

Université de Montréal

**Les manuels scolaires comme instruments d'autoformation en culture religieuse chez les
enseignants du secondaire**

par Chantal Sirois

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du
grade de maître ès sciences (M.A.) en didactique option éthique et culture religieuse

Mars 2017

© Chantal Sirois, 2017

RÉSUMÉ

L'implantation du programme d'éthique et culture religieuse (ECR) en septembre 2008 au Québec a généré d'importants besoins de formation chez les enseignants, et ce, particulièrement à l'égard du volet culture religieuse. Les plans régionaux de formation déployés au moment de la mise en œuvre du programme n'auront pas suffi à répondre aux différents besoins. Certaines activités de formation continue se sont poursuivies dans quelques régions suivant la volonté de conseillers pédagogiques, mais cela demeure une tendance peu répandue. Compte tenu de l'offre limitée de formation proposée par les commissions scolaires à l'égard du volet culture religieuse, les enseignants doivent le plus souvent initier des démarches individuelles d'autoformation pour répondre à leurs besoins. Parmi les moyens jugés efficaces et accessibles se trouvent les manuels scolaires. Jusqu'à quel point les manuels scolaires peuvent-ils contribuer à répondre aux besoins de formation des enseignants d'ECR au secondaire à l'égard de la culture religieuse ?

Ce mémoire vise à explorer en quoi et comment les manuels scolaires constituent des instruments d'autoformation pour les enseignants à l'égard du volet culture religieuse du programme de formation en ECR au secondaire, et ce, pour trois principaux objectifs : le rapport qu'entretiennent les enseignants avec le savoir disciplinaire en culture religieuse, les représentations qu'ils ont des manuels scolaires comme outils de développement professionnel et l'expérience d'utilisation qu'ils ont acquise en cours d'emploi. La collecte de données a été effectuée auprès de quatre enseignants via un sondage électronique et des entretiens individuels durant lesquels les manuels ont été examinés par les enseignants en lien avec les besoins qu'ils ont identifiés. Nos résultats montrent que quels que soient la formation initiale et le nombre d'années d'expérience, il existe un déficit de formation en culture religieuse chez les enseignants. De plus, bien que les manuels scolaires constituent des outils utiles et intéressants pour l'autoformation, ils ne suffisent pas à combler les besoins des enseignants. Enfin, les manuels scolaires, bien qu'ils soient destinés aux élèves, sont très souvent utilisés par les enseignants interrogés dans la phase préparatoire de leur enseignement.

MOTS CLÉS

Manuel scolaire – éthique et culture religieuse – enseignants – savoirs disciplinaires – développement professionnel

ABSTRACT

Implementing the program of ethics and religious culture (ECR) in September 2008 in Quebec has generated important needs of training among teachers, and particularly concerning the religious culture element. Regional training plans developed at the time of the implementation of the program will be insufficient to meet the different needs. Continuing training activities are pursued in some regions at the request of academic advisors but still not widespread. Given the limited training offered by the school boards towards the religious culture, teachers have to initiate more individual self-study approaches to meet their needs. Some textbooks are accessible and efficient. To what extent textbooks can contribute to meeting teachers training needs in secondary schools concerning the religious culture of ECR?

This essay intends to explore on what and how textbooks are self-training tools for teachers with respect to the aspect of religious culture in the ECR program in secondary school, and this, according to three main orientations: teachers relationship with the knowledge of religious culture discipline, images they have about textbooks as professional development tools and the experience they have acquired in continuous training. Finally, we are exploring some contributions and barriers related to the use of textbooks to meet potential training needs among surveyed teachers. The data to be fed will be collected among four teachers via an electronic survey and personal interviews during which manuals will be reviewed according to the needs identified by the teachers. Our results show that textbooks, intended for students, are very often used by teachers interviewed in their preparatory stage, mainly in terms of programs and training content for the upper secondary level.

KEY WORDS

Textbook - ethics and religious culture - teachers - disciplinary knowledge - professional development

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| RÉSUMÉ | ii |
| ABSTRACT | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| LISTE DES TABLEAUX | viii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS | x |
| REMERCIEMENTS | xi |
| INTRODUCTION | 1 |
| 1. PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 CONTEXTE PRATIQUE | 3 |
| <i>1.1.1 La dernière réforme pour la formation des jeunes au Québec</i> | 3 |
| 1.1.1.1 Objectifs et orientations de la dernière réforme | 4 |
| <i>1.1.2 Le nouveau programme ECR : dernière discipline scolaire implantée dans le cadre de la réforme</i> | 4 |
| 1.1.2.1 Nouvelle approche pour enseigner la religion : passage de la foi à la culture | 5 |
| 1.1.2.2 Le programme ECR : mise en œuvre, structure et contenu | 6 |
| <i>1.1.3 Les enseignants d'ECR au secondaire</i> | 9 |
| 1.1.3.1 La formation des enseignants en prévision de l'implantation du programme ECR | 9 |
| 1.1.3.2 Les besoins de formation en ECR chez les enseignants du secondaire | 11 |
| 1.1.3.3 Une démarche personnelle d'appropriation des savoirs | 12 |
| 1.2 CONTEXTE SCIENTIFIQUE | 12 |
| <i>1.2.1 Le savoir enseignant</i> | 12 |
| 1.2.1.1 Les savoirs disciplinaires | 13 |

| | |
|---|----|
| 1.2.2 <i>Le manuel scolaire</i> | 21 |
| 1.2.2.1 Les fonctions du manuel scolaire qui concernent les enseignants | 22 |
| 1.2.2.2 Le manuel scolaire : outil efficace dans différents contextes | 22 |
| 1.3 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE | 23 |
| 1.4 OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE | 24 |
| 2. CADRE CONCEPTUEL | 26 |
| 2.1 LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS | 26 |
| 2.1.1 <i>Vers une définition</i> | 26 |
| 2.1.2 <i>Encadrement de la profession enseignante : des normes</i> | 28 |
| 2.1.2.1 Les normes pédagogiques en culture religieuse | 29 |
| 2.1.2.2 Les normes de la professionnalisation : vers un continuum | 29 |
| 2.1.3 <i>Accès à la professionnalisation : la formation continue</i> | 31 |
| 2.1.4 <i>Importance de la réflexivité dans le processus de professionnalisation</i> | 33 |
| 2.2 LES SAVOIRS | 35 |
| 2.2.1 <i>Savoirs enseignants</i> | 35 |
| 2.2.1.1 Définition | 35 |
| 2.2.1.2 Différents types de savoirs enseignants | 36 |
| 2.2.1.3 Le rapport au savoir | 38 |
| 2.3 LES MANUELS SCOLAIRES | 40 |
| 2.3.1 <i>Définition, types et fonctions</i> | 40 |
| 2.3.2 <i>Manuels scolaires : des études empiriques</i> | 41 |
| 2.3.3 <i>Représentations des enseignants à l'égard des manuels</i> | 43 |
| 2.3.4 <i>Types d'utilisation des manuels scolaires par les enseignants</i> | 47 |
| 2.4 L'AUTOFORMATION | 48 |
| 2.4.1 <i>L'autoformation institutionnalisée : un concept récent</i> | 48 |
| 2.5 SYNTHÈSE GÉNÉRALE DU CADRE CONCEPTUEL | 49 |
| 2.6 FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE | 49 |
| 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 51 |
| 3.1 DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE | 51 |
| 3.2 ÉCHANTILLON | 52 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 3.2.1 | <i>Population à l'étude, échantillon d'enseignants et mode de recrutement des enseignants</i> | 52 |
| 3.2.2 | <i>Échantillon des manuels scolaires utilisés</i> | 54 |
| 3.3 | COLLECTE DE DONNÉES ET INSTRUMENTS | 55 |
| 3.3.1 | <i>Première étape : un questionnaire en ligne</i> | 55 |
| 3.3.2 | <i>Deuxième étape : une recherche dans les manuels scolaires</i> | 57 |
| 3.3.2.1 | <i>L'entretien d'explicitation</i> | 59 |
| 4. | PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 64 |
| 4.1 | RAPPORT DES ENSEIGNANTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES | 65 |
| 4.1.1 | <i>Portrait des enseignants</i> | 65 |
| 4.1.2 | <i>Niveau d'aisance avec les savoirs disciplinaires</i> | 66 |
| 4.1.2.1 | <i>Les besoins de formation</i> | 67 |
| 4.1.3 | <i>Critères de détermination des contenus à enseigner</i> | 73 |
| 4.1.3.1 | <i>Considérations relatives à l'enseignant</i> | 73 |
| 4.1.3.2 | <i>Considérations relatives aux élèves</i> | 74 |
| 4.1.3.3 | <i>Considérations relatives au contenu</i> | 76 |
| 4.2 | PRINCIPAUX MODES ET OUTILS DE FORMATION CONTINUE | 78 |
| 4.2.1 | <i>Représentations des enseignants à l'égard des manuels scolaires</i> | 79 |
| 4.2.1.1 | <i>Le manuel comme vecteur du programme à enseigner</i> | 80 |
| 4.2.1.2 | <i>Complémentarité des manuels</i> | 81 |
| 4.2.1.3 | <i>Fiabilité/validité des contenus présents dans les manuels</i> | 82 |
| 4.2.1.4 | <i>Les manuels comme « bougie d'allumage »</i> | 83 |
| 4.3 | UTILISATION DES MANUELS POUR COMBLER LES BESOINS DE FORMATION | 83 |
| 4.3.1 | <i>Fonctions sollicitées par l'utilisation des manuels scolaires</i> | 84 |
| 4.3.2 | <i>Compréhension des contenus proposés</i> | 85 |
| 4.3.3 | <i>Appréciation des contenus et de leur organisation</i> | 86 |
| 4.4 | CONTRIBUTION DES MANUELS À L'AUTOFORMATION | 88 |
| 5. | DISCUSSION | 91 |
| 5.1 | RAPPORT DES ENSEIGNANTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES | 91 |
| 5.1.1 | <i>La formation continue, une responsabilité partagée</i> | 93 |

| | |
|--|-------|
| 5.2 REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DES MANUELS SCOLAIRES | 94 |
| 5.3 UTILISATION DES MANUELS À DES FINS D'AUTOFORMATION | 97 |
| 5.4 LIMITES DE LA RECHERCHE | 103 |
| CONCLUSION | 105 |
| RETOMBÉES SCIENTIFIQUES | 106 |
| RETOMBÉES SOCIALES | 108 |
| NOUVELLES RECHERCHES À ENVISAGER | 109 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 112 |
| ANNEXES | |
| Annexe I : Les trois compétences disciplinaires du programme ECR | xi |
| Annexe II : Les savoirs en culture religieuse issus de la Progression des apprentissages | xiv |
| Annexe III : Liste du matériel didactique approuvé | xvi |
| Annexe IV : Continuum de professionnalisation de Perrenoud | xvii |
| Annexe V : Grille pour l'entretien d'explicitation | xviii |
| Annexe VI : Grille de codage des données recueillies lors des entretiens individuels | xix |
| Annexe VII : Questionnaire électronique utilisé lors de la cueillette de données et consentement à la recherche | xxi |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|---------------|--|----|
| Tableau I | Aspects des éléments d'approbation du matériel didactique | 19 |
| Tableau II | Critères et précisions de l'aspect pédagogique liés à l'approbation du matériel didactique du BAMD | 20 |
| Tableau III | Approches complémentaires pour définir la professionnalisation des enseignants | 27 |
| Tableau IV | Adaptation du continuum de la professionnalisation de Perrenoud (2010) | 30 |
| Tableau V | Typologies du savoir, adaptation des travaux d'Uwamariya & Mukamurera (2005) | 36 |
| Tableau VI | Fonctions et caractéristiques des manuels scolaires qui visent les enseignants | 41 |
| Tableau VII | Profils d'utilisation des manuels scolaires chez les enseignants | 47 |
| Tableau VIII | Portrait des enseignants interrogés | 65 |
| Tableau IX | Thème A : Le patrimoine religieux québécois (cycle 1) | 67 |
| Tableau X | Thème B : Des éléments fondamentaux des traditions religieuses (cycle 1) | 68 |
| Tableau XI | Thème C : Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels (cycle 1) | 68 |
| Tableau XII | Thème D : Des religions au fil du temps (cycle 2) | 69 |
| Tableau XIII | Thème E : Des questions existentielles (cycle 2) | 69 |
| Tableau XIV | Thème F : L'expérience religieuse (cycle 2) | 70 |
| Tableau XV | Thème G : Les références religieuses dans les arts et dans la culture (cycle 2) | 70 |
| Tableau XVI | Résumé des besoins, par cycle et par répondant | 71 |
| Tableau XVII | Principaux critères pour déterminer le choix des contenus à enseigner | 77 |
| Tableau XVIII | Types d'autoformation en lien avec la culture religieuse | 78 |
| Tableau XIX | Fonctions attribuées aux manuels scolaires | 84 |

| | | |
|------------|--|----|
| Tableau XX | Fonctions et caractéristiques des manuels scolaires qui visent les enseignants | 96 |
|------------|--|----|

LISTE DES FIGURES

| | | |
|----------|--|-----|
| Figure 1 | Éléments constitutifs du savoir enseignant | 13 |
| Figure 2 | Les deux étapes de la transposition didactique | 15 |
| Figure 3 | Caractéristiques d'un bon manuel pour les enseignants interrogés | 88 |
| Figure 4 | Étapes d'un développement professionnel efficace | 101 |

LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS

AQECR : Association québécoise en éthique et culture religieuse

BAMD : Bureau d'approbation du matériel didactique

CAR : Comité sur les affaires religieuses

ECR : Éthique et culture religieuse

LIFE : Laboratoire de recherche *Innovation – Formation – Éducation* (Université de Genève)

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PDA : Progression des apprentissages

REMERCIEMENTS

"On ne triomphe de ses propres limites que par la persévérance." - Ludwig Feuerbach ; *L'essence du christianisme* (1841)

Le moment d'accomplissement enfin arrivé, je ne peux que repenser à la source de toute cette grande aventure : mes enfants. C'est en effet pour l'amour de mes trois belles et grandes filles, maintenant adolescentes, que j'ai pris ce tournant à 180 degrés il y a maintenant neuf ans, afin de leur accorder du temps de qualité (ma profession précédente ne me laissait que trop peu d'occasions de les voir...). Ayant pu compter sur un conjoint patient et généreux, j'ai réussi à concilier neuf années d'études, de nombreuses heures de travail et les exigences de la vie familiale. Merci mes chéries Alexia, Ann-Sophie et Marguerite ! Merci Claude, mon amour !

À mes précieux parents, Lise et Gérard, qui ont toujours cru en moi et qui m'ont appuyée depuis le début, de différentes façons. Vous m'avez permis de réaliser avec grande fierté cette importante étape de ma vie. Sans vous, rien de tout cela n'aurait été possible. Merci !

Enfin, je n'ai que de bons mots pour ma directrice, Mireille Estivalèzes, qui s'est toujours montrée encourageante et respectueuse. Chère directrice, vous avez toujours dirigé mon travail en me laissant beaucoup de liberté, mais vous avez su m'encadrer de manière totalement bienveillante. Je vous suis extrêmement reconnaissante. J'ai beaucoup appris grâce à vous.

Cette persévérance, qui m'a servie au cours des dernières années, je veux à mon tour la diffuser et la promouvoir, car j'en suis convaincue, rien n'est impossible à qui fournit les efforts !

Merci la vie...

INTRODUCTION

À la suite d'un long processus de déconfessionnalisation des institutions scolaires au Québec, amorcé en 1997, le programme de formation en éthique et culture religieuse (ECR) a été implanté en septembre 2008 dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec. Ce changement, qualifié de majeur dans la façon d'enseigner les religions à l'école (Proulx, 1999), découle de la demande généralisée d'adapter l'école au contexte de pluralisme culturel et religieux de notre société, où une laïcité dite « ouverte » est généralement souhaitée, même si quelques groupes revendiquent soit la disparition de l'enseignement des religions à l'école, soit le maintien d'un enseignement confessionnel.

Dans le cadre de ces remaniements politiques et pédagogiques de la place de la religion à l'école et dans l'espace public, les enseignants ont dû rapidement s'adapter à un triple changement. En effet, ils ont eu à se familiariser avec l'exigence d'une nouvelle posture faisant appel à un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité, avec l'apparition de nouveaux contenus de formation répartis en thèmes et éléments de contenus au sein de trois volets, ainsi qu'avec une nouvelle approche pédagogique : l'approche par compétence, issue du paradigme pédagogique de l'apprentissage (Estivalèzes, 2012). Même si la plupart de ces enseignants avaient donné des cours d'enseignement religieux et moral aux élèves du secondaire, les modifications apportées au programme de formation ont généré d'importants besoins de formation chez eux, et ce, particulièrement à l'égard du volet culture religieuse. Le plan national de formation continue, mis en place en 2007 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹, n'a cependant pas permis de combler l'ensemble de ces besoins, et ce, pour plusieurs raisons, notamment un budget limité et plusieurs réaffectations du personnel responsable de la formation au nouveau programme ECR (Cherblanc et Lebuis, 2011).

¹ Plusieurs appellations désignent successivement, selon les époques, le ministère en charge de l'éducation au Québec, soit le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le MELS et, plus récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Parce que les normes pédagogiques (contenus de formation du programme ECR, approche par compétence) et professionnelles (référentiel de compétences des enseignants) exigent de la part des enseignants une bonne maîtrise des savoirs qu'ils ont à enseigner et que peu de moyens sont offerts par les établissements scolaires pour y parvenir, les enseignants doivent le plus souvent initier des démarches d'autoformation pour répondre à leurs propres besoins. Plusieurs moyens permettent à un individu d'acquérir de nouveaux savoirs grâce à l'autoformation et, parmi les moyens jugés efficaces et accessibles pour les enseignants, se trouvent les manuels scolaires (Roy, 2010). Certaines études portent sur les différentes fonctions des manuels scolaires. (Bruillard, 2005; Gérard et Roegiers, 2003). D'autres se sont penchées sur le rôle des manuels scolaires en tant qu'outils d'autoformation et ont montré que, lors de l'implantation de nouveaux programmes, lors de réformes ou encore lorsque les enseignants sont peu familiers avec la discipline qu'ils doivent enseigner, les manuels scolaires peuvent être utiles pour l'appropriation de nouveaux savoirs (Bruillard, 2005; Dubois et Carette, 2010; Hasni, Moresoli, Samson et Owen, 2009; Jackson et al., 2010; Roy, 2010). Or, des reproches sont aussi faits aux manuels. Les principaux blâmes sont les suivants : rigidité en raison d'une structure linéaire et fermée, manque de nuance et d'objectivité², utilisation « techniciste » qui empêche toute réflexion critique, instrument de pouvoir servant à véhiculer les valeurs de l'État.

De leur côté, pendant leur carrière et compte tenu de l'évolution inévitable des savoirs de chaque discipline scolaire, les enseignants sont tenus à une actualisation de leurs savoirs. Aucune obligation légale n'existe au Québec quant au développement professionnel des enseignants. Chacun est libre de choisir les moyens qu'il se donne et les fins qu'il veut servir. Dans un contexte où les enseignants d'ECR doivent considérablement enrichir leurs savoirs en culture religieuse pour enseigner, la recherche que nous avons entreprise vise à décrire en quoi et comment les manuels scolaires constituent des outils pour répondre aux besoins des enseignants d'ECR au secondaire à l'égard des savoirs en

² Voir l'étude de Marc-André Éthier portant sur les manuels en enseignement de l'histoire : « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires ». *Canadian Journal of Education*, 2006, p. 650 à 683. L'auteur y fait valoir l'importance de poser un regard critique sur les contenus des manuels afin d'éviter un dogmatisme dans les savoirs proposés.

culture religieuse. À cet effet, nous avons ancré notre réflexion dans un cadre conceptuel comportant trois volets directement liés au travail de l'enseignant : la professionnalisation, les savoirs et les manuels scolaires. À partir de ce cadre conceptuel, nous avons interrogé quatre enseignants. Les résultats obtenus nous ont permis de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche : décrire le rapport des enseignants au savoir disciplinaire en culture religieuse; connaître leurs représentations des manuels scolaires comme instruments de développement professionnel; documenter le type de rapport qu'ils entretiennent avec les manuels scolaires à l'égard de leur développement professionnel en culture religieuse.

1. PROBLÉMATIQUE

Afin de bien comprendre la problématique dans laquelle a pris naissance notre intérêt pour le sujet de notre recherche, l'utilisation des manuels scolaires comme instrument d'autoformation chez les enseignants en culture religieuse, nous expliquerons le contexte dans les prochains paragraphes en décrivant l'aspect pratique de l'enseignement de la culture religieuse à l'école secondaire québécoise. Par la suite, nous parlerons de l'aspect scientifique, et ce, sous deux angles : le savoir disciplinaire et les manuels scolaires.

1.1 CONTEXTE PRATIQUE

Le contexte pratique de notre problématique est né des changements majeurs apportés aux contenus de formation à la suite de la dernière réforme scolaire. Cette réforme a entraîné des bouleversements de la pratique enseignante et de nouveaux besoins de formation sont apparus.

1.1.1 La dernière réforme pour la formation des jeunes au Québec

À l'instar des pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et dans le but d'adapter l'école québécoise au contexte du vingt-et-unième siècle, le gouvernement québécois a reconnu dans les années 1990 l'importance de procéder à une réforme des curriculums pour l'enseignement primaire et

secondaire (MEQ, 1997, pp. 13-14). En effet, on observait depuis déjà plusieurs années, dans la plupart des pays occidentaux, un lien étroit entre la santé économique, le bien-être des sociétés et la maîtrise de nombreux savoirs, qui sont en constante mutation et ce lien se manifeste par différents indicateurs, notamment par le niveau de formation des adultes et la diplomation secondaire et tertiaire. Il est maintenant fréquent de parler de la société nord-américaine actuelle comme étant une société du savoir et des technologies (Guimont, 2009). Tenant compte de ce qui précède et afin de se recentrer sur la mission première de l'école, qui est d'instruire, de qualifier et de socialiser les jeunes, le ministère de l'Éducation a, dès 1997, défini de nouveaux objectifs et de nouvelles orientations en ce qui concerne la formation des jeunes.

1.1.1.1 Objectifs et orientations de la dernière réforme

L'an 2000 a ainsi donné le coup d'envoi au quatrième cycle important de changements en éducation au Québec depuis les années 1960, cette dernière réforme de l'école québécoise étant caractérisée par une transformation des approches pédagogiques (Guimont, 2009; MEQ, 1997). Une révision en profondeur de l'ensemble des programmes a permis de préciser les savoirs essentiels à enseigner, en plus de rehausser le niveau culturel de chaque discipline scolaire. Un réaménagement des grilles-matières a été rendu nécessaire pour permettre un ajustement lié aux nouvelles orientations.

1.1.2 Le nouveau programme ECR : dernière discipline scolaire implantée dans le cadre de la réforme

C'est en 2008 que la dernière étape d'implantation de la plus récente réforme s'est déroulée. Le programme ECR, résultat d'un long processus de déconfessionnalisation scolaire de l'ensemble des écoles québécoises, a été implanté au primaire et au secondaire à partir de septembre 2008, après que tous les autres nouveaux programmes de formation aient été instaurés (MELS, 2005).³ Le Comité sur les affaires religieuses (CAR) avait d'ailleurs été mandaté par le MELS pour procéder à une vaste consultation auprès de différents groupes religieux, laïques et universitaires sur les changements à privilégier

³ Des opposants au programme ECR soutiennent que le processus de consultation n'aurait pas été réalisé de bonne foi, ce que contredit le rapport du CAR (Comité sur les affaires religieuses, 2007).

dans le système scolaire à l'égard de l'enseignement sur les religions. Le rapport, déposé en 2007, dresse le bilan du processus et des résultats et mentionne une réception globalement positive face au projet de programme. Cinq idées fortes émanent du rapport : le programme est conforme aux orientations ministérielles en matière de formation des jeunes, ses finalités sont pertinentes, sa mise en œuvre est importante, il pourrait bénéficier de quelques bonifications et, enfin, il est essentiel de continuer les efforts de formation (initiale ou continue) des enseignants (Comité sur les affaires religieuses, 2007).

Le nouveau programme ECR, à caractère obligatoire pour tous les élèves québécois, remplace dorénavant les programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux (catholique et protestant), qui constituaient un régime optionnel d'enseignement. Il répond à deux nécessités reconnues par les autorités scolaires : renforcer les connaissances à l'égard du phénomène religieux et de sa pluralité et favoriser un vivre-ensemble harmonieux au-delà des différences (Estivalèzes, 2012). Surtout, ce programme adopte une nouvelle approche à caractère culturel.

1.1.2.1 Nouvelle approche pour enseigner la religion : passage de la foi à la culture

Les anciens programmes québécois d'enseignement de la religion revêtaient une dimension confessionnelle, catholique ou protestante, même s'ils ouvraient le plus souvent à l'étude d'autres traditions religieuses présentes au Québec. Il convient de reprendre le libellé de la deuxième compétence du programme ECR pour expliquer en quoi l'actuelle approche d'enseignement de la religion est différente des anciens programmes et ainsi mieux comprendre le changement qui s'est opéré. « Manifester une compréhension du phénomène religieux » vise à amener graduellement les élèves à comprendre les éléments constitutifs des traditions religieuses et séculières, ainsi que la complexité et les dimensions des différentes expressions du religieux dans la société (Cherblanc et Lebus, 2011, p. 84; MELS, 2008). Un changement majeur est apporté : abandonnant l'approche confessionnelle, ou le point de vue de la foi, l'enseignement de la religion se fait dorénavant selon une approche culturelle, en mettant l'accent sur la compréhension des différentes manifestations du religieux dans la société, dans une

perspective d'un vivre-ensemble harmonieux et respectueux autant des individus que de la collectivité (Estivalèzes, 2012; Lebus, 2010; Lucier, 2008).

Tremblay (2010) précise qu'un enseignement culturel des religions consiste à présenter les traditions religieuses selon une approche propre aux sciences humaines (anthropologie, histoire, sociologie, etc.) pour permettre de mieux situer les transformations de la société, et ce, par le biais de l'actualité, de l'histoire ou de la culture, en ne négligeant pas la réalité de la diversité religieuse. Pour sa part, Lucier explique que, si la culture en général se définit comme un « complexe ensemble que constituent les manières de sentir, de penser et de s'exprimer, partagées par un nombre variable d'individus et qui marquent, dès lors, leur appartenance au groupe », la culture religieuse se veut un « sous-ensemble de la culture objectivement considérée, caractérisé autant par la diversité des traditions religieuses et des courants séculiers observés que par la diversité des courants qui se manifestent à l'intérieur de ces mêmes représentations du monde et de la vie humaine » (Lucier, 2008, p. 153-153). En d'autres mots, la culture religieuse permet de comprendre les significations des expressions du religieux et les relations significatives qui s'opèrent entre ces expressions et l'environnement social et culturel. À son tour, Moore (2012) lie la culture religieuse à la capacité de comprendre les multiples dimensions du religieux visibles dans la société et de faire les liens avec la vie culturelle et sociopolitique selon différentes époques et différents lieux. Ses travaux, menés en Grande-Bretagne et aux États-Unis, permettent d'affirmer qu'il existe une inculture religieuse⁴ étendue et généralisée et que cette situation provoque de nombreux problèmes, notamment à l'égard des relations sociales. Voyons comment ces considérations sont déployées dans le programme ECR.

1.1.2.2 Le programme ECR : mise en œuvre, structure et contenu

Maintenant que nous connaissons mieux les caractéristiques et la complexité d'un enseignement culturel des religions, examinons de plus près le programme ECR lui-

⁴ L'inculture religieuse n'exclut pas l'existence d'une inculture dans d'autres domaines, mais spécifier l'inculture religieuse nous permet ici de demeurer fidèle à la pensée de la chercheuse.

même. Concernant son implantation, on peut certainement parler d'un mode rapide et synchronique : le changement s'est opéré au cours de la même année, à tous les niveaux scolaires du primaire et du secondaire, à l'exception de la cinquième secondaire, où l'implantation a eu lieu en 2009 (Cherblanc et Rondeau, 2010; Estivalèzes, 2012; Lavoie, 2012). Pour bon nombre d'enseignants du secondaire, l'implantation du programme ECR a parfois soulevé des inquiétudes et a généré une certaine résistance, voire une hostilité, notamment à cause des nombreux changements auxquels les enseignants ont dû faire face en peu de temps à la suite de l'introduction du renouveau pédagogique de l'année 2000 (Rousseau, 2008, Lavoie, 2012).

Dans sa structure, le programme ECR se déploie de façon similaire au primaire et au secondaire. Il est bâti selon l'approche socioconstructiviste et comporte trois volets : éthique, culture religieuse et dialogue, où l'on retrouve des compétences et des connaissances spécifiques à chaque cycle scolaire (MELS, 2008). De la première année du primaire à la cinquième année du secondaire, les trois compétences (*Réfléchir sur des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*) sont appelées à être développées progressivement et de façon complémentaire (Lucier, 2008; MELS, 2008).

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* vise « la réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions ». Cette première compétence permet donc aux élèves de développer leur sens moral ainsi que leur aptitude à effectuer des choix judicieux en ce qui concerne la vie en société et leur propre destinée. La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* vise la « compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent ». Enfin, par la compétence *Pratiquer le dialogue*, on « cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 1). Le dialogue est un processus de

communication balisé qui devient un espace privilégié permettant de décoder et de mieux comprendre les expressions du religieux et les enjeux éthiques à l'égard de leur signification, de leur diversité et de leur portée. L'apprentissage du vivre-ensemble se fait alors dans un climat d'ouverture et de respect, pour arriver à comprendre les différents points de vue, tant à l'égard de la religion que des considérations éthiques, et c'est dans cet espace de dialogue que la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (finalités éducatives du programme) se rejoignent et s'actualisent (Lucier, 2008; Milot, 2012).

À l'intérieur de chacune des trois compétences, qui doivent être déployées de manière complémentaire, des composantes spécifiques permettent aux élèves de développer des habiletés en lien avec les différents éléments de contenu prescrits par le MELS. Ces composantes comportent elles-mêmes différentes dimensions permettant aux élèves de développer leurs compétences en ECR, dans la perspective de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun⁵ (MELS, 2008). La compétence au dialogue, qualifiée de pivot du programme, doit toujours être formellement liée à la compétence culture religieuse et/ou éthique lors des apprentissages.

Du côté des connaissances, des thèmes et des contenus spécifiques à chaque cycle sont prescrits⁶ et sont associés à chacun des trois volets du programme. La culture religieuse vise des apprentissages à propos des six traditions religieuses suivantes : christianisme (traitement privilégié), judaïsme, spiritualités amérindiennes, islam, hindouisme, bouddhisme, ainsi que des représentations séculières du monde (MELS, 2008). Dans le programme ECR, le MEES utilise l'expression *éléments de contenu* pour présenter les savoirs à enseigner et dans la progression des apprentissages (PDA), ce sont les termes *connaissances à acquérir* qui sont utilisés. Les deux appellations se réfèrent aux mêmes savoirs⁷ (voir le résumé de la PDA à l'annexe II).

⁵ Voir l'annexe 1 (p. ix) pour plus de détails à propos des composantes des compétences en ECR

⁶ Les savoirs du programme précédent d'enseignement des religions étaient eux aussi prescrits.

⁷ La PDA a été publiée en juin 2011 pour préciser les éléments de contenu à enseigner.

1.1.3 Les enseignants d'ECR au secondaire

Maintenant que les savoirs associés au volet culture religieuse du programme ECR sont précisés, nous apportons un éclairage sur les enseignants qui ont à se les approprier. En 2006, le MELS estimait à environ 1400 le nombre d'enseignants spécialistes en ECR au secondaire qui seraient à former (Lavoie, 2012; MELS, 2006). En lien avec la formation initiale des maîtres, on distingue trois groupes parmi ces enseignants (Cherblanc et Rondeau, 2010; Lebuis, 2010). Un premier groupe comprend plusieurs enseignants qui n'ont pas été formés au programme actuel ni aux anciens programmes, qui proviennent soit d'une autre discipline d'enseignement au secondaire, soit d'un autre domaine professionnel que celui de l'enseignement. Un deuxième groupe, majoritaire, comprend les enseignants qui ont suivi une formation liée à l'un ou l'autre des anciens programmes de morale et/ou de religion. Enfin, un troisième groupe, plus restreint, comprend des enseignants qui ont reçu une formation initiale sur la base du programme actuel d'ECR.

Deux universités québécoises offrent une formation initiale entièrement consacrée au programme d'ECR.⁸ D'autres universités⁹ proposent une « option ECR » à l'intérieur d'un profil de sortie en enseignement au secondaire, le plus souvent en univers social, où le futur maître peut choisir quelques cours liés à l'ECR¹⁰. Les premières cohortes d'enseignants formés en ECR sont apparues dans les écoles secondaires à partir du mois d'août 2010. Qu'en est-il des enseignants déjà en fonction ?

1.1.3.1 La formation des enseignants en prévision de l'implantation du programme ECR

Le ministère de l'Éducation reconnaît l'importance de la formation continue pour permettre l'atteinte des objectifs fixés par les douze compétences professionnelles, dont celle *d'agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète*

⁸ UQAM et Université de Montréal

⁹ Laval, McGill, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et Université du Québec à Rimouski (UQAR)

¹⁰ L'ECR s'inscrit dans le domaine d'apprentissage *Développement de la personne* et correspond à l'appellation d'avant 2008 *Enseignement moral et/ou religieux*.

*d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*¹¹ (MEQ, 1999). Lucier (2008, p. 157) souligne à cet égard la nécessité pour les enseignants d'ECR de maîtriser « un bon bagage de connaissances » et Estivalèzes (2008) parle de la formation des enseignants comme étant le principal enjeu de la réussite de l'implantation du programme ECR. Dès 2007, à l'aide d'un plan de formation qu'on prévoyait avoir complété avant l'implantation du programme en septembre 2008, des équipes ministérielles, accompagnées d'universitaires, ont multiplié les rencontres, principalement sur une base régionale, en vue de donner un maximum de soutien aux enseignants à court, moyen et long terme, afin qu'ils s'approprient les éléments suivants : connaissances générales sur l'ensemble des traditions religieuses et des courants de pensée séculière, orientations ministérielles et caractère non confessionnel du programme, état du fait religieux dans la société québécoise, programme d'enseignement lui-même et aspects didactiques de l'enseignement en ECR (Cherblanc et Rondeau, 2010; MELS, 2006, p. 4).

L'objectif était de permettre une mise à jour rapide chez tous les enseignants pour qu'ils soient en mesure d'enseigner le programme dès son implantation, en septembre 2008. Le défi était posé : former un maximum d'enseignants dans un court délai, compte tenu de la complexité et des contenus substantiels du programme, des connaissances variées liées à trois volets et assez éloignées des anciens programmes. Il faut mentionner que l'implantation du programme ECR a été accompagnée d'un changement important de posture professionnelle dorénavant axée sur l'impartialité et l'objectivité¹² en plus de développer de nouvelles connaissances et approches induites par le renouveau pédagogique (Cherblanc et Rondeau, 2010; Estivalèzes, 2012; Lucier, 2008; MELS, 2008). Selon Rousseau (2008), trop peu de temps a été accordé à la formation pour permettre d'acquérir le bagage de savoirs lié à l'enseignement ECR.¹³

¹¹ Compétence 1 du référentiel des compétences professionnelles des enseignants québécois

¹² L'impartialité et l'objectivité visées par la posture professionnelle exigent, d'une part, que l'enseignant évite de faire connaître volontairement ses convictions aux élèves et, d'autre part, qu'il s'assure de leur présenter plusieurs points de vue suffisamment argumentés (Gravel et Lefebvre, 2012). Cette perspective est de plus en plus remise en question et est l'objet de plusieurs recherches.

¹³ Certains enseignants se sentent libres de continuer à enseigner ECR selon l'ancien programme et aucune mesure n'est prise pour rectifier la situation.

Pour soutenir l'implantation du programme ECR, un modèle inédit de formation a été mis en œuvre dans les différentes régions du Québec à partir de 2007 et c'est ainsi que des *Tables régionales de formation* ont été instaurées, dans un partenariat entre les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation et les universités. Le but de cette opération était de rejoindre et de former le plus grand nombre d'enseignants possible avant l'implantation du programme, tout en s'assurant d'une continuité des activités de formation à plus long terme, et ce, sur une base régionale. Malgré les efforts des conseillers pédagogiques et des enseignants porteurs du dossier lors de cet exercice, la formation offerte n'a pas permis de satisfaire l'ensemble des besoins préalablement définis en terme de savoirs. Cela s'explique par différents motifs, notamment par des besoins importants et diversifiés chez les enseignants. Après 2010, les structures créées pour la formation continue régionale en ECR ont en grande majorité disparu, faute de budget et de stabilité des emplois dans les affectations des responsables du dossier ECR. Le constat de plusieurs enseignants et formateurs est le suivant : la formation reçue ne permet pas d'enseigner le programme tel que souhaité : des besoins persistent (Cherblanc et Rondeau, 2010; Lavoie, 2012; Rousseau, 2008).

1.1.3.2 Les besoins de formation en ECR chez les enseignants du secondaire

Estivalèzes (2008) et Rousseau (2008) soulignent l'existence d'importants besoins sur le plan des savoirs en culture religieuse chez bon nombre d'enseignants en ECR. Selon Cherblanc et Rondeau (2010) et Lebuis (2010), la grande variété des besoins de formation chez les enseignants est principalement liée à une hétérogénéité de la formation (initiale et continue), à l'expérience d'enseignement et à la représentation qu'ont les individus de leur fonction comme enseignants dans la discipline ECR. Les besoins actuels de formation chez les enseignants d'ECR sont, on l'a dit, vastes et diversifiés. Ils portent davantage sur la culture religieuse que sur l'éthique et le dialogue. On note par ailleurs une certaine rigidité et/ou résistance de la part de certains enseignants, qui maintiennent leurs méthodes et contenus d'enseignement liés à l'ancien programme (Lavoie, 2012; Lebuis, 2010). À cet égard, Séré et Bassy (2010) mettent en garde contre une éventuelle utilisation de manuels bâtis selon les programmes précédents et affirment qu'une telle utilisation est dommageable, car elle cause de la confusion.

1.1.3.3 Une démarche personnelle d'appropriation des savoirs

Compte tenu des résultats mitigés de la formation donnée en vue de l'implantation du nouveau programme d'ECR (Cherblanc et Lebuis, 2011), les enseignants ont dû effectuer différentes démarches personnelles pour se former à la discipline. Cependant, d'importants besoins demeurent et les moyens utilisés ne permettent pas toujours de répondre à l'exigence professionnelle de validité et de fiabilité des sources de savoir. Il semble que l'ECR demeure assez souvent le parent pauvre en termes de formation continue dans les écoles. Des enseignants interrogés lors d'une recherche¹⁴ ont affirmé que d'autres matières sont le plus souvent prioritaires, qu'il n'y a pas de budget de formation pour eux et que les personnes-ressources se font rares. Toutefois, depuis 2008, une certaine quantité de manuels scolaires sont mis à la disposition des enseignants. Parmi ceux-ci, certains ont reçu l'approbation du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD)¹⁵. Les manuels sont liés de près au contexte d'implantation du programme ECR et des besoins de formation des enseignants à l'égard des savoirs à enseigner. Nous présentons maintenant le contexte scientifique à l'aide de deux axes : le savoir enseignant et le manuel scolaire.

1.2 CONTEXTE SCIENTIFIQUE

1.2.1 Le savoir enseignant

Comme nous avons pu le constater précédemment, le savoir est au cœur de la profession enseignante. Toutefois, ce concept est polysémique. Dans une recherche, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont passé en revue un vaste échantillon de définitions et ont formulé une synthèse qui permet de conclure que le savoir enseignant comporte différentes dimensions qui dépassent les savoirs disciplinaires. D'après les chercheuses, nous pouvons distinguer trois types de savoir dans le savoir enseignant : le savoir, le savoir-

¹⁴ Recherche de Mireille Estivalèzes et Chantal Sirois effectuée en 2010, intitulée *Les enseignant(e)s d'éthique et de culture religieuse du secondaire. Parcours de formation et pratiques enseignantes* (non publié).

¹⁵ Le BAMD est la structure ministérielle de la Direction des ressources didactiques au MEES qui, depuis plus de trente ans, effectue l'évaluation et l'approbation du matériel didactique à partir de critères précis correspondant aux programmes de formation (BAMD, 2010). Voir la liste des ensembles didactiques approuvés au tableau XII (annexe III, p. xiii).

faire et le savoir-être. C'est l'interaction entre ces trois types de savoirs qui mène à la construction du savoir enseignant. La définition suivante, proposée par Raymond (1993) et tirée des travaux d'Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 144), résume autrement la nature de ce savoir : « Le savoir enseignant correspond aux savoirs que l'enseignant construit, s'approprie et transforme dans et par sa pratique ou lors de son expérience vécue ». Une autre recherche (Piot, 2008) montre que les enseignants, tant débutants qu'expérimentés, ont tendance à accorder une primauté à leurs valeurs, croyances et théories personnelles – ce que nous pourrions appeler autrement « savoir-être » – au détriment des savoirs et des savoirs d'action (savoirs et savoir-faire) quand vient le temps de choisir des contenus et des ressources. À partir des études précédentes, nous résumons donc le savoir enseignant ainsi : savoir en constante interaction, lié à la fois au savoir, au savoir-faire et au savoir-être, que l'enseignant possède, construit, s'approprie et transforme dans et par sa pratique ou lors de son expérience vécue. Nous reconnaissons que le savoir enseignant dépasse le seul savoir disciplinaire. Toutefois, pour les besoins de notre recherche, nous nous concentrerons spécifiquement sur les savoirs disciplinaires.

1.2.1.1 Les savoirs disciplinaires

Avant d'aborder plus spécifiquement la question des savoirs disciplinaires, il est utile de résumer, à l'aide du graphique de la figure 1, les trois grandes catégories de savoir qui constituent le savoir enseignant :

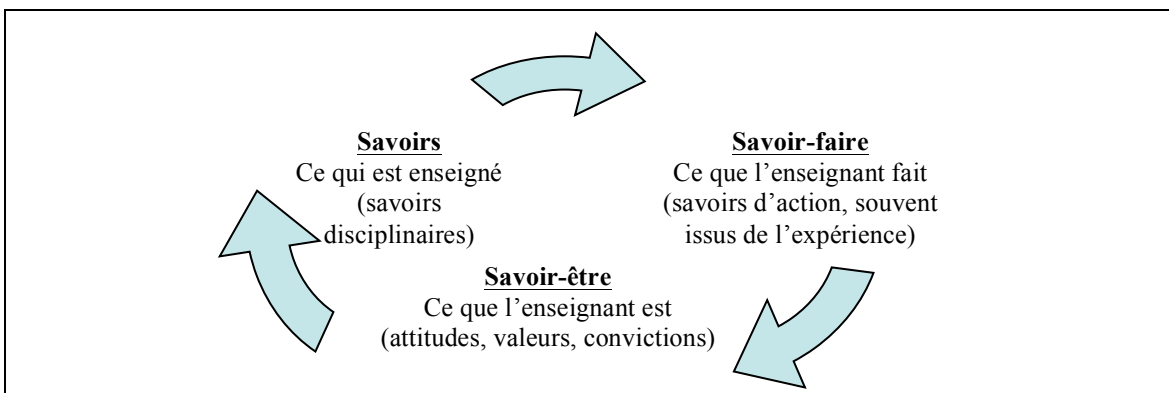


Figure 1 Éléments constitutifs du savoir enseignant

La figure 1 nous permet de comprendre ce que Piot (2008) et Uwamariya et Mukamurera (2005) ont soulevé dans leurs recherches. Les savoirs représentent ce qui est enseigné, ce

qui est soumis à la transposition didactique. Ils sont appris en formation initiale et continue, le plus souvent acquis par l'étude; ils sont souvent appelés « savoirs savants », car ils sont issus de la recherche et sont reconnus dans le domaine d'études. En ce qui concerne le savoir-faire, il désigne l'action et est issu de l'expérience de l'enseignant; il est lié à la pratique. Quant au savoir-être, qui comprend les attitudes, les valeurs et les convictions, il oriente le savoir-faire et l'acquisition des savoirs en se situant à l'origine de l'engagement et de la mobilisation professionnelle.

La catégorie « savoirs disciplinaires », qui constitue une partie du savoir enseignant, comprend tous les savoirs qui sont visés par l'enseignement de contenus destiné aux élèves, pour chaque discipline scolaire. En culture religieuse, ils sont déterminés par le programme de formation et par la PDA, tel que décrits à l'annexe II, (p. xiv), mais l'enseignant doit aller plus loin dans sa démarche lorsqu'il s'agit de choisir les savoirs à enseigner pour déterminer plus précisément, par exemple, à quelle (s) tradition (s) religieuse (s) et/ou conception séculière et à quelle(s) composante(s) de la compétence disciplinaire il veut rattacher les apprentissages planifiés. Une transposition didactique est aussi nécessaire.

Nécessité d'une double transposition didactique. Les savoirs disciplinaires des programmes de formation constituent des ressources complexes à mobiliser pour le développement des compétences chez les élèves. Le rôle de l'enseignant est donc de saisir, de s'appropriier et de traduire les différents savoirs dits savants avant de les enseigner, puis de les transformer afin de les rendre accessibles et compréhensibles aux élèves. Cette exigence réfère à la nécessité d'une transposition didactique des savoirs. Chevallard (1985) est encore plus précis : il parle même d'une double transposition didactique. Dans la figure 2 de la page suivante, nous avons élaboré un schéma illustrant le triangle didactique et les deux étapes de transposition avant que l'enseignant ne présente les savoirs aux élèves.

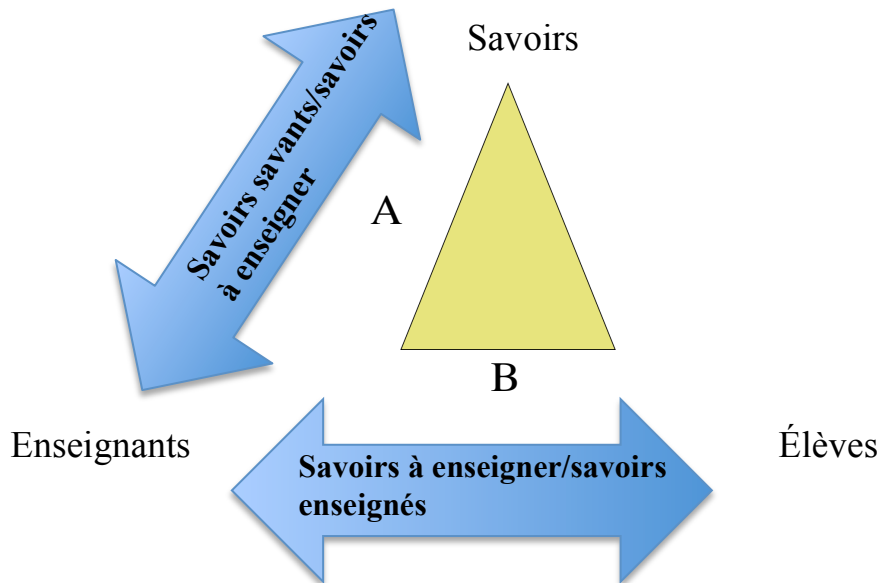


Figure 2 Les deux étapes de la transposition didactique

Dans le processus de transposition didactique (fig.2), l'enseignant identifie dans un premier temps (en A) quels savoirs savants (d'où proviennent les savoirs disciplinaires), correspondent à ce qu'il prévoit enseigner aux élèves. L'objectif est de synthétiser et de réorganiser les éléments de contenu et de viser des aspects précis du sujet, tout en s'assurant d'en avoir lui-même une compréhension large. Le résultat de cette opération est ce qui constitue la première phase de la transposition didactique et est lié à la catégorie des savoirs à enseigner. La deuxième phase de transposition didactique (en B) requiert une réorganisation conceptuelle des savoirs à enseigner sélectionnés pour faciliter les apprentissages chez les élèves. C'est le résultat de cette deuxième étape que Dessus et Carpanèse (2003) désignent comme étant les savoirs enseignés. Cette double maîtrise des savoirs chez les enseignants est à la fois une responsabilité professionnelle et un objectif dans le cadre du processus de formation continue.

Niveau de maîtrise attendu des savoirs disciplinaires. Maintenant que nous avons constaté l'importance du rôle de l'enseignant et de sa maîtrise des savoirs dans le processus de transposition didactique, voyons comment les savoirs disciplinaires sont liés aux normes issues du référentiel de compétences des enseignants québécois. Parmi les douze compétences dudit référentiel (MEQ, 2001), deux concernent plus particulièrement

notre étude : les compétences 1 et 11. Éthier (2004) y fait référence lorsqu'il souligne l'importance pour les enseignants de maîtriser les compétences professionnelles, particulièrement en ce qui concerne la capacité de se montrer héritier, critique et interprète de leur discipline et de posséder les ressources mentales et déclaratives pertinentes.

La compétence 1 *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, et une de ses composantes spécifiques, *Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves*, permettent de préciser le niveau de maîtrise du savoir disciplinaire par les enseignants. Selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001, p. 61 à 63), pour amener les élèves à effectuer des apprentissages significatifs, le savoir requis chez les enseignants exige le dépassement des contenus sélectionnés dans les programmes scolaires pour s'étendre à différentes dimensions de la culture. Pour les besoins de cette recherche, nous mettrons l'accent sur une partie du savoir requis : les savoirs disciplinaires liés aux contenus de formation présents dans le programme ECR, dans son volet culture religieuse. Il faut rappeler que l'enseignant dit compétent est celui qui arrive à maîtriser suffisamment les savoirs de sa discipline (connaissances et objets d'apprentissage), ainsi que leur intégration horizontale et verticale¹⁶, pour être en mesure de saisir et d'établir des liens entre ces savoirs. Nous avons énoncé deux compétences professionnelles issues du référentiel. Nous avons présenté la compétence 1, présentons maintenant la compétence 11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

La compétence 11 et deux de ses composantes spécifiques, *Établir un bilan de ses compétences et mettre en oeuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles* et *Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les*

¹⁶ L'intégration horizontale crée les liens entre les savoirs des différents thèmes et l'intégration verticale crée les liens avec les savoirs des cycles antérieurs et ultérieurs (MEQ, 2001)

résultats de sa réflexion dans l'action, fournissent à l'enseignant des pistes d'action pour lui permettre de s'investir dans son développement professionnel. Pour répondre aux besoins importants des enseignants découlant de la dernière réforme en éducation, le MEES privilégie une prise en charge collective par les enseignants de leur développement professionnel, tout en maintenant la nécessité des démarches individuelles à effectuer. Trois facteurs ont été identifiés comme étant favorables à un développement professionnel profitable : une attitude ouverte, une évolution constante plutôt que des formations isolées et du temps en quantité suffisante (MEQ, 2001).

Dans leur recherche, Uwamariya et Mukamurera (2005) mettent en évidence le rôle déterminant joué par l'enseignant dans son évolution professionnelle. Plusieurs moyens s'offrent à lui, mais, ce qui importe, c'est l'engagement et l'intérêt affirmés des individus. Uwamariya et Mukamurera se réfèrent aux travaux de Parent et ses collaborateurs (1999) pour accorder à la formation continue le rôle de soutien le plus efficace en ce qui concerne le développement professionnel. De plus, les chercheurs mentionnent que l'acquisition des savoirs, initiée par la formation continue, n'est concluante qu'à condition de pouvoir compter sur une culture collective de collaboration chez les enseignants. De plus, pour obtenir des résultats satisfaisants, il faut aussi vérifier la source des savoirs.

Validité et fiabilité des références pour l'acquisition des savoirs disciplinaires. En apportant quantité de nouveaux savoirs, le programme et la PDA en ECR précisent les savoirs à enseigner. Dès lors, il appartient à l'enseignant de délimiter concrètement les sujets et les contenus spécifiques qu'il utilisera pour enseigner. De plus, l'enseignant doit déterminer l'aspect didactique de son enseignement. Il lui appartient aussi de trouver les sources documentaires et des références pour élaborer les leçons et les activités d'apprentissages. Selon Bizier (2008, p. 13), beaucoup d'enseignants ne cernent pas suffisamment leurs références lorsqu'ils choisissent les contenus et leurs modes d'enseignement, prenant le risque d'une moindre validité des savoirs, ce qui influe négativement sur la qualité des apprentissages des élèves. La chercheuse propose quatre

critères qui permettent de choisir des savoirs fiables et valides : reconnaissance scientifique, pertinence, argumentation et documentation des savoirs.

Bizier (2008) accorde trois principaux rôles aux références disponibles et/ou utilisées par les enseignants : sources, moyens et fins. Dans son propre processus d'acquisition de savoirs comme dans l'élaboration d'activités didactiques, l'enseignant bénéficie de l'utilisation de références fiables et valides comme sources de savoirs lorsque vient le moment de déterminer le choix des contenus et des approches qui feront partie des leçons, et aussi au moment d'élaborer des séquences d'enseignement, afin d'organiser et de délimiter les contenus et leur ampleur. Les références sont alors liées aux savoirs. Par ailleurs, les références jouent le rôle de moyens lorsqu'elles sont liées au savoir-faire de l'enseignant et qu'elles guident l'élaboration d'activités d'apprentissage en inspirant différentes stratégies. Ces mêmes références apparaissent comme fins quand elles fournissent des balises qui permettent d'une part de préserver les finalités de la formation et d'autre part, de valider l'enseignement effectué. C'est ainsi que l'on prend conscience de l'importance des choix de ressources effectués par les enseignants, particulièrement lorsqu'ils sont en processus d'acquisition de savoirs en terme d'actualisation professionnelle. Ainsi, l'utilisation des manuels scolaires comme référence est soumise à l'exigence de validité et de fiabilité.

Les enseignants d'ECR disposent de manuels scolaires (manuel de l'élève et guide de l'enseignant, souvent appelés ensembles didactiques) qui, pour la majeure partie, constituent des références valides et fiables selon des critères précis élaborés par le BAMD et qui correspondent en plusieurs points aux critères mentionnés par Bizier. Au Québec, l'approbation du matériel didactique s'effectue à la suite d'un processus spécifique et des critères précis touchent aux sept aspects suivants : pédagogiques, socioculturels, matériels, publicitaires, exactitude des contenus religieux, toponymiques et conventionnels. Le matériel didactique, dont les aspects pédagogiques font l'objet d'une préoccupation et d'un traitement particuliers, est examiné par plusieurs spécialistes de l'éducation et des disciplines scolaires. Les rapports d'analyse des différents spécialistes sont transmis au responsable du dossier, qui doit à son tour transmettre son

rapport au Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques, lequel fait une recommandation au ministre (BAMD, 2010).

Voici, au tableau I, les principales caractéristiques de chaque aspect analysé :

Tableau I Aspects des éléments d'approbation du matériel didactique (BAMD, 2010)

| Aspects | Précisions (caractéristiques du matériel didactique) |
|-----------------------------------|--|
| Pédagogique | Adéquation du matériel aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise |
| Socioculturel | Représentation adéquate de la diversité de la société québécoise, absence de discrimination/sexisme |
| Matériel | Qualités de durabilité, lisibilité, accessibilité de l'information, etc. |
| Publicitaire | Absence de publicité |
| Exactitude des contenus religieux | Tout matériel destiné à l'enseignement du cours ECR est soumis à l'avis du Secrétariat aux affaires religieuses (SAR), organisme qui soutient la prise de décision du MEES en matière de religion à l'école. |
| Toponymique | Validité des termes, des règles et des conventions propres à la toponymie |
| Conventionnel | Respect des règles d'écriture, notamment à l'égard du bon usage de la langue et du code écrit, ainsi qu'à l'égard de la santé et de la sécurité |

Parmi les sept aspects des éléments d'approbation énumérés dans le tableau I précédent, l'aspect pédagogique est directement visé par la fiabilité et la validité des savoirs présentés par Bizier, car il concerne spécifiquement les savoirs à enseigner et l'importance de la reconnaissance de leur valeur didactique.

Concernant l'aspect pédagogique de l'évaluation du matériel didactique, le BAMD (2010) a retenu six critères, qui sont repris dans le tableau II qui suit :

Tableau II Critères et précisions de l’aspect pédagogique liés à l’approbation du matériel didactique du BAMD (2010)

| Critères | Précisions |
|--|--|
| <p>Critère 1 - Adéquation de la conception de l’apprentissage et des propositions d’approches pédagogiques avec les exigences d’une approche par compétence, telle que préconisée par le Programme de formation</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Matériel qui satisfait aux exigences d’une approche par compétences • Langage clair et accessible de la conception de l’apprentissage et des propositions d’approches pédagogiques |
| <p>Critère 2 - Adéquation du traitement des contenus d’apprentissage avec les orientations et les éléments prescrits du Programme de formation</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Traitement des contenus d’apprentissage conforme aux orientations et aux éléments prescrits du Programme de formation |
| <p>Critère 3 - Adéquation de l’évaluation des apprentissages avec une approche par compétences</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Activités d’évaluation des apprentissages qui contribuent au développement des compétences |
| <p>Critère 4 - Contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Présence et qualité de repères culturels et de pistes pour soutenir l’élève dans l’utilisation d’une langue de qualité |
| <p>Critère 5 - Exactitude des contenus du matériel didactique</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contenus exacts, objectifs et actuels • Présentation d’interprétations ou d’explications documentées d’un même phénomène, d’un même fait ou d’une même observation et/ou mises en garde appropriées |
| <p>Critère 6 – Qualité des facilitateurs pédagogiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Matériel didactique comportant des éléments qui favorisent et facilitent l’enseignement et l’apprentissage. |

Les critères établis par le BAMD délimitent précisément la teneur des contenus des manuels scolaires pour toutes les disciplines d’enseignement faisant partie du Programme de formation de l’école québécoise et visent à procurer une assurance de validité et de fiabilité des savoirs à enseigner. Les enseignants québécois ne sont pas astreints à une utilisation exclusive de manuels approuvés. Ils peuvent, à leur discrétion, utiliser tout matériel didactique jugé pertinent. Parce que les manuels scolaires offrent une accessibilité privilégiée aux différents savoirs des disciplines scolaires, prenons le temps de mieux les situer, de les définir et d’en préciser les fonctions et les principaux contextes d’utilisation.

1.2.2 Le manuel scolaire

Selon Choppin (1980), le manuel scolaire est apparu dans l'histoire moderne occidentale de l'enseignement vers le milieu du dix-neuvième siècle. Il a connu des hauts et des bas, ainsi que des formes et organisations de contenus variées selon les idéaux politiques et pédagogiques en vigueur à travers les époques. Lucas (2001) ajoute que différentes perceptions, tant positives que négatives, continuent à être exprimées par leurs principaux utilisateurs. Par exemple, on reproche au manuel d'établir des catégorisations rigides (ex. : politiques, économiques) en proposant un savoir construit et non objectif, alors que certains sujets sont laissés de côté. Le manuel comporte aussi des contenus idéologiques et politiques qui excèdent souvent les programmes, lesquels sont critiqués.

Parce que nous voulons clarifier notre objet d'étude, nous nous intéressons à Lucas (2001), qui retient le terme « outil » comme concept central permettant de cerner ce qu'est le manuel. La chercheuse souligne que ce terme mène d'emblée à l'idée de fonction, d'usage. D'autres idées communes émergent et tournent autour de « notions essentielles », de « forme résumée » et de maniabilité des savoirs. Partant de la définition proposée par Choppin en 1994 dans son *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie* et intégrant des éléments du Rapport Girault de 1983 en France, Lucas formule une définition qui, tout en considérant un ensemble de convergences et de divergences, permet de dépasser la définition classique du manuel scolaire. Lucas définit ainsi le manuel : outil convergent multipolaire¹⁷ destiné aux élèves, mais aussi aux enseignants, « qui s'appuie sur son contenu pour construire des savoirs et les apprentissages » (Lucas, 2001, pp. 134-135).

Nous pouvons considérer le manuel scolaire comme étant un objet qui représente la forme scolaire du savoir, et ce, particulièrement à cause du rôle majeur qu'il joue dans la transposition didactique, tant pour ce qui concerne le choix des savoirs à enseigner que pour la forme et la teneur de leur mise en texte (Bruillard, 2005; Grosbois, Ricco et

¹⁷ Les pôles proposés par Lucas sont les suivants : communication, institution, spécialiste, pédagogie, recherche, découverte.

Sirota, 1991). Le manuel scolaire a de plus longtemps été considéré comme le principal support professionnel des enseignants, tant pour les contenus à enseigner que pour les approches pédagogiques (Bruillard, 2005; Grosbois et al., 1991; Spallanzani et al., 2001). Parmi les études qui se sont intéressées aux manuels scolaires, quelques-unes visaient l'utilisation des manuels par les enseignants (Dubois et Carette, 2010; Hasni et al., 2009; Lenoir, Roy, Rey et Lebrun, 2001; Roy, 2010). De plus, très peu d'études se sont penchées sur les connaissances disciplinaires des enseignants (Borges, 2005). Les différentes définitions proposées font ressortir plusieurs fonctions attribuées aux manuels scolaires. Parmi celles-ci, certaines concernent directement les enseignants.

1.2.2.1 Les fonctions du manuel scolaire qui concernent les enseignants

Outre les fonctions qui s'adressent aux élèves, nous pouvons identifier quatre principales fonctions du manuel scolaire concernant les enseignants (BAMD, 2010; Borne, 1998; Bruillard, 2005; Gérard et Roegiers, 2003). Tout d'abord, le manuel agit comme soutien à l'enseignement en supportant le « comment enseigner ». Cette première fonction vise autant les savoirs, ou ce qui est enseigné, que le savoir-faire, ou l'action d'enseigner. En deuxième lieu, le manuel agit comme référence en proposant de l'information sur les contenus disciplinaires et sur la conception d'activités d'apprentissage. Troisièmement, le manuel se veut un objet de médiation entre les programmes de formation et les enseignants, car il permet, par une simplification et une organisation logique, une appropriation du programme de formation. Enfin, le manuel scolaire exerce une fonction de formation continue qui permet aux enseignants d'acquérir les savoirs liés à la discipline d'enseignement. En ce qui concerne cette dernière fonction, Roy (2010) souligne la contribution particulière des manuels scolaires comme outil de transposition didactique et d'acquisition de savoirs chez les enseignants.

1.2.2.2 Le manuel scolaire : un outil efficace dans différents contextes

À partir de sa revue des écrits qui se penche sur les manuels scolaires, Roy (2010) identifie trois principaux contextes où le manuel se montre utile aux enseignants pour

l'acquisition de différents savoirs. Il y a d'abord le contexte de l'insertion professionnelle, lors des premiers mois/premières années de pratique en enseignement. Le manuel est aussi profitable lorsque l'enseignant constate son propre déficit de formation. Un troisième contexte, qui touche grandement les enseignants québécois depuis la dernière décennie, est celui de l'implantation de nouveaux programmes et de nouveaux contenus. Des études empiriques (Roy, 2010) accordent au manuel scolaire la qualité d'améliorer et d'accélérer le processus d'acquisition des savoirs requis pour enseigner en sciences et technologies, ce qui apparaît intéressant et prometteur pour les enseignants d'autres disciplines scolaires, dont celle de l'ECR.

Lebuis (2010, p. 65 à 67) affirme que la mise en place d'un nouveau programme, qui apporte nécessairement de nouveaux objets d'étude, oblige à la « restructuration des savoirs professionnels » et que, pour être efficace, cet exercice doit dépasser la simple démarche d'acquisition d'outils « clé en main » et la posture « techniciste » de l'enseignement pour aller jusqu'à plonger au cœur des programmes et des contenus de formation afin de s'en approprier le sens et les objectifs. Or, des recherches (Hasni et al., 2009, p. 85) montrent qu'en contexte d'implantation d'un nouveau programme, lorsque la préparation des enseignants est jugée insuffisante, les manuels scolaires deviennent un appui pour « s'approprier et appliquer les nouveaux programmes [de sciences et technologies] ». Qu'en est-il des enseignants en éthique et culture religieuse, qui font face à leur tour au défi de s'approprier de nouveaux savoirs ?

1.3 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Depuis l'implantation du programme ECR en 2008, beaucoup d'enseignants de niveau secondaire de cette discipline ont encore des besoins importants et diversifiés en ce qui concerne les contenus de formation et la compréhension des composantes de la compétence du volet culture religieuse du programme. Les quelques heures de formation continue reçues jusqu'à maintenant n'auront pas été suffisantes. Encore actuellement, peu de démarches sont initiées par les institutions scolaires en vue de procurer aux enseignants d'ECR une formation leur permettant de s'approprier l'ensemble des savoirs

disciplinaires requis pour enseigner la culture religieuse, conformément aux exigences du programme de formation et au référentiel de compétences professionnelles. Les enseignants ont souvent dû se débrouiller par leurs propres moyens.

Par ailleurs, ce n'est qu'à partir de l'année 2010, soit deux ans après l'implantation du programme d'ECR, que les premiers manuels scolaires approuvés par le BAMD ont fait leur apparition sur le marché. Ce délai s'explique par la longueur du processus d'approbation où l'on retrouve de nombreux critères, étapes et relectures¹⁸. Depuis, plusieurs manuels scolaires, approuvés ou non par le BAMD, sont disponibles¹⁹. Nous savons que les ensembles didactiques constituent un apport pertinent pour l'appropriation des savoirs chez les enseignants et que la situation actuelle exige de la part de ces derniers une démarche individuelle afin de se former à la culture religieuse. Nos propres observations en milieu de travail et des rencontres avec des enseignants lors d'une recherche²⁰ nous ont amenée à comprendre que ceux-ci n'utilisent pas d'emblée les manuels scolaires pour répondre à leurs besoins de formation en vue de s'approprier les contenus à enseigner en culture religieuse au secondaire, alors même qu'ils n'avaient pas trouvé d'autres moyens efficaces d'y parvenir. Or, il nous apparaît important d'en comprendre les raisons et de voir en quoi les manuels pourraient être utiles aux enseignants pour répondre à d'éventuels besoins de formation.

1.4 OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Dans un contexte où bon nombre d'enseignants d'ECR font face à de nouveaux contenus à enseigner, particulièrement pour le volet culture religieuse, et n'ont pas eu accès à suffisamment de formation pour combler leurs besoins, la recherche que nous proposons

¹⁸ Les parties qui concernent spécifiquement la culture religieuse ont fait l'objet de relectures supplémentaires en vue d'atténuer d'éventuels reproches, compte-tenu de la sensibilité particulière que peut susciter le sujet de la religion chez les personnes.

¹⁹ Voir le tableau XIII de l'annexe III (p. xiii) pour la liste du matériel didactique approuvé par le BAMD

²⁰ Recherche non publiée de Mireille Estivalèzes et Chantal Sirois effectuée en 2010, intitulée *Les enseignant(e)s d'éthique et de culture religieuse du secondaire. Parcours de formation et pratiques enseignantes.*

vise à déterminer en quoi et comment les manuels scolaires peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR au secondaire. Afin de soutenir la démarche de cette recherche, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui se déploie sous trois principaux aspects : la professionnalisation des enseignants, les savoirs enseignants et les manuels scolaires.

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans notre cadre conceptuel, nous proposons d'abord certaines définitions pour chacun des trois principaux aspects retenus qui sont la professionnalisation, les savoirs et les manuels scolaires. Pour le concept de professionnalisation, nous discernons professionnalité et développement professionnel, en identifiant certaines normes incontournables et en retenant les principales voies qui y donnent accès. À l'égard des savoirs, nous approfondissons le concept de savoir enseignant et portons une attention particulière aux savoirs disciplinaires. Enfin, concernant les manuels scolaires, nous en proposons aussi une définition, puis nous ciblons certaines études empiriques liées à l'usage des manuels par les enseignants à partir des principales fonctions reconnues. En tenant compte de ces éléments, nous proposons un modèle adapté pour situer différents types d'usage des manuels scolaires par les enseignants, ce qui nous est utile lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Revenons d'abord à la professionnalisation.

2.1 LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

2.1.1 Vers une définition

De nombreuses divergences théoriques et une importante complexité caractérisent toute tentative de définition du concept de professionnalisation des enseignants. Une recension des écrits sur le sujet (Uwamariya et Mukamurera, 2005) nous a permis d'identifier les principales approches théoriques du concept de professionnalisation en enseignement. On entend globalement par professionnalisation des enseignants un processus qui exige avant tout une sérieuse formation théorique et pratique, où l'enseignant assume de façon autonome différentes décisions et responsabilités dans sa pratique. Dans le tableau III qui suit, deux approches nous permettent d'y voir plus clair.

Tableau III Approches complémentaires pour définir la professionnalisation des enseignants

| Professionnalité (État) | Développement professionnel (Moyen) |
|---|---|
| Rationalisation des savoirs qui permet de connaître l'état de l'acquisition et de la maîtrise des savoirs et des compétences professionnelles en examinant 3 dimensions : 1) Expertise (savoir, savoir-faire et savoir-être) 2) Références et valeurs de l'enseignant 3) Formation | Long processus d'apprentissage, à la fois individuel et collectif, où l'enseignant construit et reconstruit ses savoirs en mettant à profit l'expérience acquise. Ce processus est favorisé par la formation continue |

Le tableau III ci-dessus nous montre deux approches complémentaires qui permettent de mieux comprendre ce que signifie la professionnalisation des enseignants en lien avec l'acquisition de savoirs. Il s'agit d'une synthèse que nous avons effectuée à partir des résultats des travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005). À gauche du tableau III se trouve la professionnalité, qui fait référence à un état et à des caractéristiques de la situation des enseignants au regard de l'exercice de leur fonction dans trois dimensions bien précises : l'expertise quant aux savoirs, les références et valeurs et la formation. Concernant la professionnalité, Melyani affirme ceci :

« L'idée d'une professionnalité enseignante implique celle d'un modèle de l'enseignant spécialiste et expert dans une discipline [...], qui maîtrise son métier et qui représente, à l'intérieur du système d'éducation et de formation, un certain type de qualifications et de compétences, tant par la pédagogie utilisée avec les élèves que par les outils employés, le savoir et le savoir-faire transmis » (Melyani, 1995, p. 529).

À droite du tableau III on retrouve le développement professionnel qui, selon Uwamariya et Mukamurera (2005), se veut plutôt un moyen de mettre à niveau les savoirs enseignants et les compétences professionnelles. En d'autres termes, il s'agit d'aller vers une actualisation du savoir enseignant.

La professionnalité se situe à la base du développement professionnel, car c'est à partir du constat de l'enseignant quant à l'état de sa professionnalité qu'il procèdera à une (re)

construction de ses savoirs professionnels. En plus des trois dimensions devant être examinées, Melyani (1995) précise des caractéristiques particulières pour qui veut parler d'une professionnalité enseignante. Ici, l'enseignant est considéré comme un expert de sa discipline, possédant la maîtrise des différents savoirs et savoir-faire. Ainsi, le référentiel de compétences en enseignement (MEQ, 2001) sert d'outil de référence pour situer l'état de la professionnalité. Suivant le raisonnement d'Uwamariya et Mukamurera (2005), en dernier lieu et dans le même processus, l'enseignant voit à combler l'écart constaté entre ce qui est attendu et l'état de son savoir.

C'est par le développement professionnel que l'enseignant en vient à forger sa professionnalité. Cela nous permet donc de situer dans un premier temps, à l'aide de la dimension « professionnalité », à quoi devrait ressembler la pratique professionnelle (état) et de déterminer ensuite le type et l'étendue des moyens à utiliser. À partir de l'examen de sa situation, l'enseignant peut dès lors amorcer le processus de développement professionnel (moyen), notamment par le biais de la formation continue et c'est l'articulation des deux pôles qui met en branle le processus de professionnalisation (MEQ, 2001; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Différentes normes font partie du processus que nous avons décrit. Deux nous intéressent plus particulièrement.

2.1.2 Encadrement de la profession enseignante : des normes

La profession enseignante au Québec est soumise à des normes qui s'appliquent sur deux principaux plans, nommément pédagogique et de l'agir professionnel. Il se dessine ainsi un enjeu majeur : celui de l'autonomie professionnelle. La première catégorie (normes pédagogiques) inclut les programmes d'études et les contenus de formation. L'enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, doit d'une part se soumettre aux exigences de normes pédagogiques, qui comportent un caractère prescriptif (MELS, 2011; MELS, 2008), et d'autre part satisfaire aux douze normes de l'agir professionnel, qui sont regroupées sous le titre *Référentiel des compétences professionnelles de la profession*

enseignante (MEQ, 2001).²¹ Parmi les douze compétences que l'on retrouve dans ce document, deux d'entre elles sont pertinentes pour notre étude, soit les compétences 1 (*Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*) et 11 (*S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*). Même si les enseignants québécois ne sont pas régis par un ordre professionnel, ils doivent quand même respecter ces normes, issues de la réforme de la formation en enseignement amorcée en 2001 (MEQ, 2001). En résumé, deux types de normes seront retenus dans la présente recherche : les normes pédagogiques et les normes de l'agir professionnel.

2.1.2.1 Les normes pédagogiques en culture religieuse

En ce qui a trait aux normes pédagogiques qui s'appliquent à l'enseignement de la culture religieuse, nous pouvons dégager, à partir du programme d'études du secondaire en ECR (MELS, 2008), des normes bien précises. Une première norme vise l'approche utilisée. L'enseignant devrait s'employer à respecter le programme d'études et à utiliser l'approche par compétence pour aider les élèves à développer les trois compétences disciplinaires, parmi lesquelles se trouve *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, qui est directement concernée par notre recherche. Deux catégories de normes pédagogiques s'appliquent aux enseignants : l'approche par compétence (annexe I, p. xi) et les savoirs disciplinaires prescrits par le programme d'études (annexe II, p. xiv). Ces deux catégories sont liées : à travers cette approche par compétence, des thèmes et éléments de contenu prescrits pour chaque cycle doivent être intégrés aux cours par l'enseignant (Beaucher, Jutras et Rousseau, 2010; MELS, 2008).


2.1.2.2 Les normes de la professionnalisation : vers un continuum

Les normes professionnelles identifiées précédemment (compétence 1 - *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* et compétence 11 - *S'engager dans une*

²¹ Les exigences liées à l'atteinte et au maintien des compétences sont issues de la Loi sur l'instruction publique du Québec (art. 22, 6 °), où l'enseignant doit *prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle*.

démarche individuelle et collective de développement professionnel) issues des douze compétences du référentiel (MEQ, 2001) s'appliquent et s'interprètent différemment dans la réalité, selon les contextes dans lesquels les enseignants évoluent et selon l'expérience acquise au fil du temps. Nous pouvons penser que tous les enseignants ne correspondent pas de la même façon aux critères émis dans le référentiel. Pour nous aider à mieux comprendre cela et à situer l'état de la professionnalisation chez les enseignants, Perrenoud (2010) propose un modèle bâti selon un continuum qui comprend 12 dimensions (annexe IV, p. xvii). Parmi ces douze dimensions, nous en retenons quatre (tableau IV) à partir desquelles il est possible d'établir des liens avec ce qui nous intéresse. Le principal motif qui explique nos choix est que les quatre dimensions retenues sont directement liées aux savoirs, ces derniers étant au cœur de notre recherche.

Tableau IV Continuum de la professionnalisation, adaptation des travaux de Perrenoud (2010)

| Dimensions | Exécution  | Autonomie |
|--|---|---|
| 1. Nature du prescrit, degré d'autonomie au travail | Détailé et fermé. Exécution de procédures Faibles possibilités d'innovation | Ouvert, limité aux objectifs et principes généraux Innovation possible et alimentée par les situations et les ressources disponibles |
| 2. Référence à un état de l'art et des savoirs | Pas nécessaire de les connaître ni d'en saisir les contenus Jugement professionnel peu sollicité | Connaissance et maîtrise nécessaires Jugement professionnel très sollicité |
| 3. Contrôle de la formation initiale et continue | Gérée par les employeurs (conception et mise en œuvre) | Gérée par les professionnels (conception et mise en œuvre) |
| 4. Développement professionnel | Obligation de suivre les formations définies par l'organisation | Initiatives individuelles pour la mise à jour et le développement des connaissances et des compétences |

La dimension 1 du tableau IV porte sur le rapport de l'enseignant au programme de formation et aux contenus prescrits par celui-ci. Lorsque les contenus prescrits sont hermétiques et détaillés, l'enseignant s'apparente à un « technicien » du savoir, alors qu'à contrario, des contenus ouverts lui procurent une grande autonomie dans le choix et le traitement des différents contenus de formation. La dimension 2 du continuum est liée à l'exigence pour l'enseignant de posséder une connaissance approfondie des savoirs liés à sa discipline. L'enseignant « exécutant », qui se borne à une transmission de savoirs, ne ressent pas le besoin de se les approprier, à l'opposé de l'enseignant autonome, qui maîtrise les savoirs de son domaine d'enseignement. Les deux autres dimensions, plus englobantes, touchent différemment le rapport de l'enseignant au savoir. Dans une perspective d'apprentissage, les dimensions 3 et 4 concernent la responsabilité de l'enseignant dans le choix et l'initiative de participer au processus de développement professionnel et encore une fois, la dualité exécution/autonomie s'applique. Au Québec, les autorités favorisent incontestablement, dans leurs principes, l'autonomie professionnelle. Le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2001) rejoint à bien des égards le continuum proposé par Perrenoud.

À partir des travaux de Melyani (1995), nous résumons ainsi ce que nous entendons par concept de professionnalisation des enseignants. Il s'agit d'un processus continu, tant individuel que collectif, de (re) construction des différents savoirs liés à l'exercice de la profession d'enseignant, où est attendue une amélioration des capacités de rationalisation des savoirs, ce qui devrait entraîner une meilleure maîtrise du système de savoirs, de références et de valeurs, de formation, de même qu'une plus grande efficacité individuelle et collective. Après avoir précisé le concept de professionnalisation, voyons comment il est possible de le mettre en œuvre.

2.1.3 Accès à la professionnalisation : la formation continue

Alors que l'importance de la maîtrise des savoirs a été mise en évidence dans les dimensions 1 et 2 du tableau IV de la page précédente, les dimensions 3 et 4 nous amènent vers le principal accès à la professionnalisation : la formation. On sait qu'au

Québec, la formation initiale des maîtres est l'avenue de base, à caractère obligatoire, qui donne accès au brevet d'enseignement.²² Quant à la formation continue, elle constitue la principale source de professionnalisation des enseignants pour le reste de leur carrière, en ce qu'elle permet notamment de s'adapter aux changements induits par les réformes, en plus de permettre une actualisation des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Cependant, mis à part l'énoncé de compétence 11 issu du référentiel des compétences professionnelles, qui affirme la responsabilité des enseignants à l'égard de leur participation, aucune obligation légale spécifique ne contraint ceux-ci à participer à de la formation continue. L'engagement de chacun est de nature et de degré variable et est tributaire de la motivation à s'actualiser.

Différentes modalités de diffusion de formation continue sont offertes : cours dispensés par un établissement universitaire, ateliers de formation, analyse de situations de la pratique, lectures personnelles, utilisation de manuels scolaires, etc. Bien que le MEES ait clairement affirmé l'importance de développer une culture commune de développement professionnel et un engagement de tous les enseignants dans des activités individuelles et collectives (MEQ, 2001), des recherches (Bruillard, 2005; Cherblanc et Rondeau, 2010; Jackson et al., 2010; Larose et Ratté, 2001; Vargas, 2006) montrent que différents obstacles nuisent à l'atteinte de résultats satisfaisants chez les enseignants. Par exemple, que ce soit lors de la formation initiale ou de la formation continue, on constate l'absence de formation systématique liée au choix et à l'utilisation du matériel didactique, dont les manuels scolaires. Des enseignants déplorent un manque de temps pour se former, un isolement fréquent (l'enseignant se forme souvent seul). En ce qui concerne les modalités et le temps investi, des écarts importants entre les enseignants sont observés.

Bien que des problématiques aient été identifiées dans le processus de formation continue chez les enseignants, certains éléments favorisent l'atteinte de résultats satisfaisants. Altet (2010) énonce certaines caractéristiques d'une formation professionnalisante, soit

²² Certaines universités offrent une formation de deuxième cycle appelée « maîtrise qualifiante » qui donne aussi accès au brevet d'enseignement, mais dans certaines disciplines seulement.

une finalité pratique, qui vise le développement de compétences chez l'enseignant, et l'appropriation simultanée de différents types de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être). La chercheuse ajoute que des éléments précis sont favorables au développement des compétences professionnelles. Premièrement, la réflexion dans l'action, qui permet de penser et de s'ajuster pendant le travail. En second lieu, la réflexion sur l'action, qui, de son côté, porte sur les expériences pratiques déjà vécues. Cette démarche constitue, selon Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 143), un examen critique nécessaire et efficace qui s'effectue selon trois axes et qui sous-tend trois questions : Quoi savoir pour enseigner ? Comment l'enseigner ? Quel est le résultat de l'enseignement sur l'épanouissement professionnel ? Ces questions sont au cœur de toute démarche de réflexivité entourant l'activité enseignante, dont le rapport au savoir.

2.1.4 Importance de la réflexivité dans le processus de professionnalisation

La réflexivité est un concept qui mérite d'être défini afin de mieux en comprendre sa contribution à l'égard de la professionnalisation. Vinatier explique ainsi la notion de réflexivité :

« La réflexivité est d'abord définie comme un mouvement de la pensée du sujet qui revient sur lui-même pour prendre conscience de son mode de fonctionnement. C'est une instance d'intelligibilité qui lui permet de reconsidérer et de reprendre à son compte son activité » (Vinatier, 2012, p. 44).

Toujours selon Vinatier, tout professionnel qui prend part à une telle démarche connaît nécessairement des prises de conscience, mais n'est pas toujours en mesure d'en évaluer les effets sur le moment. C'est pourquoi un retour sur l'activité est nécessaire. Une autre façon de comprendre la démarche réflexive est d'en percevoir les apports en termes d'apprentissages, grâce à un triple rapport entre l'objet, soi et l'autre.

Nous retrouvons deux principaux aspects dans la démarche de réflexivité : la réflexion *dans* l'action, qui se déroule pendant l'activité, et la réflexion *sur* l'action, qui a lieu *a posteriori*, où l'action devient « objet de réflexion » (Perrenoud, 2003, p. 31). Alors que Schön (1994) tend à distinguer ces deux aspects, faisant de l'activité de réflexion tantôt

un moment, tantôt un objet, Perrenoud (2003) en fait plutôt un processus itératif dont les composantes (réflexion *dans* et *sur* l'action) sont en constante relation. Il insiste aussi pour faire une précision importante : la pratique réflexive comporte l'idée de permanence et s'inscrit dans un mode de fonctionnement à caractère continu et à plus long terme, où l'on observe cette alternance entre la réflexion *dans* et *sur* l'action, peu importe les résultats et les difficultés rencontrées, et où des apprentissages sont réalisés. Il s'agit d'une posture adoptée par les individus.

Des études (Altet, 2010; Portelance, 2000; Uwamariya et Mukamurera, 2005) permettent de lier la réflexivité au savoir de l'enseignant, élément-clé de notre recherche, et cette réflexivité liée au savoir se comprend sous trois aspects : l'attitude face au savoir, le rapport au savoir et la maîtrise des savoirs. Selon Dessus et Carpanèse (2003), les enseignants affichent une forte conception disciplinaire de la compétence à enseigner (contenus enseignés en mode transmissif) où la connaissance de la matière suffit. Paradoxalement, Larose et Ratté (2001) révèlent une méconnaissance des contenus à enseigner et une faible maîtrise des savoirs chez les enseignants, ce qui aurait pour effet de créer une dépendance aux manuels et une faible appréciation critique de leurs contenus. D'autres études (Uwamariya et Mukamurera, 2005) montrent par ailleurs que les besoins spécifiques liés à la pratique devraient être identifiés par chaque enseignant pour permettre une meilleure adéquation entre les besoins et l'offre de formation, car c'est l'enseignant qui connaît le mieux ses forces et ses faiblesses. Ce dernier devrait aussi choisir les moyens de formation. Pour sa part, Piot (2008) affirme que c'est par la verbalisation, prenant la forme d'une explicitation suivie d'une analyse éclairée et instrumentée, que la réflexivité s'opère réellement.

Ainsi, une composante de la compétence 11 du référentiel des compétences des enseignants répond à la fois aux caractéristiques énoncées plus haut concernant le développement professionnel et fait le lien avec l'importance et l'effet de la réflexivité chez les enseignants : « Établir un bilan de ses compétences et mettre en oeuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles vise à discerner, derrière les savoirs, comment on s'y est pris pour les apprendre, les ressources à mettre à

la disposition des membres de l'équipe pédagogique et les ressources dont on a besoin » (MEQ, 2001, p. 126).

Nous constatons donc qu'en plus de la réflexivité, la professionnalisation des enseignants comporte un aspect majeur : les savoirs.

2.2 LES SAVOIRS

2.2.1 Savoir enseignant

Les recherches évoquées plus haut indiquent que le savoir est au cœur de ce qui constitue la compétence des enseignants. Voyons maintenant d'un peu plus près ce qu'une recension des écrits sur le sujet peut apporter comme éclairage.

2.2.1.1 Définition

À partir d'une importante synthèse des travaux portant sur le lien entre les savoirs enseignants et la professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005), nous proposons de définir globalement les savoirs enseignants comme étant des savoirs de différents types, institués, objectivés et nécessaires à l'exercice de la profession, que l'enseignant construit et transforme de manière complexe à partir de différents contextes. Les savoirs enseignants sont un sous-ensemble d'un regroupement de différents savoirs, plus communément appelé savoir, qui constitue l'un des trois pôles du triangle didactique, auquel on ajoute le pôle « enseignant » et le pôle « élève ». Étant liés à des approches théoriques divergentes et difficiles à comparer, nous concluons qu'aucun type de savoir n'est une référence unique et suffisante pour bien enseigner. C'est grâce à la complémentarité et à un équilibre des savoirs qu'un développement professionnel sera favorisé adéquatement.

2.2.1.2 Différents types de savoirs enseignants

Il existe donc différentes approches pour expliquer ce qu'est le savoir enseignant. Uwamariya et Mukamurera (2005) ont retenu trois principales typologies du savoir enseignant, dont deux nous ont été utiles pour préparer les entretiens avec les enseignants d'ECR. Dans le tableau V, nous retrouvons, d'une part, les *savoirs relatifs au contenu scolaire* de Shulman (1986), en ce qu'ils constituent les connaissances de l'enseignant qui ont une valeur scientifique reconnue et qui font partie d'une discipline précise et, d'autre part, les *savoirs disciplinaires* de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), qui touchent spécifiquement les disciplines d'enseignement. Ces deux types de savoirs (*relatifs au contenu scolaire* et *disciplinaires*) se ressemblent et comportent un intérêt pour mener à terme notre étude, qui consiste à mieux décrire la contribution des manuels scolaires dans l'acquisition de savoirs chez les enseignants dans un volet d'une discipline scolaire particulière : la culture religieuse.

Tableau V Typologies du savoir, adaptation des travaux d'Uwamariya et Mukamurera (2005)

| Typologie de Shulman (1986) | Typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) |
|--|--|
| 7 types de savoirs, relatifs - au contenu scolaire - au curriculum - à la pédagogie générale - à la pédagogie de la matière d'enseignement - à la connaissance des élèves - aux fondements de l'éducation - aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté | 4 types de savoirs - Disciplinaires - Curriculaires - De formation professionnelle - D'expérience |

Les savoirs disciplinaires et les savoirs curriculaires sont pertinents pour la suite de notre recherche. Avant d'aller plus loin, il convient de les distinguer.

Les savoirs disciplinaires. Selon Malo, les savoirs disciplinaires sont ceux que l'enseignant « doit connaître et transmettre » (Malo, 2012, p. 219). La nature et les caractéristiques des savoirs disciplinaires²³ méritent d'être approfondies. Uwamariya et

²³ Pour notre étude, les savoirs disciplinaires sont ceux qui doivent être appris par les élèves, Ils sont énumérés dans la PDA.

Mukamurera (2005) rappellent certains travaux de recherche à ce sujet. Elles citent d'abord Shulman pour affirmer que les savoirs disciplinaires sont toujours construits en lien avec les situations réelles d'enseignement. Ces savoirs sont complexes, abondants et en évolution rapide. Ainsi, même formé et expérimenté, un enseignant ne peut pas tout connaître de sa discipline. En complément aux travaux de Shulman, les travaux de Tardif et Lessard (1999) aident à mieux saisir la complexité des savoirs disciplinaires en rappelant qu'ils sont hétérogènes, syncrétiques et pluriels et qu'ils constituent une partie du savoir professionnel. Leur construction s'étale dans le temps et évolue selon diverses sources/contextes, étant soumise aux contraintes et aux ressources disponibles. Il s'agit au départ de savoirs sociaux définis et sélectionnés par l'institution universitaire qui s'intègrent à la pratique enseignante par la formation initiale et continue.

Les savoirs curriculaires. Les savoirs curriculaires sont choisis et énoncés par les autorités gouvernementales. Ils comportent un caractère obligatoire et doivent être enseignés. Malo spécifie qu'ils sont inscrits dans les programmes scolaires officiels et ils « contiennent les objectifs d'enseignement, leur répartition dans le temps et les méthodes proposées pour y parvenir. Habituellement, l'appropriation de ces programmes scolaires durant la formation initiale se fait dans le cadre des cours de didactiques et, par la suite, en contexte de pratique par l'usage des manuels scolaires proposés par les maisons d'édition » (Malo, 2000, p. 219). Au Québec, les savoirs curriculaires sont inscrits dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Des travaux empiriques montrent que certains enseignants adoptent un rapport très libéral face aux savoirs. En effet, ces recherches indiquent que des enseignants se sentent très libres de retenir ce qui leur convient. Ils accordent une priorité à leurs valeurs et habitudes et négligent la référence à un état de l'art/des savoirs (Perrenoud, 2010). Dans cette perspective, Perrenoud (2010) met l'accent sur l'importance de posséder une expertise disciplinaire en tant que professionnel de l'éducation et d'être capable de se positionner face aux savoirs déjà acquis et ceux à enseigner. Nous adoptons la position de Perrenoud en lien avec l'importance de la maîtrise des savoirs disciplinaires par les enseignants, d'autant plus que notre recherche concerne une discipline d'enseignement

(culture religieuse) dont les contenus sont nombreux, complexes et exigeants en terme de connaissances²⁴. De plus, l'importance d'une telle maîtrise se justifie du fait que les savoirs disciplinaires sont prescrits. Ceux qui doivent être enseignés au premier cycle du secondaire sont préalables à ceux du deuxième cycle. Il est évident qu'un déficit d'appropriation des savoirs de la part des enseignants occasionnerait des lacunes importantes chez les élèves. C'est aussi par la maîtrise des savoirs de sa discipline qu'un enseignant montre l'état de sa professionnalité.

En d'autres mots, il s'agit non seulement de maîtriser les savoirs disciplinaires, mais de pouvoir mesurer la distance entre les savoirs acquis et les savoirs à acquérir. Pour ce faire, Bizier (2008) propose quatre questions fondamentales à se poser lors d'un exercice de réflexivité, afin de satisfaire aux exigences de la profession enseignante : *Quels sont les savoirs à enseigner ? Qu'est-ce que j'en connais ? Comment m'approprier ceux que je ne maîtrise pas ? Comment vais-je enseigner ces savoirs ?* Tant les contenus que les procédures sont alors sollicités. À partir du moment où l'enseignant a répondu à ces quatre questions, il est prêt à identifier ses besoins et le type de formation continue la plus satisfaisante. Cette démarche permet de mieux saisir le rapport qu'a l'enseignant au savoir.

2.2.1.3 Rapport au savoir

Le concept de rapport au savoir a été développé par Charlot (2002). Celui-ci s'est intéressé à trois principaux aspects : 1) le caractère épistémique du savoir, qui est à mettre en lien avec l'individu et son rapport au monde (la connaissance du monde que se construit l'individu au fil de son vécu) ; 2) le caractère identitaire du savoir, qui concerne les relations intra et interpersonnelles (connaissance de soi et des autres) et 3) le caractère social du savoir (l'individu ne peut apprendre seul). La dimension épistémique concerne spécifiquement l'acte d'apprendre et vise nécessairement les moyens pour y arriver (quoi connaître et comment y arriver). Quant à l'aspect identitaire, il touche à la question du sens et peut se comprendre ainsi : « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet,

²⁴ Les savoirs prescrits en culture religieuse sont énoncés aux tableaux de l'annexe II.

à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 2002, p. 84-85). L'aspect identitaire fait ici référence à ce qu'est l'individu. Enfin, la dimension sociale du rapport au savoir soutient le côté épistémique ainsi qu'identitaire, car l'humain n'évolue pas en vase clos, mais bien en interaction avec les autres, ce qui influence l'évolution de son rapport au savoir. Le rapport au savoir concerne tous les humains et est incontournable dès que l'on accepte l'idée de la nécessité d'apprendre.

Ce que nous entendons par *Rapport au savoir de l'enseignant* s'exprime par la volonté et le fait d'entreprendre une démarche pour s'approprier un type de savoir. Ce qui caractérise cette action est l'intention d'apprendre pour apprendre (ici, le savoir à enseigner en culture religieuse). Cependant, le rapport au savoir est aussi influencé par d'autres intentions, que Charlot appelle « un autre type de rapport au monde » que celui d'apprendre pour apprendre. Il peut s'agir, par exemple, de la désirabilité sociale. Dans ce cas, l'appropriation du savoir est fragile, car il n'y a pas d'effet de formation. Pour Charlot, apprendre, c'est en arriver à maîtriser un savoir, tout en gardant à l'esprit que « le rapport au savoir est aussi rapport au temps » (Charlot, 2002, p. 91). Pour notre étude, nous proposons la définition suivante du concept de rapport au savoir et nous ciblons spécifiquement le savoir-objet, que Charlot appelle autrement « contenu intellectuel » (Charlot, 2002, p. 80). Nous concevons le rapport au savoir comme l'ensemble des relations qu'un sujet (l'enseignant) entretient avec un objet de savoir (éléments de contenu en culture religieuse). C'est par le rapport au savoir que le sujet construit son savoir, lequel doit être porteur de sens et doit avoir une signification, en plus d'avoir une certaine valeur, comme condition de rétention de ce savoir.

Tout au long du processus d'apprentissage, c'est le sens qui mobilise le sujet (l'enseignant), mais ceci prend du temps. L'appropriation du savoir ne se fait pas d'un seul coup. Nous avons mentionné plus tôt que les manuels scolaires constituent un important outil de formation pour l'acquisition de savoirs chez les enseignants, et ce, dans différents contextes. Voyons de façon plus précise ce qu'il en est.

2.3 LES MANUELS SCOLAIRES

2.3.1 *Définition, types et fonctions*

De façon générale, la dimension pédagogique des manuels scolaires les distingue des autres ouvrages écrits. Magneron (2005, p. 221) mentionne que les manuels constituent les supports du contenu éducatif en cadre scolaire, car ils proposent une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissances. Selon Martineau (2005), le manuel scolaire est spécifiquement dépositaire du programme d'enseignement en vigueur qui s'impose comme norme. On retrouve différents types de manuels scolaires : les manuels de l'élève, les guides pédagogiques, les cahiers d'apprentissage et d'autres outils à vocation spécifiquement pédagogique. Il est utile de rappeler que le MEES, via le BAMD, met régulièrement à jour une liste des manuels scolaires approuvés. Dans cette liste, seuls figurent les manuels de l'élève et les guides pédagogiques. Les cahiers d'exercices ne font pas partie du matériel pouvant être approuvé. Cette exigence d'approbation du matériel didactique, tout particulièrement à l'égard des aspects pédagogiques des contenus, renvoie à la question de l'importance de la validité et de la fiabilité des savoirs à enseigner et il est pertinent de souligner que le fait pour l'enseignant d'utiliser comme référence de savoirs des manuels scolaires ayant reçu l'approbation du BAMD apporte un certain gage de qualité.

La littérature scientifique (Bruillard, 2005; Gérard et Roegiers, 2003; Lenoir et al., 2001) reconnaît différentes fonctions aux manuels scolaires et celles-ci concernent autant les élèves que les enseignants. Le tableau VI de la page suivante propose une synthèse que nous avons effectuée et qui regroupe les principales fonctions et caractéristiques respectives des manuels scolaires qui visent plus spécifiquement les enseignants.

Tableau VI Fonctions et caractéristiques des manuels scolaires qui visent les enseignants

| Fonction | Caractéristique |
|---------------------------------|---|
| 1. Référence | <ul style="list-style-type: none"> • Actualisation des programmes et des contenus |
| 2. Instrumentale | <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'activités d'apprentissage |
| 3. Médiation | <ul style="list-style-type: none"> • Transposition didactique |
| 4. Documentation | <ul style="list-style-type: none"> • Source d'information objectivante, reflétant différents points de vue |
| 5. Support | <ul style="list-style-type: none"> • Planification/élaboration de séquences didactiques |
| 6. Outil d'autoformation | <ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de savoirs chez les enseignants |

À gauche du tableau VI, nous retrouvons six fonctions importantes attribuées aux manuels scolaires. La fonction 6, qui est liée à l'autoformation des enseignants, s'avère intéressant pour notre recherche. Cette fonction fait l'objet de questions et d'observations durant la phase de collecte de données. À droite du tableau, nous pouvons associer une caractéristique pour chaque fonction identifiée, ce qui nous permet de mieux comprendre chacune des fonctions. Enfin, la caractéristique qui amène à mieux comprendre la fonction 6 (outil d'autoformation) est que le manuel en tant qu'outil d'autoformation permet l'acquisition de savoirs chez les enseignants. Outre les fonctions qui leur sont attribuées, des recherches ont permis d'obtenir une foule de données intéressantes à propos des manuels scolaires.

2.3.2 Manuels scolaires : des études empiriques

De nombreuses recherches ont été effectuées depuis bon nombre d'années sur les manuels scolaires, au Québec et ailleurs dans le monde (Roy, 2010). Concernant le lien entre les savoirs disciplinaires des enseignants et l'utilisation qu'ils font des manuels, le MEQ (2001, pp. 62-63), aujourd'hui le MEES, souligne l'apport de différents travaux faisant valoir le lien entre le niveau de maîtrise de savoirs de l'enseignant et l'utilisation de manuels scolaires. Ces recherches montrent que plus l'enseignant maîtrise les connaissances liées à sa discipline, moins il est dépendant du manuel scolaire. À cet effet, Vargas (2006, p. 17) cite une étude de Métoudi et Duchauffour effectuée en 2001, où il est mentionné que l'enseignant non-spécialiste d'aujourd'hui utilise très souvent le

manuel scolaire, ce qui lui procure une base théorique et des ressources didactiques. Bien qu'une telle situation comporte un risque de soumission totale de l'enseignant au manuel, cela constitue en même temps une occasion d'autoformation, que Hrimech (s.d.) définit comme étant « un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu ». Nous reviendrons un peu plus loin sur le concept d'autoformation.

Ainsi, il est reconnu que le manuel scolaire, bien que s'adressant à l'élève à des fins d'acquisition de savoirs, semble jouer sensiblement le même rôle auprès des enseignants. Il y a, pour l'enseignant, tout un travail préparatoire d'appropriation et de reconfiguration des savoirs, lequel dépasse la simple transposition didactique et les manuels peuvent s'avérer fort utiles pour y parvenir. De plus, compte tenu du temps limité disponible pour la préparation des cours, même les enseignants expérimentés trouvent une grande utilité aux manuels, car ils les aident à gagner du temps en regroupant en un seul endroit ce qu'ils souhaitent intégrer dans la séquence de cours qu'ils élaborent. Vargas (2006, p. 19) mentionne plusieurs recherches où il est démontré que le manuel scolaire s'adresse d'abord à l'enseignant, qui utilise les contenus de différents manuels pour préparer ses cours, et ce, à partir de ses besoins préalablement identifiés.

Par ailleurs, plus la formation initiale de l'enseignant est éloignée du contenu de la discipline, plus les manuels sont utilisés de façon dépendante. Qui plus est, dans un contexte d'implantation de nouveau programme, Hasni mentionne que les enseignants

« ... souhaitent avoir des manuels qui leur donnent une bonne idée des savoirs disciplinaires (contenus) à aborder avec les élèves [...] et s'attendent à ce que les manuels les soutiennent dans la préparation et dans la mise en œuvre de leur enseignement, mais sans leur imposer de cheminements préétablis et fermés » (Hasni et al., 2009, p. 99).

D'autres études (Roy, 2010) accordent au manuel scolaire la qualité d'améliorer et d'accélérer le processus d'acquisition des savoirs requis pour enseigner en sciences et

technologies, ce qui apparaît intéressant et prometteur pour les enseignants d'autres disciplines scolaires, dont celle de l'ECR.

La recherche reconnaît la valeur du manuel comme outil didactique. Nous entendons par outil didactique un objet fabriqué qui sert à effectuer un travail : celui de l'enseignant. Par ailleurs, des études (Bruillard, 2005; Damaskou, 2010; Lenoir et al., 2001; MEQ, 2001) soulignent la subjectivité des enseignants quant à la valeur et à l'usage du manuel. La nouvelle génération d'enseignants est plus critique face aux manuels et refuse toute « vérité révélée ». Les nouveaux enseignants ne se sentent pas liés aux méthodes ni aux manuels pour l'une ou l'autre des sphères touchant à leur vie professionnelle. Pour leur part, Dubois et Carette (2010) mentionnent que les enseignants belges font une utilisation fréquente des manuels pour construire les séquences d'enseignement-apprentissage, mais rejettent l'outil quand vient le temps de l'utiliser avec les élèves. Enfin, des études (Bruillard, 2005; Jackson et al., 2010; Roy, 2010) montrent que la contribution des manuels est reconnue par une majorité d'enseignants lors de la phase préparatoire des cours et aussi lorsqu'il y a déficit de formation. Le manuel peut alors devenir un outil efficace de formation continue pour les enseignants, notamment lors de transformations des programmes.

Selon Margolinas (2005), le manuel procure à l'enseignant une importante stabilité des pratiques, influencées par les premières expériences d'utilisation lors de la formation initiale et/ou des premières années d'exercice. La diversité des motifs d'utilisation des manuels et des degrés d'autonomie chez les enseignants a une incidence directe sur le mode d'utilisation des manuels scolaires.

3.3.3 Représentations des enseignants à l'égard des manuels

Les représentations jouent un rôle central dans l'utilisation que font les enseignants des manuels scolaires. À cet effet, une étude (Larose et Ratté, 2001) signale, d'une part, que la capacité de choisir et d'utiliser adéquatement le matériel didactique n'est pas intégrée dans le référentiel des compétences des enseignants québécois et d'autre part, que les différents usages des manuels scolaires sont influencés par trois principaux facteurs : 1)

les représentations des enseignants à l'égard du rôle joué par le manuel comme outil de médiation (transposition didactique), 2) l'influence du formateur quant à la valeur du manuel lors de la formation initiale et 3) l'expérience de l'enseignant en début de carrière dans son rapport (positif ou négatif) au manuel scolaire, en termes de temps investi. Toujours selon ces chercheurs, il semble que le manuel soit davantage rejeté lors de réformes, de changements aux programmes, à cause d'une forme de résistance au changement. De tels bouleversements dans les programmes de formation provoquent en même temps des changements dans le rapport au savoir des enseignants, où sont revus la nature du savoir et le rôle des principales ressources médiatrices : les enseignants et le matériel didactique.

Le terme *représentation* est un concept-clé qui mérite d'être défini avant de poursuivre nos travaux. Pour ce faire, nous retenons d'abord l'analyse de Piot (1997), qui réfère ainsi aux représentations : ce sont « des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un groupe à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles, [...] elles sont à la fois processus et produit, [...] et ont un pôle cognitif et un pôle affectif [...] »

Toujours selon Piot, le questionnaire et l'entretien d'explicitation sont pertinents pour recueillir les données issues de représentations.

Jodelet (1989) définit de son côté la représentation comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Jodelet, 1989, p. 188).

Les représentations sont donc des idées que développent les individus à propos d'objets de toutes sortes. Ces idées sont naturellement élaborées au fil du temps à la suite de diverses interactions et aux nombreuses influences provenant de leur rapport au monde. Elles sont à la fois d'ordre cognitif et émotif. La définition que nous proposons permet

ainsi de mieux comprendre le rapport qu'ont les enseignants aux manuels scolaires. Par exemple, selon qu'ils aient reçu ou non une formation à cet effet, selon les obstacles rencontrés, des expériences positives ou négatives, ils n'agiront pas de la même manière, car leurs idées à propos des manuels en seront influencées. C'est à partir des représentations qu'ont les enseignants des ensembles didactiques que différents usages des manuels qu'ils en font peuvent être observés. Bon nombre de ces utilisations ont été décrites et analysées par la recherche. Voyons cela de plus près.

Des représentations à l'utilisation. Concernant l'utilisation que font les enseignants des manuels scolaires, Bruillard (2005) met en évidence l'effet de l'apparition de l'approche constructiviste sur l'usage des manuels scolaires. Ces derniers ne servent plus tant à identifier les savoirs à enseigner, mais plutôt à participer à la création de sens dans l'enseignement-apprentissage; cette création de sens nécessite l'usage de plusieurs sources d'information, dont plus d'un manuel scolaire. De plus, c'est davantage durant la phase de préparation de l'enseignement, au moment où les contenus et les modalités de travail/apprentissage à privilégier sont choisis, que l'enseignant se place en mode réflexif pour préciser ses besoins à combler à propos des savoirs qu'il souhaite enseigner. C'est souvent à ce moment que le choix des manuels scolaires comme outils d'acquisition de savoirs, pour soi-même et pour ses élèves, peut devenir utile et pertinent. Bien qu'elle concerne un contexte spécifique (l'exercice de la méthode historique en classe d'histoire au secondaire), il est intéressant de souligner l'apport de la recherche doctorale de Boutonnet (2013), laquelle porte sur l'usage des ensembles didactiques et les pratiques des enseignants. Boutonnet a mis en lumière l'importance des manuels en tant qu'outils de référence pour les enseignants lorsque les contenus permettent de répondre à leurs besoins. Le chercheur propose par ailleurs trois types d'utilisateurs de ressources didactiques (intensif, extensif et critique), qui permettent de se représenter, à partir d'un continuum, les différents degrés d'autonomie et de sens critique en lien avec l'usage du matériel didactique.

Une étude d'Assude et Margolinas (2005) a aussi mis en évidence la contribution des manuels scolaires dans la préparation de séquences didactiques. Dans cette recherche,

des entretiens individuels auprès de 12 enseignants du primaire en mathématiques ont permis d'attribuer au manuel scolaire le rôle de fil conducteur qui permet de voir adéquatement l'ensemble du programme. En même temps, le manuel procurerait à l'enseignant une importante stabilité des pratiques, influencée par les premières expériences d'utilisation lors de la formation initiale et/ou des premières années d'exercice. Les deux principaux motifs d'utilisation de nouveaux manuels sont le besoin d'acquisition de nouveaux savoirs pour contrer l'obsolescence et la recherche de nouveaux moyens pour aider les élèves en difficulté.

En considérant les motifs d'utilisation des manuels par les enseignants et leurs besoins d'acquisition de nouveaux savoirs, l'on comprend mieux maintenant à quel point l'étape de détermination des besoins est importante pour une utilisation optimale des manuels scolaires comme outil d'autoformation. De plus, comme nous l'avons mentionné auparavant lorsqu'il a été question de l'état de la professionnalisation des enseignants, il existe différents degrés d'autonomie chez ces derniers dans leur rapport au savoir, ce qui a une incidence directe sur le mode d'utilisation des manuels scolaires. Afin de dresser le portrait des principaux types d'utilisation des manuels scolaires dans la phase préparatoire de l'enseignement, une chercheuse française (Leroyer, 2010) a élaboré un modèle qui permet d'identifier cinq types d'enseignants-utilisateurs. Ce modèle aide à comprendre et à analyser l'incidence de l'expérience et des connaissances de l'enseignant sur l'utilisation qu'il fait du manuel scolaire en phase préparatoire d'enseignement.

Comme notre étude vise plus spécifiquement l'acquisition de savoirs disciplinaires à partir des contenus des manuels scolaires pour combler des besoins de formation chez les enseignants, il a fallu adapter le modèle de Leroyer afin de donner plus de pertinence à l'analyse des données issues des entretiens réalisés avec les enseignants d'ECR. Le modèle que nous avons adapté apparaît au tableau VII de la prochaine section.

2.3.4 Types d'utilisation des manuels scolaires par les enseignants aux fins d'acquisition de savoirs disciplinaires pour combler les besoins de formation

Afin de faciliter l'élaboration d'une synthèse des différentes façons d'utiliser les manuels scolaires chez les enseignants dans une perspective d'appropriation de savoirs disciplinaires, nous avons élaboré au tableau VII ci-dessous cinq profils types d'utilisateurs de manuels scolaires chez les enseignants aux fins d'autoformation, à partir des travaux de Leroyer (2010, p. 86). La chercheuse avait élaboré un modèle comprenant cinq types d'enseignants utilisateurs de manuels scolaires dans leur travail de préparation de cours.

Tableau VII Profils d'utilisation des manuels scolaires chez les enseignants pour combler leurs besoins de formation, adaptation du modèle de Leroyer

| Type d'enseignant | Savoirs (contenus de formation) |
|-------------------------------|---|
| 1. « Indépendant » | L'enseignant croit maîtriser suffisamment les savoirs disciplinaires grâce à ce qu'il a acquis auparavant (formation, lectures). Le manuel n'est pas utilisé comme référence/source de savoirs. |
| 2. « Simple utilisateur » | L'enseignant fait confiance aux concepteurs et reprend intégralement les contenus d'un manuel scolaire. Il ne cherche pas à approfondir ces savoirs ni ne consulte d'autres manuels. |
| 3. « Utilisateur averti » | L'enseignant sélectionne les contenus proposés par le manuel et se questionne sur un éventuel écart à combler entre ce qu'il a trouvé et ce qu'il recherche, mais ne va pas consulter d'autres manuels. |
| 4. « Adaptateur utilisateur » | L'enseignant répond à ses besoins en amalgamant des savoirs provenant de plusieurs manuels. Il n'y apporte aucun changement. |
| 5. « Adaptateur averti » | L'enseignant puise des savoirs tirés de plusieurs manuels et il les adapte en tout ou en partie en utilisant ses propres savoirs acquis auparavant via les formations/lectures ou en faisant part de son besoin d'aller puiser à d'autres ressources que les manuels scolaires. |

Le tableau VII permet d'établir cinq profils d'enseignants en lien avec l'usage des manuels scolaires pour combler d'éventuels besoins de formation. Le profil 1 représente le type d'enseignant qui croit maîtriser l'ensemble des contenus disciplinaires en lien avec ce qu'il a à enseigner; il ne consulte pas de manuel. Le profil 2 concerne l'enseignant qui se contente d'une référence et trouve ce dont il a besoin dans un seul manuel scolaire. Le profil 3 représente l'enseignant qui consulte lui aussi une seule référence (manuel scolaire), mais qui montre une pensée réflexive, ce qui lui permet d'identifier un écart entre ses besoins et ses acquis après consultation d'un manuel. L'enseignant du profil 4 fait lui aussi confiance aux concepteurs de manuels, mais pousse plus loin que celui du type 2 sa recherche de savoirs et consulte plusieurs manuels. Le

type du profil 5 effectue à la fois une recherche plus approfondie que les autres types et ce, dans plusieurs manuels et il démontre une réflexivité plus fine, ce qui l'incite à vouloir poursuivre sa recherche de savoirs jusqu'à saturation dans d'autres ressources, tout en gardant un esprit critique face aux contenus.

Avant de passer à l'étape suivante, nous exposons brièvement ci-après ce que nous entendons par autoformation, car c'est de ce dispositif dont nous parlerons plus amplement dans les prochains chapitres comme moyen accessible aux enseignants pour parfaire leur formation.

2.4 L'AUTOFORMATION

2.4.1 L'autoformation institutionnalisée : un concept récent

Selon Albero (2000), la recherche reconnaît que l'idée d'autoformation trouve son origine en tant que volonté de perfectibilité de l'humain, volonté qui remonte aussi loin qu'à Socrate, avec la maïeutique. Toutefois, ce concept concerne le contexte scolaire depuis les années 1980, quand il servait de moyen pour contrer les échecs scolaires dans les milieux défavorisés. Dans les années 1990, l'autoformation a évolué et vise à répondre aux exigences d'un marché du travail en constante transformation, où l'objectif est de favoriser la formation continue des adultes qui ont terminé leur scolarité menant à un métier ou à une profession. C'est à cette visée que nous nous intéressons. Quant à la définition du concept, elle reste difficile à établir de façon précise et univoque en ce qu'aucun consensus n'a été établi par les experts. Nonobstant cette difficulté, nous retenons pour cette recherche la définition avancée par Albero (2000, p. 38), où l'autoformation définie comme étant un ensemble de « pratiques d'apprentissage par soi-même avec ou sans les autres, en dehors des instances traditionnelles de formation ou avec elles. » Une telle définition, bien que large, s'accorde bien avec nos intentions de recherche et avec les moyens qui sont généralement mis à la disposition des enseignants québécois en terme d'outils de formation, dont les manuels scolaires.

2.5 SYNTHÈSE GÉNÉRALE DU CADRE CONCEPTUEL

Le modèle que nous avons adapté au tableau VII nous permet d'établir différents profils d'utilisateurs de manuels scolaires chez les enseignants en vue de mieux comprendre l'utilité des manuels scolaires pour combler les différents besoins de formation. Dans la présente étude, c'est l'enseignant en tant que professionnel qui est interpellé, en ce qu'il a la responsabilité de maintenir sa compétence dans différentes sphères. Deux principales dimensions caractérisent la compétence professionnelle : la maîtrise des savoirs et le développement professionnel, tous deux actualisés via un engagement individuel et collectif dans la formation continue. Il existe de nombreuses voies d'accès à la formation continue, parmi lesquelles le manuel scolaire.

De toutes les fonctions qui sont attribuées au manuel, plusieurs concernent spécifiquement les enseignants et l'une des plus importantes est celle de l'autoformation. C'est en bonne partie pendant la phase de préparation de l'enseignement que le manuel scolaire peut permettre aux enseignants d'acquérir de nouveaux savoirs disciplinaires. De plus, l'utilisation des manuels pour combler les besoins de formation est fortement influencée par les représentations et les habitudes d'usage développées lors de la formation initiale et durant les premières années d'exercice de la profession. C'est pourquoi nous retrouvons différents types d'utilisateurs de manuels scolaires chez les enseignants.

2.6 FORMULATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

C'est à partir du cadre conceptuel que nous avons élaboré nos questions spécifiques de recherches, qui sont également liées à notre objectif général. Rappelons d'abord l'objectif général de la recherche : comprendre en quoi et comment les manuels scolaires peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR au secondaire.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Décrire le rapport des enseignants au savoir disciplinaire en culture religieuse
2. Connaître les représentations qu'ont les enseignants des manuels scolaires comme outils de développement professionnel
3. Documenter le type de rapport qu'entretiennent les enseignants avec les manuels scolaires à l'égard de leur développement professionnel en culture religieuse
 - 3.1. Déterminer les modalités d'utilisation des manuels par les enseignants aux fins d'autoformation
 - 3.2. Cerner les apports et les obstacles liés à l'usage des manuels scolaires pour combler d'éventuels besoins de formation chez les enseignants

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de répondre à nos trois questions spécifiques de recherche précédemment énoncées, nous avons effectué certains choix méthodologiques, ce qui nous a permis d'obtenir des données à la fois sur l'enseignant lui-même et aussi sur les manuels scolaires utilisés dans le cadre de cette recherche.

3.1 DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

La réalisation de nos objectifs de recherche s'est effectuée à l'aide d'une étude exploratoire de type qualitatif. Ce type de recherche est approprié lorsque le sujet a été très peu exploré, que peu de données sont accessibles et que l'intention est de mieux cerner la réalité vécues par les personnes concernées lorsqu'elles oeuvrent dans des contextes complexes. Il s'agit d'une méthode descriptive et interprétative qui permet de produire un savoir contextualisé tout en permettant une meilleure compréhension de la réalité des gens (Lacourse, 2004).

Deux méthodes pour recueillir les données ont été employées avec chaque enseignant : un questionnaire et un entretien individuel. Nous souhaitons connaître en premier lieu les besoins des enseignants d'ECR en termes de savoirs disciplinaires pour le volet culture religieuse du programme. Nous avons circonscrit notre étude autour de la deuxième compétence du programme ECR, *Manifester une compréhension du phénomène* religieux, car les besoins en formation y sont encore importants et la plupart des enseignants que nous côtoyons mentionnent un défi d'appropriation plus important que pour les deux autres compétences. À cet effet, rappelons l'analyse de Cherblanc et Lebus (2011), laquelle souligne que le changement de paradigme à l'égard de l'enseignement de la religion à l'école, de confessionnel à culturel, est en soi exigeant pour les enseignants et que la compétence en culture religieuse du programme ECR contient une quantité de nouveaux savoirs qualifiée de gigantesque. C'est donc à partir des besoins identifiés par les enseignants de notre échantillon que nous avons poursuivi la

démarche à l'aide de manuels scolaires en ECR afin de situer l'apport de ceux-ci à l'autoformation en culture religieuse.

3.2 ÉCHANTILLON

3.2.1 Population à l'étude, échantillon d'enseignants et mode de recrutement des enseignants

La population concernée par notre étude comprend les enseignants québécois du secondaire en ECR des premier et deuxième cycles qui enseignent le programme implanté en 2008. Compte-tenu de la diversité de la formation initiale reçue et des besoins en termes d'acquisition de savoirs en culture religieuse chez les enseignants d'ECR, nous avons utilisé un échantillon de quatre enseignants appartenant à l'une ou l'autre des trois catégories suivantes :

- Catégorie 1 : enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale liée au cours ECR
- Catégorie 2 : enseignants ayant reçu une formation initiale liée aux anciens programmes d'enseignement moral et/ou religieux catholique ou protestant
- Catégorie 3 : enseignants ayant reçu une formation initiale liée au programme ECR actuel

Nous n'avons pas cru bon de limiter notre échantillon à un seul cycle (première à cinquième secondaire), car souvent, les enseignants ECR oeuvrent aux deux cycles de façon concomitante. ECR n'est pas enseigné en troisième secondaire. Les enseignants interrogés proviennent de milieux socio professionnels variés : deux sont en banlieue montréalaise et deux, à Montréal. Deux côtoient une clientèle homogène d'origine franco-québécoise et deux travaillent en milieu multiethnique. La moitié des enseignants proviennent d'une école privée.

Les catégories créées selon la formation initiale permettent d'effectuer une analyse plus précise des résultats à l'égard des besoins de formation et des représentations qu'ont les enseignants de l'utilité des manuels scolaires comme outils d'autoformation, bon nombre

de manuels ayant été édités et distribués suite à l'implantation du programme d'ECR en 2008. Nous avons utilisé un échantillon de convenance et le recrutement s'est fait à partir de nos propres réseaux de contacts professionnels de la grande région de Montréal, où il y a une concentration plus importante du nombre d'enseignants en ECR au secondaire. Nous avons sollicité les enseignants par contacts verbaux directs et par courriel en diffusant l'invitation à participer à notre recherche auprès de nos contacts professionnels dans différentes écoles secondaires et par l'entremise de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR)²⁵.

Nous aurions souhaité obtenir un plus grand nombre de participants. Une dizaine de réponses orales et écrites positives avait été obtenue par la chercheuse, mais, quand fut venu le temps de procéder au début de l'enquête, plusieurs personnes ont reporté à de multiples reprises les dates de rencontre, puis n'ont pas donné suite tel que promis. Elles se disaient débordées à cause de leur travail et de diverses contraintes personnelles, réitéraient leur bonne volonté, mais n'ont pas pu collaborer. Les facteurs temps et disponibilité des participants expliquent en grande partie les délais entre le début des travaux et la rédaction du rapport de recherche. Nous avons obtenu un certificat d'éthique afin de réaliser notre travail. Le consentement pour la participation à l'étude (questionnaire et entrevue) a été obtenu pour chaque participant de manière électronique au tout début de l'enquête via sondage, qui constituait la première phase de la présente recherche. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons présenté les données en omettant toute information qui pourrait contribuer à l'identification des enseignants interrogés.

À la suite de la passation du questionnaire, ces mêmes enseignants ont été invités à parcourir différents manuels scolaires pour tenter de trouver de l'information en lien avec leurs besoins d'autoformation. Voyons comment le choix de manuels a été arrêté par la chercheuse dans le cadre de cette enquête.

²⁵ L'AQECR est l'association professionnelle qui regroupe majoritairement, mais non exclusivement, les enseignants du cours Éthique et culture religieuse du Québec.

3.2.2 *Échantillon des manuels scolaires utilisés*

Il existe sur le marché une variété d'ouvrages en ECR auxquels les enseignants ont accès, parmi lesquels les ensembles didactiques, composés d'un guide de l'enseignant et du manuel de l'élève. De nouveaux ensembles didactiques sont produits par des maisons d'édition chaque fois qu'un nouveau programme d'enseignement est implanté. S'ajoutent à ces ensembles des cahiers d'exercices pour les élèves et d'autres cahiers, dits « Corrigés », destinés aux enseignants. Par ailleurs, il existe des cahiers manuels, où l'on retrouve à la fois des textes et des exercices pour les élèves. Les enseignants ont l'obligation d'utiliser du matériel didactique approuvé par le BAMD (MELS, 2010). Le corpus de manuels scolaires approuvés en ECR présentement disponible sur le marché est composé de onze manuels de l'élève et de dix guides de l'enseignant pour l'ensemble des niveaux scolaires du secondaire²⁶.

Même si les enseignants disent utiliser à la fois les cahiers-manuels et les manuels approuvés, nous avons choisi l'utilisation exclusive de manuels approuvés pour les entretiens, ce qui va dans le sens de rechercher des savoirs fiables et valides, tel que décrit dans le cadre conceptuel (voir la liste au tableau XIII, annexe III, p. xiii). Les guides de l'enseignant sont très chers, ils sont très peu utilisés dans les écoles et nous n'avons pas pu les emprunter à la bibliothèque de l'université. Nous avons besoin des ouvrages pendant les entretiens individuels pour que les enseignants procèdent à leur recherche d'information, c'est pourquoi nous n'avons retenu que les manuels scolaires destinés aux élèves approuvés par le BAMD, qui étaient tous accessibles. L'échantillon des manuels scolaires faisant partie de la présente recherche est donc l'ensemble des manuels scolaires de l'élève du secondaire qui sont actuellement approuvés par le BAMD, c'est-à-dire onze documents. Lors des entretiens avec les enseignants, nous leur avons fourni pour fin de consultation les manuels de l'élève qui figurent au tableau XIII de l'annexe III. Deux instruments ont servi à recueillir nos données : le questionnaire et l'entretien.

²⁶ Au cycle 1, la compagnie d'édition *La Pensée* a édité un manuel de l'élève, mais aucun guide de l'enseignant. Cela explique le nombre inégal de manuels et de guides de l'enseignant faisant partie de notre échantillon.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES ET INSTRUMENTS

La prochaine section décrit les méthodes que nous avons utilisées pour notre collecte de données. En premier lieu, un questionnaire en ligne a été élaboré et distribué à quatre enseignants selon trois groupes organisés sur la base de la formation initiale reçue quant à l'enseignement de la culture religieuse. En deuxième étape, un entretien a été mené de façon individuelle avec les enseignants. Dans le cadre conceptuel, nous avons fait état de cinq types d'utilisateurs de manuels scolaires. L'usage des manuels scolaires par les enseignants à des fins d'autoformation dépend d'un ensemble de facteurs liés à l'expérience professionnelle, aux représentations, au contexte, etc. Des entretiens semi-directifs ont été menés et nous avons utilisé l'entretien d'explicitation pour obtenir un maximum de précisions. Nous avons interrogé les enseignants sur les ressources alternatives utilisées, et ce, pour deux raisons : 1) pour ne pas exclure d'éventuels participants qui n'utilisent pas les manuels et 2) pour avoir une meilleure idée du degré de contribution des manuels.

3.3.1 *Première étape : un questionnaire en ligne*

Nous avons privilégié le questionnaire comme première étape de la collecte de données pour répondre à nos objectifs de recherche à visée descriptive, où il s'agit de « retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et attentes qui orientent nos choix rationnels (nos comportements objectifs). On aborde ici le système de représentations de l'enquête » (Vilatte, 2007, p. 5).

Lors de la première étape de la collecte de données réalisée entre octobre 2013 et novembre 2014, les enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne (voir l'annexe VII, p. xxiii) qui a été élaboré avec le logiciel gratuit *Google Forms*. Afin d'obtenir un maximum de précision dans les réponses, nous avons élaboré les questions à l'aide d'échelles nominales et de proportion, ce qui permet de mieux saisir les nuances dans les points de vue des personnes interrogées.

Nous avons bâti cinq catégories de questions, lesquelles portent sur :

1. L'identification des besoins de formation à l'égard des savoirs disciplinaires en culture religieuse, en lien avec le programme de formation des cycles 1 et 2 en ECR. Cette partie du questionnaire respecte la structure du volet culture religieuse du programme et vise l'ensemble des thèmes et sous-thèmes
2. Les différentes fonctions des manuels scolaires et leur niveau d'intégration dans la pratique des enseignants
3. L'utilisation des manuels comme outils d'autoformation
4. Les activités liées au développement professionnel
5. Les données sociodémographiques de l'enseignant

La première partie du questionnaire (questions 1 à 30) permet à l'enseignant d'identifier ses besoins de formation et d'en établir une hiérarchie, ce qui facilite par la suite le déroulement de l'entrevue et l'analyse des données. Les questions de cette partie sont liées aux savoirs disciplinaires issus de la PDA en ECR, volet culture religieuse, cycles 1 et 2 du secondaire (annexe II, p. xiv). Ces savoirs couvrent sept thèmes.

La deuxième partie du questionnaire (questions 31 à 37) réfère aux fonctions reconnues des manuels scolaires : source d'actualisation professionnelle, source d'exercices/activités d'apprentissage, source de médiation/transposition didactique, source d'information objectivante reflétant différents points de vue/exercice d'un regard critique de l'enseignant à l'égard des contenus, aide à la planification/élaboration de séquences didactiques, outil d'auto-formation (acquisition de savoirs chez les enseignants de manière autodidacte).

La troisième partie (questions 38 à 42) reprend l'une des fonctions des manuels scolaires : les manuels comme outils d'autoformation. Nous approfondissons cette fonction, car elle est au cœur de notre démarche de recherche. Les réponses obtenues nous permettent d'obtenir des données précises et pertinentes qui peuvent être reprises au cours des entretiens.

La quatrième partie (questions 43 à 59) permet de situer et de mettre en perspective le rôle et l'importance des manuels scolaires comme outils parmi d'autres moyens d'autoformation utilisés par les enseignants. Notre adaptation du continuum de Perrenoud (tableau IV, p. 30), ainsi que les normes pédagogiques (savoirs issus de la PDA à l'annexe II, p. xiv) et professionnelles (compétences 1 et 11) ont servi de base pour l'élaboration des questions des quatre premières parties.

La cinquième partie (questions 60 à 73) établit le profil personnel des participants à la recherche.

Une fois le questionnaire élaboré, nous en avons validé le contenu auprès d'une professeure du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Quelques ajustements ont été apportés. Par la suite, trois enseignants qui ne font pas partie de notre échantillon ont répondu au questionnaire en ligne afin d'en valider la clarté et le fonctionnement. Aucun problème n'a été rapporté et les résultats obtenus étaient clairs et lisibles.

Les réponses au questionnaire ont été imprimées sous forme de tableaux, ce qui nous a permis de les comparer et de faire ressortir des liens. Chaque enseignant a répondu à toutes les questions. Nous sommes consciente que les réponses obtenues sont d'ordre déclaratif et qu'il peut exister un écart par rapport à ce qui est effectif. Les données issues du questionnaire ont servi à élaborer des tableaux de fréquence, mais, à cause de contraintes de temps, seuls les besoins importants identifiés par l'enseignant dans le questionnaire ont été réutilisés pour amorcer l'entretien d'explicitation, qui constitue la deuxième étape de la collecte de données.

3.3.2 Deuxième étape : une recherche dans les manuels scolaires

À la suite du sondage, la chercheuse a mené avec chaque enseignant un entretien semi-directif d'explicitation d'environ 90 minutes, où les thèmes à aborder sont déterminés à l'avance, mais où il existe une flexibilité quant à l'ordre et à la forme de traitement. Nous étions disposée à allonger la durée des rencontres au besoin, mais cela n'a pas été

nécessaire, car chaque participant a dit avoir eu suffisamment de temps pour faire part de ses commentaires. La chercheuse possède une grille de questions-guides plutôt ouvertes et laisse le participant s'exprimer selon sa propre logique, puis pose des questions pour compléter la quête d'information. Le choix de tenir des entretiens s'explique par la possibilité privilégiée que procure ce type d'instrument pour comprendre le rapport du sujet à l'objet d'étude et mieux connaître sa pensée (Vilate, 2007). Le moment et le lieu des entretiens ont été décidés par chaque enseignant et les rencontres ont eu lieu moins de deux semaines après que le questionnaire ait été complété. Deux de ces rencontres se sont tenues immédiatement après la fin de l'année scolaire, l'une dans une salle privée de la bibliothèque municipale près du domicile d'un répondant, l'autre chez l'enseignant. Deux autres rencontres ont eu lieu dans une salle de réunion de l'Université de Montréal. Tous les entretiens se sont déroulés en privé, sans distraction extérieure et les enseignants se sont dits pleinement disponibles pour allonger la durée de l'entretien au besoin. L'entretien avait pour principal objectif d'apporter des précisions sur les représentations et pratiques déclarées des enseignants quant au rôle et à l'utilisation des manuels scolaires comme outils d'autoformation.

À partir des besoins identifiés dans le questionnaire électronique (première étape de la collecte de données), l'enseignant a été invité à consulter l'ensemble des manuels scolaires (voir l'annexe III, p. xvi : Liste du matériel didactique approuvé) pour, entre autres, tenter de trouver des pistes de réponses à ses besoins de formation. Outre des réponses plus précises quant aux différents besoins, l'émergence de nouvelles catégories de données durant les entretiens a permis d'obtenir des informations qui nous ont aidée à mieux répondre à notre objectif de recherche. Pour mener les entretiens, nous avons choisi d'utiliser l'entretien d'explicitation.

3.3.2.1 L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation vise à obtenir de l'information précise sur le fonctionnement intellectuel d'un individu en lien avec une action qu'il a entreprise, tant en ce qui concerne son déroulement que la pensée qui l'accompagne et permet d'accéder aux représentations. Il porte sur ce que l'individu fait et requiert d'expliciter le vécu dans l'action. Il ne porte pas sur l'hypothétique ni sur une vision conceptuelle de l'activité. Il ne s'intéresse pas au vécu émotionnel. Les échanges doivent être maintenus sur le plan procédural et non faire état de sentiments et/ou de ressentis (Martinez, 1997). Vermersch propose trois niveaux de l'entretien d'explicitation du point de vue du chercheur : s'informer, aider l'autre à s'autoformer et former l'autre à s'autoformer (Vermersch, 2006, p. 32). La recherche que nous menons se situe au deuxième niveau : aider l'autre à s'autoformer. Il s'agit d'une démarche réflexive, de prise de conscience *dans* l'action, où l'enseignant a à verbaliser, en compagnie de la chercheuse, les étapes et les pensées qui entourent la contribution éventuelle de manuels scolaires pour répondre aux besoins de formation qu'il a préalablement identifiés. L'entretien permet la mise en mots de l'action et une liste de questions et éléments spécifiques a été élaborée afin d'orienter l'entretien. Pour notre recherche, la grille d'entretien consiste dans le rappel des besoins importants identifiés par chaque enseignant lors du sondage et de leur point de vue quant à la contribution des manuels disponibles pour combler ces besoins. Cette liste comporte les éléments suivants :

- Besoins importants identifiés par les enseignants dans le questionnaire et lien avec le contenu de la PDA
- Titre des manuels de l'échantillon et mode de consultation durant l'entretien
- Habitudes d'utilisation des manuels lors de la phase préparatoire de l'enseignement

Parce que le principal objectif de notre recherche est de documenter la contribution des manuels scolaires à l'acquisition de savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants et que les recherches retenues dans notre cadre conceptuel attribuent aux manuels une importante fonction de référence, nous avons demandé aux enseignants

interrogés de préciser ce qui était, par exemple, le plus difficile, le plus important, le plus long, le plus utile dans leur recherche à travers les manuels. Ils avaient à expliciter leur pensée. Cette méthode d'explicitation est justifiée par le fait de nombreuses recherches (Altet, 2010; Perrenoud, 2010, 2003; Uwamariya et Mukamurera, 2005) qui font de la réflexivité (réflexion *dans* l'action) de l'enseignant un élément majeur de développement professionnel lors des activités de formation continue. L'enseignant est l'acteur principal de son développement professionnel et sa rationalité autant que sa subjectivité sont déterminantes. Tenir compte de ses représentations et des besoins qu'il a lui-même déterminés permet d'effectuer des recherches de meilleure qualité. Nous ne prétendons pas pouvoir tout comprendre, considérant que personne n'est totalement conscient de tous ses choix et de toutes ses actions. De plus, décrire la pensée n'est pas naturel. Schön (1994, p. 84), précise l'aspect parfois difficile à saisir et à analyser de l'esprit humain lors d'activités de réflexion et lors d'une réflexion *sur* l'action, l'acteur a tendance « à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action ». Vermersch (2006) rend aussi compte de trois principaux défis à surmonter pour réaliser avec succès ce type d'entretien : 1) difficulté à mettre en mots une partie de l'action qui demeure inconsciente; 2) temps requis nécessaire suffisant pour mettre en mots l'implicite; 3) procédé qui n'est pas naturel, d'où la nécessité de s'exercer.

Par ailleurs, nous sommes consciente qu'une seule rencontre ne permet pas d'atteindre, comme le souligne Perrenoud (2003), « la maîtrise des moyens intellectuels de la réflexion : habitude de douter, de s'étonner, de se poser des questions, de lire, de mettre quelques réflexions par écrit, de débattre, de réfléchir à haute voix. » Cependant, au cours des entretiens, chaque enseignant a utilisé la majorité des moyens précédemment cités (le doute, l'étonnement, le questionnement, la lecture, la réflexion à haute voix) et la chercheuse a respecté les principes de l'entretien d'explicitation (questions ouvertes, reformulations, concentration sur l'action telle que vécue plutôt que sur les émotions et/ou la rationalité), ce qui nous a permis de recueillir des données variées et précises, même s'il aurait été profitable de réaliser des entretiens plus longs afin d'explicitier davantage l'ensemble des renseignements recueillis.

Nous avons choisi de mener un entretien semi-directif, où notre objectif a été de documenter l'expérience du participant sous plusieurs aspects à l'aide d'un dialogue. Durant les rencontres, nous avons été intellectuellement active en demeurant à l'affût du contenu et du sens des réponses apportées et en relançant au besoin les participants afin de demeurer près des thèmes de l'étude (Vilatte, 2007). Cette démarche a favorisé la création de sens. Nous avons choisi l'entretien semi-directif à cause de l'ouverture, de la richesse et de la variété de contenu qu'il permet. Nous avons respecté les critères suivants : laisser d'abord le participant verbaliser ses pensées, puis diriger l'entretien et intervenir à certains moment dans le but d'explicitier et de valider certains éléments (Bruchez, Fasseur, et Santiago, 2007).

Nous soulignons cependant certaines limites associées à l'entretien. Comme la chercheuse laisse beaucoup de place au participant dans le choix des aspects à expliciter, certaines dimensions sont couvertes plus en surface, voire pas du tout, étant donné l'aspect plus libre du discours. De plus, le discours est étroitement lié au rapport déjà établi qu'entretient l'enseignant avec les manuels et les savoirs, où les composantes sont complexes et partiellement accessibles aux fins d'explicitation. Ainsi, le participant livre sa subjectivité durant la rencontre et la chercheuse n'a pas le moyen d'assurer une solide vérification des dires. Aussi, elle risque d'être biaisée au moment de l'interprétation, malgré les précautions et sa bonne volonté, d'autant plus qu'il n'a pas été possible de valider l'interprétation des données avec les participants avant de procéder à l'analyse des résultats.

Nous avons porté une attention particulière à la façon de poser des questions en bannissant les *pourquoi*. Nous avons plutôt privilégié les questions ouvertes centrées sur l'action et celles demandant de préciser le sens de certains mots utilisés. Dès le début de chaque entretien, la chercheuse a rappelé à l'enseignant la liste des besoins importants de formation en culture religieuse qu'il avait identifiés dans le questionnaire en ligne. L'ordre de traitement des besoins de formation et le choix des manuels pour effectuer l'exercice de recherche dans les documents a été laissé à la discrétion de l'enseignant, selon la mention spontanée et/ou ses choix parmi les manuels mis à sa disposition. Le

concept de besoin de formation a dû être clarifié à plusieurs reprises durant les entretiens. Tous les enseignants interrogés ont montré une grande soif de savoir et avaient un peu de difficulté à situer les limites du besoin. Nous avons validé auprès de chacun pour nous assurer d'une compréhension partagée des niveaux de besoin : un besoin important signifie que l'enseignant ne saurait pas de lui-même créer une séquence d'apprentissage. Un besoin modéré correspond à une situation où l'enseignant dit pouvoir se débrouiller, mais n'a pas le sentiment de maîtriser le contenu. Un besoin faible signifie que l'enseignant se sent à l'aise pour enseigner le contenu, mais qu'il aimerait compléter son savoir avec des informations plus pointues, apporter des nuances et approfondir. Aucun besoin signifie que l'enseignant maîtrise le contenu et est autonome pour créer une séquence d'apprentissage, ce qui n'exclut pas qu'il soit toujours possible et souhaitable d'en savoir plus. Nous avons d'ailleurs aussi eu à clarifier à quoi a servi l'identification des besoins (déterminer les contenus à enseigner avec lesquels il y a un malaise) et à aider l'enseignant à déterminer les limites de leur application : faire la différence entre les besoins personnels de l'enseignant en termes d'intérêt à approfondir un sujet et ses besoins pour enseigner un contenu de savoir disciplinaire.

Deux consignes ont été données de façon verbale par la chercheuse en début d'entretien : 1) examiner chaque manuel de l'échantillon (tous les manuels étaient étalés sur une table, devant l'enseignant) afin de vérifier si des éléments de contenus permettent de répondre aux besoins de formation identifiés et 2) faire part à haute voix de tout commentaire concernant l'expérience de recherche dans les manuels. Les enseignants connaissaient la plupart des manuels, mais le plus souvent de façon générale et non approfondie. Un seul manuel n'était pas connu de tous : *Passeport pour la vie*. Durant la phase de recherche dans les manuels, nous avons observé de quelle façon la démarche s'est effectuée, nous avons pris des notes écrites et avons dû à plusieurs reprises demander d'explicitier à haute voix, car les participants avaient tendance à réfléchir « dans leur tête ». Deux participants ont mentionné qu'ils auraient aimé lire les manuels avant la rencontre afin de se sentir mieux préparés. Même si nous comprenons cette préoccupation, nous préférons observer *in situ*. Une préparation aurait probablement permis d'obtenir des réflexions plus approfondies, mais le fait qu'il n'y ait aucune préparation a mieux permis d'observer

comment la limite de temps, qui fait partie du quotidien des enseignants, constitue une contrainte dans l'utilisation des manuels scolaires à des fins d'acquisition de savoirs.

Le contenu des rencontres a été enregistré, transcrit, puis nous avons procédé à une première lecture pour nous donner une bonne idée des données à analyser. Le codage de données a été effectué selon les unités de sens issues des transcriptions d'entretiens, en vue d'une analyse thématique qualitative, ce qui s'accorde bien avec l'objectif général de notre recherche : déterminer en quoi et comment les manuels scolaires peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR au secondaire. En effet, une recherche de type qualitatif vise à décrire et à expliquer de manière précise un sujet. Notre grille de codage aux fins d'analyse de données issues des entretiens (voir l'annexe VI) a été élaborée et divisée en deux parties, où les principaux constituants de notre problématique ont été traités (savoirs, manuels scolaires et enseignants). Afin de valider notre codage, nous avons demandé à une étudiante au doctorat de l'UQAM, qui est enseignante en ECR, de procéder au codage d'un segment correspondant à 20 % d'une entrevue que nous avons réalisée dans le cadre de cette recherche. Le pourcentage de concordance entre les deux codages a été de 83 %. À partir de cet accord interjuge, nous avons procédé à une relecture de nos données, afin de rendre notre codage plus précis. Cette méthodologie a permis d'organiser et d'analyser efficacement nos données et de présenter nos résultats.

Nous sommes consciente qu'un entretien d'explicitation ne permet pas de vérifier de manière effective la contribution des manuels scolaires comme instrument d'autoformation parce que seules les perceptions et les pratiques déclarées sont explicitées. Il faudrait ajouter une étape à la démarche de recherche en proposant aux enseignants une tâche provoquée, celle d'élaborer une séquence didactique sur un élément de contenu où un besoin important a été identifié. Néanmoins, nous sommes satisfaite des résultats obtenus. Nous les présentons au prochain chapitre.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de notre enquête sont présentés en suivant l'ordre des objectifs spécifiques de notre recherche et nous les avons divisés en trois grandes catégories : 1) le rapport des enseignants interrogés au savoir disciplinaire en culture religieuse, 2) les représentations qu'ont les enseignants des manuels scolaires comme outils de développement professionnel et 3) le type de rapport qu'entretiennent les enseignants avec les manuels scolaires à l'égard de leur développement professionnel en culture religieuse. Le savoir disciplinaire dont il est ici question est à mettre en lien avec les contenus à enseigner prescrits par le MELS inscrits dans la PDA, volet culture religieuse du programme ECR au secondaire.

Le rapport au savoir des enseignants est traité selon les aspects suivants :

- Niveau d'aisance avec les contenus à enseigner (aisance de l'enseignant, degré d'appropriation, besoins de formation relatifs aux savoirs à enseigner)
- Critères de détermination du choix des contenus à enseigner (quoi enseigner, pourquoi et comment ces contenus sont-ils retenus ou non aux fins d'enseignement)

Les représentations qu'ont les enseignants des manuels scolaires comme outils de développement professionnel concernent ce qui suit :

- Perception de la contribution des manuels pour acquérir/approfondir certaines notions, certains éléments du programme à enseigner en culture religieuse
- Perception des enseignants quant à la fiabilité/validité des contenus des savoirs présents dans les différents manuels
- Autres voies utilisées comme moyen de développement professionnel, en plus des manuels scolaires, pour mieux situer l'utilité de ces derniers auprès des enseignants pour s'autoformer

Le type de rapport qu’entretiennent les enseignants avec les manuels scolaires à l’égard de leur développement professionnel en culture religieuse permet d’illustrer les aspects suivants :

- Modalités d’utilisation des manuels
- Apports et obstacles liés à l’usage des manuels scolaires pour combler d’éventuels besoins de formation chez les enseignants interrogés

4.1 RAPPORT DES ENSEIGNANTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Pour mieux décrire comment les enseignants se situent en lien avec le savoir à enseigner en culture religieuse, ce qui correspond à notre premier objectif spécifique de recherche, nous établirons d’abord le portrait de chacun des participants, puis nous expliciterons les besoins de formation identifiés lors du sondage. Après cela, nous analyserons les choix que font les enseignants des contenus à enseigner ainsi que leur vision de la fiabilité/validité des contenus présents dans les manuels scolaires. Enfin, nous présenterons les différents points de vue exprimés à l’égard des concepts de fiabilité et de validité des contenus présents dans les manuels. Prenons d’abord connaissance du portrait de nos participants.

4.1.1 Portrait des enseignants

Le tableau qui suit dresse une brève description des enseignants qui ont participé à notre recherche.

Tableau VIII Portrait des enseignants interrogés

| Répondant et âge ²⁷ | Type de tâche | Milieu ²⁸ | Formation de base | Nombre d’années d’expérience |
|--------------------------------|---------------|----------------------|-------------------|------------------------------|
| R1 (46 à 55 ans) | Exclusif ECR | Public (sec 4-5) | Religion/morale | 16 |
| R2 (36 à 45 ans) | Exclusif ECR | Privé (sec 1-4) | Autre | 22 |
| R3 (46 à 55 ans) | Exclusif ECR | Public, tout niveau | ECR | 5 |
| R4 (46 à 55 ans) | Exclusif ECR | Public, tout niveau | ECR | 4 |

²⁷ R3 et R4 ont effectué un changement de parcours professionnel, ce qui explique le petit nombre d’années d’expérience compte-tenu de leur âge.

²⁸ Nous n’avons pas noté de différences significatives parmi les enseignants qui d’une part travaillent dans des milieux homogènes ou multiethniques, et d’autre part, parmi ceux qui travaillent dans le public ou le privé. Tous les enseignants travaillent en milieu francophone.

Trois participants sur quatre interrogés enseignent aux deux cycles du niveau secondaire au cours d'une même année (R2, R3, R4). Il faut préciser qu'au cycle 1, ECR est enseigné en première et deuxième secondaire et, au cycle 2, en quatrième et cinquième secondaire. Deux enseignants (R1 et R2) ont des groupes dans deux niveaux en tâche permanente et conservent ces niveaux d'une année à l'autre. Les répondants 3 et 4 n'ont pas d'emploi permanent. Ils sont appelés à effectuer des remplacements en ECR et peuvent obtenir des tâches à tous les niveaux du secondaire au sein d'une même année. Ils sont à statut précaire. Trois répondants ont entre 46 et 55 ans (R1, R3, R4) et l'âge de l'autre se situe entre 36 et 45 ans (R2). Un répondant sur quatre est une femme (R2). Un répondant (R1) a reçu une formation initiale selon l'ancien programme de religion/morale. Il a obtenu son brevet d'enseignement en 2000 et a été formateur dans sa région avant l'implantation du programme ECR dans les écoles. Le répondant 2 (R2) possède une formation initiale dans une discipline autre que l'enseignement. Il a complété un certificat universitaire en science des religions qui lui a donné accès à l'enseignement dans le champ disciplinaire de la religion au secondaire. Les deux autres enseignants ont reçu une formation initiale selon le nouveau programme. Examinons maintenant les besoins des enseignants interrogés face aux savoirs disciplinaires en culture religieuse.

4.1.2 Niveau d'aisance avec les savoirs disciplinaires

Du côté des besoins liés aux savoirs disciplinaires, ceux-ci ont été divisés aux fins d'analyse en deux cycles et sont regroupés par thèmes et sous-thèmes, selon la PDA élaborée par le MELS. Ces besoins se comprennent en termes de connaissances à acquérir, en tenant compte des six traditions religieuses au programme : christianisme, judaïsme, spiritualités autochtones, islam, hindouisme et bouddhisme. Le programme ECR requiert de voir le christianisme tout au long de chaque année d'un même cycle, le judaïsme et les spiritualités autochtones à plusieurs reprises à chaque année d'un même cycle et l'islam, l'hindouisme et le bouddhisme plusieurs fois par cycle. Les représentations du monde séculières doivent quant à elles être vues au cours d'un cycle. Par ailleurs, les autres religions peuvent être abordées au besoin au cours d'un cycle, selon le contexte de la classe.

Une hiérarchie à quatre niveaux a été établie pour mieux cerner le niveau des besoins des enseignants lors du sondage. Nous ne présenterons que les besoins modérés et importants identifiés dans le questionnaire électronique, car ils permettent de procéder à une analyse plus significative. Voici, par cycle et par thème, les principaux besoins identifiés par les enseignants lors du sondage. Les chiffres et les lettres qui accompagnent les besoins identifiés par les enseignants (ex. : A1) correspondent à des identifiants que nous avons ajoutés pour chacun des éléments de contenu la PDA dans le but de faciliter l'élaboration du questionnaire et l'analyse des résultats. Certains identifiants ont été regroupés (ex. : A4-A5-A6) lorsque les éléments de contenu touchent au même sujet.

4.1.2.1 Les besoins de formation

Afin de mieux comprendre le degré de besoin de formation à l'égard des différents thèmes, voici un rappel de la signification pour les besoins modérés et importants :

Besoin modéré : niveau de savoir minimal qui crée un sentiment de malaise chez l'enseignant

Besoin important : sentiment de non-compétence qui empêche d'enseigner le contenu

Au premier cycle du secondaire, les 4 enseignants interrogés ont mentionné des besoins modérés/importants de formation pour les thèmes et sous-thèmes suivants :

Tableau IX Thème A : Le patrimoine religieux québécois (cycle 1)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|--|--------------------|-----------|
| A1 - Définir les termes liés au patrimoine religieux | 1 (R3) | — |
| A2 - Nommer des fondateurs (trices) ou des personnages marquants | 3 (R1 R2 R3) | — |
| A3 - Associer des éléments du patrimoine religieux présents dans l'environnement à leurs fondateurs (trices) | 2 (R2 R3) | — |
| A4 -A5 - A6 Nommer et décrire des institutions religieuses qui ont marqué le patrimoine québécois. Décrire leur apport à la société québécoise | 3 (R1 R2 R3) | — |
| A7 - Décrire l'influence des traditions religieuses sur les valeurs et les normes de la société québécoise | 1 (R2) | — |
| A8- Décrire l'influence des traditions religieuses sur les œuvres artistiques ou folkloriques du patrimoine québécois | 2 (R3 R4) | 1 (R2) |

En ce qui concerne le *Patrimoine religieux québécois*, R2 et R3 sont les enseignants qui ont le plus de besoins, avec un taux de 5/6. R1 affiche 2/6 et R4 affiche 1/6. Les sous-thèmes les moins bien acquis sont A2 et A4-A5-A6 et A8. Les sous-thèmes les mieux acquis sont A1 et A7. Les besoins de formation qui sont communs à la majorité (R1, R2, R3), au cycle 1, sont les suivants : A2 et A4-A5-A6.

Tableau X Thème B : Des éléments fondamentaux des traditions religieuses (cycle 1)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|---|--------------|-----------|
| B1 - Décrire différents récits liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, etc. | 2 (R1 R3) | — |
| B2- Décrire différents rites liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, déroulement, etc. | 1 (R3) | — |
| B3 - Décrire différentes règles liées à des traditions religieuses : type, origine, interdits, obligations, etc. | 1 (R3) | — |
| B4 - Établir des liens entre des éléments fondamentaux des traditions religieuses et des expressions du religieux présents dans l'environnement | — | — |
| B5 - Établir des liens entre des récits, des rites et des règles d'une tradition religieuse | 1 (R1) | — |

Pour le thème *Des éléments fondamentaux des traditions religieuses*, R2 et R4 peuvent en enseigner les contenus sans trop de problème alors que R1 présente un taux de besoin de 2/5 et que R3 affiche 3/5. B4 n'est mentionné par personne. Aucun besoin identifié n'est important.

Tableau XI Thème C : Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels (cycle 1)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|--|-----------------|-----------|
| C1 - Définir les termes liés au divin et aux êtres mythiques et surnaturels | 2 (R1 R2) | — |
| C2-C3 - Nommer le ou les noms attribués au divin selon les traditions religieuses et décrire ses différents attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) | 1 (R2) | — |
| C4 - Nommer des symboles associés au divin (couleurs, éléments, végétaux, etc.) | 1 (R1) | — |
| C5-C6 - Nommer des êtres mythiques et surnaturels qui appartiennent à diverses cultures et traditions religieuses et décrire leurs attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) | 3 (R1 R2 R3) | — |

Les besoins liés au thème *Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels* sont tous qualifiés de modérés. Seul R4 dit n'avoir aucun besoin à son égard.

Le sous-thème C5-C6 est celui où s'expriment le plus de besoins. R1 et R2 sont les enseignants qui affichent le plus haut taux de besoins (3/4), suivis de R3 (1/4).

Voyons maintenant quels besoins modérés/importants de formation ont été mentionnés par les participants pour le deuxième cycle du secondaire :

Tableau XII Thème D : Des religions au fil du temps (cycle 2)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|--|-----------------------|-----------------------|
| D1 - Décrire l'origine de certaines traditions religieuses : filiation, événements fondateurs (rôle et sens), personnages marquants, lieux importants, repères chronologiques, écrits, doctrines, etc. | 4 (R1 R2 R3 R4) | — |
| D2 - Décrire le développement et la diffusion de certaines traditions religieuses : consolidation, tendances et courants internes, relation entre les pouvoirs politiques et religieux, rôle des femmes et des hommes, paix/tension/conflits | 3 (R1 R3 R4) | 1 (R2) |
| D3 - Décrire le renouveau religieux vécu au sein de différentes traditions religieuses : origine et caractéristiques | 2 (R1 R3) | 2 (R2 R4) |
| D4 - Décrire les nouveaux mouvements religieux : origine et caractéristiques | — | 4 (R1 R2 R3 R4) |

Tous les enseignants interrogés ont des besoins modérés ou importants pour l'ensemble des éléments du thème *Des religions au fil du temps*. Tous les sous-thèmes sont concernés par les besoins et ce, pour tous les enseignants. Un besoin important est ressenti par tous les enseignants en matière de connaissances sur les nouveaux mouvements religieux.

Tableau XIII Thème E : Des questions existentielles (cycle 2)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|---|--------------------|-----------|
| E1 - Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant l'existence du divin : façons d'affirmer son existence (nature, raison, sentiments, expérience, etc.), différentes doctrines (monothéiste, polythéiste, animiste, panthéiste, etc.), critiques et dénonciations (athéisme, idée de l'aliénation religieuse, idée de la mort de Dieu, etc.) | 3 (R1 R2 R4) | 1 (R3) |
| E2 - Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant le sens de la vie et de la mort : la condition humaine (naissance, souffrance, mort, etc.), la vie après la mort (résurrection, réincarnation, paradis, enfer, nirvana, néant, etc.), la liberté humaine (libre arbitre, prédestination, fatalité, etc.). | 3 (R2 R3 R4) | 1 (R1) |

Pour ce thème des questions existentielles, tous les enseignants ont des besoins modérés ou importants et ce, à cause notamment du caractère riche et complexe des contenus.

Tableau XIV Thème F : L'expérience religieuse (cycle 2)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|---|-----------------------|-----------|
| F1-F2-F4-F5 - Nommer des types d'expériences religieuses quotidiennes et exceptionnelles, en expliquer le sens | 2 (R1 R2) | 1 (R4) |
| F3 - Décrire les expériences religieuses : lieux, gestes posés, objets utilisés, personnes présentes, paroles prononcées, sentiments/émotions vécus, etc. | 4 (R1 R2 R3 R4) | — |
| F6 - Décrire les effets de l'expérience religieuse sur la personne, sur la communauté et sur des modes de vie | 4 (R1 R2 R3 R4) | — |

Les quatre enseignants interrogés ont mentionné des besoins de modérés à importants pour le thème F. Ce thème est particulièrement délicat à aborder et la posture enseignante d'impartialité est d'autant plus importante à respecter. De plus, la formation initiale universitaire comporterait plusieurs lacunes. R4 « Je n'ai jamais eu l'occasion, malheureusement, de l'aborder. Ça fait que je suis très ignorant sur ce thème-là. D'où peut-être mon besoin de formation. Ce n'est pas n'importe qui qui serait capable de parler avec respect et avec euh... je ne dirais pas neutralité, mais avec affection du thème [l'expérience religieuse]. Il me semble qu'on a été très peu formés sur l'expérience religieuse. Très peu formés. Il faut être prêt et si on a cultivé des préjugés sur différentes religions ou s'il y a des préjugés qui nous ont été transmis, c'est sûr qu'il faut faire un travail sur soi avant d'être capable d'en parler avec ouverture, respect ... et détachement. »

Tableau XV Thème G : Les références religieuses dans les arts et dans la culture (cycle 2)

| Sous-thèmes | Modéré | Important |
|--|-----------------------|-----------|
| G1 - Définir des termes liés aux références religieuses dans les arts et dans la culture | 3 (R1 R3 R4) | — |
| G2-G3 - Nommer et décrire des œuvres d'art présentes dans l'environnement social et culturel qui comportent une référence au religieux | 4 (R1 R2 R3 R4) | — |
| G4 - Identifier, dans les œuvres d'art, des personnages/objets/scènes comportant une référence au religieux | 2 (R3 R4) | — |
| G5 - Établir des liens entre ce qui est représenté dans une œuvre d'art et un récit religieux | 2 (R3 R4) | — |
| G6 - Expliquer le symbolisme de certaines références religieuses présentes dans des œuvres d'art | 1 (R3) | 1 (R4) |
| G7 - Associer une œuvre d'art avec la tradition religieuse appropriée | — | 1 (R4) |

Le thème G est un peu mieux connu que les autres du deuxième cycle par les enseignants interrogés. Cependant, plusieurs besoins ont été rapportés. Le besoin le plus partagé est G2-G3 et celui le moins signifié est G7. R2 est l'enseignant avec le moins de besoin avec un taux de 1/6, R1 a un taux de 2/6, R3 : 5/6 et R4 : 6/6.

Au cycle 1, on retrouve 19 sous-thèmes et 19 sous-thèmes pour le cycle 2. D'un point de vue proportionnel et comparatif, voici comment se répartissent les besoins pour chaque enseignant, par cycle, par rapport aux apprentissages en culture religieuse.

Tableau XVI Résumé des besoins, par cycle et par répondant

| Répondant | Cycle 1 (Total 19 éléments PDA) | | Total | Cycle 2 (Total 19 éléments PDA) | | Total | Total des besoins (sur 38 éléments de la PDA) | | |
|-----------|------------------------------------|-----------|-------|------------------------------------|-----------|-------|--|------------|-------------|
| | Modéré | Important | | Modéré | Important | | Modéré | Importants | Grand total |
| R1 | 7 | 0 | 7 | 9 | 2 | 11 | 16 | 2 | 18 (46 %) |
| R2 | 7 | 1 | 8 | 7 | 3 | 10 | 14 | 4 | 18 (46 %) |
| R3 | 9 | 0 | 9 | 11 | 2 | 13 | 20 | 2 | 22 (56 %) |
| R4 | 1 | 0 | 1 | 10 | 5 | 15 | 11 | 5 | 16 (41%) |

Pour l'ensemble des contenus prescrits, les enseignants ont exprimé ces proportions de besoins de formation en lien avec les contenus d'apprentissage en culture religieuse :

R1 cycle 1 : 37 % cycle 2 : 58 %
R2 cycle 1 : 42 % cycle 2 : 53 %
R3 cycle 1 : 47 % cycle 2 : 68 %
R4 cycle 1 : 5 % cycle 2 : 79 %

Les données à l'égard des besoins de formation nous font constater une différence entre la quantité de besoins liée aux savoirs des premier et deuxième cycles. Il y a davantage de besoins au second cycle, et ce, pour l'ensemble des thèmes et sous-thèmes. Cela s'expliquerait en partie par le fait qu'on y observe un niveau de complexité plus élevé et par la nature préalable des savoirs à enseigner au premier cycle où les savoirs disciplinaires ne sont pas toujours bien intégrés chez les enseignants. R4 illustre bien cette différence : « Au premier cycle, moi ça m'a toujours apparue... oui, il y a une partie réflexion, mais il a des connaissances à acquérir, davantage au premier cycle, me semble-

t-il. Mais surtout en culture religieuse, il y a une réflexion, quand on parle de questions existentielles, du sens de la vie et de la mort au 2^{ème} cycle, faut... il faut être capable de voir comment les différentes traditions religieuses ont apporté des réponses à ces questions de base, mais pour faire ça, il faut comprendre c'est quoi une religion, c'est quoi ses rites, c'est quoi ses rituels, il faut être capable de se représenter chacune des grandes traditions religieuses et pour ça, bien on fait ça en secondaire 1 et 2. Donc c'est pour ça que l'un est... précède l'autre. »

Par ailleurs, les savoirs liés au christianisme, et plus largement aux monothéismes, apparaissent plus faciles à enseigner, mais le niveau d'aisance avec ces traditions religieuses varie tout de même selon les thèmes à aborder. Quant aux autres traditions au programme (hindouisme, bouddhisme, spiritualités autochtones, visions séculières), les besoins seraient liés au fait que les enseignants n'ont pas suivi de cours spécifiques lors de leur formation universitaire et n'ont pas reçu suffisamment de formation en cours d'emploi. Le discours de R3 est éloquent : « Les religions monothéistes, je dirais que je les connais assez bien. Je n'ai jamais fait un cours, par exemple, sur l'hindouisme ou sur les religions asiatiques. Là où je me sens... dépourvu, c'est par rapport au bouddhisme, à l'hindouisme et aux autres traditions. Même les spiritualités autochtones. Ok ? C'est là que, encore une fois, je n'ai pas suivi, à l'université, un cours dans ce domaine-là. Je n'ai jamais suivi un cours sur le bouddhisme, sur l'hindouisme non plus, et sur les spiritualités autochtones non plus, et c'est ça mon besoin. »

De fait, le contenu inscrit à la PDA n'est pas clairement compris et les liens entre le programme, les thèmes et les éléments de contenu ne vont pas de soi. Deux enseignants sur 4 utilisent à la fois le programme et la PDA pour préparer leurs leçons. Il ne s'agit pas seulement de s'approprier les savoirs, mais bien de les intégrer dans l'ensemble des éléments que l'enseignant doit maîtriser pour enseigner le nouveau programme : approche pédagogique par compétence, approche scientifique et culturelle, intégration de la compétence au dialogue à la culture religieuse, diversité, élaboration d'activités d'apprentissage et d'évaluation. Cela demande plusieurs années, comme le mentionne R1, qui a agi à titre de formateur : « Mais les deux premières années, c'est quoi la

différence entre ça et ça pis là tu dis je dois m'approprier le programme. Tu es moins à l'aise. C'est plus difficile. » Cet enseignant estime à quatre ou cinq ans d'expérience le temps requis, dans de bonnes conditions, pour être en mesure de se sentir à l'aise pour enseigner notamment la culture religieuse.

Comme on peut l'observer dans la PDA, le programme en culture religieuse est consistant : 6 thèmes, 38 sous-thèmes, 6 traditions religieuses et au besoin, selon le contexte, d'autres visions du monde. Les enseignants doivent planifier leur enseignement en considérant différents défis et contraintes. Plusieurs facteurs déterminent leur choix des contenus à enseigner. Afin de répondre à notre objectif de recherche *Décrire le rapport des enseignants au savoir disciplinaire en culture religieuse*, voyons comment les enseignants que nous avons interrogés font leur sélection des contenus à enseigner.

4.1.3 Critères de détermination des contenus à enseigner

Les enseignants interrogés fondent leurs choix de contenus à enseigner sur plusieurs critères, que nous avons regroupés en trois principales catégories : critères liés à l'enseignant, critères liés aux élèves et critères liés aux exigences du programme ECR.

4.1.3.1 Considérations relatives à l'enseignant

Voyons d'abord comment l'enseignant lui-même peut constituer un facteur qui influence le choix des contenus à enseigner. Le premier élément identifié est le manque de connaissances de la part de l'enseignant à l'égard des contenus au programme. Dans ce cas, le contenu n'est alors tout simplement pas enseigné. Or, en apprivoisant de nouveaux contenus, la perception de l'enseignant change, comme le mentionne R2 : « Ce thème-là, les arts et la religion, je n'y avais pas encore touché alors là, je me disais il faudrait que je le fasse, je ne voyais pas que c'était vraiment si intéressant, finalement ça l'a été. » Les facteurs idéologiques tels que soulevés par Lavoie (2012, p. 186) sont ici à considérer, car ces facteurs sont très sensibles, touchant directement aux valeurs et aux idées des individus. Lors de changements importants, ils apparaissent les plus difficiles à traiter à cause de la robustesse du système de croyance duquel ils sont issus.

Un second facteur d'influence est celui de l'intérêt qui est suscité chez l'enseignant par le contenu. Il s'agit d'un ressenti, d'un élan qui se produit au contact d'un sujet, d'une image réelle ou mentale, dont l'origine, la teneur et la progression restent difficiles à expliquer. C'est toute la subjectivité de la personne qui est concernée. L'enseignant aime se sentir interpellé, stimulé. Il est ainsi davantage porté à rendre le tout intéressant pour les élèves. Il arrive cependant que l'enseignant ait un intérêt pour un sujet qui déborde du programme, ce qui influence sa perception de la contribution des contenus de manuels. Par exemple, à cet égard, R4 se questionne : « Comment l'art a évolué ? Est-ce que l'art... Je ne suis pas sûr que ça nous fait comprendre [les manuels qui nous font comprendre] comment l'art religieux a évolué aussi, avec le temps. Pas sûr. » À la question *Est-ce que c'est ça qu'on veut faire avec les élèves ?*, R4 constate qu'il dépasse le cadre du contenu à enseigner.

Toujours du point de vue de l'enseignant, un troisième facteur d'influence agit sur les choix de contenus. Il s'agit de la posture professionnelle d'impartialité. Certains enseignants sélectionnent le contenu à enseigner selon leurs convictions et partent de leur point de vue personnel par rapport à un sujet. Ils s'éloignent alors de la posture d'impartialité requise et du point de vue culturel à adopter. R4 « Gagner son ciel, l'enfer et le paradis (ton contrarié). Le paradis et l'enfer, je ne parle jamais de ça. Franchement. (Réfléchit pour savoir pourquoi il réagit ainsi) Peut-être parce que je n'y crois pas (rire). L'enfer..., le mal... le bien et le mal, tu vas parler du bien et du mal, pas de l'enfer... Il faut que j'y crois un peu, là. »

4.1.3.2 Considérations relatives aux élèves

Outre les préoccupations qui les concernent directement, les enseignants interrogés souhaitent mettre en évidence auprès de leurs élèves la diversité présente dans chaque tradition religieuse et entre elles, en plus de participer à l'ouverture d'autres horizons chez les jeunes quant à leur vision du monde. Sans être tous croyants, les élèves paraissent très centrés sur le christianisme catholique à cause de leurs références culturelles québécoises et possèdent généralement une faible culture religieuse. Ce manque de connaissance à propos de la différence provoque parfois de fortes réactions

d'étonnement, voir d'indignation. L'apport d'un enseignement faisant état de la diversité permet de rétablir certains faits et de modifier des perceptions fausses de la réalité, ce que confirme Diane Moore (2012).

Les enseignants mentionnent vouloir le plus possible être en mesure de répondre aux questions spontanées posées par les élèves durant les cours, que ce soit ou non relié au contenu du jour. À tout le moins, ils souhaitent être en mesure de référer leurs élèves aux bonnes sources. Ils ne veulent pas être pris au dépourvu. R3, en parlant des élèves :

« Moi, j'aime bien, quand on me pose une question, pouvoir au moins les référer ([les élèves]). Pouvoir répondre à des questions. C'est là que je sens le besoin de... d'approfondir d'autres auteurs. [André] Comte-Sponville ! Tu vois ? Je ne le connais pas ! Et c'est là mon besoin. C'est là que j'aimerais que... Ah, j'ai... un cours, ou un atelier, quelque chose que je puisse aborder ou mieux connaître la pensée de ces auteurs qui peuvent nous fournir des éléments à développer dans notre cours. »

Lorsqu'il s'agit de choisir le contenu à enseigner, la pertinence du contenu constitue une autre préoccupation importante. Cette idée de pertinence touche au potentiel d'intérêt chez les élèves pour les différents contenus, à l'écart qui prévaut entre ces contenus et la réalité des jeunes et à la disparité des connaissances antérieures acquises par les jeunes dans un même groupe au moment des apprentissages, ce qui rend plus ou moins difficile l'ancrage des nouvelles connaissances. Ce dernier critère pose souvent problème, car ce ne sont pas tous les enseignants qui enseignent ECR selon le programme actuel et aucun contrôle n'est effectué. Même si le contenu d'apprentissage est prescrit, certains enseignants exercent leur subjectivité et ont tendance à ne pas enseigner les éléments qu'ils ne trouvent pas pertinents, comme en témoigne R2 : « Comme l'expérience religieuse, là, eh bon Dieu ! Ça je n'y touche pas non plus ! Peut-être que mon défi, l'année prochaine, ça va être de ... de plonger, mais je trouve tellement que c'est loin, c'est non seulement loin des élèves, mais c'est loin de tout le monde. Tu sais on est quasiment des extraterrestres, là ! (Rire) Ceux qui ont une démarche spirituelle. Et si, en plus, elle est religieuse, ah mon Dieu, on est dépassé ! C'est trop ésotérique. » Quant à l'ancrage des apprentissages et à la disparité des connaissances acquises au sein d'un

même groupe, il arrive que l'enseignant doive faire une importante mise à niveau des connaissances qui auraient dû être acquises aux années précédentes avant d'enseigner les contenus de son niveau. Voici ce que R1 rapporte, en lien avec son expérience au cycle 2 : « On passe cinq cours à faire le tour des cinq religions. Et ça, à la limite, ce n'est pas dans le programme, ce n'est pas dans l'esprit du programme, sauf qu'ils [les élèves] ont zéro connaissance de... Je leur demanderais c'est quoi les cinq grandes religions, il y en a qui ne sont même pas capables de me les dire. Ça fait qu'on part de loin et moi, au premier cycle (soupir), il [l'enseignant d'ECR] ne le fait pas. Il suit plus ou moins le programme. »

4.1.3.3 Considérations relatives au contenu

Pour préparer leurs leçons, les enseignants optent le plus souvent pour les sujets qui ne portent pas à controverse, car ils veulent éviter de provoquer en classe des occasions de débats à caractère émotif. Ainsi, certains sujets ne seront pas abordés, sous prétexte de ne pas savoir comment intervenir efficacement pour éviter les dérives. De plus, la perception qu'auraient les élèves de certains sujets qualifiés d'ésotériques²⁹ requiert de l'enseignant une solide maîtrise du contenu en plus d'un sentiment de confiance et de détachement émotif, ce qui ne va pas de soi, en particulier avec les thèmes du deuxième cycle.

En culture religieuse comme dans toutes les disciplines du programme de formation de l'école québécoise, chaque élément de contenu inscrit dans la PDA doit être enseigné. Les enseignants n'ont pas le choix de retenir ou non ces éléments aux fins d'enseignement. Ils peuvent toutefois en choisir la séquence ainsi que le contenu spécifique, étant donné la multitude de possibilités qui s'offrent. Les enseignants tendent généralement vers cette obligation, mais en plus de la méconnaissance des contenus comme obstacle à l'enseignement, c'est le caractère volumineux et complexe des contenus combiné au manque de temps qui empêche de tout enseigner tel que requis.

²⁹ Terme utilisé par un participant à notre recherche pour parler, de façon générale, de certains sujets liés à l'expérience religieuse.

R4 reconnaît le caractère volumineux du programme et pose le défi d'enseigner ce contenu tout en en faisant un apprentissage riche et intégré, d'un cycle à l'autre : « Oui. Sans qu... qu'on ait l'impression d'aller faire un tour à l'épicerie. Tu sais... un supermarché des connaissances. C'est des tablettes, c'est des produits sur une tablette, ces connaissances-là. On va en choisir une, on regarde l'étiquette, c'est beau, ça nous renseigne, on met ça, mais... La pensée religieuse, c'est une pensée... une tradition, c'est... l'histoire de l'humanité, hein ? On ne peut pas aller chercher des connaissances juste à la pige comme ça ! Pour en comprendre le sens, il faut être capable de les rattacher à leur courant d'origine. Et c'est ce qui nous manque. »

Pour conclure cette partie, rappelons comment les enseignants interrogés procèdent pour choisir les contenus à enseigner. Voici les principaux critères qui déterminent leurs choix, regroupés dans le tableau XVII qui suit.

Tableau XVII Principaux critères pour déterminer le choix des contenus à enseigner

| Critères |
|--|
| Méconnaissance du contenu par l'enseignant |
| Intérêt de l'enseignant pour le contenu |
| Posture professionnelle adoptée par l'enseignant |
| Potentiel de controverse des contenus |
| Questions, et intérêts attendus des élèves pour les contenus |
| Caractère prescrit des contenus |

Maintenant que nous connaissons les principaux facteurs qui contribuent au choix des contenus disciplinaires à enseigner, voyons comment les enseignants interrogés s'engagent dans leur développement professionnel.

4.2 PRINCIPAUX MODES ET OUTILS DE FORMATION CONTINUE

Les enseignants interrogés affirment que leurs activités de développement professionnel ont lieu principalement en mode individuel (R1 R2 R4) plutôt qu'en groupe (R3). Pour deux d'entre eux (R2, R4), l'employeur propose des activités. De plus, les enseignants demeurent autonomes dans le choix, le lieu, le moment et la quantité d'activités de formation auxquelles ils souhaitent participer. Voici, dans le tableau XVIII, un éventail de moyens qu'ils disent utiliser pour parfaire leur formation. Cette liste a été bâtie en tenant compte des données recueillies lors d'une recherche exploratoire antérieure et de ce que nous avons recueilli lors de nos entretiens. La fréquence se mesure à l'intérieur d'une année scolaire.

Tableau XVIII Types d'autoformation en lien avec la culture religieuse

| Type | Fréquence | | | | Total |
|--|-----------|----|---------|----|-------|
| | R1 | R2 | R3 | R4 | |
| Lectures personnelles | 4 | 2 | 10 | 10 | 26 |
| Site(s) internet | 8 | 20 | 15 à 20 | 5 | 53 |
| Films/documentaires | 2 | 4 | 5 | 0 | 11 |
| Activités avec les collègues | 3 | 0 | 1 | 5 | 9 |
| Association professionnelle | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Formation créditée suivie dans un établissement d'enseignement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ressources élaborées par votre employeur | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Manuel(s) de l'élève | 5 | 10 | 1 | 0 | 16 |
| Guide(s) de l'enseignant | 5 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| Autre(s) | 1 | 0 | 4 | 0 | 5 |

Ce tableau montre que la consultation des sites internet constitue la démarche la plus fréquente chez les enseignants interrogés pour s'autoformer. Ici, R2 précise même la proportion de l'apport d'internet : « Ah, 10 % manuels pis 90 probablement internet. » Cependant, les enseignants se disent conscients d'éventuels problèmes de fiabilité des informations pouvant être trouvées sur internet. Ils font leur recherche par tâtonnement, grâce à des mots-clés, à certaines références qui leur ont été fournies dans le cadre de leurs différentes formations. Les enseignants ayant reçu la formation en ECR en lien avec le nouveau programme vont aussi visiter les sites universitaires en science des religions. Les diverses lectures personnelles arrivent en deuxième place et ne concernent

pas les manuels scolaires. La consultation des ensembles didactiques (manuels et guides de l'enseignant) constitue le troisième choix.

Voici, de façon plus précise, les autres ressources et activités d'autoformation qui ont été mentionnées au cours des entretiens :

- Colloque de l'Association québécoise des enseignants en éthique et culture religieuse (AQEQR), où l'on peut assister à des ateliers qui permettent notamment de se procurer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) dites clé en main
- Documents de type SAÉ élaborés par le MELS
- Bibliothèques universitaires
- Revues spécialisées.
- Émissions de radio ou de télévision

Les expériences avec l'ensemble des outils énumérés sont parfois positives, parfois négatives. Tous s'entendent pour y aller avec le principe d'essai/erreur. Les enseignants ne considèrent pas qu'il y ait une ressource plus efficace qu'une autre parmi les trois plus utilisées. Les contributions sont complémentaires et dépendent beaucoup des thèmes et contenus à aborder. Toutefois, de l'avis de certains, il serait souhaitable d'avoir des références précises et une bibliographie accessible élaborées selon l'ordre des éléments de contenu de la PDA. Voyons maintenant comment les enseignants perçoivent les manuels scolaires et ce, sous différents angles.

4.2.1 Représentations des enseignants à l'égard des manuels scolaires

Avant de plonger dans les résultats concernant les représentations des enseignants à propos des manuels scolaires comme outils de développement professionnel, voyons de quoi il en retourne en ce qui concerne leur formation et leur expérience en lien avec ceux-ci. Ce détour nous permettra d'effectuer quelques liens au moment de la discussion à propos des résultats obtenus. Mentionnons d'abord qu'aucun des participants ne dit avoir été formé à l'utilisation des manuels scolaires, et ce, ni lors de la formation initiale universitaire, ni en cours d'emploi. Par ailleurs, seul R1 dit ne pas utiliser de manuel ni

de guide d'enseignement à des fins d'autoformation. Cependant, ce même R1 dit utiliser les manuels et guides de l'enseignant à une fréquence de 5 fois/an à des fins de développement professionnel. Les autres enseignants précisent ainsi leur utilisation d'ouvrages didactiques aux fins d'autoformation :

- R2 : Utilise plusieurs manuels de l'élève
- R4 : Utilise plusieurs ensembles didactiques
- R3 : Utilise plusieurs manuels de l'élève et un ensemble didactique

4.2.1.1 Le manuel comme vecteur du programme à enseigner

Le programme ECR a été approuvé par le MELS le 13 juillet 2007 en vue de l'implantation du nouveau programme dès l'automne 2008. Ce document contient de nombreuses sections. Celle qui concerne spécifiquement la présente recherche se situe dans la portion culture religieuse et est intitulée *Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu*. Quant à elle, la *Progression des apprentissages* a été rendue accessible le 21 juin 2011, et ce, afin de clarifier les éléments de contenu du programme. Nos entretiens nous ont permis d'apprendre que R1 et R2 n'utilisent pas la PDA, seulement le programme, alors que R3 et R4 utilisent les deux documents. De plus, nos données permettent d'apprendre que la recherche de contenu dans les manuels par l'enseignant constitue la plupart du temps la première étape de l'élaboration d'activités d'apprentissage, car elle leur permet, selon les quatre enseignants interrogés, de s'assurer de respecter le programme. Pour R2, le contenu des manuels constitue aussi une source d'inspiration: « Dans le manuel, on retrouve les thèmes. Qui sont euh... qui sont obligatoires. Oui, et ça permet de me motiver à faire quelque chose aussi en lien avec ça. »

Lorsqu'il y a une appropriation partielle du programme d'enseignement par l'enseignant, cela tend à nuire à la perception juste des contenus du manuel. En effet, nous avons parfois noté chez deux participants (R2 et R4) une certaine difficulté à saisir l'articulation des thèmes et éléments de contenus du programme et à comprendre la teneur de ces contenus. Par conséquent, lors de la lecture des différents manuels, la compréhension était limitée et biaisée. Les enseignants ne sont pas toujours conscients de leur faible

degré de compréhension et de la justesse d'interprétation qu'ils ont des contenus de formation, ce qui constitue une difficulté au départ, quand vient le moment de consulter des ouvrages pour préparer des activités d'apprentissage. Quand l'enseignant est accompagné pour formuler des liens entre ce qu'il trouve dans les manuels et les éléments du programme et de la PDA, de nouvelles perspectives et possibilités se présentent et l'enseignant apprécie davantage ce que les manuels offrent.

R2 illustre bien cette situation : « Ça irait là-dedans ? Les normes ? Ah, tant mieux si c'est... Non. Moi je n'ai pas vu ça ainsi... Là, je comprends, les normes, si je me fie à ça, c'est la façon dont les gens pratiquent, leur religion fait partie des normes. Je ne pensais pas, là, ils parlent des fêtes, les rites. Oui, bien ici, je trouve qu'il y a des affaires que... oui, je trouve qu'il y a des choses, des idées peut-être auxquelles je n'avais pas pensé [...], que je pourrais peut-être faire avec les élèves – ça donne des idées. Oui. Ça serait intéressant. Vraiment vraiment intéressant, là. Oui, ça s'éclaircit un peu, mon affaire. »

Les manuels de l'élève sont considérés importants par rapport à d'autres sources de contenu, même si internet est utilisé plus souvent. Comme nous l'avons dit, ils constituent le point de départ pour l'élaboration d'activités pédagogiques. R3 : « Écoute, je crois que... pour moi, c'est le point de départ. Parce que déjà, il y a un travail qui a été fait par rapport à notre programme, n'est-ce pas ? Après, chacun le développe de différente façon. Et tu peux trouver des contenus beaucoup plus... plus ou moins développés, selon les versions [des manuels] qui existent. Et c'est pour ça, moi, je vais consulter plusieurs manuels. »

4.2.1.2 Complémentarité des manuels

Selon les quatre enseignants interrogés, utiliser un seul manuel n'est pas suffisant, ni pour bien comprendre un thème, ni pour se faire une bonne idée des éléments de contenu à enseigner. Tous les répondants consultent l'ensemble des manuels de l'élève à chaque fois qu'ils veulent créer du matériel didactique, à l'exception de *Passeport pour la vie* qui, nous l'avons mentionné, n'est pas en leur possession. La diversité des contenus

présentés justifie cette pratique. En effet, certains volumes sont axés davantage sur les images, d'autres sur les textes. Des manuels contiennent plus ou moins d'exemples, de témoignages, de graphiques, de questions, etc. et les enseignants cherchent à retirer la plus grande variété possible d'information afin d'enrichir leurs propre savoir.

4.2.1.3 Fiabilité/validité des contenus présents dans les manuels

Décrivons maintenant la perception qu'ont les enseignants interrogés de la qualité des savoirs présents dans les différents manuels scolaires. Depuis l'implantation du programme ECR en 2008, les maisons d'édition ont fait parvenir à une vaste majorité d'enseignants toute la panoplie de nouveaux manuels scolaires, plusieurs étant *En voie d'approbation*. Certains enseignants ont reçu par la suite les manuels approuvés. L'approbation de tous les ensembles didactiques disponibles aujourd'hui s'est faite de façon graduelle au fil des mois et des années, depuis 2008. Les enseignants interrogés disent avoir peu de critères particuliers pour sélectionner les manuels qu'ils utilisent. Il semble y avoir un consensus à l'effet qu'une simple mention *ECR* en page couverture d'un manuel soit gage de qualité du contenu. Étrangement, lorsqu'un manuel scolaire est approuvé par le BAMD, aucune mention n'apparaît, ni sur la couverture, ni sur les pages, alors que plusieurs manuels non approuvés portent la mention *En cours d'approbation* et certains cahiers-manuels affichent *Conforme à la progression des apprentissages*. Les enseignants interrogés mélangent ces deux appellations et ne savent pas où retrouver la liste des manuels approuvés. Trois d'entre eux ne se posent pas la question de l'approbation par le MELS, comme en témoigne R2 : « Ce n'est pas... pas si important. Que ça soit approuvé. Mais moi...ça ne me dérange pas. C'est sûr que si c'est un manuel, je ne pose pas de question, je me dis qu'il correspond, qu'il a été... il a été vérifié, rerevérifié. J'imagine que les gens [qui ont écrit les manuels] sont compétents puis si jamais il y a quelque chose qui me dérange, bien je vais aller vérifier puis je vais escamoter, disons, le paragraphe. »

La mention ECR dans les manuels et/ou cahiers-manuels peut toutefois porter à confusion. Par exemple, R1 y porte attention : « Y a des manuels à qui je ferais moins confiance, là. Parce qu'il y en a où c'est écrit ECR, mais ils suivent même pas le

programme. » En effet, par exemple, des ouvrages ont été édités avant 2009. Ils portent en page couverture l'appellation ECR. Bien que ces livres ne soient plus vendus dans les librairies, ils sont toujours en circulation dans les bibliothèques universitaires et d'école et/ou en la possession de certains enseignants.

4.2.1.4 Les manuels comme « bougie d'allumage »

Les contenus présents dans les manuels permettent donc à l'enseignant d'accéder à de nombreux contenus disciplinaires et de pouvoir les enseigner par la suite. Créer des séquences d'apprentissage devient difficile quand un sujet n'est pas maîtrisé. Peu importe ce qui est trouvé ou non, la démarche de recherche dans les différents manuels scolaires en vue de créer des séquences d'apprentissage est la même pour les quatre participants, surtout quand l'enseignant veut aborder un contenu qui est nouveau pour lui, qu'il n'a jamais enseigné. Cependant, la contribution des manuels n'est pas importante en termes de quantité d'information trouvée qui soit satisfaisante. R2 : « Juste ça comme ça, là, non, je n'aurais pas su assez par où commencer et ce qu'on veut dire par là. Je commence toujours par regarder les manuels. C'est mon réflexe. Je les regarde souvent, les manuels. Je voulais faire quelque chose sur les arts et la religion cette année, donc j'ai regardé beaucoup dans les manuels, je pars de là. Ah ! ça c'est... c'est juste un point de départ, avec comme des... tu sais, il y a peut-être dix pour cent qui... qui émerge de ça. »

4.3 UTILISATION DES MANUELS POUR COMBLER LES BESOINS DE FORMATION

Nous connaissons maintenant mieux le rapport au savoir en culture religieuse des enseignants interrogés et nous avons une meilleure idée de la représentation qu'ils ont des manuels scolaires. Voyons comment les manuels sont utilisés pour répondre aux différents besoins de formation identifiés. Rappelons que les quatre enseignants participants consultent habituellement l'ensemble des manuels scolaires approuvés, à l'exception de *Passeport pour la vie*. Personne parmi les répondants n'a fait d'achat personnel pour se les procurer. Durant les entretiens, chaque enseignant a consulté tous les manuels approuvés par le BAMD. Nos données montrent que l'appréciation de

l'utilisation des manuels scolaires est variable parmi les enseignants interrogés et dépend en grande partie de ce qui est recherché et de la connaissance des contenus du programme de formation en culture religieuse.

4.3.1 Fonctions sollicitées par l'utilisation des manuels scolaires

Les enseignants utilisent les manuels scolaires pour plusieurs raisons dans le cadre de leur travail. Une revue de la recherche sur l'utilisation des manuels permet d'attribuer à ces documents différentes fonctions. Nous avons résumé, dans le tableau XIX, ces fonctions, ainsi que le comportement des enseignants interrogés vis-à-vis d'elles. La fréquence estimée correspond à un nombre de fois à l'intérieur d'une année scolaire.

Tableau XIX Fonctions attribuées aux manuels scolaires

| Type d'utilisation | Fréquence | | | |
|--|-----------|----|----|----|
| | R1 | R2 | R3 | R4 |
| 1. Actualisation/mise à jour professionnelle à l'égard des programmes/contenus de formation en culture religieuse | 0 | 10 | 5 | 5 |
| 2. Exercices/activités d'apprentissage | 4 | 10 | 5 | 5 |
| 3. Médiation/transposition didactique | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4. Source d'information objectivante reflétant différents points de vue/exercice d'un regard critique de l'enseignant à l'égard des contenus | 0 | 5 | 10 | 10 |
| 5. Aide à la planification/élaboration de séquences didactiques | 2 | 5 | 5 | 4 |
| 6. Outil d'auto-formation (acquisition de savoirs chez les enseignants de manière autodidacte) | 0 | 3 | 5 | 4 |

Notre enquête révèle que trois enseignants sur quatre (R2, R3, R4) consultent les manuels à des fins d'actualisation/mise à jour du programme, comme l'indique la fonction numéro 1 du tableau. De plus, ils voient une contribution particulière des manuels comme point de départ pour connaître le programme à enseigner quand il s'agit de débutants dans la discipline. Tous les enseignants ayant participé à notre recherche utilisent les manuels comme source d'activités, tel que mentionné à la fonction 2. Les activités peuvent être par exemple de la lecture, des discussions, du travail de recherche, des questionnaires. La troisième fonction (*Médiation/transposition didactique*), permet aussi à tous les enseignants interrogés de s'approprier autrement les contenus déjà maîtrisés en les reformulant et en les remodelant pour les adapter aux besoins des élèves. À cet égard, le

discours de R1 est révélateur : « Mon premier réflexe, c'est souvent d'aller voir dans les manuels, comment ils en parlent, je trouve que c'est plus accessible. Un : comment l'expliquer, comment le dire aux jeunes, et à la limite je peux dire Ah ! Ça, je vais leur faire lire. Je sais qu'ils sont capables de le lire parce que ça s'adresse à eux. Tandis que si je vais prendre ça dans une encyclopédie, bien il y a un travail de, de... de mâchouiller un petit peu avant de leur donner. » La quatrième fonction inscrite au tableau permet aux enseignants de confronter leur savoir à ce qui est proposé dans les manuels et d'ainsi ajuster leur pensée quant à ces contenus. Cette fonction contribue indirectement à l'autoformation en permettant une autorégulation à l'égard de son propre rapport au savoir. La fonction 5, *Aide à la planification/élaboration de séquences didactiques*, concerne fortement les quatre enseignants interrogés : tous élaborent leurs propres activités à l'aide des manuels scolaires.

4.3.2 Compréhension des contenus proposés

Nous avons observé qu'une appropriation partielle du programme nuit à une perception juste des contenus des manuels. En effet, il y a parfois une certaine difficulté à saisir l'articulation des thèmes et éléments de contenus du programme et à comprendre la teneur des contenus proposés. Par exemple, *Décrire l'influence des traditions religieuses sur les valeurs et les normes de la société québécoise* fait partie du thème *Patrimoine religieux*, mais cela ne va pas de soi pour un des enseignants interrogés et est parfois mis en doute. Cet élément de contenu n'a pas de résonance, n'évoque rien de très concret chez R2. Il en a une idée préconçue et négative quant à son apport, ce qui ne le motive pas à aller plus loin dans sa tentative de comprendre comment enseigner ce contenu. Ici, les concepts de *valeur* et de *norme* ne sont pas très clairs et leur lien avec le patrimoine religieux est difficile à faire.

Le patrimoine religieux est mieux compris dans son aspect matériel que dans celui immatériel. Il en résulte que l'enseignement de ce contenu ne se fait pas : « (Silence) Bien je le vois [le lien entre traditions religieuses et les valeurs et normes], parce que santé/éducation, c'est des valeurs importantes encore aujourd'hui, mais... (silence) Tu sais, en quoi c'est important de dire qu'anciennement c'était véhiculé par les

congrégations religieuses, puis, aujourd'hui, c'est fait autrement ? Si j'étais obligée, que je n'avais pas l'...[choix]... Je ne passerais pas bien du temps là-dessus. » Nous avons vu que le choix des mots par les auteurs des manuels est important. Lorsque le vocabulaire employé ne plait pas à l'enseignant, lorsqu'il lui semble trop complexe ou, au contraire, pas assez consistant, ce dernier tend à discréditer et à rejeter l'ensemble du contenu, et ce, même si ce contenu contient des informations qui peuvent lui être bénéfiques.

4.3.3 *Appréciation des contenus et de leur organisation*

En plus du texte, lorsque les enseignants parcourent les manuels, l'aspect visuel apparaît important. C'est cet aspect qui retient en premier l'attention et influence la décision de s'y arrêter ou de continuer à tourner les pages. Cependant, si le texte qui accompagne les images n'est pas satisfaisant, les éléments visuels ne sont pas retenus, la plupart du temps. Un seul enseignant (R2) affirme travailler souvent avec les images et retenir celles qui apparaissent dans les manuels de l'élève.

Les titres de chapitres qui correspondent textuellement aux éléments de contenus du programme ECR et de la PDA attirent davantage l'oeil; ils sont très aidants et invitent à aller plus loin et à lire ce qui est proposé. R2 : « *Des influences sur les valeurs et les normes.* Oui. On est à la bonne place. Ici, il y a une question, là, je vais lire ça comme il le faut. » [R2 lit] Ce constat est d'autant plus intéressant que deux enseignants sur les quatre interrogés avaient un préjugé défavorable envers les manuels avant de procéder à l'exercice et ne pensaient pas y trouver beaucoup d'éléments en lien avec leurs besoins. Les titres permettent donc au lecteur de se repérer facilement, ce qui clarifie et simplifie la recherche. La table des matières est elle aussi utilisée systématiquement.

Par ailleurs, les maisons d'édition ont des façons différentes de présenter les contenus, ce qui peut donner l'impression de ne pas pouvoir trouver ce qui est recherché. En effet, certains thèmes sont parfois abordés aux deux années du cycle, de façon différente, avec des angles différents et dans deux manuels différents pour une même maison d'édition. Certains autres thèmes ne se retrouvent que dans un manuel, pour une année du cycle

dans une maison d'édition. Malgré la possibilité de repérer facilement les informations recherchées, il semble difficile de saisir d'un coup toute l'ampleur des possibilités d'exploitation et les liens qui sont proposés dans les manuels. Cette démarche d'appropriation des contenus proposés requiert plusieurs lectures et un temps de murissement et de réflexion. Parfois, un travail d'accompagnement de l'enseignant doit aussi être effectué.

Les enseignants souhaitent retrouver dans les manuels une diversité de traitement des thèmes et sous-thèmes, ce qui n'a pas été le cas lors de leur recherche. La diversité attendue l'est autant pour parler de l'ensemble des religions au programme que pour montrer la diversité de points de vue au sein d'une même tradition religieuse et pour montrer l'évolution des situations dans le temps. Ce qui a été trouvé a été jugé généralement insuffisant et éclaté, parfois riche et complet. R2 se fait l'idée suivante des manuels en général : « Oui, c'est ça que je trouve des manuels. Ça n'approfondit pas assez. Ça va parler, je ne sais pas, disons le symbole du poisson, chez les chrétiens. L'ictus, là. Bien des fois, j'aimerais ça que ça aille plus loin, à partir de quelle époque, est-ce qu'il y a une couleur d'attirée à ça, est-ce que... tu sais, j'aime ça quand c'est complet. Et les manuels, je trouve que ça effleure plein de choses. C'est anecdotique là, je ne sais pas. » De son côté, R4 a eu deux réactions différentes en lisant deux manuels pour un même sujet (l'expérience religieuse) :

Manuel 1 : « Alors l'expérience religieuse. Ah. Donc là, on a un chapitre complet. Là c'est vraiment un chapitre ... (lit) C'est bien abordé, c'est beau. Là je comprends un petit peu comment l'expérience religieuse est abordée. Mon Dieu, il y en a pas mal plus que je ne le pensais. Je ne suis même pas rendu à la fin du chapitre. En tout cas, c'est assez complet, ça. C'est épouvantable ! C'est tout un chapitre qui est bien écrit, qui est pertinent. Je ne saurais trop quoi t'en dire de plus parce que je trouve que c'est un beau... un beau chapitre. Oui. Substantiel. »

Manuel 2 : « Bien je n'ai pas d'autre réaction que de dire, pour le moment, que ça m'apparaît bien peu de choses, j'ai l'impression que c'est très saupoudré, ça a

vraiment ... ça va vraiment à l'essentiel, c'est peu élaboré. On reste dans les grandes lignes, c'est général, j'aurais l'impression de dire des généralités. Ce que je trouve intéressant, c'est peut-être les différents types d'expérience religieuse. »

Les enseignants ont dit avoir parfois de la difficulté à trouver le fil conducteur pour un même sujet. Les quatre enseignants interrogés ont des attentes précises qui partent souvent de leur propre perspective à l'égard d'un sujet et ont de la difficulté à se décentrer. Ils reconnaissent avoir besoin d'aller beaucoup plus loin que le contenu à enseigner dans leur recherche d'information pour bien connaître un sujet, ce qui leur permet de se sentir confiants. Ils reconnaissent aussi que les manuels ne peuvent contenir toutes les informations à propos d'un sujet.

D'après nos résultats issus du questionnaire et des entretiens, les enseignants interrogés attribuent certaines caractéristiques aux manuels pour les trouver vraiment intéressants en vue d'une autoformation. Nous les avons résumées à la figure 3.

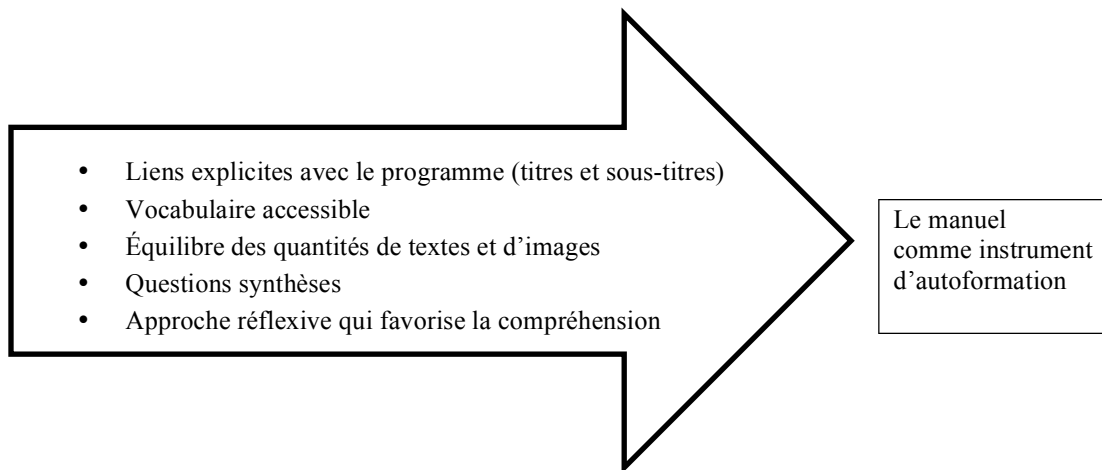


Figure 3 Caractéristiques d'un bon manuel pour les enseignants interrogés

4.4 CONTRIBUTION DES MANUELS À L'AUTOFORMATION

Selon une échelle à quatre niveaux dans le sondage (mauvais, acceptables, bons, très bons), les quatre enseignants interrogés ont qualifié de bons les manuels de l'élève en ECR. Quant aux guides de l'enseignant, seulement deux (R1, R4) les trouvent bons. R3

les trouve acceptables et R2 dit ne pas les connaître. Tous n'utilisent que très rarement les guides de l'enseignant. Les manuels de l'élève constituent la plupart du temps le point de départ pour élaborer les activités d'apprentissage, car ils donnent des pistes et orientent. Les enseignants disent apprendre grâce aux manuels, mais ces apprentissages demeurent en surface, car les contenus leur apparaissent très généraux et manquent de diversité. Une démarche d'approfondissement est nécessaire et des outils autres que les manuels scolaires doivent être utilisés. Les manuels scolaires demeurent cependant les premiers outils consultés, et ce, de façon systématique, pour s'approprier les savoirs en culture religieuse. Aucune maison d'édition ne fait l'unanimité. La préférence s'exprime plutôt selon le thème et le contenu qui se rapprochent de ce qui est recherché.

Avant d'amorcer la discussion, rappelons les principaux résultats obtenus en lien avec nos objectifs spécifiques de recherche. Concernant le rapport des enseignants au savoir en culture religieuse, depuis l'implantation du programme ECR en 2008, tous les participants, quelle que soit la formation initiale, ont des besoins significatifs de formation qui correspondent à entre 41 % et 56 % de tous les contenus qu'ils doivent enseigner. Ces besoins concernent davantage le deuxième cycle. De plus, certains contenus disciplinaires ne sont pas enseignés à cause de deux principaux éléments, soit le manque de connaissance du sujet de la part de l'enseignant et le potentiel de controverse pouvant être suscité par le fait de les aborder en classe.

En ce qui concerne la représentation des enseignants à l'égard des manuels scolaires, tous les enseignants interrogés apprécient de façon générale les manuels de l'élève et les utilisent eux-mêmes en vue de se former, car ils leur permettent d'enseigner selon le programme et la transposition didactique entre les niveaux de savoir est déjà en bonne partie réalisée. Bien qu'internet soit utilisé plus souvent que les manuels scolaires aux fins de recherche d'information, les manuels scolaires de l'élève sont les premières ressources consultées.

Enfin, en ce qui a trait à l'utilisation des manuels pour combler les besoins de formation, nous pouvons affirmer qu'ils ne sont pas exploités de façon optimale. À cet effet, nous

avons observé d'une part une compréhension parfois limitée du programme et de la PDA en culture religieuse. Ainsi, lors des entretiens, les liens avec les différents contenus des manuels n'allaient pas de soi. Cela a eu pour conséquence de rendre le contenu des manuels peu porteurs de sens et l'enseignant n'y voyait pas, dans ce cas, de contribution potentielle à ses besoins. L'idée de complémentarité des différents manuels ne va pas non plus de soi : les enseignants n'ont pas tendance à intégrer et à regrouper ce qu'ils trouvent dans les différents manuels de l'élève. Même s'ils ont l'habitude de parcourir l'ensemble des manuels, ils arrêtent souvent leur choix sur un ouvrage, ce qui tend à les conforter dans leur perception de contenu incomplet. D'autre part, même si les enseignants disaient avoir déjà utilisé l'ensemble des manuels dans le cadre de leur travail, bon nombre de contenus parcourus durant les entretiens étaient méconnus et plusieurs découvertes satisfaisantes ont été effectuées en tant que réponse favorable aux besoins. Pour bien s'approprier les savoirs proposés par les manuels scolaires, du temps est nécessaire et un accompagnement peut même être bénéfique pour mieux intégrer tous ces savoirs disciplinaires. Dans le prochain chapitre, nous verrons comment nos résultats permettent de répondre à nos objectifs de recherche.

5. DISCUSSION

Ce chapitre nous permet de discuter des résultats présentés au chapitre précédent et de les mettre en lien avec les éléments pertinents de notre cadre conceptuel, tout en reprenant chacun des objectifs spécifiques visés par l'actuelle recherche. Rappelons notre objectif de départ : déterminer une éventuelle contribution des manuels scolaires dans l'acquisition des savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR au secondaire. Plus précisément, nous avons voulu répondre aux objectifs suivants :

- Décrire le rapport des enseignants au savoir disciplinaire en culture religieuse
- Connaître les représentations qu'ont les enseignants des manuels scolaires comme outils de développement professionnel
- Documenter le type de rapport qu'entretiennent les enseignants avec les manuels scolaires à l'égard de leur développement professionnel en culture religieuse

5.1 RAPPORT DES ENSEIGNANTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Nos résultats montrent que les quatre enseignants ayant participé à la recherche ont fait état de plusieurs besoins de formation en lien avec les savoirs disciplinaires en culture religieuse, et ce, même après plusieurs années d'expérience, et que l'éventail de ces savoirs disciplinaires, pourtant formellement inscrits dans le programme de formation et la PDA, n'est pas bien connu de tous. Il est intéressant de voir que, quels que soient la formation initiale et le nombre d'années d'expérience en enseignement de la religion à l'école, tous ont mentionné un déficit de formation, et ce, en bonne partie pour le deuxième cycle du secondaire. Parmi nos répondants, deux étaient en contexte d'insertion professionnelle et avaient suivi une formation universitaire exclusivement consacrée à ECR.

Mentionnons aussi l'importance de se positionner face à la posture professionnelle d'impartialité, ce qui ne va pas de soi, en général pour tous les contenus en culture religieuse, mais plus particulièrement à l'égard de l'expérience religieuse, qui fait partie de l'enseignement au deuxième cycle. La récente implantation du nouveau programme,

facteur qualifié de majeur par les chercheurs (Estivalèzes, 2012; Cherblanc et Lebuis, 2011) dans l'apparition de nouveaux besoins de formation, explique aussi en bonne partie nos résultats en lien avec la quantité de besoins exprimée dans le sondage³⁰. Les principaux besoins, qualifiés de modérés et d'importants par nos répondants, correspondent à entre 41 % et 56 % de tous les contenus devant être enseignés³¹. Ces besoins sont tels que ne pas les combler nuit à l'enseignement des contenus qui y sont rattachés.

Le constat établi par les recherches menées il y a quelques années se vérifie donc encore aujourd'hui : la formation reçue ne permet toujours pas d'enseigner le programme tel que souhaité à cause des besoins persistants en culture religieuse (Cherblanc et Rondeau, 2010; Lavoie, 2012; Rousseau, 2008). Cela est fort préoccupant. Comment expliquer cet état qui perdure ? Rappelons que, déjà en 2001, le MEQ (2001) avait identifié trois facteurs favorables à un développement professionnel profitable : une attitude ouverte, une évolution constante plutôt que des formations isolées et du temps en quantité suffisante. Ici, c'est sans aucun doute le facteur temps et les formations isolées et trop peu fréquentes qui jouent en défaveur des enseignants. De plus, nos participants ont mentionné une absence de formation formelle, aussi bien en formation initiale que continue, qui soit liée au choix et à l'utilisation du matériel didactique, dont les manuels scolaires, lesquels constituent pour eux, avec internet, les deux principales ressources pouvant combler leurs besoins. Par ailleurs, le caractère vaste et complexe du programme en culture religieuse, particulièrement pour le deuxième cycle, rend les activités de développement professionnel encore plus difficiles. Dans une telle situation, est-il raisonnable de croire qu'à eux seuls, les enseignants peuvent de manière individuelle pourvoir à une formation continue de qualité ? Nous croyons que non.

³⁰ Les besoins dont il est ici question sont directement en lien avec les contenus à enseigner en culture religieuse pour les deux cycles du secondaire.

³¹ Ces besoins touchent particulièrement les éléments de contenus du deuxième cycle, trois traditions religieuses (hindouisme, bouddhisme, spiritualités autochtones) et les visions séculières du monde.

5.1.1 La formation continue, une responsabilité partagée

Les employeurs semblent avoir délaissé leur part de responsabilité, disons-le, partagée, de contribuer à une formation continue de qualité pour tous. D'une part, bien qu'aucune obligation légale ne contraint les enseignants à participer à la formation continue, arrive un moment où ils n'ont pas le choix pour survivre professionnellement : ils doivent combler l'écart entre ce qu'ils savent et ce qu'il devraient savoir. À cet égard, les obstacles identifiés par Larose et Ratté (2001) comme facteurs nuisant à l'atteinte de résultats de formation satisfaisants chez les enseignants font partie de l'expérience dont ont témoigné nos participants, à savoir : l'absence de formation offerte par les employeurs, l'absence de formation systématique liée au choix et à l'utilisation du matériel didactique, dont les manuels, le manque de temps pour se former et un isolement fréquent.

Par ailleurs, un des aspects majeur du développement professionnel concerne spécifiquement la maîtrise des savoirs par les enseignants. À cet effet, Dessus et Carpanèse (2003) font état de données concernant le rapport des enseignants au savoir où une forte conception disciplinaire de la compétence à enseigner et où la connaissance de la matière, vue comme connaissance curriculaire, suffit. Nos propres résultats montrent le contraire. En effet, nos quatre participants se sont dits insatisfaits de la consistance de contenus trouvés dans les manuels scolaires et nous pouvons expliquer cette insatisfaction en prenant connaissance d'une distinction importante que font Martineau et Gauthier (1999) entre le savoir disciplinaire, produit par les chercheurs des différents domaines scientifiques et le savoir curriculaire, choisi par les concepteurs de programmes à partir des savoirs disciplinaires, ceux-là même qui apparaissent dans les manuels scolaires. Martineau et Gauthier (1999) soulignent également que la différence entre ces savoirs ne va pas de soi : « ... *dans la tête de l'enseignant*, ces deux savoirs sont intimement liés et les recherches analysées ne font pas toujours la différence entre la connaissance de la matière et celle du curriculum. » Ces différents types de savoir étant liés, l'enseignant doit être à l'aise avec les deux pour penser enseigner efficacement. C'est aussi cette distinction qui explique, à notre avis, le sentiment d'insatisfaction généralisé en lien avec ce qui est proposé dans les manuels scolaires.

La volonté des enseignants que nous avons interrogés de s'approprier les savoirs disciplinaires, en plus des savoirs curriculaires, montre qu'ils souhaitent demeurer autonomes, ce qui leur permet de s'adapter aux besoins de leurs élèves et de proposer un enseignement riche qui correspond aux exigences de l'approche pédagogique par compétence maintenant en vigueur dans les écoles québécoises. Cette autonomie se cultive, se raffine et c'est par la formation continue que cela s'opère. Voyons comment les manuels scolaires peuvent contribuer à cet état d'autonomie selon la perspective de nos participants.

5.2 REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DES MANUELS SCOLAIRES

Nos résultats montrent que les manuels scolaires, qui proposent surtout des contenus apparentés au savoir curriculaire, apparaissent insuffisants en tant qu'outils pour combler de manière satisfaisante les besoins identifiés. Or, au même titre que ce qui est mentionné dans une étude de Hasni et al. (2009), nos répondants puisent à l'ensemble des manuels, pour rechercher des informations leur permettant de se former. Le fait d'utiliser plusieurs manuels en complémentarité contribue à fournir une meilleure idée des contenus à aborder avec les élèves sans toutefois imposer de cheminements préétablis et fermés, argument fréquemment utilisé par les détracteurs des manuels scolaires. Une éventuelle dépendance est ainsi contrecarrée. Cette complémentarité d'utilisation renforce même la satisfaction des normes professionnelles quant à la capacité de critiquer les savoirs. Bruillard (2005) met lui aussi en évidence l'effet de l'apparition de l'approche constructiviste sur l'usage des manuels scolaires. Ces derniers ne servent plus tant à identifier les savoirs à enseigner qu'à participer à la création de sens dans l'enseignement-apprentissage. Cette idée de création de sens rejoint beaucoup notre préoccupation et notre prémisse de départ. Cependant, les enseignants que nous avons interrogés ne vont pas jusqu'à réaliser consciemment une synthèse des informations dans le but de créer du sens. Ils choisissent certaines parties de plusieurs manuels et les transforment, après avoir pris connaissance de l'ensemble des propositions, ce qui les sert pour l'élaboration de leurs activités. Nous sommes conscients que la création de sens ne se produit pas en totalité ni immédiatement après la fin de l'élaboration des séquences

d'apprentissage. Cette création de sens, s'il en est une, se tisse au fil du temps, après des périodes de réflexion, d'ajustement et de discussions.

Malgré tout, nos résultats nous donnent la possibilité d'affirmer que les manuels sont considérés essentiels comme point de départ, car ils permettent de s'assurer du respect des normes pédagogiques, c'est-à-dire les contenus prescrits, ce qui correspond à ce que plusieurs chercheurs ont montré (Bruillard, 2005; Jackson et al., 2010; Roy, 2010). Ainsi, la contribution des manuels comme outil d'autoformation est totalement reconnue par nos quatre enseignants lors de la phase préparatoire des cours, lorsqu'il y a déficit de formation, et ce, particulièrement en contexte de transformation des programmes, mais cette contribution se limite aux savoirs curriculaires. Existe-t-il des ressources qui pourraient contribuer à satisfaire totalement les besoins de formation des enseignants dans un court espace-temps ? À notre avis, pour le moment, la réponse est non. À cet effet, la recherche (Melyani, 1995; Perrenoud, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005) tend à démontrer qu'une formation continue efficace, dans laquelle s'inscrit l'autoformation, doit s'effectuer dans un va-et-vient entre deux pôles : individuel et collectif, où la part de réflexivité est importante.

Les manuels permettent donc de répondre dans une certaine mesure aux besoins de formation lors de participation individuelle des enseignants à la formation continue, en situation d'autoformation. C'est aussi ce qui ressort des études empiriques mentionnées par Roy (2010) qui accordent au manuel scolaire la qualité d'améliorer et d'accélérer le processus d'acquisition des savoirs requis pour enseigner en sciences et technologies, ce qui apparaît intéressant et prometteur pour les enseignants d'ECR, lorsqu'ils identifient des besoins de formation liés aux savoirs disciplinaires. Dans le cas qui nous intéresse, les manuels scolaires constituent bel et bien un appui pour « s'approprier et appliquer les nouveaux programmes [de sciences et technologies] et pour développer les nouvelles pratiques professionnelles souhaitées » (Hasni et al., 2009, p. 85). Par contre, pour enseigner la culture religieuse ou pour tout autre domaine d'apprentissage, il faut aller plus loin qu'une formation continue fragmentée et isolée. Les manuels font partie du début de l'exercice, mais cela ne suffit pas. Rappelons les études (Altet, 2010;

Portelance, 2000; Uwamariya et Mukamurera, 2005) qui permettent de lier la réflexivité au savoir de l'enseignant, et ce, particulièrement en lien avec la maîtrise des savoirs. Pour ce faire, il faut prévoir des espaces collaboratifs et un certain accompagnement. Celui-ci pourrait être effectué, par exemple, par des conseillers pédagogiques auprès des enseignants en ECR.

Nous reprenons, dans le tableau XX, les fonctions des manuels scolaires pour montrer en quoi l'utilisation des manuels scolaires comme outils d'autoformation touche à une variété d'aspects du travail de l'enseignant durant sa phase préparatoire.

Tableau XX Fonctions et caractéristiques des manuels scolaires qui visent les enseignants

| Fonction | Caractéristique |
|--------------------------|---|
| 1. Référence | <ul style="list-style-type: none"> • Actualisation des programmes et des contenus |
| 2. Instrumentale | <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'activités d'apprentissage |
| 3. Médiation | <ul style="list-style-type: none"> • Transposition didactique |
| 4. Documentation | <ul style="list-style-type: none"> • Source d'information objectivante, reflétant différents points de vue |
| 5. Support | <ul style="list-style-type: none"> • Planification/élaboration de séquences didactiques |
| 6. Outil d'autoformation | <ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de savoirs chez les enseignants |

Concernant les représentations des manuels scolaires, nos résultats montrent que les différentes fonctions qui leurs sont attribuées sont intimement liées. En effet, selon nos données, toutes les fonctions du tableau XX sont sollicitées par une utilisation des manuels en vue de l'autoformation. C'est grâce aux données issues de notre sondage et à l'analyse des autres données provenant des entretiens que nous pouvons maintenant établir plus clairement les liens entre ces fonctions. Tout d'abord, la fonction *Outil d'autoformation* qui nous intéresse touche de près aux cinq autres fonctions. Par exemple, lors de la lecture de plusieurs manuels scolaires, grâce aux savoirs acquis (fonction 6) traversés par l'effet d'une transposition didactique (fonction 3), l'enseignant peut d'abord effectuer pour lui-même une actualisation des programmes et des contenus (fonction 1) et une objectivation de l'information (fonction 4), ce qui lui permet

d'élaborer de façon autonome des séquences didactiques (fonction 5) et, par la suite, les activités d'apprentissage (fonction 2) qui s'y rattachent.

Nous pensons donc qu'utiliser les manuels scolaires comme outils de formation continue permet d'aller beaucoup plus loin que le but recherché, soit l'autoformation à l'égard des éléments de contenu à enseigner. Nous soulignons cependant que cette démarche systématique, qui englobe l'ensemble des fonctions, ne se réalise sans doute pas de manière parfaite chaque fois. Elle est davantage soumise au contexte dans lequel l'enseignant évolue, où l'on retrouve toujours plus ou moins de contraintes. Ceci dit, les liens entre ces différentes fonctions n'ayant pas fait l'objet d'une réflexion lors des entretiens que nous avons menés, nous n'approfondirons pas davantage ce sujet.

Nous avons parlé de l'aspect perception des manuels scolaires chez les enseignants et de son lien avec les fonctions reconnues des manuels scolaires. Discutons maintenant de leur utilisation en contexte de développement professionnel.

5.3 UTILISATION DES MANUELS POUR COMBLER LES BESOINS D'AUTOFORMATION

Selon le modèle de Leroyer (2010), nous considérons que les enseignants ayant participé à notre recherche ont un profil d'utilisateur de manuel scolaire de type 5, *Adaptateur averti* où l'enseignant puise des savoirs tirés de plusieurs manuels et les adapte en tout ou en partie en utilisant ses propres savoirs acquis via les formations/lectures ou en faisant part de son besoin d'aller puiser à d'autres ressources que les manuels scolaires. Ce type d'utilisateur correspond à ce qui est attendu par le MEES et à ce qui est souhaité par les enseignants, c'est-à-dire une démonstration d'autonomie. Cependant, une telle autonomie n'arrive pas du jour au lendemain. Elle se développe au fil des années, avec l'expérience et une participation à une formation continue de qualité. C'est précisément lors de la préparation de séquences didactiques que nos participants ont dit trouver avantage à utiliser les manuels scolaires, tel que mis en évidence par Assude et Margolinas, en 2005.

C'est en particulier le rôle de fil conducteur permettant de voir adéquatement l'ensemble du programme (fonction de référence) et l'importance de la transposition didactique effectuée (fonction de médiation) qui sont le plus souvent mentionnés comme contribution. Afin de rendre efficace l'utilisation des manuels comme outil d'autoformation, une première condition essentielle doit être remplie, c'est-à-dire l'identification des besoins en lien avec les savoirs, ce que nous croyons avoir fait dans la présente recherche en questionnant les enseignants sur leurs besoins de formation. Il s'agit de bien cerner les besoins de formation à l'égard des contenus à enseigner. Le fait d'avoir identifié préalablement les besoins a été très aidant pour les enseignants de notre étude. Il s'agit d'un exercice qu'ils n'avaient jamais fait formellement et le simple fait de prendre connaissance des résultats du questionnaire leur a permis de mesurer l'étendue de ce qu'ils ont à acquérir. Ils en ont été surpris. Avoir découpé les savoirs curriculaires et éléments de contenu selon la PDA est aussi très aidant, car cela procure une cohérence entre les différents outils de travail (manuels, programme, PDA) et facilite la suite de la démarche en ce qui concerne la formation continue. Rappelons que c'est après la détermination des besoins que le type et l'étendue des moyens à utiliser pour se former sont à envisager. Quant à eux, nos enseignants s'en tiennent le plus souvent, à un travail de recherche à tâtons dans les manuels ou dans internet et procèdent de manière individuelle pour parfaire leur formation. Ainsi, encore une fois, le fait d'identifier les besoins de formation selon la logique de la PDA permet aussi un repérage beaucoup plus facile dans les manuels scolaires, ceux-ci étant organisés essentiellement de la même façon, à l'exception d'un ouvrage, où les contenus sont plutôt disposés par tradition religieuse. Les manuels organisés selon la logique de la PDA sont beaucoup plus aidants et efficaces pour une autoformation des enseignants.

À la lumière des résultats obtenus dans notre recherche, nous avons constaté que bien peu de moyens et de conditions favorables de réalisation de formation continue s'offrent aux enseignants en culture religieuse, mis à part les manuels scolaires et internet. Qui plus est, ces moyens s'utilisent en mode individuel, ce qui ne va pas dans le sens d'un processus de professionnalisation menant à l'épanouissement professionnel, où une formation collaborative, réflexive et collective doit aussi avoir lieu, selon ce que

préconisent Uwamariya et Mukamurera (2005). De fait, même si une panoplie de moyens de développement professionnel existe en théorie, encore faut-il les connaître et qu'ils soient accessibles.

Les manuels scolaires de l'élève, et non les guides destinés aux maîtres³², sont à la portée d'une majorité d'enseignants. Nos résultats montrent qu'ils sont utilisés en priorité et systématiquement comme support pour préparer les séquences didactiques et activités d'apprentissage, et ce, dans le but de s'assurer de respecter le programme et les contenus à enseigner. Les manuels de l'élève sont même rarement utilisés en classe, avec les élèves, ce qui peut sembler paradoxal. En considérant les motifs d'utilisation des manuels par les enseignants et leurs besoins d'acquisition de nouveaux savoirs, l'on comprend mieux maintenant à quel point l'étape de détermination des besoins est importante pour une utilisation optimale des manuels scolaires comme outil d'autoformation. Nous pouvons affirmer l'importance des manuels scolaires comme instruments d'autoformation, en ce qu'ils permettent de s'approprier les normes pédagogiques (programme et contenus de formation) et de l'agir professionnel (référentiel de compétences). Les compétences professionnelles suivantes sont particulièrement visées à l'égard de l'agir professionnel : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* et *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Rappelons que le respect de ces normes est partie intégrante de la responsabilité de chaque enseignant à l'égard de son développement professionnel et se réalise dans la mesure de ses moyens, lesquels sont, selon les résultats obtenus au sein de notre étude, peu élaborés. Le reste des apprentissages s'acquiert au fil des expériences, à l'aide d'une combinaison de moyens offerts par un tiers (employeur ou autre) et en collaboration.

³² Selon nos observations effectuées dans différents milieux de travail, ces guides sont très peu ou pas utilisés, apparemment en raison du fait qu'ils sont volumineux et que leur contenu ne s'approprie pas facilement ni rapidement.

À cet effet, le continuum de professionnalisation de Perrenoud, que nous avons adapté dans notre cadre théorique (voir tableau IV, p. 29) nous aide à mieux situer ce dont il est question. Si nous reprenons les dimensions 1 et 2 (nature du prescrit/degré d'autonomie au travail et référence à un état de l'art et des savoirs), il ne fait aucun doute que les enseignants d'ECR correspondent au pôle d'autonomie en lien avec la maîtrise des savoirs. Le problème se pose aux dimensions 3 et 4 du continuum, lequel accorde la responsabilité à l'enseignant autonome de choisir les moyens et de participer au processus de développement professionnel. Encore faut-il qu'il y ait une offre raisonnable et pertinente. Même le ministère de l'Éducation, dans le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, requiert des enseignants une participation à *une culture collective de formation continue*. De plus, il est dit que *Le perfectionnement à la carte, uniforme et obligatoire, laisse la place à des démarches permettant davantage de prise en charge de la formation par les enseignantes et les enseignants. [...] Tous constatent que la collaboration avec des collègues et avec d'autres partenaires prend du temps à se construire et à porter ses fruits. Les ententes de partenariat avec les universités pour des projets de formation continue et de recherche collaborative qui ont une incidence réelle sur les classes requièrent aussi une perspective à moyen et à long terme. L'engagement dans une démarche personnelle et collective de développement professionnel est donc tributaire au premier chef du développement d'une attitude d'ouverture sur une évolution constante associée au facteur temps* (MEQ, 2001, p. 125-126).

Force est de constater que nous sommes face à un échec de la formation continue en ECR, particulièrement depuis la fin, en 2009, du financement par le MEES des activités liées aux *Tables de régionales de formation*. Cet ambitieux plan de formation établi n'a pas duré et nous pensons qu'il a souffert d'une décentralisation extrême et d'un trop grand roulement de personnel, tant chez les formateurs que chez les enseignants à former. Ici, la situation devient alors complexe, car le processus de formation continue pouvant se substituer aux *Tables régionales de formation* n'est pas défini concrètement. Par conséquent, les moyens pouvant être utilisés en développement professionnel ne sont généralement pas connus ni mis à la disposition des enseignants. De surcroît, la partie

réflexivité du développement professionnel semble faire défaut à cause notamment de l'isolement des enseignants, de la quasi-absence de rencontres entre pairs et du désengagement des employeurs. S'ajoutent à cela le haut taux de roulement de personnel qui persiste et les « queues de tâches³³ » en enseignement de l'ECR, ce qui nuit à l'établissement et à la pérennité de toute démarche collective de perfectionnement. D'un point de vue collectif, les enseignants québécois en ECR peuvent compter sur leur association professionnelle, l'AQECR, pour leur permettre de participer à des activités de développement professionnel³⁴ qui satisfont à la fois à l'aspect individuel et collectif du développement professionnel. Les participants à notre recherche ont démontré un intérêt et une satisfaction à l'égard de ce qui leur est proposé lors de ces activités. Cependant, ces dernières ont lieu pendant le colloque annuel, ce qui est nettement insuffisant pour combler les besoins, qui demeurent importants. De plus, tous les enseignants d'ECR ne peuvent pas participer à cet évènement à cause de restrictions budgétaires et de questions de libération du personnel.

Voyons, à la figure 4 qui suit, le résumé d'une démarche de formation continue empreinte d'efficacité et vouée au succès.

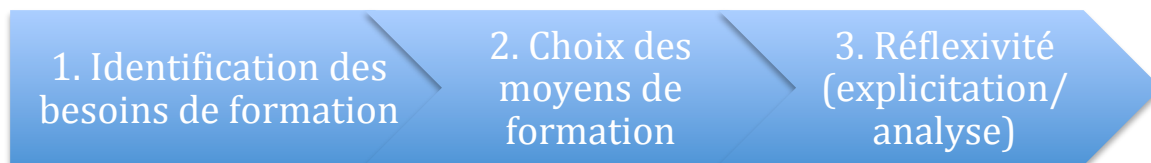


Figure 4 Étapes d'un développement professionnel efficace

En première étape, l'enseignant identifie ses besoins de formation. Par la suite, à l'étape 2, il détermine les meilleurs moyens d'y répondre. Enfin, à l'étape 3, il effectue un retour réflexif sur sa démarche pour mieux en tirer profit et faire les ajustements nécessaires. Les étapes 1 et 2 peuvent être réalisées en mode individuel, mais la troisième étape

³³ Le terme « queues de tâches » est utilisé pour désigner un nombre d'heure d'enseignement résiduel attribué à un enseignant d'une autre discipline dans le but de compléter sa tâche à temps plein. La connaissance du programme de cette discipline n'est alors pas requise.

³⁴ Ces activités n'ont cependant lieu qu'une fois par année

s'effectue nécessairement en mode collaboratif, en compagnie d'autres personnes intéressées.

Nous croyons que, pour la partie démarche individuelle de formation, les manuels scolaires sont un outil efficace de développement professionnel à cause de leur accessibilité ainsi que des aspects validité et fiabilité des savoirs qu'ils comportent³⁵. Les manuels scolaires comme outils d'autoformation peuvent même servir de base pour amorcer ce processus de réflexivité, dont parle aussi Piot (2008), où la verbalisation, sous forme d'explicitation puis d'analyse éclairée et instrumentée, s'opère. Nos résultats ont montré que les enseignants ont tendance à juger à la pièce l'importance et la contribution du contenu des manuels pour satisfaire leurs besoins de formation. Nous croyons que les manuels scolaires sont plus profitables aux enseignants lorsqu'ils sont utilisés de manière combinée et concomitante, car ils donnent accès à une connaissance variée, approfondie et à une plus grande maîtrise des savoirs prescrit par le programme de formation. C'est en mettant en commun ce qui est proposé dans l'ensemble des manuels que la proposition de contenu s'enrichit et devient variée et diversifiée et là surviennent les bénéfices pour l'enseignant en terme d'autoformation.

Dans ce cas, l'idée que la consultation des manuels scolaires augmente la dépendance au manuel n'est plus pertinente, car le manuel n'est plus utilisé comme carcan, mais bien comme source de référence comportant une variété de contenus pertinents et utiles à l'enseignant, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'ouvrages destinés aux élèves et que le niveau d'approfondissement des sujets est limité. Afin d'éviter certaines dérives, nous retenons cependant la proposition d'Éthier (2006) lorsqu'il recommande de toujours questionner le degré d'objectivité des auteurs de manuels scolaires, ainsi que la qualité de la transposition didactique effectuée. Une telle précaution permet de tendre vers une véritable autonomie. Toujours dans un souci de préserver l'autonomie de l'enseignant dans l'interprétation et l'appropriation des savoirs, Éthier plaide aussi en faveur d'un accès abondant en sources en lien avec les savoirs proposés, et ce, directement à partir

³⁵ Pour le Québec, nous parlons ici spécifiquement des manuels scolaires approuvés par le BAMD.

des manuels scolaires. Dans les manuels ECR que nous avons utilisés pour notre recherche, seules les sources iconographiques sont répertoriées. Nous croyons qu'ajouter des sources documentaires complémentaires pourrait régler en bonne partie le principal problème soulevé par nos participants à l'effet que les manuels scolaires souffrent de superficialité.

5.4 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans la présente étude, nous avons exploré la contribution des manuels scolaires comme outils d'autoformation en culture religieuse chez les enseignants du secondaire. Pour ce faire, nous avons interrogé quatre enseignants via un sondage électronique et un entretien individuel d'explicitation. Notre travail nous a fourni des données intéressantes à plusieurs égards, mais il comporte certaines limites dont nous souhaitons faire part au lecteur. Parlons tout d'abord des résultats obtenus. La variété de notre échantillon d'enseignants, tant à l'égard de la formation initiale (ECR ou autre) que de leur provenance a été intéressante et nous a permis d'obtenir des données représentatives de la diversité des milieux scolaires. Cependant, nos résultats ne peuvent être généralisés, compte-tenu de la petite taille de l'échantillon et de la concentration géographique d'où proviennent les enseignants, c'est-à-dire de la grande région de Montréal. Nous n'avons analysé que le point de vue des enseignants, bien que cela était tout à fait justifié au regard de nos objectifs de recherche. En lien avec ces représentations, nous sommes consciente que les informations obtenues lors des entretiens peuvent se situer plus ou moins près de leur pensée réelle afin de ne pas se diminuer au yeux de la chercheuse (désirabilité sociale). Également, à cause de la durée des entretiens (90 minutes), nous ne pouvons prétendre à une compréhension approfondie du rapport au savoir, des représentations et de l'usage des manuels scolaires en culture religieuse chez nos participants. Pour ce faire, il aurait fallu multiplier les entretiens et faire des observations en situation réelle.

En ce qui concerne la méthodologie employée, comme il s'agit d'une première expérience de recherche, nous avons réalisé *a posteriori* toute la profondeur d'analyse et de compréhension à acquérir. C'est à la suite de multiples lectures d'une même théorie

ou d'un même concept que nous réalisons la grande complexité et la finesse des concepts en recherche. Par conséquent, nous demeurons humble quant au travail accompli et réalisons que nos entretiens, que nous avons associés à la théorie de l'explicitation, comportaient aussi une certaine part de vécu personnel associé aux émotions et aux préférences, ce qui aurait dû être davantage pris en compte. Malgré tout, durant les entretiens, nous nous sommes assurée de valider au fur et à mesure les propos des participants, ce qui nous a permis de récolter des données fiables.

Notre étude s'est limitée aux pratiques déclarées quant à l'apport des manuels scolaires comme instrument d'autoformation en culture religieuse chez les enseignants du secondaire. Nous pensons donc qu'utiliser les manuels scolaires comme outils de formation continue permet d'aller beaucoup plus loin que le but recherché, soit l'autoformation à l'égard des éléments de contenu à enseigner. Cependant, les liens entre ces différentes fonctions n'ayant pas fait l'objet de réflexion lors des entretiens que nous avons menés, nous n'élaborerons pas davantage à ce sujet.

Par ailleurs, comme nous n'avons pas effectué d'analyse de contenu des manuels utilisés dans notre travail, l'étude que nous avons effectuée comporte une perspective orientée vers le point de vue des enseignants et ne nous permet pas de juger de la qualité des manuels eux-mêmes pour la portion culture religieuse du programme ECR. Nous n'avons pas non plus exploré le processus d'approbation des manuels scolaires par le BAMD. Ainsi, nous ne mentionnons aucun nom de manuel ni ne faisons de recommandation à l'égard de quelconque manuel scolaire, ne possédant pas de données à cet effet.

CONCLUSION

La conclusion nous permet de faire un court rappel de notre démarche de recherche et de ses principaux résultats et, par la suite, de faire part de certaines retombées scientifiques et professionnelles. Nous soulignerons également quelques perspectives de recherche qui pourraient s'effectuer à la suite de notre étude, plus particulièrement quant au rôle des manuels scolaires en tant qu'instrument d'autoformation chez les enseignants.

Rappel des étapes de notre démarche de recherche

Le premier chapitre concerne la problématique. Celle-ci fait état du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous avons voulu explorer en quoi et comment les manuels scolaires peuvent contribuer à l'acquisition de savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR, dans une situation d'implantation d'un nouveau programme et où de nombreux besoins de formation demeurent non-comblés, et ce, encore aujourd'hui.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel basé sur les cinq éléments suivants : 1) la professionnalisation, où la réflexivité joue un rôle majeur; 2) le rapport au savoir; 3) les représentations mentales; 4) l'autoformation; 5) les manuels scolaires. Nous avons choisi de mettre en évidence et d'explicitier la relation entre deux des trois pôles du triangle didactique (l'enseignant et le savoir) abordée dans la problématique; cela nous a grandement aidée à élaborer le questionnaire auquel ont répondu nos participants et à rechercher la rigueur d'analyse et d'interprétation tout au long de la durée de notre étude.

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie que nous avons privilégiée. Dans notre recherche de type descriptif, deux instruments, que nous avons validés avant de les utiliser avec nos participants, nous ont permis de collecter des données auprès de quatre enseignants d'ECR au secondaire de la grande région de Montréal. Il s'agit d'un questionnaire électronique comportant 73 questions et d'un entretien individuel d'explicitation d'une durée d'environ 90 minutes qui a eu lieu après que tous les questionnaires aient été complétés. Les réponses issues du questionnaire ont servi de

base à l'entretien, car nous avons repris les besoins identifiés comme étant importants pour amorcer le dialogue. Bien que notre échantillon soit petit, nous avons tout de même réussi à obtenir une diversité quant aux caractéristiques des milieux scolaires d'où proviennent nos participants (public/privé, multiethnique/qubécois de souche, Montréal/banlieue). Cependant, la petite taille de notre échantillon de convenance ne nous autorise pas à généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants en ECR.

Au quatrième chapitre, nous présentons les résultats à la fois sous forme de tableaux et de regroupements thématiques, selon l'ordre de nos objectifs spécifiques de recherche, en 1) décrivant le rapport des enseignants au savoir disciplinaire en culture religieuse (niveau d'aisance et besoins de formation); 2) faisant connaître leurs représentations à l'égard des manuels scolaires comme outils de développement professionnel; 3) documentant le type de rapport qu'ils entretiennent avec les manuels scolaires à l'égard de leur développement professionnel en culture religieuse. Concernant ce troisième objectif, des précisions sont apportées quant aux modalités d'utilisation des manuels aux fins d'autoformation, ainsi qu'aux apports et obstacles liés à l'usage de ces mêmes manuels pour combler d'éventuels besoins de formation.

Au cinquième chapitre figure la discussion, où nous retrouvons plusieurs similitudes parmi les enseignants interrogés à l'égard des besoins de formation, de l'autonomie revendiquée quant à la façon de préparer leurs leçons et de la contribution des manuels comme instrument d'autoformation. Nos résultats montrent bien que les manuels scolaires constituent des outils utiles et intéressants pour l'autoformation lorsqu'ils sont utilisés en complémentarité (plusieurs manuels consultés et non un seul), mais qu'ils ne suffisent pas.

Retombées scientifiques

Nous considérons que nos objectifs ont été atteints, car nous avons réussi à décrire et à préciser comment et en quoi les manuels scolaires peuvent constituer des instruments d'autoformation chez les enseignants du secondaire en culture religieuse. En effet, les quatre enseignants que nous avons interrogés correspondent au profil *Adaptateur averti*

(Leroyer, 2010), pour lesquels des savoirs disciplinaires provenant de plusieurs manuels scolaires sont extraits, puis adaptés en tout ou en partie, afin de les intégrer dans une ou plusieurs séquences didactiques qu'ils élaborent. Notre recherche a permis de comprendre en quoi et comment cela était possible, même dans les cas où les enseignants avaient des besoins importants à combler et qu'ils ne maîtrisaient pas certains savoirs à enseigner. Nous avons pu observer qu'au-delà de la fonction *Outil d'autoformation*, les manuels scolaires permettent aussi le développement professionnel chez les enseignants dans les fonctions de *Référence*, de *Médiation*, de *Documentation* et de *Support*.

Une connaissance approfondie des contenus des programmes de formation constitue une part majeure et essentielle de la professionnalité enseignante. Depuis l'implantation du programme ECR en 2008, nous avons constaté que les enseignants manifestent encore aujourd'hui d'importants besoins en vue de maîtriser les savoirs qu'ils ont à enseigner en culture religieuse, et ce, peu importe la formation initiale reçue. L'offre de formation collective largement abandonnée par les employeurs, l'instabilité du personnel et les nombreuses « queues de tâche » en enseignement de l'ECR font en sorte que les enseignants doivent le plus souvent pourvoir eux-mêmes à leur développement professionnel, et ce, de manière individuelle. Avant d'aborder la contribution des manuels, nous avons dû connaître les besoins des enseignants à l'égard de leur formation, à propos des savoirs prescrits par le programme. Un sondage nous a permis d'apprendre que les contenus du deuxième cycle étaient particulièrement concernés par les besoins des enseignants, même si plusieurs besoins ont été identifiés pour le premier cycle.

À l'instar de Uwamariya et Mukamurera (2005), nous reconnaissons l'importance pour chaque enseignant d'identifier les besoins de formation afin de permettre une meilleure adéquation de l'offre. Malheureusement, outre les manuels scolaires, internet³⁶ et le colloque annuel de l'AQECR, l'offre est mince en formation continue en ce qui concerne la culture religieuse. Le choix de moyens accessibles offrant un minimum de validité et

³⁶ Nos données ne permettent pas d'identifier précisément les sites internet que consultent les enseignants, qui ont mentionné effectuer leur recherche par mots-clés sous un mode « essai-erreur », sans avoir de critères précis. Un seul enseignant a dit prioriser les sites universitaires en science des religions.

de fiabilité se résume donc à peu de chose près aux manuels scolaires. Cependant, aucune formation, ni à l'université ni en cours d'emploi, ne semble offerte pour maximiser la contribution de ceux-ci auprès des enseignants en vue de satisfaire leurs besoins à l'égard des savoirs. Ce sont malgré tout les manuels scolaires de l'élève qui sont utilisés de façon systématique par nos participants lors de la phase préparatoire de l'enseignement. Les manuels ne sont pas considérés comme satisfaisant et les principaux reproches qui leur sont faits sont les suivants : contenus superficiels et manque de diversité. Nos observations nous ont permis de constater que l'usage des manuels ne se fait pas de manière concomitante pour en retirer un maximum d'information. L'usage se fait plutôt de manière sélective : après avoir pris connaissance de l'ensemble de propositions de contenus dans les différents manuels, ceux qui correspondent à très court terme à ce que l'enseignant veut inclure dans la séquence didactique qu'il prépare sont considérés et le reste est rejeté, d'où l'impression de superficialité et de manque de diversité.

Retombées sociales

Les enseignants ont témoigné d'une nécessité de saisir toute la complexité et l'articulation des contenus de formation avant de les enseigner. Ainsi, nous croyons qu'utiliser les manuels scolaires en première étape s'avère efficace pour répondre de façon partielle aux besoins, mais cela est insuffisant. Une deuxième étape serait bénéfique. Nous pensons à des rencontres régulières entre enseignants et accompagnateurs en culture religieuse, où l'exercice de la réflexivité permettrait d'approfondir le savoir et de l'enraciner plus solidement. À qui appartient-il de créer de telles instances, formelles ou informelles ? Nous n'avons pas la réponse à cette question et sommes très consciente que les motifs budgétaires influencent leur mise en place. Mentionnons que la situation des enseignants en ECR peut être transférée dans d'autres disciplines scolaires. En effet, la situation de précarité, de manque d'expérience/de formation et d'affectation aléatoire du personnel se vit dans toutes les disciplines scolaires, tant au primaire qu'au secondaire. Ainsi, notre recherche apporte des pistes de compréhension et de réflexion à l'égard de la profession enseignante en général, et non seulement en culture religieuse chez les enseignants du secondaire.

En attendant que des initiatives de formation collective voient le jour, que les enseignants sortent de leur isolement et que les bénéfices que procure la formation continue soient reconnus, nous proposons de mettre à la disposition de tous les enseignants d'ECR l'ensemble des manuels scolaires de l'élève. Il serait aussi intéressant de développer un outil où seraient consignées 1) les informations tirées du programme ECR de la PDA quant aux thèmes et contenus et 2) les différents éléments de contenu que l'on retrouve dans les différents manuels. Il serait ainsi plus facile de trouver, en peu de temps, une variété de savoirs pertinents qui permettent d'enseigner adéquatement, selon ce qui est attendu. Nous croyons qu'un tel outil aurait avantage à être développé au sein de la formation des maîtres, à l'université, ce qui constituerait en même temps une occasion intéressante de formation à l'égard des manuels scolaires.

Quant à l'état de la disponibilité des ensembles didactiques dans les écoles, il nous laisse perplexe. Compte tenu du prix très élevé des manuels scolaires/guides de l'enseignant et du fait qu'ils sont sous-utilisés, nous nous permettons de questionner les processus et les règlements en vigueur à leur égard. Les manuels scolaires destinés à l'élève sont très peu utilisés en classe, les guides de l'enseignant sont quant à eux très peu consultés, les cahiers d'exercice ne font pas partie du matériel sous la responsabilité du BAMD, alors même qu'ils sont utilisés en classe par les élèves. Ne vaudrait-il pas mieux mettre à la disposition des enseignants un document de référence contenant une variété de sources et de ressources, qui serait à la fois plus complet, flexible et disponible ? En effet, les manuels scolaires d'ECR actuels sont en la possession de bon nombre d'enseignants grâce aux dons effectués par les maisons d'édition peu après l'implantation du plus récent programme ECR. Or, les autres enseignants n'ont pas la possibilité d'obtenir un exemplaire de chaque manuel approuvé. Ils n'ont alors que peu de moyens efficaces de se former et de combler leurs besoins. Rappelons que savoirs disciplinaires sont prescrits par le ministère de l'Éducation et doivent être enseignés, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas. Cela est fort préoccupant. Cette situation ne peut perdurer, sans quoi la qualité de l'enseignement en culture religieuse sera affectée négativement.

Nouvelles recherche à envisager

Notre recherche permet de mieux comprendre le rôle des manuels scolaires en situation de déficit de formation chez les enseignants déjà à l'emploi. Cependant, il serait pertinent de poursuivre la réflexion en procédant à une mise à l'essai des séquences didactiques qui auraient été élaborées par un enseignant à la suite d'une recherche dans les manuels scolaires, tel qu'effectué par nos participants. Cela nous permettrait de vérifier dans quelle mesure les représentations des enseignants à l'égard des manuels scolaires sont en congruence avec l'utilisation qu'ils en font. Cette manière de procéder permet-elle réellement de répondre concrètement aux besoins des enseignants ? Jusqu'à quel point ? Quels autres instrument peuvent contribuer à l'autoformation ? Comment mesurer la satisfaction et l'efficacité des enseignants à l'égard de ces instruments de manière plus précise ?

Par ailleurs, de nombreuses questions sont apparues au cours de notre étude. Premièrement, nous nous interrogeons sur la formation des enseignants. Comment expliquer que la formation initiale des nouveaux enseignants en culture religieuse n'ait pas permis de combler les nombreux besoins en culture religieuse qui ont été identifiés ? Comment les enseignants en poste avant l'arrivée du nouveau programme appelés à enseigner la culture religieuse ont-ils été soutenus et intégrés dans leur nouvelle tâche ? Des outils ont-ils été mis à leur disposition et si oui, lesquels ? Quel est l'état de la situation à l'égard de la formation des enseignants en ECR, neuf ans après l'implantation du programme ?

Deuxièmement, le processus et la nécessité d'approbation des manuels scolaires tel que déterminés par le BAMD mériteraient d'être étudiés plus en détails et leur adéquation avec la réalité des milieux scolaires aurait avantage à être vérifiée. Ce processus est-il toujours pertinent ? Comment les termes d'obligation d'achat actuels permettent-ils de répondre aux besoins des enseignants et des élèves ?

Troisièmement, nos résultats montrent que les sites internet constituent une importante ressource pour les enseignants afin de combler leurs besoins de formation en culture

religieuse. Dans quelle mesure une utilisation libre et autonome d'internet permet aux enseignants de sélectionner des savoirs valides, fiables et conformes aux contenus de formation à enseigner ? Quels critères utilisent-ils pour décider d'utiliser ou non ces informations dans le cadre de l'enseignement ?

Nous sommes conscients que le cours d'ECR a subi de multiples critiques et a souffert d'une campagne de dénigrement depuis sa création en 2008. Il s'agit d'un programme de formation riche et prometteur que nous croyons nécessaire et pertinent à l'instauration et au maintien d'un climat social sain et harmonieux au Québec. S'assurer d'une formation adéquate des enseignants est sans aucun doute une priorité qui permettra de tendre vers ce type de Vivre-ensemble et c'est par une articulation équilibrée entre la recherche scientifique et la validation des résultats auprès des différents acteurs que l'on pourra y parvenir plus efficacement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, (Janvier 2010), 12-23.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Assude, T. et Margolinas, C. (2005). Aperçu sur les rôles des manuels dans la recherche en didactique des mathématiques Dans É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 231-241). CRDP de Basse Normandie: SCÉRÉN.
- BAMD. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/index.asp?page=info>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de représentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23-45.
- Beaucher, V., Jutras, F. et Rousseau, S. (2010). *Enseigner l'éthique et la culture religieuse. Les fondements et la pratique au primaire et au secondaire*. Anjou : CEC.
- Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-17.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. 26(2), 1-18.
- Borges, C. (2005). Savoirs professionnels et composantes disciplinaires chez des enseignants brésiliens. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 23-43). Sherbrooke: CRP.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. France: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>
- Boutonnet, V (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologique et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série(3), 98-125.

- Bruillard, É. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse-Normandie: SCÉRÉN.
- Charlot, B. (2002). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cherblanc, J. et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17, 79-99.
- Cherblanc, J. et Rondeau, D. (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1-25.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB éditeurs.
- Comité sur les affaires religieuses. (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Damaskou, E. (2010). Matériel didactique: remplaçant ou collaborateur du manuel ? Le cas de l'enseignement du FLE en Grèce. *Éducation & Formation* (Janvier), 143-153.
- Dessus, P. et Carpanèse, J.-Y. (2003). Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 609-628.
- Dubois, A. et Carette, V. (2010). Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? *Éducation & Formation* (e-292), 25-34.
- Estivalèzes, M. (2008). Pour les enseignants, un programme aussi déstabilisant que stimulant. *Formation et profession*, 15, 24-27.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-33). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et en éducation à la citoyenneté. *Traces*, 42(2), 10-15.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires. *Canadian Journal of Education*, 650-683.
- Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre - Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.),

- De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 191-213). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Grosbois, M., Ricco, G. et Sirotta, R. (1991). Les manuels, un mode de textualisation scolaire du savoir savant. *Aster*, 59-91.
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants *Pédagogie collégiale*, 22(Printemps), 29-34.
- Hasni, A., Moresoli, C., Samson, G. et Owen, M.-È. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 83-105.
- Hrimech, M. (s.d.). *Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences dans le milieu de travail : résumé de la recherche*. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19246683124910648659>
- Jackson, R., Igrave, J., Hayward, M., Hopkins, P., Fancourt, N., Robbins, M., Francis, L. et McKenna, U. (2010). *Material used to Teach about World Religions in Schools in England*. England: University of Warwick.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris : Presses universitaires de France.
- Lacourse, F. (2004) La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Larose, F. et Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique et au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme : une question de compétence chez les enseignants du primaire ? Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regard sur ses apports et ses limites*. (p. 71-87). Sherbrooke: CRP.
- Lavoie, L.-C. (2012). La disposition au changement des enseignantes et enseignants de la Montérégie à l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 175-189). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebuis, P. (2010). La formation continue en éthique et culture religieuse. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 37-80). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* (p. 5-21). *Regards sur ses apports et ses limites*. Université de Sherbrooke: CRP.

- Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Université de Sherbrooke: CRP.
- Leroyer, L. (2010). Supports d'enseignement et préparation de classe. Comment se pose la question des supports dans le travail hors la classe des enseignants du premier degré en mathématiques ? *Education & Formation e-292*(Janvier).
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels d'histoire depuis 1902*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lucier, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique, 10*, 151-160.
- Magneron, N. (2005). Les manuels scolaires dans les recherches en didactique des sciences physiques. Dans É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 221-229). CRDP de Basse Normandie: SCÉRÉN.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation, Université Laval à Québec, Québec, Canada. ACELF VOLUME XXVIII:2 – AUTOMNE 2000. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-Savoirs-de-formation-et-savoir-d-experience.pdf>
- Margolinas, C. (2005). *La situation du professeur et les connaissances en jeu au cours de l'activité mathématique en classe*. Actes 2004 de la rencontre annuelle du groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques, Edmonton, AB. Repéré à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/00/20/PDF/2004_GCEDM_Margolinas.pdf
- Martineau, R. (2005). Le manuel d'histoire, aujourd'hui et demain. Dans J.-L. Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent et avenir* (p. 143-165). Belgique: Université catholique de Louvain.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock Education, 1*(1), p. 1 à 12.
- Martinez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données (p. 2 à 7). Repéré à <http://www.grex2.com/no-21-octobre-1997.html>
- MELS. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2006). *Devis du plan de formation continue. Programme éthique et culture religieuse primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2008). *Éthique et culture religieuse programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire* Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MELS. (2011). *Progression des apprentissages éthique et culture religieuse au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Melyani, M. (1995). Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 519-539.
- MEQ. (1997). *Réaffirmer l'école - Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1997). *L'école, tout un programme Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant* (n° 1999-98-1260). Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf
- Milot, M. (2012). Aperçu sociohistorique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 35-58). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser sa thèse ou son mémoire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moore, D. L. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 111-129). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P. et Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation : entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, (Janvier), 121-126.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education /Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43, 95-110.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche & Formation*, 25 (1), 113-123. Repéré à http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1433

- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, 114 (Février), 43-46.
- Proulx, J.-P. (dir.). (1999). Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200.
- Rousseau, S. (2008). La formation des enseignants : le défi d'une génération. *Formation et profession*, (Mai 2008), 21-23. Repéré à <http://crifpe.ca/formationetprofession/index>
- Roy, P. (2010). *Manuels scolaires et savoirs disciplinaires en sciences et technologies: Résultats d'une analyse de la documentation scientifique*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Royer, C. et Baribeau, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 381, 23-45.
- Savoie - Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99 - 123.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Séré, A. et Bassy, A.-M. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une «nouvelle donne» de la politique de ressources pour l'enseignement* (Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation et de la recherche). France: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et Ministère de l'éducation nationale.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.-R., Larose, F. et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Université de Sherbrooke: CRP.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23, 55-69.
- Tremblay, S. (2010). *École et religion. Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal: FIDES.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-155.

- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 13-35). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vilate, J.-C. (2007, décembre). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Communication présentée à Lyon, France. Repéré à https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48
- Vilate, J.-C. (2007, février). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Communication présentée à Grisolles, France. Repéré à www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46
- Vinatier, I. (2012). Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité ? Dans I. Vinatier (coord.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. (p. 38 à 57). Toulouse : Octarès

ANNEXES

Annexe I : Les trois compétences disciplinaires du programme ECR au secondaire et leurs composantes (MELS, 2008, pp. 57-59)

Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

| SECONDAIRE | |
|--|--|
| Premier cycle | Deuxième cycle |
| Analyser une situation d'un point de vue éthique | |
| Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs | Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs |
| Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social | |
| Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens de certains repères dans différents contextes | Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens des principaux repères dans différents contextes |
| Évaluer des options ou des actions possibles | |
| Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix | Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix |

Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

| SECONDAIRE | |
|--|---|
| Premier cycle | Deuxième cycle |
| Analyser des expressions du religieux | |
| Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En rechercher la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications | Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En étudier la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications |
| Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel | |
| Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • En rechercher la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions | Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • En étudier la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions |
| Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir | |
| Étudier diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse ou entre plusieurs traditions religieuses • Étudier différentes façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Reconnaître des effets de différents comportements sur la vie en société | Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une tradition religieuse ou entre des traditions religieuses • Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société |

Compétence 3 : *Pratiquer le dialogue*

| | |
|---|---|
| SECONDAIRE | |
| Premier cycle | Deuxième cycle |
| Organiser sa pensée | |
| Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions | Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions |
| Interagir avec les autres | |
| Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées | Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées |
| Élaborer un point de vue étayé | |
| Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche | Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche |

Annexe II : Les savoirs en culture religieuse issus de la *Progression des apprentissages*
(MELS, 2011)

Cycle 1 du secondaire

| Thème | Savoirs liés aux éléments de contenus |
|--|---|
| Patrimoine religieux québécois | <ul style="list-style-type: none"> • Définir les termes liés au patrimoine religieux • Nommer des fondateurs (trices) ou des personnages marquants • Associer des éléments du patrimoine religieux présents dans l'environnement à leurs fondateurs (trices) • Nommer et décrire des institutions religieuses qui ont marqué le patrimoine québécois. Décrire leur apport à la société québécoise • Décrire l'influence des traditions religieuses sur les valeurs et les normes de la société québécoise • Décrire l'influence des traditions religieuses sur les œuvres artistiques ou folkloriques du patrimoine québécois |
| Des éléments fondamentaux des traditions religieuses (récits/rites/règles) | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire différents récits liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, etc. • Décrire différents rites liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, déroulement, etc. • Décrire différentes règles liées à des traditions religieuses : type, origine, interdits, obligations, etc. • Établir des liens entre des éléments fondamentaux des traditions religieuses et des expressions du religieux présents dans l'environnement • Établir des liens entre des récits, des rites et des règles d'une tradition religieuse |
| Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels | <ul style="list-style-type: none"> • Définir les termes liés au divin et aux êtres mythiques et surnaturels • Nommer le ou les noms attribués au divin selon les traditions religieuses et décrire ses différents attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) • Nommer des symboles associés au divin (couleurs, éléments, végétaux, etc.) • Nommer des êtres mythiques et surnaturels qui appartiennent à diverses cultures et traditions religieuses et décrire leurs attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) |

Cycle 2 du secondaire

| Thème | Savoirs liés aux éléments de contenus |
|---|---|
| Des religions au fil du temps | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'origine de certaines traditions religieuses : filiation, événements fondateurs (rôle et sens), personnages marquants, lieux importants, repères chronologiques, écrits, doctrines, etc. • Décrire le développement et la diffusion de certaines traditions religieuses : consolidation, tendances et courants internes, relation entre les pouvoirs politiques et religieux, rôle des femmes et des hommes, paix/tension/conflits • Décrire le renouveau religieux vécu au sein de différentes traditions religieuses : origine et caractéristiques • Décrire les nouveaux mouvements religieux : origine et caractéristiques |
| Des questions existentielles | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant l'existence du divin : façons d'affirmer son existence (nature, raison, sentiments, expérience, etc.), différentes doctrines (monothéiste, polythéiste, animiste, panthéiste, etc.), critiques et dénonciations (athéisme, idée de l'aliénation religieuse, idée de la mort de Dieu, etc.) • Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant le sens de la vie et de la mort : la condition humaine (naissance, souffrance, mort, etc.), la vie après la mort (résurrection, réincarnation, paradis, enfer, nirvana, néant, etc.), la liberté humaine (libre arbitre, prédestination, fatalité, etc.) • Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant la nature de l'être humain : l'origine de l'être humain (l'être créé, l'être naturel, l'évolution naturelle, etc.), l'homme et la femme (complémentarité, sexualité, dignité, etc.), la constitution de l'être humain (l'âme, le corps, l'esprit, la permanence/l'impermanence, etc.) |
| L'expérience religieuse | <ul style="list-style-type: none"> • Nommer des types d'expériences religieuses quotidiennes et exceptionnelles, en expliquer le sens • Décrire les expériences religieuses : lieux, gestes posés, objets utilisés, personnes présentes, paroles prononcées, sentiments/émotions vécus, etc. • Décrire les effets de l'expérience religieuse sur la personne, sur la communauté et sur des modes de vie |
| Les références religieuses dans les arts et dans la culture | <ul style="list-style-type: none"> • Définir des termes liés aux références religieuses dans les arts et dans la culture • Nommer (tableau, sculpture, objet, pièce de théâtre, film, musique, lieu de culte, etc.) et décrire (type d'oeuvre, auteur, destinataire, contexte de réalisation, fonction, etc.) des oeuvres d'art présentes dans l'environnement social et culturel qui comportent une référence au religieux • Identifier, dans les oeuvres d'art, des personnages/objets/scènes comportant une référence au religieux • Établir des liens entre ce qui est représenté dans une oeuvre d'art et un récit religieux • Expliquer le symbolisme de certaines références religieuses présentes dans des oeuvres d'art • Associer une oeuvre d'art avec la tradition religieuse appropriée |

Annexe III : Liste du matériel didactique approuvé par le BAMD en culture religieuse

| Cycle 1 du secondaire | | |
|---|--|--------------|
| Description | Éléments approuvés | Pages |
| <i>Être en société, 1^{er} cycle</i> (2008), Les Éditions CEC Bélanger, D. et autres | Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement -2010 (2) | 428 |
| <i>Réflexions, 1^{er} cycle</i> (2011), Chenelière Éducation Watters, D. et autres | Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement - 2012 (4) | 416 |
| <i>Tête-à-tête, 1^{er} cycle</i> (2009), Éditions Grand Duc Lefebvre, S. et autres | Manuel de l'élève Guides d'enseignement - 2011 (2) | 355 |
| <i>Passeport pour la vie, 1^{er} cycle</i> (2010), Les Éditions La Pensée Charbonneau, N.-A. et autres | Manuel de l'élève (première année du cycle) | 232 232 |
| Cycle 2 du secondaire | | |
| Description | Éléments approuvés | Pages |
| <i>Tête-à-tête, 2^e année du 2^e cycle</i> (2009), Éditions Grand Duc Caron, G. et autres | Manuel de l'élève Guide d'enseignement - 2010 | 264 |
| <i>Tisser des liens, 2^e année du 2^e cycle</i> (2011), Les Éditions CEC Dansereau, J. et autres | Manuels de l'élève (2) | 425 |
| <i>Tête-à-tête, 3^e année du 2^e cycle</i> (2010), Éditions Grand Duc Caron, G. et autres | Manuel de l'élève Guide d'enseignement - 2011 | 213 |
| <i>Tisser des liens, 3^e année du 2^e cycle</i> (2010), Les Éditions CEC Dansereau, J. et autres | Manuel de l'élève | 260 |

Annexe IV : Continuum de professionnalisation de Perrenoud (2010)

Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008

| N° | Dimension | Professionnalisation minimale | Professionnalisation maximale |
|----|---|---|---|
| 1 | Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail. | Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ». | Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie. |
| 2 | Référence à un état de l'art et des savoirs. | Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée. | Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande. |
| 3 | Référence à des orientations éthiques. | Ces orientations sont à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de les connaître. La part du jugement éthique est très limitée. | Les praticiens sont censés connaître ces orientations et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies éthiques. |
| 4 | Prise collective des acteurs sur leur métier. | Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société. | Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'Etat, d'intervention dans les médias. |
| 5 | Contrôle de la formation initiale et continue. | La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs. | La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels. |
| 6 | Responsabilités juridiques | Les praticiens ne sont responsables personnellement que s'ils se sont écartés des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail. La responsabilité se limite à une obligation de moyens. | Les praticiens sont responsables civilement et pénalement de leurs actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tend vers une obligation de résultats. |
| 7 | Développement professionnel. | Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation. | Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences. |
| 8 | Prise sur l'organisation et la division du travail | L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, les opérateurs s'y inscrivent sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer. | Les opérateurs conçoivent et négocient l'organisation et la division du travail. |
| 9 | Mode d'encadrement | Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail des opérateurs, sans être pour autant capables de l'exercer. | Ne peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail que les professionnels de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même. Dans le cas contraire, les supérieurs hiérarchiques n'interviennent que sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations) |
| 10 | Reddition de comptes | Sur la conformité au prescrit. | Sur l'efficacité de l'action, sur ses résultats |
| 11 | Source du contrôle | Par la hiérarchie. | Par les pairs, même sans relation hiérarchique. |
| 12 | Diversité des tâches | Faible diversité et liste préétablie des situations de travail les plus fréquentes. | Grande diversité et liste ouverte de situations de travail |
| 13 | Complexité des problèmes à résoudre | Les problèmes sont censés avoir pour la plupart des solutions (ou des trames de solutions) répertoriées ou à défaut appeler des procédures de résolution éprouvées. | Les problèmes sont souvent inédits et appellent des solutions originales, à construire en fonction de la situation. |

Annexe V : Grille pour l'entretien d'explicitation

Tableau XV Grille pour l'entretien d'explicitation

| GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION | |
|--|---|
| Nom de l'enseignant : Date : | Manuel consulté : |
| Besoin de formation à combler | A) Section(s) et page(s) consultées |
| Aspect(s) du besoin de formation à combler | B) - Réponses trouvées et page(s) En quoi cela répond-il au besoin ? |
| | C) Obstacles/difficultés/facilitateurs |

Grille de codage d'entretiens

1. Savoir disciplinaire et curriculaire (contenus à enseigner issus de la PDA, en lien avec le volet culture religieuse du programme ECR au secondaire)

a) Niveau d'aisance avec les contenus à enseigner (aisance de l'enseignant, niveau d'appropriation, besoins relatifs aux savoirs à enseigner)

b) Choix des contenus à enseigner (quoi, pourquoi et comment ont-ils été retenus ou non aux fins d'enseignement par l'enseignant)

c) Fiabilité/validité des contenus (perception qu'a l'enseignant des savoirs présents dans les différents manuels, esprit critique face à ce que les manuels proposent)

d) Lien entre le savoir prescrit et les élèves (comment l'enseignant évalue la pertinence des savoirs à enseigner à ses élèves, l'intérêt que les élèves pourraient avoir en lien avec ces savoirs, le niveau de connaissance des élèves par rapport aux savoirs en culture religieuse)

2. Manuels

a) Perception des manuels par les enseignants (les manuels peuvent-ils aider l'enseignant à acquérir/approfondir certaines notions, certains éléments du programme à enseigner en culture religieuse ?)

b) Utilisation aux fins de recherche d'information par l'enseignant (autoformation pour combler ses besoins relatifs aux savoirs à enseigner)

i. Manuels utilisés (noms, types, nombre)

ii. Caractéristiques du manuel (apparence, organisation visuelle/des thématiques et contenus, teneur des contenus, quantité/qualité du textes, des images, exercices/activités proposés)

iii. Mode de recherche (manière dont l'enseignant s'y prend pour chercher dans le ou les manuel(s))

b) Information trouvée (autoformation pour combler ses besoins relatifs aux savoirs à enseigner, lien avec le besoin identifié, niveau de satisfaction, problèmes rencontrés)

c) Accessibilité/disponibilité des manuels

d) Moyens utilisés autres que les manuels pour rechercher de l'information (à part les manuels, quelles ressources sont utilisées ?)

Annexe VII : Questionnaire électronique utilisé lors de la cueillette de données et consentement à la recherche

Les manuels scolaires comme outils d'acquisition de savoirs en culture religieuse chez les enseignants du secondaire

Bonjour,

Vous avez généreusement accepté de participer à la recherche que j'effectue dans le cadre de mes travaux de maîtrise. Afin de permettre un traitement des données précis et efficace, je vous invite à répondre à toutes les questions et ce, au meilleur de votre connaissance. Certaines questions pourront être approfondies lors de la deuxième étape, pendant l'entrevue.

PRÉAMBULE

Présentation de la recherche

Chercheure : Chantal Sirois, étudiante à la maîtrise, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice : Mireille Estivalèzes, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

1. Objectifs

Ce projet vise à comprendre en quoi et comment les manuels scolaires peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs disciplinaires en culture religieuse chez les enseignants d'ECR au secondaire.

2. Participation

Votre participation à cette recherche s'effectue en deux étapes. L'étape 1 consiste à répondre à un questionnaire en ligne, pour une durée d'environ 30 minutes. Les questions porteront sur 1) vos besoins de formation en culture religieuse; 2) votre expérience passée et vos conceptions en lien avec l'utilisation des manuels scolaires comme outil d'autoformation; 3) votre conception à l'égard de votre statut professionnel et du lien avec les savoirs (rôle, responsabilités, normes, autonomie) et 4) vos données sociologiques. L'étape 2 consiste en une entrevue individuelle de 90 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez, où il vous sera proposé de consulter différents manuels scolaires en vue de répondre aux besoins de formation que vous aurez identifiés dans le questionnaire; il vous sera aussi demandé d'explicitier votre démarche. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces

renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions. Vous n'encourez aucun risque ou inconvénient à la recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez précocement de la recherche, les renseignements recueillis et l'enregistrement de l'entrevue seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Un mémoire de maîtrise décrivant les conclusions générales de cette recherche sera rédigé au cours de l'année prochaine et une version électronique pourra être transmise aux enseignants sur demande.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Chantal Sirois, candidate à la maîtrise, à l'adresse courriel suivante : chantal.sirois@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Le questionnaire comporte 71 questions, réparties en cinq blocs (A-B-C-D-E), et des consignes apparaissent pour chacun d'entre eux. Chaque question concerne spécifiquement le volet CULTURE RELIGIEUSE du programme ECR. Prévoyez environ 30 minutes pour le compléter.

IMPORTANT : Pour remplir le sondage, suivez «Complétez le sondage en ligne» en sélectionnant l'adresse web proposée par Google.

Bon sondage !

Chantal Sirois

*Obligatoire

Consentement du participant *

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

- Oui
- Non

Partie A - Besoins de formation des enseignants liés aux savoirs disciplinaires en culture religieuse

Voici les savoirs en culture religieuse qui font l'objet d'apprentissages chez les élèves du secondaire en ECR. Ces savoirs sont issus de la Progression des apprentissages du MELS. Ils concernent les cycles 1 et 2 du secondaire et sont liés aux thèmes suivants : patrimoine religieux québécois, éléments fondamentaux des traditions religieuses, représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels, religions au fil du temps, questions existentielles, expérience religieuse et références religieuses dans les arts et dans la culture. Pour chaque savoir qui apparaît dans les prochaines questions de la partie A, cochez la case qui correspond le mieux à votre propre besoin de formation à ce sujet en terme de connaissances à acquérir, en tenant compte des six traditions religieuses au programme.

Savoirs liés au patrimoine religieux québécois

1 - Définir les termes liés au patrimoine religieux *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

2 - Nommer des fondateurs (trices) ou des personnages marquants *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

3 - Associer des éléments du patrimoine religieux présents dans l'environnement à leurs fondateurs (trices) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré

- Besoin important
- Autre :

4 - Nommer et décrire des institutions religieuses qui ont marqué le patrimoine québécois. Décrire leur apport à la société québécoise *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

5 - Décrire l'influence des traditions religieuses sur les valeurs et les normes de la société québécoise *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

6 - Décrire l'influence des traditions religieuses sur les œuvres artistiques ou folkloriques du patrimoine québécois *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

Savoirs liés aux éléments fondamentaux des traditions religieuses (récits, rites et règles)

7 - Décrire différents récits liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, etc. *

- Aucun besoin
- Besoin faible

- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

8 - Décrire différents rites liés à des traditions religieuses : type, origine, caractéristiques, fonctions, déroulement, etc. *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

9 - Décrire différentes règles liées à des traditions religieuses : type, origine, interdits, obligations, etc. *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

10 - Établir des liens entre des éléments fondamentaux des traditions religieuses et des expressions du religieux présents dans l'environnement *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

11 - Établir des liens entre des récits, des rites et des règles d'une tradition religieuse *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important

- Autre :

Savoirs liés aux représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels

12 - Définir les termes liés au divin et aux êtres mythiques et surnaturels *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

13 - Nommer le ou les noms attribués au divin selon les traditions religieuses et décrire ses différents attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

14 - Nommer des symboles associés au divin (couleurs, éléments, végétaux, etc.) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

15 - Nommer des êtres mythiques et surnaturels qui appartiennent à diverses cultures et traditions religieuses et décrire leurs attributs (qualificatifs, caractéristiques physiques, sentiments, qualités, etc.) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré

- Besoin important
- Autre :

Savoirs liés aux religions au fil du temps

16 - Décrire l'origine de certaines traditions religieuses : filiation, événements fondateurs (rôle et sens), personnages marquants, lieux importants, repères chronologiques, écrits, doctrines, etc. *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

17 - Décrire le développement et la diffusion de certaines traditions religieuses : consolidation, tendances et courants internes, relation entre les pouvoirs politiques et religieux, rôle des femmes et des hommes, paix/tension/conflits *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

18 - Décrire le renouveau religieux vécu au sein de différentes traditions religieuses : origine et caractéristiques *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

19 - Décrire les nouveaux mouvements religieux : origine et caractéristiques *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré

- Besoin important
- Autre :

Savoirs liés aux questions existentielles

20 - Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant l'existence du divin : façons d'affirmer son existence (nature, raison, sentiments, expérience, etc.), différentes doctrines (monothéiste, polythéiste, animiste, panthéiste, etc.), critiques et dénonciations (athéisme, idée de l'aliénation religieuse, idée de la mort de Dieu, etc.) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

21 - Expliquer des pistes de réponse proposées par des traditions religieuses ou par des courants de pensée concernant le sens de la vie et de la mort : la condition humaine (naissance, souffrance, mort, etc.), la vie après la mort (résurrection, réincarnation, paradis, enfer, nirvana, néant, etc.), la liberté humaine (libre arbitre, prédestination, fatalité, etc.). *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

Savoirs liés à l'expérience religieuse

22 - Nommer des types d'expériences religieuses quotidiennes et exceptionnelles, en expliquer le sens *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

23 - Décrire les expériences religieuses : lieux, gestes posés, objets utilisés, personnes présentes, paroles prononcées, sentiments/émotions vécus, etc. *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

24 - Décrire les effets de l'expérience religieuse sur la personne, sur la communauté et sur des modes de vie *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

Savoirs liés aux références religieuses dans les arts et dans la culture

25 - Définir des termes liés aux références religieuses dans les arts et dans la culture *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

26 - Nommer et décrire des œuvres d'art présentes dans l'environnement social et culturel qui comportent une référence au religieux (ex. : tableau, sculpture, objet, pièce de théâtre, film, musique, lieu de culte, type d'oeuvre, auteur, destinataire, contexte de réalisation, fonction, etc.) *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important

- Autre :

27 - Identifier, dans les œuvres d'art, des personnages/objets/scènes comportant une référence au religieux *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

28 - Établir des liens entre ce qui est représenté dans une œuvre d'art et un récit religieux *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

29 - Expliquer le symbolisme de certaines références religieuses présentes dans des œuvres d'art *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

30 - Associer une œuvre d'art avec la tradition religieuse appropriée *

- Aucun besoin
- Besoin faible
- Besoin modéré
- Besoin important
- Autre :

Partie B - Fonctions des manuels scolaires (manuel de l'élève et guide de l'enseignant) et intégration dans votre pratique d'enseignement.

Pour chaque fonction identifiée dans les questions de la partie B, cochez la case appropriée.

Fréquence et type d'utilisation des manuels scolaires

Voici différentes fonctions attribuées aux manuels scolaires. Pour chaque question, écrivez (dans le rectangle) ce qui correspond le mieux à votre situation. Écrivez «0» si la fonction du manuel n'est pas utilisée. La fréquence doit se mesurer à l'intérieur d'une année scolaire.

31 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme source d'actualisation/de mise à jour professionnelle à l'égard des programmes/contenus de formation en culture religieuse ? *

32 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme source d'exercices/activités d'apprentissage ? *

33 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme source de médiation/transposition didactique ? *

34 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme source d'information objectivante reflétant différents points de vue/exercice d'un regard critique de l'enseignant à l'égard des contenus ? *

35 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme aide à la planification/élaboration de séquences didactiques ? *

36 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme aide à la planification/élaboration de séquences didactiques ? *

37 - À quelle fréquence estimée (nombre de fois) utilisez-vous les manuels comme outil d'auto-formation (acquisition de savoirs chez les enseignants de manière autodidacte) ? *

Partie C - L'enseignant et l'utilisation des manuels scolaires comme outils d'autoformation en culture religieuse

Pour chaque énoncé, cochez la case appropriée

38 - Lors de votre formation initiale (université), avez-vous reçu de la formation sur l'utilisation des manuels scolaires ? *

- Oui
- Non

39 - Depuis que vous enseignez, avez-vous reçu de la formation de la part de votre employeur sur l'utilisation des manuels scolaires ? *

- Oui
- Non

40 - Pour découvrir et/ou approfondir des savoirs en culture religieuse (autoformation), consultez-vous un ou des manuels de l'élève ? *

- Oui
- Non

41 - Pour découvrir et/ou approfondir des savoirs en culture religieuse (autoformation), consultez-vous un ou des guides de l'enseignant ? *

- Oui
- Non

42 - Si vous avez répondu oui à au moins une des deux questions précédentes (consultation de manuel/guide de l'enseignant à des fins d'autoformation), cochez l'énoncé qui décrit le mieux ce que vous consultez habituellement en ce qui concerne les ensembles didactiques (manuel de l'élève/guide de l'enseignant).

- Un seul manuel de l'élève
- Plusieurs manuels de l'élève
- Un seul guide de l'enseignant
- Plusieurs guides de l'enseignant
- Un seul ensemble didactique
- Plusieurs ensembles didactiques
- Autre :

43 - De façon générale, vous trouvez les manuels de l'élève en ECR... *

- Mauvais
- Acceptables

- Bons
- Très bons
- Je ne les connais pas
- Autre :

44 - De façon générale, vous trouvez les guides de l'enseignant en ECR... *

- Mauvais
- Acceptables
- Bons
- Très bons
- Je ne les connais pas
- Autre :

Partie D - Développement professionnel

**Développement professionnel : liste d'activités.
Pour chaque activité qui suit, écrivez (dans le rectangle) la fréquence à laquelle vous y prenez part en lien avec la culture religieuse.**

La fréquence doit se mesurer à l'intérieur d'une année scolaire. Si vous ne participez pas à ce type d'activité, écrivez «0».

45 - Lectures personnelles *

Ex. : revues, rapports de recherche

46 - Site(s) internet *

47 - Films/documentaires *

48 - Activités avec les collègues *

Ex. : enseignants, conseillers pédagogiques, experts

49 - Association professionnelle *

Ex. : AQECR

50 - Formation créditée suivie dans un établissement d'enseignement *

Si suivie, précisez le nombre de cours et le titre de chacun

51 - Ressources élaborées par votre employeur *

Ex. : Portail

52 - Manuel(s) de l'élève *

53 - Guide(s) de l'enseignant *

54 - Autre(s) activité(s) de développement professionnel en lien avec la culture religieuse
Précisez le type et la fréquence. S'il n'y a aucune autre activité, écrivez «0».

Développement professionnel : choix des contenus et participation

Pour chaque énoncé, cochez la case appropriée.

55 - Pour vous, le choix des contenus d'activités de développement professionnel est une décision qui ... *

- Appartient aux enseignants
- Appartient aux employeurs
- Est partagée (employeur/enseignants)
- Je ne sais pas
- Autre :

56 - En lien avec la culture religieuse, prenez-vous part à des activités de développement professionnel de votre propre initiative ? *

- Oui
- Non

57 - En lien avec la culture religieuse, votre employeur propose t-il des activités de développement professionnel ?

- Oui
- Non

58 - Raison(s) de votre participation aux activités de développement professionnel *
Cochez toutes les cases qui correspondent à votre situation.

- Obligation par l'employeur

- Occasion d'actualisation professionnelle
- Occasion de se changer les idées
- Je ne participe pas
- Autre :

59 - De façon générale, vos activités de développement professionnel ont lieu... *

- En groupe
- De façon individuelle

Partie E - Données sociodémographiques

60 - À quelle tranche d'âge appartenez-vous ? *

Cochez la case appropriée

- 35 ans et moins
- 36 à 45 ans
- 46 à 55 ans
- 56 ans et plus

61 - Êtes vous... *

- Un homme
- Une femme

62 - Possédez-vous un brevet d'enseignement reconnu au Québec ? *

- Oui
- Non

63 - Précisez l'année d'obtention de votre brevet *

Si vous n'avez pas de brevet, écrivez «nil» dans le rectangle

64 - Précisez le nom de l'université fréquentée *

65 - Précisez votre le ou les champs disciplinaire(s) dans lequel (lesquels) vous avez obtenu votre diplôme d'enseignement *

66 - Enseignez-vous le cours éthique et culture religieuse (ECR) au secondaire... *

- En tâche exclusive (seulement ECR)
- En complément de tâche

67 - Précisez le pourcentage de votre tâche en ECR *

68 - À l'intérieur de votre année scolaire, combien de périodes d'enseignement sont réservées à la culture religieuse ? *

69 - Quelle est la durée de chaque période ? *

70 - De quel type est votre établissement d'enseignement ? *

- Public
- Privé

72 - Afin de faciliter le traitement des données, choisissez un pseudonyme et écrivez-le dans le rectangle *

73 - Inscrivez dans le rectangle qui suit votre adresse courriel afin de permettre la préparation de la deuxième partie de la recherche (l'entrevue) *

Fin du questionnaire

Merci de votre importante participation. Je vous contacterai au cours des prochaines semaines pour vous faire part de la suite de la recherche. Très cordialement, Chantal Sirois

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Lien :

<https://docs.google.com/forms/d/1eK1suCMk7fbnUGxNgHwngTxmtywleuI5SSoFmSFbvSc/viewform>

