

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

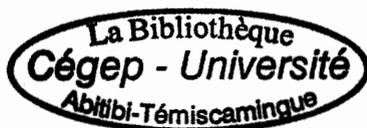
LES REPRÉSENTATIONS DU PROCESSUS DE L'ACTION DIDACTIQUE  
CHEZ LES ENSEIGNANTS EN ENSEIGNEMENT  
MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE DE TROISIÈME SECONDAIRE DANS  
UN CONTEXTE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR  
GILLES D'ASTOUS

AVRIL 2005

Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT





# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Cette recherche est le fruit d'une étroite collaboration avec ma directrice de recherche, Madame Gisèle Maheux, professeure au département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Je tiens à la remercier pour cette collaboration précieuse qui s'est manifestée par une grande disponibilité et un souci constant de m'aider à développer une compréhension claire des éléments du cadre conceptuel et du processus de recherche.

La collaboration des enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche m'a tout simplement permis de mener à bien celle-ci. Sans leur disponibilité à me faire part de leur travail dans un contexte d'innovation pédagogique, ce projet n'aurait pu prendre forme. Un merci tout particulier leur est adressé.

Je tiens à remercier ma conjointe, Linda Morin, pour ses encouragements prodigués au cours de ce processus de recherche et pour tout ce qu'elle a pris en charge, particulièrement auprès de notre fils, Thomas, né plus tôt cette année, alors que j'étais occupé à compléter le présent rapport. Mener à bien un tel projet n'a pas été toujours facile. Son support m'a donné l'énergie de le compléter.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Débat de société autour de la place de la religion à l'école .....	3
1.2 Contexte institutionnel du changement curriculaire .....	6
1.3 Le travail des enseignants en Abitibi-Témiscamingue en situation de changement de programme d'études .....	9
CHAPITRE II Cadre conceptuel, but et limites.....	14
2.1 Précisions sur la notion de curriculum formel : un construit social en évolution .....	14
2.2 Explicitation du passage du curriculum formel au curriculum réel du point de vue de l'enseignant.....	18
2.3 Explicitation du concept de représentation.....	20
2.4 Les étapes du processus de l'action didactique.....	21
2.4.1 La phase pré-active du processus de l'action didactique .....	22
2.4.2 La phase interactive du processus de l'action didactique .....	24
2.4.3 La phase post-active du processus de l'action didactique .....	26
2.5 Le processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique.....	27
2.6 Questions spécifiques de recherche .....	30
2.7 But et limites de la recherche .....	31
CHAPITRE III La méthodologie .....	33
3.1 La population à l'étude .....	33
3.2 Les instruments de recherche .....	35
3.3 Les étapes du projet de recherche.....	36

<b>CHAPITRE IV</b>	
<b>Présentation des résultats .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Le travail en présence des élèves.....</b>	<b>40</b>
4.1.1 Les formes du travail didactique.....	40
4.1.2 Les médias.....	47
4.1.3 La relation avec les élèves .....	50
<b>4.2 Le travail en absence des élèves .....</b>	<b>63</b>
4.2.1 Le travail d'appropriation du programme d'études formel.....	63
4.2.2 Le travail de planification de l'interaction avec les élèves.....	66
4.2.3 Le travail d'évaluation .....	75
<b>4.3 Le travail des enseignants en contexte d'innovation pédagogique.....</b>	<b>82</b>
4.3.1 Les indicateurs d'inquiétude .....	83
4.3.2 Les indicateurs de questionnement.....	88
4.3.3 Les indicateurs de résistance .....	96
<b>4.4 Discussion des résultats de l'analyse des données.....</b>	<b>99</b>
4.4.1 L'appropriation du curriculum formel .....	100
4.4.2 Les impacts des changements socio-administratifs .....	102
4.4.3 Les conditions de mise en œuvre de l'innovation.....	103
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>105</b>
<b>APPENDICE A</b>	
Les volets thématiques et les compétences particulières du programme d'études en enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire.....	108
<b>APPENDICE B</b>	
Les étapes de la démarche pédagogique du programme d'études en enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire.....	109
<b>APPENDICE C</b>	
Canevas d'entrevue .....	111
<b>APPENDICE D</b>	
Extrait de la grille d'analyse du contenu des entrevues.....	116

<b>APPENDICE E</b>	
Exemple d'un extrait du corpus résultant du travail de transcription .....	126
<b>APPENDICE F</b>	
Exemple d'un extrait du corpus étudié à l'aide des indicateurs identifiés précédemment dans le cadre conceptuel .....	128
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	130

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Répartition par commission scolaire des élèves de troisième secondaire entre l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC 312), l'enseignement moral (EM 312) et l'enseignement moral et religieux protestant (EMRP 312) en Abitibi-Témiscamingue pour l'année scolaire 2000-2001 .....	12
Tableau 2.1 Essai de conceptualisation du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique .....	29

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

- CAR** (Comité sur les affaires religieuses)
- CS** (Commission scolaire)
- CSE** (Conseil supérieur de l'Éducation)
- DEC** (Direction de l'enseignement catholique)
- ÉCC** (Éducation au choix de carrière)
- ÉCR** (Éthique et culture religieuse)
- EM** (Enseignement moral)
- EMRC** (Enseignement moral et religieux catholique)
- EMRP** (Enseignement moral et religieux protestant)
- FPS** (Formation personnelle et sociale)
- MEQ** (Ministère de l'Éducation du Québec)

## RÉSUMÉ

Des innovations pédagogiques sont actuellement en cours dans plusieurs pays pour amener des changements dans le processus de l'action didactique. Cependant, de telles propositions entraînent chez les enseignants des préoccupations par rapport à leur travail, c'est-à-dire des inquiétudes, des questionnements et des résistances. Ce faisant, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants ne sont pas des réceptacles passifs face à ce type de propositions de changement émanant de l'institution.

Ce rapport de recherche constitue une étude exploratoire portant sur le travail des enseignants dans un contexte d'innovation pédagogique. Il porte plus particulièrement sur les représentations que des enseignants en enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire dans les écoles secondaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont de l'ensemble de leur travail, alors qu'un nouveau programme d'études est introduit, ce qui fut le cas au cours de l'année scolaire 1998-1999.

Le but de cette recherche est de mettre au jour les représentations des enseignants afin de voir dans quelle mesure ceux-ci se sont appropriés la proposition d'innovation qui leur est faite sur les plans des contenus d'apprentissage et de la démarche pédagogique.

Les données recueillies dans la présente recherche l'ont été à partir d'un questionnaire d'entrevue élaboré en référence aux éléments constitutifs du processus de l'action didactique et du changement du programme d'études. Ces données ont été recueillies dans le cadre d'entrevues semi dirigées faites auprès de dix enseignants.

L'analyse des données permet de voir que les enseignants rencontrés ont tenu compte des propositions de changement, qu'ils ont manifesté une ouverture face à celles-ci. Cependant, il est clair qu'ils se sont appropriés ce changement sans toutefois avoir cherché à le mettre en œuvre selon toutes les directives émanant du document ministériel. Aussi, les propositions de changement au niveau des contenus d'apprentissage semblent avoir été davantage acceptées par les enseignants que les propositions relatives à la démarche pédagogique. Ce constat nous amène à nous questionner sur les conditions d'implantation de ce type d'innovation. À la lumière des données obtenues, il apparaît que le manque de soutien institutionnel et le contexte particulier du débat sur la place de la religion dans l'école québécoise aient contribué à la difficulté d'apporter des changements dans le processus de l'action didactique des enseignants rencontrés.

**Mots-clés : Action didactique - Enseignant - Enseignement moral et religieux catholique – Enseignement secondaire - Innovation pédagogique**

## INTRODUCTION

La mise en œuvre d'un nouveau programme d'études amène son lot de préoccupations chez les enseignants<sup>1</sup>. En fait, l'innovation pédagogique que constitue l'avènement de changements curriculaires provoque inévitablement des réactions chez les enseignants ayant à faire cette mise en œuvre. Comme praticien, le fait d'être présent dans une salle d'enseignants d'une école secondaire permet d'observer en même temps l'engouement de certains pour mettre en œuvre de tels changements et la résistance de d'autres qui n'y voient qu'une directive ministérielle de plus qui n'aura pas vraiment d'effet sur leur pratique professionnelle. C'est dans un tel contexte que l'intention de recherche relative à la mise en œuvre d'une innovation pédagogique a pris naissance.

Le premier chapitre de ce rapport de recherche expose le contexte sociétal et institutionnel de l'innovation pédagogique à l'étude, c'est-à-dire le changement du programme d'études en enseignement moral et religieux catholique (EMRC) de troisième secondaire au cours de l'année scolaire 1998-1999. Sur le plan sociétal, ce changement est situé dans la perspective du débat relatif à la place de l'enseignement de la religion dans l'école québécoise. Cette mise en œuvre ayant été étudiée chez des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue, leur tâche d'enseignement est exposée pour prendre conscience de la réalité institutionnelle dans laquelle la population à l'étude évolue.

Le deuxième chapitre fait état du cadre conceptuel qui a permis de situer théoriquement la présente recherche. Les concepts centraux sont les suivants : 1) le processus de l'action didactique, soit le travail des enseignants en présence des élèves et le travail des enseignants en absence des élèves, et 2) l'innovation pédagogique. Ces concepts y sont explicités et mis en relation pour mieux saisir la réalité du travail des enseignants en situation d'innovation pédagogique. Et les questions spécifiques de recherche, le but et les limites sont présentés pour délimiter clairement l'étendue de la présente recherche.

---

<sup>1</sup> Le masculin est employé dans ce texte pour en alléger la lecture.

Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour mener à bien la recherche. Les caractéristiques de la population à l'étude, les instruments de recherche et les étapes de réalisation de celle-ci sont présentés. Il y est précisé que les instruments de recherche que sont le canevas d'entrevue et la grille d'analyse ont été articulés à partir des concepts centraux exposés au chapitre II.

Le quatrième chapitre rend compte des résultats de recherche issus de l'analyse et de l'interprétation des données. Ces résultats décrivent les représentations qu'ont les enseignants de leur action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique du type de celui du renouvellement d'un programme d'études du curriculum scolaire.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Le processus de l'action didactique des enseignants est affecté par les changements curriculaires qui peuvent survenir au cours des années. C'est un tel changement que les enseignants en EMRC de troisième secondaire ont vécu à partir de l'année scolaire 1998-1999. La problématique de cette recherche fait état des principaux enjeux liés à la mise en œuvre de ce programme d'études par les enseignants dans les écoles francophones de la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue. Dans un premier temps, nous présentons le contexte sociétal, mettant ainsi en évidence l'existence d'un débat sur la place de la religion à l'école. Ensuite, nous explicitons le changement de programmes d'études qui s'est produit au niveau institutionnel ainsi que la situation de l'organisation de l'EMRC dans les écoles secondaires de l'Abitibi-Témiscamingue. Enfin, nous posons la question du travail des enseignants auprès des élèves dans cette situation de changement, questionnement au cœur du projet de recherche que nous avons mené.

#### 1.1 Débat de société autour de la place de la religion à l'école

Au cours de la dernière décennie, la place de l'EMRC dans le curriculum scolaire de l'école québécoise a été questionnée. Dans son rapport final (1996), la commission des États généraux sur l'Éducation recommandait qu'un cours d'enseignement moral (EM) soit offert à tous les élèves des niveaux primaire et secondaire, privilégiant ainsi la disparition de l'EMRC et de l'enseignement moral et religieux protestant (EMRP) du programme de formation de l'école québécoise.

En 1997, dans le contexte de ce débat de société, la ministre de l'Éducation, Madame Pauline Marois, forma un groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Au printemps 1999, le groupe publia son rapport intitulé Laïcité et religions : Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Ce groupe de travail proposa que l'enseignement

religieux, qui a un caractère confessionnel et qui « ... emprunte à l'approche catéchétique la dynamique de l'invitation spirituelle ... » (Cadrin-Pelletier 1996, p. 71), fasse place à un enseignement culturel des religions, enseignement ayant un caractère non-confessionnel et s'adressant à tous les élèves (MEQ 1999, p. 230).

De telles propositions ont amené un débat sur la place de la religion à l'école. Par exemple, le mouvement laïc québécois a continué à demander la disparition des cours d'enseignement religieux à caractère confessionnel et a recommandé de ne pas instaurer d'enseignement culturel des religions en réaction au rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). Mais, en même temps, l'Assemblée des évêques du Québec (1999) demandait au gouvernement, en réaction au rapport du groupe de travail, de laisser aux parents le choix entre un cours d'enseignement moral et un cours d'enseignement religieux de type confessionnel. Faisant écho à une proposition de la Société québécoise d'étude de la religion, Fernand Ouellet (1996) suggère de son côté « ... de mettre au point des programmes d'éducation au phénomène religieux en dehors de toute forme de contrôle confessionnel, dans une perspective de formation civique et démocratique » (p. 57)

Divers enjeux sous-tendent ce débat sur la pertinence de l'éducation religieuse à l'école. L'évolution sociale du Québec au cours des quarante dernières années a alimenté ce questionnement. Fernand Ouellet (1996) souligne d'ailleurs que « ...l'immigration et le pluralisme social ont diversifié grandement le paysage religieux québécois » (p. 56). Dans un tel contexte, l'Église catholique n'occupe plus la place prépondérante qu'elle a déjà occupée, ce qui permet au gouvernement, selon Micheline Milot (2001), d'envisager un aménagement différent de la place de la religion à l'école. Aussi, certaines pressions sociales ont amené à concevoir davantage l'école sous un angle utilitariste selon Louis LeVasseur (2002), ce qui a eu pour effet d'accorder moins d'importance à des matières comme la littérature, la philosophie et la religion dans le curriculum.

C'est dans un tel contexte que le ministre de l'Éducation, Monsieur François Legault, a présenté au printemps 2000 les orientations gouvernementales à l'égard de la place de la

religion à l'école dans un document intitulé Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses (MEQ 2000). Ces nouvelles orientations ont amené des changements dans la place qu'occupe l'EMRC dans le curriculum de l'école québécoise, cédant même éventuellement la place à un cours intitulé Éthique et culture religieuse (ÉCR) au deuxième cycle du secondaire. Il est pertinent de mentionner ces changements, considérant que notre recherche portant sur le programme d'études en EMRC de troisième secondaire s'inscrit dans cette mouvance.

Alors que la réforme du curriculum au secondaire a été élaborée, le débat concernant les changements à apporter concernant la place de la religion à l'école s'est poursuivi. Ainsi, en 2001, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) recommandait au ministre de remplacer les cours d'EMRC, d'EM et d'EMRP de troisième secondaire par le cours d'Éthique et de culture religieuse. La publication d'un avis du Comité sur les affaires religieuses au printemps 2004, Éduquer à la religion au Québec : enjeux actuels et pistes d'avenir (CAR 2004), montre que la question n'est toujours pas tranchée, ce comité préconisant de mettre de côté tous les changements initialement prévus, y compris le cours d'Éthique et de culture religieuse, pour mettre en place un cours d'Éducation à la religion obligatoire pour tous, cours à caractère non confessionnel mais où « ...le champ religieux n'est pas considéré seulement comme un fait de culture de l'histoire des sociétés, mais aussi, pour plusieurs personnes, comme une composante intime de leur expérience du monde et de leur identité » (CAR, 2004, p.10).

Dans son avis (CAR 2004), le Comité reconnaît que le débat sur la place de la religion à l'école et le changement curriculaire qui en découle ont eu une incidence sur le travail des enseignants en EMRC, en EM et en EMRP et a eu pour effet de réduire le nombre de futurs maîtres en formation dans ce champ d'enseignement. Ainsi, nous pouvons saisir un peu plus que les enseignants en EMRC de troisième secondaire ont été affectés dans leur travail quotidien par tout ce remue-ménage. C'est pour mieux comprendre leur point de vue spécifique de la situation de l'enseignement d'un nouveau programme d'EMRC en tant qu'innovation pédagogique dont l'existence s'annonce brève que notre recherche a pris forme.

## 1.2 Contexte institutionnel du changement curriculaire

Le contexte institutionnel de l'enseignement du programme d'EMRC reflète cette dynamique de changement qui s'opère dans la société québécoise. Au cours des dernières années, des modifications ont été apportées aux cours d'EMRC. Le cours d'EMRC de cinquième secondaire a été retiré du régime pédagogique à la fin de l'année scolaire 2001-2002 (Blanchette 2002). Le cours d'EMRC de troisième secondaire a été retiré du curriculum à la fin de l'année scolaire 2002-2003 (Blanchette 2002). En troisième secondaire, le régime pédagogique de l'enseignement secondaire prévoyait que le cours d'EMRC se donnait à raison de cinquante heures par année (MEQ 1996, p. 20). La réussite de ce cours permettait à l'élève d'accumuler deux unités pour l'obtention du diplôme d'études secondaires sur un total de trente-six unités pouvant être cumulées au cours d'une année. Considérant que ces changements étaient déjà annoncés à l'hiver 2002 (Blanchette 2002), il est à se demander en quoi ils ont affecté les enseignants dans leur travail.

Depuis le milieu de la décennie quatre-vingt, les enseignants ont travaillé successivement avec deux programmes d'études différents, l'un édité en 1985 et l'autre en 1996; ce dernier a été d'application obligatoire du 1er juillet 1998 au 30 juin 2003. Le contenu du programme d'études en EMRC de troisième secondaire, qui a été en vigueur de 1985 à 1998, était structuré à partir d'objectifs à la fois cognitifs et affectifs. L'objectif global cognitif était le suivant : « A la lumière de la Bible, découvrir l'expérience spirituelle de la foi » (MEQ 1985, p. 31). L'objectif global affectif visait à amener l'élève à reconnaître son identité chrétienne (MEQ 1985, p. 30). Les trois thèmes abordés dans ce programme portaient sur la connaissance de Dieu (module I), la rencontre avec Jésus-Christ (module II) et sur les signes de la foi permettant de vivre cette rencontre (module III) (MEQ 1985, p. 27).

Par la suite, le dernier programme d'études en EMRC de troisième secondaire, en vigueur de 1998 à 2003, a été bâti dans l'optique du développement de compétences au lieu d'être ordonné selon une séquence d'objectifs de contenu notionnel. Dans le programme, cette approche par compétence est définie ainsi : « le concept de compétence comprend les trois grands domaines d'apprentissage que tout programme de formation doit contenir en vue du développement global de l'élève. Il s'agit des savoirs (plan cognitif), des savoir-être (plan affectif) et des savoir-faire (plan des habiletés). » (MEQ 1996, p.8). Il est précisé que « ce concept rappelle l'essentiel de la mission éducative de l'école, laquelle consiste non seulement à faire acquérir des connaissances aux élèves, mais à leur apprendre à apprendre et à leur apprendre à être. » (MEQ 1996, p. 8)

La compétence générale attendue de l'élève en EMRC de troisième secondaire est formulée de la façon suivante : « Construire du sens dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie, en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne » (MEQ 1996, p. 8). On retrouve dans cette phrase les éléments constitutifs des volets thématiques du programme, soient : 1) le monde; 2) le mal et la souffrance; 3) les symboles et 4) la vie. Ainsi, l'élève est invité à esquisser des éléments de réponse aux questions qu'il porte par rapport à chacun de ces volets thématiques (Appendice A).

Aussi, il est rappelé que le cours d'EMRC s'inscrit dans l'ensemble du curriculum de l'élève en précisant que ce cours doit permettre à l'élève de développer des compétences transversales, c'est-à-dire « ... des compétences que l'élève doit acquérir dans chacune des disciplines scolaires au-delà de la spécialité de celle-ci » (MEQ 1996, p. 8), comme la pensée critique, la capacité de traiter de l'information, de l'analyser et d'en faire la synthèse. Il est indiqué que ce cours est complémentaire des cours d'EM et de formation personnelle et sociale et qu'il a un lien avec le programme de français de troisième secondaire, dans la mesure où l'élève doit y développer son savoir-lire, son savoir-écrire et sa capacité à communiquer oralement (MEQ 1996, p. 19).

Il est souligné dans ce programme d'études que le terme *construire* a été utilisé pour marquer le fait que l'élève doit être actif pour bâtir ses apprentissages. A travers

l'utilisation du terme construire, nous constatons que la vision de l'apprentissage dans ce programme d'études a été élaborée à partir des principes du constructivisme, position épistémologique soutenant, selon Watzlawick que « ... nous inventons à proprement parler nos réalités individuelles, sociales, scientifiques et idéologiques, plutôt que nous les trouvons » (Legendre 1993, p. 255). À cet égard, le programme mentionne que cette construction de sens se fait en recourant *notamment* à la tradition judéo-chrétienne, ce qui signifie que cette tradition constitue le principal référentiel de ce cours, mais non le référentiel unique. Par conséquent, les connaissances scientifiques et les autres traditions religieuses peuvent servir de référentiel à l'occasion (MEQ 1996, p. 9). Nous observons donc que les récents programmes d'études en EMRC reflète l'évolution du Québec en faisant place au pluralisme social et à la diversité religieuse.

En un certain sens, il nous semble possible de dire que ce changement de programme d'études en EMRC a été, du point de vue du travail des enseignants, un signe précurseur des changements introduits dans les programmes de formation de l'école primaire, en 2000, et du premier cycle du secondaire, en 2004. En introduisant une démarche pédagogique renouvelée, il a amené une façon différente de concevoir le rôle de l'élève et par le fait même, le rôle de l'enseignant (MEQ 1996, p. 12-17).

La démarche pédagogique préconisée par le programme propose à l'enseignant de travailler à partir des trois temps pédagogiques suivants, soit la préparation, l'exécution et l'intégration (MEQ 1996, p. 15). Le programme d'études donne des indications claires sur la façon dont l'enseignant devrait assumer son rôle en classe au niveau de l'interaction avec les élèves (MEQ 1996, p. 15) (Appendice B). Ainsi, à l'étape de préparation, il doit canaliser l'attention des élèves sur le sujet. À l'étape d'exécution, l'élève fait sa recherche en utilisant diverses stratégies cognitives et métacognitives et l'enseignant sera un guide et un accompagnateur. Et à l'étape d'intégration, il jouera son rôle d'intégrateur en invitant l'élève à dire ce qu'il a appris. C'est ainsi que l'enseignant pourra observer les apprentissages réalisés par les élèves.

Il est clairement indiqué que « la démarche pédagogique proposée dans ce programme a des incidences sur la façon d'animer la classe ... » (MEQ 1996, p. 16), autant au niveau de l'aménagement de l'espace et des ressources matérielles que des situations d'enseignement-apprentissage. Sur le plan matériel, il est suggéré que la classe devienne un laboratoire où on pourrait retrouver, par exemple, des périodiques, des volumes thématiques, un magnétophone et même des ordinateurs. Au plan des situations d'enseignement-apprentissage, il est conseillé au personnel enseignant de mettre les élèves dans des situations d'apprentissage variées, autant individuelles que collectives.

L'avènement du nouveau programme d'EMRC (MEQ, 1996) invite le personnel enseignant à vivre une période de changement. Selon ce qu'il est donné d'observer dans le milieu scolaire de notre point de vue d'enseignant, les enseignants en EMRC de troisième secondaire se posent bien des questions par rapport à cette innovation. Par conséquent, la préoccupation qui sous-tend cette recherche est de connaître la description que les enseignants font de leur travail pour enseigner ce programme d'études en EMRC de troisième secondaire. La question suivante illustre bien cette préoccupation: Quels scénarios d'enseignement-apprentissage disent-ils utiliser pour permettre aux élèves de développer les compétences de ce programme d'études?

### 1.3 Le travail des enseignants en Abitibi-Témiscamingue en situation de changement de programme d'études

Il est clair que le monde de l'éducation au Québec est entré dans une ère de changement. La présente recherche vise à lever en partie le voile sur les significations que de tels changements ont eu sur le travail des enseignants auprès des élèves. A ce propos, comment les enseignants en EMRC de 3<sup>ème</sup> secondaire voient-ils le changement préconisé? Sont-ils prêts à s'engager dans la nouvelle approche qui leur est proposée ou, au contraire, ont-ils vu d'un œil sceptique toutes ces propositions de changement? Cette recherche, qui a un caractère exploratoire, vise à voir comment les enseignants ont travaillé avec le programme d'études en EMRC de troisième secondaire mis en œuvre entre 1998 et 2003. Les rôles habituels de l'élève et de l'enseignant sont remis en

question dans ce programme d'études. Une invitation claire est faite pour renouveler l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Voyons de quels outils les enseignants ont disposés pour mettre en œuvre une telle proposition de renouveau pédagogique.

Tout d'abord, un document de travail a été réalisé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour fournir des pistes concrètes d'activités d'apprentissage à réaliser en classe. Ce document a été mis à la disposition des enseignants pour la mise en œuvre des orientations du programme. Il propose des activités d'apprentissage pour chacun des volets thématiques, à l'exception du volet sur les symboles qui est traité à l'intérieur des autres volets thématiques (1. mal et souffrance, 2. représentations du monde et 3. vie). Les moyens pédagogiques proposés dans ce document s'apparentent à la pédagogie par projet et à l'apprentissage coopératif (MEQ, DEC 1996), puisque les activités d'apprentissage proposées sont conçues en tant que composante d'un projet. Au plan du matériel didactique, les enseignants disposent, à notre connaissance, d'un seul manuel de l'élève et d'un cahier d'accompagnement, ainsi que de cahiers d'exercices réalisés par différentes maisons d'édition. De plus, selon leurs intérêts, les enseignants recourent à une diversité de matériel audiovisuel, tel des films et des reportages tirés d'émissions d'affaires publiques.

La préoccupation qui sous-tend cette recherche est de connaître la description que quatorze enseignants témiscabitiens font de leur travail d'enseignement de ce programme d'études en EMRC (MEQ, 1996) de troisième secondaire. Selon les données recueillies auprès des écoles concernées sur l'ensemble du territoire, les enseignants ont oeuvré auprès de 1891 élèves inscrits dans les cours d'EM, d'EMRC et d'EMRP de troisième secondaire au cours de l'année scolaire 2000-2001. Nous retrouvons 310 élèves inscrits dans l'une de ces trois options à la commission scolaire (CS) Harricana, 290 à la CS du Lac-Abitibi, 260 à la CS du Lac-Témiscamingue, 551 à la CS de l'Or-et-des-Bois et 480 à la CS de Rouyn-Noranda<sup>2</sup>. En 2000-2001, voici la répartition des élèves

---

<sup>2</sup> Nous n'avons pas recueilli les données de clientèle scolaire pour l'année scolaire 2001-2002, avant-dernière année d'application de ce programme, tout nous permettant de penser qu'il n'y a pas eu de changements significatifs par rapport à l'année scolaire 2000-2001.

entre ces trois matières dans les commissions scolaires situées sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue : 987 élèves ont opté pour l'EMRC, 897 élèves ont choisi l'EM et 7 élèves ont pris l'EMRP.

Tableau 1

Répartition par commission scolaire des élèves de troisième secondaire entre l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC 312), l'enseignement moral (EM 312) et l'enseignement moral et religieux protestant (EMRP 312) en Abitibi-Témiscamingue pour l'année scolaire 2000-2001				
Commission scolaire (C.S.)	EM 312	EMRC 312	EMRP 312	TOTAL D'ÉLÈVES PAR C.S.
Harricana	122 (39,4%)	186 (60,0%)	2 (0,6%)	310 (100,0%)
Lac-Abitibi	47 (16,2%)	243 (83,8%)	0 (0,0%)	290 (100,0%)
Lac-Témiscamingue	118 (45,4%)	140 (53,8%)	2 (0,8%)	260 (100,0%)
Or-et-des-Bois	355 (64,4%)	195 (35,4%)	1 (0,2%)	551 (100,0%)
Rouyn-Noranda	255 (53,1%)	223 (46,5%)	2 (0,4%)	480 (100,0%)
<b>TOTAL D'ÉLÈVES TOUTES LES C.S.</b>	<b>897 (47,4%)</b>	<b>987 (52,2%)</b>	<b>7 (0,4%)</b>	<b>1 891 (100,0%)</b>

Comme il est possible de le constater, les élèves de troisième secondaire des écoles secondaires francophones de l'Abitibi-Témiscamingue se partagent avant tout entre l'EMRC et l'EM, alors que l'EMRP n'est que rarement choisi comme option. Nous pouvons observer que la majorité des élèves des CS de l'Or-et-des-Bois et de Rouyn-Noranda optent pour l'EM. Dans les CS Harricana, du Lac-Abitibi et du Lac-Témiscamingue, une majorité d'élèves optent pour l'EMRC. Et la CS du Lac-Abitibi se démarque des CS Harricana et du Lac-Témiscamingue avec une forte proportion de ses élèves de troisième secondaire qui opte pour l'EMRC.

L'ensemble des élèves inscrits en EMRC fréquente douze établissements d'enseignement au total. Cette donnée est importante, car le nombre d'élèves inscrits au cours d'EMRC dans un établissement détermine la portion de la tâche d'enseignement consacrée à cette matière. En effet, plusieurs enseignants en EMRC de troisième secondaire semblent avoir plusieurs autres programmes d'études à enseigner. Nos observations en situation de pratique permettent d'affirmer qu'ils sont souvent titulaires des cours d'éducation au choix de carrière (ÉCC) et de formation personnelle et sociale (FPS) pour le groupe dont ils sont déjà titulaires du cours d'EMRC. Aussi, il arrive régulièrement qu'ils enseignent l'EMRC à d'autres niveaux et qu'ils aient parfois des groupes en EM. Et dans les petites écoles secondaires, type d'écoles qui est présent à divers endroits en Abitibi-Témiscamingue, les enseignants ont souvent dans leur tâche d'autres matières à enseigner, allant parfois de l'économie familiale à la musique.

Dans le but de mieux comprendre comment les enseignants travaillent avec ce nouveau programme d'études dans un tel contexte institutionnel, nous nous sommes posé la question suivante : quel processus de l'action didactique les enseignants disent-ils utiliser pour mettre en œuvre les volets thématiques du programme en enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire en vigueur de 1998 à 2003?

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL, BUT ET LIMITES

La recherche dont il est fait état dans le présent rapport de recherche a pour but d'apporter un éclairage sur les représentations que les enseignants en EMRC de troisième secondaire ont du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique, et ce, à la lumière du changement curriculaire qu'ils ont eu à mettre en œuvre dans leur propre travail. Cette présentation du cadre conceptuel est donc faite dans le but de faire ressortir le *fil conducteur* de l'argumentation de la « réponse théorique » à la question de recherche. Essentiellement, cet exercice se fait selon le plan de travail suivant : 1) Précisions sur la notion de curriculum formel du point de vue du travail enseignant; 2) Explicitation du passage du curriculum formel au curriculum réel; 3) Précisions sur la notion de représentation; 4) Identification des étapes du processus de l'action didactique et 5) Mise en relation du concept d'innovation pédagogique et de celui d'action didactique. Il nous apparaît qu'une telle présentation puisse permettre de saisir le caractère dynamique du curriculum à travers les différentes étapes du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique.

#### 2.1 Précisions sur la notion de curriculum formel : un construit social en évolution

Le curriculum formel est un construit social en constante évolution. Plusieurs auteurs ont précisé cette notion au cours de leurs travaux. Selon Louis D'Hainault (1990), le curriculum est « ... un projet d'éducation ou de formation comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action » (p. 33). De son côté, le groupe de travail sur la réforme du curriculum de l'école québécoise dit que ce terme « ... désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation » (MEQ 1997, p. 13). Ainsi, le curriculum se veut un projet de formation. Dans le

rapport Parent (1963), il est souligné que le curriculum repose sur une « ... conception d'un type humain » (Québec 1963, tome 2, p. 10). D'Hainault (1990) dit qu'« au centre et à l'origine de l'élaboration d'un curriculum se trouvent les valeurs et la politique éducative sur les quelles s'appuie la conception de l'action de formation » (p. 34). Bref, le curriculum véhicule une conception de l'être humain et il est le programme que se donne une société pour « bien former » les individus à une époque donnée, dans une culture bien précise.

Les programmes d'études ne sont pas neutres au niveau de la conception du rôle de l'enseignement et n'ont pas un caractère statique. Dans son article intitulé Le programme : un enjeu pédagogique, Martineau (1999) explicite le fait que les programmes d'études sont dynamiques et qu'ils cherchent à influencer les acteurs du monde de l'éducation. Michel Develay (1992) illustre bien ce caractère dynamique du curriculum avec les deux questions suivantes: « étant donné ce qui est enseigné, vers quel type d'existence humaine tendons-nous? Ou encore : quel est le monde que nous allons irréversiblement construire en enseignant ce que nous enseignons? » (p. 26).

Comme le monde est en constante transformation, il nous semble possible de dire que le curriculum sera lui-même transformé afin que les personnes formées puissent bien évoluer dans cette société désormais différente. Selon Hilda Taba (1963), le curriculum scolaire ne peut faire abstraction de la société ambiante et il doit justement répondre à des besoins nouveaux. Dans le rapport Parent (1963), on a même souligné que l'adaptation de celui-ci constitue « un élément dynamique de la civilisation » (Québec 1963, tome 2, p. 10). Ainsi, nous pensons que le curriculum s'inscrit au cœur d'un processus dynamique qui amène sa redéfinition de manière périodique.

En EMRC de troisième secondaire, il nous semble possible d'observer les indices d'une telle dynamique d'adaptation du curriculum. Selon Watters (1999), l'évolution sociale du Québec, particulièrement depuis les années soixante, a amené ce cours à passer progressivement du catéchisme à la catéchèse, de la catéchèse à l'enseignement religieux, et ce, pour aboutir à l'EMRC. L'introduction au cours des prochaines années

d'un cours d'ÉCR montre bien que cette évolution curriculaire n'est pas terminée en matière d'enseignement de la religion à l'école.

Une telle évolution entraîne des changements dans les savoirs que l'on souhaite faire apprendre aux élèves. Il y a alors nécessité de revoir la transposition didactique. Le travail de l'enseignant s'inscrit dans le cadre du processus de transposition didactique. Selon Develay (1995), « ... l'on nomme transposition didactique toutes les transformations qui affectent savoir savant et pratiques sociales de référence pour qu'elles deviennent non seulement savoir à enseigner, mais savoir enseigné, et pour finir, savoir assimilé par l'élève » (p. 26). Selon Verret (1975), rapporté par Chevallard (1991), la première phase du processus de transposition didactique est dite externe, se négociant entre la société et l'institution éducative, et la deuxième phase est dite interne. Notre recherche s'intéresse à cette dernière.

Certains auteurs ont tenté de décrire les diverses opérations liées à la transposition didactique. Selon Hilda Taba (1963), la transposition d'un savoir savant à un savoir à enseigner se fait, entre autres, en définissant des objectifs d'enseignement, en faisant le choix des expériences d'apprentissage et en prévoyant l'évaluation des apprentissages faits. Et dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Rénald Legendre (1993) souligne qu'un programme se fonde sur un « choix de valeurs et de fondements qui se traduisent en des objectifs à atteindre avec un esprit à observer dans le but d'unifier la pensée éducative et d'orienter dans le même sens les diverses interventions (MEQ 1981) » (p. 1033). Quand les finalités du système d'éducation sont choisies, il faut établir un plan d'action pédagogique. Pour Viviane Isambert-Jamati (1990), ce plan d'action pédagogique constitue un projet de formation, projet qui prendra forme à travers le cheminement scolaire des élèves. Ce projet de formation est explicité dans le programme d'études.

Dans le contexte de notre recherche, nous évoquons brièvement le travail du concepteur de programme, c'est-à-dire la transposition du savoir savant à un savoir à enseigner, car le résultat de cette transposition est justement le programme d'études que reçoit

l'enseignant. Cependant, notre objet de recherche concerne un aspect précis du processus de transposition didactique, soit celui lié au travail de l'enseignant, c'est-à-dire la transposition du savoir à enseigner à un savoir enseigné. L'enseignant va chercher à s'approprier ce savoir pour mettre ses élèves en situation d'apprentissage.

Le programme d'études donne des balises par rapport aux savoirs à enseigner en précisant dans quel contexte ceux-ci doivent être développés. C'est ce qu'on appelle la démarche pédagogique dans le programme d'études en EMRC de troisième secondaire (MEQ 1996). Cette démarche pédagogique fait en sorte qu'un programme d'études est porteur d'un esprit (Legendre 1993). Ainsi, sur le plan de la démarche pédagogique, l'esprit manifesté dans ce programme d'études est à l'effet « ... que l'élève est le principal agent de son développement et qu'il importe de solliciter constamment sa participation pour lui permettre d'acquérir des compétences et d'évaluer ses apprentissages » (MEQ 1996, p. 12). Dans cette démarche, « ... l'élève, le personnel enseignant et les savoirs sont en interaction dynamique » (MEQ 1996, p. 12). Ce nouveau curriculum formel invite l'enseignant à quitter son bureau et son tableau pour aller travailler côte à côte avec ses élèves, et ce, en étant davantage préoccupé de leur apprendre à travailler et à développer des habiletés que seulement leur transmettre des connaissances. La transmission des connaissances est partie prenante du processus d'accompagnement. Ainsi, l'enseignant leur transmettra des informations pertinentes pour alimenter leur démarche d'apprentissage.

En se référant à l'ouvrage de De Corte et ses collègues (1990 & 1996), Les fondements de l'action didactique, nous pouvons dire que le curriculum formel correspond à la phase de la détermination des objectifs du processus de l'action didactique. La détermination des objectifs se joue en dehors de la classe, mais De Corte (1990 & 1996) et ses associés affirment ceci : « En principe, il faut admettre que chaque enseignant s'efforce de réaliser ce que la direction pédagogique et didactique prescrit. Mais, dans la réalité, et tout le monde est d'accord sur ce point, les objectifs réels s'écartent plus ou moins, la plupart du temps, des objectifs qui sont actuellement valables. » (p. 70). Il nous semble que c'est cette différence entre ce qui est prescrit initialement dans le programme d'études et ce qui

est effectivement mis en œuvre en classe que nous pouvons appeler le passage du curriculum formel au curriculum réel.

## 2.2 Explicitation du passage du curriculum formel au curriculum réel du point de vue de l'enseignant

Comme nous venons de le voir, avant d'entrer dans une classe pour enseigner et mettre ses élèves en situation d'apprentissage, l'enseignant reçoit un programme d'études. C'est ce que plusieurs auteurs, dont Philippe Perrenoud (1994), nomment le curriculum formel. C'est à partir de ce curriculum formel, autrement dit du programme d'études, que l'enseignant se prépare pour aller en classe.

C'est à ce moment-là que s'effectue le passage du curriculum formel au curriculum réel pour chacun des enseignants. Ce passage se fait à travers la transposition d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné dont parle Develay (1995). A ce sujet, le groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) souligne que « le curriculum d'études réel est celui qui est appliqué dans les classes et le meilleur des curriculums officiels ne pourra faire fi de cette réalité. » (p. 46). Lors de ce passage du formel au réel, Philippe Perrenoud (1994) souligne que « l'enseignant fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ... » (p. 65). Et ce passage constitue le début du processus de l'action didactique de l'enseignant, processus auquel nous avons particulièrement porté attention au cours de ce projet de recherche et que De Corte et al. (1990 & 1996) définissent comme étant « l'enseignement des professeurs guidant l'apprentissage des élèves » (p. 24).

Les enseignants sont les interprètes du contenu du curriculum formel face à leurs élèves. Ils sont des acteurs qui s'investissent dans ce travail d'interprétation. Selon Asher Skhedi (1998), les enseignants font un usage limité des documents officiels. D'une certaine façon, Skhedi souligne que les enseignants ne parlent pas le même langage que les spécialistes qui ont rédigé les programmes ainsi que les manuels qui en découlent. Et les enseignants seront amenés à poser un regard critique sur le programme d'études. Selon

Barry Cooper (1983), l'acceptation ou la résistance des enseignants dans un processus de renouvellement de programme est un facteur à considérer.

De plus, la nature complexe d'une situation d'enseignement-apprentissage permet de comprendre le fait que le curriculum formel ne peut être utilisé en classe sans subir une transformation. Skhedi (1998) explique cela ainsi: « ... can an encounter that is narrative in its very nature, and that carries personal, complex, situational and contextual characteristics, be transmitted within the static convention of a written medium? » (p. 226). En lien avec cette question, notre expérience d'enseignant nous permet d'observer que les enseignants ont diverses façons de mettre en œuvre un programme d'études, dépendamment de leur façon de voir l'enseignement, du milieu social où ils enseignent et du climat de la classe, par exemple. Tanguy (1993) dit à ce sujet que « ... les enseignants sont des agents actifs qui interprètent nécessairement les prescriptions qui leur sont faites ... » (p. 99). Le programme d'étude formel constituerait donc un outil de référence pour l'enseignant. Maheux (1995) souligne à cet effet, dans sa recherche auprès d'enseignantes du primaire, avoir observé que les programmes d'études « ... sont vus comme des outils utiles à la pratique ... » (p. 227) que l'on peut interpréter. Dans ses deux articles concernant le rapport des enseignants aux programmes, Richard Riel (1999) expose justement le fait que ceux-ci ne sont pas des « réceptacles passifs ». Ils établissent un rapport au programme et n'acceptent pas d'emblée ces invitations à travailler autrement. En fait, ils considèrent effectivement le programme comme un instrument de référence, mais semblent témoigner d'une certaine résistance à s'y soumettre aveuglément. Riel conclut en soulignant que « le rapport aux programmes, quand on enseigne, est de toute évidence, multiforme » (p. 24).

Dans cet ordre d'idées, Michel St-Onge (1992) précise que l'enseignement constitue plus qu'une simple transmission des savoirs. St-Onge (1992) souligne que l'enseignement est avant tout une relation de médiation où l'enseignant joue le rôle du médiateur entre l'élève et les connaissances à acquérir. Et nous pensons que cette médiation entraîne nécessairement une certaine transformation, une modification de ce qui a été proposé dans le curriculum formel.

Aussi, cette médiation prend place dans le contexte d'une relation humaine. Maheux (1995) ajoute un éclairage supplémentaire à la notion de médiation en disant que l'enseignement « ... consiste en un processus de transmission des savoirs inclus dans une relation affective avec un groupe d'élèves donnés » (p. 236). De plus, cette médiation s'opère dans le contexte d'une relation avec un groupe. A ce sujet, Durand (1996) dit que l'enseignement a autant un caractère psychosocial qu'un caractère didactique. Durand (1996) rappelle que le caractère collectif de cette médiation la singularise particulièrement, car plusieurs variables peuvent avoir de l'incidence sur son déroulement comme, par exemple, la motivation des élèves, l'horaire de l'école, l'aménagement de la classe et les rythmes d'apprentissage variés d'un élève à l'autre.

Bref, le programme d'études est un guide qui vise à orienter l'action didactique et non pas à la déterminer de façon rigide. Notre expérience nous permet de supposer que les enseignants en EMRC voient ainsi le programme d'études de troisième secondaire. Ainsi, l'enseignant joue son rôle de médiation à ce moment-là, transformant le savoir à enseigner en un savoir enseigné. Cette recherche vise à voir les représentations que les enseignants ont développé de ce programme. Une telle recherche devrait documenter, entre autres, le rapport que les enseignants établissent avec un nouveau programme d'études introduit dans le contexte d'une innovation pédagogique.

### 2.3 Explicitation du concept de représentation

En tant qu'interprète et médiateur du programme d'études formel, les enseignants construisent leurs représentations du processus de l'action didactique. Nous référant à François Audigier, nous définissons le terme représentation ainsi: « Les représentations sont entendues comme un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constituées en un « pré-savoir » plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées » (Caouette 2000, p. 32). C'est justement ce type de données que nous avons recueillies au cours de cette recherche, tout en sachant que ces « ... représentations constituent des filtres à travers lesquels l'individu appréhende et construit le monde » (Gervais 1999, p. 274). N'étant pas directement observables, les

représentations peuvent être induites à partir de comportements verbaux, comme le souligne Évelyne Charlier (1989, p. 51). De son côté, Bernadette Charlier évoque le caractère circonstanciel de ces représentations, car elles sont étroitement liées à la question posée et au contexte de la communication (1998, p. 23).

Dans cette recherche, nous nous sommes donc arrêtés aux représentations de chaque individu et non aux représentations sociales, même si nous sommes conscients qu'il existe une interaction étroite entre les deux. Ces représentations individuelles ont donc une dimension idiosyncrasique, c'est-à-dire qu'elles sont spécifiques au sujet interviewé, comme le soulignent É. Charlier (1989), B. Charlier (1998) et Gervais (1999). Il nous apparaît que les représentations de chaque enseignant vont nécessairement influencer sur le processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique. Voilà pourquoi nous avons jugé pertinent d'utiliser cet élément conceptuel dans le cadre de notre recherche.

#### 2.4 Les étapes du processus de l'action didactique

Le travail de l'enseignant est assimilé, selon la perspective retenue pour cette étude, au processus de l'action didactique. Le travail de l'enseignant, pour les uns, ou le processus de l'action didactique, pour les autres, est composé de phases ou d'étapes selon les auteurs consultés. Nous avons retenu les modèles de certains auteurs afin d'explicitier le processus de l'action didactique à travers les diverses étapes qui le compose. Cette explicitation a permis de constituer le modèle de cette étude<sup>3</sup>.

Les modèles qui nous ont aidé à constituer ce modèle conceptuel sont les suivants : 1) les modèles dits de l'action didactique présentés par E. De Corte et al. (1990, 1996), soit celui de van Gelder et celui Heimann et Schulz, 2) le modèle élaboré par P.W. Jackson (St-Onge 1992) et le modèle défini par Durand (1996). Selon De Corte, les deux modèles dits de l'*action didactique*, soit celui de van Gelder (modèle de « l'analyse didactique ») et

---

<sup>3</sup> De Corte (1990, 1996) définit le terme modèle comme « ... une représentation simplifiée (un schéma) d'une partie d'une réalité, qui nous permet de faire des déductions » (p.26)

celui de Heimann et Schulz présentent le processus de l'action didactique en définissant les composantes suivantes : 1) détermination des objectifs, 2) situation de départ, 3) situation d'enseignement-apprentissage (contenu, formes du travail didactique, activités d'apprentissage et moyens didactiques ou médias) et 4) détermination des résultats (évaluation). Nous pouvons interpréter que la présentation de ce processus (1990, 1996, p.36) correspond à un ordre chronologique chez De Corte. D'un autre côté, Jackson (St-Onge 1992) souligne que le travail de l'enseignant en classe se présente selon trois phases distinctes, soit la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active. Il nous apparaît possible d'associer les modèles de De Corte et de Jackson. Ainsi, les deux premiers éléments présents du modèle de De Corte (détermination des objectifs et situation de départ) correspondent à la phase pré-active du modèle de Jackson, le troisième (situation d'enseignement-apprentissage) à la phase interactive et le dernier (détermination des résultats) à la phase post-active. Finalement, le modèle de Durand (1996) définit le travail de l'enseignant comme étant un travail effectué en présence des élèves et un travail que l'enseignant fait en absence des élèves. Selon la logique retenue, le travail en présence des élèves de Durand correspond à la phase interactive du modèle de Jackson et à la situation d'enseignement-apprentissage chez De Corte. D'autre part, le travail en absence des élèves de Durand correspond aux phases pré-active et post-active présentées du modèle de Jackson. Ce travail en absence des élèves correspond également aux composantes de l'action didactique chez De Corte, c'est-à-dire la détermination des objectifs, la situation de départ et la détermination des résultats. À partir des éléments ressortant de ces trois modèles, nous avons pu élaborer notre modèle d'analyse. Le processus de l'action didactique est présenté ici en référence à ces modèles et à leur mise en relation.

#### 2.4.1 La phase pré-active du processus de l'action didactique

La première phase du processus de l'action didactique identifiée par Jackson (St-Onge 1992) est la phase pré-active. C'est au cours de cette phase que se déroule l'action de déterminer des objectifs selon De Corte (1990,1996). De Corte distingue deux grandes

catégories d'objectifs, soient les objectifs généraux<sup>4</sup> qui identifient les intentions pédagogiques et les objectifs d'apprentissage<sup>5</sup> qui identifient les changements que l'on souhaite observer dans les comportements des élèves. Concernant cette phase pré-active décrite par De Corte, Durand (1996) souligne qu'il s'agit d'une phase complexe qui concerne à la fois le travail quotidien, soit la préparation détaillée, par exemple, la préparation de la semaine à venir, et la préparation d'ensemble, par exemple, la planification d'une étape. En d'autres termes, cette phase est celle de l'activité de conception du travail des élèves par l'enseignant. Selon notre expérience, toute cette opération de préparation se fait à partir de la connaissance du programme d'études qu'a l'enseignant et de l'utilisation qu'il décide de faire du matériel didactique disponible. Comme nous l'avons déjà vu, cela correspond à la transposition d'un objet à enseigner à un objet enseigné (Develay 1995).

Actuellement, tout ce travail de préparation se fait dans le contexte où le paradigme prédominant de la transmission de connaissances comme fondement de l'action didactique, le paradigme de l'enseignement, est de plus en plus remis en cause pour faire place à un nouveau paradigme, le paradigme de l'apprentissage (Martineau 1999). Dans ce nouveau paradigme, l'enseignant est vu comme l'intervenant qui alimente et outille l'élève dans son apprentissage, apprentissage où celui-ci est de plus en plus vu comme actif (Martineau 1999). La phase pré-active, soit la détermination des objectifs, est donc réalisée en contexte de renouvellement de programme que nous nommerons contexte d'innovation pédagogique.

---

<sup>4</sup> De Corte et al (1990, 1996) définissent le terme objectif général de la façon suivante : « Des objectifs généraux didactiques appartiennent donc à un niveau d'abstraction plus élevé que des objectifs concrets. Ce sont des formulations abstraites concernant les changements dans les aptitudes et les comportements que l'on vise chez les élèves » (p.49)

<sup>5</sup> Par objectif d'apprentissage, De Corte et ses collègues (1990, 1996) entendent ceci : « ... un changement valable, souhaitable, réalisable et durable dans le comportement des élèves, formulé en termes spécifiques, changement dû à l'enseignement reçu à l'école et duquel on attend qu'il contribue à réaliser chez les élèves des objectifs plus généraux » (p.50)

#### 2.4.2 La phase interactive du processus de l'action didactique

Divers auteurs ont décrit ce qui constitue la phase interactive. Selon Jackson (St-Onge 1992), la phase interactive correspond à la partie du travail de l'enseignant réalisé en présence des élèves (St-Onge, 1992). Durand (1996) définit aussi de cette phase comme étant le travail en présence des élèves. Cette interaction de l'enseignant avec ses élèves consiste à leur permettre de faire les apprentissages souhaités. Ayant préparé son intervention, l'enseignant se présente en classe avec une intention de faire apprendre, c'est-à-dire une intention pédagogique. L'enseignant se retrouve face à une situation de départ qui fait en sorte que son travail peut se dérouler dans des conditions changeantes. De Corte (1990, 1996) définit ce terme de situation de départ comme « ... l'ensemble des données personnelles, sociales, scolaires et situationnelles lesquelles, pouvant être en relation avec les objectifs didactiques à réaliser, peuvent exercer ou exercent une influence sur le déroulement et les résultats des processus *enseignement-apprentissage* » (p. 84). Divers éléments comme la motivation de l'élève à apprendre, la dynamique de la classe, l'environnement matériel, l'horaire des cours à l'école, l'école comme bâtisse, le moment du jour ou la saison où l'on se trouve, le leadership ou la compétence professionnelle de l'enseignant déterminent cette situation de départ. Nous estimons que cette notion de situation de départ nous permet de mettre en évidence le caractère contingent du processus de l'action didactique que nous tentons d'observer dans la présente recherche.

La phase interactive est le moment où se déroule la situation d'enseignement-apprentissage à proprement parler. Pour Legendre (1993), la situation d'enseignement est « la situation pédagogique planifiée par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même et qui implique une transmission de savoirs » (p. 1167) et la situation d'apprentissage est le « déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet [l'élève] se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs » (p. 1166). Selon De Corte (1990, 1996), la situation d'enseignement-apprentissage est avant tout

l'aboutissement du processus d'élaboration suivant : il y a tout d'abord l'étape du choix et de la structuration du contenu, ensuite l'étape d'identification des formes de travail didactique et finalement, celle du choix des médias.

Parlant du contenu, De Corte et al. (1990 & 1996) disent : « Par contenu, nous entendons cette partie des biens culturels existants, et plus spécifiquement les systèmes formels, qu'on présente aux élèves dans le but de réaliser des objectifs didactiques » (p. 116). Ils soulignent que cette étape du développement curriculaire implique peu les enseignants et ils disent que cela devrait être changé. De son côté, Legendre (1993) définit le terme contenu comme étant l' « ensemble des connaissances et des habiletés composant un objet d'apprentissage » (p.255).

Pour communiquer ce contenu aux élèves, les enseignants utilisent des formes de travail didactique, toujours selon De Corte (1990, 1996). Ils définissent les formes du travail didactique comme étant « ... les comportements de l'enseignant, orientés vers la production d'expériences d'apprentissage, visant la réalisation d'objectifs déterminés chez les élèves » (p. 145). De Corte (1990, 1996) dit qu'il y a trois grandes formes de travail didactique. Il y a les formes expositives comme l'enseignement magistral et la démonstration. Ensuite, il y a les formes interactives, formes où l'enseignant entre dans un processus d'échange avec ses élèves qui se fait sous forme de discussion. Aussi, le travail didactique peut être exécuté sous formes de tâche fermée ou ouverte. Une tâche fermée, soit une tâche dont les résultats de la production sont déterminés à l'avance, peut se faire sous forme de devoir ou de leçon, alors qu'une tâche ouverte, soit une tâche dont les résultats de la production ne sont pas déterminés à l'avance, peut se faire sous forme d'un travail inspiré par la méthode par projet.

Et pour permettre l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit choisir des médias. Citant Gerlach et Ely, De Corte (1990 & 1996) et ses collaborateurs disent que les « ... médias, au sens large sont toute personne, tout matériel, tout événement qui créent les conditions amenant l'élève à acquérir des connaissances, des *skills* (aptitudes) et des attitudes » (p. 180). Ils soulignent que le choix des médias en enseignement est complexe. Entre

autres, De Corte (1990 & 1996) affirme que plusieurs recherches ont permis de saisir qu'« il n'existe pas de médias appropriés à tous les objectifs » (p. 185).

Donc, il ressort de cette phase interactive où l'enseignant effectue la partie de sa tâche en présence des élèves qu'elle l'amène à mettre de l'avant des situations d'enseignement-apprentissage. Alors qu'il assume l'enseignement dans sa classe, les élèves réalisent des apprentissages. Pour enseigner à ses élèves, l'enseignant va recourir à diverses formes de travail didactique et à des médias. Ces formes de travail didactique et ces médias constitueront les moyens mis à la disposition des élèves pour leur permettre de réaliser les apprentissages souhaités.

#### 2.4.3 La phase post-active du processus de l'action didactique

La phase post-active (St-Onge 1992) constitue l'aboutissement du processus de l'action didactique et permet d'en vérifier l'efficacité. Ce travail porte à la fois sur le travail des élèves et sur son propre travail. St-Onge (1992) dit que cette phase est le moment où « l'enseignant évalue les résultats du processus et en tient compte pour modifier sa nouvelle préparation » (p. 12). De son côté, De Corte (1990, 1996) précise que cette étape du processus de l'action didactique permet de déterminer les résultats obtenus. Durand (1996) définit celle-ci comme étant l'activité d'évaluation. Dans un sens général, Legendre (1993) définit l'évaluation comme étant la « formulation, dans un but bien déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. » (p. 573). De Corte (1990 & 1996) précise que l'évaluation vient permettre de vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis et proposer des mesures de remédiation, dans la mesure où cela s'avère nécessaire.

Selon notre expérience du monde de l'enseignement, il s'agit d'un moment pour l'enseignant de faire le retour sur son travail et d'ajuster sa préparation de cours. Aussi, c'est à ce moment-là qu'il fait une évaluation spécifique des travaux des élèves et qu'il fait, d'une manière plutôt informelle, une évaluation générale de son enseignement et de son efficacité auprès des élèves, se demandant alors ce qu'il aura éventuellement à changer

dans son cours et ce qu'il trouve satisfaisant. Cette étape constitue le terme du processus de l'action didactique selon De Corte.

## 2.5 Le processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique

L'introduction d'un nouveau programme d'études, comme c'est le cas en EMRC de troisième secondaire, engendre une situation où le processus de l'action didactique réalisé par l'enseignant se déroule dans un contexte d'innovation pédagogique. Dans la présente recherche, le concept d'innovation pédagogique est défini du point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire des préoccupations ressenties par ces derniers dans une situation de renouvellement d'un programme d'études. Selon Van den Berg et Ros (1999), l'innovation pédagogique amène nécessairement des préoccupations chez les enseignants. Ils désignent ces préoccupations sous le terme de *concern* et ils définissent ce terme comme suit : « By concern, we mean the questions, uncertainties, and possible resistance that teachers may have in response to new situations and/or changing demands » (p. 880).

Ainsi, Van den Berg et Ros (1999) disent que les enseignants ont des réactions lorsqu'une innovation pédagogique est proposée, voire imposée. Comme il a été mentionné précédemment, ils se questionnent, ils ont des inquiétudes et parfois, ils résistent au changement proposé. Pour eux, la perception que les acteurs ont d'une innovation pédagogique est un facteur important à considérer, car ces perceptions peuvent influencer davantage sur cette innovation que les orientations ministérielles et les moyens financiers mis en place pour l'implanter. Cette recherche a justement pour but de dégager les questions, les inquiétudes et les résistances que les enseignants ont par rapport à un nouveau programme d'études qui les amène à innover dans leur action didactique.

Se référant à E.J. Hatton, Van den Berg et Ros (1999) disent qu'il y a une confrontation entre la nouvelle culture proposée par l'innovation pédagogique et la culture liée à la pratique enseignante en cours. En fait, les auteurs soulignent que l'engagement des enseignants demeure marginal dans une réforme, parce que l'on ne tient pas compte,

entre autres, de la perception qu'ils ont de leur rôle et de ce que ce changement signifie pour eux.

L'implantation d'une innovation est souvent difficile, car elle amène du stress, de la confusion et du doute. Selon Van den Berg et Ros (1999), les enseignants ne sont pas « standardisés » et l'enseignement n'est pas une routine. Les enseignants vivent une réelle ambivalence face à cette innovation en se demandant s'ils sont en mesure de bien faire un tel changement. Nous comprenons donc que les auteurs veulent démontrer qu'une innovation pédagogique ne peut être mise en place selon un modèle établi d'avance.

Il est donc possible de voir que les enseignants ont des préoccupations dans un contexte d'innovation pédagogique. Ces préoccupations se manifestent sous forme de questions, d'inquiétudes et de résistances à la demande de changement proposé. Il nous apparaît que Van den Berg et Ros (1999) font ressortir le fait que ces préoccupations ont un impact sur la représentation que les enseignants se font du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique. L'essai de conceptualisation du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique tente d'illustrer le travail des enseignants en situation de renouvellement de programme.

Tableau 2

Essai de conceptualisation du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique			
Dimensions	Composantes	Indicateurs de l'action didactique	Indicateurs de l'innovation pédagogique
1. Phase pré-actives (St-Onge 1992)	1.1 Préparation	1) Préparation d'ensemble (année, étape, module) 2) Préparation détaillée (choix des formes de travail didactique et des médias et préparation du matériel)	Pour chaque composante, observer les indicateurs suivants découlant de la dimension dite des préoccupations ( <i>concerns</i> ) du concept d'innovation pédagogique (van den Berg & Ros 1999):  ↑
	1.2 Curriculum et matériel lié au curriculum	1) Connaissance du programme d'études 2) Utilisation du matériel didactique disponible (manuel de l'élève et cahiers d'exercices) 3) Approche privilégiée par le programme d'études	
2. Phase interactive (St-Onge 1992)	2.1 Formes du travail didactique	1) Formes expositives (enseignement magistral, présentation audiovisuelle, etc.) 2) Formes du dialogue (discussions et échanges) 3) Formes des tâches (tâche ouverte ou fermée)	1) <b>Inquiétudes</b> face à l'innovation pédagogique (facilité ou non à utiliser le programme d'études)  2) <b>Questions</b> face à l'innovation (niveau de compréhension de ce programme d'études)  3) <b>Résistance</b> face à l'innovation (programme d'études jugé aidant ou non)  ↓
	2.2 Médias	1) Personnes (ex. Infirmière ou psychologue) 2) Moyens non-personnels (ex. Manuel scolaire, livres divers, fiches de travail, cahiers d'exercices, etc.) 3) Événements (ex. Attentats du 11 septembre 2001)	
3. Phase post-actives (St-Onge 1992)	3.1 Retour sur le cours	1) Ajustement de la planification de cours	
	3.2 Évaluation des apprentissages	1) Correction des divers travaux et des tests	
	3.3 Évaluation générale	1) Retour sur les formes de travail didactique et les médias utilisés au cours de la phase active	

Le processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique consiste en un processus de mise en œuvre d'un programme d'études par un enseignant dans son travail. La présente recherche se veut justement une tentative d'explicitation de l'impact qu'a l'innovation pédagogique sur le processus de l'action didactique chez les enseignants en EMRC de troisième secondaire, et ce, à partir des représentations qu'en ont les

enseignants rencontrés. Nous avons dégagé les dimensions et les indicateurs de ce réseau conceptuel pour le rendre opérationnel dans le cadre de la présente recherche, et ce, à partir des données théoriques que nous venons de présenter et de notre connaissance pratique de l'action didactique. Le tableau 2 présente les trois phases de l'action didactique décrites précédemment, soit les phases pré-active, interactive et post-active définies par Jackson (St-Onge 1992). Les phases pré-active et post-active correspondent au travail en absence des élèves (Durand 1996), alors que la phase interactive correspond au travail en présence des élèves (Durand 1996). Diverses composantes viennent préciser les actions entreprises à l'intérieur de chacune de ces phases. Elles sont elles-mêmes subdivisées en indicateurs de l'action didactique, ceux-ci nous permettant de poser le regard le plus juste possible sur les représentations présentes dans le discours des enseignants. Nous estimons que ceci permet de rendre compte du processus de l'action didactique. Enfin, les indicateurs de l'innovation pédagogique ne sont associés à aucune des dimensions de l'action didactique de façon précise, mais ils sont présentés dans ce tableau de façon à illustrer que les préoccupations (concerns) des enseignants en contexte d'innovation pédagogique peuvent être présentes à chaque étape de son action.

## 2.6 Questions spécifiques de recherche

La question générale de recherche se formule comme suit : quel processus de l'action didactique les enseignants disent-ils utiliser dans la mise en œuvre du programme d'études en EMRC de troisième secondaire ? Celle-ci se précise en trois questions spécifiques découlant du cadre conceptuel que nous venons d'établir:

- 1) Quelles représentations peut-on dégager du discours des enseignants par rapport au travail en présence des élèves dans un contexte d'innovation pédagogique?
- 2) Quelles représentations peut-on dégager du discours des enseignants par rapport au travail en absence des élèves dans un contexte d'innovation pédagogique?

- 3) Quelles représentations peut-on dégager du discours des enseignants sur le changement de programme d'études en tant qu'innovation pédagogique?

## 2.7 But et limites de la recherche

Le but et les limites de cette recherche sont formulés en lien avec la problématique, le cadre conceptuel et la question générale à l'origine de ce projet de recherche.

Le but de cette recherche consiste à décrire les représentations du travail en présence des élèves, soit la phase interactive, ainsi que du travail en absence des élèves, soit les phases pré-active et postactive, et ce, en contexte d'innovation pédagogique, exprimées par les enseignants en EMRC de troisième secondaire. Cette recherche devrait permettre de disposer de données supplémentaires sur la question de la mise en œuvre du programme d'études en EMRC de troisième secondaire. Elle est de nature exploratoire en raison de l'absence de données précises sur la question de la mise en œuvre d'un nouveau programme d'études en EMRC dans le système scolaire québécois. Le contexte géographique de réalisation est l'Abitibi-Témiscamingue, soit une région faiblement peuplée, éloignée des grands centres urbains comme Montréal et Québec, en partie rurale, en partie urbaine et qui est largement francophone.

Une limite de ce projet réside dans le fait que les représentations des enseignants au sujet de la mise en œuvre du programme d'études en EMRC de 3<sup>ième</sup> secondaire et de l'innovation pédagogique contenue dans celui-ci sont explorées à travers leurs propos recueillis dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Donc, nous sommes conscients que nous n'étudions que ce qu'ils disent faire et non ce qui se passe en classe, car nous ne faisons aucune observation dans les salles de cours. De plus, les propos recueillis auprès des enseignants n'ont pas toujours été approfondis comme cela aurait été souhaitable dans un contexte idéal. Il y a donc là une limite supplémentaire inhérente à la présente recherche. Cependant, l'analyse de contenu effectuée permet de profiler un certain nombre de questions de recherche que nous considérons pertinentes à tout contexte d'implantation d'une innovation de ce type.

Une autre limite liée à ce projet de recherche vient du fait que le chercheur a été lui-même enseignant en EMRC de troisième secondaire pendant sept ans. Tout en adoptant une posture d'objectivité, le chercheur est conscient qu'il voit aussi cet objet d'étude avec des yeux d'acteur.

Enfin, une dernière limite est de nature conceptuelle. Nous avons utilisé le concept d'innovation pédagogique sous l'angle des préoccupations que les enseignants manifestent à l'égard de celles-ci, concept élaboré par Van den Berg et Ros (1999). Nous sommes conscients que d'autres définitions du concept d'innovation pédagogique ont été élaborées et auraient pu être utilisées pour cerner l'objet de notre recherche. Cependant, les travaux de Van den Berg et Ros (1999) ont été retenus en raison de leur pertinence en relation avec le fait que notre recherche s'adresse directement aux enseignants.

## CHAPITRE III

### LA MÉTHODOLOGIE

La présentation de la méthodologie de recherche suit le plan suivant : 1) identification de la population à l'étude et 2) présentation des instruments utilisés pour mener à bien cette recherche et 3) présentation du déroulement et des étapes de la recherche.

Cette recherche est exploratoire, car nous ne disposons que de peu d'informations antérieures au sujet de la didactique en EMRC, ce qui est, cependant, contrebalancé par une documentation au niveau du processus de l'action didactique. De plus, cette recherche est interprétative, car nous tentons de mettre au jour les représentations du processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique exprimées par des enseignants. Sur le plan scientifique, nous pensons que les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche vont fournir un matériel de départ utile à la poursuite de l'étude de la question.

#### 3.1 La population à l'étude

La population à l'étude compte quatorze enseignants qui ont dispensé le cours d'EMRC de troisième secondaire sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue durant l'année scolaire 2001-2002. De ce nombre, neuf enseignants ont participé à la présente recherche. Étant donné le nombre restreint d'enseignants, douze de ces quatorze enseignants ont été contactés pour participer à cette recherche. Le nombre d'enseignants rencontrés étant jugé suffisamment représentatif, d'une part, et l'éloignement relatif des deux autres enseignants du lieu de résidence du chercheur (plus de 250 kilomètres) d'autre part, justifient le fait de ne pas faire appel à leur collaboration. De ce nombre, neuf ont accepté de collaborer à cette recherche, ayant fait part de leur disponibilité et de leur

volonté de participer à celle-ci. Les trois enseignants qui ont refusé de participer à cette recherche l'ont fait pour les raisons suivantes : l'un d'eux n'avait pas la disponibilité requise, un autre était absent de son travail durant cette période et le troisième s'est désisté, après avoir accepté de participer à la recherche, soulignant qu'il ne se sentait pas à l'aise de parler de l'implantation de ce programme, alors que l'on s'apprêtait à le retirer de la grille-matières. Enfin, un dixième enseignant a participé à cette recherche, soit l'enseignant ayant participé à l'entretien exploratoire. Cet enseignant travaille dans une école secondaire de la région du Nord-du-Québec. Donc, finalement, un nombre total de dix enseignants ont collaboré à cette recherche.

Nous avons décidé de sélectionner les participants à l'étude selon les critères suivants :

- 1) choisir des enseignants qui ont une formation dans le domaine (théologie, catéchèse ou pastorale) et des enseignants qui n'ont pas cette formation;
- 2) choisir des femmes et des hommes pour refléter la parité qui existe entre hommes et femmes dans ce travail (sept femmes et sept hommes);
- 3) choisir au moins deux enseignants qui travaillent dans de petites écoles secondaires comptant moins de trois cent élèves et au moins deux travaillant dans des écoles d'au moins mille élèves pour refléter la réalité de la région (région à la fois urbaine et rurale) et
- 4) choisir au moins un enseignant qui consacre la majorité de son temps de travail à enseigner le programme d'études en EMRC de troisième secondaire et en choisir au moins un autre qui enseigne ce programme d'études en enseignant en même temps quelques autres programmes d'études.

Nous pensons qu'un tel échantillonnage diversifié à plusieurs égards reflète la réalité de la situation étudiée dans le cadre de cette recherche.

Voici une description globale des caractéristiques de l'ensemble des enseignants qui ont participé à cette recherche selon le sexe, l'expérience professionnelle, la formation et le contexte de travail. Parmi les enseignants rencontrés, il y avait six hommes et quatre femmes. Six de ces enseignants ont plus de vingt ans d'expérience en enseignement. Les quatre autres enseignants ont entre cinq et quinze ans d'expérience. De ce nombre, seulement deux enseignent l'EMRC de troisième secondaire depuis plus de dix ans. Cependant, la majorité des enseignants rencontrés ont enseigné le programme d'études

en EMRC de troisième secondaire en vigueur au cours des années 1980 aux années 1990. Six de ces enseignants ont une formation d'au moins trente crédits universitaires en théologie ou en catéchèse. De ce groupe d'enseignants, la plupart, soit huit enseignants sur dix, ont plus de la moitié de leur tâche d'enseignement en EMRC et en EM. Quatre enseignants travaillent dans des écoles de plus de cinq cent élèves. Les enseignants rencontrés sont à l'emploi de quatre des cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. Pour une des raisons évoquées précédemment, il n'a pas été possible de rencontrer les enseignants en EMRC de troisième secondaire à l'emploi d'une des cinq commissions scolaires de la région.

### 3.2 Les instruments de recherche

Les instruments de recherche sont le questionnaire d'entrevue et la grille d'analyse du contenu des entrevues. Le questionnaire d'entrevue a été préparé à partir des composantes et des indicateurs du processus de l'action didactique identifiés dans le cadre conceptuel (Appendice C). La validation de cet instrument de collecte de données a été faite par entrevue auprès d'un enseignant qui dispensait le cours d'EMRC de troisième secondaire au cours de l'année 2001-2002, mais qui n'était pas à l'emploi d'une des cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. Le questionnaire d'entrevue a été ajusté à la lumière de l'analyse de contenu et de la démarche de cette entrevue. Étant donné que les propos recueillis nous apparaissent significatifs au regard des questions et des objectifs de recherche, il a été décidé d'intégrer cet entretien au corpus de données.

Le contenu des entrevues sert à documenter la définition conceptuelle de l'action didactique. La grille d'analyse du contenu des entrevues (Appendice D) est donc élaborée en définissant de manière opérationnelle chacun des indicateurs qui y figurent et en la complétant de ceux qui apparaissent dans le discours des enseignants. Cette grille d'analyse est donc un outil qui permet de catégoriser l'ensemble du discours des enseignants.

### 3.3 Les étapes du projet de recherche

La recherche que nous avons menée s'est déroulée selon l'ordre chronologique suivant : 1) prise de contact initiale, 2) cueillette des données, 3) codage des données, 4) regroupement des unités codées par catégories thématiques, 5) réduction des données et analyse interprétative. Il y a d'abord eu une prise de contact initiale avec les enseignants constituant la population à l'étude. Ensuite, les enseignants volontaires ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues qui ont permis de recueillir des données. Enfin, les données recueillies ont fait l'objet d'un travail de codage, de catégorisation et d'analyse.

Tout d'abord, nous avons contacté les enseignants par téléphone pour leur demander de participer à cette recherche. Les enseignants contactés ont été sélectionnés à partir de la liste que nous possédions de ceux qui ont enseigné le programme d'études en EMRC de troisième secondaire au cours de l'année scolaire 2000-2001. Dans certains cas, les directions d'établissement ont été contactées pour vérifier si des personnes différentes assumaient la tâche en EMRC de troisième secondaire. Le projet leur a été présenté afin qu'elles puissent donner leur accord en connaissance de cause.

La plupart des entrevues ont eu lieu dans les écoles respectives de chacun des enseignants, sauf dans deux cas, où les rencontres ont eu lieu au domicile des enseignants interviewés entre février et avril 2002. Les entrevues ont été de durée variable. Les plus brèves ont été d'une durée d'un peu moins d'une heure jusqu'à environ deux heures pour les plus longues. Ceci s'explique par le fait que certains participants ont cherché davantage que d'autres à expliciter les propos qu'ils ont tenus.

La cueillette de données s'est faite à partir du questionnaire d'entrevue (Appendice C), et ce, sous forme d'entrevues semi dirigées. Nous considérons que ces données constituent « ... l'ensemble des faits, informations et observations que le chercheur doit récolter avant d'être en mesure de fournir une réponse adéquate à la question posée » (Tremblay 1968, p. 190). Nous avons amassé ces données en rencontrant les enseignants pour faire les entrevues semi dirigées qui prenaient le sens de récit de pratique, ce que Chené (citée par

Desgagné, Gervais et Larouche 2001) définit comme étant « ... la narration d'une situation-problème que l'enseignant a eu à affronter et par laquelle il nous fait part du processus délibératif grâce auquel il est parvenu à la résoudre » (p. 203). L'entrevue a eu pour objectif de leur faire décrire leur propre processus de l'action didactique en contexte d'innovation pédagogique en posant les questions prévues au questionnaire d'entrevue et en requestionnant au besoin. Ce questionnaire a été suivi dans l'ensemble et chaque enseignant a été invité à expliciter la façon dont il met en pratique les diverses étapes du processus de l'action didactique. Cependant, nous sommes conscients que le contexte de chaque entrevue a amené le chercheur à poser certaines questions de façon différente et à approfondir certains aspects davantage avec certains enseignants qu'avec d'autres, dépendamment des propos tenus par ceux-ci.

Les données recueillies pendant ces entrevues ont été enregistrées et transcrites par la suite. Le lecteur trouvera en appendice un extrait du corpus résultant du travail de transcription (Appendice E). Dans un cas, un problème technique a fait en sorte que les propos recueillis auprès de l'enseignant n'ont pas été enregistrés. Dans les jours qui ont suivi cet entretien, nous nous sommes rappelés les propos tenus par l'enseignant et avons noté par écrit ceux dont nous étions certains que l'enseignant avait tenus lors de notre rencontre. Dans un autre cas, certains extraits ont été effacés à la suite d'un bris de l'enregistrement. Cependant, la grande majorité des propos tenus durant cette entrevue ont pu être transcrit. De plus, chaque enseignant a reçu copie écrite de la transcription de l'entrevue qu'il a donnée.

Le contenu de chacune des entrevues a fait l'objet d'un travail de codification et de catégorisation à partir des dimensions et des indicateurs identifiés précédemment dans le chapitre II. Tremblay (1968) justifie un tel travail en soulignant que « le but de la classification des matériaux de recherche est de les rendre facilement accessibles au moment de l'analyse ... » (p.194). Chaque entrevue a été analysée selon cette méthode. Le lecteur trouvera en appendice de ce rapport un extrait du corpus étudié à l'aide des indicateurs identifiés dans le cadre conceptuel (Appendice F). L'ensemble de ce travail de codification et de catégorisation est disponible sur demande.

Dans cette recherche, l'analyse de contenu a été utilisée pour scruter les données recueillies. Nous définissons l'analyse de contenu comme étant « ... une méthode de recherche qualitative (...) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scripto-audiovisuelles relatives à cette réalité » (Legendre 1993, p.45). Par conséquent, l'analyse de contenu nous a servi à décrire des données particulières et ensuite, à les regrouper par catégories, selon les dimensions conceptuelles qui permettent d'éclairer le processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique. Les données ont été analysées et interprétées en établissant un lien direct avec les questions et les objectifs de la recherche.

Le traitement des données a permis d'identifier les silences d'une part, de même que les informations non pertinentes, d'autre part, par rapport à l'objet de recherche. Le but du travail d'analyse et d'interprétation consiste à documenter les concepts à l'aide des informations recueillies au cours des entrevues. L'interprétation des résultats d'analyse a été inductive et réalisée à partir du cadre conceptuel, des questions de recherche, du but et des limites de la présente recherche.

Le présent rapport de recherche est rédigé pour présenter les résultats obtenus et l'interprétation qu'il a été possible d'en faire. Ce rapport nous permet de revenir sur les concepts définis dans le cadre conceptuel, et ce, à la lumière de l'analyse et de l'interprétation qui a été faite des données obtenues.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La problématique à la base de cette étude concerne les représentations que les enseignants en EMRC de troisième secondaire ont de leur travail dans un contexte d'innovation pédagogique que constitue le renouvellement du programme d'études. L'objet de recherche est délimité à l'aide des concepts qui présentent le processus de l'action didactique d'une part et du concept d'innovation pédagogique d'autre part. L'explicitation des représentations du processus de l'action didactique des enseignants est fondée sur la mise en relation des travaux de trois auteurs différents, soit De Corte (1990 & 1996), Durand (1992) et Jackson (St-Onge 1992). L'explicitation du concept d'innovation pédagogique réfère, pour sa part, aux travaux de Van den Berg et Ros (1999). Comme nous l'avons déjà souligné, cette recherche a été menée pour dégager les représentations que les enseignants en EMRC de troisième secondaire ont de leur travail en contexte d'innovation pédagogique, soit le changement du programme d'études de ce cours. Le but de la présente recherche consiste donc à explorer la question du travail des enseignants dans le cadre d'un tel changement.

Ce chapitre présente les données de recherche obtenues en réponse aux questions spécifiques de recherche, soit les représentations que les enseignants se font de leur travail, en présence et en absence des élèves, en contexte d'innovation pédagogique que constitue le changement de programme en lui-même. Ces données viennent documenter la connaissance de la représentation que les enseignants construisent de leur travail, dans les limites du contexte d'entrevue. Les résultats de recherche obtenus suite au travail d'analyse et d'interprétation sont présentés selon la séquence suivante : 1) présentation

des données relatives au travail en présence des élèves, 2) présentation des données relatives au travail en absence des élèves et 3) présentation des données relatives au contexte d'innovation pédagogique sur le travail des enseignants. Cette présentation est suivie d'une discussion des points jugés importants qui sont ressortis davantage au cours du travail d'analyse et d'interprétation, soit l'appropriation du curriculum formel, les impacts des changements socio-administratifs et les conditions de mise en œuvre de cette innovation. Chaque aspect est introduit par une définition visant à le délimiter de façon succincte.

#### 4.1 Le travail en présence des élèves

Divers auteurs ont tenté de cerner la nature du travail des enseignants auprès de leurs élèves. Selon Durand (1996), l'enseignant assume une tâche d'animation et exerce un contrôle sur le travail des élèves quand il se retrouve en leur présence. Ce travail en présence des élèves est directement relié au déroulement d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Au cours de cette séquence, l'enseignant utilise des formes de travail didactique pour enseigner à ces élèves. Ces derniers utilisent les médias mis à leur disposition pour réaliser les apprentissages souhaités. Enfin, cette séquence s'inscrit au cœur d'une relation entre l'enseignant et les élèves. Nous allons présenter les données recueillies au cours des entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche pour tenter de dégager les représentations des enseignants concernant leur travail en présence des élèves, sur les plans suivants : les formes du travail didactique, les médias et la relation avec les élèves.

##### 4.1.1 Les formes du travail didactique

Les formes du travail didactique mentionnées par les enseignants sont les formes expositives et interactives ainsi que les tâches ouvertes et fermées. Les formes expositives constituent la première catégorie de formes de travail didactique dont les enseignants nous ont parlé.

#### 4.1.1.1 Les formes expositives

Les formes expositives sont l'enseignement magistral et l'usage du matériel audiovisuel. En premier lieu, nous faisons le constat que le temps que l'on dit accorder à l'enseignement magistral au cours d'une période du cours d'EMRC est variable d'un enseignant à l'autre. Ainsi, certains enseignants disent peu utiliser cette méthode alors que d'autres en font un usage régulier. Nous croyons que la principale raison pouvant expliquer une différence assez marquée dans l'usage de cette forme expositive est liée à l'efficacité que les enseignants associent à celle-ci. Pour ceux faisant un usage plus important de cette forme, l'enseignement magistral constitue un atout. L'un d'eux souligne que cela lui donne un meilleur contrôle sur sa classe et évite des pertes de temps. Voici ses propos : « [...] j'aime mieux prendre du temps magistral, parce qu'ils font moins de choses! [...] il me semble que j'ai un peu plus de pouvoir que quand ils sont en équipe de trois [...] » (Su3-78). Pour un autre, le fait de transmettre un maximum d'informations dans un cours peut amener les élèves à faire d'autres activités d'apprentissage lors des périodes de cours suivantes. De plus, il ressort des propos de certains enseignants qu'ils aiment enseigner en utilisant régulièrement les formes expositives dans leur interaction avec les élèves. Il est possible d'observer dans ces propos que l'enseignement magistral est considéré comme un moyen à privilégier dans leur travail auprès des élèves.

Il ressort des propos de certains enseignants que l'avènement du nouveau programme amène à revoir l'utilisation de l'enseignement magistral en classe, sans pour autant considérer nécessaire de l'abandonner. Aussi, il nous semble possible de dire que certains enseignants expriment une certaine remise en question de cette forme de travail didactique car, selon eux, le temps où les élèves sont attentifs pendant une présentation magistrale est limité. Ainsi, après quinze minutes, il faut prévoir passer à un autre type d'activités, afin de ne pas perdre l'intérêt des élèves. Un enseignant précise d'ailleurs qu'il utilise cette forme de travail didactique dans sa classe : « [...] mais c'est jamais très long le discours en avant de la classe, magistral! » (Su10-129)

L'usage du matériel audiovisuel dans les situations d'enseignement-apprentissage est répandu chez les enseignants rencontrés. Cependant, il semble possible de dire que des considérations matérielles restreignent l'usage qu'en font certains enseignants. Ceux-ci soulignent que le manque de disponibilité et l'accessibilité restreinte à ce type de matériel pédagogique peut constituer une limite à l'utiliser. De plus, il nous semble que les problèmes techniques liés à l'usage du matériel audiovisuel constitue également une restriction à l'usage de ce matériel. Un enseignant explique cela ainsi : « [...] quand ça marche pas, ça me dérange! Fait que j'essaie de ne pas en prendre quand je ne suis pas sûr que ça va marcher! » (Su3-84)

Il semble clair que les enseignants veulent provoquer un impact auprès de leurs élèves en utilisant des documents audiovisuels. Les personnes qui ont abordé la question soulignent qu'ils le font en ayant une intention pédagogique en tête et en utilisant le document approprié au bon moment, comme le précise un enseignant. En fait, cette préoccupation semble importante pour ces enseignants, en ce sens qu'ils disent ne pas vouloir présenter un film pour présenter un film. Voici ce qu'en dit un enseignant : « [...] ils ne sont pas à l'école pour regarder des films [...] [et] les jeunes, des fois, ils arrivent puis ils me demandent un film [et] je dis : arrive-moi avec un film qui parle de ce qu'on est en train de voir [...] » (Su6-118) Cependant, certains précisent que dans certaines situations d'apprentissage l'effet escompté n'est pas facile à atteindre, et pour cette raison, ils préfèrent s'en remettre à d'autres moyens pédagogiques qu'ils jugent plus pertinents.

Enfin, nous observons que les enseignants ne font pas de liens entre l'usage du matériel audiovisuel et l'innovation pédagogique. Aucun d'entre eux n'a évoqué le fait que le renouvellement de programmes d'études les avait amenés à utiliser différemment cette forme expositive. Nous pensons que l'usage fait de cette forme de travail didactique est demeuré semblable, quoique les enseignants aient été questionnés sur l'usage de cette forme expositive et non sur les changements qu'ils ont vécus à ce niveau dans leur pratique.

#### 4.1.1.2 Les formes interactives

Les formes interactives constituent une autre forme de travail didactique que l'enseignant peut utiliser dans son travail en présence des élèves. Par formes interactives, nous entendons les activités d'enseignement et d'apprentissage basées sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Tous les enseignants rencontrés ont parlé de l'usage qu'ils font en classe des formes interactives. Les diverses formes interactives qu'ils ont abordées sont les suivantes : l'utilisation des échanges et des discussions avec les élèves, le retour sur les travaux faits, les débats en classe et le travail en groupe-classe.

Plusieurs enseignants ont explicité les raisons qui les amènent à recourir aux formes interactives dans leur travail avec les élèves. Pour certains, cela leur permet de prendre le pouls de la classe, de voir ce que les élèves pensent du contenu du cours, mais aussi de la vie en général, même si parfois, certains interrogent l'efficacité des interactions en vue de la réalisation des intentions pédagogiques poursuivies. Aussi, certains enseignants expriment clairement leur conviction que les élèves peuvent apprendre des autres dans un tel contexte. À ce sujet, un enseignant mentionne : « [...] je pense qu'ils peuvent aussi venir chercher des connaissances [...] quand on discute, quand on essaie de ramasser, de rassembler les idées de tout le monde, je pense qu'ils viennent aussi chercher des connaissances! C'est pas toujours moi! » (Su6-152). De plus, il semble y avoir régulièrement un travail d'adaptation de la part de l'enseignant pour tenir compte des élèves qu'il a en face de lui. Ainsi, à travers l'usage des formes interactives, il nous semble qu'il peut voir où en sont ses élèves et ainsi ajuster son action didactique en conséquence.

Il ressort de ces propos que les enseignants ont des intentions pédagogiques en tête lorsqu'ils choisissent d'utiliser une telle forme de travail didactique, certains soulignant qu'ils veulent amener les élèves à échanger leurs points de vue sur un sujet donné. Aussi, on peut retenir de ces propos que l'intérêt des élèves semble être un facteur déterminant dans l'usage de cette forme. En utilisant une telle forme, les enseignants sont donc habités par cette préoccupation. Aussi, de telles formes de travail didactique basées

sur l'interaction fournissent une certaine rétroaction à l'enseignant qui observe les réactions de ses élèves face aux objets d'apprentissage proposés. On observe que certains enseignants utiliseraient l'interaction pour effectuer un travail d'adaptation de la situation d'enseignement-apprentissage qui tient compte des élèves qu'il a en face de lui. À travers l'usage des formes interactives, il nous apparaît que l'enseignant peut voir où en sont ses élèves et ainsi ajuster son action didactique en conséquence. Cependant, les données analysées ne permettent pas de dégager quelques liens explicites que les enseignants établiraient entre l'usage des formes interactives et le contexte d'innovation pédagogique que constitue le renouvellement du programme.

#### 4.1.1.3 Les tâches ouvertes ou fermées

Une autre forme de travail didactique auquel les enseignants peuvent avoir recours est constituée des tâches dites ouvertes ou fermées. Tout d'abord, nous définissons les tâches ouvertes comme étant les activités d'apprentissage où les élèves font des productions dont le résultat ne peut être déterminé à l'avance. Tous les enseignants rencontrés nous ont parlé de l'utilisation des formes des tâches ouvertes. Ils ont précisé qu'ils faisaient réaliser aux élèves des tâches ouvertes sous forme de travaux de recherche, de travaux de réflexion ou d'autres productions.

Nous pouvons dégager de ces propos les représentations que les enseignants se font du travail de recherche. Parmi ceux qui soulignent utiliser plus régulièrement le travail de recherche en classe, il apparaît que ce type d'activités d'apprentissage joue un rôle important dans le développement intellectuel de l'élève. Un enseignant dit ceci concernant le travail de recherche : « [...] je trouve ça important que les jeunes participent eux-mêmes à un apprentissage [...] concernant un thème où eux-mêmes trouvent la réponse, eux-mêmes cherchent la solution » (Su7-77). Chez ceux qui soulignent l'utiliser moins souvent ou ne pas y avoir recours, il ressort surtout de la représentation qu'ils se font de ce type de travail qu'il y a certaines difficultés à utiliser ces moyens. Ces difficultés sont liées à la gestion du travail des élèves ou à la disponibilité des ressources éducatives. Des enseignants soulignent que les difficultés liées à la gestion du travail des

élèves viennent du fait qu'il y a souvent perte de temps et que ceux-ci veulent surtout travailler entre amis. Au niveau de la disponibilité des ressources éducatives, le fait de ne pas pouvoir recourir facilement à des informations sur le réseau Internet ou à ne pas avoir accès à une bibliothèque bien documentée constitue un problème.

À travers l'utilisation des travaux de recherche, nous pouvons voir se manifester une perception de l'innovation pédagogique. Chez certains enseignants, l'innovation pédagogique prend déjà place ou est envisagée à travers de tels travaux. On peut voir dans les propos de certains enseignants une acceptation du nouveau programme d'études. Chez l'un d'eux, l'intégration du vocabulaire dans son discours nous apparaît justement comme un signe d'acceptation. Chez d'autres, la place accordée à la question des travaux de recherche dans l'entrevue nous permet de penser qu'ils accordent une importance réelle au renouvellement du programme d'études. Cependant, dans le cas d'un autre enseignant, nous observons que l'usage des travaux de recherche en équipe semble le confronter dans sa représentation de son travail. L'introduction de ce type de tâches qui incite à innover semble provoquer une certaine résistance, jugeant qu'un tel type de travail s'avère plutôt inefficace. Voici ses propos à ce sujet : « Parce que j'ai l'impression qu'y a une perte de temps au travail en équipe [et] pour vrai là! Une vraie perte de temps! C'est pas efficace! » (Su3-81)

Les propos des enseignants concernant les travaux de réflexion nous indiquent que ceux-ci cherchent à amener les élèves à développer une certaine capacité de conceptualisation personnelle des notions abordées en classe dans le cadre de tels travaux. Il nous semble possible de voir que ces travaux, incluant les productions à caractère artistique, audiovisuel ou littéraire, sont des outils pour amener l'élève à prendre position, à faire part de ses idées en cours d'apprentissage. Il apparaît que le changement de programme amène certains enseignants à davantage intégrer cette dimension dans leur situation d'enseignement-apprentissage, mais il demeure que cela ne semble pas lié directement à ce changement chez certains.

Aussi, les enseignants ont recours dans leur travail aux tâches dites fermées. Tous les enseignants rencontrés soulignent avoir recours dans leur travail à des tâches fermées. On peut considérer ces tâches dites fermées comme étant des activités d'apprentissage où tous les élèves de la classe ont le même travail à effectuer. Les enseignants ont souligné que ces activités peuvent prendre diverses formes : exercices courts, devoirs et leçons. Aussi, les contextes de réalisation de ces activités sont divers.

Tout d'abord, les propos de certains enseignants par rapport à l'usage des exercices courts soulèvent certaines interrogations. Nous nous questionnons à savoir si le fait de travailler selon une séquence d'enseignement où l'on alterne entre enseignement magistral d'une notion, exercice court lié à cette notion et correction de cet exercice n'est pas associé à un sentiment de sécurité que procure le fait d'évoluer dans un contexte connu. Nous n'estimons pas disposer d'éléments de réponse à cette interrogation dans les limites de cette étude, mais le fait qu'un tel usage soit fréquent nous interroge néanmoins. Cependant, il semble que l'on peut voir se manifester dans les propos d'un enseignant une adaptation du changement proposé dans le nouveau programme. Il est possible de penser que l'utilisation des exercices courts plutôt que du travail de recherche pour faire réaliser certains apprentissages est lié au fait que l'enseignant trouve que cela est plus compréhensible par les élèves. Ainsi, nous pensons qu'il accepte le nouveau programme, mais qu'il en fait une adaptation pour simplifier la tâche à réaliser et la rendre ainsi accessible à ses élèves, jugeant qu'il est préférable de parfois faire des exercices plutôt que d'aborder la tâche de façon globale. Voici ses propos : « [...] les années passées, c'était les trois [questions] ensemble [...]! On fouille, on recherche et on résout le problème, les trois questions tout de suite [...] l'une après l'autre, tandis que cette année, j'ai fait deux exercices, questions, réponses! [...] ce que je peux voir en secondaire 3, c'est pas mauvais de le faire [...] » (Su7-81)

Au niveau de l'usage des tâches dites fermées, nous estimons que les exercices courts font régulièrement partie des activités d'apprentissage demandées aux élèves en classe. On pourrait s'attendre à ce que ce type de tâche constitue des devoirs à domicile, mais ce n'est pas le cas. Il ressort des propos des quelques enseignants qui ont abordé ce sujet

qu'ils font un usage plutôt limité des devoirs et des leçons à la maison. Cet usage limité semble caractériser le cours d'EMRC, sans que nous puissions expliciter clairement les raisons de cette situation.

Concernant le travail en équipe, les propos des enseignants soulèvent la question de ce qu'ils en pensent réellement. Les données recueillies expriment des résistances face à ce mode de regroupement. Ainsi, nous estimons que les résistances exprimées viennent du fait que certains enseignants y voient une perte de temps, comme nous l'avons déjà évoqué. Un enseignant trouve que son usage est plus pertinent en formant un seul grand groupe de travail plutôt que plusieurs petits groupes de travail. Il souligne qu'il travaille souvent en grand groupe avec ses élèves et, en un sens, il semble possible de dire qu'il cherche à former une sorte de communauté apprenante avec ses élèves. En bout de ligne, il s'avère difficile de voir ce que les enseignants rencontrés pensent vraiment du travail en équipe.

Donc, au niveau des formes du travail didactique, nous pouvons voir un certain questionnement sur l'usage fait de certaines formes. Cependant, ce questionnement ne semble pas nécessairement entraîner des modifications significatives dans les pratiques des enseignants interviewés. Il nous apparaît pertinent de nous demander si un tel questionnement est lié directement aux changements curriculaires proposés, mais nous ne sommes pas en mesure de répondre clairement à une telle interrogation.

#### 4.1.2 Les médias

Les médias constituent toutes les ressources didactiques que l'enseignant met à la disposition des élèves pour leur permettre de faire les apprentissages souhaités. Parmi ceux-ci, il y a des moyens non-personnalisés qui sont utilisés comme les cahiers d'exercices, les manuels de l'élève et le recours à des événements d'actualité ou des événements historiques. Il y a aussi l'usage de moyens personnels, comme le recours à son expérience personnelle que l'enseignant peut faire ou l'expertise de personnes-

ressources qu'il peut décider de mettre à contribution pour faciliter l'apprentissage de ses élèves.

#### 4.1.2.1 Les moyens non-personnalisés

Tout d'abord, les habitudes d'utiliser les cahiers d'exercices ne semblent pas avoir changé de façon significative dans le contexte de l'innovation pédagogique à l'étude. L'usage du cahier d'exercices demeure largement répandu chez les enseignants en EMRC. Chez la majorité des enseignants, le cahier d'exercices constitue l'outil principal de travail tout au long de l'année, même si certains émettent des critiques par rapport à son caractère routinier. À part les cahiers d'exercices, les enseignants soulignent qu'ils ont recours à d'autres documents écrits. Par ces moyens écrits, on retrouve, entre autres, le manuel de l'élève et un document de travail produit par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Aussi, certains soulignent avoir recours aux possibilités qu'offre l'informatique pour diversifier les médias qu'ils utilisent en classe. Les travaux de recherche réalisés en classe sont souvent associés à cette utilisation des technologies de l'information et de la communication.

L'analyse de contenu des entrevues permet d'observer qu'il y a utilisation du matériel didactique avec lequel on se sent à l'aise et mise de côté de celui avec lequel on ne l'est pas. Il nous semble que le fait de choisir entre le cahier d'exercices ou un autre type de matériel didactique est intimement lié à ce sentiment d'être à l'aise ou non avec un type de matériel didactique. Aussi, on peut voir qu'il y a un travail d'appropriation du programme qui se manifeste à travers l'usage de ces différents types de matériel écrit. Selon nous, ce travail d'appropriation manifeste une certaine dimension de la transposition didactique ou, autrement dit, de la médiation qui diffère d'un enseignant à un autre, dépendamment des intérêts personnels de chacun.

Parmi les moyens non-personnalisés, on observe le recours aux événements d'actualités et aux faits historiques par les enseignants. Un tel recours est lié aux intérêts de ces derniers. Ces recours semblent aussi s'inscrire dans les préoccupations d'ordre social

que certains enseignants associent directement au contenu de ce cours, à savoir de développer des préoccupations citoyennes chez leurs élèves. Aussi, un travail d'adaptation est fait à partir de ces moyens, et ce, pour répondre aux intentions poursuivies par chacun des enseignants. L'un d'eux dit à ce sujet : « Je pense que c'est important [...] de faire le lien entre ce qu'ils apprennent puis ce qui les entoure! Donc, au niveau de l'actualité, moi, j'utilise beaucoup les coupures de journaux, les articles que l'on retrouve sur Internet! » (Su2-150)

#### 4.1.2.2 Les moyens personnalisés :

Les enseignants font également appel à des moyens personnalisés comme média d'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ont recours à des personnes-ressources ou se réfèrent à leur expérience personnelle pour mettre les élèves en situation d'apprentissage. La plupart des enseignants rencontrés ont parlé du recours qu'ils font à des personnes-ressources et trois d'entre eux ont souligné leur façon de recourir à leurs expériences personnelles avec les élèves.

Tout d'abord, il nous apparaît que la plupart des enseignants apprécie le recours à des personnes-ressources. Cependant, les enseignants rencontrés ont fait part d'une préoccupation relative à l'existence d'un lien pertinent entre le cours d'EMRC et l'intervention de cette personne auprès des élèves. Comme ils l'ont manifesté dans le choix d'autres activités d'apprentissage, ils sont préoccupés par une intention pédagogique, à savoir ce que cela peut apporter à leurs élèves qui sont en cours d'apprentissage. Voici les propos d'un enseignant à ce sujet : « [...] Quand j'ai l'occasion, je m'organise pour ça, parce que je trouve que c'est toujours dans la pratique de la vie qu'on peut appliquer notre foi [...] » (Su6-176)

Le recours à l'expérience personnelle, c'est-à-dire à évoquer auprès de leurs élèves des situations qu'ils ont vécues, est un médium représenté différemment par les hommes et par les femmes. Nous avons pu observer qu'un tel recours est présent chez trois des quatre enseignantes rencontrées, mais qu'il est absent des propos de leurs collègues

masculins. Nous croyons que les enseignants y recourent à l'occasion comme leurs collègues féminines, mais il nous apparaît néanmoins important de souligner l'absence de propos à ce sujet chez les enseignants masculins rencontrés.

Aussi, il semble possible de voir que le recours à l'expérience personnelle par certains enseignants est une façon d'illustrer plus concrètement l'apprentissage que l'on souhaite faire réaliser aux élèves dans le cours d'EMRC. Et même s'il y a manifestation d'un intérêt par rapport à ce recours, nous pouvons observer dans les propos recueillis que les enseignants établissent une limite à l'intimité de la relation qu'ils cherchent à créer avec leurs élèves pour les mettre en situation d'apprentissage.

Bref, les données analysées permettent d'observer qu'aucun changement significatif dans l'usage des médias en contexte de renouvellement de programme d'études ne semble s'être vraiment opéré chez les enseignants rencontrés. Il nous semble que deux hypothèses pourraient expliquer ce silence, soit le contexte de l'entrevue qui n'a permis d'élucider clairement le changement potentiel dans le cadre de cette innovation ou soit le fait qu'il n'y a pas eu de changements significatifs qui aient été faits au niveau de l'usage des médias dans la pratique professionnelle des enseignants rencontrés.

#### 4.1.3 La relation avec les élèves

La relation avec les élèves est présentée ici comme étant l'interaction existante entre l'enseignant et les élèves en classe. Au cours des entrevues menées, les aspects de la relation avec les élèves qui ont été évoqués sont les suivants : la gestion des comportements individuels, le développement d'une dynamique de groupe, le soutien à l'apprentissage, le travail de médiation, la caractérisation des élèves, la réflexion globale sur l'interaction avec les élèves et une appréciation de l'interaction que les élèves affichent par rapport au contenu d'apprentissage. Ils constituent des indicateurs présents dans le discours des enseignants rencontrés.

#### 4.1.3.1 La gestion des comportements individuels

La gestion des comportements individuels peut être définie comme l'intervention de l'enseignant pour assurer le maintien de l'ordre dans la classe (rappel à l'ordre, punition, remontrance et surveillance) et pour faire face aux problèmes de comportement qui se manifestent chez certains élèves. La moitié des enseignants rencontrés ont abordé cette question.

Tout d'abord, nous retenons qu'un enseignant manifeste clairement la préoccupation de respecter les élèves et d'intervenir le plus humainement possible quand vient le temps de gérer les comportements individuels. Il nous apparaît que cela pourrait être associé à l'éthique professionnelle que cet enseignant s'astreint à suivre dans sa relation avec ses élèves. Cependant, nous pouvons observer que l'information liée à cet aspect du travail des enseignants est limitée et que nous ne pouvons expliciter davantage les conditions dans lesquelles ces interventions se font. Et si d'autres enseignants n'ont pas abordé cette question, il nous semble que cela est surtout lié au fait que l'entrevue ne les ait pas amené sur cette piste, bien plus qu'au fait que cette question soit secondaire dans leur relation avec les élèves.

#### 4.1.3.2 Le développement d'une dynamique de groupe

Le développement d'une dynamique de groupe nous réfère au fait que l'enseignant travaille à créer un climat qui permet aux élèves de faire les apprentissages souhaités. La plupart des enseignants rencontrés ont parlé des stratégies qu'ils mettent en place pour faire émerger cette dynamique de groupe. Voici ce qu'en dit l'un d'eux : « Là, on va se répondre d'une table à l'autre, on peut faire un débat, un moment donné, je demande à une de venir lire une petite section [du cahier d'exercices] en avant. Moi, j'essaye d'amener l'intérêt par la participation des jeunes dans la classe! » (Su10-4) Les enseignants ont donc parlé des moyens qu'ils utilisent pour créer un climat dans la classe, de l'utilisation qu'ils font du travail d'équipe comme moyen de développer une dynamique de groupe et du rythme du travail en classe.

Il nous apparaît que le travail consistant à créer une dynamique de groupe est influencé par l'approche personnelle de l'enseignant et par ce qu'il considère efficace d'utiliser comme moyen d'apprentissage. Cette influence semble aussi se manifester dans la représentation qu'un enseignant peut avoir du fait que sa relation avec un groupe ne soit pas la même qu'avec un autre groupe, ayant à s'adapter aux élèves qui sont face à lui.

#### 4.1.3.3 Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage est constitué de l'ensemble des interventions de l'enseignant au moment où l'élève est en apprentissage et qui ne sont pas reliées à la gestion des comportements individuels. Ces propos portent sur le retour sur un élément de contenu déjà présenté, la présentation de consignes de travail, le rappel des consignes et la diffusion de toute information visant à permettre aux élèves de réaliser une tâche. Quatre enseignants sur dix ont parlé des interventions qu'ils font en cours d'apprentissage et qui vise à soutenir les élèves dans leur apprentissage.

En ce qui a trait au travail consistant à revenir sur une notion pour qu'un élève puisse la comprendre davantage, ce que nous nommons travail de remédiation, il nous apparaît qu'un des enseignants rencontrés cherche à agir autrement qu'en « transmetteur de connaissances ». Ainsi, cet enseignant distingue deux étapes bien précises en remédiation, soit celle d'une transmission d'informations lors de la préparation initiale et celle d'une aide à l'apprentissage (un rôle d'aidant) lors de l'exécution de la tâche par les élèves. Voici comment il explique son rôle dans cette dernière partie : « [...] je ne donnerai pas le cours magistral une fois la partie préparation finie [...] je m'attarde surtout à la compréhension du travail, questions, réponses et la compréhension des textes [...] » (Su7-66 & 67) Il peut être intéressant ici de souligner qu'on semble pouvoir établir un lien entre cet élément de représentation et les indications du programme d'études, en ce sens que l'enseignant tente de mettre en œuvre les rôles qui y sont préconisés. En même temps, on peut y voir une forme de transposition didactique propre à un enseignant qui donne une interprétation personnelle de ces rôles où il souligne être là avant tout pour

éclairer les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage. Comme chez les deux autres enseignants qui abordent cette question, on peut y voir un rôle d'aidant qui vient « remédier » à la présentation d'une notion pour qu'elle soit saisie plus clairement.

#### 4.1.3.4 La caractérisation des élèves

La caractérisation des élèves, réfère aux propos tenus par l'enseignant par rapport aux comportements observés chez les élèves (ex. élève entêté, paresseux ou persévérant). Quelques enseignants seulement expriment de quelle façon ils perçoivent leurs élèves et leurs comportements en classe. Face à ce constat et jugeant que celle-ci est importante dans le travail des enseignants, il nous semble nécessaire d'interroger le fait que la majorité des enseignants n'aient pas abordé cette question. Nous pensons que cette absence de propos chez plusieurs est à associer au fait que les questions d'entrevue ne les ont pas amenées directement à aborder cette question.

On peut voir que la relation enseignants-élèves amène les enseignants à se construire une représentation de leurs élèves et que celle-ci porte sur des aspects différents de cette relation. Nous observons surtout de ces propos que les enseignants ont fait ressortir les difficultés qu'ils vivent dans leur relation avec les élèves. Il nous apparaît que cette situation peut être liée au fait que ces difficultés constituent une préoccupation chez les enseignants rencontrés et que par conséquent, elles sont plus présentes dans le discours de ceux-ci que les aspects de la relation enseignant-élèves qui ne posent pas problème.

#### 4.1.3.5 Réflexion globale sur l'interaction avec les élèves

L'interaction enseignant-élèves est objet de propos de la part des enseignants concernant les divers aspects de la relation qu'ils lient avec leurs élèves dans le cadre de leur travail didactique. Au cours des entrevues, tous les enseignants rencontrés ont abordé un aspect lié à la dimension relationnelle de leur travail. Ils ont parlé de l'intérêt des élèves pour le cours, de leur représentation de leur travail d'enseignement, des réactions des élèves en cours d'apprentissage, des éléments constitutifs d'une situation

d'enseignement-apprentissage, du travail fait en classe avec les élèves, des préoccupations reliées à la relation avec les élèves et de l'apport de l'innovation pédagogique dans cette situation ainsi que des attentes des enseignants par rapport aux élèves.

Il nous semble possible de voir à travers les propos tenus que les enseignants se soucient de trouver des moyens pour susciter l'intérêt de leurs élèves. Aussi, certains propos nous amènent à penser que susciter l'intérêt de l'élève est vu comme une stratégie pour amener ce dernier à apprendre ce qui est prévu au programme d'études. Cependant, nous observons que le fait de susciter l'intérêt de l'élève demande beaucoup d'efforts de la part des enseignants. Cela met en évidence que cette tâche est cependant complexe.

Nous observons une diversité dans les représentations chez les enseignants concernant leur travail d'enseignement auprès des élèves. La nature même du cours, incluant sa dimension religieuse, semble justement influencer la façon qu'ont les enseignants de se représenter leur interaction avec les élèves. D'ailleurs, nous observons que deux tendances se dessinent à ce plan, soit le fait que certains enseignants voient leur tâche davantage comme étant un travail visant à susciter l'adhésion des élèves à la foi chrétienne, alors que d'autres voient davantage cette même tradition judéo-chrétienne comme un outil de référence que l'élève utilise dans la construction de son identité personnelle. C'est pour cette raison que nous avons cru pertinent de regrouper les propos associés à la représentation de leur travail en ces deux catégories. Nous sommes aussi conscients qu'il y a une ambiguïté par rapport à cette représentation de leur travail. Par exemple, les propos tenus par un enseignant nous semblent refléter en partie cette situation ambiguë. Cet enseignant affirme qu'il souhaite amener ses élèves à vivre chrétiennement, même s'il ne semble pas vouloir dire cela dans le sens d'une plus grande pratique religieuse. Voici ce qu'il dit à ce sujet : « [...] on veut leur enseigner à vivre chrétiennement [...] pour essayer de vivre le plus heureux possible ! » (Su8-97) Pour nous, il est possible de voir que cette ambiguïté soit liée à la profonde mutation du rôle que l'on souhaite faire jouer à ce cours dans le curriculum de l'école québécoise, mutation

qui peut se vérifier dans les changements apportés à ce cours au fil des dernières décennies.

Le fait que les enseignants réfléchissent aux réactions des élèves peut être défini ici comme étant les propos qu'ils tiennent sur les comportements que les élèves manifestent en classe. Il ressort des propos analysés que les enseignants développent une compétence professionnelle à lire leurs groupes d'élèves, à voir ce qui va et ce qui ne va pas dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. D'une certaine manière, c'est parfois ainsi que des enseignants semblent s'y prendre pour voir le niveau de compréhension d'une notion présentée en classe. Et à la lumière de certains propos recueillis, il semble possible de dire que le comportement des élèves est un facteur qui exerce une certaine influence sur le déroulement d'une période de cours. Un enseignant dit d'ailleurs ceci à ce sujet : « [...] je [vais] beaucoup avec le « feeling » et ça veut dire automatiquement que, à chaque année, j'ai comme pas tout à fait les mêmes cours, parce que, dépendant de l'intérêt de mes jeunes, je vais chercher un peu plus [...] dans un module [...] » (Su5-5) Dans cette tentative de comprendre ce que les élèves perçoivent du cours, les enseignants en dégagent des perceptions qui peuvent parfois les amener à faire certains changements pour remédier aux problèmes qui se présentent dans la situation d'interaction ayant pour objet un contenu d'enseignement moral ou religieux.

Les enseignants manifestent des préoccupations liées à l'aménagement d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Ainsi, dans le cadre de travaux de recherche faits par les élèves en classe, un enseignant souligne qu'il est préoccupé par le fait que ses élèves ne semblent se confiner qu'à l'aspect qu'ils ont étudié. « Moi, comme prof, j'essaie que les élèves soient le plus ouvert possible à tout, mais j'ai l'impression des fois que ma façon de fonctionner, ces éléments là ont tendance plus [à] les refermer [à] à une façon de voir, pis celle d'à côté, y'ont de la misère à aller [...] la comprendre, parce que c'est quelqu'un d'autre qui l'a travaillé! » (Su3-59) Ainsi, il nous semble que les principales préoccupations des enseignants sont en lien avec le fait qu'ils veulent adapter leurs activités d'apprentissage à ce qu'ils perçoivent et connaissent de la situation de leurs élèves. Nous pensons qu'un tel souci est en lien avec le fait que cela leur permet de tenir

compte de la vie dans leur classe, de la dynamique qui y est présente, car les élèves ne font pas que recevoir des informations sans réagir. Les réactions des élèves ont une influence sur le déroulement du cours.

Les enseignants expriment des préoccupations liées à la relation avec les élèves ainsi que des attentes à l'égard de ces derniers. Ces préoccupations s'expriment sous forme de réactions des enseignants par rapport au contact qu'ils vont développer avec les élèves en classe et aux difficultés qui peuvent se présenter dans l'établissement de cette relation. D'autre part, les attentes réfèrent aux représentations que les enseignants ont par rapport à l'image qu'ils se font de ce que les élèves doivent en arriver à faire en classe et aux exigences qu'ils établissent pour atteindre ces représentations. Tous les enseignants rencontrés, sauf un, nous ont fait part des préoccupations et des attentes qu'ils ont dans leur relation avec les élèves.

Les enseignants rencontrés manifestent certaines préoccupations par rapport à la perception que les élèves ont du contenu de leur cours. On pourrait surtout considérer cela comme étant un souci pour que la matière soit bien intégrée, pour s'assurer de la pertinence du cours pour l'élève. D'ailleurs, certains enseignants parlent de la prise en compte du contexte de leurs interventions. Aussi, il apparaît que certains enseignants trouvent important de développer une bonne interaction entre eux et leurs élèves. L'un d'eux aborde cela de la manière suivante : « Moi, je trouve qu'on est un peu comme des comédiens à l'avant d'une classe qui essaient de rendre quelque chose qui est [...] théorique, mais de le rendre le « fun », [...] intéressant [pour] que les jeunes puissent le capter ! » (Su9-138) Nous pensons que cela est révélateur d'un fait majeur dans un travail où la dimension relationnelle est une caractéristique importante.

Les attentes exprimées par les enseignants sont liées aux tâches attendues de l'élève en classe et à ce qu'il peut retirer de ce cours. Il nous semble possible de voir qu'à travers cela se manifestent les représentations que ces enseignants se font du rôle de l'élève en cours d'apprentissage. Il ressort principalement de ces propos que les enseignants sont préoccupés par le rôle de l'élève et que parfois, certains sont déçus du rendement obtenu

en classe. Voici les propos d'un enseignant : « [...] mais je sens que ce qui attire plus les élèves, c'est de faire quelque chose [de] long avec un travail, mais quand je te dis ce qu'ils préfèrent, dans le fond [...] j'ai pas toujours l'impression que c'est le travail qu'ils cherchent, c'est le « break » qu'on va avoir quatre cours de temps pour arriver à un travail, pis on le fera en fin de semaine le travail! » (Su3-108) D'ailleurs, il semble que l'on puisse repérer les indices d'une certaine confrontation entre les valeurs de l'enseignant et celles qu'il perçoit chez ses élèves et aussi d'un décalage entre ses attentes et la réalité de ce qu'il est possible de faire avec les élèves d'une classe.

Quelques enseignants ont abordé la question de l'innovation pédagogique dans la relation enseignant-élèves, c'est-à-dire les transformations que le changement de programme d'études peut avoir entraîné dans la dynamique interactionnelle qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves. Certains enseignants parlent de l'impact que l'innovation pédagogique peut avoir sur la relation entre eux et leurs élèves. Un enseignant souligne qu'il cherche davantage à mettre les élèves en situation d'apprentissage où ils sont actifs que de leur enseigner d'une façon magistrale. Un autre mentionne qu'il veut innover en tentant d'être davantage un guide de ses élèves dans leurs apprentissages. Voici ses propos : « Idéalement, selon ce que je sais que la réforme devrait promouvoir, ce serait [...] d'être un guide, de laisser l'élève cheminer par lui-même, par ses questions [...] toi, tu le guides! C'est sûr que c'est ça que je vise [...] à court et à moyen termes. » (Su10-5) De son côté, un enseignant souligne que l'innovation pourrait permettre de rendre les élèves plus intéressés au cours sans toutefois préciser ce qu'il entend par cela. Bref, la question de l'innovation pédagogique que constitue le renouvellement du programme d'EMRC fait l'objet d'une appréciation explicite positive à l'égard de leur interaction avec les élèves par une minorité d'enseignants.

Aussi, un enseignant manifeste certaines préoccupations par rapport à la mise en place de l'innovation pédagogique, non pas sous forme de refus de celle-ci, mais davantage comme questionnement sur les méthodes de travail qu'il utilise maintenant et sur l'appropriation qu'il juge préférable d'en faire. Ainsi, cet enseignant parle de la nécessité « [...] d'ajuster [...] le magistral et l'enseignement par projet [...] parce que c'est beau de

dire, c'est « l'fun » [l'enseignement par projet], mais faut pas non plus les laisser à eux-mêmes [...] » (Su7-143)

L'analyse des propos concernant l'appropriation du nouveau programme d'études par les enseignants permet d'observer qu'un début de renouvellement de leur travail d'enseignement s'opère. À travers les expérimentations et les questionnements de certains d'entre eux on peut justement être porté à penser qu'il y a une amorce, une réflexion provoquée par l'introduction de cette innovation pédagogique.

#### 4.1.3.6 Une appréciation de l'interaction « élèves-contenu »

L'appréciation de l'interaction « élèves-contenu » réfère aux réactions émotives ou rationnelles de l'enseignant par rapport aux comportements des élèves face au contenu du cours d'EMRC. Tous les enseignants rencontrés ont abordé cette question. Ils ont parlé de la représentation du rôle de l'EMRC dans la formation d'un jeune, de la perception de l'EMRC chez les élèves, des interactions élèves-contenu, de la représentation du rôle de l'élève en cours d'apprentissage et de l'intervention de l'enseignant dans l'interaction élèves-contenu.

La moitié des enseignants rencontrés ont abordé la représentation qu'ils se font du rôle de l'EMRC dans la formation d'un élève, exprimant ce que le cours apporte à l'élève au niveau du développement de ses connaissances, de ses habiletés de travail et de ses attitudes. Il ressort de ces propos une diversité de façons de voir. Chez des enseignants, cette appréciation prend la forme d'un questionnement sur l'efficacité de leur action pédagogique par rapport au contenu. Chez un enseignant en particulier, il nous semble que ce questionnement se manifeste par le fait qu'il cherche à savoir si son action a porté fruit auprès des élèves. Voici ce qu'il en dit : « J'essaie toujours d'objectiver avec les élèves! Leur dire : bon, l'essentiel de ce que j'ai enseigné, c'était quoi? C'était quoi le plus important de ce que tu as à retenir de ce qui est là? » (Su3-128)

Six enseignants rencontrés ont parlé de la perception que les élèves ont du cours d'EMRC, qu'ils observent à travers des attitudes que ceux-ci manifestent par rapport à des éléments liés au contenu du cours ou aux activités d'apprentissage qui y sont proposées. Ainsi, par rapport à l'utilisation de la Bible, un enseignant souligne ceci : « la majorité, y sont pas pratiquants ! Alors, de leur dire d'aller lire la Bible [...] ça n'a pas l'air à les intéresser ! » (Su8-34) Il ressort de ces propos que les élèves ne sont pas toujours intéressés au cours d'EMRC. Ce manque d'intérêt se manifeste surtout à travers le fait que le contenu peut les laisser indifférents ou même les ennuyer, manque d'intérêt ou ennui qui peuvent disparaître dans la mesure où les élèves trouvent que le sujet qui est abordé en classe à un moment donné est pertinent. Aussi, le fait que certains élèves suivent ce cours parce que leurs parents les y obligent semble avoir un impact négatif sur l'intérêt qu'ils vont porter à ce cours.

L'interaction élèves-contenu aborde la représentation que les enseignants ont de la façon dont les élèves vont s'approprier les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'ils cherchent à leur faire développer au cours des activités d'apprentissage qu'ils leur proposent. La plupart des enseignants ont abordé cet aspect lors des entrevues. Ainsi, on peut observer dans les propos de certains enseignants une interrogation concernant l'articulation du programme d'études au vécu des élèves, sur la difficulté des élèves à faire des liens entre les notions vues en classe et la vie de tous les jours. Nous retenons qu'à l'intérieur de cette dynamique, les élèves sont en interaction « agissante » avec l'enseignant, qu'ils sont actifs d'une certaine façon dans l'élaboration du cours. On peut remarquer que les enseignants expriment une diversité de perceptions par rapport aux méthodes pédagogiques utilisées en classe.

Les données documentant l'indicateur « interaction élèves-contenu » inclut également la représentation du rôle de l'élève en cours d'apprentissage. On réfère ici aux propos tenus par les enseignants sur ce que l'élève doit faire pour apprendre, c'est-à-dire pour entrer en interaction avec le contenu abordé dans le cours. Sept des dix enseignants rencontrés ont abordé cette question.

Ainsi, on peut voir une certaine diversité de représentations du rôle que l'élève doit jouer dans une salle de classe. Par exemple, nous pouvons voir que la démarche valorisant davantage l'appropriation par l'élève lui-même du contenu du cours n'est pas préconisée par tous les enseignants. À cet égard, un enseignant souligne de la façon suivante ce qu'il voit d'une telle démarche : « Fait que ça fait très déconnecté l'un des autres! Des [petits] groupes qui savent des choses, [et] d'autres groupes qui savent d'autres choses! [...] Y'a pas comme un bon moyen d'intégrer tout ça [...] » (Su3-59) En fait, certains enseignants semblent réagir au fait d'avoir le sentiment d'être mis de côté dans une telle démarche d'apprentissage où l'enseignant est invité à abandonner son rôle de « transmetteur » de connaissances. Le fait d'adhérer ou non à la démarche suggérée dans le nouveau programme d'EMRC semble aussi lié à l'efficacité que les enseignants peuvent y trouver ou en d'autres termes, c'est-à-dire à leur impression et leur jugement du fait que les élèves apprennent ou non en utilisant une telle méthode de travail. La méthodologie de travail apparaît constituer une préoccupation importante chez deux enseignants en particulier, ceux-ci cherchant à développer une compétence méthodologique chez leurs élèves. Le fait que les autres enseignants n'en parlent pas nous amène à supposer que cette préoccupation ne se manifeste pas de façon aussi importante chez chacun des enseignants rencontrés.

Quant à la mise en situation de questionnement de l'élève, les données de recherche amènent à se demander si cet élément du travail en interaction avec les élèves ne prend pas une teinte particulière dans un cours d'EMRC. Cette préoccupation du questionnement en EMRC s'apparente davantage à des interrogations sur la vie en général plutôt que sur un contenu disciplinaire spécifique tel les sciences ou la langue. Cependant, les propos des enseignants ne sont pas assez explicites à ce sujet pour conclure que c'est le cas.

Le propre du travail de l'enseignant consiste à agir sur l'interaction élève-contenu. Par intervention de l'enseignant dans l'interaction élèves-contenu, nous référons aux formes de travail didactique et aux médias que les enseignants disent utiliser pour faciliter

l'appropriation par les élèves des compétences du programme d'études dont ils ont la charge. La plupart des enseignants rencontrés ont abordé ce sujet.

Les résultats d'analyse mettent au jour les éléments sur lesquels les enseignants estiment être en mesure d'intervenir et sur lesquels ils sentent qu'ils ont la possibilité d'exercer un contrôle. Il nous apparaît que l'intervention de l'enseignant dans l'interaction élèves-contenu porte souvent sur l'intérêt que les élèves peuvent manifester à un cours. Dans des circonstances favorables, certains enseignants sont enclins à intervenir pour accorder plus de temps à un sujet qui intéresse particulièrement les élèves. Aussi, il nous semble que des enseignants sont préoccupés de décoder les difficultés d'apprentissage qui peuvent se présenter. Nous supposons que ce décodage leur permettra d'intervenir et de soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés. Cette capacité d'intervention peut aussi porter sur l'organisation de l'environnement pédagogique. Suite à ces observations, il est plausible de supposer que le contrôle que peuvent exercer les enseignants est partiel, considérant qu'ils n'ont pas le plein contrôle de tous les éléments constituant l'environnement pédagogique.

Il ressort des propos tenus par les enseignants que le choix des formes de travail didactique et des médias est fortement influencé par les préférences manifestées par chacun des enseignants rencontrés. Il nous apparaît que la diversité des choix effectués met en évidence la diversité qui existe dans le travail d'interaction enseignant-élèves chez les enseignants rencontrés, voire le caractère individuel de ce travail interactif. Il ressort aussi que l'appropriation du nouveau programme d'études amène certains changements dans le travail enseignant en présence des élèves. Cependant, il n'y aurait pas rupture majeure, les enseignants désirant garder une continuité dans leur travail en présence des élèves. Enfin, les propos des enseignants semblent témoigner de l'importance qu'ils accordent à la relation enseignant-élèves. La représentation que chacun s'en fait nous amène à voir le rôle central de cette relation pour permettre l'apprentissage chez les élèves. Le fait que cette relation soit signifiante semble être vu comme un moyen de favoriser l'apprentissage chez les élèves.

C'est à partir de ces éléments que nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelles représentations peut-on dégager du discours des enseignants par rapport au travail en présence des élèves dans un contexte d'innovation pédagogique? En réponse à cette première question spécifique, il nous apparaît que les enseignants rencontrés ont exprimé les représentations qu'ils se font de leur travail en présence des élèves dans un tel contexte. Les données relatives aux représentations exprimées de l'usage des formes de travail didactique ne nous permettent pas de conclure que les enseignants ont travaillé de façon différente avec leurs élèves suite à la mise en œuvre du programme d'EMRC de troisième secondaire (1998). Au niveau des formes de travail didactique, il nous apparaît que plusieurs enseignants rencontrés veulent conserver l'usage de l'enseignement magistral comme ils le faisaient auparavant, alors que d'autres remettent en cause cette forme de travail didactique. Le désir de changer certaines pratiques pédagogiques se fait sentir chez certains au niveau des travaux de recherche, ceux-ci faisant part de leur volonté de faire davantage travailler les élèves ainsi, alors que d'autres émettent beaucoup de réserves. Par rapport à l'usage des médias, nous pensons que les enseignants conservent des façons de faire qu'ils avaient avant la venue de ce programme. Ainsi, comment se fait-il que l'usage des cahiers d'exercices demeure important, même si le programme privilégie d'autres médias? La question se pose.

De plus, il nous semble que la relation avec les élèves est un élément majeur de la représentation du travail en leur présence chez les enseignants rencontrés. Nous constatons que plusieurs ont accordé une place importante à cet aspect de leur travail au cours des entrevues. Aussi, certains enseignants ont tenu des propos montrant que la venue de ce programme les amène à se questionner sur la relation « enseignant-élèves », car ils disent qu'ils veulent se voir autrement qu'en « transmetteur de connaissances ». La préoccupation de rendre les élèves plus actifs dans leur apprentissage est présente dans leur discours. D'autres soulignent un certain changement dans la représentation qu'ils se font du cours lui-même, alors que d'autres demeurent attachés à leur représentation du cours comme pouvant servir à développer la croyance religieuse chez l'élève. Nous percevons donc qu'il y a une dynamique de renouvellement, mais sans être en mesure d'en préciser l'ampleur. Quatre ans après le début de la mise en œuvre de ce

programme, la question n'est-elle pas à savoir si les enseignants sont encore à réfléchir à implanter l'innovation plutôt qu'à la faire? Pourquoi en est-il ainsi? La question demeure à explorer.

#### 4.2 Le travail en absence des élèves

Le travail en absence des élèves réfère à l'ensemble des activités effectuées par l'enseignant en dehors de son interaction avec les élèves. Durand (1996) précise que ce travail se déroule avant et après le travail en présence des élèves. Les composantes de ce travail en absence des élèves sont les suivantes : 1) le travail d'appropriation du programme d'études formel, 2) le travail de planification de l'interaction avec les élèves et 3) le travail d'évaluation.

##### 4.2.1 Le travail d'appropriation du programme d'études formel

Le travail d'appropriation du programme d'études formel à enseigner à un groupe d'élèves consiste en l'ensemble des activités effectuées par l'enseignant pour développer sa connaissance du contenu du programme d'études qu'il a à enseigner. Les enseignants rencontrés nous ont parlé du travail de mise à jour fait pour développer de nouvelles connaissances curriculaires, incluant la connaissance qu'ils ont de l'approche par compétences ainsi que de l'appréciation qu'ils font de leur propre interaction avec le contenu de ce nouveau programme à enseigner.

##### 4.2.1.1 La mise à jour de sa connaissance du programme d'études

La mise à jour des connaissances curriculaires amène les enseignants à utiliser divers moyens pour tenter de s'approprier le contenu de ce programme d'études et la démarche d'apprentissage qui y est associée. Les enseignants mentionnent qu'ils ont pris connaissance de celui-ci surtout à travers les cahiers d'exercices, les manuels de l'élève et à partir de suggestions de scénarios d'apprentissage fournis par le Ministère de l'Éducation plutôt que par consultation directe du document.

Nous faisons le constat que la majorité des enseignants manifeste le sentiment qu'il est plus ou moins pertinent de consulter le programme d'études lui-même pour se l'approprier. Le fait que la démarche d'apprentissage préconisée dans le programme d'études soit associée par un enseignant à la démarche « voir-juger-agir », en référence à la démarche des mouvements d'action catholique des années cinquante et soixante au Québec nous semble exprimer une certaine méconnaissance et une banalisation de celui-ci. Il nous apparaît donc que la méconnaissance du programme d'études aura un impact sur la mise en place de cette innovation pédagogique.

Le programme d'EMRC (1998) propose l'approche par compétence. Dans le cadre de cette étude, la connaissance de l'approche par compétence correspond à la description faite par l'enseignant de sa compréhension d'un programme d'études bâti selon une approche par compétence. Un seul enseignant a parlé explicitement de l'approche par compétence, en soulignant qu'il utilise cette approche, sans cependant préciser réellement la représentation qu'il en a. Les propos analysés permettent de constater une méconnaissance de l'approche par compétences, car les enseignants ont tendance à continuer de parler des objectifs qui sont dans ce programme d'études, alors que l'on y parle bel et bien de compétences. Il nous semble que ces propos ainsi que le fait que la majorité des enseignants n'abordent pas la question montre qu'ils n'en sont qu'au début de leur appropriation du concept de compétence. Aussi, le fait que la plupart de leurs collègues enseignants des autres matières au programme travaillent encore avec des programmes d'études formulés par objectifs pourrait expliquer le fait qu'ils ne se soient pas encore bâtis une représentation claire de cette innovation pédagogique qu'ils sont parmi les premiers à implanter.

#### 4.2.1.2 L'appréciation de son interaction avec le contenu du programme

L'appréciation de l'interaction enseignant-contenu fait référence aux réactions émotives ou rationnelles de l'enseignant par rapport au contenu du programme d'études de troisième secondaire. Ces réactions portent sur la perception que les enseignants ont de ce

programme d'études. Tous les enseignants rencontrés ont exprimés des éléments d'appréciation qu'ils font de ce programme d'études, de leur habileté à enseigner ce programme. Ils ont aussi parlé de la perception qu'ils ont des travaux qu'ils utilisent en classe avec leurs élèves, de la perception qu'ils ont de ce changement de programme d'études et du travail d'appropriation qu'ils en font.

Certains enseignants rencontrés ont dit explicitement ce qu'ils pensent de ce changement de programme d'études. Pour l'un d'eux, le fait que ce programme soit adapté à la société d'aujourd'hui lui plaît beaucoup. Pour un autre, le fait que ce programme amène les élèves à intégrer dans leur vécu les connaissances étudiées en classe constitue une amélioration. Par contre, un enseignant souligne que l'ancien programme d'études correspond davantage aux besoins des élèves et qu'il a choisi de continuer de l'enseigner. Aussi, le fait qu'il aime enseigner ce programme a influencé sa décision. Il exprime qu'à vrai dire il n'utilise pas le nouveau programme d'études.

Aussi, on peut voir que l'appréciation que les enseignants font de leur interaction avec le contenu est associée, dans les propos de certains d'entre eux, à leur travail d'appropriation du programme d'études d'EMRC (1996). À ce sujet, un enseignant souligne qu'il apprécie ce programme d'études et qu'il l'utilise avec ses groupes de troisième, quatrième et cinquième secondaires estimant que ce programme complète bien un cycle d'études en EMRC. De son côté, un autre enseignant souligne qu'il s'y adapte facilement, car il se sent à l'aise avec celui-ci. Un troisième mentionne qu'il en fait une adaptation, sans pour autant en préciser ni le contenu ni la raison. Finalement, un autre enseignant mentionne que ce programme semble parfois difficile à mettre en œuvre. Selon lui, la grande richesse de ce programme d'études sur le plan du contenu explique cette difficulté. Bref, on observe une appréciation qui demeure très peu documentée du programme, ce qui laisse supposer une connaissance limitée de celui-ci.

Chez plusieurs enseignants, les suggestions d'innovation pédagogique au niveau de la démarche pédagogique ne semblent pas avoir trouvé d'échos. Notre recherche n'a pas abordé directement cet aspect, mais il est justifié de se demander s'il n'existe pas une

certaine forme d'indifférence au changement proposé. Ce constat s'explique par le fait que nous ne pouvons observer une remise en question des situations d'enseignement-apprentissage déjà en usage dans le but d'en utiliser de nouvelles, bien que deux enseignants précisent avoir fait une intégration progressive de la démarche innovatrice proposée.

Certains enseignants rencontrés ont donc dit explicitement ce qu'ils pensent de ce changement de programme d'études. Sur le plan du contenu d'apprentissage, il est possible d'observer une acceptation de cette innovation pédagogique, sauf chez l'un d'entre eux. La majorité des enseignants semblent voir cet ajustement curriculaire comme une adaptation au contexte social du Québec du début du 21<sup>ème</sup> siècle. Cependant, ils semblent manifester une résistance face à cette innovation pédagogique sur le plan de la démarche pédagogique. Il semble y avoir une indifférence chez plusieurs face à la démarche proposée, indifférence qui pourrait s'expliquer par une connaissance limitée des propositions de renouvellement pédagogiques qui sont faites.

#### 4.2.2 Le travail de planification de l'interaction avec les élèves

Par travail de planification de l'interaction avec les élèves, nous référons à l'ensemble des activités effectuées par l'enseignant pour préparer les activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront utilisées en classe, en présence des élèves. Les enseignants ont parlé des aspects suivants : 1) le travail de sélection et de hiérarchisation des compétences, 2) le travail d'adaptation du programme d'études, 3) l'élaboration du plan de cours général de l'étape ou de l'année, 4) le choix d'un cahier d'exercices ou d'un manuel de l'élève, 5) la rédaction d'un plan de cours, 6) la sélection des formes de travail didactique et des médias, 7) la préparation immédiate du cours, 8) la conception des formes de travail didactique et du matériel didactique, 9) l'adaptation du matériel didactique et 10) la préparation de l'évaluation des apprentissages.

#### 4.2.2.1 La sélection et la hiérarchisation des compétences

Le travail de sélection et de hiérarchisation des compétences est défini comme étant la description faite par l'enseignant du choix des compétences qu'il juge nécessaires de présenter aux élèves en classe. La plupart des enseignants rencontrés ont abordé la question. Il ressort de ces propos que les enseignants sont actifs dans leur travail de sélection et jouent un rôle aussi actif pour façonner les contenus d'apprentissage qui seront vus en classe par les élèves. Selon nous, on peut voir dans cela une manifestation du passage du curriculum formel (programme d'études) au curriculum réel (contenus d'apprentissage sélectionnés par l'enseignant).

Au niveau du travail de sélection, deux tendances se dégagent : des enseignants qui tiennent à présenter aux élèves ce qui est prévu au programme et d'autres qui considèrent qu'ils peuvent se permettre de faire des choix et de mettre plusieurs éléments de côté. Ce travail de sélection est influencé par l'importance accordée au programme d'études. C'est dans un tel contexte que des enseignants établissent une hiérarchisation du contenu d'apprentissage, identifient et jugent ce qu'ils estiment être plus ou moins important à faire apprendre aux élèves. Un enseignant dit ceci à ce sujet : « [...] il y a certaines notions que je mets de côté, mais d'un autre côté, j'essaie approfondir les notions que je considère un peu plus importantes dans chacun des modules! » (Su2-35) Donc, le questionnement sur la place à accorder aux divers contenus d'apprentissage dans une séquence d'enseignement-apprentissage est un élément du travail en absence des élèves pour la plupart des enseignants rencontrés.

#### 4.2.2.2 L'adaptation du programme d'études

L'adaptation du programme d'études réfère à la description faite par l'enseignant de la mise en œuvre de moyens afin que le programme d'études soit ajusté aux divers besoins des élèves (leurs préoccupations affectives, leurs intérêts, leur âge, leurs connaissances préalables et leur milieu social) ou à d'autres contraintes que celles liées aux besoins des

élèves. La plupart des enseignants rencontrés nous ont parlé du travail d'adaptation qu'ils font du programme d'études en EMRC de troisième secondaire. Ils ont expliqué en quoi consistait ce travail d'adaptation et ont indiqué certaines raisons qui les amenaient à faire un tel travail.

Il nous semble possible de voir que les enseignants ont en tête plusieurs préoccupations lorsqu'ils préparent leurs cours. Ainsi, le travail d'appropriation est fortement teinté par des données contextuelles qui guident les choix que les enseignants feront pour mettre leurs élèves en situation d'apprentissage. Les propos de plusieurs enseignants disant faire un travail d'appropriation du contenu permettent de repérer un travail de personnalisation des contenus à enseigner. Un enseignant exprime ainsi la façon dont il fait un tel travail d'adaptation : « Depuis les premières années d'implantation du programme, je limite les textes, je les choisis [...] pour que ce soit plus facile à aborder comme tel, j'ajoute Internet [...] j'ajoute des fois des productions audiovisuelles, des productions audio que les jeunes peuvent consulter pour essayer d'eux-mêmes de trouver les réponses à la problématique soulevée ! » (Su7-87)

Des enseignants soulignent que cette adaptation consiste en un travail de transposition didactique où ils tentent de faire un agencement du contenu d'apprentissage qui permettra aux élèves de saisir celui-ci le mieux possible. Il nous apparaît qu'il s'agit d'une stratégie pour intéresser davantage les élèves au contenu du cours.

#### 4.2.2.3 L'élaboration du plan de cours annuel ou d'une étape

L'élaboration du plan de cours annuel ou d'étape est l'objet de précision de la part de sept des dix enseignants rencontrés. L'élaboration d'un plan de cours général de l'étape ou de l'année consiste en la description faite par l'enseignant de la façon dont il prévoit, de manière générale, le déroulement de l'enseignement du contenu prévu au programme d'études pendant une étape ou pour toute l'année, soit le fait de répartir le nombre d'heures alloué au contenu de chaque volet thématique et d'ordonner le contenu de ceux-ci selon une séquence particulière.

Nous constatons que cette étape du travail didactique permet une appropriation du programme. Aussi, cette planification d'ensemble permet à certains enseignants de faire des choix personnels plus marqués au niveau du choix des contenus vus en classe et son organisation sur le plan chronologique. Aussi, il nous apparaît que l'importance accordée à la planification d'ensemble est variable et que celle-ci constitue avant tout un point de repère qui permet aux enseignants de vérifier s'ils sont en mesure de mettre les élèves en interaction avec l'ensemble du programme d'études au cours de l'année. Dans les cas où les enseignants utilisent le matériel didactique à leur disposition, ils se donnent une marge de manœuvre pour apporter les changements qu'ils jugent nécessaires à l'organisation du contenu qui y est prévu. Voici un propos qui illustre cette situation : « [...] je me base là-dessus pour [...] planifier [...] je regarde un peu ce qu'eux autres donnaient [les auteurs du cahier d'exercices] comme idée, puis des fois, je prends l'idée qu'ils ont donné, des fois, je pars avec une autre idée complètement à part, que je trouve, moi, plus intéressante ! » (Su9-2)

#### 4.2.2.4 Le choix d'un cahier d'exercice ou d'un manuel

Le choix d'un cahier d'exercices ou d'un manuel de l'élève réfère à la description faite par l'enseignant de la décision d'utiliser ou non un cahier d'exercices et/ou un manuel de l'élève au cours de l'année. Tous les enseignants rencontrés ont abordé la question. Ils ont aussi identifié le matériel choisi, souligné les raisons qui les ont motivées à faire ce choix et nous ont parlé de l'appréciation qu'ils en faisaient après l'avoir utilisé. De plus, un enseignant a évoqué la question de l'innovation pédagogique en lien avec l'utilisation de ce type de matériel didactique.

Tout d'abord, nous avons pu constater que la majorité des enseignants rencontrés faisaient le choix d'utiliser un cahier d'exercices ou un manuel de l'élève. Le côté pratique du cahier d'exercices avec les activités d'apprentissages déjà préparées est donc apprécié par plusieurs enseignants et semble un facteur déterminant dans leur choix. Voici ce qu'en dit un enseignant rencontré : « [...] j'ai besoin d'outils concrets, moi, terre à

terre, à partir d'une structure précise, écrite dans un cahier d'exercices [...] » (Su10-25)  
Par ailleurs, les enseignants qui n'utilisent pas cet outil didactique le mettent de côté parce qu'ils le jugent trop contraignant. Nous pouvons voir dans ces propos que le cahier d'exercices ne peut néanmoins répondre à tous les besoins ou attentes pédagogiques des enseignants car même ceux qui les utilisent émettent certaines réserves. Un enseignant parle en ces termes du cahier d'exercices qu'il a choisi d'utiliser : « des fois, ça devient compliqué de pouvoir [...] faire plusieurs choses, parce que tu es limité à ça [parlant du cahier d'exercices] [...] » (Su9-35)

De plus, nous retenons le fait qu'un seul enseignant souligne avoir choisi le cahier d'exercices qu'il utilise en classe en raison de la place significative que la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études y occupe. L'absence de propos à ce sujet chez les autres enseignants soulève une question : est-ce que l'absence de cette préoccupation dans leurs propos est liée au fait que les enseignants considèrent que la démarche pédagogique est déjà intégrée dans les cahiers d'exercices? Donc, il appert que ce facteur d'intégration de la démarche pédagogique ne semble pas déterminant dans le choix d'un cahier d'exercices.

#### 4.2.2.5 La rédaction d'un plan de cours

La rédaction d'un plan de cours consiste en la description faite par l'enseignant des moyens utilisés pour mettre par écrit de façon détaillée ou schématique la séquence des activités d'enseignement et d'apprentissage prévue pour une période de cours, c'est-à-dire la durée d'une rencontre entre l'enseignant et ses élèves. Nous observons surtout que les enseignants notent seulement les éléments principaux du contenu d'une période de cours, sans nécessairement détailler de façon précise leur préparation. Est-ce que l'habitude d'utiliser un programme d'études conjugue à l'expérience professionnelle n'entraîne pas un sentiment de sécurité qui rend l'usage d'une préparation de cours écrite moins importante ? Le cas échéant, cela pourrait justifier le fait que les enseignants s'en tiennent à un plan de cours schématique plutôt qu'à un plan de cours détaillé.

#### 4.2.2.6 La sélection des formes de travail didactique et les médias

La sélection des formes de travail didactique est définie comme étant la description faite par l'enseignant du choix des activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront utilisées lors d'une période de cours. La moitié des enseignants rencontrés ont abordé la question de la sélection des formes de travail didactique. On observe que la sélection des formes de travail didactique est influencée par ce que l'enseignant trouve important de développer dans la dynamique de son groupe. Aussi, il apparaît clairement que les enseignants cherchent à utiliser une certaine routine qui leur donne une stabilité. Un enseignant explique cela de la façon suivante : « C'est un peu de cette manière là que je vais fonctionner à chaque cours! [...] l'aspect théorie au début [...] l'exercice [...] une réévaluation, une correction de ce qu'on a fait comme activité! Donc, à chaque cours, j'essaie de [...] de m'orienter vers ça! » (Su2-11) Cependant, en même temps, ils cherchent à recourir à une diversité d'activités qui vient parfois casser cette routine.

La sélection des médias réfère à la description faite par l'enseignant des divers moyens qu'il utilise pour mettre les élèves en situation d'apprentissage (moyens non-personnels, personnes-ressources, utilisation de l'expérience personnelle ou référence à des événements historiques ou d'actualité). La moitié des enseignants rencontrés ont parlé de la sélection des médias lors de leur travail de préparation de cours. Tout d'abord, il nous apparaît que certains enseignants sont préoccupés d'apporter une diversité dans les activités d'apprentissage, ce qui peut expliquer qu'ils ne veulent pas que se confiner au cahier d'exercices. Voici ce qu'en dit un enseignant rencontré : « [...] je regarde les possibilités de rajouter des éléments intéressants autres que ce qu'il y a dans le cahier d'exercices [...] soit un vidéo, soit une recherche Internet, [...] soit une chanson nouvelle, [...] un jeu coopératif [...] » (Su10-21 & 22) Aussi, on peut voir que la sélection des médias est tributaire de l'état de disponibilité et d'accessibilité du matériel didactique. De plus, la plupart des enseignants qui ont abordé ce sujet ont souligné que la sélection qu'ils font est motivée par des raisons d'ordre pédagogique.

#### 4.2.2.7 La préparation immédiate du cours

La préparation immédiate du cours est la description faite par l'enseignant du temps consacré à préparer le matériel nécessaire pour le déroulement d'un cours (ex. photocopies, acétates), à faire la réservation d'un laboratoire d'informatique, d'un équipement audiovisuel ou à prendre des arrangements pour s'assurer de la présence d'une personne-ressources en classe. La moitié des enseignants nous ont parlé du travail de préparation de cours qu'ils font. Il ressort surtout de leur propos qu'ils effectuent des tâches diverses avant d'entrer en classe et que cette préparation se fait dans un temps bref. Ainsi, un enseignant donne une précision sur le temps dont il dispose pour faire cette préparation : « [...] je pourrais dire là, c'est à peu près une demi-heure pour [...] chaque période d'enseignement! » (Su3-18) Le temps disponible semble donc être un facteur influençant la préparation qui est faite. De plus, on peut observer qu'ils n'ont pas décrit de façon explicite les gestes qu'ils posent pour se préparer à entrer en interaction avec leurs élèves. Ainsi, le fait que la moitié des enseignants en parle peu et que l'autre moitié passe ce sujet sous silence nous amène à supposer que le contexte des entrevues n'a pas suscité une description précise du travail de préparation, voire à soulever la question des conditions propices à la cueillette d'informations sur cet aspect de la pratique si la recherche le requiert.

#### 4.2.2.8 La conception des formes de travail et du matériel didactiques

La conception des formes de travail et du matériel didactiques est définie comme étant la description faite par l'enseignant des activités d'enseignement originales ou inédites qu'il a lui-même préparées. Notons d'abord le silence des enseignants rencontrés sur cette question. Il nous semble que deux pistes peuvent éclairer le fait que ce sujet soit quasiment absent des propos des enseignants : 1) les entrevues ont passé sous silence cet aspect et 2) les enseignants rencontrés sont davantage enclins à adapter des activités d'apprentissage qu'à concevoir celles-ci. L'exploration demeure à poursuivre à cet égard. En fait, l'adaptation plutôt que la conception des activités d'apprentissage ne fait-elle pas

partie de la culture professionnelle d'un certain nombre d'enseignants, voire même de la plupart des enseignants ?

Qu'en est-il donc de la conception de matériel didactique ? Dans les limites de cette étude, celle-ci consiste en la description faite par l'enseignant du matériel didactique inédit et des activités d'apprentissage originales qu'il a lui-même préparées. La plupart des enseignants rencontrés ont abordé la question du matériel didactique qu'ils conçoivent. Il ressort de leurs propos qu'ils le font pour adapter leurs cours, pour le personnaliser. Voici la précision qu'en apporte un enseignant : « Des fois, je fais [...] des petits exercices à partir de connaissances que j'ai été chercher ailleurs pour leur faire comprendre [des éléments de contenu] ! » (Su6-8) Mais, on peut voir que certains enseignants ne ressentent pas nécessairement le besoin de faire ce travail de conception. Voici ce qu'en dit l'un d'eux : « Comme c'était nouveau, pour moi, secondaire 3, puis [...] fallait quand même que je [me l'approprie] [...] je [ne] pense pas que j'ai vraiment préparé des choses, du moins pour l'enseignement religieux de 3 ! » (Su5-56) Aussi, nous supposons que le fait que les enseignants rencontrés présentent une faible tendance à concevoir du matériel didactique puisse s'expliquer par un usage assez répandu du cahier d'exercices.

#### 4.2.2.9 L'adaptation du matériel didactique

L'adaptation du matériel didactique est la description faite par l'enseignant de l'utilisation originale qu'il fait du matériel didactique existant (cahiers d'exercices ou autres). Tous les enseignants rencontrés, sauf un, ont abordé la question de l'adaptation du matériel didactique. Il se dégage de leurs propos qu'ils font un travail d'appropriation, qu'ils voient même leur travail de cette façon. Ils personnalisent les manuels et les cahiers qu'ils utilisent. Voici ce que l'un d'eux souligne à ce sujet : « [...] pour le programme de religion du troisième secondaire, je n'ai pas vraiment [...] d'activités que j'ai montées [...] je l'adapte! J'adapte ce qui existe déjà [...] » (Su2-131) Cela semble constituer un élément central de leur travail de préparation. Donc, les cahiers d'exercices et les manuels de l'élève existants constitueraient un point de départ et les enseignants en enrichiraient le contenu au regard des besoins inhérents à leur situation. Et si les enseignants semblent

apprécier disposer d'un matériel pour simplifier leur travail de préparation, ils aiment néanmoins mettre de côté des activités d'apprentissage jugées moins accrocheuses et faire des ajouts qu'ils trouvent importants.

#### 4.2.2.10 La préparation de l'évaluation des apprentissages

Le travail de préparation porte aussi sur l'évaluation des apprentissages. La préparation de l'évaluation des apprentissages est définie comme étant la description faite par l'enseignant du travail qu'il fait pour choisir et préparer les examens ou autres travaux utilisés pour observer les apprentissages faits par les élèves. Seulement trois des dix enseignants rencontrés ont abordé la question de la préparation de l'évaluation des apprentissages.

Bref, on peut observer chez ces enseignants des pratiques différentes en terme de préparation de l'évaluation des apprentissages. Dans au moins deux cas, elles ont cependant la caractéristique commune d'être des adaptations d'évaluation déjà existantes. Ainsi, un enseignant dit qu'il a recours à l'examen sommatif réalisé par l'auteur du cahier d'exercices qu'il utilise en classe en précisant qu'il a « [...] rajouté à son test final quelques questions de réflexion [...] » (Su5-97) Ainsi, le travail d'adaptation du matériel didactique semble aussi être une pratique chez les enseignants quand vient le temps de préparer les évaluations.

Le travail de planification de l'interaction avec les élèves constitue donc un temps permettant à l'enseignant de faire une appropriation du curriculum formel. À la lumière des résultats obtenus, il nous semble que les enseignants rencontrés ont une représentation de cette partie de leur travail comme étant un travail de personnalisation du programme d'études qu'ils ont à enseigner. Cela peut se vérifier dans le fait que les enseignants sont en interaction avec le contenu à enseigner et la démarche pédagogique proposée, qu'ils font des choix sur ce qu'ils jugent pertinents ou non de présenter aux élèves dans les situations d'apprentissage. Aussi, les propos recueillis nous ont permis de dégager certains éléments sur la façon dont les enseignants préparent concrètement leur

interaction avec les élèves. Cela permet de voir que les enseignants ne semblent pas se représenter ce travail comme en étant un de conception de matériel didactique, mais qu'ils cherchent davantage à adapter le matériel didactique qu'ils ont entre les mains, sans que nous puissions percevoir clairement les raisons qui permettent de comprendre cela.

#### 4.2.3 Le travail d'évaluation

Le travail d'évaluation en tant que composante de l'action didactique a pour objet les apprentissages des élèves, d'une part, et, d'autre part, les étapes mêmes de l'action didactique. L'évaluation des apprentissages des élèves est une fonction inhérente au travail enseignant. On peut définir cette fonction comme étant les actions entreprises par l'enseignant afin d'identifier dans quelle mesure chaque élève a réussi à développer les compétences que l'on souhaitait l'amener à acquérir. Pour exposer ce point, nous aborderons les aspects suivants : 1) l'utilisation de l'évaluation sommative, 2) les outils d'évaluation, 3) le travail de correction des productions des élèves, 4) la pratique de l'évaluation formative, 5) la dimension administrative de l'évaluation, 6) le retour sur le travail de préparation des activités avec les élèves et 7) le retour sur le travail en présence des élèves

##### 4.2.3.1 L'utilisation de l'évaluation sommative

L'utilisation de l'évaluation sommative peut être définie comme l'utilisation que l'enseignant fait d'une évaluation ayant un caractère formel et qui vise à observer et juger le développement des compétences identifiées dans le programme d'études par l'élève. La plupart des enseignants rencontrés nous ont parlé du rôle qu'ils attribuent à l'évaluation sommative dans un cours d'EMRC, des changements qu'apporte l'arrivée d'un nouveau programme d'études à ce niveau et de l'importance qu'ils accordent à celle-ci.

La question du rôle de l'évaluation sommative dans un cours d'EMRC a été soulevée par deux enseignants. Ceux-ci mentionnent que leur intention première en EMRC consiste à faire cheminer leurs élèves sur le plan de la foi religieuse. Ils disent que cela leur importe

davantage que la performance des élèves lors de l'évaluation sommative. Voici les propos de l'un d'eux à ce sujet : « [...] qu'est-ce que ça t'a donné [...] à ta foi, à tes croyances, à tes valeurs pour pouvoir continuer ! Moi, c'est l'évaluation à laquelle j'attache le plus d'importance [...] » (Su6-191) Ainsi, on observe que l'évaluation sommative est relativisée. Il est donc à propos de se demander si l'évaluation sommative est perçue de la même façon en EMRC que dans les autres matières.

Enfin, les enseignants parlent peu d'un changement de pratiques d'évaluation dans un contexte de mise en œuvre d'un nouveau programme d'études dont la finalité est le développement de compétences. Nous pensons que l'impact de l'innovation pédagogique a donc été limité à cet égard. Le fait que cette innovation pédagogique soit isolée et qu'elle se fasse sans accompagnement véritable des enseignants de la part d'autres professionnels de l'éducation pourraient être deux éléments qui éclairent cette situation.

#### 4.2.3.2 Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation peuvent être définis comme étant les formes d'évaluation utilisées en classe pour faire le point sur les apprentissages faits par les élèves au cours d'une période donnée. Il est possible de voir que les enseignants n'ont pas perçu l'innovation pédagogique que constitue la mise en œuvre d'un nouveau programme d'études comme une invitation à renouveler, voire même remettre en question leurs pratiques évaluatives et à opérer des changements au niveau des outils d'évaluation qu'ils utilisent. Nous pouvons cependant observer une certaine diversité dans la façon d'utiliser l'examen. Aussi, l'évaluation de la participation semble constituer un outil important de l'évaluation sommative en EMRC. Un enseignant dit de quelle façon il s'y prend pour faire une telle évaluation : « [...] je leur donne tout le temps une note globale sur la participation en classe, autant sur, sur les discussions que quand [ils] sont en train de travailler en équipe ! » (Su9-78)

De plus, nous observons que les enseignants ont des représentations divergentes du rôle de l'évaluation sommative. On peut se demander si ces divergences ne sont pas basées

sur des façons différentes de concevoir l'évaluation des apprentissages, sur une conception différente du rôle de ce cours dans la formation de l'élève. Ainsi, pour certains, la formation morale et religieuse semblerait plus centrée sur le développement d'habiletés de travail et de connaissances. Les propos d'un enseignant nous semble bien illustrer cette conception: « Moi [...] je dis toujours aux jeunes, vous faites une matière académique ! Donc, [...] y'a des choses de base que vous devez savoir ! » (Su5-92) Pour d'autres, l'évaluation des apprentissages servirait surtout à développer un certain nombre d'attitudes chez les élèves. Il appert que de telles représentations divergentes entraînent des choix différents au plan de l'usage des outils d'évaluation sommative des apprentissages.

#### 4.2.3.3 Le travail de correction des productions des élèves

Le travail de correction des productions des élèves constitue l'ensemble des actions de l'enseignant visant à évaluer les divers travaux et tests faits par les élèves. Six des dix enseignants rencontrés ont abordé cette question. Dans les propos recueillis, nous voyons que les enseignants ont évoqué des fonctions qu'ils associent au travail de correction. Tout d'abord, on peut voir que le travail d'évaluation est parfois associé à une fonction de contrôle du travail des élèves de la part de l'enseignant. Un enseignant explique ainsi cette fonction de contrôle : « [...] je fais toujours un retour sur ce qu'on a fait le cours d'avant! Je vérifie les travaux à chaque cours [...] dans le cahier! Je ramasse les feuilles d'analyse d'un documentaire, je les amène [à la maison], je les lis [...] je comptabilise les travaux de ça sur ordinateur [...] Y'a l'examen de fin d'étape! Y'a un suivi d'évaluation, pas drastique, mais assez continu et précis [...] » (Su10-209) Par ailleurs, le fait que certains enseignants s'efforcent de corriger des travaux du cahier d'exercices fait ressortir que l'évaluation des apprentissages joue aussi un rôle de rétroaction aux élèves sur leurs productions, en ce sens que l'enseignant émet certains commentaires à l'élève pour l'aider à progresser dans ses apprentissages.

#### 4.2.3.4 La pratique de l'évaluation formative

La pratique de l'évaluation formative est comprise ici comme étant le recours par l'enseignant à une forme d'évaluation visant à soutenir l'élève en cours d'apprentissage et qui ne sera pas utilisée pour fins d'évaluation sommative. Selon nos observations spontanées en situation de pratique, la pratique de l'évaluation formative qui nous semble de plus en plus courante dans plusieurs matières scolaires ne semble pas l'être chez les enseignants en EMRC ayant participé à notre étude. Un seul enseignant souligne avoir recours à cette pratique sous forme de questionnement où il tente de voir ce que les élèves ont retenu de ce qu'ils ont appris en classe. Qu'en est-il exactement ? La question se pose. Cette pratique est-elle présente en EMRC et quelle forme prend-elle ?

#### 4.2.3.5 La dimension administrative de l'évaluation

La dimension administrative de l'évaluation peut être définie comme étant les exigences institutionnelles auxquelles l'enseignant doit répondre, telle la transmission des notes. Deux enseignants ont abordé cette dimension de leur pratique professionnelle. Il y a donc lieu de s'interroger sur l'absence de propos à ce sujet chez la plupart des enseignants. La question demeure à explorer.

Au terme du travail de correction, l'enseignant est par ailleurs amené à porter un jugement sur les productions des élèves afin de constater le niveau de développement des compétences que l'on souhaitait au regard du programme d'EMRC. La plupart des enseignants ont abordé cet aspect de leur travail d'évaluation. Il ressort des propos recueillis que les enseignants se font une opinion sur les apprentissages de leurs élèves, et ce, à la lumière des résultats obtenus. Un enseignant explique comment il porte ce jugement sur les apprentissages faits: « [...] le travail de recherche [...] me démontre si le jeune est capable d'utiliser la cueillette d'informations et d'intégrer, d'analyser un peu l'information qui est importante [...] » (Su2-102) Par ailleurs, la préoccupation du renouvellement proposé sur le programme (1996) ressort très peu, ce qui nous amène à penser que son impact est minime au niveau des pratiques évaluatives des enseignants.

#### 4.2.3.6 Le retour sur le travail de préparation

Tout d'abord, le retour sur le travail de préparation est défini comme étant les actions de l'enseignant en vue d'apporter les changements nécessaires à sa planification générale et à sa préparation détaillée. La modification de la planification générale porte sur les changements apportés par l'enseignant aux décisions prises par rapport à l'élaboration d'un plan de cours général de l'étape ou de l'année, au contenu à enseigner et à la planification de l'évaluation des apprentissages. Fait révélateur à signaler : aucun extrait de contenu d'entrevue n'a été associé à cet indicateur. Une question se pose : est-ce que les enseignants jugent que leur planification générale ne constitue surtout qu'un repère pour se guider en cours d'année afin gérer le temps accordé ou à accorder à un volet thématique ou l'autre ? Ne voient-ils pas la nécessité d'apporter une véritable modification ? Les limites de la présente recherche ne permettent pas de répondre à cette interrogation.

Par contre, la préparation détaillée est revue et modifiée. Dans cette partie de son travail en absence des élèves, l'enseignant apporte des changements aux décisions prises lors du travail de préparation de l'interaction avec les élèves. La plupart des enseignants rencontrés ont parlé des modifications qu'ils apportent à leur préparation détaillée. Parmi eux, certains ont expliqué les raisons qui les amenaient à apporter certains changements à ce qui avait été prévu initialement et les divers facteurs qui interviennent dans ces modifications.

Il ressort des propos de quelques enseignants que de telles modifications à la préparation détaillée sont inhérentes à leur travail. Il nous apparaît qu'il y a une dimension constante d'ajustement de la transposition didactique, car il y a nécessairement un écart entre ce qui a été planifié et ce qui se déroule concrètement dans la classe. Voici ce qu'en dit un enseignant : « [...] selon le plan [de cours prévu], le guide du maître, le temps alloué à chaque thème [...] [je vérifie] le retard ou l'avance que j'ai pu prendre [...] j'ajuste [...] » (Su10-211 & 212) Ainsi, la préparation de cours semble donner une direction au cours,

mais non en déterminer le déroulement de façon contraignante. Aussi, ces modifications peuvent être liées au fait que certains enseignants n'hésitent pas à jouer leur rôle de médiation, à s'approprier la démarche d'apprentissage pour répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Nous pensons que les intérêts et la personnalité des enseignants peuvent jouer un rôle dans de telles modifications.

#### 4.2.3.7 Le retour sur le travail en présence des élèves

Le retour sur le travail en présence des élèves constitue l'ensemble des actions de l'enseignant pour apprécier et modifier au besoin des aspects de l'interaction avec les élèves. Cette fonction de retour est essentiellement centrée sur le fonctionnement de la classe. Tous les enseignants rencontrés, sauf un, ont parlé lors des entrevues de la réflexion qu'ils font sur le déroulement de leurs interactions avec les élèves.

Il ressort des propos recueillis à ce sujet qu'il y a une fonction d'analyse et de remédiation que les enseignants utilisent dans le but de juger de l'efficacité et de la pertinence de leurs interventions pédagogiques. Cette fonction les amène à voir la pertinence des activités d'apprentissage qu'ils utilisent en classe avec les élèves et à se questionner sur ce qu'ils font.

Il apparaît que le travail d'analyse et de remédiation de l'interaction « enseignant-élèves » constitue un élément important de leur travail de rétroaction. En fait, nous définissons ce travail d'analyse et de remédiation comme étant une dynamique d'ajustement qui s'inscrit dans le travail des enseignants. Ainsi, après avoir utilisé des médias pour mettre ses élèves en situation d'apprentissage, l'enseignant tente d'en juger la pertinence. Dans la mesure où les médias utilisés ont été plus ou moins efficaces, l'enseignant peut remédier à la situation.

Le contexte incertain et imprévisible du travail d'enseignement rend nécessaire ce travail d'analyse et de remédiation. Le fait que le travail en présence des élèves se déroule dans des conditions qui peuvent être changeantes (par exemple, la dynamique du groupe,

l'école comme milieu de vie, l'environnement socio-économique de l'école et la personnalité de l'enseignant lui-même) nous permet de comprendre la nécessité de cette fonction d'analyse et de remédiation. D'ailleurs, cette représentation d'une nécessaire remédiation à faire régulièrement est présente dans le discours de la plupart des enseignants rencontrés. Aussi, les outils qu'ils se donnent pour faire la remédiation leur serviraient d'aide-mémoire qui leur permet d'apporter les changements qu'ils jugent appropriés. Ainsi, un enseignant souligne qu'il fait des annotations de la façon suivante : « [...] dans mon cahier de préparation, je m'indique [...] période médiocre ou très bonne période, mais pour les choses à changer, je le marque directement dans le cahier d'exercices [...] » (Su6-207)

Les données recueillies dans cette recherche permettent de dégager les représentations que les enseignants ont de l'évaluation des apprentissages et de l'évaluation de leur propre travail. Au niveau de l'évaluation des apprentissages, il ressort de certains propos que des enseignants donnent un sens particulier à l'utilisation de l'évaluation sommative, en ce sens qu'ils estiment que l'important n'est pas tant la note que le cheminement personnel fait par l'élève dans le cadre du cours. Au niveau des outils d'évaluation, il est à noter que les enseignants rencontrés accordent une réelle importance à l'évaluation de la participation. En même temps, l'usage de l'évaluation formative ne semble pas avoir pris racine dans le travail des enseignants rencontrés. Il serait intéressant de voir ce qui entraîne une telle situation en EMRC, ce qui n'apparaît pas clairement dans le cadre de cette recherche. De plus, il est clair que les enseignants accordent une importance à réfléchir à posteriori sur ce qu'ils font en classe avec les élèves. Le fait qu'ils se donnent certains moyens de réflexion nous semble indiquer cela.

Quelles représentations peut-on donc dégager du discours des enseignants par rapport au travail en absence des élèves dans un contexte d'innovation pédagogique? En réponse à cette question spécifique, nous observons que les représentations des enseignants rencontrés portent sur le travail d'appropriation du programme d'études formel, sur le travail de planification et sur le travail d'évaluation. Concernant les deux premiers aspects, il nous apparaît que les enseignants rencontrés ont cherché à s'approprier le nouveau

programme qu'ils ont à enseigner en faisant un travail d'adaptation. Le fait de mettre en œuvre ce programme a amené ces enseignants à en dégager une représentation personnelle. Cependant, les données analysées soulèvent également un questionnement sur la connaissance qu'ils ont de ce curriculum formel, étant donné qu'ils en ont davantage pris connaissance à partir de cahiers d'exercices et de manuels scolaires qu'à partir du programme lui-même. Le concept de compétence semble aussi demeurer méconnu. Est-ce que le fait que les enseignants savaient au moment des entrevues que le cours serait retiré de la grille-matières puisse justifier que leur discours exprimant l'appropriation du nouveau programme d'études soit demeuré limité? La question se pose. Malgré ce fait, les enseignants n'ont pas rejeté cette innovation pédagogique, jugeant, pour la plupart, que le contenu de ce programme était pertinent.

Au niveau du travail de l'évaluation des apprentissages, la place particulière accordée à l'utilisation de l'évaluation sommative soulève la question de l'usage de cette fonction dans un cours centré sur le développement de la personne. Cette question demeure et il serait éclairant de chercher à y répondre ultérieurement. Par ailleurs, leur travail en présence des élèves fait l'objet de questionnement après son déroulement. Le fait que cet élément des représentations soit observable semble indiquer l'importance que les enseignants y accordent. Mais en quoi consiste cette importance? La question demeure à explorer.

#### 4.3 Le travail des enseignants en contexte d'innovation pédagogique

La présente recherche porte sur le travail des enseignants d'EMRC de troisième secondaire (MEQ, 1996) dans un contexte d'innovation pédagogique, à savoir le renouvellement du programme d'études dont l'application était obligatoire en septembre 1998. Les enseignants sont au cœur de toute innovation pédagogique comme maître d'œuvre de celle-ci dans les classes, auprès des élèves. D'ailleurs, van den Berg et Ros (1999) ont précisé que les enseignants jouent un rôle actif face aux prescriptions de changement qu'ils reçoivent. Selon ces auteurs, et tel qu'évoqué au chapitre II (p.26) les enseignants manifestent des inquiétudes, des questionnements et de la résistance dans

un contexte d'innovation pédagogique. Nous présentons ici les préoccupations (inquiétudes, questionnements et résistance) exprimées par les enseignants rencontrés dans le cadre de la présente recherche.

#### 4.3.1 Les indicateurs d'inquiétude

Les enseignants expriment certaines inquiétudes concernant l'état de leur connaissance de la matière, soit leur savoir disciplinaire en EMRC ainsi qu'en relation avec le fait religieux. Six des dix enseignants interviewés ont parlé de leur bagage de connaissances en relation avec l'enseignement de cette matière, de l'expérience qu'ils ont développée et de la perception qu'ils ont de ce cours.

Il ressort des propos tenus que le sentiment de compétence lié au bagage de connaissances varie d'une personne à l'autre. Ainsi, certains enseignants se sentent à l'aise pour enseigner ce programme d'études, alors que deux enseignants soulignent qu'ils ont le sentiment que leurs connaissances sont limitées. Un enseignant explique cela dans les termes suivants : « Moi, mon bagage [de connaissances], faut que j'aille le ramasser [...] il est plus disparate [...] fait que je le fais comme je peux le faire du mieux que je peux [...] (Su6-156) Conscients de cette limite, ces enseignants cherchent cependant à acquérir plus de connaissances.

Il nous semble que la formation initiale constitue un facteur important de l'état de quiétude ou d'inquiétude des enseignants. Le fait que certains d'entre eux aient une formation initiale liée au domaine religieux (théologie ou catéchèse) et que d'autres n'en aient pas peut avoir une incidence sur le sentiment de compétence. Chez ceux qui ont une formation initiale propre à la discipline, la question de se sentir compétent face au contenu d'apprentissage ne se pose pas, alors que certains enseignants qui ne sont pas formés dans le domaine ont le sentiment de manquer de certaines connaissances pour enseigner le contenu de ce cours. Un enseignant souligne ce fait ainsi : « [...] je leur [les élèves] dis, au départ, je n'ai pas la formation que je voudrais avoir pour vous enseigner ça, je voudrais connaître beaucoup plus de choses [...] » (Su6-152) Les limites de notre

recherche ne permettent pas de décrire davantage ce phénomène, mais nous pensons que l'hypothèse soulevée ici par rapport à la formation initiale peut apporter un éclairage à ce sujet. Il serait pertinent d'examiner éventuellement le fait que le sentiment de compétence à enseigner une matière soit plus fort chez l'enseignant dans la mesure où sa formation initiale est rattachée à cette matière.

L'expérience dans l'enseignement de la matière est un facteur qui a un impact sur les inquiétudes des enseignants. Parmi les enseignants rencontrés, quatre d'entre eux ont abordé cet aspect. Il ressort de leurs propos que l'expérience constitue une source de références pédagogiques immédiatement accessible et disponible pour faire face aux diverses situations qui peuvent se présenter en classe. Il semble possible de dire que les enseignants expérimentés manifestent une confiance face à ce qu'ils doivent mettre en œuvre comme moyens pour permettre aux élèves de faire les apprentissages souhaités et pour faire face à des situations imprévues. Un enseignant fait état du développement d'une démarche de travail singulière, ce qu'il appelle l'approche hébraïque. Il présente cette approche sous l'angle des méthodes de travail qu'il utilise pour apporter des changements à son cours, pour questionner la pertinence des activités d'apprentissage qu'il vient d'utiliser en classe avec les élèves. Voici la définition qu'il en donne : « [...] j'appelle ça l'approche [...] hébraïque [...] c'est-à-dire qu'il y a toujours un retour [...] au niveau de [...] de l'acte pédagogique que je fais [...] à travers des activités, mais surtout à partir de la question : Est-ce que les jeunes ont bien intégré ce que je voulais leur présenter? (Su2-4 & 5)

On observe que les enseignants manifestent des inquiétudes en exprimant leur facilité ou non à utiliser le nouveau programme d'étude en EMRC (1996). Une première difficulté identifiée est liée au fait que les enseignants constatent qu'ils sont laissés à eux-mêmes dans l'implantation de cette innovation. Ainsi, certains enseignants soulignent qu'ils n'ont pas la possibilité de travailler avec d'autres collègues pour implanter un tel changement. Voici comment un enseignant explique cette situation : « [...] on a pas beaucoup de liens ! On ne se rencontre pas, on ne se voit pas ! Moi, je suis dans ma petite école, je suis tout seul [...] y'en a d'autres qui sont ailleurs ! » (Su6-130 & 131) L'absence de conseillers

pédagogiques dans les commissions scolaires pour soutenir les enseignants constitue une autre difficulté mentionnée. Aussi, un enseignant souligne que les ressources budgétaires sont restreintes. Il déplore le fait de devoir acheter le matériel didactique sans avoir eu la possibilité de le consulter au préalable. Nous pouvons donc observer un manque de soutien institutionnel dans la mise en œuvre de ce programme d'études.

La tâche globale constitue également un objet d'inconfort exprimé par les enseignants. La tâche d'enseignement constitue l'ensemble des conditions de travail dans lesquelles l'enseignant se retrouve. Pour expliciter ce point, nous allons préciser les inquiétudes manifestées par les enseignants par rapport au temps dont ils disposent pour préparer le cours d'EMRC dans leur tâche d'enseignement et décrire succinctement le contexte de travail de ces enseignants évoluant dans des écoles secondaires de l'Abitibi-Témiscamingue.

Les enseignants rencontrés manifestent des préoccupations par rapport au temps de préparation dont ils disposent pour le cours d'EMRC, étant donné l'ensemble de la tâche d'enseignement qu'ils ont à accomplir au cours de l'année scolaire. Ainsi, le fait que plusieurs enseignants rencontrés n'ont pas que le cours d'EMRC à enseigner semble avoir une incidence directe sur le temps de préparation qu'ils consacrent à ce cours. Des enseignants disent qu'ils aimeraient consacrer davantage de temps à la préparation de leurs cours d'EMRC. Certains enseignants semblent déçus de ce manque de temps de préparation. Dans un tel contexte de travail, il nous semble que l'usage du cahier d'exercices joue un rôle important, en ce sens qu'il semble être utilisé comme un outil qui les dépanne. Jugent-ils qu'un tel outil leur permette de mettre en œuvre l'innovation proposée ? En fait, nous nous questionnons à savoir si les enseignants jugent vraiment le cahier d'exercices comme étant pertinent pour introduire l'innovation proposée, mais qu'ils y recourent, étant donné le temps de préparation de ce cours leur est restreint. La question se pose, mais nous n'avons pas les éléments pour y répondre dans la présente recherche.

Certaines caractéristiques propres à l'exercice de la profession enseignante en Abitibi-Témiscamingue, région où s'est déroulée la présente recherche, semblent susciter certaines de ces préoccupations. Dans le milieu à faible densité démographique de l'Abitibi-Témiscamingue, la tâche de l'enseignant en EMRC est constituée de diverses matières à enseigner (ex. nombre de programme d'études), du nombre de groupe d'élèves à rencontrer et de diverses autres tâches liées à son horaire de travail (ex. surveillance, encadrement d'un groupe d'élèves ou animation d'une activité parascolaire). Évidemment, il nous semble possible d'établir un lien entre cette situation et le fait qu'un certain nombre de ces enseignants se retrouvent dans de petites écoles secondaires, ce qui est un élément qui caractérise le milieu de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue. À ce chapitre, il est plausible de croire que la réalité aurait été différente dans des régions où l'on retrouve très peu ce type d'établissements scolaires. Cependant, nous pouvons nuancer ce propos en précisant qu'il semble fréquent, peu importe la grosseur de l'établissement scolaire, de retrouver des enseignants qui dispensent un tel programme comme complément à leur tâche d'enseignement qui est davantage centrée sur un autre programme.

Aussi, nous observons que la consultation du programme d'études n'est pas un moyen privilégié par les enseignants pour s'approprier le contenu et la démarche pédagogique du cours d'EMRC. Cet état de fait nous questionne sur le sentiment d'accessibilité à ce document ministériel aux yeux des enseignants. Cela soulève la question à l'effet qu'un certain nombre d'enseignants ne jugeraient pas le programme d'études trop hermétique ou, à tout le moins, trop loin de leurs préoccupations liées au travail de préparation de cours pour trouver intérêt à le consulter ? Néanmoins, cette innovation semble amener certains enseignants à envisager une nouvelle médiation entre l'élève et le contenu d'apprentissage. Ainsi, un enseignant souligne qu'il est maintenant moins centré sur l'information à transmettre aux élèves : « Ce qu'ils apprennent comme contenu [...] [ils] peuvent voir comment ça s'applique dans la vie pour avoir une meilleure société, une meilleure école ! C'est important [...] parce que, avant, c'était surtout ça qui m'intéressait [...] c'était l'information que je donnais ! » (Su7-45 & 46) Cependant, il nous apparaît possible de constater que l'impact de cette innovation pédagogique est limité, étant donné

que ce renouvellement de programme d'études s'est fait d'une manière isolée, sans que les autres programmes d'études n'aient été renouvelés dans les autres matières inscrites au curriculum. Les enseignants en EMRC étaient donc seuls dans le contexte de l'établissement scolaire secondaire en 1998 à travailler avec un nouveau programme d'études. Nous nous demandons dans quelle mesure cette situation d'isolement les à amener à ne pas s'approprier davantage le programme d'études du cours d'EMRC.

Il nous apparaît que l'adoption de l'innovation pédagogique qui découle du contexte du travail des enseignants semble surtout se réaliser à travers l'adaptation du matériel didactique que les enseignants utilisent pour mettre en œuvre le programme d'études. En un sens, le programme d'études est une référence lointaine et c'est surtout à travers le matériel didactique que les enseignants se familiarisent avec l'innovation et tente de lui donner forme. Cette mise en forme semble amener les enseignants à façonner l'innovation pédagogique à leur convenance. D'ailleurs, ne s'agit-il pas d'un processus normal d'appropriation de l'innovation pédagogique ? Ainsi peut s'amorcer une véritable intégration de cette innovation pédagogique à la pratique. Sans un tel processus de transformation, un changement du contenu de l'enseignement ne demeurerait qu'une visée de l'esprit.

Le fait d'opérer des changements a entraîné certaines inquiétudes chez les enseignants rencontrés. Ces indicateurs d'inquiétude semblent prendre forme dans une dynamique de tension entre la nécessité d'opérer une rupture et le besoin d'assurer une continuité. Il nous semble que l'adoption de l'innovation pédagogique s'observe dans la rupture que certains enseignants soulignent avoir opérée dans leur pratique professionnelle. En même temps, nous pensons qu'il est possible de dire que les enseignants intègrent cette innovation en assurant une continuité dans leurs pratiques pédagogiques. Il nous apparaît clairement qu'aucun enseignant ne veut faire table rase de sa pratique professionnelle antérieure. Ce sont des mécanismes d'adaptation et d'intégration qui permettent de faire le passage souhaité et de surmonter les inquiétudes qui peuvent en découler. Ainsi, chez un des enseignants qui nous semble être davantage engagé dans l'innovation pédagogique, nous observons que la transformation de sa pratique professionnelle se fait

dans le cadre d'une recherche d'équilibre entre les représentations qu'il se fait du rôle de l'enseignant selon l'ancien programme d'études et du rôle de celui-ci selon le nouveau programme d'études. Voici ce qu'il dit à ce propos : « [...] j'en ai laissé trop tomber par rapport au notionnel ou au côté magistral [...] en enseignement religieux, faudrait que je leur en parle [du contenu], mais je les fais chercher ! Après ça, moi, je reviens là-dessus un peu, mais [ils en] entendent parler seulement quand je suis à côté d'eux pis que je les aide ! » (Su7-144)

#### 4.3.2 Les indicateurs de questionnement

Dans un processus de mise en œuvre d'une innovation pédagogique, les enseignants sont appelés à se questionner pour s'approprier cette mise en œuvre. Selon van den Berg et Ros (1999), ce questionnement permet à chaque enseignant de développer un niveau de compréhension du programme. Nous cherchons à voir ici la compréhension que les enseignants ont développée du programme d'études en EMRC à partir de leur questionnement. Les objets de compréhension présentés dans ce point sont les suivants : 1) la conception de l'apprentissage, 2) la conception du rôle du cours d'EMRC dans la formation, 3) l'importance accordée au développement de méthodes de travail chez l'élève, 4) la représentation du rôle de leurs convictions personnelles dans leur travail d'enseignement, 5) le contexte institutionnel du cours d'EMRC et 6) la remise en question de la pratique professionnelle.

##### 4.3.2.1 La conception de l'apprentissage

Comme nous l'avons déjà souligné, un programme n'est pas neutre et se fonde sur une conception de l'apprentissage. En interaction avec le programme, l'enseignant est lui-même porteur de sa propre conception de l'apprentissage. Sept des dix enseignants rencontrés ont abordé ce sujet. Il ressort de ces propos que des enseignants ont parfois une conception de l'apprentissage qui est davantage centrée sur le développement de la personne, comme le souligne un enseignant : « [...] en math, t'apprends ce qui est là [...] C'est ton obligation ça d'aller en 436, parce que ça va t'ouvrir plein de métiers ... Mais,

c'est pas vrai que [...] pour moi, c'est pas vrai que l'enseignement [dans le cours d'EMRC], c'est ça [...]! J'essaie d'aller plus loin pour me développer [comme personne]! » (Su3-64) D'autres semblent surtout s'en tenir à un apprentissage centré sur l'acquisition de connaissances. Voici ce qu'en dit un enseignant : « [...] Mais ça prend le savoir pour arriver au savoir-être [...] et je tiens au savoir du secondaire 3 pour faire un parallèle avec ce [qu'ils] vivent [...] » (Su5-44) Au niveau de l'acquisition de ces connaissances, il est possible d'observer qu'un enseignant souligne le fait qu'il trouve important que les connaissances à acquérir ne soient pas trop éloignées de celles que l'élève a déjà acquises. Voici ses propos : « Dans ce sens-là, c'est essayer de remettre en perspective les connaissances qu'ils ont [...] montrer qu'il y a comme des trous dans ce qu'ils connaissent! Si je veux bâtir, [...] c'est important que les trous ne soient pas trop gros, parce que s'ils sont trop gros, [...] leur compréhension est un peu erronée! » (Su3-117)

Aussi, on peut voir à travers cette conception que certains enseignants ont parlé de la manière dont ils définissent leur rôle auprès de leurs élèves. Par exemple, un enseignant souligne qu'il conçoit maintenant son rôle différemment dans l'acquisition des connaissances, cherchant moins désormais à transmettre l'information comme tel, ce que nous avons évoqué précédemment. Il nous apparaît qu'il y a eu chez cet enseignant une évolution de son rôle dans la médiation entre les élèves et les connaissances à faire acquérir (contenus d'apprentissage). Il nous semble que cette remise en question est liée au contexte d'innovation pédagogique dans lequel cet enseignant a évolué.

Chez au moins deux enseignants rencontrés, on peut observer que les convictions personnelles jouent un rôle dans la détermination de ce qui est important de voir en classe et de ce qui l'est moins. Nous observons que certains enseignants font une hiérarchisation des savoirs en mettant davantage l'emphase sur certaines connaissances plutôt que sur d'autres.

Les enseignants rencontrés manifestent donc une diversité de représentations concernant la conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme d'études en EMRC. Il nous semble que cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants ont des convictions

pédagogiques différentes. Aussi, la complexité inhérente à la mise en œuvre d'un programme pourrait faire en sorte que chacun forge sa représentation à travers la compréhension qu'il développe de ce document. Ces deux questionnements demeurent néanmoins à être examinés dans une recherche future.

#### 4.3.2.2 Le rôle du cours de l'EMRC dans la formation

Dans le contexte de l'innovation pédagogique à l'étude, les enseignants ont aussi eu à se situer par rapport à leur conception du rôle du cours d'EMRC dans la formation d'un élève. Les données recueillies permettent d'observer que les enseignants se questionnent sur les croyances et attitudes qu'ils considèrent comme étant valables de développer chez leurs élèves. Presque tous les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche ont abordé cette question. Ils nous ont principalement parlé de l'importance qu'ils accordent aux croyances religieuses et de la perception qu'ils ont du cours d'EMRC de troisième secondaire.

On peut dire que le souhait de contribuer au développement personnel des élèves est une préoccupation chez plusieurs enseignants en EMRC. Chez certains, cette préoccupation a davantage un caractère religieux, alors que chez d'autres, on peut davantage y voir une visée humaniste où ils ne cherchent pas nécessairement à évangéliser, mais surtout à aider l'élève à apprendre à mieux vivre.

On peut observer des indices de l'image que les enseignants se font du rôle qu'ils jouent auprès de leurs élèves. Il ressort de l'ensemble de ces propos que les enseignants ont des représentations différentes du rôle que le cours d'EMRC peut jouer dans la formation des élèves. Ainsi, pour quelque uns, le cours d'EMRC est un lieu de formation catéchétique où l'élève apprend à connaître sa tradition religieuse. On peut observer que certains enseignants veulent amener les élèves à approfondir leurs croyances religieuses et à y développer davantage une adhésion. Un enseignant exprime clairement ce point de vue : « [...] moi, je leur propose la foi de leur baptême [...] » (Su4-27) C'est ce que l'on pourrait qualifier de tendance catéchétique.

D'un autre côté, on peut voir que d'autres enseignants voient davantage ce cours comme un lieu d'apprentissage d'un certain humanisme, d'une philosophie de vie. Dans ce cas, l'emphase n'est pas mise sur l'adhésion éventuelle de l'élève à des croyances religieuses, mais sur ce que ces apprentissages pourront lui apporter pour développer un bien-être dans sa vie personnelle. Voici les propos d'un enseignant qui nous semble refléter cette tendance : « [...] ils ont un cheminement à faire au courant de leur vie, [et] je pense que y'a des choses [qu'ils] peuvent apprendre, les valeurs qui vont avoir [acquises] ça peut leur servir plus tard ! » (Su9-28) Ainsi, dans une telle perspective, « l'éducateur de la foi » semble céder la place à « l'éducateur aux valeurs ». Nous pourrions qualifier cette tendance d'humaniste.

Présenter les enseignants rencontrés comme étant des tenants d'une tendance qui exclut l'autre nous semble réducteur de la réalité que nous avons pu observer. Nous estimons que certains enseignants rencontrés s'associent plus à une tendance ou à l'autre, mais que certains se représentent leur travail en voulant à la fois inviter les élèves à adhérer à des croyances religieuses, mais aussi les aider à développer un meilleur bien-être personnel. Sans pouvoir donner des indications précises en ce sens, nous pensons que cela peut être associé à la transformation progressive du contenu de ce cours qui s'est opérée aux cours des dernières décennies, que cela en est une conséquence.

À côté de ces préoccupations, d'autres enseignants manifestent des préoccupations plus centrées sur les tâches d'apprentissage des élèves comme tel. Les préoccupations de ceux-ci sont surtout liées à ce que l'élève peut apprendre en classe et à ce que ces apprentissages soient significatifs. Ainsi, quelques enseignants expriment leur préoccupation à l'effet qu'un tel apprentissage s'enracine dans le vécu des élèves. Nous pensons qu'un effort est alors fait pour rendre actuel le message qui est présenté en classe.

#### 4.3.2.3 L'importance accordée au développement des méthodes de travail chez l'élève

Pour permettre aux élèves de faire les apprentissages souhaités, les enseignants ont à se demander quelles méthodes de travail sont appropriées. Parmi les enseignants rencontrés, quatre ont abordé cette question de l'importance accordée au savoir-faire chez les élèves.

Voici les éléments principaux qui nous apparaissent ressortir de ces propos. Tout d'abord, il nous semble que les enseignants ont une représentation de ce qu'est un élève bien formé. Ainsi, ces enseignants jugent que les élèves doivent maîtriser un certain nombre d'habiletés de travail et qu'il est de leur rôle de les soutenir dans l'apprentissage de celles-ci. Voici les propos d'un enseignant à ce sujet: « [...] c'était peut-être ça que j'avais le plus à travailler pour eux autres, plus que la matière, c'était comment [...] s'y prendre de la bonne façon, utiliser les bonnes méthodes pour travailler [...] » (Su3-90) À la lumière de ces propos, nous nous demandons même si l'importance de développer des habiletés de travail n'est pas la principale priorité de certains d'entre eux.

Aussi, deux enseignants indiquent en quoi consistent, selon eux, le développement du savoir-faire. Il nous apparaît important de souligner que pour un enseignant, ce développement semble aller de soi et se faire naturellement dans le cadre des activités d'apprentissage qu'il demande aux élèves de réaliser. Pour un autre, cet apprentissage semble davantage demander un soutien de sa part auprès des élèves. Chez un enseignant en particulier, on sent une grande préoccupation pour le développement des méthodes de travail chez ses élèves. Tout cela teinte énormément ses préoccupations concernant les apprentissages qu'il juge appropriés de développer chez ses élèves. On peut dire que cela est enraciné dans la représentation qu'il se fait de son travail auprès de ses élèves.

Fait à noter, plus de la moitié des enseignants n'ont pas abordé la question de l'importance accordée au savoir-faire. Cela peut amener à se questionner sur la place de

cette dimension dans leur travail auprès des élèves. Est-ce que cet aspect de la formation ne constituerait pas une préoccupation importante chez ces enseignants ? Nos données de recherche ne nous permettent pas de conclure à ce sujet.

#### 4.3.2.4 La place des convictions personnelles de l'enseignant

L'avènement du nouveau programme d'EMRC de troisième secondaire en 1998 est une innovation pédagogique qui a amené des enseignants à se questionner sur la place faite à leurs propres convictions religieuses dans leur interaction en classe, c'est-à-dire à la description qu'ils font de leur représentation du rôle de leurs convictions personnelles dans leur travail d'enseignement. Quatre enseignants rencontrés ont parlé de leurs convictions religieuses personnelles.

Les propos de ces enseignants manifestent une préoccupation par rapport aux croyances religieuses. Chez un enseignant, on voit clairement qu'il y a une grande place qui est faite à l'adhésion personnelle à la foi. Cet enseignant juge très important d'en parler, de témoigner des convictions religieuses qui l'animent : « j'enseigne avec [...] une vision [...] catholique, pour moi, c'est comme quelque chose qui me tient bien à cœur » (Su4-3). On peut dire qu'il fait un véritable travail de catéchèse et qu'il veut amener ses élèves à une adhésion plus grande à la foi, aux croyances religieuses chrétiennes.

Chez un autre enseignant, on pourrait dire que le travail qu'il fait se situe davantage du côté de l'enseignement religieux plutôt que du côté de l'enseignement catéchétique, même s'il y a une invitation faite aux élèves à s'ouvrir à la dimension spirituelle. Voici ce qu'il en dit : « [...] j'ai des valeurs chrétiennes [...] je les pratique au quotidien, puis que j'ai besoin de me ressourcer, puis le ressourcement, c'est à l'église que je [vais] le chercher! » (Su5-80) Par ailleurs, un autre enseignant semble partager entre ces deux tendances. Nous pensons qu'il veut faire cheminer ses élèves sur le plan de l'adhésion aux croyances religieuses, tout en manifestant une ouverture pour étudier la diversité religieuse et cheminer sur un plan humain autant que sur le plan religieux. Voici ce qu'il en dit : « ce qui est important, c'est d'être vrai [...] puis d'agir pas à cause des autres, mais

[à partir de] ce que toi, tu crois [...] » (Su6-75) Cette dimension des convictions personnelles de l'enseignant est particulière dans le cadre d'un cours d'EMRC. Il nous apparaît qu'une telle dimension caractérise le cours d'EMRC, en ce sens qu'aucun autre cours du curriculum scolaire ne cherche à développer un tel type d'adhésion de la part des élèves.

#### 4.3.2.5 Le contexte institutionnel du cours d'EMRC

Le questionnement des enseignants se manifestent aussi concernant les facteurs environnant l'innovation pédagogique. Nous abordons cet aspect du contexte institutionnel du cours d'EMRC, considérant qu'il a une incidence sur l'innovation elle-même. Le contexte institutionnel est défini ici comme étant la description faite par les enseignants de la place du cours en EMRC de troisième secondaire dans le curriculum scolaire.

Certains enseignants réagissent au fait que le cours d'EMRC est appelé à disparaître éventuellement du curriculum. La réaction d'un enseignant exprime clairement cela : « [...] j'aime mon cours [...] j'aime ce que je fais, c'est pour ça que de perdre ce que j'aime tant, je trouve ça difficile ! C'est un peu égoïste, c'est pas très objectif, mais c'est sûr que [...] je trouve [ça] dur ! » (Su4-37) Dans un cas, on peut voir que cela amène l'enseignant à décidé de ne pas s'investir dans la préparation de cours. Dans un autre cas, on peut voir qu'un autre enseignant manifeste de la déception par rapport au fait que ce cours soit éventuellement retiré du curriculum. Voici ce qu'il en pense : « [...] je pense de sa disparition, effectivement, ça va être malheureux, parce que c'est un programme qui passe bien, c'est un programme qui, selon moi, répond à une réalité du jeune de secondaire 3 ! Pis c'est un programme [...] qui va, en tout cas, inévitablement laisser un vide [...] » (Su5-11) Nous n'avons pas recueilli d'autres propos à ce sujet, mais nous supposons que d'autres enseignants partagent ces points de vue. En même temps, on observe que deux autres enseignants jugent que le cours peut être pertinent. Ainsi, pour l'un, ce cours peut être pertinent dans la mesure où il outille les élèves pour mieux connaître l'univers religieux, alors que pour un autre, cette pertinence va surtout se

mesurer à l'intérêt que les élèves vont porter au cours d'EMRC. Bref, le fait que le cours d'EMRC soit appelé à disparaître provoque un questionnement chez des enseignants qui se demandent qu'elle puisse bien en être la nécessité.

#### 4.3.2.6 La remise en question de la pratique professionnelle

Au niveau des préoccupations et des questionnements, il nous semble que certains enseignants vivent une remise en question de leur pratique professionnelle pour tenter de mettre en place cette innovation pédagogique. Ainsi, un enseignant indique un aspect de sa pratique professionnelle qu'il remet en question, soit celui de l'évaluation des apprentissages : « [...] depuis deux ans, depuis que j'ai ce matériel là, j'ai tenté [...] non sans balbutiements de m'approprier l'évaluation par portfolio [...] » (Su7-117) D'autres ne semblent pas vivre une telle remise en question et continuent à enseigner sans effectuer de véritables changements dans les activités d'apprentissage qu'ils utilisent en classe.

Aussi, il nous apparaît que des enseignants initient une démarche d'analyse de leur pratique pour être en mesure de mettre en place cette innovation pédagogique. Cherchant à travailler à partir de nouveaux repères, des enseignants ont fait part de leurs efforts de traduire concrètement ces invitations au renouvellement, comme c'est le cas de l'enseignant que nous venons d'évoquer, du fait qu'il tente de s'approprier l'évaluation des apprentissages par portfolio. Surtout, il se dégage de cela qu'ils travaillent dans le « clair-obscur », n'ayant pas toujours toutes les informations leur permettant de faire ces changements de façon tangible sur le terrain. Ils doivent donc tenter de mettre cette innovation en place en disposant d'un minimum d'informations sur la conduite qu'ils doivent adopter.

Des enseignants soulignent qu'ils travaillent aussi au niveau de l'évaluation des apprentissages avec un minimum d'informations. Cette situation amène les enseignants à interroger leur habileté à évaluer les apprentissages faits par les élèves. Il est clair que le passage d'une évaluation par objectif à une évaluation par compétence amène des questionnements. Il y a une période d'adaptation qui semble découler d'un tel

changement, période au cours de laquelle il y a une transformation des pratiques, soit le passage d'une pratique balisée et connue vers une pratique qui est à bâtir et qui n'est pas en soi clairement définie. D'une certaine manière, les propos d'un enseignant à cet égard sont éclairants : « [...] si on était habitués à évaluer le travail par objectif, [et] qu'on évalue [maintenant] des travaux d'échanges, je pense que c'est une adaptation [...] » (Su8-122)

Des indicateurs de questionnement sont donc présents dans le discours des enseignants rencontrés. Ainsi, nous percevons que les enseignants vivent une certaine remise en question. Il nous semble que sans les amener à tout changer dans leur travail, cette remise en question les amène à voir la pertinence de ce qu'ils font en classe et de ce qu'ils font réaliser par les élèves. Par conséquent, un tel questionnement semble entraîner une évolution dans la représentation que les enseignants se font de l'apprentissage des élèves, du rôle du cours d'EMRC dans la formation des élèves et de la place à accorder à leurs propres convictions dans un tel cours.

#### 4.3.3 Les indicateurs de résistance

Les enseignants rencontrés nous ont aussi fait part de leurs résistances par rapport à la mise en œuvre d'un nouveau programme d'EMRC (1996). Van den Berg et Ros (1999) précisent que les résistances des enseignants à l'endroit d'une innovation pédagogique sont en relation avec le fait que le programme et le contexte de mise en œuvre sont aidant ou non à la réalisation de l'innovation. Cette appréciation de la résistance porte sur les éléments suivants : 1) la prise de position des enseignants par rapport au programme d'études et 2) la place de l'enseignement de la religion à l'école dans le contexte actuel.

La prise de position par rapport au programme d'études des enseignants est favorable et cette innovation pédagogique est acceptée par la majorité. Il nous apparaît possible de dire que ce programme est jugé aidant à certains égards par tous les enseignants, sauf un. Cette acceptation peut varier d'un enseignant à l'autre, certains manifestant davantage une acceptation du nouveau contenu d'apprentissage, alors que d'autres manifestent surtout une acceptation de la nouvelle démarche pédagogique. Dans

l'ensemble, c'est surtout le nouveau contenu qui semble prisé. La plupart des enseignants jugent qu'il s'agit d'une mise à jour curriculaire pertinente. Ainsi, certains soulignent que ce programme correspond aux besoins de formation des élèves d'aujourd'hui. Voici ce qu'un enseignant en dit : « je trouve c'est très bien adapté pour les jeunes d'aujourd'hui, parce que justement, c'est, y'a beaucoup d'exemples concrets! » (Su2-162) Chez la majorité, le fait, entre autres, de parler de la diversité religieuse ne pose pas problème et constitue une ouverture souhaitable.

Cependant, un enseignant semble manifester des résistances majeures à mettre en place l'innovation pédagogique, et ce, autant au niveau des contenus d'apprentissage et que la démarche pédagogique. D'ailleurs, ces résistances l'ont amené à continuer d'enseigner l'ancien programme, comme nous l'avons déjà souligné. Il ressent le présent changement comme un rejet de la dimension religieuse associée à l'ancien programme d'études. Il s'oppose à ce rejet, et pour cette raison, ne semble plus en mesure de s'accommoder de ce programme d'études, le rejetant à son tour en conservant l'ancien programme d'études. Il nous semble que ressort ici un conflit entre le contenu du programme et les convictions personnelles de cet enseignant.

Aussi, nous estimons qu'il y a une certaine nuance à apporter à l'acceptation de l'innovation manifestée chez la plupart des enseignants rencontrés. Ainsi, la proposition d'innover sur le plan de la démarche pédagogique est vue comme une façon, parmi d'autres, d'aménager les situations d'enseignement-apprentissage en classe. Nous nous questionnons à savoir si un tel état d'esprit n'entraîne pas une banalisation de l'innovation pédagogique, particulièrement au niveau de la démarche pédagogique.

Le débat sur la place de la religion à l'école et la décision de retirer le cours d'EMRC de troisième secondaire qui en a découlé ont agi sur la mise en œuvre de ce programme d'études. Dans le cadre de la présente recherche, il est indéniable que la place de l'enseignement de la religion à l'école dans le contexte d'innovation étudié peut constituer un facteur rendant celle-ci plus difficile. Quatre enseignants ont abordé ce sujet au cours des entrevues. Les propos recueillis en lien avec cet indicateur portent essentiellement

sur la disparition éventuelle du cours d'EMRC et sur les changements entraînés par le changement du programme d'études au cours des dernières années.

Comme cela a déjà été évoqué précédemment, on peut voir qu'il y a une déception qui est manifestée par les enseignants face à la disparition éventuelle du cours d'EMRC en troisième secondaire. Étant engagés dans l'enseignement de cette matière depuis au moins quelques années, qu'ils s'y sont investis personnellement et que l'on fait disparaître ce pourquoi ils ont travaillé au cours de ces années, ils ressentent une déception à voir disparaître ce cours.

Finalement, pour un autre enseignant, la situation actuelle concernant la place de l'enseignement de la religion à l'école l'amène surtout à avoir des préoccupations par rapport à l'avenir. Il se questionne sur les conditions qui pourraient favoriser la réussite de la mise en place du nouveau cours d'éthique et culture religieuse (ÉCR), se demandant si de telles conditions seront mises en place pour assurer la réussite d'un tel changement.

Les indicateurs de résistance des enseignants sont surtout exprimés sur le programme lui-même et sur le contexte institutionnel entourant la mise en œuvre de ce programme. Ainsi, pour un enseignant, il nous semble que le changement de programme proposé ne se justifiait pas et que pour cette raison, il a décidé de le mettre de côté. Cependant, la majorité des enseignants n'ont pas manifesté une telle résistance au niveau du contenu du cours, même si certains ont exprimé des réserves par rapport à la démarche pédagogique proposée. Au niveau du contexte institutionnel, le climat de changement que le retrait du cours d'EMRC de troisième secondaire a amené fait ressortir des résistances qui se manifestent surtout à travers une déception d'enlever un cours qu'il jugeait pertinent, particulièrement avec les changements apportés par le dernier programme d'études.

La dernière question spécifique de recherche visait à dégager les représentations que les enseignants se font du changement de programme d'études en tant qu'innovation pédagogique. Les données analysées mettent en évidence que les représentations de la

mise en œuvre d'un nouveau programme comporte des préoccupations chez les enseignants, préoccupations que nous avons pu percevoir à travers les inquiétudes, les questionnements et les résistances exprimés par les enseignants rencontrés. Les enseignants expriment le besoin d'opérer un changement progressif. Il apparaît qu'un changement trop radical entraînerait des inquiétudes qui pourraient difficilement être dissipées. À travers les indicateurs de questionnement, on peut observer que les enseignants se refont sans cesse une construction afin de dégager une nouvelle représentation de leur travail didactique. La plupart des enseignants rencontrés nous ont semblé prêts à faire une telle reconstruction de leur représentation. Encore là, rien n'indique que cela ne puisse se faire de façon précipitée. Sans l'exprimer explicitement, les enseignants semblent manifester le désir de revoir leur représentation concernant leur travail au rythme qui leur convient. Enfin, les indicateurs des résistances exprimées et identifiées font voir que celles-ci découlent surtout d'un contexte particulier, soit celui du débat sur la place de la religion à l'école qui a entraîné le retrait du cours d'EMRC de troisième secondaire. Quelles auraient été les résistances rencontrées, si un tel débat n'avait pas influé sur le contexte de la présente recherche? La question demeure.

#### 4.4 Discussion des résultats de l'analyse des données

Les données de recherche obtenues sur les représentations des enseignants concernant le travail en présence des élèves, soit la phase interactive du processus de l'action didactique, le travail en l'absence des élèves, soit les phases préactive et postactive de ce processus, et de l'innovation pédagogique que constitue le nouveau programme d'études en EMRC nous amènent à mettre en relief et discuter certains aspects de ces représentations de l'action didactique en contexte d'innovation pédagogique. Ces aspects sont : l'appropriation du curriculum formel par l'enseignant afin qu'il devienne réel, l'impact des débats et changements socio-administratifs sur l'action didactique des enseignants et l'influence des conditions concrètes d'exercice sur l'adoption d'une innovation pédagogique du type changement de programmes d'études.

#### 4.4.1 L'appropriation du curriculum formel

L'appropriation du curriculum formel par l'enseignant est une dimension importante de l'ensemble du processus de l'action didactique. Comme cela a été déjà exposé, cette appropriation se fait par l'enseignant au cours du travail en absence des élèves. Paulus Nicol (2000) souligne qu'une telle appropriation s'avère un changement difficile à opérer et que les enseignants doivent persévérer pour y arriver. Comme le souligne Shkedi (1998), la complexité inhérente à une situation d'enseignement-apprentissage fait en sorte que tout programme d'études est transformé pour être utilisé en classe. À plusieurs égards, les résultats de la présente recherche abondent dans ce sens. Ce processus d'appropriation du curriculum formel se vérifie à travers l'appréciation que les enseignants rencontrés font du document ministériel et de sa mise en œuvre dans leur classe.

Tout d'abord, nous avons observé dans les propos des enseignants une ouverture par rapport à ce programme d'études. Tel que déjà souligné, les contenus d'apprentissage proposés sont jugés pertinents par la majorité des enseignants rencontrés. Le fait qu'ils disent utiliser ces contenus dans leur enseignement nous permet de voir une amorce de ce processus d'appropriation. Il est intéressant de voir que les moyens d'appropriation ne sont pas linéaires. Si certains consultent le programme d'études pour le mettre en œuvre, d'autres utilisent le matériel didactique pour se l'approprier. Ce constat soulève une question à explorer : quel est l'effet de cet usage de moyens différents sur la représentation que les enseignants construisent de cette partie du curriculum formel ?

Si la référence aux notions véhiculées dans le contenu d'apprentissage prend place doucement, il en est autrement de l'appropriation de la démarche pédagogique suggérée. L'usage d'une démarche pédagogique proposant une rupture avec le processus d'action didactique semble clairement poser problème aux enseignants rencontrés. En fait, nous ne percevons pas qu'ils en ont développé une représentation claire. Même si les enseignants constatent des difficultés à enseigner selon un modèle où l'usage des cahiers d'exercices et de l'enseignement magistral occupe une place importante, ils ressentent peu l'urgence de procéder aux changements proposés dans le programme d'études. Mais

comme le soulignent Geijsel, Van den Berg, & Slegers, (1999), pour qu'il y ait changement dans la pratique professionnelle, les enseignants doivent en voir la nécessité. Ainsi, cette nécessité pourra entraîner un besoin d'innover. Mais comment peut-on amener les enseignants à ressentir ce besoin, alors que certains estiment que s'ils mettent en œuvre ce programme, ils doivent inévitablement suivre la démarche proposée dans celui-ci? Nos données de recherche permettent d'avancer que cela ne va pas de soi et soulève la question de la banalisation de l'innovation.

Ce processus d'appropriation porte aussi sur le fait que les enseignants travaillent désormais à partir d'un programme bâti par compétences. L'analyse des données traitant du passage d'un programme bâti par objectifs à un programme bâti par compétences met en lumière une appropriation partielle de cet aspect de l'innovation par les enseignants rencontrés. En fait, la majorité des enseignants passent largement sous silence cet aspect de l'innovation. Est-ce que l'enjeu relatif à ce changement questionne vraiment les enseignants rencontrés ? Quelle représentation les enseignants ont-ils de ce concept de compétence? Il semble bien que cette notion de compétence est méconnue des enseignants rencontrés, mais cette question demeure.

Ainsi, nos données de recherche concernant la mise en œuvre de ce programme par les enseignants nous permettent d'observer que ceux-ci transforment le curriculum formel, comme Perrenoud le souligne (1994). Comme l'indique Riel (1999), il est clair que les enseignants établissent un rapport au programme. Il y a donc eu effectivement une mise en œuvre de ce programme, les propositions faites ont pris forme dans les classes, mais à partir de ce que chacun des enseignants s'en représente et non pas comme les concepteurs de ce programme l'auraient nécessairement souhaité. Cela met en évidence la nature complexe, voire même éclatée, du passage du curriculum formel au curriculum réel. En fait, les enseignants sont entrés dans un processus de changement de programme en modifiant des éléments de leur action didactique, mais en gardant une distance avec les propositions de renouvellement du programme. Cela questionne la situation de mise en œuvre et les facteurs intervenant dans la différence qui semble

exister entre ce que les concepteurs ont élaboré comme curriculum formel et ce que les enseignants mettent en place dans leur classe comme curriculum réel.

#### 4.4.2 Les impacts des changements socio-administratifs

Au terme de cette recherche, il apparaît clairement que le contexte dans lequel s'est déroulé cette innovation a eu des impacts importants sur celle-ci. Il nous apparaît que ces impacts ont influé sur les représentations que les enseignants se font du changement du programme d'études. Entre autres, le fait que le débat sur la place de l'enseignement de la religion à l'école a amené le MEQ à retirer le cours d'EMRC de troisième secondaire de la grille-matières à la fin de l'année scolaire 2002-2003 constitue un facteur important à examiner. Dans un de ses avis, le Comité sur les Affaires religieuses (2004) rend compte des impacts survenus au cours des dernières années en lien avec le contexte d'instabilité créé. Ces impacts sont la démotivation des enseignants à innover et la dévalorisation de la matière qui y est associée.

Les changements apportés à la place de l'enseignement de la religion à l'école ont causé une démotivation chez les enseignants rencontrés. La probable appropriation partielle de l'innovation pédagogique peut notamment s'expliquer par le fait que les enseignants n'ont pas cherché à apporter de changements significatifs à leur action didactique, dans la mesure où ils ont constaté que ce programme allait être retiré de la grille-matières. Il nous apparaît que cela pose avant tout des questions sur la pertinence d'apporter des changements curriculaires alors que l'existence même de la matière est remise en question.

Aussi, le fait que l'EMRC soit vu comme une matière moins importante dans la grille-matières entraîne des conséquences. La dévalorisation de l'EMRC jugée comme étant une « petite matière » limite l'intérêt des enseignants à s'y investir. En fait, les enseignants rencontrés témoignent d'un attachement à cette matière, mais nous nous demandons quelle influence a pu avoir sur l'innovation proposée le fait qu'ils enseignent une matière jugée peu importante.

#### 4.4.3 Les conditions de mise en œuvre de l'innovation

Les conditions concrètes de mise en œuvre de l'innovation pédagogique apportent des explications sur le travail d'appropriation du curriculum formel de la part des enseignants. Plusieurs auteurs soulignent que les conditions de mises en place en pareil cas peuvent favoriser ou non la tâche des enseignants. Fullan et Hargreaves (2001) soulignent que la collaboration entre collègues est nécessaire pour assurer l'implantation d'une innovation pédagogique. De son côté, Gray (2001) précise que l'organisation scolaire doit soutenir le changement pour en assurer la réussite. Cependant, l'élément central qui ressort ici est que les enseignants ont été laissés à eux-mêmes pour une large part. Les données de recherche permettant de faire un tel constat seront exposées de la façon suivante : 1) une innovation pédagogique à petite échelle, 2) un manque de soutien institutionnel.

Tout d'abord, le fait que cette innovation pédagogique ait été faite sur une petite échelle, c'est-à-dire qu'il s'agit du changement d'un seul programme d'études (le programme d'EMRC de troisième secondaire), est important à considérer pour mieux comprendre ce qui s'est passé. En fait, les enseignants ont travaillé de façon solitaire et isolée. Le fait de ne pas se retrouver dans un contexte où tous les enseignants dans l'école sont impliqués dans un changement curriculaire nous interroge sur la marginalisation de ceux appelés à innover.

De plus, cette solitude des enseignants dans l'innovation à apporter est associée au manque de soutien institutionnel. Les enseignants disent n'avoir eu que peu de ressources additionnelles mises à leur disposition pour instaurer de tels changements dans leur travail en présence des élèves. Au niveau du matériel didactique, ils ont eu la possibilité de surtout recourir à des cahiers d'exercices qui sont bâtis sur un modèle similaire à ceux dont ils disposaient pour mettre en œuvre le programme qui avait précédé. Dans les commissions scolaires où travaillent les enseignants rencontrés, aucun conseiller pédagogique n'a œuvré dans l'accompagnement des enseignants. Ils n'ont pas pu bénéficier de périodes prévues à leur horaire pour se préparer à ces changements.

Aucune ressources financières additionnelles n'ont été dégagées pour permettre l'acquisition de matériel ou pour offrir aux enseignants un plan de formation lié aux changements proposés. Une question cruciale se pose ici : comment les enseignants auraient-ils pu s'approprier davantage les changements curriculaires dans un tel contexte d'isolement ? Nous ne pouvons pas extrapoler et tenter une réponse hypothétique à ce sujet, mais il apparaît évident que les enseignants n'ont reçu que peu de soutien institutionnel.

En fait, les changements curriculaires proposés par les concepteurs du programme d'EMRC de troisième secondaire étaient valables et découlaient, à nos yeux, de changements appropriés au contexte de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan des contenus d'apprentissage que de la démarche pédagogique. Cependant, sa viabilité a été affectée par un soutien institutionnel déficient. Les intentions de changement étaient justifiées et les ambitions d'actualiser le cours d'EMRC étaient louables, mais comment expliquer un tel manque de soutien institutionnel ? Dans le contexte où des changements curriculaires importants s'opèrent dans les écoles primaires et secondaires du Québec, il importe de faire le choix de soutenir les enseignants dans ces changements, car le succès de l'opération en dépend grandement.

## CONCLUSION

Le but de cette recherche était de décrire les représentations que les enseignants ont de leur processus de l'action didactique dans un contexte d'innovation pédagogique. Cette recherche a pris forme dans le contexte de la mise en œuvre du dernier programme d'études en EMRC de troisième secondaire, mise en œuvre entreprise durant l'année scolaire 1998-1999 et qui s'est terminée à la fin de l'année scolaire 2002-2003 par le retrait de ce cours du régime pédagogique en vigueur dans les écoles québécoises. Cette recherche a été menée auprès d'enseignants oeuvrant dans des écoles secondaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, milieu se caractérisant par sa faible densité démographique, son éloignement des grands centres urbains du sud du Québec et par sa population vivant en partie en milieu urbain et en partie en milieu rural. Les aspects suivants ressortent de cette recherche : la nécessaire appropriation de l'innovation pédagogique par les enseignants, la nature complexe de celle-ci et les conditions favorisant son implantation. Aussi, nous complétons cette partie en y faisant une appréciation de la démarche de l'étudiant-chercheur.

L'appropriation de l'innovation pédagogique résulte du travail que l'enseignant fait dans le contexte de changement de programme d'études. Au cours de ce travail d'appropriation, il est ressorti que les enseignants rencontrés ont manifesté diverses réactions face à cette innovation pédagogique. Les réactions face à l'innovation pédagogique sont les suivantes : résistance, questionnement et inquiétudes, éléments déjà identifiés chez Van den Berg et Ros. C'est à travers ces éléments que nous avons tenté d'analyser l'appropriation faite dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'études en EMRC de troisième secondaire.

Il nous apparaît que l'appropriation de l'innovation pédagogique se réalise dans la mesure où les enseignants ont le temps de se familiariser avec celle-ci. L'innovation pédagogique ne peut prendre place du jour au lendemain. Ainsi, l'innovation pédagogique va amener l'enseignant à modifier sa pratique pour être en mesure d'enseigner ce qui est maintenant prescrit dans le programme d'études. Cependant, l'enseignant va opérer ces

changements, entre autres, à partir de sa culture personnelle, de la hiérarchisation qu'il fait des savoirs et de la représentation qu'il se fait de son action auprès de ses élèves. Ces aspects vont faire en sorte que l'enseignant va proposer un enseignement de ce programme d'études qui s'avère être à la fois la continuité de ce qui est prescrit, mais qui introduit en même temps une rupture ou à tout le moins un écart par rapport à ce que les concepteurs du programme ont proposé. C'est à travers un tel processus que s'opère le passage du curriculum formel au curriculum réel.

À travers un tel processus, l'innovation pédagogique peut avoir une incidence par rapport au sentiment de compétence manifesté par rapport au contenu d'apprentissage. Dans la mesure où l'enseignant n'a pas le temps de faire un tel travail d'appropriation, nous nous questionnons sur le fait qu'il puisse développer un sentiment d'insatisfaction par rapport à la mise en œuvre qu'il fait. Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cela, mais le travail fait nous permet de nous questionner sur ce sentiment qui semble émerger chez certains enseignants rencontrés. Il serait pertinent de voir dans quelle mesure une telle préoccupation peut interférer dans la mise en œuvre que l'enseignant tente d'opérer.

Aussi, le fait qu'un programme d'études est un plan d'action général qui ne donne pas de directives contraignantes aux enseignants introduit une dimension de complexité dans l'innovation pédagogique. Cette nature complexe fait en sorte que l'innovation pédagogique va, concrètement, prendre des formes variées. Il est possible de penser que de telles formes variées peuvent parfois introduire une déformation de l'innovation proposée, mais il apparaît qu'un tel aspect est aussi inhérent à l'innovation pédagogique.

De plus, les conditions d'implantation de l'innovation pédagogique constituent des éléments qui peuvent aider ou non à l'implantation d'une innovation pédagogique. Dans la présente recherche, il appert que les conditions favorisant l'implantation étaient déficientes. L'accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques et le développement de matériel didactique bien arrimé au contenu et à la démarche pédagogique du nouveau programme d'études constituent des facteurs facilitant la mise en œuvre. Cependant, le manque de telles ressources et le climat d'instabilité entourant

la place de l'enseignement de la religion à l'école ont été des facteurs qui ont nui à une telle innovation pédagogique. Aussi, le fait que ces enseignants étaient seuls à innover n'a pas simplifié la tâche. Il nous semble que le fait que l'innovation pédagogique se fasse dans un tel contexte limite ses chances de réussite, ce qui, en soi, n'est pas souhaitable. Dans la mesure où les enseignants sont laissés à eux-mêmes, sans accompagnement, il est clair que l'on risque d'aboutir à une mise en œuvre dont la principale caractéristique sera le manque de cohésion.

Il est clair que de telles lacunes constituent des éléments à retenir dans le contexte de l'innovation pédagogique qui se profile actuellement dans les écoles secondaires du Québec. Évidemment, le contexte n'est pas le même, mais il permet de tirer des leçons sur certains des aspects favorisant la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études.

Enfin, le fait qu'une telle recherche ait été menée par un chercheur qui est aussi enseignant est un élément à retenir en bout de lignes. La familiarisation de ce dernier avec la démarche de recherche s'est faite à travers un processus d'apprentissage en partie basé sur la dynamique « essai-erreur ». Par exemple, le peu de données disponibles en support à certaines questions semblent attribuable au fait que celles-ci n'aient pas fait l'objet d'une demande de clarification auprès des enseignants rencontrés de la part de l'étudiant-chercheur. Néanmoins, nous estimons que ce travail d'initiation à la recherche a permis de lever un peu le voile sur la question du processus de l'action didactique en contexte d'innovation pédagogique, entendu ici comme étant le renouvellement d'un programme d'études.

## APPENDICE A

**LES VOLETS THÉMATIQUES ET LES COMPÉTENCES PARTICULIÈRES  
DU PROGRAMME D'ÉTUDES EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX  
CATHOLIQUE DE TROISIÈME SECONDAIRE  
(MEQ 1996, page 10)**

<b>VOLETS THÉMATIQUES</b>	<b>COMPÉTENCES PARTICULIÈRES</b>
<b>Le monde</b>	L'élève est capable de dégager, à travers différentes représentations du monde, des pistes de réflexion qui éclairent sa recherche de sens.
<b>Le mal et la souffrance</b>	L'élève est capable de déceler, dans l'expérience du mal et de la souffrance, des voies de libération et de salut qui éclairent sa recherche de sens.
<b>Les symboles</b>	L'élève est capable d'interpréter des symboles de l'univers culturel religieux en vue d'éclairer sa recherche de sens.
<b>La vie</b>	L'élève est capable de reconnaître, dans l'expérience humaine et religieuse, des repères qui éclairent sa recherche d'un sens à la vie.

## APPENDICE B

### LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME D'ÉTUDES EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE DE TROISIÈME SECONDAIRE (MEQ 1996, page 15)

L'enseignant	L'élève
<b>PREMIÈRE ÉTAPE : LA PRÉPARATION</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- annonce la compétence à acquérir.</li> <li>- fait s'exprimer l'élève sur ce qu'il sait de la compétence et des expériences personnelles et collectives auxquelles elle renvoie.</li> <li>- suscite le questionnement et fait cerner une problématique.</li> <li>- motive l'élève et l'initie à la tâche.</li> </ul> <p><b>Il est l'agent CATALYSEUR de l'expérience d'apprentissage.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prend connaissance de la compétence à acquérir et cherche à en saisir le sens et la portée.</li> <li>- exprime ce qu'il sait de la compétence et des expériences auxquelles elle renvoie.</li> <li>- formule ses questions et cerne une problématique.</li> <li>- prend connaissance de la tâche à accomplir et cherche à en voir l'utilité pour sa vie.</li> </ul> <p><b>Il se PREPARE à l'expérience d'apprentissage.</b></p>
<b>DEUXIÈME ÉTAPE : L'EXÉCUTION</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- fait répéter par l'élève la compétence à acquérir et la tâche à exécuter.</li> <li>- explique à l'élève les stratégies d'apprentissage à utiliser pour résoudre la problématique.</li> <li>- guide et stimule l'élève dans sa recherche et l'aide à gérer son travail.</li> <li>- porte une attention particulière aux élèves en difficulté.</li> </ul> <p><b>Il est l'agent FACILITATEUR de l'expérience d'apprentissage.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sait redire en ses mots la compétence à acquérir.</li> <li>- s'assure de bien comprendre les stratégies à utiliser ; peut les réexpliquer en ses mots.</li> <li>- gère son travail ainsi que les ressources mises à sa disposition ; cherche des pistes de réponse aux questions de départ ; enrichie ses perceptions ; vérifie ses acquis.</li> </ul> <p><b>Il EXÉCUTE l'expérience d'apprentissage.</b></p>
<b>TROISIÈME ÉTAPE : L'INTÉGRATION</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- invite l'élève à dire ce qu'il a appris (découvertes, réponses aux questions, problématique) à travers différents moyens d'expression.</li> <li>- invite l'élève à dire les conséquences de ce qu'il a appris sur sa vie personnelle.</li> <li>- invite l'élève à utiliser la compétence acquise dans une autre situation de vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objective ses connaissances au regard de la problématique de départ, exprime comment et pourquoi il a appris et ce qu'il ressent au regard de la tâche exécutée.</li> <li>- dit en quoi la compétence acquise pourrait lui être utile.</li> <li>- applique la compétence acquise à une autre situation de la vie (la sienne ou celle d'un autre).</li> </ul>
<p><b>Il est l'agent INTÉGRATEUR de l'expérience d'apprentissage.</b></p>	<p><b>Il INTÈGRE l'expérience d'apprentissage.</b></p>

## APPENDICE C

### CANEVAS D'ENTREVUE

INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES :

### CANEVAS D'ENTREVUE

DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE

LES REPRÉSENTATIONS DU PROCESSUS DE L'ACTION DIDACTIQUE CHEZ  
LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX  
CATHOLIQUE DE TROISIÈME SECONDAIRE DANS UN CONTEXTE D'INNOVATION  
PÉDAGOGIQUE

PAR  
GILLES D'ASTOUS

#### I. RENSEIGNEMENTS PERSONNELS DE L'INTERVIEWÉ(E)

Nom de l'interviewé(e):
Sexe:
Âge :
Numéro du sujet :
Années d'expérience en enseignement :
Années d'expérience en EMRC de troisième secondaire :
Enseignement avec le programme d'études édité en 1985 (oui ou non) :
Formation universitaire :

Tâche d'enseignement en 2001-2002 (nombre de groupes et matières enseignées) :
Nom de l'employeur (commission scolaire) :
Nom de l'école où le sujet enseigne :
Nombre d'élèves dans cette école :
Contexte de l'entrevue (lieu) :
Date de l'entrevue :
Heure du début de l'entrevue :
Heure de la fin de l'entrevue :

## II. CANEVAS D'ENTREVUE

### 1. Dimension de la phase pré-active

Inquiétudes, questions et résistances liées à la phase pré-active (description du travail avant d'entrer en classe)

#### 1.1 Préparation

Préparation d'ensemble du programme d'études en général (année, étape, volet); importance accordée à cette étape de la préparation?

Préparation détaillée du volet sur les représentations du monde (choix des activités d'apprentissage, préparation du matériel); importance accordée à cette étape de la préparation?

## 1.2 Curriculum et matériel lié au curriculum

Connaissance du programme d'études? Utilisation de ce programme d'études?

Utilisation du matériel didactique disponible (manuel de l'élève et cahiers d'exercices); utilisation faite de ce matériel didactique?

Approche privilégiée par le programme d'études (élève actif, démarche pédagogique en trois temps → préparation, exécution et intégration); utilisation, compréhension et appréciation de cette approche?

Utilisation du volet sur les représentations du monde avec tes élèves; Oui ou non? Pourquoi?

Connaissance document de travail (Volet sur les représentations du monde → *Le sommet planétaire*) fait par le ministère pour implanter le programme? Si oui, quelle utilisation en fais-tu?

Matériel didactique utilisé pour préparer les cours de ce volet? Cahier d'exercices? Manuel de l'élève? Est-ce suffisant?

Matériel que tu as préparé toi-même?

Satisfaction du matériel didactique que tu utilises en classe? Pourquoi

## 2. Dimension de la phase interactive

Inquiétudes, questions et résistances liées à la phase interactive (description du travail avec les élèves)

## 2.1 Formes du travail didactique

Utilisation faite de l'enseignement magistral? Du matériel audiovisuel (film, documentaire, etc.)?

Utilisation faite du dialogue (échanges, discussions) comme activité d'apprentissage?

Utilisation faite des formes de travail de recherche (courtes ou longues)? Si oui, explique lesquelles. Si non, pourquoi? Utilisation des devoirs? Préférence pour les projets de recherche (tâches ouvertes) ou les exercices (tâches fermées)? Pourquoi?

## 2.2 Médias

Utilisation faite d'un cahier d'exercices avec tes élèves? Oui ou non? Pourquoi? Utilisation d'un « cahier maison » que tu as fait? Oui ou non? Pourquoi? Utilisation des exercices venant de divers cahiers et manuels? Oui ou non? Pourquoi?

Concernant le volet sur les représentations du monde, description des diverses activités d'apprentissage que tu as utilisées avec les élèves en classe.

Personnes-ressources invitées en classe dans le cadre de ce volet? Oui ou non? Pourquoi?

Utilisation d'événements historiques ou d'actualité pour enseigner ce volet? Oui ou non? Pourquoi?

## 3. Dimension de la phase post-active

Inquiétudes, questions et résistances liées à la phase post-active (description du travail après le cours)

### 3.1 Retour sur le cours

Après le cours, ajustement de ta planification de cours? Comment?

### 3.2 Évaluation des apprentissages

Description de l'évaluation des apprentissages faits par tes élèves dans ce volet du programme? Principaux outils d'évaluation?

### 3.3 Évaluation générale

Évaluation des scénarios d'enseignement et d'apprentissage? Oui ou non? Pourquoi? Si oui, comment?

## APPENDICE D

### EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE DU CONTENU DES ENTREVUES

**Première dimension : Action didactique (Travail en présence des élèves et travail en absence des élèves)**

**Travail en présence des élèves**

PR - Travail en présence des élèves : ensemble des activités effectuées par l'enseignant lors de son interaction avec les élèves en classe

PR-CT - Relation avec le contenu : travail effectué par l'enseignant pour transmettre aux élèves divers éléments du contenu notionnel privilégié

PR-CT-FM - Formes du travail didactique : comportements adoptés par l'enseignant pour permettre à ses élèves de développer les compétences énoncées dans le programme d'études

PR-CT-FM-EP - Utilisation des formes expositives : description par l'enseignant de l'utilisation qu'il fait de diverses formes expositives, formes consistant à faire apprendre à partir de l'enseignement magistral ou à l'aide de présentations audiovisuelles

PR-CT-FM-IT - Formes interactives : les formes interactives sont des activités d'enseignement et d'apprentissage basées sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves à travers des discussions, des échanges et des débats

PR-CT-FM-TO - Formes des tâches ouvertes : dans les formes des tâches ouvertes sont, l'enseignant(te) fait réaliser par l'élève des activités d'apprentissages dont le résultat ne peut être déterminé à l'avance, comme dans le cadre d'un travail de recherche

**PR-CT-FM-TF - Formes des tâches fermées :** dans les tâches fermées, l'élève peut avoir à faire divers exercices qui vont être les mêmes pour tous les élèves de la classe. Aussi, les leçons et les devoirs à la maison sont, règle générale, des tâches fermées.

**PR-CT-ME - Médias :** ressources didactiques que l'enseignant met à la disposition des élèves pour leur permettre de faire des apprentissages. Les cahiers d'exercices ou les manuels de l'élève, la référence à des événements d'actualité ou des événements historiques, l'utilisation de l'expérience personnelle ou le fait d'inviter des personnes-ressources en classe peuvent constituer des formes de médiation qui permettent aux élèves de faire des apprentissages.

**PR-CT-ME-MD – Matériel didactique :** utilisation par l'enseignant de divers manuels scolaires (cahiers d'exercices ou manuels de l'élève), d'autres documents écrits, de matériel audiovisuel ou d'activités d'apprentissages diverses (ex. bricolage) pour mettre les élèves en situation d'apprentissage

**PR-CT-ME-PE - Utilisation de son expérience personnelle :** l'enseignant fait référence à des situations qu'il a vécues pour permettre à ses élèves de faire les apprentissages souhaités

**PR-CT-ME-RS - Personnes-ressources :** l'enseignant a recours à une personne ayant une expertise dans un domaine d'activités (ex. psychologue, infirmière ou prêtre) pour présenter aux élèves un contenu notionnel (ex. prévention du suicide)

**PR-CT-ME-HA - Événements historiques ou d'actualité :** l'enseignant fait référence à des événements de l'actualité (ex. attentats du 11 septembre 2001) ou historiques (ex. déclaration universelle des droits de l'Homme en 1948) pour mettre les élèves en situation d'apprentissage

**PR-REL - Relation avec les élèves :** interaction de l'enseignant avec les élèves pour leur permettre de faire les apprentissages souhaités

**PR-REL-CO - Gestion des comportements individuels :** intervention de l'enseignant pour assurer le maintien de l'ordre dans la classe (rappel à l'ordre, punition, remontrance et surveillance) et pour faire face aux problèmes de comportement qui se manifestent chez certains élèves

**PR-REL-DY – Développement d'une dynamique de groupe :** l'enseignant travaille à créer un climat qui permet aux élèves de faire les apprentissages souhaités

**PR-REL-GC - Gestion de classe :** intervention de l'enseignant au moment où l'élève est en apprentissage et qui n'est pas reliée à un problème de comportement (retour sur un élément de contenu déjà présenté, présentations de consignes de travail, rappel des consignes de travail et diffusion de toute information visant à permettre aux élèves de réaliser une tâche)

**PR-REL-CE - Caractérisation des élèves :** propos tenus par l'enseignant par rapport aux comportements observés chez les élèves (ex. élève entêté, paresseux ou persévérant)

**PR-REL-INTEE - Appréciation de l'interaction « enseignant-élèves » :** réaction de l'enseignant par rapport à son travail avec les élèves

**PR-REL-INTEC - Appréciation de l'interaction « élèves-contenu » :** réaction émotive ou rationnelle de l'enseignant par rapport aux comportements des élèves face au contenu du cours d'EMRC

### **Travail en absence des élèves**

**AB - Travail en absence des élèves :** ensemble des activités effectuées par l'enseignant en dehors de son interaction avec les élèves.

**AB-PR - Travail de préparation :** ensemble des activités effectuées par l'enseignant avant l'interaction avec les élèves.

**AB-PR-AP** - Travail d'appropriation du programme d'études : ensemble des activités effectuées par l'enseignant pour développer sa connaissance du programme d'études à enseigner

**AB-PR-AP-CC** - Mise à jour des connaissances curriculaires : description des moyens utilisés par l'enseignant pour accroître son savoir par rapport à un programme d'études

**AB-PR-AP-AC** - Connaissance de l'approche par compétence : description par l'enseignant de sa compréhension d'un programme d'études bâti selon une approche par compétence

**AB-PR-AP-INTENC** - Appréciation de l'interaction « enseignant-contenu » : réaction émotive ou rationnelle de l'enseignant par rapport au contenu du cours d'EMRC

**AB-PR-PL** - Travail de planification de l'interaction avec les élèves : ensemble des activités effectuées par l'enseignant pour préparer les activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront utilisées en classe, en présence des élèves

**AB-PR-PL-SC** - Travail de sélection et de hiérarchisation des compétences : description par l'enseignant du choix des compétences qu'il juge nécessaires de présenter aux élèves en classe

**AB-PR-PL-AP** - Adaptation du programme d'études : description par l'enseignant de la mise en œuvre de moyens pour que le programme d'études soit ajusté aux divers besoins des élèves (leurs préoccupations affectives, leurs intérêts, leur âge, leurs connaissances préalables et leur milieu social) ou à d'autres contraintes que celles liées aux besoins des élèves

**AB-PR-PL-PC** - Élaboration d'un plan de cours général de l'étape ou de l'année : description par l'enseignant de la façon dont il prévoit de manière générale le déroulement de l'enseignement du contenu prévu au programme d'études pendant une étape ou pour toute l'année (répartir le nombre d'heures alloué au contenu de chaque volet et ordonner le contenu des volets selon une séquence particulière)

**AB-PR-PL-CC** - Choix d'un cahier d'exercices ou d'un manuel de l'élève : description par l'enseignant de la décision d'utiliser ou non un cahier d'exercices et/ou un manuel de l'élève au cours de l'année

**AB-PR-PL-RP** - Rédaction d'un plan de cours : description par l'enseignant des moyens utilisés pour mettre par écrit de façon détaillée ou schématique la séquence des activités d'enseignement et d'apprentissage pendant une période

**AB-PR-PL-SF** - Sélection des formes de travail didactique : description par l'enseignant du choix qu'il fait des activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront utilisés lors d'un cours

**AB-PR-PL-SM** - Sélection des médias : description par l'enseignant des divers moyens qu'il utilise pour mettre les élèves en situation d'apprentissage (moyens non-personnels, personnes-ressources, utilisation de l'expérience personnelle ou référence à des événements historiques ou d'actualité)

**AB-PR-PL-PM** - Préparation du cours : description par l'enseignant du temps consacré à préparer le matériel nécessaire pour le déroulement d'un cours (ex. photocopies, acétates), à faire la réservation d'un laboratoire d'informatique, d'un équipement audiovisuel ou à prendre des arrangements pour s'assurer de la présence d'une personnes-ressources en classe

**AB-PR-PL-CF** - Conception de formes de travail didactique : description par l'enseignant d'activités d'enseignement originales ou inédites qu'il a lui-même préparées

**AB-PR-PL-CM** - Conception de matériel didactique : description par l'enseignant du matériel didactique inédit et des activités d'apprentissage originales qu'il a lui-même préparés

**AB-PR-PL-AM** - Adaptation de matériel didactique : description par l'enseignant de utilisation originale qu'il fait du matériel didactique existant (cahiers d'exercices ou autres)

**AB-PR-PL-PE** - Préparation de l'évaluation des apprentissages : description par l'enseignant du travail qu'il fait pour choisir et préparer les examens ou autres travaux utilisés pour observer les apprentissages faits par les élèves

**AB-RET** - Travail de rétroaction : ensemble des activités effectuées par l'enseignant après l'interaction avec les élèves.

**AB-RET-EVA** - Évaluation des apprentissages : Actions de l'enseignant visant à voir dans quelle mesure chaque élève a réussi à acquérir ce qu'il avait prévu lui faire apprendre

**AB-RET-EVA-SOM** - Utilisation de l'évaluation sommative : utilisation que l'enseignant fait d'une évaluation ayant un caractère formel et qui vise à observer si l'élève a développé les compétences identifiées dans le programme d'études

**AB-RET-EVA-COR** - Travail de correction des divers travaux et tests : correction par l'enseignant des divers travaux et tests faits par ses élèves

**AB-RET-EVA-JUG** - Jugement porté sur les apprentissages : jugement à posteriori porté par l'enseignant sur ce qu'il a réussi à faire apprendre à chacun de ses élèves

**AB-RET-EVA-IMP** - Importance accordée à l'évaluation sommative en EMRC: importance relative que l'enseignant accorde à l'évaluation sommative en EMRC

**AB-RET-EVA-ADM - Dimension administrative de l'évaluation : exigences institutionnelles auxquelles l'enseignant doit répondre (ex. transmission des notes)**

**AB-RET-EVA-HAB - Habileté à évaluer : habileté que l'enseignant dit avoir pour évaluer des apprentissages**

**AB-RET-EVA-OUT - Usage des outils d'évaluation : identification par l'enseignant des formes d'évaluation qu'il utilise en classe avec ses élèves**

**AB-RET-EVA-FOR - Utilisation de l'évaluation formative : évaluation visant à soutenir l'élève en cours d'apprentissage**

**AB-RET-ACDI - Retour sur l'action didactique : actions de l'enseignant pour porter un regard sur son travail lors des phases pré-active et interactive**

**AB-RET-ACDI-PR - Retour sur le travail de préparation : actions de l'enseignant pour apporter les changements nécessaires à sa planification générale et à sa préparation détaillée**

**AB-RET-ACDI-PR-MPG - Modification de la planification générale : changements apportés par l'enseignant aux décisions prises par rapport à l'élaboration d'un plan de cours général de l'étape ou de l'année, au contenu à enseigner et à la planification de l'évaluation des apprentissages**

**AB-RET-ACDI-PR-MPD - Modification de la préparation détaillée : changements apportés par l'enseignant aux décisions prises lors du travail de préparation de l'interaction avec les élèves**

**AB-RET-ACDI-RINT - Retour sur la phase interactive : actions de l'enseignant pour apprécier et modifier au besoin des aspects de l'interaction avec les élèves**

AB-RET-ACDI-RINT-FC - Fonctionnement de la classe : réflexion faite par l'enseignant sur les modifications à apporter au déroulement du travail d'interaction avec les élèves

### **Deuxième dimension : Soutien à l'enseignement**

SE- Soutien à l'enseignement : ressources humaines et budgétaires dont l'enseignant peut disposer pour dispenser un cours en EMRC

SE-RH - Ressources humaines disponibles : description par l'enseignant de la possibilité ou non qu'il a d'avoir recours à des collègues ou à un conseiller pédagogique pour préparer ses cours en EMRC

SE-RB - Ressources budgétaires disponibles : description par l'enseignant des moyens financiers mis à sa disposition pour acquérir du matériel didactique ou pour participer à un perfectionnement (ex. congrès d'enseignants en EMRC)

### **Troisième dimension : Intentions pédagogiques, savoirs professionnels et croyances personnelles**

IP – Intentions pédagogiques, savoirs professionnels et croyances personnelles : description par l'enseignant des intentions pédagogiques, des savoirs professionnels et des croyances personnelles qui influent sur ses décisions dans le cadre du processus de l'action didactique

IP-IN - Intentions pédagogiques : les divers savoirs que l'enseignant juge importants et qu'il veut transmettre à ses élèves

IP-IN-IS - Importance accordée au savoir : description par l'enseignant de l'importance qu'il considère nécessaire d'accorder à développer des connaissances chez les élèves

**IP-IN-ISE - Importance accordée au savoir-être : description par l'enseignant des croyances et attitudes qu'il considère comme étant valables de développer chez ses élèves**

**IP-IN-ISF - Importance du savoir-faire : description par l'enseignant de l'importance qu'il accorde à développer des habiletés intellectuelles et des méthodes de travail chez les élèves**

**IP-SP - Savoirs professionnels : ensemble de connaissances dont dispose l'enseignant pour entrer en interaction avec ses élèves.**

**IP-SP-SD - Savoirs disciplinaires : ensemble de connaissances liées à l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC) et au fait religieux dont dispose l'enseignant pour entrer en interaction avec ses élèves.**

**IP-SP-SD-CM - Connaissance de la matière : connaissances disciplinaires de l'enseignante, l'enseignant au niveau de l'EMRC**

**IP-SP-SD-CM-EC - État de connaissance de la matière : description par l'enseignant de son savoir disciplinaire lié à l'EMRC et au fait religieux**

**IP-SP-SDD - Savoirs didactiques : ensemble de connaissances pédagogiques et d'habiletés dont dispose l'enseignant pour entrer en interaction avec ses élèves**

**IP-SP-SET - Savoir-être : recours par l'enseignant à son vécu personnel pour se mettre en situation d'interaction avec ses élèves**

**IP-CY - Croyance personnelle : adhésion de l'enseignant à des éléments doctrinaux de la religion catholique**

IP-CY-CR - Convictions religieuses : description par l'enseignant de son adhésion à la doctrine de la religion catholique

#### **Quatrième dimension : Place de l'enseignement religieux à l'école**

PRE- Réflexion sur la place de l'enseignement de la religion à l'école : point de vue de l'enseignant sur la place de la religion dans le curriculum de l'école québécoise d'aujourd'hui

PRE-ES - État de la situation : description par l'enseignant de la place de l'enseignement de la religion à l'école dans le contexte actuel

PRE-PM - Pertinence de la matière : réaction rationnelle de l'enseignant par rapport à la place de l'enseignement de la religion à l'école dans le contexte actuel

PRE-AC - Appréciation de la situation actuelle : sentiment exprimé par l'enseignant par rapport à la place de l'enseignement de la religion à l'école dans le contexte actuel

#### **Cinquième dimension : Tâche d'enseignement**

TE - Tâche d'enseignement: description de la situation dans laquelle l'enseignant se retrouve, soit le fait que son travail se compose de diverses matières à enseigner, du nombre de programme d'études à préparer, du nombre de groupe d'élèves à rencontrer et de diverses contraintes liées à son horaire de travail

#### **Sixième dimension : Innovation pédagogique**

INV - Innovation pédagogique : contexte de changement de programme d'études qui a une influence sur le travail de l'enseignant et où celui-ci manifeste des préoccupations (*concerns*) sous forme de questionnement, d'inquiétudes et de résistance

## APPENDICE E

### EXEMPLE D'UN EXTRAIT DU CORPUS RÉSULTANT DU TRAVAIL DE TRANSCRIPTION

In : Ok! Eh, puis, est-ce que t'es allé faire une lecture du programme d'études eh ... lui-même?

Su2-39 : Le programme d'études comme tel, je suis pas allé voir, parce que, que ce que j'avais ... eh ... l'ancien programme d'études eh ... eh ... bon, j'avais regardé ça un p'tit peu, mais ... le nouveau, parce que ça, c'est issu du nouveau eh ... je peux pas dire que j'ai faite, que j'ai pris connaissance de ça!

In : Ok!

Su2-40 : Je suis allé surtout ... eh, au début de chacun des eh ... des manuels du, du, de l'enseignant, eh, y'a des, y'a des éléments, y'a des objectifs, pis y parlent de manière eh ... brève un peu des ... des objectifs du programme! Donc, moi, je m'en suis tenu surtout à ça ...

In : Ok!

Su2-41 : ... ce que l'on retrouve à l'intérieur du ... un peu plus du côté du manuel ... du, du manuel de l'enseignant que du ... du cahier d'exercices, mais c'est surtout ça que ... j'ai fait ...

In : Ok! Eh, ensuite, eh, là, toi, qu'est-ce que tu eh, qu'est-ce tu penses, qu'est-ce que tu penses de l'approche pédagogique privilégiée par eh ... le programme eh ... qui parle, dans le fond, de rendre l'é, l'élève actif, pis qui parle d'une démarche pédagogique : préparation, exécution, intégration eh ... Qu'est-ce que t'en penses?

Su2-42 : Eh, je pense que y'a ... y,a plusieurs eh ... façons de voir ça! Eh, bon, ..., moi je me dis eh ... si vraiment, on veut faire un retour sur eh ... les éléments qu'on, qu'on veut ... qu'on veut démontrer, qu'on veut enseigner aux élèves ... il faut suivre ... une certaine démarche à ce niveau-là! Et cette démarche là, bon, les anciens programmes y disaient voir, juger, agir eh ... les différentes formules qu'on a utilisées avec les années qui revient à sensiblement à la même chose, c'est-à-dire que, y'a une préparation eh ... tu présentes ça aux jeunes! Les jeunes expérimentent ... bon, dans le cas du, du ... des ... du module sur les signes et les symboles, y'expérimentent les notions que tu leur as présentés! D'une façon, on vérifie si vraiment, ça l'a été intégré eh ... Cette démarche doit être ... doit être vraiment ... présente à tous, à, à tous les niveaux et dans, dans tous les modules que tu dois ... avoir! Sinon, au bout de la ligne, est-ce que ... par exemple, je donne un exemple! Si tu fais pas un retour au niveau de ... l'évaluation eh ... le but premier, c'est-à-dire de rendre l'é, l'élève d'être capable, par exemple de, de ... de prendre conscience des signes et des symboles ou eh ... à ce niveau-là, si on fait pas cette démarche là, ça ne

sera pas possible de ... de voir s'ils ont bien compris, s'ils ont bien intégré ces ... les notions ... que ... que le professeur considère importantes pis que le ... qu'on doit enseigner aux élèves!

In : Ok! Eh, puis eh, pour toi eh ... eh ... comment tu vois ça le fait que ce soit un programme qui soit bâti à partir d'une approche par compétence plutôt qu'une approche par objectif? Comment tu comprends ça ... quand on parle d'approche par compétence plutôt que ... d'objectifs?

Su2-43 : Parce que compétence, c'est, c'est un peu, comme au bout de la ligne, lorsque, lorsque l'élève arrive puis eh, eh ..., à travers les activités surtout d'évaluation, puis lorsque le, le jeune va travailler sur la notion, eh, ça va démontrer au bout de la ligne eh ... est-ce que lui, y'é capable d'intégrer ça dans sa vie, parce que c'est ça le but premier! Dire, tu comprends une chose et comment lui peut l'appliquer eh ... au niveau du, du quotidien, etcetera! Je pense que c'est important que ... eh ... au niveau de la com, de la compétence, que le jeune comprenne eh, sache comment, moi, j'appelle, j'utilise le mot actualiser, sache prendre ce qu'il apprend à l'école, comme la compétence qu'on veut lui montrer à travers les eh ... le programme de religion du troisième secondaire et comment lui, il peut l'intégrer à l'intérieur de, du quotidien! Je te donne un, un exemple dans le deuxième module que, sur lequel je me concentre, c'est le mal et la souffrance! Comment lui, à travers les discussions qu'on a faites, à savoir le projet d'équipe qu'ils ont à faire, comment il peut comprendre les ... les différents maux sociaux qu'on, qu'on utilise, bon, par exemple, violence conjugale, et comment il peut ... à travers les, les connaissances qu'il a appris, à travers les compétences qu'on essaie de lui montrer, comment il peut intégrer ça dans sa situation!

In : Ok!

Su2-44 : Comment il peut discuter par rapport à ce thème-là, pis comment y peux arriver pis dire : qu'est-ce qu'on fait dans cette situation là?

In : Ok!

Su2-45 : C'est pour ça que ... Tandis que par objectif, si le programme est par objectif, est-ce que le ... la personne est capable de faire ça, puis eh ... puis souvent, dans le, le, dans les anciens programmes, au niveau des objectifs, c'est eh ... c'est ... c'était pas toujours possible de faire ... essayer de vérifier, par exemple, si on est capable de, de, d'utiliser l'objectif!

In : Hun, hun!

Su2-46 : Compétence, si tu dis, par exemple, le, le respect, au niveau de la compétence à atteindre, ben là, tu peux, tu peux le voir à travers eh, les discussions, à travers eh ... sa conduite aussi! Donc eh, je pense qu'y a une différence entre les deux! En tout cas, jusqu'à présent, ce que j'ai expérimenté, je trouve ça, je trouve ça intéressant au niveau de l'approche du, du programme!

## APPENDICE F

Exemple d'un extrait du corpus étudié à l'aide des indicateurs identifiés précédemment dans le cadre conceptuel

In : Ok! Eh, puis, est-ce que t'es allé faire une lecture du programme d'études eh ... lui-même?

Su2-39 : Le programme d'études comme tel, je suis pas allé voir, parce que, que ce que j'avais ... eh ... l'ancien programme d'études eh ... eh ... bon, j'avais regardé ça un p'tit peu, mais ... le nouveau, parce que ça, c'est issu du nouveau eh ... je peux pas dire que j'ai faite, que j'ai pris connaissance de ça! **(AB-PR-AP-CC)**

In : Ok!

Su2-40 : Je suis allé surtout ... eh, au début de chacun des eh ... des manuels du, du, de l'enseignant, eh, y'a des, y'a des éléments, y'a des objectifs, pis y parlent de manière eh ... brève un peu des ... des objectifs du programme! Donc, moi, je m'en suis tenu surtout à ça ... **(AB-PR-AP-CC)**

In : Ok!

Su2-41 : ... ce que l'on retrouve à l'intérieur du ... un peu plus du côté du manuel ... du, du manuel de l'enseignant que du ... du cahier d'exercices, mais c'est surtout ça que ... j'ai fait ... **(AB-PR-AP-CC)**

In : Ok! Eh, ensuite, eh, là, toi, qu'est-ce que tu eh, qu'est-ce tu penses, qu'est-ce que tu penses de l'approche pédagogique privilégiée par eh ... le programme eh ... qui parle, dans le fond, de rendre l'é, l'élève actif, pis qui parle d'une démarche pédagogique : préparation, exécution, intégration eh ... Qu'est-ce que t'en penses?

Su2-42 : Eh, je pense que y'a ... y,a plusieurs eh ... façons de voir ça! Eh, bon, ..., moi je me dis eh ... si vraiment, on veut faire un retour sur eh ... les éléments qu'on, qu'on veut ... qu'on veut démontrer, qu'on veut enseigner aux élèves ... il faut suivre ... une certaine démarche à ce niveau-là! Et cette démarche là, bon, les anciens programmes y disaient voir, juger, agir eh ... les différentes formules qu'on a utilisées avec les années qui revient à sensiblement à la même chose, c'est-à-dire que, y'a une préparation eh ... tu présentes ça aux jeunes! **(AB-PR-AP-CC)** Les jeunes expérimentent ... bon, dans le cas du, du ... des ... du module sur les signes et les symboles, y'expérimentent les notions que tu leur as présentés! **(PR-REL-INTEC)** D'une façon, on vérifie si vraiment, ça l'a été intégré eh ... Cette démarche doit être ... doit être vraiment ... présente à tous, à, à tous les niveaux et dans, dans tous les modules que tu dois ... avoir! Sinon, au bout de la ligne, est-ce que ... par exemple, je donne un exemple! Si tu fais pas un retour au niveau de ... l'évaluation eh ... le but premier, c'est-à-dire de rendre l'é, l'élève d'être capable, par exemple de, de ... de prendre conscience des signes et des symboles ou eh ... à ce niveau-là, si on fait

pas cette démarche là, ça ne sera pas possible de ... de voir s'ils ont bien compris, s'ils ont bien intégré ces ... les notions ... que ... que le professeur considère importantes pis que le ... qu'on doit enseigner aux élèves! **(AB-RET-EVA-IMP)**

In : Ok! Eh, puis eh, pour toi eh ... eh ... comment tu vois ça le fait que ce soit un programme qui soit bâti à partir d'une approche par compétence plutôt qu'une approche par objectif? Comment tu comprends ça ... quand on parle d'approche par compétence plutôt que ... d'objectifs?

Su2-43 : Parce que compétence, c'est, c'est un peu, comme au bout de la ligne, lorsque, lorsque l'élève arrive puis eh, eh ..., à travers les activités surtout d'évaluation, puis lorsque le, le jeune va travailler sur la notion, eh, ça va démontrer au bout de la ligne eh ... est-ce que lui, y'é capable d'intégrer ça dans sa vie, parce que c'est ça le but premier! Dire, tu comprends une chose et comment lui peut l'appliquer eh ... au niveau du, du quotidien, etcetera! Je pense que c'est important que ... eh ... au niveau de la com, de la compétence, que le jeune comprenne eh, sache comment, moi, j'appelle, j'utilise le mot actualiser, sache prendre ce qu'il apprend à l'école, comme la compétence qu'on veut lui montrer à travers les eh ... le programme de religion du troisième secondaire et comment lui, il peut l'intégrer à l'intérieur de, du quotidien! Je te donne un, un exemple dans le deuxième module que, sur lequel je me concentre, c'est le mal et la souffrance! Comment lui, à travers les discussions qu'on a faites, à savoir le projet d'équipe qu'ils ont à faire, comment il peut comprendre les ... les différents maux sociaux qu'on, qu'on utilise, bon, par exemple, violence conjugale, et comment il peut ... à travers les, les connaissances qu'il a appris, à travers les compétences qu'on essaie de lui montrer, comment il peut intégrer ça dans sa situation! **(AB-PR-AP-AC)**

In : Ok!

Su2-44 : Comment il peut discuter par rapport à ce thème-là, pis comment y peux arriver pis dire : qu'est-ce qu'on fait dans cette situation là? **(AB-PR-AP-AC)**

In : Ok!

Su2-45 : C'est pour ça que ... Tandis que par objectif, si le programme est par objectif, est-ce que le ... la personne est capable de faire ça, puis eh ... puis souvent, dans le, le, dans les anciens programmes, au niveau des objectifs, c'est eh ... c'est ... c'était pas toujours possible de faire ... essayer de vérifier, par exemple, si on est capable de, de, d'utiliser l'objectif! **(AB-PR-AP-AC)**

In : Hun, hun!

Su2-46 : Compétence, si tu dis, par exemple, le, le respect, au niveau de la compétence à atteindre, ben là, tu peux, tu peux le voir à travers eh, les discussions, à travers eh ... sa conduite aussi! Donc eh, je pense qu'y a une différence entre les deux! En tout cas, jusqu'à présent, ce que j'ai expérimenté, je trouve ça, je trouve ça intéressant au niveau de l'approche du, du programme! **(AB-PR-AP-AC)**

## BIBLIOGRAPHIE

Assemblée des évêques du Québec. (1999). Le rapport Proulx: des éléments positifs et des aménagements souhaitables. *Assemblée des évêques du Québec*. (En ligne) Accès : [http : //www.eveques.qc.ca/aeqdoc\\_ce\\_1999\\_6\\_30\\_f\\_0.html](http://www.eveques.qc.ca/aeqdoc_ce_1999_6_30_f_0.html)

Blanchette, P. (2002). La religion et la morale à l'école : changement de perspective, changement de programmes. *Vie Pédagogique*, 122, 17-19.

Cadrin-Pelletier, C. (1996). L'enseignement moral et religieux au Québec : un enseignement en constante évolution. Dans R. Brodeur et de G. Routhier (Eds.), *L'enseignement religieux : questions actuelles*, (pp. 63-76). Ottawa : Novalis.

Caouette, J. (2000). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la Polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or concernant l'histoire*. Rapport de recherche à la maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Charlier, B. (1998). Construction du concept de conception. Dans *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants*, (pp. 21-31). Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Pratiques pédagogiques.

Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.

Chevallard, Y. & Joshua, M-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. (2<sup>ème</sup> édition). Paris : La pensée sauvage.

Commission Royale d'enquête sur l'Enseignement, Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'Enseignement : tome 2*.

Commission des États généraux sur l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'Éducation : 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Le projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux*. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.

Cooper, B. (1983). Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires ? Dans J.-C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 201-224). Bruxelles-Paris : De Boeck-Université.

De Corte, E. (1990 & 1996). *Les fondements de l'action didactique* (2<sup>ème</sup> & 3<sup>ème</sup> éditions), Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.

Desgagné, S., Gervais, F., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres acteurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Eds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 203-223). Éditions du CRP.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF Éditeur.

Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. Develay (Ed.) *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, (p. 17-31). Paris : ESF Éditeur.

D'Hainault, L. (1990). Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. *Pédagogie collégiale* 3(3), 33-43.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). There can be no improvement without the teacher. *ENC Focus: Columbus, OH*, 7(1), 16-24.

Geijsel, F., Van den Berg, R., & Slegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 175-191.

Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.

Gray, K. C. (2001). Teachers' Perception of Innovative Perception. *Action in Teacher Education*, 23(2), 30-35.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions universitaires.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2<sup>ième</sup> éd. Montréal : Guérin.

LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38.

Maheux, G. (1995). *La représentation de la pratique par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Martineau, R. (1999). Le programme : un enjeu pédagogique. *Vie pédagogique*, 110, 25-34.

Milot, M. (2001). La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec. *Éducation et francophonie*, 29(2), (En ligne) Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/XXIX-2/articles/04-Milot.html>

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2004). *Éduquer à la religion au Québec : enjeux actuels et pistes d'avenir*. Québec : ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *Enseignement moral et religieux catholique, troisième année du secondaire : pistes de scénarios d'enseignement et d'apprentissage*. Document de travail fait en quatre fascicules pour la session de mise en œuvre 1996-1997. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement catholique.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Laïcité et religions : Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : ministère de l'Éducation : Groupe de travail sur la place de la religion à l'école.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1991). *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire : pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*. Québec : ministère de l'Éducation, Comité catholique.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1985). *Programme d'études en enseignement moral et religieux catholique : troisième année du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement catholique.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *Programme d'études en enseignement moral et religieux catholique : troisième année du secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement catholique.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec : ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Mouvement laïc québécois. (1999). La laïcité ou l'esprit des Lumières contre les éteignoirs : mémoire du Mouvement laïque québécois présenté à la Commission parlementaire sur l'Éducation. *Mouvement laïc québécois*. (En ligne) Accès : <http://www.total.net/~jausseda/mlq.html>.

Ouellet, F. (1996). Faut-il encore enseigner la religion à l'école ? *Relations*, 618, 56-57.

- Paulus Nicol, M. (2000). Changing Habits of a Lifetime. *In ENC Focus: Columbus, OH*, 7 (2), 20-23.
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76. Paris : ESF Éditeur.
- Riel, R. (1999). Les programmes d'études : qu'en disent les enseignants du secondaire? *Vie pédagogique*, 110, 20-22.
- Riel, R. (1999). Les programmes d'études : qu'en pensent les enseignantes du primaire? *Vie pédagogique*, 110, 22-24.
- Skhedi, A. (1998). Can the Curriculum Guide Both Emancipate and Educate Teachers? *Curriculum Inquiry*, 28(2), 209-230.
- St-Onge, M. (1992). La compétence des professeurs. Dans *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (p. 1-21). Laval: Éditions Beauchemin.
- Taba, H. (1963). *Curriculum Development Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (Eds.) *Le savoir des enseignants : que savent-ils?* (p.89-100). Montréal : Éditions Logiques.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences sociales*. Montréal: McGraw-Hill.
- Van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers during Educational Innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-900.
- Watters, D. (1999). *L'enseignement religieux catholique au Québec 1963-1996 du Rapport Parent aux États généraux sur l'Éducation: autorités, stratégies, enjeux*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.