC dans son objectif d'augmenter l'intérêt des élèves pour la culture religieuse et que l'ECR soit perçu par ces derniers comme un tout cohérent.

L'enseignement intégré à partir de son PMD permettrait d'aborder la culture religieuse d'une manière moins immuable que dans un enseignement cloisonné. En décroissant l'enseignement, les concepts deviennent plus vivants moins figés dans une pensée monodisciplinaire (Favre & Reynaud, 2000; Jeffrey, 2007). Tranquillement, les élèves sont plongés dans un cours où l'objectif n'est plus d'apprendre des connaissances précises, immuables, mais bien de discuter afin d'avoir une meilleure compréhension du phénomène religieux tout en réfléchissant à des questions éthiques. L'enseignement intégré a permis de rendre le cours plus cohérent pour certains (annexe J), car il n'y avait plus cette dichotomie qui persistait dans l'approche de la culture religieuse et de l'éthique.

Le manque de compréhension quant à l'objet complexe que représente l'ECR n'a pas été remarqué pour l'école Des-Hauts-Sommets (stage II), comparativement à l'école Dorval-Jean-XXIII (stage I). Les réponses des élèves convergent néanmoins avec les propos de certains auteurs qui soulèvent le côté hétéroclite d'unir l'éthique et la culture religieuse sous une même discipline (Baillargeon, 2009; Jeffrey, 2010).

L'enseignement intégré permettait de présenter l'ECR comme un tout ayant les mêmes finalités tout en ayant différentes compétences. Selon Jeffrey (2010), en accord avec le PFEQ, l'enseignement intégré de l'ECR semble être une voie possible et positive pour un enseignant :

Dans le nouveau programme ECR, on parle d'un enseignement intégré. Cela signifie essentiellement que l'éthique et la culture religieuse ne devraient pas s'enseigner en parallèle ou en alternance [...] **mais que les deux matières devraient s'enseigner en même temps.** Devrait-on définitivement séparer l'enseignement de l'éthique et l'enseignement de la culture religieuse? [...] **Selon cette optique, l'éthique et la culture religieuse n'ont pas à être cloisonnées, car les univers sociaux qu'ils représentent, bien que spécifiques, peuvent être complémentaires** [...] Cette question de la séparation ou de l'intégration des deux matières demeure donc ouverte. [notre accentuation] (p. 236)

Comme il est suggéré, l'enseignement intégré est un choix didactique qui s'offre aux enseignants. À l'image de l'UMDC, si cette approche ne convient pas à un enseignant, il est probable qu'elle n'apportera pas les résultats escomptés. Toutefois, les élèves semblent intéressés par l'enseignement intégré, car il permet d'aborder en complémentarité la culture religieuse et l'éthique, ce qui occasionne une déstabilisation des savoirs pour l'enseignement de la culture religieuse. Cette initiative semble avoir permis d'augmenter l'intérêt pour la culture religieuse durant l'expérimentation.

Il a été mentionné que l'analyse de l'enseignement intégré reste à approfondir. Premièrement, car les données sont trop partielles pour tirer des conclusions claires. Deuxièmement, car seulement deux thèmes ont été abordés, *Des questions existentielles* et *La justice*. Gendron (2012) a fait part de la pertinence d'enseigner le thème *Des questions existentielles* en décroissant les deux matières et en traitant de ce thème avec une pensée critique. Lors de la création du document, il allait de soi que ce thème devait être traité selon un enseignement intégré. Les élèves ont apprécié les discussions liées à la nature de l'être humain, tout en respectant les croyances des élèves. En enseignant les deux matières de manière décroissant, l'enseignant doit garder en tête que la posture professionnelle entourant la pratique du dialogue n'est pas la même pour

l'éthique et la culture religieuse (Gendron, 2012; Leroux, 2016). Pour le thème de *La justice*, les discussions autour du pardon selon une vision confessionnelle ou une vision légale ont vraiment permis aux élèves d'effectuer des liens sur la place du pardon autant dans les religions que dans une société laïque. Par la suite, une SAE portant sur le pardon a été riche en réflexions. L'enseignement intégré a-t-il le potentiel d'être bénéfique pour tous les thèmes d'ECR? L'examen reste à effectuer pour les autres thèmes, mais pour ceux *Des questions existentielles* et de *La justice*, l'enseignement intégré a permis d'augmenter l'intérêt des élèves, d'être ouvert à l'enseignement de la culture religieuse et d'atteindre les finalités du programme souhaitées.

En conclusion, pour connaître l'influence de l'UMDC sur la relation d'apprentissage, il faudrait aussi analyser les contenus du curriculum réellement maîtrisés par les élèves. L'élaboration de l'expérimentation ne prévoyait aucune collecte de données liée à cet aspect, faute de temps. Si elle place l'élève sur la voie de l'apprentissage, l'augmentation de l'intérêt ne garantit pas pour autant le développement de ses compétences en ECR. La pertinence d'utiliser l'UMDC et l'enseignement intégré serait d'autant plus forte, si nous arrivions à démontrer que grâce à ces stratégies les élèves s'approchent davantage des compétences à acquérir.

## **5.2 Les compétences professionnelles développées**

Dans la problématique, en se fiant au RCPPE (MEQ, 2001), il a été question de trois compétences (1, 3 et 4) et de l'approche culturelle. Tous ces éléments ont été développés lors de l'expérimentation. En se fiant à la synthèse critique, il est possible de résumer l'avancement des trois compétences et de l'approche culturelle sous la compétence 11. Pour cette partie, il sera seulement question de cette compétence qui dresse un bon portrait des habiletés acquises lors des deux stages ainsi que pendant la rédaction de l'essai.

### 5.2.1 *Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.*

L'idée derrière la rédaction d'un essai était de développer mes compétences professionnelles<sup>8</sup>. La décision de créer mon PMD a été très formatrice et enrichissante au point de vue cognitif. L'effort derrière les réflexions m'a permis d'effectuer des liens entre mes différents cours. Ma formation gagne en pertinence après avoir mis de l'avant la stratégie pédagogique UMDC. Les résultats de l'expérimentation m'amènent à parfaire mes techniques d'enseignement, mais aussi à faire avancer la profession enseignante en ECR.

***Compétence 11/Composante 3 (MEQ, 2001, p. 157) : Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*** Avant le commencement du stage II, ma superviseure de stage m'a conseillé de travailler mon matériel didactique. Cette proposition a entraîné une remise en question de la cohérence de mon document. Suite à cette réflexion, des SE ont été créées ainsi qu'un nouveau chapitre dédié au thème de *La justice*. Cet engagement à perfectionner mon enseignement se nomme la pratique réflexive. En me fiant au PFEQ (MEQ, 2001), j'ai agi en tant que praticien réflexif :

Cette notion suppose celle d'un professionnel autonome capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ses actions. Les projets pédagogiques conduits dans la classe ou dans l'école constituent des leviers majeurs de développement de savoirs professionnels. L'enseignante ou l'enseignant y voit aussi un lieu important d'exercice de son autonomie professionnelle. (p. 127-128)

Concrètement, après l'expérimentation, j'ai analysé mes données afin d'obtenir une meilleure idée du potentiel de l'UMDC. Le tri de ces données a augmenté ma compréhension de la complexité de l'intérêt des élèves et aussi de l'enseignement. En soi, la pratique réflexive m'amène à perfectionner mes compétences à planifier et à

---

<sup>8</sup> Pour le développement des compétences, il a été jugé pertinent d'utiliser la première personne du singulier.

concevoir des SE. L'expérimentation a transformé la classe en « terrain de recherche qui produit les données dont l'examen attentif, à l'aide de diverses ressources [...] permet l'amélioration des pratiques. » (MEQ, 2001, p. 128). L'information recueillie pendant l'expérimentation m'a permis non seulement d'améliorer les SE, mais aussi d'apporter des pistes de solution.

***Compétence 11/Composante 2 : Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques;***

***Compétence 11/Composante 5 : Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.*** Du point de vue collectif, la collaboration entre enseignants n'est pas à négliger. Bien qu'un enseignant soit seul devant une classe, une grande partie du travail se fait en dehors des classes, lors de la mise en œuvre de la compétence 3 du RCPPE (MEQ, 2001). Pendant l'expérimentation, j'ai eu à expliquer mon matériel à des collègues pour savoir s'il correspondait à la planification annuelle de l'enseignante que je remplaçais. L'objectif était de convaincre mes collègues d'utiliser mon document. Cette collaboration pouvait me permettre d'obtenir un point de vue professionnel extérieur qui serait pertinent lors de mon bilan sur l'UMDC. Dans un processus de professionnalisation, il est nécessaire de passer par cette collaboration enrichissante. Pour enrichir la pratique enseignante, il faut communiquer et s'intéresser aux stratégies de ses collègues. Dans cette optique, mes collègues ont accepté d'utiliser mon document. Ils ont toutefois personnalisé les SE. Cette liberté nous a permis d'aborder la matière différemment et de voir ce qui a capté l'attention des élèves. À la fin de l'expérimentation, nous avons effectué un bilan des SE selon leur pertinence. Ce qui me permet d'élargir ma vision de mon document et de l'enrichir lors de la prochaine expérimentation. Cette dynamique entre enseignants permet d'être plus proche des intérêts des élèves et d'actualiser son enseignement tout en gardant ce qui intéresse les élèves. En tant qu'enseignant, quand nous évoluons en vase clos, la pratique réflexive se heurte qu'à nos propres réflexions au lieu de s'enrichir de celles de nos collègues.

## CONCLUSION

La problématique observée lors du stage I concernant la représentation et l'intérêt des élèves pour l'ECR a été vérifiée lors du stage II. À l'aide des questionnaires et des entretiens de groupe, il a été possible de mieux comprendre le problème. Bien que le cours d'ECR soit tout de même apprécié, certains élèves ont toujours peu d'intérêt et ont une représentation négative de celui-ci. L'analyse de l'UMDC sur la représentation et l'intérêt des élèves permet de tirer des conclusions partielles quant à son impact. Étant donné que l'expérimentation ne concerne que 91 élèves (82 sondés), un échantillon de convenance, et que tous les sujets proviennent de la même école, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés. Toutefois, les conclusions permettent de donner une idée sur le potentiel de l'UMDC. Il s'agit par la suite d'approfondir ces recherches afin d'en connaître l'impact réel après une plus longue période d'exposition des élèves à la stratégie notamment.

L'influence de l'UMDC sur l'intérêt des élèves a eu un effet marqué, si on se fie aux résultats obtenus à partir des questionnaires. L'intérêt des élèves a augmenté en ce qui concerne l'ECR, l'éthique, la culture religieuse et l'UMDC. Aucun des éléments analysés relativement au changement dans le niveau d'intérêt des élèves n'a démontré une baisse à la suite de l'expérimentation. Ces résultats sont encourageants et permettent de croire que le sentiment négatif envers l'ECR a baissé grâce à l'intervention menée dans ces classes et organisée autour de la stratégie UMDC.

Finalement, par l'intermédiaire de cet essai, je souhaitais poursuivre le développement de mes compétences professionnelles (1, 3, 4 et 11) du RCPPE (MEQ, 2001). Ces compétences ont eu un impact direct sur mon identité en tant qu'enseignant. Cette démarche permet d'observer son travail sous un œil professionnel, qui s'approche d'une démarche scientifique. Les conclusions entraînent donc des réflexions qui sont essentielles au développement professionnel d'un enseignant, à son jugement critique.

Pour l'ECR, il serait pertinent de demander aux étudiants en formation initiale de tenter l'UMDC, grâce aux retombées positives que peut engendrer cette initiative professionnelle. Tout comme Perrenoud (2004), j'estime que les enseignants doivent voir leur salle de classe comme un laboratoire pédagogique qui permet de parfaire nos compétences et nos savoirs. L'expérience a donc le potentiel d'être répétée et transposée dans des contextes similaires.

## Références

- Araújo Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y., Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois : ce qu'en disent les futures enseignantes du primaire. Dans J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à de multiples facettes* (p. 301-308). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Baribeau, C. & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*. Vol. 29 (1).
- Baril, D. & Baillargeon, N. (2016). *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : Leméac Éditeur.
- Bélanger, D., Carrière, A., Desprès, P., Mainville, C. & Vachon, A-C. (2008). *Être en société : Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : CEC.
- Bouchard, N., Haeck, N., Plante, M. et Venditti, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Brière, D., Mainville-M, C. & Méthé, M. (2012). *Acteurs du monde : Cahiers d'apprentissage*. Montréal, QC : CEC.
- Brière, D. & Cousineau, M-D. (2015). *Voir autrement*. Montréal, QC : CEC.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formation et alternance, être formé ou se former ?*. Paris : L'Harmattan.
- Dansereau, J. (dir.) (2010). *L'essentiel de Tisser des liens*. Montréal, QC : CEC.
- Dewey, J. (1903). *Interest and Effort in Education*. Boston, MA : Riverside Press.

- Dubreuil, M. & Farley, S. (2009). *Vivre-ensemble : Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : ERPI.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-34). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Favre, D. & Reynaud, C. (2000). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. *Éducation et francophonie* [En ligne]. XXVIII, 2. Récupéré le 1<sup>er</sup> juillet 2016 du site de l'ACELF : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/09-Favre-Reynaud.html>
- Gagné, A. (2016). Prévenir la radicalisation chez les jeunes : enseigner l'histoire des religions au lieu du cours ECR. Dans D. Baril & N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p. 199-216). Québec, QC : Leméac Éditeur.
- Gagnon, M., Marie, S., Yergeau, S. (2016). L'enrichissement du programme d'Éthique et culture religieuse par la pratique du dialogue philosophique. Dans D. Baril & N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p. 265-288). Québec, QC : Leméac Éditeur.
- Gendron, C. (2012). Le dialogue sur les questions existentielles. Dans N. Bouchard & M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives* (p. 47-62). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gravel, S. & Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 191-213). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Grondin, J., Lefebvre, S. & Weinstock, D. (2009). *Tête-à-tête*. Montréal, QC : Grand Duc.
- Hartley, J. (2014). Some Thoughts on Likert-Type Scales. *International Journal of Clinical Health & Psychology*. 14(1). 83-86.
- Hidi, S., Renninger, A. & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable that Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai & R. J. Sternberg (dir.), *Motivation, Emotion, and Cognition : Integrative Perspectives*

- on Intellectual Functioning and Development* (p. 89-115). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. & Renninger, A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hirsch, S., Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire de la communauté juive au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet & J. Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2007). Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse québécois. *Formation et Profession*. vol.14. no 1.
- Jeffrey, D. (2010). Les défis du nouveau programme d'éthique et culture religieuse. Dans M. Mellouki (dir.), *Les promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 221-249). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Lafortune, L. (2007). S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture. *Vie pédagogique*, septembre - octobre (144).
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (dir.), avec la collaboration de Allard, M., Aubin, P. & Landry, A. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines?. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lebrun, J. & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.

- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. & Lebrun, J. (dir.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et limites*. Sherbrooke : éditions du CRP.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, QC : Fides.
- Leroux, G. (2008). Orientation et enjeux du programme d'éthique et culture religieuse : entrevue réalisée par Jean-Pierre Proulx. *Bulletin Formation et profession du CRIFPE*, mai, 7-13.
- Leroux, G. (2012). Culture et dialogue : les enjeux de l'éducation au pluralisme dans le Québec contemporain. Dans B. Demers (dir.), *Dialogues des cultures et traditions monothéistes* (p. 183-222). Montréal, QC : Novalis.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, QC : Boréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*. Récupéré le 18 juillet 2015 du site de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec : [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=53175](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=53175)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences*. Récupéré le 2 juillet 2015 du site du MEES : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/research/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/research/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Récupéré le 13 juillet 2015 du site du MEES : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/aff\\_religieuses/prog\\_ethique\\_cult\\_reli\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/prog_ethique_cult_reli_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Récupéré le 15 juillet 2015 du site du MEES : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Programme d'éthique et culture religieuse. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Récupéré le 15 juillet 2015 du site du MEES : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EthiqueCultRel\\_Secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Situation d'apprentissage et d'évaluation*. Récupéré le 1<sup>er</sup> mai 2016 du site du MEES : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/SAE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SAE.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *Cadre d'évaluation des apprentissages en éthique et culture religieuse*. Récupéré le 15 juillet 2015 du site de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999890>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *L'approbation du matériel didactique*. Récupéré le 13 juillet 2015 du site du MEES : [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation\\_materiel\\_didactique\\_fr.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf)
- Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2013). *Progression des apprentissages au secondaire (Éthique et culture religieuse)*. Récupéré le 15 juillet 2015 du site du MEES : [http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine\\_developpement\\_personne/ethiqueCultureReligieuse/index.asp](http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_developpement_personne/ethiqueCultureReligieuse/index.asp)
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 71-78). Reims, France : RDP de Champagne-Ardenne.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil : ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet et coll, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 79-93). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rondeau, D. (2012). Fondements philosophiques et normatifs : une analyse sous l'angle de la reconstruction. Dans N. Bouchard & M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question* (p. 173-194). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, S. & Gendron, C. (2010). Le grand programme d'une petite matière!. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 171-194). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Saine-Sabourin, É. (2015). *La nature de l'être humain et le système de justice*. Récupéré le 1<sup>er</sup> juillet 2015 du site : <http://etiennesaine.wix.com/enseignant>

- Samson, G., Hasni, A. & Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits. *McGill Journal of Education*, 47(2), 193-212.
- Société Radio-Canada. (2011). *Tout le monde en parlait : L'affaire Latimer*. Récupéré le 15 avril 2015 du site de la Société Radio-Canada : [http://ici.radio-canada.ca/emissions/tout\\_le\\_monde\\_en\\_parlait/2011/Reportage.asp?idDoc=158701](http://ici.radio-canada.ca/emissions/tout_le_monde_en_parlait/2011/Reportage.asp?idDoc=158701)
- Touzin, C. (2013). Adonis Stevenson : la vraie histoire de Superman. *Cyberpresse*. Récupéré le 15 janvier 2015 du site de La Presse : <http://www.lapresse.ca/sports/sports-de-combat/201311/25/01-4714284-adonis-stevenson-la-vraie-histoire-de-superman.php>
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à de multiples facettes* (p. 13-35). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Weinstock, D. (2006). Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* (p. 187-196). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF.

# Annexe A

## Grille d'entretien postexpérimentation

### GRILLE D'ENTRETIEN POSTEXPÉRIMENTATION PRISE DE NOTES *IN SITU* (EN SITUATION)

Nom de l'interviewer (enseignante) : Étienne Saine Sabourin

Groupe : 54

Date, heure et durée de l'entretien : .....

Question et sous-question (au besoin)	<p style="text-align: center;"><b>PRISE DE NOTES PAR L'ENSEIGNANT (en cours d'entretien)</b></p> <p>Indiquer en quelques mots <u>ce qui se dégage</u> des réponses du petit groupe d'élèves. Aussi, prendre en note les <u>expressions fortes</u> utilisées par les élèves (dans leurs mots) pour décrire une représentation plus ou moins contrastée de la matière ECR. Indiquer par les initiales de l'élève la provenance d'un commentaire en particulier.</p>
1. Aimez-vous l'ECR?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
2. Quelle est votre réaction devant le fait que M. Saine-Sabourin utilise son propre matériel didactique? Seriez-vous prêts à ce que le cours d'ECR se donne uniquement de cette manière? Pourquoi?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
3. Préférez-vous suivre un cours selon un document produit par votre enseignant ou un cahier d'exercices? Pourquoi?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
4. D'après vous, existe-t-il une différence au niveau de la structure entre un enseignant qui utilise son propre matériel et celui qui utilise un cahier d'exercices?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
5. Quels sont les défauts d'un document créé par l'enseignant?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
6. Votre représentation de l'ECR a-t-elle changé lorsqu'un enseignant utilise son propre matériel didactique?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
7. Votre représentation du cours a-t-elle changé après l'expérimentation? Si oui, en quoi?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
8. Pendant le stage de M. Saine-Sabourin, l'activité que vous avez expérimentée vous a-t-elle fait réfléchir autrement? Si oui, en quoi vos réflexions sont-elles différentes?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3
9. Avez-vous discuté du cours avec vos parents? Comment avez-vous décrit le cours suivi avec M. Saine Sabourin? Quelle a été leur réaction?	Ce qui se dégage... Expression(s) forte(s) de l'élève 1 Expression(s) forte(s) de l'élève 2 Expression(s) forte(s) de l'élève 3

## Annexe B

### Questionnaire d'appréciation du niveau d'intérêt des élèves (préexpérimentation)

	<b>Préexpérimentation</b>	<b>Fortement désintéressé</b>	<b>Désintéressé</b>	<b>Intéressé</b>	<b>Fortement intéressé</b>
	<b>Questions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Quel est votre niveau d'intérêt pour le cours d'éthique et culture religieuse?				
2	Quel est votre niveau d'intérêt pour le matériel didactique (cahier d'exercices) utilisé pour les cours d'éthique et culture religieuse?				
3	Quel est votre niveau d'intérêt lorsqu'un enseignant produit son propre matériel didactique pour le cours d'éthique et culture religieuse?				
4	Quel est votre niveau d'intérêt envers le volet culture religieuse?				
5	Quel est votre niveau d'intérêt envers le volet éthique?				
6	Quel est votre niveau d'intérêt à l'idée d'avoir plus de cours d'éthique et culture religieuse?				

## Annexe C

### Questionnaire d'appréciation du niveau d'intérêt des élèves (postexpérimentation)

	<b>Postexpérimentation</b>	<b>Fortement désintéressé</b>	<b>Désintéressé</b>	<b>Intéressé</b>	<b>Fortement intéressé</b>
	<b>Questions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Quel est votre niveau d'intérêt pour le cours d'éthique et culture religieuse?				
2	Quel est votre niveau d'intérêt pour le matériel didactique (cahier d'exercices) utilisé pendant le stage de M. Saine Sabourin?				
3	Quel est votre niveau d'intérêt devant un enseignant qui crée son propre matériel?				
4	Quel est votre niveau d'intérêt envers le volet culture religieuse?				
5	Quel est votre niveau d'intérêt envers le volet éthique?				
6	M. Saine-Sabourin a intégré des éléments d'éthique et de culture religieuse sous un même thème. Nous appelons ce principe l'interdisciplinarité. Quel est votre niveau d'intérêt quant au principe d'interdisciplinarité en éthique et culture religieuse?				

## Annexe D

### Tableaux effectuant la synthèse des résultats

**Tableau 1 : Synthèse des résultats au questionnaire préexpérimentation<sup>9</sup>**

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	Quel est votre niveau d'intérêt pour le cours d'éthique et culture religieuse?	Quel est votre niveau pour le matériel didactique (cahier d'exercices) utilisé pour les cours d'éthique et culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt lorsqu'un enseignant produit son propre matériel didactique pour le cours d'éthique et culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet éthique?
1 <del>Fortement</del> désintéressé	17	30	5	22	9
2 <del>Désintéressé</del>	18	37	3	30	27
3 <del>Intéressé</del>	44	11	48	23	36
4 <del>Fortement</del> intéressé	3	3	26	7	10
Total	82	81	82	82	82
Pourcentage	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
1 <del>Fortement</del> désintéressé	20,7%	37,0%	6,1%	26,8%	11,0%
2 <del>Désintéressé</del>	22,0%	45,7%	3,7%	36,6%	32,9%
3 <del>Intéressé</del>	53,7%	13,6%	58,5%	28,0%	43,9%
4 <del>Fortement</del> intéressé	3,7%	3,7%	31,7%	8,5%	12,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

**Tableau 2 : Synthèse des résultats au questionnaire postexpérimentation pour les questions 1, 3, 4 et 5 pour tous les groupes.**

	Q1	Q3	Q4	Q5
	Quel est votre niveau d'intérêt pour le cours d'éthique et culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt lorsqu'un enseignant produit son propre matériel didactique pour le cours d'éthique et culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet culture religieuse?	Quel est votre niveau d'intérêt pour le volet éthique?
1 <del>Fortement</del> désintéressé	7	1	10	3
2 <del>Désintéressé</del>	6	2	15	11
3 <del>Intéressé</del>	33	20	24	27
4 <del>Fortement</del> intéressé	6	29	3	11
Total	52	52	52	52
Pourcentage	Q1	Q3	Q4	Q5
1 <del>Fortement</del> désintéressé	13,5%	1,9%	19,2%	5,8%
2 <del>Désintéressé</del>	11,5%	3,8%	28,8%	21,2%
3 <del>Intéressé</del>	63,5%	38,5%	46,2%	51,9%
4 <del>Fortement</del> intéressé	11,5%	55,8%	5,8%	21,2%
Total	100%	100%	100%	100%

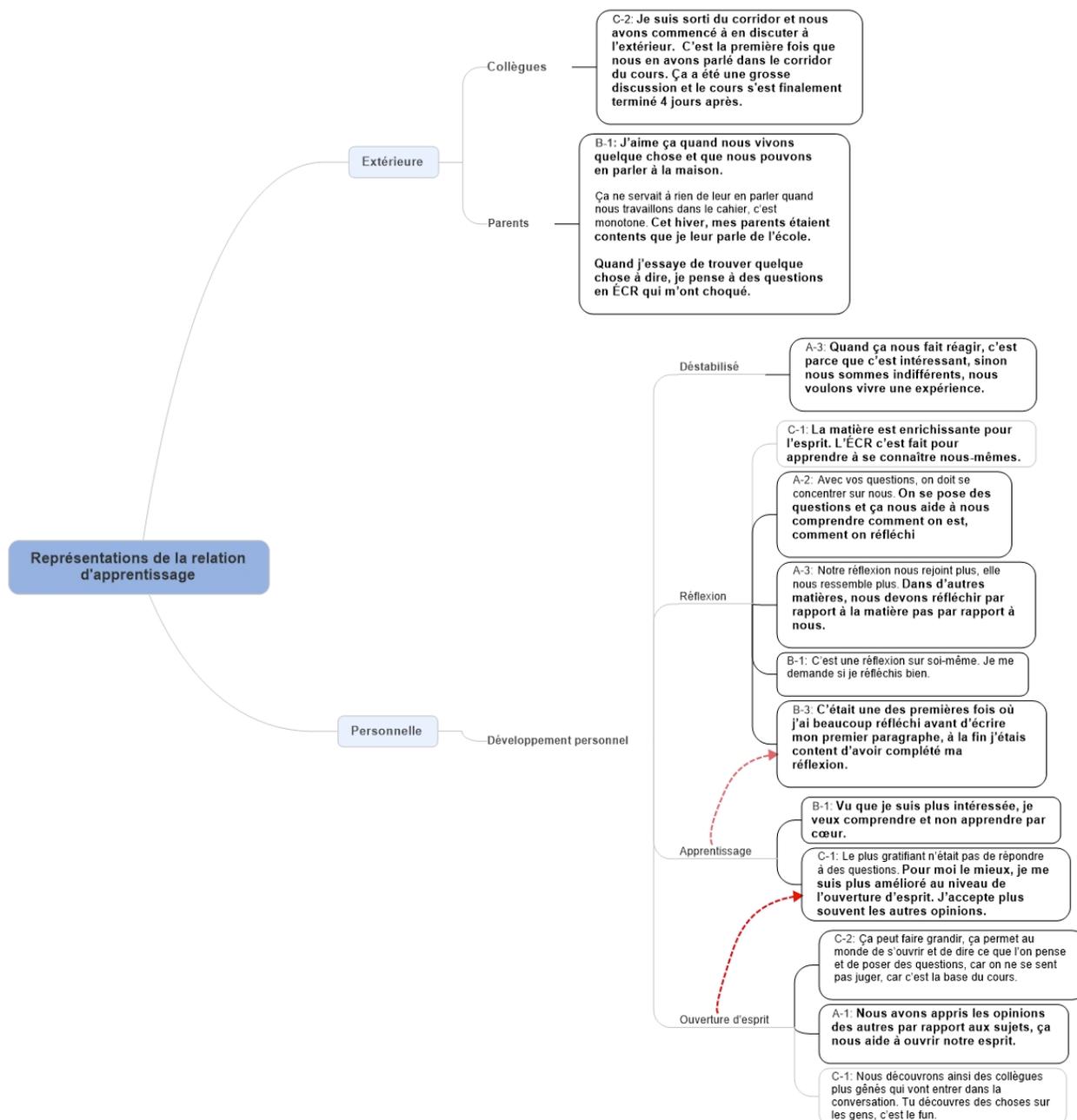
<sup>9</sup> Pour la Q2, un élève a inscrit que la question ne s'appliquait pas à son vécu. Il y a donc 81 réponses, au lieu de 82.

**Tableau 3: Synthèse des résultats pour les questions 2 et 6 au questionnaire postexpérimentation pour les groupes A et C**

	Q2	Q6
	Quelle est votre opinion sur le matériel pédagogique utilisé pendant le stage de M. Saine-Sabourin?	M. Saine-Sabourin a intégré les éléments d'éthique et de culture religieuse sous le thème de la nature de l'être humain et la justice. Nous appelons ce principe d'interdisciplinarité. Quelle est votre opinion sur ce principe d'interdisciplinarité en éthique et culture religieuse?
Nombre		
1 <input type="checkbox"/> Fortement désintéressé	1	1
2 <input type="checkbox"/> Désintéressé	1	6
3 <input type="checkbox"/> Intéressé	24	18
4 <input type="checkbox"/> Fortement intéressé	13	14
Total	39	39
Pourcentage	Q2	Q6
1 <input type="checkbox"/> Fortement désintéressé	2,6%	2,6%
2 <input type="checkbox"/> Désintéressé	2,6%	15,4%
3 <input type="checkbox"/> Intéressé	61,5%	46,2%
4 <input type="checkbox"/> Fortement intéressé	33,3%	35,9%
Total	100%	100%

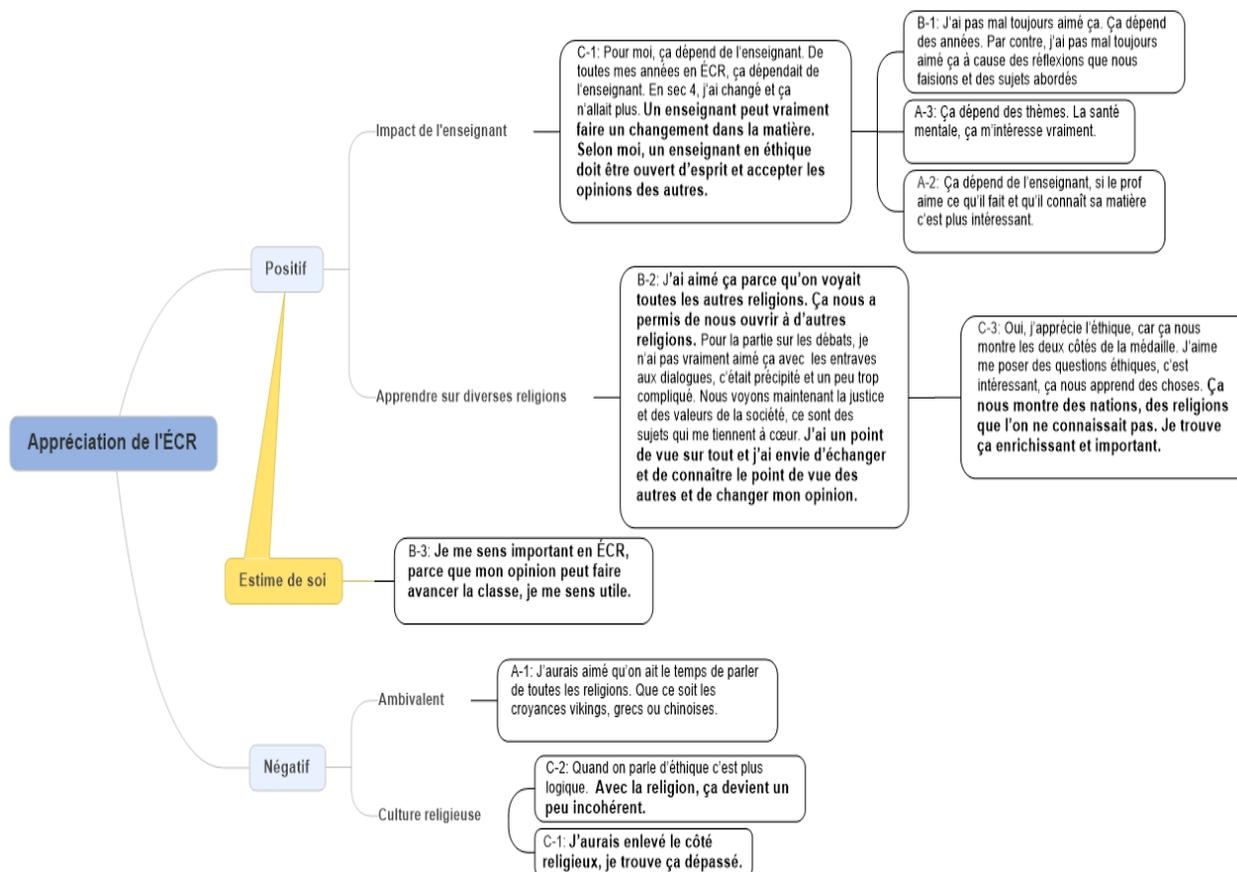
## Annexe E

## Carte conceptuelle N°1



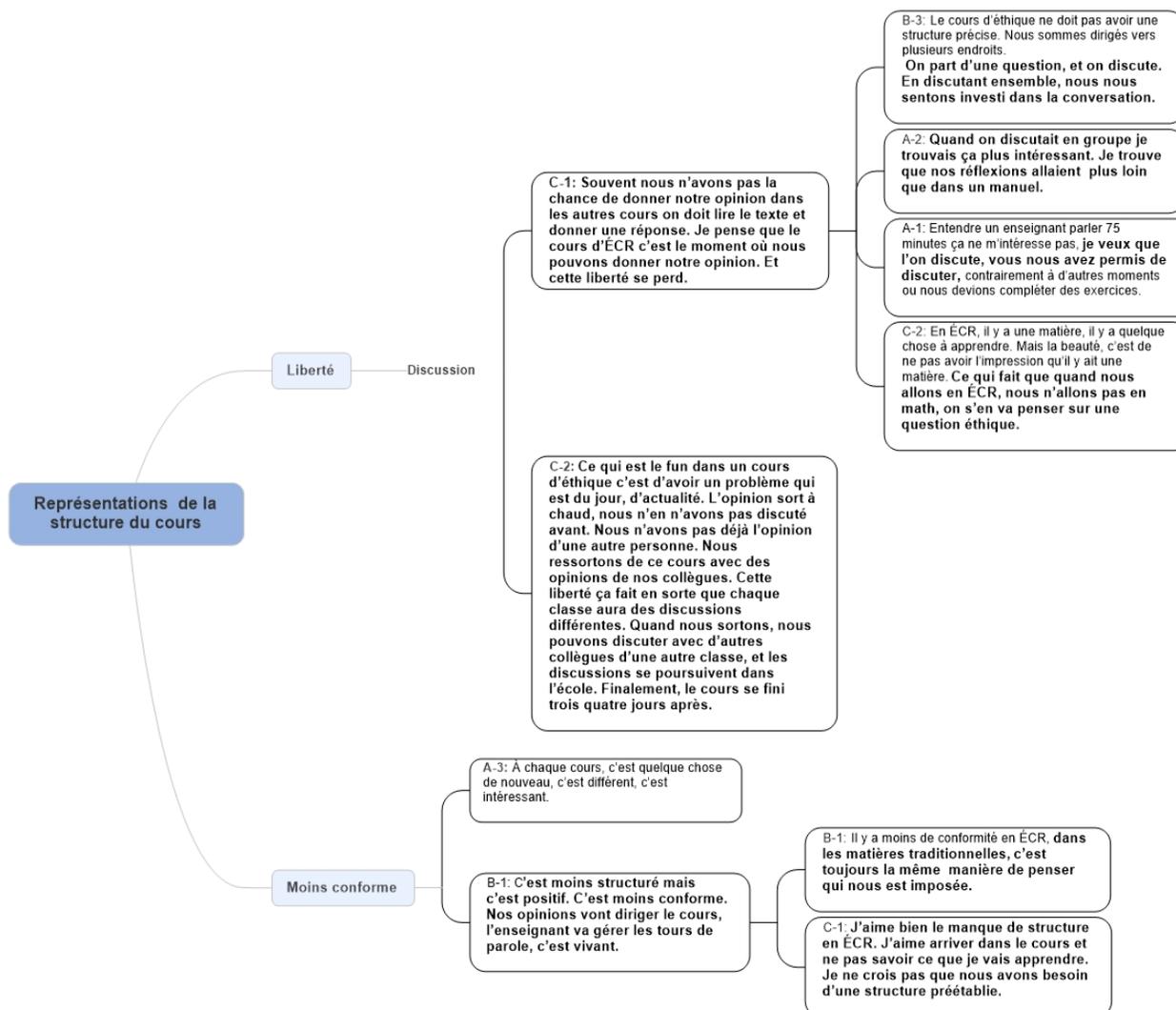
# Annexe F

## Carte conceptuelle N°2



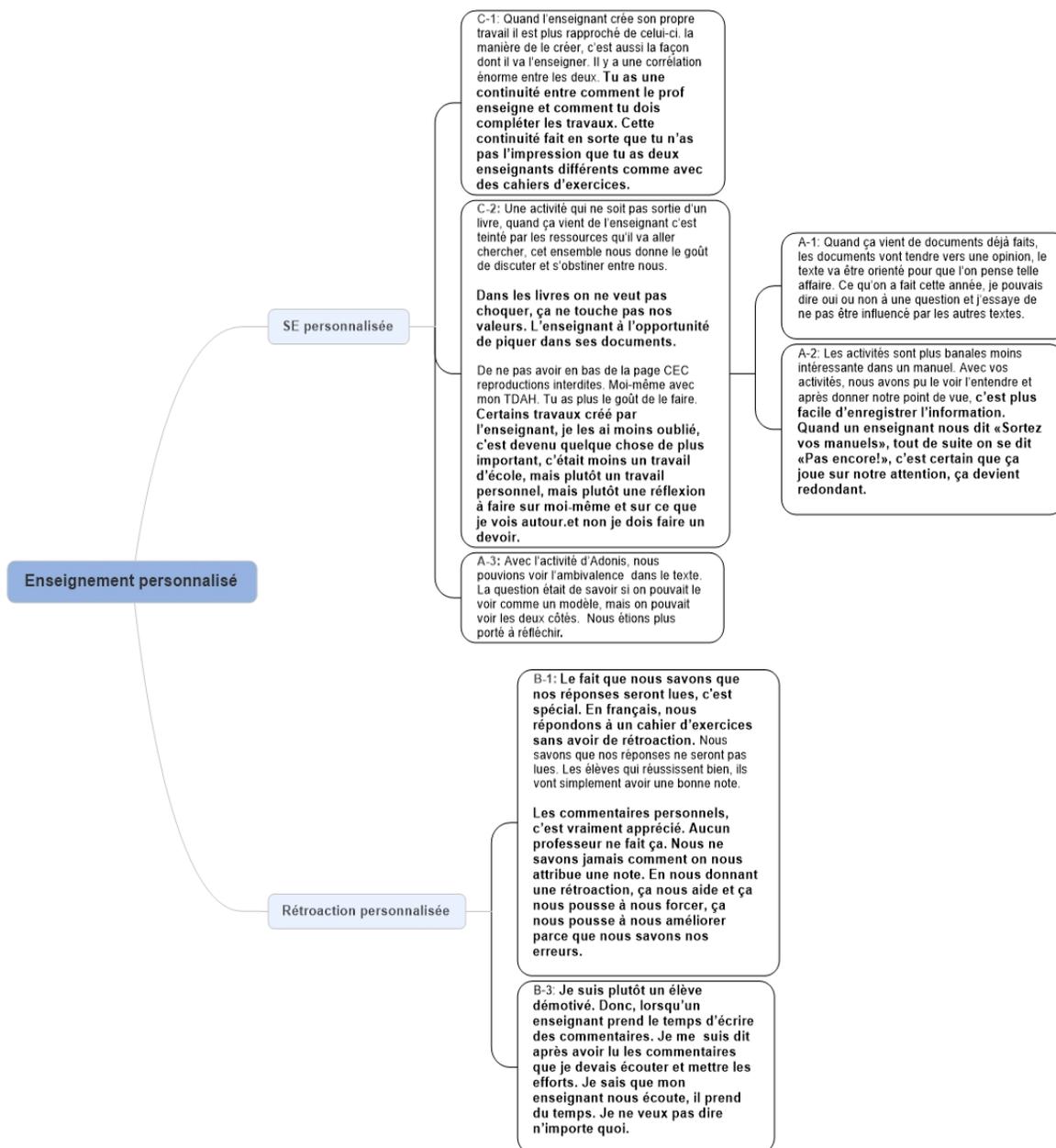
## Annexe G

## Carte conceptuelle N°3



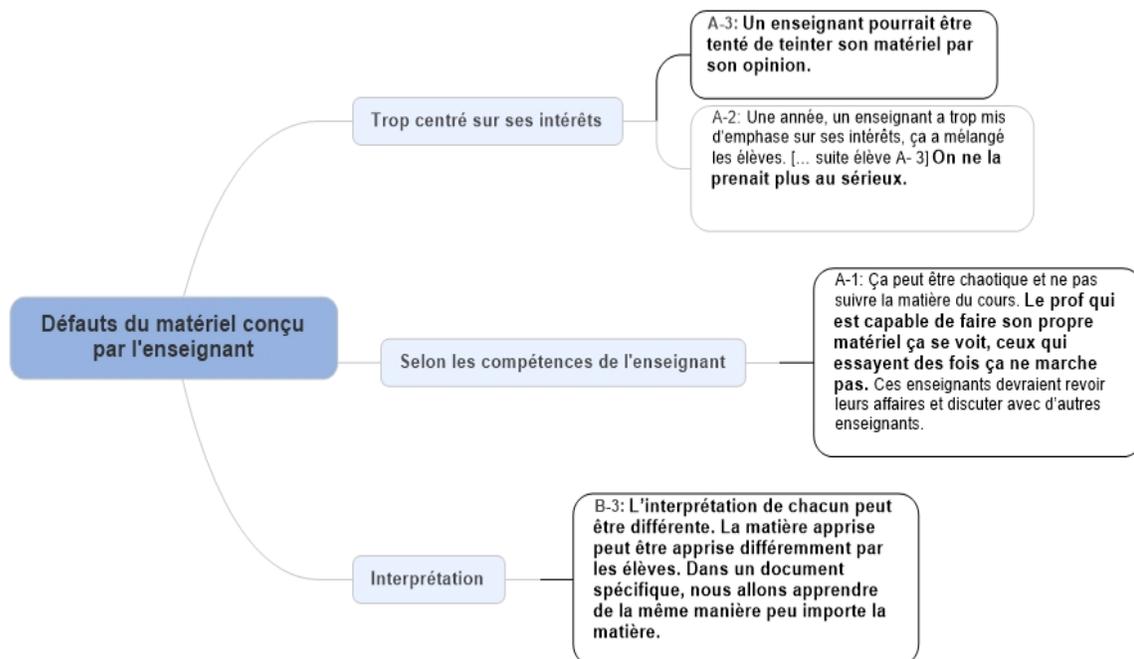
# Annexe H

## Carte conceptuelle N°4



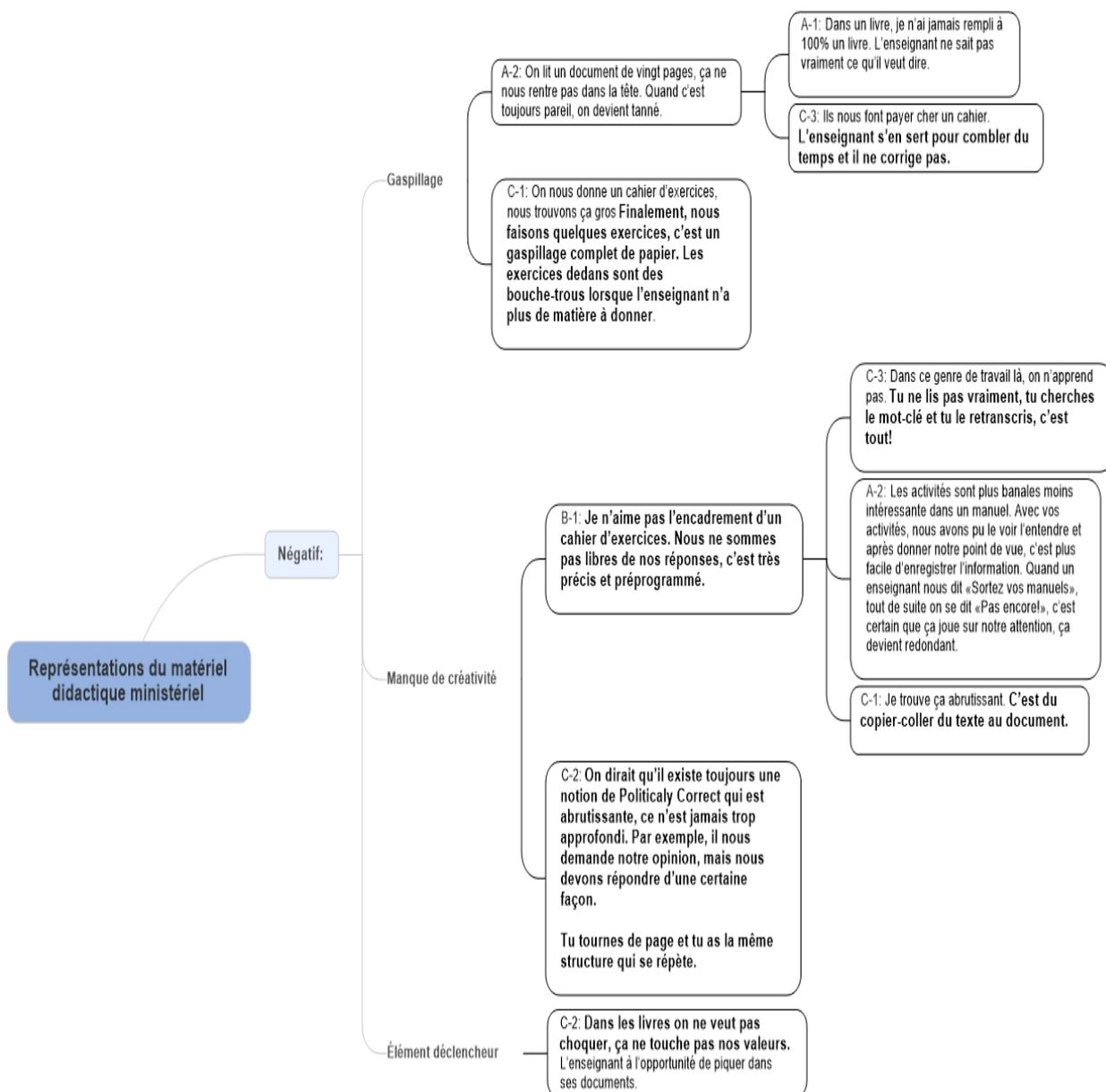
# Annexe I

## Carte conceptuelle N°5



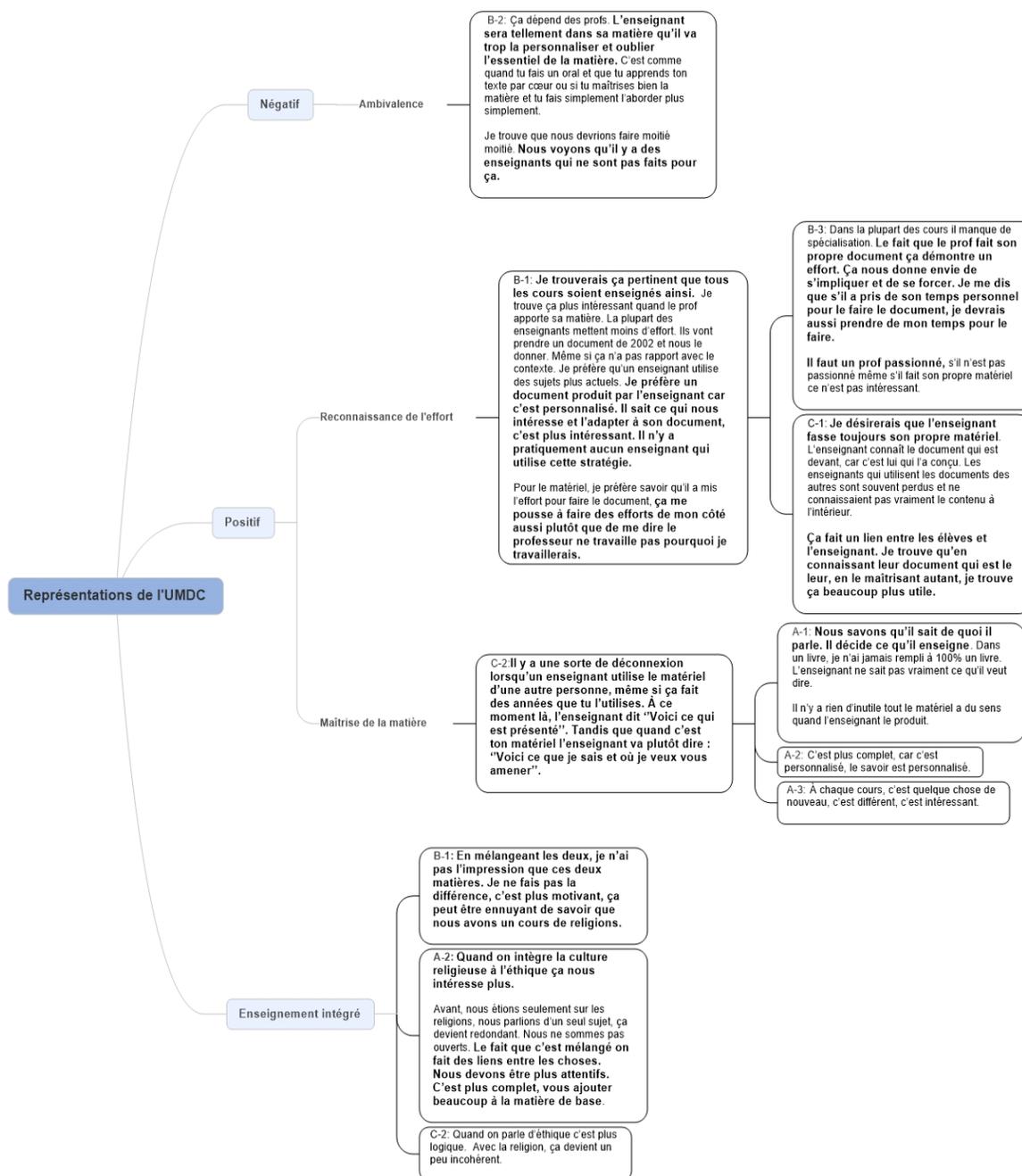
# Annexe J

## Carte conceptuelle N°6



## Annexe K

## Carte conceptuelle N°7



B-3: Dans la plupart des cours il manque de spécialisation. **Le fait que le prof fait son propre document ça démontre un effort. Ça nous donne envie de s'impliquer et de se forcer. Je me dis que s'il a pris de son temps personnel pour le faire le document, je devrais aussi prendre de mon temps pour le faire.**

**Il faut un prof passionné, s'il n'est pas passionné même s'il fait son propre matériel ce n'est pas intéressant.**

C-1: **Je désirerais que l'enseignant fasse toujours son propre matériel.** L'enseignant connaît le document qui est devant, car c'est lui qui l'a conçu. Les enseignants qui utilisent les documents des autres sont souvent perdus et ne connaissent pas vraiment le contenu à l'intérieur.

**Ça fait un lien entre les élèves et l'enseignant. Je trouve qu'en connaissant leur document qui est le leur, en le maîtrisant autant, je trouve ça beaucoup plus utile.**