

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue  
par des enseignantes et des enseignants

par

Chantal Bertrand

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

doctorat en Sciences de l'éducation

Avril 2020

© Chantal Bertrand, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue  
par des enseignantes et des enseignants

par

Chantal Bertrand

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Mathieu Gagnon      Directeur de la recherche  
Université de Sherbrooke

Denis Jeffrey      Codirecteur de la recherche  
Université Laval

Christiane Blaser    Membre du jury  
Université de Sherbrooke

Mathieu Lang      Membre externe du jury  
Université de Moncton

Olivier Michaud    Membre externe du jury  
Université du Québec à Rimouski

Thèse acceptée le 23 avril 2020

## SOMMAIRE

La pratique du dialogue, objet de cette recherche, est largement reconnue comme étant un exercice aussi exigeant qu'indispensable à un meilleur vivre-ensemble. De grandes instances internationales, dont le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, recommandent la pratique du dialogue à l'école, et ce dès le primaire. Au Québec, elle est l'objet d'une compétence disciplinaire dans le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR). Cette dernière constitue la porte d'entrée pour aborder notre objet de recherche. En effet, nous avons exploré les représentations et la mise en œuvre de cette compétence en classe selon celles et ceux qui enseignent ce programme au secondaire.

Notre démarche a d'abord nécessité une recension des écrits portant sur la pratique du dialogue en classe. Des études empiriques permettent d'identifier un certain nombre de défis rencontrés, des stratégies mobilisées par le personnel enseignant, ainsi que des apports de la pratique du dialogue. L'ensemble de cette documentation a permis de problématiser notre objet de recherche visant à explorer les représentations du dialogue d'enseignantes et d'enseignants, les défis rencontrés et les savoirs professionnels qui ont été développés en ÉCR au secondaire.

Douze entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignantes et d'enseignants d'ÉCR au secondaire de Montréal et des environs. Une analyse thématique en continu a été effectuée. La représentation du dialogue est celle d'un outil indispensable dans la vie personnelle, professionnelle et citoyenne pouvant faire l'objet d'un apprentissage. Il est associé au respect, à

l'écoute et à la co-construction. Certains défis relèvent de conditions d'enseignement, soit un grand nombre d'élèves et un temps accordé à la discipline jugé insuffisant en fonction de l'ampleur du programme (visées et éléments de contenu en général et en lien avec la compétence au dialogue en particulier). Parmi les autres défis se trouvent les nombreux éléments à gérer dans l'animation d'un dialogue en grand et en petits groupes, le choix des outils d'accompagnement, les questions vives, le maintien de la posture professionnelle exigée en ÉCR ainsi que la gestion des élèves « fondamentalistes », partisans ou très attachés à une idéologie. Les défis des élèves relèvent notamment de la timidité, de troubles divers et de capacités d'abstraction variables.

Six savoirs professionnels ont été dégagés de nos entretiens, soit 1) L'instauration d'un bon climat de classe, 2) Le développement d'une compétence interculturelle, 3) La préparation adéquate, 4) Susciter et maintenir la participation des élèves, 5) Mobiliser les élèves et 6) Savoir enseigner à dialoguer.

Pour finir, le plaisir est indissociable de la mise en œuvre de la compétence au dialogue pour chaque personne de notre échantillon. Même si des sujets sont reconnus comme étant socialement ou personnellement vifs, aucun n'est jugé *a priori* inabordable en classe si les conditions nécessaires sont présentes, dont une préparation adéquate. Ainsi, toutes et tous affirment que les dialogues sur les questions vives se déroulent généralement très bien en classe, soit dans le respect et l'écoute avec une volonté de co-construction.

---

Mots-clés : Dialogue, Éthique et culture religieuse, Questions socialement vives, Questions personnellement vives, Posture professionnelle, Savoirs professionnels, Représentations sociales.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |          |
|---|----------|
| INTRODUCTION.....   | 1        |
| <b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....</b>                                 | <b>6</b> |
| 1. RECENSION DES ÉCRITS.....  | 7        |
| 1.1 Démarche de la recension .....  | 7        |
| 1.2 Les apports du dialogue .....   | 11       |
| 1.2.1 Comprendre des opinions différentes des siennes .....                 | 11       |
| 1.2.2 Construction d'un point de vue plus étayé.....                        | 12       |
| 1.2.3 Augmentation des compétences civiques.....                            | 13       |
| 1.2.4 Meilleures connaissance et affirmation de soi .....                   | 16       |
| 1.3 Les défis relatifs à la mise en œuvre du dialogue en classe.....        | 17       |
| 1.3.1 Des questions socialement et personnellement vives.....               | 18       |
| 1.3.2 Dépasser ses préconceptions .....                                     | 22       |
| 1.4 Les stratégies utilisées lors de la pratique du dialogue en classe..... | 23       |
| 1.4.1 Le climat de classe .....   | 23       |
| 1.4.2 Préparation .....   | 25       |
| 1.4.3 L'utilisation des petits groupes .....                                | 26       |
| 1.4.4 Laisser du temps.....   | 28       |
| 1.5 Synthèse des savoirs sur la pratique du dialogue en classe.....         | 29       |
| 2. LE PROGRAMME D'ÉCR.....  | 31       |
| 2.1 Historique d'ÉCR.....   | 31       |
| 2.1.1 Première période : 1963-1975 .....                                    | 32       |
| 2.1.2 Deuxième période : 1976-1996.....                                     | 37       |
| 2.1.3 Troisième période : 1997-2005 .....                                   | 43       |
| 2.1.4 Quatrième période : 2005 à maintenant .....                           | 50       |
| 2.2 Le dialogue : des programmes confessionnels jusqu'à l'ÉCR.....          | 52       |
| 2.3 Le vivre-ensemble et les finalités.....                                 | 55       |
| 2.4 La posture professionnelle et le rôle de l'enseignant.....              | 57       |

---

|       |  |           |
|-------|--|-----------|
| 2.4.1 | Impartialité, objectivité et neutralité .....              | 57        |
| 2.4.2 | La typologie de Gravel.....                                | 58        |
| 2.4.3 | Rôle de l'enseignant.....                                  | 61        |
| 2.5   | Trois compétences, leurs composantes et leurs thèmes ..... | 62        |
| 2.5.1 | Les composantes .....                                      | 62        |
| 2.5.2 | Les thèmes.....  | 64        |
| 2.6   | Pratiquer le dialogue .....                                | 66        |
| 2.6.1 | Les éléments de contenu de la compétence au dialogue ..... | 68        |
| 2.6.2 | Les formes de dialogue .....                               | 69        |
| 2.7   | Critiques du programme.....                                | 72        |
| 2.7.1 | Dialogue dénué d'esprit critique ? .....                   | 73        |
| 2.7.2 | Un dialogue trop basé sur le rationnel ?.....              | 74        |
| 2.8   | Études sur la compétence au dialogue en ÉCR.....           | 75        |
| 2.8.1 | Fox (2018).....  | 75        |
| 2.8.2 | Dubé (2016) .....  | 77        |
| 2.8.3 | Beucher (2015).....  | 78        |
| 3.    | PROBLÈME ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....            | 80        |
| 3.1   | Problème de recherche.....                                 | 80        |
| 3.2   | Question générale de la recherche .....                    | 83        |
|       | <b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL .....</b>           | <b>84</b> |
| 1.    | LES APPROCHES PHILOSOPHIQUES DU DIALOGUE .....             | 85        |
| 1.1   | Habermas et l'éthique de la discussion.....                | 86        |
| 1.2   | Noddings et l'éthique de la sollicitude.....               | 89        |
| 1.3   | Ferry et l'éthique reconstructive .....                    | 91        |
| 2.    | UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU DIALOGUE.....                 | 94        |
| 2.1   | La parole et le dialogue.....                              | 94        |
| 2.1.1 | La communication.....                                      | 94        |
| 2.1.2 | La parole.....   | 95        |
| 2.2   | Des registres de prise de parole et d'écoute.....          | 97        |
| 2.2.1 | Les valeurs et les normes de la parole.....                | 98        |

---

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 2.3   | Les pouvoirs de la parole .....                              | 99  |
| 2.3.1 | La parole comme lieu d'épanouissement de la personne.....    | 100 |
| 2.3.2 | Un moyen pour coopérer.....                                  | 101 |
| 2.3.3 | L'alternative à la violence .....                            | 102 |
| 2.4   | Un déficit du parlé démocratique.....                        | 104 |
| 2.4.1 | Les composants essentiels à la démocratie .....              | 104 |
| 3.    | DÉFINITION DU DIALOGUE .....                                 | 106 |
| 4.    | LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DU DIALOGUE .....                 | 107 |
| 4.1   | L'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité..... | 108 |
| 4.1.1 | Présentation de l'approche .....                             | 108 |
| 4.1.2 | Le déroulement.....  | 109 |
| 4.2   | Philosophie pour enfants... et adolescents.....              | 111 |
| 4.2.1 | Présentation de la PPEA.....                                 | 112 |
| 4.2.2 | Le déroulement.....  | 114 |
| 4.3   | L'approche narrative .....                                   | 115 |
| 4.3.1 | L'approche .....   | 116 |
| 4.3.2 | Le déroulement.....  | 118 |
| 5.    | LE JUGEMENT CRITIQUE ET LA PENSÉE CRITIQUE .....             | 120 |
| 5.1   | Le jugement critique .....                                   | 120 |
| 5.2   | De la pensée réfléchie à la pensée critique .....            | 122 |
| 6.    | L'INCULTURE RELIGIEUSE ET LA LITTÉRATIE RELIGIEUSE .....     | 126 |
| 6.1   | L'inculture religieuse .....                                 | 126 |
| 6.2   | La littératie religieuse.....                                | 127 |
| 7.    | LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES .....                           | 129 |
| 8.    | SAVOIRS PROFESSIONNELS .....                                 | 131 |
| 8.1   | Les savoirs des enseignants.....                             | 132 |
| 8.2   | Les savoirs professionnels .....                             | 133 |
| 9.    | OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....                               | 134 |
| 9.1   | Objectif général.....  | 134 |
| 9.2   | Objectifs spécifiques .....                                  | 135 |



---

|   |     |
|---|-----|
| <b>TROISIÈME CHAPITRE. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....                            | 136 |
| 1. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE .....   | 136 |
| 1.1 Naissance du paradigme compréhensif .....                                       | 137 |
| 1.2 Une approche qualitative .....  | 138 |
| 2. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES .....   | 140 |
| 2.1 Choix de l'échantillon .....  | 140 |
| 2.2 Recrutement et présentation des participantes et des participants .....         | 142 |
| 2.3 Déroulement des entretiens .....  | 144 |
| 2.4 La transcription des verbatim .....   | 145 |
| 3. ANALYSE DE CONTENU .....   | 146 |
| 3.1 Méthodologie de l'analyse de contenu .....                                      | 146 |
| 3.2 L'analyse thématique .....  | 148 |
| 3.3 Thèmes d'analyse et catégories .....  | 150 |
| 3.3.1 Thèmes .....  | 151 |
| 3.3.2 Sous-thèmes et catégories .....   | 154 |
| 3.4 Colliger et analyser les représentations sociales du dialogue en ÉCR .....      | 155 |
| 3.5 Colliger et analyser les apports attribués à la pratique du dialogue .....      | 155 |
| 3.6 Colliger et analyser les défis liés à la pratique du dialogue .....             | 156 |
| 3.7 Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées .....                 | 157 |
| 3.8 Formaliser les savoirs professionnels liés à la mise en œuvre du dialogue ..... | 157 |
| 3.9 Dégager un bilan .....  | 158 |
| 3.10 Analyse des données .....  | 159 |
| 4. CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE .....   | 159 |
| 4.1 La crédibilité .....  | 160 |
| 4.2 La transférabilité .....  | 161 |
| 4.3 La fiabilité .....  | 162 |
| 4.4 La confirmabilité .....   | 162 |
| 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....  | 163 |
| 5.1 Responsabilités éthiques liées à la recherche .....                             | 163 |
| 5.2 Droits de la personne .....   | 163 |

---

|  |   |            |
|--|---|------------|
| 5.3  | Le respect des renseignements personnels.....                         | 164        |
| 5.4  | L'équilibre des avantages et des inconvénients .....                  | 164        |
| <b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES DONNÉES.....</b> |   | <b>166</b> |
| 1.   | <b>CONCEPTION DU DIALOGUE.....</b>                                    | <b>166</b> |
| 1.1  | La dimension intérieure .....   | 167        |
| 1.2  | La dimension échange.....   | 167        |
| 1.3  | Dialogue rationnel vs irrationnel.....                                | 168        |
| 1.4  | Les valeurs du dialogue.....  | 169        |
| 2.   | <b>LE DIALOGUE EN ÉCR.....</b>  | <b>169</b> |
| 2.1  | Les éléments de contenu .....   | 171        |
| 2.1.1  | Des moyens pour interroger un point de vue .....                      | 171        |
| 2.1.2  | Les moyens pour élaborer un point de vue .....                        | 178        |
| 2.1.3  | Les formes de dialogue .....  | 179        |
| 2.2  | La compétence pivot .....   | 187        |
| 3.   | <b>LES APPORTS.....</b>   | <b>190</b> |
| 3.1  | Offrir et expérimenter une démarche claire et structurée .....        | 191        |
| 3.2  | L'analyse des arguments .....   | 191        |
| 3.3  | Apprendre à exprimer un point de vue étayé .....                      | 192        |
| 3.4  | Le recours à des sources crédibles .....                              | 192        |
| 3.5  | Mieux comprendre la diversité interne des traditions religieuses..... | 193        |
| 3.6  | Ouverture d'esprit et tolérance.....                                  | 194        |
| 3.7  | Préparation pour la vie professionnelle.....                          | 195        |
| 3.8  | Source de motivation .....  | 195        |
| 3.9  | Support à l'apprentissage .....                                       | 196        |
| 3.10   | Prendre une distance critique par rapport à ses présupposés .....     | 196        |
| 4.   | <b>DÉFIS.....</b>   | <b>197</b> |
| 4.1  | Les défis des élèves.....   | 197        |
| 4.1.1  | L'inconfort des élèves .....  | 197        |
| 4.1.2  | Faire de la place aux autres .....                                    | 198        |
| 4.1.3  | S'exprimer clairement .....   | 199        |

---

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.1.4 | Dépasser ses préconceptions .....                            | 199 |
| 4.1.5 | Élèves avec troubles divers .....                            | 199 |
| 4.1.6 | Niveau d'abstraction et de maturité très variable.....       | 200 |
| 4.1.7 | Différence culturelle.....                                   | 200 |
| 4.2   | Défis pour les EEÉCR.....                                    | 201 |
| 4.2.1 | Les conditions générales d'enseignement .....                | 202 |
| 4.2.2 | Choisir les supports audio, visuels ou autres .....          | 202 |
| 4.2.3 | Instaurer un bon climat de classe .....                      | 205 |
| 4.2.4 | Inclure et faire participer tous les élèves.....             | 205 |
| 4.2.5 | S'assurer que les élèves travaillent en petits groupes ..... | 205 |
| 4.2.6 | Gérer de nombreux éléments .....                             | 206 |
| 5.    | LES STRATÉGIES .....   | 206 |
| 5.1   | La préparation .....   | 207 |
| 5.1.1 | La préparation de l'EEÉCR .....                              | 207 |
| 5.1.2 | La préparation des élèves .....                              | 208 |
| 5.1.3 | Pendant la pratique du dialogue .....                        | 210 |
| 6.    | L'ÉVALUATION DU DIALOGUE .....                               | 213 |
| 6.1   | Les formes d'évaluation.....                                 | 213 |
| 6.1.1 | Évaluation du dialogue à l'oral .....                        | 213 |
| 6.1.2 | Évaluation du dialogue à l'écrit .....                       | 215 |
| 6.1.3 | L'évaluation par les élèves.....                             | 216 |
| 6.1.4 | Évaluation interdisciplinaire .....                          | 217 |
| 6.1.5 | Synthèse des formes d'évaluation.....                        | 218 |
| 6.2   | Défis de l'évaluation .....                                  | 218 |
| 6.2.1 | Manque de temps .....  | 218 |
| 6.2.2 | Nombre élevé d'élèves.....                                   | 219 |
| 6.2.3 | Évaluer le dialogue en action.....                           | 220 |
| 6.3   | Stratégies.....  | 222 |
| 6.3.1 | Des évaluations complémentaires .....                        | 222 |
| 6.3.2 | Exiger du temps supplémentaire pour évaluer .....            | 222 |

---

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 6.3.3  | Présenter les grilles aux élèves.....                        | 223 |
| 6.4    | Synthèse .....   | 223 |
| 7.     | LES QUESTIONS VIVES .....                                    | 224 |
| 7.1    | Catégories de questions vives .....                          | 225 |
| 7.2    | Les questions vives .....                                    | 226 |
| 7.2.1  | La religion et la laïcité.....                               | 227 |
| 7.2.2  | Le féminisme et ses différents enjeux .....                  | 231 |
| 7.2.3  | L'avortement .....   | 232 |
| 7.2.4  | Le racisme systémique .....                                  | 234 |
| 7.2.5  | La discrimination positive.....                              | 234 |
| 7.2.6  | Le conflit israélo-palestinien.....                          | 236 |
| 7.2.7  | L'alimentation .....   | 236 |
| 7.2.8  | L'orientation sexuelle.....                                  | 238 |
| 7.2.9  | L'identité de genre .....                                    | 239 |
| 7.2.10 | La mort.....   | 240 |
| 7.2.11 | Les réseaux sociaux.....                                     | 241 |
| 7.2.12 | L'excision, le mariage forcé et la polygamie. ....           | 241 |
| 7.3    | Raisons pour aborder les sujets sensibles .....              | 244 |
| 7.4    | Raisons pour ne pas aborder un sujet en classe .....         | 244 |
| 7.5    | Des balises pour justifier et encadrer les QV en classe..... | 245 |
| 8.     | LA POSTURE PROFESSIONNELLE.....                              | 246 |
| 8.1    | Typologie de Gravel.....                                     | 246 |
| 8.2    | Conception et application de la posture .....                | 247 |
| 8.2.1  | La posture en culture religieuse .....                       | 248 |
| 8.2.2  | La posture en éthique .....                                  | 251 |
| 8.3    | Les avantages de la posture.....                             | 253 |
| 8.3.1  | Une forme de sécurité pour et envers les parents.....        | 253 |
| 8.3.2  | Encourager la participation de tous les élèves .....         | 254 |
| 8.3.3  | Permettre à l'élève de se positionner lui-même .....         | 255 |
| 8.3.4  | Un plaisir .....   | 255 |

---

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 8.4   | Inconvénients de la posture.....  | 256        |
| 8.4.1   | Une fracture intellectuelle.....  | 256        |
| 8.4.2   | Des élèves avides de réponses.....                                      | 257        |
| 8.4.3   | Des situations ambiguës.....  | 258        |
| 8.5   | Les stratégies pour respecter la posture.....                           | 259        |
| 8.5.1   | Travail sur soi.....  | 259        |
| 8.5.2   | Dépersonnaliser ses interventions.....                                  | 260        |
| 8.5.3   | Expliquer la posture aux élèves.....                                    | 260        |
| <b>CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES.....</b> |   | <b>262</b> |
| 1.  | LES REPRÉSENTATIONS DU DIALOGUE.....                                    | 262        |
| 1.1   | Habermas et l'éthique de la discussion.....                             | 263        |
| 1.2   | Noddings et l'éthique de la sollicitude.....                            | 264        |
| 1.3   | Ferry et l'éthique reconstructive.....                                  | 266        |
| 1.4   | Liens avec la théorie sociologique de Breton.....                       | 268        |
| 1.4.1   | Les valeurs du dialogue.....  | 268        |
| 1.4.2   | Les registres de prise de parole.....                                   | 269        |
| 1.5   | Conception de la compétence dialogale.....                              | 274        |
| 1.5.1   | Un outil indispensable.....   | 275        |
| 1.6   | Dialogue en éthique vs en culture religieuse.....                       | 276        |
| 1.7   | Éléments d'analyse.....   | 276        |
| 2.  | LES APPORTS DU DIALOGUE.....  | 278        |
| 2.1   | Synthèse et classification des apports.....                             | 278        |
| 2.1.1   | Apports du dialogue relatifs au développement de l'esprit critique..... | 278        |
| 2.1.2   | Apports du dialogue relatifs à la littérature religieuse.....           | 281        |
| 2.1.3   | Apports du dialogue relatifs aux compétences civiques.....              | 282        |
| 2.1.4   | Apports du dialogue relatifs à la future vie professionnelle.....       | 282        |
| 2.1.5   | Apports pédagogiques du dialogue.....                                   | 283        |
| 2.2   | Comparaison et éléments d'analyse.....                                  | 283        |
| 3.  | DÉFIS.....  | 284        |
| 3.1   | Synthèse et classification des défis.....                               | 285        |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 3.1.1 | Défis liés à la planification du dialogue.....                                    | 285        |
| 3.1.2 | Défis liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue .....                  | 285        |
| 3.1.3 | Défis relatifs à « l'après dialogue ».....  | 286        |
| 3.2   | Comparaison et éléments d'analyse.....  | 286        |
| 4.    | LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES .....  | 288        |
| 4.1   | La philo pour adolescents .....   | 289        |
| 4.2   | L'approche narrative .....  | 290        |
| 4.3   | Approche par îlots interdisciplinaire de rationalité.....                         | 291        |
| 4.4   | Une approche interculturelle.....   | 292        |
| 4.5   | L'étude de cas .....  | 293        |
| 4.6   | L'enseignement explicite.....   | 293        |
| 4.7   | Effets de la conception du dialogue dans les choix pédagogiques .....             | 294        |
| 5.    | LES SAVOIRS PROFESSIONNELS .....  | 295        |
| 5.1   | Instaurer et maintenir un bon climat de classe.....                               | 296        |
| 5.2   | Développer une compétence interculturelle.....                                    | 297        |
| 5.3   | Se préparer adéquatement .....  | 298        |
| 5.4   | Susciter et maintenir la participation des élèves .....                           | 300        |
| 5.5   | Mobiliser les élèves.....   | 302        |
| 5.6   | Savoir enseigner à dialoguer .....  | 302        |
| 5.7   | Comparaison avec la recension.....  | 303        |
| 5.8   | Mises en parallèle des stratégies avec les défis.....                             | 305        |
| 6.    | BILAN.....  | 308        |
| 6.1   | Pertinence pédagogique de la pratique du dialogue.....                            | 308        |
| 6.2   | Plaisir pédagogique .....   | 311        |
| 6.3   | Différences entre le dialogue en étique et le dialogue en culture religieuse..... | 313        |
| 6.4   | Des manques et des recommandations.....   | 314        |
|       | <b>SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....</b>  | <b>317</b> |
| 1.    | APPORTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE.....   | 317        |
| 2.    | RETOMBÉES DE LA RECHERCHE .....   | 321        |
| 3.    | LIMITES DE LA RECHERCHE .....   | 322        |

---

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 4. PROSPECTIVES .....                | 323 |
| CONCLUSION .....                     | 324 |
| 1. SYNTHÈSE.....                     | 324 |
| 2. RECOMMANDATIONS.....              | 333 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....     | 335 |
| ANNEXE A. TEXTE DE RECRUTEMENT ..... | 377 |
| ANNEXE B. SCHÉMA D'ENTRETIEN.....    | 379 |

## LISTE DES TABLEAUX

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 1. Mots clé utilisés pour la recension des écrits et résultats par combinaison                                | 7   |
| Tableau 2. Articles retenus   | 9   |
| Tableau 3. Les compétences disciplinaires de ces trois programmes optionnels  | 49  |
| Tableau 4. Composantes par compétences au primaire et au secondaire   | 62  |
| Tableau 5. Thèmes de la compétence en éthique au primaire et au secondaire  | 63  |
| Tableau 6. Thèmes de la compétence en culture religieuse au primaire et au secondaire                                 | 64  |
| Tableau 7. Éléments de contenu de la compétence 3 au primaire et au secondaire  | 67  |
| Tableau 8. Les étapes d'une séance d'IIR  | 108 |
| Tableau 9. Les quatre séquences d'une séance de PPEA  | 113 |
| Tableau 10. Critères de la compétence transversale « Exercer son jugement critique » et des éléments de contenu d'ÉCR | 120 |
| Tableau 11. Les composantes de la pensée critique selon Ennis   | 122 |
| Tableau 12. Portrait des enseignantes et des enseignants de l'échantillon   | 142 |
| Tableau 13. Composantes de la pensée critique et apports du dialogue  | 286 |
| Tableau 14. Comparaison des apports de la pratique du dialogue entre la recension et la présente recherche            | 291 |
| Tableau 15. Défis issus de la recension et ceux issus de nos entretiens   | 294 |
| Tableau 16. Stratégies et savoirs professionnels issus de la recension et de nos entretiens                           | 304 |
| Tableau 17. Mise en parallèle des défis et stratégies mentionnés dans nos entretiens                                  | 306 |



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

|       |  |
|-------|--|
| AEEAC | Agence exécutive « Éducation, audio-visuel et culture »                  |
| CAR   | Comité sur les affaires religieuses                                      |
| CPI   | <i>Controversial political issues</i>                                    |
| CRP   | Communauté de recherche philosophique                                    |
| CSE   | Conseil Supérieur de l'Éducation   |
| DIG   | Dialogues intergroupes   |
| ÉCR   | Éthique et culture religieuse  |
| EEÉCR | Enseignantes et enseignants d'éthique et culture religieuse              |
| EM    | Enseignement moral   |
| EMRC  | Enseignement moral et religieux catholique                               |
| EMRP  | Enseignement moral et religieux protestant                               |
| GRIS  | Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale                            |
| IIR   | Approche par îlots interdisciplinaires de rationalité                    |
| LIP   | Loi sur l'instruction publique   |
| MELS  | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport                          |
| MEQ   | Ministère de l'Éducation du Québec                                       |
| MEES  | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur                  |
| MEESR | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche |
| PFÉQ  | Programme de formation de l'école québécoise                             |
| PPEA  | Philosophie pour enfants et adolescents                                  |
| POS   | <i>Perspectives on sciences</i>  |
| QV    | Questions vives  |

---

|        |   |
|--------|---|
| QPV    | Questions personnellement vives   |
| QSSV   | Questions scientifiques socialement vives                                 |
| QSV    | Questions socialement vives   |
| SAÉ    | Situation d'apprentissage et d'évaluation                                 |
| TIC    | Technologies de l'information et de la communication                      |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |

*Je dédie cette thèse à la mémoire de mon amie,  
Anne-Marie Duclos, Ph.D.*



## REMERCIEMENTS

Prendre le temps de remercier ceux et celles qui m'ont accompagnée dans ce long processus est un moment précieux, important, et dont je réalise pleinement le privilège. Merci à Mathieu Gagnon, directeur de cette thèse, pour la pertinence de ses commentaires, le respect et les encouragements. Merci à Denis Jeffrey, France Jutras et Céline Garant pour les bouts de chemin partagés, ainsi qu'aux membres du jury de la thèse, Christiane Blaser, Mathieu Lang et Olivier Michaud, pour leur participation rigoureuse et bienveillante au jury de la thèse.

Merci aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche pour leur temps et la confiance qu'elles et ils m'ont accordée.

Merci aux collègues du Département de sciences des religions de l'UQAM qui m'ont régulièrement encouragée au fil des années, principalement Marie-Andrée Roy, qui me pousse à me dépasser depuis de nombreuses années, ainsi qu'à ma collègue et amie Stéphanie Tremblay pour le soutien moral et les conseils.

Merci aux chasseuses de Mammouths (Catherine Bérubé, Gaëlle Kingué-Élongué, Mélanie Dubois, Muriel Opinel) pour la sororité, les rires, les séances de défoulement... Merci aussi aux autres amies précieuses et amis précieux pour l'écoute: Louis-Paul Colette, Isabel Gonzalez, Line Dubé, Roxanne Dubé-Rémillard, Emanuelle Gauthier, Paul Couture, Martin Dubreuil, Patrick Couture, Nicolas Turcotte, Lyne Renaud et beaucoup d'autres !

Merci aux amies et aux amis avec qui j'ai partagé les joies, mais aussi les inquiétudes et les frustrations, inhérentes au doctorat : Rachel Deroy-Ringuette, Viviane Boucher, Paul Lesley, Anicka Fast, Sylvie Cotton, Frédéric Castel et Catherine Pache-Hébert.

Finalement, un immense merci à ma famille pour la confiance et l'amour inconditionnel : mon mari André Bérubé et nos magnifiques enfants Nicolas, Samuel, Gabrielle, ma mère Johanne Lizotte, mon père Denis Bertrand, ma grand-mère Rachel Valcourt, ma belle-mère Lise Turcotte, ma sœur Lucia Cloutier ainsi qu'à ma marraine et confidente, France Bertrand.

## INTRODUCTION

Tant à l'échelle internationale que locale, le dialogue est promu comme un outil incontournable pour favoriser un meilleur vivre-ensemble. Dans le « Livre blanc sur le dialogue interculturel », le Conseil de l'Europe affirme que le dialogue est un devoir pour toute société inclusive puisqu'il permet de reconnaître les différences culturelles, ethniques et autres afin de trouver un équilibre identitaire dans un contexte de « pluri-appartenance culturelle » (2008. p. 20) et de travailler ensemble sur la base de valeurs dites universelles. Parmi elles, le Conseil mentionne le respect de la dignité de chaque humain, la solidarité et l'inclusion sociale. Pour bien en démontrer l'importance, les risques du non-dialogue y sont énoncés :

L'absence de dialogue contribue largement à développer une image stéréotypée de l'autre, à établir un climat de méfiance mutuelle, de tension et d'anxiété, à prendre les minorités comme boucs émissaires et, plus généralement, à favoriser l'intolérance et la discrimination. La disparition du dialogue au sein des sociétés et entre elles peut dans certains cas offrir un terrain favorable à l'émergence et à l'exploitation par certains de l'extrémisme, voire du terrorisme (p. 18).

Allport pose déjà en 1954 la nécessité d'encourager les échanges intergroupes pour contrer les effets pervers des stéréotypes menant à de la discrimination. Dans son ouvrage majeur intitulé *The nature of prejudice*, le psychologue y définit, exemplifie et décortique les racines de la discrimination. Il insiste également sur l'importance des contacts intergroupes afin de contrer les préjugés et stéréotypes qui mènent à la discrimination.

---

Prejudice (unless deeply rooted in the character structure of the individual) may be reduced by equal status contact between majority and minority groups in the pursuit of a common goal. The effect is greatly enhanced if this contact is sanctioned by institutional supports (i.e., by law, custom or local atmosphere), and provided it is of a sort that lead to the perception of common interests and common humanity between members of the two groups (p. 281).

En 1998, le Président des États-Unis Bill Clinton en appelait à un grand mouvement de dialogue national sur les questions raciales et la réconciliation (Schoem et Hurtado, 2001, p. 352). En effet, des tensions sociales issues d'événements discriminatoires passés sont encore vives et nécessitent des dialogues entre nations. Citons en Europe le lourd passé colonial de nombreux pays dont la France et la Belgique, aux États-Unis la discrimination raciale dont témoignent des mouvements comme Black Lives Matter et au Canada, aux répercussions provoquées par l'épisode des pensionnats qui affectent encore gravement les communautés autochtones (Site de l'Institut national de santé publique, <https://www.inspq.qc.ca/violence-conjugale/comprendre/contextes-de-vulnerabilite/femmes-autochtones>).

Considérant que l'école est un lieu institutionnel de socialisation, il n'est pas surprenant que ces défis de société se retrouvent au cœur des réflexions sur l'éducation. Quintin constate que « [d]ans le cadre démocratique occidental, il est désormais presque impossible de penser à une philosophie de l'éducation sans mettre à contribution la notion de dialogue » (2016, p. 7). Dans le « Livre blanc sur le dialogue interculturel », on recommande entre autres que les écoles contribuent activement au dialogue interculturel et à ses valeurs fondatrices (*Ibid.*, p. 36). L'UNESCO (2016)



---

met de l'avant l'importance de la pratique du dialogue en classe pour contrer la radicalisation violente au cœur d'un guide préparé à l'intention du personnel enseignant. Au Québec, la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle met elle aussi de l'avant l'importance du dialogue, afin de « sensibiliser les élèves et le personnel à la promotion d'une identité (ethnique, culturelle, religieuse, politique) positive et d'une perception nuancée, dynamique et complexe de celle-ci » (École Plurielle, en ligne : <http://www.ecoleplurielle.ca/education-interculturelle/prevention-de-la-radicalisation/>). On y soutient que d'aborder des sujets sensibles à la diversité est fondamental dans la prévention de la radicalisation et que le cours d'éthique et culture religieuse (ÉCR) est un lieu approprié pour le faire.

Si la pertinence sociale de la pratique du dialogue est attestée par certaines études empiriques que nous présenterons dans le premier chapitre, cela ne signifie pas qu'elle soit facile à mettre en œuvre pour autant. En effet, cette pratique est porteuse de défis, tant dans la société en général qu'à l'école en particulier, notamment dans l'instauration d'un climat favorisant les échanges respectueux et constructifs. Considérant le rôle que l'école est invitée à jouer dans le développement de la compétence au dialogue et les difficultés de sa mise en œuvre en général et en contexte scolaire en particulier, il nous a semblé important d'explorer la pratique du dialogue en classe en contexte québécois. Cela nous semble d'autant plus important que peu d'études existent sur la pratique du dialogue au Québec. À cette fin, le programme d'ÉCR, dont la troisième compétence disciplinaire est *Pratiquer le dialogue*, s'est imposé. Cette dernière doit servir de pivot, soit soutenir le développement des deux autres compétences disciplinaires du programme qui sont *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène*

*religieux*. Il doit également favoriser l'atteinte de ses deux grandes finalités, soit *La reconnaissance de l'autre* et *La poursuite du bien commun*. Le rôle central que la pratique du dialogue joue dans ce programme, que tous les élèves du Québec, du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire doivent suivre depuis 2008, en fait une porte d'entrée toute désignée pour notre intérêt de recherche.

Dans le premier chapitre, nous présenterons une recension des écrits portant sur la pratique du dialogue en classe. Après ce panorama des savoirs scientifiques, nous nous pencherons sur le programme d'ÉCR. Nous pourrons alors présenter le problème de recherche et la question générale que nous en avons tirée.

Le cadre conceptuel constitue le deuxième chapitre de cette thèse. Trois conceptions philosophiques du dialogue, soit celles de Jürgen Habermas, de Nel Noddings et de Jean-Marc Ferry, puis la théorie sociologique de la parole de Philippe Breton, seront présentées. Nous nous pencherons ensuite sur trois approches pédagogiques basées sur le dialogue, soit l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité, la philosophie pour enfants et adolescents et l'approche narrative. Seront également explorés les concepts d'esprit critique, de représentations sociales et de savoirs professionnels. Cela nous permettra de préciser les objectifs de la recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée. Le type de recherche retenu sera présenté, puis suivront les informations relatives à la collecte et à l'analyse des données, les critères de rigueur scientifique, les limites de la recherche et les considérations éthiques qui l'ont balisée.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus pour chacun des thèmes qui structurent l'analyse des données. Ces thèmes sont la représentation du dialogue et de la compétence dialogale, les défis du dialogue, les stratégies utilisées, l'évaluation du dialogue, la posture professionnelle, les questions vives et le bilan. Dans le cinquième chapitre, une analyse des données sera présentée à l'aide des six objectifs spécifiques de la recherche. Des mises en parallèle des résultats obtenus dans notre étude seront faites avec celles issues de la recension des écrits, des concordances et des différences dégagées et des éléments d'interprétation proposés. La discussion des résultats, incluant les apports de la recherche, ses retombées et ses limites, suivra au sixième chapitre.

Enfin, dans la conclusion, nous reviendrons sur les apports, les défis et les stratégies liées à la mise en œuvre de la compétence au dialogue au secondaire, nous ferons état des retombées anticipées de cette recherche et émettrons quelques recommandations.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

Le programme d'ÉCR est obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Le dialogue y est le véhicule privilégié, à la fois pour aider les élèves à réfléchir sur des questions éthiques et pour développer une compréhension du phénomène religieux, le tout dans une perspective d'un meilleur vivre-ensemble qui prend en compte le pluralisme de la société québécoise. Or, les enseignantes et les enseignants possèdent peu de repères pour les aider à développer cette compétence. En effet, nous verrons qu'une définition très succincte du dialogue est proposée dans le programme, et que peu d'études empiriques ont été réalisées en classe et très peu en contexte scolaire québécois.

Ce chapitre est divisé en trois parties. Dans la première, les résultats d'une recension des écrits portant sur les études empiriques traitant de la pratique du dialogue en classe sera présentée. La deuxième partie porte plus spécifiquement sur le programme d'ÉCR, notamment son inscription dans une mouvance occidentale, son historique et les critiques lui étant adressées. Les éléments dégagés dans ces deux parties permettront dans la troisième de présenter le projet de recherche et d'en dégager une question générale.

## 1. RECENSION DES ÉCRITS

Une recension des écrits a été réalisée afin de colliger les apports, les défis et les stratégies liés à la pratique du dialogue en classe. La démarche de la recension sera maintenant présentée, puis suivront les résultats obtenus.

### 1.1 Démarche de la recension

Nous avons effectué une recension des écrits pour trouver des études empiriques portant sur la pratique du dialogue en classe au secondaire. Nous avons effectué ce travail de repérage à l'aide de l'application nommée « Outil de découverte » proposée par l'Université de Sherbrooke. Il permet d'accéder simultanément à tout le catalogue Crésus, soit à l'ensemble du contenu des bibliothèques de l'Université de Sherbrooke, et à de nombreuses banques de données, dont les principales pour notre sujet sont « PsychInfo », « Education research », « Complete, ProQuest », « SocINDEX », « Francis », « Eric », « Érudit » et « ProQuest, Dissertations and Theses ».

Voici un tableau synthèse présentant les mots clés utilisés et les résultats obtenus. Nous avons recensé les recherches datant de 2012 jusqu'à septembre 2019. Le nombre d'articles ayant certains de ces mots clés est énorme. Par exemple, la combinaison « Dialogue AND High school AND Empirical studies » de 2012 à 2019 donne, le 9 septembre 2019, 36 809 résultats. C'est

pourquoi nous avons précisé que ces mots-clés devaient être inclus dans le résumé. Nous avons indiqué le nombre de résultats repéré pour chacune des combinaisons proposées.

Tableau 1. Mots clé utilisés pour la recension des écrits et résultats par combinaison

| Mots clé  | Nombre de résultats |
|---|---------------------|
| Ethic and Religious Culture AND Dialogue or conversation                          | 17                  |
| Éthique et culture religieuse AND Secondaire                                      | 5                   |
| Éthique et culture religieuse AND Dialogue  | 3                   |
| Dialogue or conversation AND Moral education AND high school                      | 11                  |
| Discussion AND Moral education AND high school                                    | 78                  |
| Dialogue or conversation AND teacher AND high school AND empirical study          | 209                 |
| Discussion AND teacher AND high school AND empirical study                        | 472                 |
| Dialogue or conversation AND high school AND intercultural education              | 11                  |
| Discussion AND high school AND intercultural education                            | 12                  |
| Dialogue or conversation AND Citizenship education AND high school                | 15                  |
| Discussion AND Citizenship education AND high school                              | 25                  |
| Dialogue or conversation AND Teaching methods AND high school                     | 27                  |
| Discussion AND Teaching methods AND high school                                   | 215                 |
| Philosophy for children or philosophy with children or p4c or pfc AND high school | 88                  |
| Philosophy AND empirical studies AND High School                                  | 10                  |
| Dialogue or conversation AND pedagogy AND high school                             | 146                 |
| Discussion AND pedagogy AND high school   | 190                 |
| Intergroup dialogue AND high school   | 4                   |
| Dialogue or conversation AND democratic education AND high school                 | 161                 |
| Discussion AND democratic education AND high school                               | 387                 |
| Dialogic pedagogy AND high school   | 15                  |
| Small group discussion AND high school AND empirical study                        | 53                  |

Nous avons conservé les articles présentant des études réalisées au Québec ou en contexte comparable (pays de l'Europe, de l'Amérique du Nord ainsi que l'Australie et la Nouvelle-

---

Zélande). Nous avons exclu les échanges scolaires, les études portant sur l'apprentissage d'une langue première ou seconde et celles portant sur les mathématiques ou les arts. Elles sont certes intéressantes et enrichissantes, mais trop éloignées de notre objet d'étude. En revanche, certaines études sur le dialogue dans les programmes d'éducation à la citoyenneté ou de science ont été conservées puisque les sujets qui y sont abordés relèvent aussi de l'éthique (par exemple la démocratie ou le racisme pour les premiers, l'eugénisme, la manipulation génétique et l'environnement pour les seconds).

Un grand nombre de textes a été éliminé car le titre permettait d'emblée de voir qu'il ne rencontrait pas nos critères, par exemple en mentionnant un lieu comme la Chine, que nous ne retenions pas, ou d'une discipline comme les mathématiques. Les résumés des autres articles ont été consultés pour un autre tri, suivant celui d'une lecture des articles. De plus, certaines études qui étaient utilisées comme références dans les études que nous avons retenues ont aussi été ajoutées. Au total, nous avons conservés 21 documents, présentés dans le tableau suivant en commençant par les plus récents jusqu'aux plus anciens.

Tableau 2. Articles retenus

| <b>Autrice ou auteur et année</b> | <b>Type de document</b> | <b>Origine</b>                                | <b>Type de données</b>   | <b>Méthode de collecte de données</b>                  | <b>Nombre de participant.e.s</b>                     |
|-----------------------------------|-------------------------|---|--------------------------|--|--|
| Fox (2018)                        | Mémoire de maîtrise     | Québec  | Qualitatif               | Entretiens   | 4  |
| Gravel (2018)                     | Thèse de doctorat       | Canada  | Qualitatif               | Entrevues et observations                              | 12 enseignant.e.s                                    |
| Brett <i>et al.</i> (2017)        | Article scientifique    | États-Unis                                    | Qualitatif et qualitatif | Questionnaires, entretiens semi-dirigés et observation | 7 enseignants et leurs classes (N exact non précisé) |
| Dopson et Rodenbord (2017)        | Article scientifique    | États-Unis                                    | Quantitatif              | Questionnaire pré-test et post-test                    | 126 étudiant.e.s                                     |
| Dubé (2016)                       | Mémoire de maîtrise     | Canada  | Qualitatif et qualitatif | Questionnaires et entrevue                             | 34 élèves  |
| Andersson (2015)                  | Article scientifique    | Suède   | Qualitatif et qualitatif | Observation et questionnaire                           | 236  |
| Welton <i>et al.</i> (2015)       | Article scientifique    | États-Unis                                    | Qualitatif               | Entrevues et observation                               | Une classe de 32 élèves                              |
| Isac <i>et al.</i> (2014)         | Article scientifique    | Les données proviennent de 31 pays différents | Quantitatif              | Questionnaire  | 102 396  |
| Luby (2014)                       | Article scientifique    | Royaume-Uni                                   | Qualitatif et qualitatif | Enregistrement de dialogues en classe                  | 38   |
| Gagnon <i>et al.</i> (2013)       | Article scientifique    | Québec  | Qualitatif               | Sondage électronique                                   | 97   |
| Alimo (2012)                      | Article scientifique    | États-Unis                                    | Quantitatif              | Questionnaire pré-test et post-test                    | 1463 étudiant.e.s                                    |
| Flynn (2012)                      | Article scientifique    | États-Unis                                    | Qualitatif               | Entrevues et observation                               | 38 élèves de deux écoles                             |
| Hand et Levinson (2012)           | Article scientifique    | Royaume-Uni                                   | Qualitatif et qualitatif | Questionnaires, entretiens semi-dirigés et observation | 26 écoles secondaires (N exact non précisé)          |
| Zuniga <i>et al.</i> (2012)       | Article scientifique    | États-Unis                                    | Qualitatif               | Entrevues  |  |
| Schuitema <i>et al.</i> (2011)    | Article scientifique    | Pays-Bas                                      | Qualitatif               | Analyse de productions écrites                         | 482  |
| Dopson (2010)                     | Thèse de doctorat       | États-Unis                                    | Quantitatif              | Observation  | 17   |
| Radstake et Leeman (2010)         | Article scientifique    | Pays-Bas                                      | Qualitatif               | Entrevues et observation                               | 5 enseignant.e.s                                     |



|                                    |                      |            |                          |   |  |
|------------------------------------|----------------------|------------|--------------------------|---|--|
|                                    |                      |            |                          |   | de 5 écoles différentes                |
| Dessel et Rogge (2008)             | Article scientifique | États-Unis | Qualitatif               | Recension                               | 23 articles                            |
| Gurin et Nagda (2007)              | Article scientifique | États-Unis | Qualitatif et qualitatif | Questionnaire, observation et entrevues | 75 étudiant.e.s                        |
| Huber, Murphy et Clandinin, (2003) | Article scientifique | Canada     | Qualitatif               | Entrevues et observation                | 2 classes<br>Groupes de 21 à 28 élèves |
| Hess (2002)                        | Article scientifique | États-Unis | Qualitatif et qualitatif | Entrevues et observation                | 3 enseignant.e.s et leurs groupes      |

## 1.2 Les apports du dialogue

Nous avons vu dans l'introduction que des instances québécoises et internationales s'accordent pour promouvoir l'apprentissage et la pratique du dialogue à l'école, notamment afin de répondre aux défis posés par le pluralisme et la radicalisation violente qui s'observe dans les sociétés occidentales. Voyons maintenant tous les apports de la pratique du dialogue qui ont été documentés dans la recherche.

### 1.2.1 Comprendre des opinions différentes des siennes

Le dialogue semble permettre de mieux comprendre et respecter des opinions différentes de la sienne. C'est du moins ce que rapportent des élèves du secondaire (Luby, 2014; Gagnon et al., 2013). Flynn (2012) obtient le même résultat dans une étude réalisée auprès de 38 élèves de deux écoles secondaires multiethniques et des observations en classe. Il rapporte que des élèves

blancs affirment que le fait d'avoir entendu des événements vécus par leurs camarades de classe racisés leur a permis de prendre connaissance d'un racisme moderne dont elles et ils n'avaient pas conscience. Ce type de prise de conscience de discrimination institutionnalisée est souvent observé dans les dialogues inter-groupes sur des sujets comme le racisme, mais aussi le sexisme et la diversité sexuelle (Dessel et Rodenborg, 2017).

### *1.2.2 Construction d'un point de vue plus étayé*

S'appuyant sur une recension des écrits, Schuitema et al. (2011) présentent le dialogue comme un élément incontournable dans la documentation portant sur l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ils ajoutent cependant que peu d'études empiriques ont été accomplies sur l'efficacité des méthodes d'enseignement. Ils ont entrepris une recherche évaluative sur la qualité des dialogues dans les cours d'éducation à la citoyenneté au secondaire aux États-Unis et la capacité des élèves à justifier un point de vue sur un sujet moral, plus précisément le port de l'uniforme à l'école. Le nombre de personnes participantes était de 482. Ils ont comparé les résultats de trois groupes choisis au hasard. Le premier avait reçu un enseignement magistral de l'histoire des États-Unis, le deuxième un enseignement avec des dialogues en grand groupe (groupe classe), et le troisième un enseignement incluant des dialogues en petits groupes. Les étudiantes et les étudiants qui ont eu une approche dialogique de l'éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième groupes) ont eu de meilleurs résultats que celles et ceux qui ont reçu un enseignement magistral portant sur le même contenu disciplinaire en histoire dans lequel une attention particulière était portée sur les valeurs morales, par exemple celles se trouvant dans la

---

Déclaration d'indépendance américaine de 1776. Ensuite, les élèves qui ont pratiqué le dialogue en petits groupes ont eu de meilleurs résultats que celles et ceux qui ont dialogué en groupe-classe. Plus précisément, cela signifie qu'elles et ils se sont davantage référés aux valeurs morales, dont la liberté, et ont présenté un plus grand nombre de perspectives sur le sujet. Spécifions également que la pratique du dialogue n'a pas nui aux objectifs propres au programme d'histoire, les résultats étant similaires dans les trois groupes.

### 1.2.3 *Augmentation des compétences civiques*

Isac et al. (2014) ont effectué une analyse multivariées de l'influence de l'école sur les savoirs et l'implication civiques sur les élèves. En effet, ils affirment à la suite d'un travail de recension des écrits que peu d'études ont été effectuées pour examiner l'effet de l'éducation à la citoyenneté à l'école chez les élèves. Les données, datant de 2009, ont été colligées par le *International Civic and Citizenship Education Study*. Elles portent sur 102 396 élèves de la 8e année (14 ans), issus de 4078 écoles de 31 pays différents de contextes sociaux et politiques variables dont la Bulgarie, l'Italie, le Guatemala et la Chine. Les chercheurs se sont penchés sur quatre éléments liés à l'éducation à la citoyenneté : 1) *Civic knowledge* (savoirs liés à la vie civique), 2) *Conventional citizenship* (attitudes envers les normes liées à la vie citoyenne), 3) *Social-movement-related citizenship* (attitudes envers les mouvements sociaux) et 4) *Intended participation* (intention de participer à la vie politique à l'âge adulte). Ils ont comparé les pays (selon leur niveau de développement économique et démocratique incluant les libertés civiles), les milieux scolaires (notamment la composition de sa population étudiante, les tensions sociales de

---

la communauté ainsi que les opportunités d'apprentissage et de pratique démocratiques), de même que des caractéristiques de l'élève (dont son portrait socio-économique, ses intentions d'étude et l'intérêt de ses parents envers les questions sociales et politiques). Selon les résultats obtenus, l'école semble n'avoir qu'une influence limitée sur les compétences relatives à la vie civique des élèves. Le climat politique ambiant a davantage d'influence que le cursus scolaire. Cependant, lorsque l'école a un impact, c'est principalement par le biais d'un climat de classe favorable aux dialogues, s'incarnant principalement en débats portant sur les questions politiques et sociales controversées en classe, offrant ainsi des occasions d'apprendre et de pratiquer la démocratie à l'école (p. 48).

Andersson (2015) a mené une étude en Suède auprès d'élèves du *upper secondary* issus d'un programme préparant à des études supérieures et l'autre à des métiers, un à dominante féminine et l'autre à dominante masculine. S'appuyant sur des études antérieures (Persson, 2011; Högberg, 2009), il rappelle d'emblée que l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté est supérieur chez les élèves du premier groupe, ce qui peut certainement influencer les résultats. L'objectif était de voir s'il y avait un lien entre l'utilisation de la délibération et l'augmentation des « *democratic virtues* » (compétences en communication, leur efficacité politique, soit leur compréhension d'enjeux politiques, et l'intention de participer dans le futur à la vie politique). Son échantillon est constitué de 230 élèves et de six personnes enseignantes. Il résume ainsi les résultats : l'enseignement à l'aide de dialogues est parfois plus, jamais moins, efficace pour développer les « *democratic virtues* ». On note peu de différences dans les groupes d'élèves se préparant à exercer

---

un métier alors que ceux dans lesquels on retrouve les élèves souhaitant poursuivre des études supérieures obtiennent de meilleurs résultats par l'approche délibérative. Sans doute que l'intérêt préalable au sujet et l'impact probable sur la qualité des dialogues qui en a découlé doit être considéré pour expliquer cet écart. Le dialogue crée l'intérêt et outille les élèves pour participer aux sujets politiques. Ainsi, il constitue un apport à l'éducation à la citoyenneté des élèves.

Dans une recension de la littérature portant sur les dialogues intergroupes, Dessel et Rogge (2008) ont aussi identifié de nombreux apports sur les étudiantes et étudiants participants, notamment une capacité accrue de se mettre à la place d'un autre groupe social, de laquelle découle une plus grande compréhension et sensibilité aux inégalités sociales ainsi qu'un plus grand engagement social (par exemple par une augmentation de la participation aux débats sociaux et aux élections (Zuniga et al., 2012). Les DIG engagent des personnes d'horizons divers dans un dialogue afin d'avoir une vision plus complète d'une situation, par exemple la discrimination à l'emploi, et donc une meilleure compréhension générale des rapports sociaux, menant à la possibilité de concevoir d'autres possibles (Zuniga et al., 2012). Cette approche s'inscrit dans le courant radical de la pédagogie émancipatrice de Paolo Freire, visant explicitement à transformer les comportements des participantes et des participants (Muller et Miles, 2017; Alimo, 2012). On y mise sur la prise de conscience des inégalités sociales structurelles pour donner lieu à une volonté de s'impliquer pour une société plus juste (Alimo, 2012 et Dessel et al., 2011). Ce lien entre le dialogue et l'action est une idée maitresse de Freire, qui ira jusqu'à écrire :

---

*But the word is more than just an instrument that which makes dialogue possible: accordingly, we must seek its constitutive element. Within the word we found two dimensions, reflection and action, in such radical interaction that if one is sacrificed – even in part – the other immediately suffers. There is no true word that is not at the same time a praxis (p. 87).*

S’inscrivant dans cette logique, les participantes et les participants des DIG sont conscientisés aux liens entre éducation, loi, institutionnalisation, structure de pouvoirs, privilèges et les inégalités sociales (Gurin et Nagda, 2007; Zuniga et al., 2012).

#### *1.2.4 Meilleures connaissance et affirmation de soi*

Dessel et al. (2011) ont étudié des dialogues inter-groupes et ont documenté le fait que certains membres de ces DIG prennent conscience de leurs propres préjugés. Par exemple, des étudiants gais et des étudiantes lesbiennes, victimes de l’hétéronormativité, ont pris conscience de leurs propres présupposés envers les personnes s’identifiant comme bisexuelles (Dessel et al., 2011, p. 1145). De plus, les chercheuses ont observé des retombées sur les personnes participantes en lien avec la connaissance et l’affirmation de soi. Dans un premier temps, le groupe de recherche rapporte que « *most students left the dialogue feeling empowered, possessing new understanding of the complexity of their identities and accepting their sexual identities* » (Dessel et al., 2011, p. 1145). L’une des raisons identifiées est l’espace sécuritaire du DIG qui a permis des discussions

---

saines sur le sujet, et dans certains cas a donné la possibilité d'affirmer pour la première fois une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle.

### **1.3 Les défis relatifs à la mise en œuvre du dialogue en classe**

Pourquoi, se demande notamment Tannebaum (2013), y a-t-il si peu de pratique du dialogue en classe alors qu'il est largement prôné et que ses apports positifs sont documentés ? En effet, Hattie (2017), s'appuyant notamment sur les travaux de Yair (2000) et Hardman, Smith et Wall (2003), confirme que l'enseignement magistral domine encore nettement en classe (le dialogue est estimé à seulement 5% du temps en classe), ce qui limite l'engagement des élèves (p.103). Les risques et difficultés que la mise en œuvre du dialogue comporte ne sont sans doute pas étrangers à ce fait. Nous verrons ce que les études nous apprennent sur ces défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe, tant chez les enseignantes et les enseignants que chez les élèves du secondaire. Nombre de ces défis s'explique par le fait que beaucoup de sujets sont des questions socialement et personnellement vives, c'est-à-dire qu'elles sont porteuses de sensibilités sociales et personnelles qui entraînent notamment des inquiétudes chez le personnel enseignant et des inconforts chez les élèves lors de dialogues en classe. Un autre type de difficulté relève de l'effort intellectuel exigé dans la pratique du dialogue pour dépasser des préconceptions sur le sujet.

### 1.3.1 *Des questions socialement et personnellement vives*

Depuis les années 1970, les *controversial issues* constituent un objet d'étude, principalement aux États-Unis. Dans la francophonie, l'intérêt envers les questions socialement vives (QSV), aussi appelées « Questions ou sujets sensibles », est plus récent, soit depuis les années 1990. Legardez (2006) présente les QSV à partir des trois caractéristiques suivantes : 1) elles sont vives dans la société, c'est-à-dire qu'elles y suscitent des débats, 2) elles sont vives dans les savoirs de référence, donc objet de controverse chez les spécialistes du sujet, et 3) elles sont vives dans les savoirs scolaires, les deux premières caractéristiques pouvant créer le sentiment d'être démunis chez ceux et celles qui les enseignent quant aux informations à donner et leur traitement. Les QSV convoquent des savoirs de référence (des savoirs « savants » provenant de l'extérieur de l'école), des savoirs sociaux des élèves (qui sont préalables à un enseignement scolaire, dont les représentations sociales et les acquis antérieurs), ainsi que des savoirs scolaires (issus du milieu scolaire : programme scolaire, enseignement reçu, matériel utilisé en classe...) (p. 20). Simonneaux (2006) ajoute la dimension interdisciplinaire intrinsèque aux QSV, et Tutiaux-Guillon (2006) l'importance des enjeux sociaux soulevés pour le présent et le futur. Si dans certains travaux, les QSV et les sujets sensibles sont utilisés comme synonymes (Bonafoux, 2014), Hirsh (2016) utilise l'appellation « sujet sensible » pour parler de sujets qui touchent personnellement les élèves dans leurs valeurs, leurs représentations sociales, voire dans leurs croyances, et qui ne sont pas nécessairement objet de controverse sociale (p.79). Les QSV peuvent varier selon l'actualité, l'époque et le lieu géographique. Par exemple, Éthier et al. (2008) ont documenté les « questions controversées » en histoire, qui sont en France principalement liées au passé colonial et au Québec à la définition de la nation québécoise.



---

Selverstone (2007) présente les QSV dans les catégories suivantes suivies d'exemples de sujets pour chacune : Biologie/Santé (l'avortement et le profilage racial), le divertissement (les biais médiatiques et le système de notation d'âge pour les jeux vidéo), l'environnement (le réchauffement climatique et le nucléaire), la géographie (la frontière entre les États-Unis et le Mexique et les territoires occupés en Israël), l'histoire (les génocides et le suprématisme blanc), des personnes (Malcom X et Martin Luther King Jr), la politique (le féminisme et les politiques liées au contrôle des armes à feu), la religion (l'athéisme et la Charia) et la sexualité (la polygamie et la pornographie).

Hirsh, Audet et Turcotte rappellent que les sujets sensibles peuvent susciter « des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves » (2015, p. 5). Hess (2002) rapporte que des enseignantes et des enseignants évitent les CPI (*controversial political issues*) justement par manque de confiance en leurs capacités à gérer ce type de discussion. Huber, Murphy et Clandinin (2003), qui ont mené une étude à l'aide d'observations et d'entrevues auprès d'enseignants et d'élèves de quatre écoles secondaires différentes, montrent que des dialogues de groupes-classes portant sur la diversité des origines ethniques entraînent du stress chez les personnes enseignantes. En se basant notamment sur cette étude, Radstake et Leeman (2010) ont souhaité faire un pas de plus et comprendre comment les titulaires de classe au secondaire, provenant de différentes disciplines, pensent et agissent lors de discussions portant sur des sujets liés à l'interculturalisme (par exemple, la discrimination sur la base ethnique). Les chercheuses ont réalisé une étude auprès de cinq enseignantes et enseignants des Pays-Bas, à qui elles ont demandé

---

d'avoir des discussions en classe sur des situations dites sensibles en lien avec l'interculturalisme. Non seulement un stress à l'idée d'aborder ces sujets était présent, mais ils précisent que cela a un impact sur la manière d'animer le dialogue. Ainsi, alors que les quatre personnes participantes croyaient qu'il est pertinent d'utiliser le vécu des élèves lors de tels dialogues, trois ne l'ont pourtant pas sollicité. De plus, elles admettent avoir eu peur de dévier de la structure de base du dialogue malgré des occasions qui auraient pu enrichir l'échange, et ce même en l'absence de signe de surréactions émotives. Une autre difficulté a été observée chez trois de ces personnes participantes : elles n'apportaient pas de solutions alternatives à ce qui était proposé en classe par les élèves et le regrettaient ensuite. Dans tous les cas, les enseignantes et les enseignants ont affirmé que c'est la peur que la discussion « dérape » qui a influencé leurs interventions.

Si la pratique du dialogue en classe peut créer du stress chez le personnel enseignant en raison de la vivacité de certains sujets, il peut aussi en créer un chez des élèves qui peut s'exprimer en inconfort, voire en résistance dans la classe. Abd Elkader (2015) a d'ailleurs recensé différentes études sur l'éducation multiculturelle attestant de résistances en éducation anti-raciste, mais surtout en éducation anti-sexiste et anti-homophobe (DePalma, 2007; Milner, 2008; Whitlock, 2010). Cette résistance peut se traduire par un silence désengagé ou hostile, voire par des réactions verbales de contestation de la part des élèves.

---

Dans d'autres cas, c'est de l'inconfort qui est évoqué. Par exemple, certains élèves peuvent se sentir coincés dans un dialogue traitant d'un sujet les concernant et sur lequel ils et elles pourraient ne pas vouloir s'exprimer, par pudeur ou par malaise. Leonardo et Porter (2010) rapportent ce sentiment chez des élèves racisés qui se sentaient en position vulnérable à l'idée de partager leurs émotions et expériences en lien avec le racisme afin « d'éduquer » les élèves blancs de la classe. Parfois, ce sont les élèves blancs qui craignent de s'exprimer afin de ne pas avoir l'air raciste (Welton et al., 2015).

Dans une étude portant sur la pratique du dialogue sur des questions raciales aux États-Unis, Flynn (2012) rapporte que, malgré un haut niveau de satisfaction générale sur le déroulement de ces derniers, certains élèves éprouvent des difficultés à se positionner sur le racisme. Dialoguer sur ce sujet, en tant que Blancs, les identifie comme étant des privilégiés, parfois sans considérer qu'ils sont par ailleurs victimes de préjugés portant sur leur religion (élèves Juifs et membres des Témoins de Jéhovah). Il rapporte aussi le cas d'une élève d'origine latine qui se sentait exclue d'une discussion souvent prise sous un angle « Noir et Blanc », n'étant ni l'un ni l'autre. Cependant, au cours des sessions suivantes, elle a pu s'exprimer et affirme s'en être sentie « *empowered* » lorsqu'elle a eu l'occasion de travailler et de s'exprimer sur cet aspect de la question.

### 1.3.2 *Dépasser ses préconceptions*

Un autre défi relevé dans la documentation scientifique est celui d'aider les jeunes à dépasser leurs préconceptions afin d'avoir une ouverture d'esprit indispensable au dialogue, qui nécessite d'être en mesure de s'exprimer, mais aussi de vouloir comprendre et d'apprécier ce que les autres ont à apporter à l'échange. En effet, si la pratique du dialogue favorise la prise de conscience de ses préjugés et mieux comprendre le point de vue des autres, il faut tout de même avoir au préalable un minimum d'ouverture d'esprit pour pouvoir dialoguer et bénéficier de ses apports. Un retranchement dans ses préconceptions peut bloquer le dialogue. Par exemple, Brett et al. (2017) ont observé la difficulté de certains élèves à passer du mode « partisan » à celui de l'« objectivité » lors de la pratique du dialogue sur des sujets politiques, et ainsi l'incapacité de dialoguer qui en découle.

Dans une étude portant sur la discussion dans une approche pédagogique intitulée POS (*Perspectives on sciences*), Hand et Levinson (2012) se sont intéressés aux facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la discussion en classe. À cette fin, ils ont effectué une collecte de données selon une méthode mixte, combinant une enquête par questionnaire, des entrevues semi-dirigées ainsi que des observations en classe. Les questionnaires ont été envoyés au personnel enseignant des 26 écoles du secondaire et collèges au Royaume-Uni utilisant la POS. Ils ont dégagé deux types d'arguments, qu'ils qualifient de « moves » effectués par les élèves, soit un éloignement du dialogue par un retranchement de l'élève derrière un argument non discutable. Il y a le 1) C'est-ce-que-je-crois (*The that's-just-what-I-believe move*) et le 2) C'est-ce-que-ma-religion-dit (*The*

---

*that's-what-my-religion-says move*). Dans les deux cas, les opinions discutées et discutables deviennent des parties de l'identité personnelle, non discutables (p. 625). De plus, dans le deuxième cas, le sujet discuté peut également être réduit à une simple discussion sur l'existence de Dieu (*Ibid.*). Hand et Levinson considèrent que malgré une préparation adéquate de l'enseignante ou de l'enseignant, le recours à ces arguments non-discutables n'est pas toujours prévisible ni évitable (p. 627).

#### **1.4 Les stratégies utilisées lors de la pratique du dialogue en classe**

Nous venons de présenter certaines difficultés rencontrées lors de la pratique du dialogue en classe. Il convient maintenant de présenter des stratégies qui sont mises en œuvre pour les dépasser. Certaines de ces stratégies visent l'instauration d'un bon climat de classe, d'autres de la préparation de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves et les dernières portent sur le moment où la pratique du dialogue a lieu.

##### *1.4.1 Le climat de classe*

Le climat de classe est une variable incontournable pour aborder les apprentissages scolaires en général et le dialogue à l'école en particulier (Muller and Milles, 2016). Son élément le plus important, selon différentes études répertoriées par Hattie dans *Visible Learning* (2008), est la cohésion de la classe, soit le sentiment de constituer un tout qui travaille en commun pour

---

atteindre des objectifs. Hattie précise que “*Over all the studies in these meta-analyses of classroom climate, there are common attributes that optimize student learning – goal directedness, positive interpersonal relations and social support*” (p. 103). Il cite aussi la méta-analyse de Evans et Dion (1991) qui démontre une stabilité positive du lien entre la cohésion de la classe et la performance académique (*Ibid.*). Par ailleurs, Matuzov (dans Abd Elkader, 2015) insiste aussi sur la cohésion de classe comme une communauté de recherche pour être en mesure de dialoguer sur des sujets controversés et bénéficier de l’apport mutuel des collègues de classe, et insiste sur le rôle de l’enseignante ou de l’enseignant pour aider les élèves à apprécier les points de vue des autres sans chercher un compromis à tout prix.

Brett et al. (2017) mettent de l’avant l’importance de créer un climat adéquat aux échanges d’idées en encourageant explicitement l’expression d’idées divergentes, en mettant de l’avant des idées alternatives qui n’émergent pas du dialogue et en étant un modèle à la fois de rigueur et d’ouverture (2017, p. 49). Hess (2002) a rencontré et observé un enseignant et deux enseignantes du secondaire aux États-Unis et présente les stratégies qu’il et elles utilisent pour avoir des discussions sur les CPI. D’abord, les trois préparent avec les élèves des règles pour un dialogue efficace en classe. Une enseignante rappelle les éléments importants pour un échange en classe, notamment l’écoute, le respect et la participation, avant d’entamer la discussion.

### 1.4.2 Préparation

Dans la même étude, Hess rapporte aussi que pour chaque sujet, une préparation factuelle est faite. Dans les trois classes, les élèves doivent lire un ou des textes et compléter des documents, attestant d'une préparation adéquate. Les élèves qui n'avaient pas complété le travail exigé n'étaient pas admis dans la discussion, mais devaient l'observer et prendre des notes pour contribuer au retour en plénière. Hess précise que même chez les élèves généralement moins assidus dans les devoirs, l'envie de participer aux discussions les motivait à compléter le travail préalable demandé (2002, p. 37).

Brett et al. (2017) rapportent eux aussi l'importance, pour une participation plus active des élèves, de pouvoir s'informer adéquatement des enjeux, notamment en prenant connaissance de points de vue variés et en effectuant une préparation préalable à la maison avec des intentions pédagogiques précises. Ils donnent l'exemple d'enseignants qui demandaient aux élèves d'écouter un débat présidentiel en leur demandant notamment de nommer les enjeux qui les touchaient le plus. Cette préparation, contrairement aux classes où il n'y en avait pas, permettait des échanges plus soutenus. Lors de la préparation factuelle, une attention particulière au sens des mots est mentionnée comme stratégie pour faciliter le dialogue. Ainsi, Welton et al. (2015) mettent de l'avant l'importance de se donner un langage commun afin de pouvoir identifier, nommer et problématiser le racisme.

La préparation d'un dialogue nécessite selon Dopson (2010) d'avoir un objectif clairement défini et de le faire connaître aux élèves avant d'entamer la discussion. En s'appuyant sur les travaux de Cwilka (2003) et McNeil (2000), Dopson affirme que nombre de frustrations qui surviennent lors d'un dialogue en classe s'explique par le fait que l'objectif d'apprentissage n'a pas été préalablement clarifié et expliqué aux élèves. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'établir à l'avance les conclusions du dialogue, mais plutôt d'établir les objectifs d'apprentissage (que voulons-nous comprendre ou analyser dans cet échange). Cela permet de formuler des questions directement en lien avec cet objectif et d'éviter que le dialogue ne s'en éloigne. Cependant, Brett et al. (2017) évoquent le piège d'une question trop précise qui limite l'engagement des élèves. Ainsi, il faut établir un objectif clair, mais laisser de l'espace pour l'explorer en profondeur. Il faut aussi avoir le temps d'explorer un sujet pour ne pas rester dans les échanges superficiels (p. 51).

#### *1.4.3 L'utilisation des petits groupes*

Rappelons que l'étude de Schuitema et al. (2011) faisait état de résultats meilleurs chez les élèves ayant dialogué en petits groupes plutôt qu'en grand groupe. L'avantage des petits groupes est qu'un plus grand nombre d'élèves peut participer de manière active à l'activité, et que c'est cette forme de participation qui permet de transformer la compréhension et les habiletés (Salomon and Perkins, 1998).



---

Luby (2014) a effectué une recherche action au Royaume-Uni au secondaire dans le cadre d'un cours d'enseignement religieux. Y ont participé dix élèves catholiques et dix autres non-catholiques. Se basant sur les travaux de Mercer (1995), qui identifie trois manières de parler, soit les modes disputatif, cumulatif (superposition d'idées) et exploratoire (incluant une dimension critique), Luby observe que les élèves, travaillant en petits groupes afin de créer un espace sûr, participent activement au dialogue. Les sujets portaient sur la science et la religion, les valeurs et les preuves historiques. Les enregistrements des échanges démontrent que lors de la première session, le temps consacré au sujet prescrit était de 92,3%. De plus, dans la majorité des échanges, les modes cumulatif et exploratoire dominant. Les élèves sont donc engagés dans une démarche d'intercompréhension, ainsi que le confirme l'activité finale qui consistait à écrire, de manière anonyme, leur appréciation de ces dialogues interreligieux. Luby rapporte qu'ils ont tous été positifs et rapporte leurs propos en trois catégories de raisons : 1) pédagogiques, notamment que c'était une bonne manière de comprendre des opinions différentes, 2) pédagogiques et sociales, que cela favorisait l'écoute et la compréhension des points de vue différents, et 3) sociales, le plaisir d'écouter et de s'exprimer.

Néanmoins, il convient de souligner que le fait que les élèves savaient participer à une étude peut avoir influencé les résultats. De plus, nous tenons à souligner que le dialogue en petits groupes peut aussi poser ses défis, entre autres s'assurer que les élèves restent concentrés sur le sujet, que les conditions favorables au dialogue soient respectées et que les informations partagées soient justes. Ainsi, il convient selon nous que la tâche soit bien structurée et que les élèves ne se

sentent pas complètement livrés à eux-mêmes, mais encadrés et observés. Cela doit être considéré dans l'interprétation des résultats de recherche de ce type.

#### *1.4.4 Laisser du temps*

En s'appuyant principalement sur les travaux de Rowe (1987), Dopson (2010) affirme qu'il est important de laisser un temps d'attente (sans précision) après avoir formulé une question, mais aussi après qu'un élève ait donné sa réponse. Cela favorise la variété et le développement des réponses. Abel (2011) présente un projet portant sur deux années de pratique de communautés de recherche philosophique dans un groupe en enseignement régulier incluant des élèves sourds et malentendants. Il rapporte que le fait d'avoir l'interprète en langue des signes ralentissait le rythme des échanges. « Il fut ainsi régulièrement rapporté que ce “ralentissement” autorisait à la réflexion et au questionnement des enfants (malentendants et entendants) une plus grande place et souplesse pour émerger à leur rythme » (2011, p. 12). Brett et al. (2017) rapportent aussi une plus grande participation et des dialogues plus approfondis quand plus de temps est accordé en classe pour le dialogue en général, mais aussi en laissant du temps après avoir posé une question. Ils observent que certains enseignants sont portés à remplir rapidement un temps silencieux, pourtant propice à la réflexion et à un échange ensuite plus soutenu (p. 43).

### 1.5 Synthèse des savoirs sur la pratique du dialogue en classe

La recension des écrits a permis de montrer la pertinence de la pratique du dialogue en classe. En effet, cette pratique permettrait de mieux comprendre le point de vue des autres (Luby, 2014; Gagnon et al., 2013; Flynn, 2012), de construire des points de vue mieux étayés (Schuitema et al., 2011) et aurait un effet favorable sur la volonté des élèves de participer à la vie démocratique (Andersson, 2015; Isaac et al., 2014). Cependant, l'enseignement magistral domine encore en classe, notamment en raison des défis que pose le dialogue. Ainsi, les sujets permettant la rencontre de différents points de vue sont souvent potentiellement porteurs de tensions, ce qui explique qu'ils sont parfois mis de côté (Huber, Murphy et Clandinin, 2003). De plus, les élèves aussi peuvent éprouver un malaise avec des sujets (Welton et al., 2015; Flynn, 2012) et dans certains cas avoir des réactions d'hostilité (Abd Elkader, 2015). Par ailleurs, une fermeture d'esprit se traduisant par un retranchement identitaire peut arriver (Hand et Levinson, 2012).

Si ces défis sont des réalités concrètes à considérer, des stratégies sont néanmoins mises en œuvre pour les dépasser. Sans être infaillibles, elles facilitent grandement la pratique du dialogue. Parmi elles, on retrouve l'importance d'instaurer un climat de classe adéquat. Cela exige notamment de l'enseignante ou de l'enseignant d'être un modèle d'ouverture et de rigueur (Brett et al., 2017) et d'instaurer un certain nombre de règles (Hess, 2002). De plus, il convient de préparer les élèves (Brett et al., 2017), de définir un objectif qui sera connu des élèves (Dopson, 2010), d'utiliser des petits groupes (Schuitema et al., 2011; Luby, 2014) et de laisser du temps aux élèves pour réfléchir pendant le dialogue (Abel, 2011; Brett et al., 2017).

Maintenant que nous avons brossé un portrait des savoirs scientifiques sur la pratique du dialogue en classe selon les apports, défis et stratégies, nous allons nous pencher sur le programme d'ÉCR. Avec sa compétence au dialogue comme pivot, il est en quelque sorte le dépositaire du dialogue dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Il n'est bien sûr pas le seul programme à le faire. La communication est centrale dans le programme de Français langue d'enseignement. Ainsi, sa troisième compétence est « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Dans le programme du premier cycle du secondaire, on mentionne :

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève écoute diverses productions de complexité moyenne et traitant de sujets abordés en français ainsi que dans d'autres disciplines. Il prend aussi la parole, en interaction et individuellement, en se faisant bien comprendre de ses interlocuteurs ou de son auditoire. Il est notamment en mesure de s'informer, d'informer d'autres personnes et de défendre une idée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation (p. 122).

Cette compétence disciplinaire du français relève surtout de la capacité à communiquer, soit à s'exprimer clairement et adéquatement selon le contexte. Les visées ne sont pas les mêmes qu'en ÉCR où le dialogue est considéré comme une manière de favoriser un meilleur vivre-ensemble et mobilisé en ce sens.

## 2. LE PROGRAMME D'ÉCR

Puisque nous allons aborder le dialogue en classe d'ÉCR au secondaire, nous allons présenter la structure et les finalités de ce programme, la posture professionnelle particulière qui y est exigée ainsi que ses trois compétences disciplinaires. Nous ferons ensuite un survol des critiques qui lui sont faites, en s'intéressant surtout à celles portant sur la compétence au dialogue. Nous terminerons en explorant les études empiriques sur la pratique du dialogue en ÉCR.

### 2.1 Historique d'ÉCR

En offrant un enseignement de la culture religieuse et de la réflexion éthique, le programme d'ÉCR s'inscrit dans une tendance occidentale de sécularisation et de volonté de favoriser un meilleur vivre-ensemble en contexte pluraliste. La question du pluralisme n'est pas nouvelle dans le monde de l'éducation québécois. Dès le rapport Parent par exemple, rédigé à la suite des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec dans les années 1960, le pluralisme religieux se pose comme un fait non seulement à considérer, mais également comme une « occasion à saisir ». Ainsi peut-on y lire :

[...] les maîtres devront être conscients du pluralisme religieux chez leurs élèves et en tenir compte dans leurs leçons, dans leur façon de parler de la religion ou de Dieu ; ils sauront même saisir l'occasion d'enseigner à leurs jeunes élèves le respect de la conscience d'autrui, la bienveillance mutuelle en matière religieuse. La diversité des croyances ne choquera pas l'enfant, elle lui paraîtra respectable, si elle

---

est considérée comme telle par le maître et par la direction de l'école (Rapport Parent, 1966, p. 87).

Dans le même esprit, on peut lire dans le programme d'ÉCR « que la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit » (2007, p.1). Priorisant le pluralisme comme valeur favorisant le vivre-ensemble, il mise sur la reconnaissance des identités multiples travaillant ensemble à la poursuite du bien commun. La compétence au dialogue y est présentée comme importante à cette fin. L'implantation d'ÉCR constitue l'aboutissement d'un long processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise, qui est lui-même le résultat de profondes transformations dans la société québécoise. Afin de mettre en relief les liens entre la société et l'école, nous allons présenter l'évolution de l'enseignement moral et religieux dans les écoles québécoises à travers quatre périodes distinctes depuis le rapport Parent.

### *2.1.1 Première période : 1963-1975*

Les années 1960 sont sous le signe de la jeunesse : « On construit pour elle, à toute vapeur, des écoles secondaires, puis des cégeps et de nouvelles universités » (Linteau et al., 1989, p. 425). Période d'urbanisation et de remise en question des normes traditionnelles tant religieuses, morales que familiales, cette ébullition se maintient environ jusqu'au milieu des années 1970 (*Ibid.*, p. 440). La diversité ethnique et culturelle, sans être un phénomène récent, prend une nouvelle signification dans la mesure où la gestion des rapports inter-ethniques pose de nouveaux défis à la

---

société (*Ibid.*, p. 591), dont une inquiétude pour l'avenir de la langue française. Charland (2005) évoque cette dernière chez les autorités scolaires du fait que les familles immigrantes, même les italiennes pourtant catholiques et linguistiquement plus près du français que de l'anglais, préféreraient scolariser leurs enfants dans les écoles protestantes anglophones afin d'augmenter leurs chances de réussites professionnelles (p. 174).

Selon Milot, c'est à la faveur de la Révolution tranquille que le premier véritable débat sur l'éducation a lieu au Québec. En 1961, la Grande Charte de l'éducation est présentée à l'Assemblée législative par Paul Gérin-Lajoie. Plusieurs mesures y sont proposées, dont la tenue d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement. C'est Monseigneur Alphonse-Marie Parent qui en sera le président. Le rapport déposé, communément appelé Rapport Parent, est publié en cinq volumes. Les nouvelles grandes orientations du système éducatif y sont exposées. Retenons notamment l'imposition de l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la création des cégeps et celle du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964. La création du MEQ, qui a soulevé énormément de débats, constitue le début de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Auparavant, c'était au Conseil de l'instruction publique que revenait la responsabilité de l'éducation. Or, ce dernier était constitué d'un comité catholique et d'un comité protestant, chacun d'eux était responsable des écoles attachées à sa confession. On assiste donc à un déplacement d'autorité majeur de l'Église à l'État. Cependant, dans le Rapport Parent on peut lire que : « [...] on ne pourra laïciser l'école, dans une société vraiment démocratique, tant que la

majorité n'en aura pas décidé ainsi » (Vol. 1, p. 89). Cette affirmation atteste que la question de la laïcisation se posait déjà, mais que la société québécoise n'était pas encore rendue à cette étape.

Dans les années 1960 se développe également une réforme de l'éducation, qui ne sera implantée qu'en 1969, avec l'arrivée des programmes cadres. Ces derniers sont très peu détaillés, donnant plutôt un « état d'esprit qu'un contenu précis », contrairement aux précédents, appelés les programmes catalogues, dans lesquels le contenu était minutieusement défini (Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. 8).

#### *2.1.1.1 L'enseignement moral et religieux*

Avant les années 1960, les écoles catholiques dispensaient un enseignement catéchétique du type questions-réponses. En moins d'une décennie, cette approche pédagogique disparaît pour faire place à la catéchèse. S'il convient de considérer l'impact du politique dans ce changement, selon Watters :

La décision de ce virage doit être principalement attribuée aux autorités ecclésiastiques québécoises. Fortement influencés par les recherches européennes et québécoises qui sont faites dans le domaine depuis plusieurs décades et par la crise qui secoue l'Église québécoise, les évêques sont forcés de quitter l'austère enseignement du catéchisme pour adopter une approche moins doctrinale et qui se fait plus proche de l'enfant (1999, p. 183).



---

Forte de ces nouveaux savoirs et en pleine réflexion, l'Église souhaite passer d'une approche de notions à une approche valorisant l'action. On ne veut plus seulement remplir la tête des enfants, mais toucher leur cœur.

#### *2.1.1.2 Des écoles non confessionnelles*

Dans le tome 4 du Rapport Parent, on y lit que : « Ceux qui adhèrent à une religion n'ont pas le droit, au nom de la vérité de leur religion, de l'imposer aux autres d'une manière ou d'une autre, pas plus que ceux qui n'en professent aucune ne peuvent obliger les autres à partager leurs convictions » (Rapport Parent, tome 4, 1966, p. 68-69). C'est dans cet esprit qu'on y recommande d'organiser, lorsqu'un nombre suffisamment important de parents en fait la demande, un enseignement non confessionnel. Dans le même sens que cette recommandation, le Mouvement laïque de la langue française demandait la création d'écoles neutres, ou non confessionnelles. Proulx a répertorié quatre sondages administrés entre 1964 et 1975 sur cette question. « Les deux premiers (Groupe de recherches sociales, 1964 ; CROP, 66) révèlent que la majorité y est défavorable, quoique de peu. Après 1970, la majorité bascule en faveur de l'existence de telles écoles [...] » (Ouellet, 1997, p. 84). De ces sondages émergent aussi le constat que jusqu'en 1976, la majorité de la population est en faveur d'un enseignement religieux obligatoire, mais que les Québécois et les Québécoises seront nettement plus divisés sur ce point dès 1978 (*Ibid.*, p. 94). Cela influencera sans conteste la décision du gouvernement d'instaurer, dans les années 1980, un système à option obligatoire entre l'enseignement moral et religieux.

### *2.1.1.3 Des ancêtres oubliés*

Le volet culture religieuse a quelques ancêtres oubliés. Il est intéressant de rappeler qu'un tel programme avait déjà été mis à l'essai entre 1969 et 1972 pour les trois dernières années du secondaire. Ce programme origine d'un document portant sur l'enseignement religieux et moral de l'époque, publié en 1968 par le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation du Québec. Tremblay précise que « Plutôt que d'orienter ses objectifs vers la transmission de l'identité religieuse, comme c'était le cas dans l'enseignement confessionnel, celui-ci s'intéressait en effet aux connaissances objectives et scientifiques relatives au fait religieux » (2010, p. 26).

Cependant, « [m]algré l'augmentation graduelle du nombre d'écoles ayant adopté le programme de culture religieuse, le Comité catholique a fait avorter le projet en 1972 au profit d'un renforcement de la confessionnalité scolaire » (Tremblay, 2010, p. 28). Il ne faut pas non plus négliger que le programme éprouvait un lot de difficultés. Ces dernières ont été soulevées en 1972 par Adam et Ouellette, notamment au niveau de la création d'instruments de travail, qui constituent alors une simple bibliographie, de la formation des maîtres, formés à aborder le phénomène religieux dans une perspective plus confessionnelle que culturelle, ainsi que le manque d'études sur le lien entre le développement psychologique de l'adolescent et la culture religieuse (Adam et Ouellette, 1972, cité dans Ouellette, 1985, p. 564).

---

Pour sa part, le secteur protestant prenait en charge les demandes d'exemption d'enseignement religieux de la manière suivante en aménageant : « un enseignement non confessionnel sur la tradition chrétienne, en plus d'un volet du programme consacré à l'enseignement moral et civique » (Milot, 2012, p. 47). Ce programme peut également être vu comme un ancêtre du programme d'ÉCR.

### *2.1.2 Deuxième période : 1976-1996*

Selon Tremblay, on assistait dans les années 1970 à « [l'] émergence [...] d'un discours gouvernemental axé sur le respect des droits de la personne » (Tremblay, 2010, p. 26). En 1975, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec est implantée. Deux ans plus tard est adoptée la loi 101. Selon Mc Andrew :

Parmi tous les impacts directs et indirects de la loi 101 sur le milieu scolaire, un seul peut lui être attribué de manière exclusive et certaine : le renversement de la tendance traditionnelle des élèves allophones à fréquenter l'école de langue anglaise. De 1971 à 2000 en effet, le pourcentage de la clientèle d'une autre langue que le français, l'anglais ou les langues autochtones que l'on retrouve désormais au secteur français a crû radicalement de 10 % à 78,5 % au fur et à mesure que l'impact de la loi se faisait sentir sur les générations successives d'élèves (Mc Andrew, 2002, p. 70).

---

À cette époque, différentes politiques adoptées au niveau provincial démontrent une volonté de se définir comme une société : « ouverte au pluralisme, respectueuse de la diversité et soucieuse de préserver la cohésion sociale sur la base de valeurs communes » (Milot, 2012, p. 48). La confessionnalité scolaire semble à contre-courant de la sécularisation de la société québécoise, et constitue de moins en moins une évidence sociale (*Ibid.*, p. 48). De plus, un autre élément viendra remettre en question la confessionnalité de l'école canadienne. En 1980, sous le gouvernement de Pierre Elliot Trudeau, le Canada a établi un large processus de consultations afin d'écrire ce qui est devenu La Charte canadienne des droits et libertés. Parmi les libertés fondamentales de la Charte, l'article 2 présente les libertés dites fondamentales, dont la liberté de conscience et de religion. L'implantation de cette Charte a des répercussions sur le système scolaire québécois. En effet, ce dernier offre des cours religieux confessionnels aux seuls catholiques et protestants. Cela constitue une forme de discrimination envers les autres traditions religieuses qui ne peuvent revendiquer un traitement similaire. Ainsi, le gouvernement provincial doit dorénavant demander au gouvernement fédéral une clause dérogatoire afin de pouvoir maintenir les cours confessionnels dans les écoles publiques de la province. Comme le précisent Cherblanc et Lebus : « L'article 33 de la Charte canadienne des droits et libertés et l'article 52 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec permettent de déroger aux droits fondamentaux inscrits dans ces chartes, par certaines dispositions législatives. [...] Cependant, la dérogation à la Charte canadienne doit être renouvelée tous les cinq ans » (2012, p. 81). De plus, en 1988, la Commission des droits de la personne prend position contre la confessionnalité scolaire, arguant qu'elle va à l'encontre de la liberté de conscience et de religion.

### *2.1.2.1 Le contexte scolaire*

Dix ans après la réforme scolaire des années 1960, c'est l'heure des bilans. Proulx parle de « désenchantement », surtout en ce qui concerne l'école secondaire (Proulx, 2009, p. 97). En 1979 est publié « L'École québécoise : Énoncé politique et plan d'action », communément appelé « Le Livre orange ». On y trouve notamment les principaux fondements de l'école québécoise des 20 années qui suivront : les finalités de l'éducation, les objectifs selon les ordres d'enseignement et les valeurs d'ordre moral, intellectuel, social, affectif, esthétique mais aussi religieux et spirituel. Ce livre fait suite à la publication du « Livre vert », qui présente les résultats d'un large processus de consultation de la population québécoise au sujet de l'éducation. Les objets de doléances sont nombreux et mèneront à une nouvelle réforme, s'inscrivant tout de même dans la continuité de la précédente. En effet, on assiste à la recherche d'un équilibre entre les valeurs de patriotisme des programmes catalogues et celles d'individualisme des programmes cadres. Dans ces nouveaux programmes, mis en place au début des années 1980, on continue de prôner un développement intégral de l'élève, mais en tenant compte des besoins de la société (Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. 12). Les objectifs généraux sont maintenant précisés et ordonnés, ce qui permet d'uniformiser les contenus éducatifs dans toutes les écoles de la province.

En 1981, lors d'un colloque organisé dans le cadre du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) portant sur la professionnalité et le pluralisme des écoles du Québec, on assiste à une polarisation des prises de position sur la

---

question de la confessionnalité scolaire. Denault et Ouellet observent que les prises de position se divisent en deux groupes :

« [...] ceux qui considèrent la confessionnalité comme une valeur positive qu'il faut chercher à conserver, quitte à trouver les mécanismes pour respecter le pluralisme grandissant de la société québécoise et ceux qui y voient un obstacle majeur à l'aménagement d'un système scolaire reflétant mieux les mutations culturelles récentes du Québec » (1981, p. 6-7).

Le débat est vif, et cela se conçoit aisément puisque ce sont des valeurs fondamentales et des conceptions de la société qui sont en cause.

### *2.1.2.2 L'enseignement moral et religieux*

La légitimité de l'enseignement religieux à l'école a fait l'objet, entre 1964 et 1996, de huit sondages recensés par Proulx. Alors qu'en 1964, les parents sont pratiquement unanimes à reconnaître l'importance de l'enseignement religieux à l'école, en 1996 c'est 76% des parents qui se déclareraient en désaccord avec une école sans enseignement religieux ou moral (Proulx, 1997, p. 89). Alors que c'est le régime d'exemption qui a la faveur jusqu'en 1976, on observe une évolution de l'opinion publique nettement en faveur d'un régime à option entre l'enseignement religieux et moral en 1981 (*Ibid.*, p. 94). Finalement, Proulx effectue l'analyse suivante :

La fonction éthique de l'enseignement religieux [...] a été et demeure la plus valorisée, presque au même niveau que dans l'enseignement moral. Cependant,

---

l'enseignement religieux remplit aussi une fonction primordiale, soit la transmission du patrimoine religieux. Bien que jugées globalement importante, les fonctions rattachées plus explicitement à la transmission de la foi sont nettement moins valorisées. (*Ibid.*, p. 100)

En 1978, alors qu'il est président du Comité catholique, l'abbé Paul Tremblay s'intéresse à la dimension morale de l'enseignement religieux. Dans un fascicule intitulé *Voies et impasses*, il émet le constat que la dimension morale n'est pas suffisamment mise en relief dans les programmes d'enseignement religieux et suggère de mieux y cerner et y appuyer davantage l'effort d'éducation morale (Watters, 1999, p. 316). À partir de 1983, la responsabilité de l'initiation sacramentelle passe graduellement de l'école à la paroisse. Par ailleurs, la catéchèse, supposant la foi de la personne de celles et de ceux qui la proposent, trouve de moins en moins son sens dans la société à la suite de la Révolution tranquille. On assiste donc au passage d'un enseignement à visée pastorale à un enseignement à visée éducative. C'est dans cette optique qu'en 1987, le programme d'Enseignement religieux catholique est renommé Enseignement moral et religieux catholique.

### 2.1.2.3 De l'exemption à un système à options

Voyons maintenant comment et pourquoi ce système avait été instauré. Ainsi que le rappelle Anita Caron, pionnière des études en éducation morale au Québec : « [...] un élève exempté de

---

l'enseignement religieux devait recevoir un enseignement de sciences morales répondant aux objectifs de formation de la personne formulés dans les programmes des écoles élémentaires et secondaire du Québec » (Caron dans Bouchard et Daniel, 2010. p. 4). Des subventions spéciales sont prévues dans le « Livre orange » pour assurer l'application du droit d'exemption de l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Ainsi, les commissions scolaires pourront dispenser aux élèves exemptés de l'enseignement moral ou religieux, catholique ou protestant, selon le cas, un enseignement dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux (Livre Orange, 1979, p. 157).

Dès l'automne 1967, à la suite de demandes des milieux scolaires : « le curriculum des écoles normales a comporté, en plus des cours sur la tradition catholique et sur les grandes traditions religieuses, des enseignements portant sur l'éducation morale » (Caron dans Bouchard et Daniel, 2010. p. 5). Il a alors un statut de dispense. En 1978, un programme optionnel peut être offert dans les écoles, mais seulement si les ressources le permettent dans le milieu scolaire. En troisième secondaire, il peut être possible d'avoir le choix entre l'EC ou l'EM, et en quatrième et cinquième secondaire, entre l'EC, l'EM et un cours d'enseignement religieux culturel (on trouve parmi les modules la religion dans les sociétés archaïques, ses fonctions et l'expérience du sacré), la religion au Québec, le bouddhisme, l'hindouisme, le judaïsme, le christianisme et l'islam. (Gouvernement du Québec, 1978,

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1958877#xml=http://services.banq.qc.ca/pdfbox/highlight.jsp?pdf=http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1958877&>



---

words=enseignement%20catholique). Ce programme aurait touché, selon Ouellette, entre 5 000 à 6 000 élèves (Estivalèzes, 2012, p. 64).

Ce programme sera aboli avec l'implantation d'un système d'options obligatoire entre l'enseignement religieux catholique ou protestant ou l'enseignement moral système en 1983. C'est aussi à cette époque que l'éducation morale devient un champ de recherche solidement implanté au Québec, incluant entre autres le rôle du dialogue dans les approches pédagogiques influentes de l'époque dont l'approche narrative de Tappan et Brown et celle de la clarification des valeurs de Raths, Harmin et Simon.

### *2.1.3 Troisième période : 1997-2005*

Dans les années 1990, de nombreux pays effectuent un examen de leur cursus scolaire en l'analysant à la lumière des besoins de la société moderne et de ses nouvelles exigences. Le pluralisme croissant fait partie de ces réflexions, et le Québec ne fait pas exception (Tondreau et Robert, 1997, p. 336-339). Il importe de considérer que le portrait culturel et religieux du Québec a beaucoup changé à la fin des années 1990 en comparaison à la situation du début de la Révolution tranquille. Palard met de l'avant deux éléments principaux pour illustrer cette nouvelle donne :

[L]e premier réside dans la conjonction, paradoxale en apparence, d'une forte baisse du taux de participation aux offices religieux avec le maintien d'une non moins

---

forte identification à une religion. Singulièrement catholique (86% de la population lors du recensement de 1991) ; la diversification du « marché des religions » en constitue le deuxième élément. (Palard, 2000, p. 97)

L'avis du CSE au ministère de l'Éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, s'inscrit dans cette préoccupation. Par ailleurs, la laïcisation constitue un sujet d'actualité qui occupe les gouvernements québécois, si bien qu'en 1988, Claude Ryan, ministre de l'Éducation du gouvernement libéral, adopte la loi 107. Il s'agit de : « [l]a nouvelle loi sur l'instruction publique [...] qui exprime la volonté du gouvernement du Québec de transformer ce qu'on appelle les structures scolaires confessionnelles en structures scolaires linguistiques » (CSE, 1993, p. 67). Dans les années 1990, les débats sur la confessionnalité scolaire se poursuivent, ainsi que mentionné dans le Rapport Proulx :

Les revendications en faveur de l'école laïque sont donc portées depuis un certain nombre d'années à la fois par ceux, tel le Mouvement laïque québécois, qui ont fait de l'idéologie de la laïcité le fondement de leur combat et par ceux qui s'inspirent principalement des droits fondamentaux de la personne reconnus par les chartes. En somme, il existe dorénavant au Québec un mouvement social qui est porteur d'une vision laïque et séculière de l'éducation auquel s'oppose l'autre mouvement social favorable à la confessionnalité. (Rapport Proulx, 1999, p. 4)

Mentionnons que dans le rapport final de la Commission Bouchard-Taylor (2007-2008), les commissaires émettent le constat d'un ralliement à la laïcité ouverte. On peut également y lire que : « l'école a constitué le centre de gravité de notre débat sur la laïcité » (Rapport Bouchard-

---

Taylor, 2008, p. 138) et on mentionne au moins à six reprises le programme éthique et culture religieuse, vu comme étant une réponse au vivre-ensemble en contexte pluraliste.

### *2.1.3.1 Le contexte scolaire*

En 1995 et 1996 ont lieu des États généraux sur l'éducation, au cours desquels : « [p]lus de 2 000 mémoires ont été présentés aux membres de la Commission et environ 10 000 personnes sont venues témoigner » (MELS, <http://www.mels.gouv.qc.ca/40ans/historique.htm>, consulté le 14 mars 2012). Dans son rapport final, la Commission propose notamment d'offrir un enseignement culturel de la religion et pose l'importance de poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire. À cette fin, on suggère notamment : « d'entreprendre les démarches pour l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne en vue de l'abolition des structures et des mécanismes actuels en matière de confessionnalité du système scolaire » et « d'inviter les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus propices que l'école » (<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-9.htm>). Le Comité sur les affaires religieuses (CAR) fait état des répercussions de cette prise de position, à la majorité des membres de la Commission :

Ce faisant, ils endossent ce que la Centrale de l'enseignement du Québec prônait déjà et répondent aux attentes maintes fois réitérées de nombre d'intellectuels, d'éditorialistes et du Mouvement laïque québécois [...]. Cette recommandation crée une dissension au sein du personnel scolaire et indispose la majorité catholique de même que la minorité franco-protestante. Puisqu'il ne s'agit que de

---

recommandations, les prises de position s'affirment et le débat s'anime, chacun tentant d'influencer les décisions politiques à venir. (CAR, 2006, p. 15)

En 1997, une série de changements juridiques a été enclenchée pour compléter la déconfectionnalisation du système scolaire québécois. En effet, un amendement est apporté à la Constitution, soit l'abrogation de l'article 93. L'année suivante sont abolies les structures confessionnelles des commissions scolaires pour faire place à des structures linguistiques. En 2000 est adoptée la loi 118, entraînant :

[...] l'abolition de l'ensemble des structures confessionnelles (catholiques et protestantes) dans le réseau scolaire : abrogation du statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques, modification de la Loi sur l'instruction publique pour exclure la possibilité pour une école publique d'adopter un projet particulier de nature religieuse, remplacement des services d'animation pastorale et d'animation religieuse par un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, instauration d'un comité sur les affaires religieuses en remplacement des comité catholique et comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, établissement au sein du ministère de l'Éducation d'un secrétariat aux affaires religieuses en remplacement des sous-ministres associés de confession catholique et de confession protestante (Lebuis, 2006, p. 71).

---

L'Assemblée nationale reconduit pour cinq ans la clause dérogatoire. À la suite de cette loi, Milot et une équipe de chercheurs se sont penchés sur les attentes des parents envers l'enseignement religieux à l'école. Dans son analyse, Milot observe que pour beaucoup de parents, la loi 118 ne fait qu'officialiser un état de fait (Milot, 2004, p. 21). Elle ajoute que :

Quelques parents de milieux non urbains, très majoritairement catholiques, reflètent néanmoins que l'enseignement moral et religieux catholique est encore, dans ces milieux, le fait de la majorité et qu'ils ne remarquent donc aucun changement depuis l'entrée en vigueur de la loi 118. [...] Pour les parents qui sont davantage au courant de la laïcisation des structures scolaires, le fait que l'école offre encore un enseignement religieux confessionnel est perçu comme contradictoire. On le remarque plus nettement en milieu pluraliste (*Ibid.*, p. 22-23).

Il convient également de souligner l'implantation d'une nouvelle réforme des programmes dès 2001. On passe alors de programmes par objectifs à des programmes par compétences, s'inscrivant dans un paradigme socioconstructiviste.

### *2.1.3.2 L'enseignement religieux et moral à l'école*

La Loi de l'instruction publique (LIP) de 1987 confirme le droit des parents de choisir entre un enseignement moral ou un enseignement religieux, catholique ou protestant, à l'intérieur de n'importe quelle école publique, et cela sans égard à son statut (confessionnel ou non). En consultant les programmes d'enseignement moral (EM) et moral et religieux (catholique (EMRC))

---

ou protestant (EMRP)) au secondaire de cette époque, on constate que ceux d'EMRC mettent l'élève en quête de sens au centre des apprentissages alors que c'est la quête d'identité qui est centrale dans l'EMRP.

En 1994, le Comité catholique publie un Avis rappelant que le rôle de l'école en matière religieuse ne consiste pas à susciter la foi chez les élèves, mais s'inscrit plutôt dans une perspective d'éducation générale : il s'agit d'aider le jeune à se développer comme personne membre de la société. Roussel mentionne qu'il s'agit : « d'une première ouverture à l'exigence d'un enseignement religieux culturel et une prise de distance à l'égard des visées catéchétiques [...] » (2000, p. 67-68). Depuis 1996, considérant le contexte pluraliste de la société, les programmes confessionnels réservent également une place aux traditions religieuses autres que chrétienne. Par ailleurs, ceux d'enseignement moral accordent une place de choix au dialogue moral. Malgré certains avantages, ce système à option obligatoire posait des difficultés d'ordre organisationnel aux directions d'école, ainsi que le rapportent Cherblanc et Lebuis, puisqu'il fallait :

[...] organiser les heures de cours pour que chaque élève puisse suivre l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux auquel il était inscrit. De même, les enseignants se plaignaient de devoir enseigner une matière qui pouvait contrevenir à leur liberté de conscience et de religion et ils étaient d'ailleurs fondés en droit, s'agissant des programmes d'enseignement catholique et protestant, d'être exemptés de cet enseignement, ce qui, le cas échéant, créait aussi

---

des problèmes d'organisation en ce qui a trait à l'aménagement équitable des tâches du personnel enseignant (Cherblanc et Lebuis, 2012, p. 82).

Aux prises avec ces difficultés, la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, crée un groupe de travail en 1997, cette fois sur la place de la religion à l'école, sous la présidence de Jean-Pierre Proulx. En voici le mandat général: « [...] examiner la question de la place de la religion à l'école, [...] définir les orientations pertinentes et [...] proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre. » (Rapport Proulx, 1999, p. 8). C'est en 1999 qu'est déposé le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, qui sera intitulé *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Trois aménagements possibles ont été étudiés concernant l'enseignement religieux :

- 1- L'option entre un enseignement religieux de toutes les confessions selon les besoins du milieu et un enseignement culturel des religions
- 2- L'enseignement culturel des religions
- 3- Aucun enseignement religieux

C'est la deuxième option qui sera retenue par le groupe de travail. Marois s'était engagée à ce que le Rapport Proulx soit discuté en commission parlementaire, promesse que tiendra à l'automne son successeur, François Legault. Proulx affirme qu'un consensus advient rapidement quant à la nécessité de déconfessionnaliser les structures supérieures de l'enseignement, mais que

ce n'est pas le cas de la recommandation sur l'enseignement culturel de la religion. Affirmant vouloir respecter l'évolution des mentalités et des milieux, le ministre annonce un statu quo au primaire et au premier cycle du secondaire, avec possibilité de dérogation en faveur d'un programme d'ECR au deuxième cycle du secondaire (Proulx, 2008, p. 13).

Avec la réforme, des programmes d'EM, d'EMRC et d'EMRP, que l'on sait temporaires, seront créés en. Nous présentons leurs compétences disciplinaires respectives à l'aide du tableau suivant.

Tableau 3. Les compétences disciplinaires de ces trois programmes optionnels

| <b>Programmes</b> | <b>Compétences disciplinaires</b>  |
|-------------------|--|
| EMCR              | 1) Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens<br>2) Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant des enjeux d'ordre éthique  |
| EMRP              | 1) Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante<br>2) Agir dans le respect de la diversité religieuse<br>3) Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique |
| EM                | 1) Construire un référentiel moral<br>2) Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique<br>3) Pratiquer le dialogue moral  |

#### 2.1.4 Quatrième période : 2005 à maintenant

En 2005, lorsque revient le temps de reporter la clause dérogatoire permettant le maintien des privilèges accordés aux catholiques et aux protestants, le Conseil supérieur de l'Éducation



---

recommande au ministre de remplacer le système à options par un programme commun et obligatoire d'éthique et culture religieuse. Le Conseil insiste surtout sur l'évolution des attentes des parents qui souhaitent maintenant majoritairement un enseignement culturel des religions, perçu comme plus égalitaire (Proulx, 2008, p. 15). Cette affirmation se retrouve dans les résultats de l'étude de Milot :

Il apparaît clairement [...] que les parents de notre échantillon favorisent nettement quatre objectifs : « connaître les grandes religions du monde », « aider les enfants à aborder les questions du sens de la vie », « former le jugement moral » et « aider les enfants à aborder les grands problèmes éthiques de notre époque » (Milot, 2004, p. 25).

De plus, la plupart des parents estiment que la foi religieuse doit revenir aux Églises et aux organisations religieuses plutôt qu'à l'école (*Ibid.*, p. 27). D'ailleurs, lorsque différentes options ont été proposées aux parents, soit 1) système à options en place, 2) éthique et culture religieuse, 3) religieux œcuménique chrétien, 4) aucune enseignement religieux, 5) enseignement moral, c'est l'option ECR qui est favorisée (*Ibid.*, p. 34). De plus, neuf parents sur dix dans cette étude estimaient que de séparer les élèves pour la période d'enseignement moral et religieux est soit un moindre mal, soit un désavantage. La décision sera donc prise d'implanter le programme d'ÉCR dès 2008. La clause dérogatoire sera donc reportée pour trois ans seulement, laissant un laps de temps restreint pour concevoir un programme, effectuer la formation nécessaire et l'implanter dans toutes les écoles du Québec, tant au primaire qu'au secondaire.

## 2.2 Le dialogue : des programmes confessionnels jusqu'à l'ÉCR

L'arrivée du dialogue dans les programmes d'enseignement moral s'inscrit dans une réflexion plus globale portant sur la morale en général et son enseignement en particulier. Jeffrey (1999) rappelle qu'un catholicisme doctrinaire dominait au Québec, imposant une « morale très moralisatrice », et que la baisse d'influence de la religion a apporté son lot de questions ici comme ailleurs. En effet, si l'on décide de ne plus juger le bien et le mal en fonction des prescriptions religieuses, sur quoi et comment fonder la morale ? Cette réflexion est au cœur de la morale humaniste, qui « va soumettre à la critique de la raison tous les grands principes moraux issus de la théologie » (Jeffrey, 1999, p. 44).

Pour Simone de Beauvoir (1944) « [c]e qui définit tout humanisme, c'est que le monde moral n'est pas un monde donné, étranger à l'homme et auquel celui-ci devrait s'efforcer d'accéder du dehors » (p. 24). Ainsi, poursuit-elle, « se vouloir moral et se vouloir libre, c'est une seule et même décision » (p. 34). Elle met de l'avant l'interdépendance des humains entre eux dans la création du sens de l'existence. Dans une conférence intitulée « L'existentialisme est un humanisme », qui fera ensuite l'objet d'une publication, Jean-Paul Sartre met de l'avant l'interdépendance entre les humains, affirmant que l'homme est responsable de ses choix, et que ces derniers engagent tous les autres. De plus, il affirme que « L'homme se fait; il n'est pas tout fait d'abord, il se fait en choisissant sa morale, et la pression des circonstances est telle qu'il ne peut pas ne pas en choisir une » (1996, p. 66).

---

Marcel Conche abonde dans la même direction, affirmant que « Le problème moral se pose dès qu'il y a société » (1982, p. 32). Pour Conche cependant, il ne s'agit pas de « choisir » une morale, mais de fonder une morale universelle, qui est pour lui la « légitimation de la morale ». La démarche qu'il propose est celle du dialogue, posant qu'« il convient de répondre à la question du fondement de la morale par un discours, c'est-à-dire une suite de propositions visant à justifier les principes et les règles de la morale, et entraînant un assentiment légitime de l'esprit » (p. 7). Cette posture épistémologique implique de considérer l'autre comme étant aussi capable de vérité, postulant que « [t]oute personne humaine a, outre sa sensibilité morale propre, un pouvoir de réflexion, de critique et d'invention » (p. 12). Le dialogue est pour lui le fondement même de la morale et « [l]'éducation morale doit, avant tout, forger la confiance de l'individu en lui-même, en sa raison et en sa volonté » (p. 13). Conche n'est pas le seul à accorder une telle importance au dialogue pour penser la morale. Le dialogue se trouve d'ailleurs au cœur de différentes théories, notamment dans l'éthique de la discussion de Habermas, mais aussi de nombreuses approches pédagogiques. Ainsi, dans la préface d'un collectif dirigé par Nancy Bouchard (2002) portant sur les approches pédagogiques en enseignement de la morale, Anita Caron mentionne « qu'elles font appel à diverses sources faisant, entre autres, une large place au "discours" » (p. IX).

Déjà présent dans les approches pédagogiques en enseignement moral, c'est dans le programme de 1994 en EMRC de 5<sup>e</sup> secondaire que la pratique du dialogue apparaît. On y trouve cinq occurrences du mot « Dialogue », notamment pour « soupeser les enjeux de l'expérience humaine traitée comme information » (p. 9), et comme objet d'évaluation dans les attitudes : « Est-

---

ce que l'élève se montre disposé à adopter des attitudes d'ouverture au dialogue, de non-vengeance et de pardon? ». En EM dans la même période, on n'utilise pas le terme « dialogue », mais on fait quelques mentions de l'importance d'échanges entre camarades de classe où « prédominent l'impartialité, la pertinence, la rigueur, la consistance, le respect de l'autre » (1986, p. 37).

À la suite de la réforme de 2001, l'importance que les nouveaux programmes d'enseignement moral et confessionnel accordent à la découverte et au respect des différentes visions du monde ainsi que celle accordée au dialogue en EM nous permet de les considérer comme des passerelles vers ÉCR. Ainsi, la compétence dialogique devient « le cœur du programme » d'EM, rendant possible « le développement des autres compétences » (p. 506). On y précise que : « Alors qu'au primaire on s'est surtout préoccupé d'aider les élèves à acquérir, par la recherche et le dialogue, des outils leur permettant de construire leur référentiel moral, au secondaire, on mettra davantage l'accent sur le processus de questionnement, la délibération, le dialogue et l'exercice de la pensée critique » (PFÉQ, 2006, p. 495). Les composantes de la compétence « Pratiquer le dialogue moral » sont « Manifester de la considération pour soi et les autres », « Recourir aux questionnements », « Envisager des réinvestissements possibles » et « S'engager dans le dialogue ». Les sous-composantes sont principalement des stratégies et des conditions favorables à la mise en œuvre du dialogue, par exemple « Établir et respecter des règles de fonctionnement », « Faire preuve de discernement » et « Développer une attitude d'écoute, d'ouverture et de souci envers les autres ». Si le dialogue moral était déjà central, il n'était pas aussi développé que dans le programme d'ÉCR, avec ses différentes formes et autres éléments de contenu qui seront

---

présentés à la section 2.8.1. De plus, Lucier (2009) souligne que le dialogue moral visait les attitudes personnelles et le développement d'un référentiel moral par un accompagnement du sujet, alors qu'en ÉCR les impératifs sont plutôt de l'ordre de la rationalité par la réflexion et l'analyse et non plus par un positionnement moral (p. 7).

Dans les programmes confessionnels, le dialogue ne joue pas un rôle aussi central qu'en EM. Cela ne signifie cependant pas qu'il en soit totalement absent. Ainsi, en EMRC, on y souligne l'importance des relations avec les autres, notamment par le développement d'attitudes d'ouverture et de respect. Le travail avec les camarades de classe est aussi ciblé parmi les stratégies pour cerner des questions existentielles. En EMRP, on mentionne que l'élève doit confronter sa compréhension de textes bibliques ainsi que ses points de vue avec ceux des autres. Ce dialogue intra-religieux y est donc vu comme une valeur et une stratégie plutôt que comme une compétence.

### **2.3 Le vivre-ensemble et les finalités**

Le concept de vivre-ensemble, associé au dialogue, a 36 occurrences dans le programme d'ÉCR au secondaire (2007). On y mentionne que « Dans ce programme, on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde » (p. 1). Il s'agit d'un concept clé du programme, qui n'y est pourtant pas défini, comme si son sens était non équivoque et que cette visée allait de soi. Il en va de même dans le rapport de la Commission Bouchard-Taylor, qui mentionne tout de même que « la gestion du vivre-ensemble qui prend forme désormais

---

est fondée sur un idéal général d'harmonisation interculturelle » (p. 160). Notons que dans ce même rapport, l'apprentissage du vivre-ensemble est explicitement lié au programme d'ÉCR. En 2010, Duhamel évoquait une « notion composite » dépassant le seul cadre éducatif ou le contexte québécois, se retrouvant tant « dans le registre de la philosophie et des sciences sociales comme la sociologie que dans les approches concernant la gouvernance des organisations et des institutions » (p. 116). Il poursuit en affirmant que cette notion est toujours accompagnée d'autres concepts tels que la reconnaissance de l'autre, le dialogue et le pluralisme. Bref, « elle ne sature pas les discours et ne se présente pas comme fondatrice. Elle l'est d'autant moins [...] qu'elle est rarement définie explicitement » (p. 116-117).

En lien avec le programme d'ÉCR, on peut légitimement définir le vivre-ensemble par la combinaison de ces deux finalités du programme : « La reconnaissance de l'autre » et « La poursuite du bien commun ». D'ailleurs, on mentionne dans le PFEQ que : « Par ses finalités, le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation Vivre ensemble et citoyenneté ». La première finalité implique que tous les humains sont égaux en valeur et en dignité et doivent être reconnus dans leur vision du monde. Elle est indissociable de la connaissance de soi. La deuxième finalité suppose que, même dans une société pluraliste, où l'on reconnaît les différences, il est possible de travailler en commun pour relever les défis inhérents au vivre-ensemble. Le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui des individus qui la composent, sont donc visés (PFEQ, 2007).

## 2.4 La posture professionnelle et le rôle de l'enseignant

La pratique du dialogue, et encore plus lorsqu'elle porte sur des sujets liés à l'éthique et à la culture religieuse ou tout autres sujets sensibles, peut être un exercice exigeant dans la société comme dans la classe. C'est pourquoi le programme précise les attentes envers celles et ceux qui enseignent cette discipline en termes de posture professionnelle puisqu'ils sont responsables que le dialogue se déroule bien. On retrouve dans le programme l'obligation d'un devoir de réserve pour le personnel enseignant. Ainsi, elles et ils ne doivent pas faire la promotion de leurs valeurs ni de leurs convictions morales ou religieuses, devant faire preuve « d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité » (PFÉQ, p. 510). Nous allons clarifier les concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité, notamment à l'aide des travaux de Gravel (2012), puis présenterons le rôle du personnel enseignant précisé dans le PFEQ pour l'ÉCR.

### 2.4.1 *Impartialité, objectivité et neutralité*

Les trois concepts impartialité, objectivité et neutralité sont souvent confondus dans le langage courant. Cela s'explique notamment par la profondeur de leur interrelation. Par exemple, dans le dictionnaire Legendre, la définition d'objectivité est la suivante : « Qualité d'un objet, d'un discours ou d'une personne qui s'inscrit dans un esprit de justice et d'impartialité » (2005, p. 961). Gravel (2012) a effectué un large travail de recension de ces concepts. Pour celui de neutralité, elle observe qu'il s'agit d'un concept politiquement chargé, considéré comme un principe de non-intervention. Or, cela n'est pas le cas en ÉCR puisque le personnel enseignant doit intervenir

---

lorsqu'il y a une atteinte à l'une ou l'autre des deux finalités du programme. L'intervention doit être faite en se référant et en promouvant les valeurs démocratiques de la société québécoise et non à celles de l'enseignante ou de l'enseignant. L'impartialité renvoie à l'importance d'interventions équitables en classe, c'est-à-dire en ne favorisant pas, ni en défavorisant, des élèves en fonction de leurs croyances religieuses, convictions morales ou tout autre motif. Ces interventions doivent respecter certaines règles, notamment de logique, et doivent être les mêmes envers l'ensemble des propos émis en classe. L'objectivité, comme l'impartialité, implique une mise à distance de ses valeurs et croyances, mais alors que cette dernière est surtout associée à une attitude personnelle, de la part du personnel enseignant dans le cadre d'ÉCR, l'objectivité est plutôt un rapport au savoir, souvent considéré comme un idéal et non une réalité. Bref, le programme d'ÉCR n'est pas neutre puisqu'il défend les valeurs démocratiques de la société québécoise, mais se veut objectif puisqu'il réfère aux faits et non aux croyances (sinon comme objet de connaissance, par exemple « savoir en quoi croient les personnes musulmanes »), et impartial puisque l'on exige du personnel enseignant de ne favoriser ni défavoriser une tradition morale ou religieuse plutôt qu'une autre.

#### 2.4.2 *La typologie de Gravel*

En plus du travail d'approfondissement théorique des concepts de neutralité, d'impartialité et d'objectivité, Gravel (2018) a réalisé pour sa thèse des entretiens et des périodes d'observation auprès de 12 EEÉCR. Son objectif était de répondre aux deux questions suivantes : « 1) Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité? 2) Comment l'impartialité exigée se met-elle en



---

pratique dans l'enseignement de ce programme au niveau d'enseignement secondaire? » (p. 7).

Nous reprenons ici sa typologie que nous allons maintenant présenter :

#### *2.4.2.1 L'impartialité absolue*

Gravel propose la définition synthèse suivante de l'impartialité absolue :

Intervenir à partir d'aucun point de vue personnel, collectif ou en soi afin de ne pas du tout influencer les élèves, c'est-à-dire de ne valoriser ou présenter aucune opinion, prise de position, valeur, parti pris, jugement, croyance ou préférence, que ce soit verbalement ou par le non verbal; être impartial, c'est-à-dire n'être ni l'un ni l'autre ou encore être ni pour l'un ni pour l'autre. (p. 300)

#### *2.4.2.2 L'impartialité pédagogique d'abstention*

L'impartialité pédagogique est globalement définie ainsi par Gravel :

Ne pas présenter son point de vue personnel ou le faire avec distance critique, que ce soit verbalement ou par le non verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ou ses préférences personnelles, mais privilégier plutôt l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement

de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité, l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter l'exclusion (p. 300).

Dans le cas spécifique de l'impartialité pédagogique d'abstention, il s'agit de ne pas « dire, transmettre ou valoriser son point de vue personnel », de manière verbale ou non verbale, et viser à présenter un large panorama de points de vue sur un sujet.

#### *2.4.2.3 L'impartialité pédagogique critique*

La caractéristique de l'impartialité pédagogique critique, contrairement à l'impartialité pédagogique d'abstention, est que les EEÉCR qui s'en réclament s'autorisent occasionnellement à donner leur point de vue afin de faire preuve de franchise et servir de modèle, mais toujours à l'aide d'une distance critique, soit « en présentant les arguments, justifications, leurs doutes ainsi que différentes opinions sur la question » (p. 310).

#### *2.4.2.4 L'impartialité religieuse*

L'impartialité religieuse est définie ainsi : « Ne jamais dire, présenter, transmettre ou valoriser un point de vue religieux personnel ou une croyance religieuse personnelle, que ce soit verbalement ou par son non verbal afin d'éviter l'endoctrinement religieux » (p. 302).

### 2.4.3 *Rôle de l'enseignant*

Au-delà de la posture, il est mentionné dans le programme que l'enseignant est un passeur de culture qui doit parfaire sa culture pédagogique et générale, instaurer un climat de confiance en classe et faire preuve d'une grande rigueur intellectuelle en éthique et de tact en culture religieuse. Ces responsabilités ont pour objectif de favoriser l'apprentissage en général, mais aussi par la pratique du dialogue en particulier. L'idée que le dialogue est un élément de l'approche culturelle à l'école est aussi mentionnée dans un document intitulé « La culture, toute une école ! L'intégration de la dimension culturelle à l'école » :

Le dialogue amorcé sur ces sujets [dans le domaine du développement personnel] permet à l'élève d'être à l'écoute de l'autre et surtout d'essayer de le comprendre. Ce mouvement constitue un pas important vers une action transformatrice où l'élève devient acteur dans sa propre culture. Il ne s'agit plus uniquement d'une réflexion sur ce qui favorise le vivre-ensemble dans notre société, mais d'une intégration dans l'action des valeurs et des attitudes requises pour le rendre possible (2003, p. 36).

Maintenant que nous avons présenté les fondements du programme, nous allons nous pencher sur les compétences disciplinaires, leurs composantes et leurs thèmes.

## 2.5 Trois compétences, leurs composantes et leurs thèmes

Le programme d'ÉCR comprend trois compétences disciplinaires. La première est « Réfléchir sur des questions éthiques » (C1) et vise à aider l'élève à effectuer « des choix judicieux basés sur la connaissance de valeurs et des repères présents dans la société » (PFÉQ, 2007, p. 496). La deuxième, « Manifester une compréhension du phénomène religieux » (C2), veut permettre aux élèves de comprendre des expressions du religieux dans leur environnement, dans la société et dans le monde. La troisième compétence est « Pratiquer le dialogue » (C3). Dans le programme, il est spécifié que : « [...] peu importe l'étendue d'une situation ou les combinaisons d'éléments de contenu envisagées, la compétence relative à la pratique du dialogue reste le pivot autour duquel doivent s'organiser les apprentissages » (PFÉQ, 2007, p. 287).

### 2.5.1 *Les composantes*

Chacune des trois compétences disciplinaires ont trois composantes, chacune divisées dans un certain nombre de sous-composantes. Voici maintenant les composantes des trois compétences au primaire et au secondaire.

Tableau 4. Composantes par compétences au primaire et au secondaire

| Compétences disciplinaires                                 | Composantes au primaire  | Composantes au secondaire  |
|--|--|--|
| <b>Réfléchir sur des questions éthiques</b>                | Cerner une situation d'un point de vue éthique   | Analyser une situation d'un point de vue éthique   |
|  | Évaluer des options ou des actions possibles   | Évaluer des options ou des actions possibles   |
|  | Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social       | Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social |
| <b>Manifester une compréhension du phénomène religieux</b> | Explorer des expressions du religieux  | Analyser des expressions du religieux  |
|  | Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir                             | Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir                                 |
|  | Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel | Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel   |
| <b>Pratiquer le dialogue</b>                               | Organiser sa pensée  | Organiser sa pensée  |
|  | Interagir avec les autres  | Interagir avec les autres  |
|  | Élaborer un point de vue   | Élaborer un point de vue étayé   |

Si certaines sous-composantes demeurent les mêmes au primaire et au secondaire, par exemple dans la C3 *Organiser sa pensée* et *Interagir avec les autres*, on observe une évolution à la troisième sous-composante qui passe de « Élaborer un point de vue » à « Élaborer un point de vue étayé ». Concrètement, cela se traduit par des attentes plus grandes. Par exemple, au primaire on attend de l'élève qu'il sache exprimer sa façon de voir l'objet du dialogue alors qu'au secondaire il doit notamment avoir la capacité d'anticiper des objections lors de l'élaboration d'un point de vue. Au primaire, l'élève doit pouvoir utiliser la justification comme moyen pour élaborer un point de vue à l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant alors qu'il doit pouvoir le faire de manière autonome à la fin de son secondaire. Ces attentes sont consignées dans deux documents intitulés « La progression des apprentissages » (2011), l'un pour le primaire et l'autre pour le secondaire.

### 2.5.2 Les thèmes

Les thèmes prescrits varient au fil des cycles et doivent tous être traités à l'aide du dialogue. Seront maintenant présentés les thèmes en éthique puis en culture religieuse, chacun se déclinant ensuite dans un certain nombre d'éléments de contenu. Par exemple, le thème « La liberté » a deux éléments de contenu qui sont « Des réflexions sur la liberté » et « Des limites à la liberté ». Puisque la compétence au dialogue est l'objet de la recherche, les éléments de contenu de la C3 seront l'objet d'une section plus approfondie.

Tableau 5. Thèmes de la compétence en éthique au primaire et au secondaire

| Cycles | Thèmes en éthique au primaire   | Thèmes en éthique au secondaire  |
|--------|---|--|
| 1      | 1. Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants<br>2. Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants | 1. L'ordre social<br>2. La liberté<br>3. L'autonomie   |
| 2      | 1. Les relations interpersonnelles dans des groupes<br>2. Des exigences de la vie de groupe   | 1. La tolérance<br>2. L'avenir de l'humanité<br>3. La justice<br>4. L'ambivalence de l'être humain |
| 3      | 1. Des personnes membres de la société<br>2. Des exigences de la vie en société   |  |

Voici maintenant les thèmes en culture religieuse.

Tableau 6. Thèmes de la compétence en culture religieuse au primaire et au secondaire

| Cycles | Thèmes en culture religieuse au primaire  | Thèmes en culture religieuse au secondaire  |
|--------|---|---|
| 1      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des célébrations en famille</li> <li>2. Des récits marquants</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le patrimoine religieux québécois</li> <li>2. Des éléments fondamentaux des traditions religieuses</li> <li>3. Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels</li> </ol>  |
| 2      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des pratiques religieuses en communauté</li> <li>2. Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des religions au fil du temps</li> <li>2. Des questions existentielles</li> <li>3. L'expérience religieuse</li> <li>4. Les références religieuses dans les arts et dans la culture</li> </ol> |
| 3      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les religions dans la société et dans le monde</li> <li>2. Des valeurs et des normes religieuses</li> </ol>               |   |

On peut observer que le premier cycle du primaire est surtout concentré sur l'élève, ses besoins et sa famille, que le deuxième cycle traite du groupe et de la communauté alors que le troisième cycle ouvre à la société. Ajoutons que les thèmes du primaire sont concrets (par exemple des fêtes en famille ou encore des besoins des êtres vivants) alors qu'au secondaire on retrouve, pas exclusivement cependant, des thèmes plus abstraits comme celui de la liberté en éthique ou des questions existentielles en culture religieuse.

La compétence au dialogue n'est pas composée en thèmes, mais uniquement en éléments de contenu, que l'on retrouve en trois sections qui sont « Des formes du dialogue et des conditions favorables », « Des moyens pour élaborer un point de vue » et « Des moyens pour interroger un point de vue ». Puisque cette compétence est l'objet de cette recherche, nous allons la présenter plus en détail en commençant par voir ce qui est entendu par « dialogue » dans le programme.

## 2.6 Pratiquer le dialogue

Mentionnons qu'on ne trouve pas de définition du terme dialogue dans le programme.

Voici comment on le présente :

Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. (PFÉQ, 2007, p. 522)

Aucune différence n'est évoquée dans le programme entre la pratique du dialogue dans le volet éthique du volet culture religieuse. Or, une certaine distinction se retrouve dans les textes théoriques sur la C3. Leroux, par exemple, marque une différence dans le dialogue en ÉCR selon qu'il est arrimé au volet éthique ou au volet culture religieuse : « [...] alors que dans la sphère éthique, le dialogue ne rencontre aucune limite autre que celle des normes du respect et qu'il se développe entre sujets égaux et semblables, en tant qu'êtres rationnels, dans la sphère religieuse, les sujets sont différents, et ces différences sont irréductibles. Aucun dialogue ne peut donc entreprendre de les résoudre, mais seulement apprendre à les respecter » (Leroux, 2009, p. 25). Dans une entrevue avec Proulx (2008), Leroux présentait cette idée en différenciant le dialogue de respect et le dialogue constructif. Leroux n'est pas seul à trouver une distinction entre les types de dialogue possibles en ÉCR. Ainsi, Legros (2008), qui analyse le programme avec la pensée de Pannikar dans son mémoire de maîtrise, introduit cette différence entre le dialogue dialogique, qui est une rencontre de sujets porteurs d'idées et menant à la connaissance de soi et de l'autre et qu'il



---

associe principalement au volet culture religieuse, et le dialogue dialectique axé sur la rationalité et visant le consensus convenant davantage au volet éthique (Legros, 2008, p. 23).

Au contraire, Lucier met en évidence le registre cognitif et rationnel du dialogue tant en éthique qu'en culture religieuse, et sur la dimension sociale du dialogue rationnel et de son apport au vivre-ensemble. Ainsi, il écrit que : « le dialogue méthodiquement conduit constitue dès lors le seul lieu acceptable de la confection, dans la rationalité, des consensus qui permettent de fonctionner ensemble » (Lucier, 2009, p. 5). Il rappelle que cette rationalité et cette méthode, que l'on peut spontanément associer au volet éthique du programme, sont aussi importantes au cœur de la compréhension du phénomène religieux. L'arrimage de la C2 et de la C3 ne porte pas sur les adhésions religieuses mais bien sur les signes du religieux. On vise la compréhension du phénomène religieux, pas le partage personnel, insiste-t-il. Ainsi, pour Lucier, le dialogue en ÉCR doit se limiter à sa dimension rationnelle. Cet argument est pertinent. En effet, même la forme de dialogue narrative<sup>1</sup> du programme est présentée comme le récit détaillé « d'une suite de faits et d'événements », ce qui laisse peu de place, en théorie du moins, au « ressenti » ni au témoignage. Cependant, il ne faut pas négliger la réalité de la classe. Que ce soit avec des thèmes comme des « Célébrations en famille » ou encore « Des questions existentielles », il est difficile de concevoir que des aspects personnels ne soient pas mis de l'avant de temps à autres et que dans certains cas, cela augmentera la compréhension des autres élèves du sujet. Par exemple, dans le thème *Des*

---

<sup>1</sup> Elle sera présentée à la section 2.6.2.3.

*questions existentielles*, dans l'élément de contenu *Le sens de la vie et de la mort*, un élève peut compléter une information lue en classe liée aux activités missionnaires en expliquant comment sa foi ou son humanisme-athée donne aussi un sens à sa vie et s'incarne concrètement dans son implication sociale.

### 2.6.1 Les éléments de contenu de la compétence au dialogue

Dans le tableau suivant, nous mettons en relief la progression de l'introduction des éléments de contenu de la C3 dans le cursus scolaire des élèves en ajoutant les nouveaux éléments cycle par cycle. Les éléments vus dans les cycles précédents doivent toujours être inclus dans celui qui est en cours. Par exemple, la discussion est introduite dès le premier cycle du primaire et doit être pratiquée tout au long du primaire et du secondaire.

Tableau 7. Éléments de contenu de la compétence 3 au primaire et au secondaire

| Cycle                             | Les formes de dialogue                                  | Des moyens pour élaborer un point de vue | Des moyens pour interroger un point de vue (types de jugement) | Des moyens pour interroger un point de vue (entraves) | Des moyens pour interroger un point de vue : Types de raisonnement |
|-----------------------------------|---|--|--|---|--|
| <b>Premier cycle du primaire</b>  | Conversation<br>Discussion<br>Narration<br>Délibération | Description<br>Comparaison               | Jugement de préférence<br>Jugement de prescription             | Généralisation abusive<br>Attaque personnelle         |  |
| <b>Deuxième cycle du primaire</b> | Entrevue  | Synthèse<br>Explication                  | Jugement de réalité  | Appel au clan   |  |

|  |             |               |                    |  |   |
|--|-------------|---------------|--------------------|--|---|
| <b>Troisième cycle du primaire</b>             | Débat       | Justification | Jugement de valeur | Appel à la popularité<br>Appel au préjugé<br>Appel au stéréotype<br>Argument d'autorité                      |   |
| <b>Premier et deuxième cycle du secondaire</b> | Table ronde |               |                    | Double faute<br>Caricature<br>Faux dilemme<br>Fausse causalité<br>Fausse analogie<br>Pente fatale<br>Complot | <b>(Deuxième cycle du secondaire seulement)</b><br>Les types de raisonnement :<br>Induction,<br>déduction,<br>analogie et hypothèse |

Dans ce tableau, on retrouve une synthèse des éléments de contenu obligatoires de la C3 devant se conjuguer aux thèmes prescrits des volets éthique et culture religieuse. Au-delà de ce contenu, il faut considérer que l'enseignante ou l'enseignant ne doit pas se contenter de bien couvrir la matière, mais qu'elle ou il doit également choisir la meilleure modalité pour le faire selon le sujet et l'objectif pédagogique ciblés (Bouchard, 2008). Par exemple, après la définition de leur intention pédagogique, les EEÉCR doivent se demander quelle forme de dialogue sera la plus appropriée pour atteindre cette intention.

### 2.6.2 Les formes de dialogue

Nous avons vu dans les éléments de contenu différentes formes de dialogue prescrites et introduites graduellement dans le programme. En raison de leur rôle central dans la mise en œuvre de la compétence, elles seront maintenant présentées une par une. Pour chacune d'elles, la

définition proposée par le MELS (PFÉQ, 2007, p. 546) est inscrite en italique et suivie de quelques précisions.

#### *2.6.2.1 La conversation*

*Échange entre deux ou plusieurs personnes dans le but de partager des idées ou des expériences.* La conversation est donc un échange assez libre dont l'objectif principal est le partage sur un sujet. Elle n'implique pas nécessairement d'argumentation.

#### *2.6.2.2 La discussion*

*Échange suivi et structuré d'opinions ou d'idées dans le but d'en faire l'examen.* La discussion vise non seulement le partage d'idées et d'opinions mais aussi un examen de celles-ci, notamment par l'analyse des présupposés ou par l'identification des causes et des conséquences d'une situation en cause. Elle implique un élément plus ciblé que la conversation.

#### *2.6.2.3 La narration*

*Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits et d'évènements.* Dans une perspective dialogique, la narration implique d'une part un récit (oral ou écrit), et d'autre part une réception attentive. En ÉCR, cela doit permettre de comprendre et/ ou de réfléchir à une situation éthique ou un phénomène religieux.

#### 2.6.2.4 L'entrevue

*Rencontre concertée de deux ou plusieurs personnes pour en interroger une sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc.* L'entrevue est un moyen pour les élèves d'obtenir de l'information sur un sujet qui auront l'occasion de questionner une personne ressource sur un sujet défini.

#### 2.6.2.5 Le débat

*Échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé.* La ligne est mince entre un débat et un échange disputatif. Bohm (2004) explique que dans un dialogue, il n'y a pas de perdant mais que des gagnants. Ainsi, si l'argumentation lors du débat se fait dans une volonté d'intercompréhension et de co-construction, c'est-à-dire qu'en dépit d'opinions différentes on ne sombre pas dans le mode disputatif mais que l'on cherche à expliquer la validité de notre point de vue et à comprendre celui de l'autre, il y a dialogue. Cependant, si l'on cherche uniquement à détruire l'argumentaire de l'autre ou à le convaincre à tout prix d'adhérer à notre vérité, on en sort.

#### 2.6.2.6 La délibération

*Examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune.* Cela implique de l'argumentation, de la flexibilité dans la recherche de compromis acceptables pour toutes et tous et un examen approfondi de la question.

### 2.6.2.7 La table ronde

*Rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée afin d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et d'échanger avec un auditoire.* Il s'agit d'une manière d'apprendre et de réfléchir sur un sujet à partir de différentes perspectives, soit en raison de personnes présentant des prises de positions différentes sur un sujet ou utilisant des approches différentes pour l'appréhender (par exemple un criminaliste, une psychologue...).

Nous pouvons conclure qu'il n'y a pas un seul objectif possible à un dialogue, chaque forme en possédant un ou quelques-uns qui leur sont propres. Par exemple, une discussion a pour objectif de faire le tour d'une question, mais n'implique pas, contrairement à la délibération, la recherche d'un consensus. La capacité à argumenter est essentielle dans un débat mais n'est pas toujours sollicitée dans une narration.

## 2.7 Critiques du programme

Puisque c'est la compétence au dialogue qui est l'objet de cette recherche, nous allons nous intéresser en particulier aux critiques qui lui sont faites. Mentionnons tout de même qu'en raison des sensibilités identitaires que soulèvent le programme d'ÉCR, ainsi que des conditions d'implantation estimées trop expéditives (Lebuis et Cherblanc, 2011), de nombreuses critiques ont été faites à son égard. Estivalèzes en a effectué un classement des principales en trois catégories.

---

La première, dans laquelle s'inscrit le Mouvement laïque québécois, craint un endoctrinement à la religion et souhaite la suppression du volet culture religieuse. Citons l'un de ces membres pour qui la culture religieuse est une manière de « formater le cerveau au moule de la pensée religieuse » (Baril, 2016, p. 90). Le peu de place accordé à l'athéisme y est aussi dénoncé. La deuxième considère qu'ÉCR s'inscrit littéralement dans un complot multiculturaliste (Bock-Côté, 2016; Quérin, 2016), soit étant une atteinte à l'identité québécoise en la diluant dans le respect illimité de la diversité. La troisième critique est l'atteinte à la liberté de conscience et de religions évoquée par certains parents chrétiens (Lavallée, 2011). Ajoutons un courant de critique qui dénonce aussi le volet culture religieuse au nom de l'égalité entre les hommes et les femmes au sein de toutes les grandes traditions religieuses (El-Malbrouk et Sirois (2016), le Conseil du statut de la femme (2016).

### *2.7.1 Dialogue dénué d'esprit critique ?*

Dans une conférence donnée à l'Université du Québec à Montréal, le philosophe Daniel Weinstock (2011) évoque le risque que la place accordée à la reconnaissance de l'autre pourrait avoir pour effet de limiter l'expression de visions critiques de sujets, notamment en culture religieuse. Ainsi, il s'inquiète que certains éléments critiques pourraient être tus car ils pourraient être considérés comme un déni de reconnaissance. Cela revient à la question que soulève Comte-Sponville : « Être tolérant, est-ce tout tolérer ? » (1995, p. 236). Cette crainte d'un relativisme (selon lequel toutes les opinions se valent) est partagée par Daniel (2010). De ses travaux portant sur la pratique du dialogue philosophique en classe, elle distingue le dialogue non critique (dans

---

cette forme d'échange, les propos des pairs ne sont pas évalués et la quantité des points de vue est plus valorisée que leur qualité), le dialogue quasi-critique (on évalue les propos d'autrui, mais sans être en mesure de s'auto-corriger) et le dialogue critique (cette forme implique notamment la capacité de s'auto-corriger, de douter, de chercher des solutions alternatives par la délibération) (Daniel, 2006, p. 137). Elle en conclut que seul le dialogue critique permet d'éviter le relativisme, et entraîne un décentrement suffisant pour déclencher un processus réflexif. C'est la raison pour laquelle elle déplore que le MELS n'insiste pas assez sur l'importance de la qualité du dialogue pour le développement de l'esprit critique. En effet, elle estime que certaines formes de dialogue sont plus exigeantes que d'autres, et donc plus susceptibles de mener à un dialogue critique. La conversation et la délibération, par exemple, n'ont pas le même degré d'exigences (Daniel, 2010, p. 29). Gagnon (2016), qui observe que les choix pédagogiques dans l'arrimage de compétences à la culture religieuse et au dialogue, s'inquiètent aussi qu'ils ne favorisent pas nécessairement le développement de l'esprit critique sur le phénomène religieux. Par exemple, la description ou la narration ne favorisent pas l'évaluation épistémologique des savoirs dans ce domaine.

### 2.7.2 *Un dialogue trop basé sur le rationnel ?*

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Barré visait à répondre à la question suivante : « De quel dialogue est-il question en éthique et culture religieuse ? » (2009, p. 10). Elle affirme que le dialogue prôné en ÉCR se veut rigoureux et que les affirmations qui y sont faites doivent « reposer sur des arguments et un raisonnement logique capables de résister à un processus de justification » (Barré, 2009, p. 73). Elle affirme que ce dialogue est trop limité au cognitif pour le



---

volet culture religieuse et propose que l'on fasse place à un dialogue qu'elle appelle « expérientiel » et « interconvictionnel » dans lequel l'élève serait invité à parler de son expérience personnelle, incluant ses (in)croyances.

## **2.8 Études sur la compétence au dialogue en ÉCR**

Il y a très peu d'études portant sur la compétence au dialogue en ÉCR et sa mise en œuvre. Nous allons présenter trois études, celle de Fox (2018), celle de Dubé (2016) et finalement celle de Beaucher (2015).

### *2.8.1 Fox (2018)*

Pour son mémoire de maîtrise, Nova Fox (2018) a cherché à dégager les représentations des concepts éthique, religion et dialogue d'enseignantes et d'enseignants d'éthique et culture religieuse (EEÉCR) du deuxième cycle du secondaire. Elle a effectué des entretiens semi-directifs auprès de trois EEÉCR hommes au deuxième cycle du secondaire dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ils ont 18 ans et plus d'expérience en enseignement (ÉCR depuis 2008 et auparavant l'enseignement moral et religieux catholique). Les données ont été colligées cinq ans après l'implantation du programme. Nous allons présenter les données relatives au concept « dialogue » qu'elle a dégagées en utilisant l'analyse thématique.

---

À partir des propos recueillis, Fox remarque que pour ses participants, le respect est la valeur de base du dialogue et l'intercompréhension l'objectif premier, dans une perspective de favoriser le vivre-ensemble dans la vie en général. Elle ajoute que :

Les commentaires des enseignants démontrent qu'il y a un rapprochement entre l'éthique et le dialogue. Ils semblent même inséparables, puisque selon les enseignants, en éthique, afin de trouver une entente juste, il faut avoir un dialogue ouvert. De son côté, le dialogue sert à considérer plusieurs points de vue, un aspect important de la vision du concept d'éthique des enseignants (p.122-123).

Elle observe une cohérence entre la conception du dialogue et sa mise en œuvre : « Puisque la vision du dialogue des enseignants nécessite une ouverture d'esprit et l'effort de comprendre les visions des autres, ils ne peuvent pas accepter le débat comme une forme de dialogue et, conséquemment, ne le font pas en salle de classe » (p.143). Elle n'observe pas d'uniformité dans la mise en œuvre de la compétence, même si tous les trois mettent de l'avant l'importance que le dialogue soit bien structuré. L'un mentionne utiliser la table ronde et les communautés de recherche philosophique (CRP), le deuxième ne précise pas son approche mais affirme s'être inspiré « d'un collègue en philosophie » et place ses élèves en cercle pour le dialogue alors que le troisième « anime des discussions sans mettre d'accent sur les différentes formes de dialogue » (p. 144).

---

Fox mentionne que le dialogue est compris comme un « moyen », s'il est un « échange respectueux et ouvert », pour discuter du phénomène religieux et pratiquer la réflexion éthique (p. 166), mais elle ajoute que les enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour la mise en œuvre de cette compétence (p. 152).

### 2.8.2 *Dubé (2016)*

« Les modes éducatifs à partir desquels le sujet se forme ont en effet été véhiculés à partir d'un archi-cadre culturel. Présupposés allant de soi, les types d'échanges qui fondent l'éducation sont prédéterminés par la culture. Ils dépendent des codes véhiculés inconsciemment par la société » (Chapellon, 2011, p. 209) ». C'est ce que constate une enseignante d'ÉCR dans son mémoire de maîtrise, portant sur sa pratique en enseignement de l'ÉCR au secondaire, en mentionnant que la compétence au dialogue :

[...] semble prendre pour acquis que l'on s'adresse à des élèves « québécois » (nord/américains/occidentaux) socialisés et éduqués au Québec depuis des années, voire plusieurs générations, dans une société de droits bien ancrée dans la modernité et dans laquelle prime, entre autres, l'épanouissement de l'individu et le développement – dès un jeune âge – de la pensée critique et de son corollaire, l'autonomie (Dubé, 2016, p. 21).

Ainsi, elle affirme que certaines de ses élèves, dont l'opinion n'est que jamais ou très rarement sollicitée dans leur milieu familial ou groupe culturel d'origine qui prônent plutôt l'obéissance et la réserve, sont ainsi désavantagées par la compétence au dialogue. En effet, elle constate que « les conflits de loyauté, les conflits cognitifs et les conflits de valeurs deviennent invalidants chez-elles » (p. 23). Autrement dit, elle pose que le dialogue tel que conçu dans le programme ne tient pas compte d'une dimension ethnocentrique nuisant aux élèves dont la culture d'origine n'encourage pas la prise de position des élèves.

Elle a réalisé une recherche sur sa propre pratique en créant et en évaluant l'impact auprès d'un groupe de 34 élèves d'une séquence didactique basée sur une approche inclusive. Selon ses observations et les commentaires de ses élèves, colligés par questionnaire, les mesures d'inclusivité, notamment la création de sous-groupe de travail visant à équilibrer les forces des élèves notamment sur l'utilisation des TIC, ont eu des effets positifs sur les relations interculturelles au sein de la classe.

### 2.8.3 *Beaucher (2015)*

La compétence au dialogue n'est pas l'objet de recherche de cette étude de Beaucher (2015), mais il a obtenu des résultats qui la concernent directement. Ainsi, selon sa recherche postdoctorale, Beaucher observe que l'évaluation du dialogue est l'un des principaux éléments créant un malaise chez les enseignantes et les enseignants. Il précise :

---

À la question « Comme qualifieriez-vous l'évaluation en ÉCR? », les deux mots qui ressortent le plus sont « Difficile » et « Ardue ». Le peu de temps disponible avec les (nombreux) élèves explique ces réponses, tout comme la complexité et la subjectivité perçues du processus d'évaluation. La subjectivité revient quand il est question du dialogue, à savoir un point sur lequel les répondants sont le moins à l'aise lors de l'évaluation en ÉCR. À l'inverse, l'évaluation des connaissances et de la matière présentant davantage de contenu précis (comme les religions) plait le plus (2015, p. 27).

Évaluer des compétences est plus insécurisant, car considéré comme plus subjectif, que d'évaluer des connaissances. En cela, Beaucher explique que l'évaluation d'ÉCR correspond à d'autres études sur l'évaluation dans le cadre de la Réforme de l'éducation.

Bref, ces trois études nous donnent quelques indications sur la pratique du dialogue en classe d'ÉCR. Celle de Fox au Saguenay mentionne une conception du dialogue basée sur le respect et l'intercompréhension. On y apprend qu'aucun des trois participants de cette recherche ne pratiquent le débat en classe, même si cette forme de dialogue est prescrite dans le programme. L'étude de Dubé souligne dans son analyse initiale que toutes les élèves ne sont pas habituées à dialoguer dans leur milieu familial, notamment en raison de milieux aux valeurs patriarcales dans lesquels les enfants, et particulièrement les filles, ne sont pas incitées à prendre position et que cela en pénalise certaines dans sa classe. Finalement, Beaucher met de l'avant une certaine insécurité relative à l'évaluation la C3.

Maintenant que les données obtenues à la suite d'une recension portant sur la pratique du dialogue en classe, que le programme d'ÉCR et sa compétence au dialogue en ÉCR ont été présentés, il convient de rassembler le tout pour présenter le problème de recherche qui en émerge.

### 3. PROBLÈME ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

#### 3.1 Problème de recherche

Le gouvernement du Québec, tout comme le Conseil de l'Europe et de nombreux chercheurs et chercheuses, préconisent la pratique du dialogue comme moyen pour favoriser un meilleur vivre-ensemble et estiment que l'école est un lieu incontournable pour le faire. Nous avons trouvé des études faisant état d'apports de la pratique du dialogue pouvant contribuer à cet objectif, dont une meilleure compréhension des points de vue des autres et une ouverture d'esprit face à celles-ci, une prise de conscience face à certaines injustices sociales et une volonté plus grande de participer à la vie citoyenne. La pertinence sociale de la pratique du dialogue est donc reconnue. Des apports pédagogiques de la pratique du dialogue sont aussi documentés, dont une meilleure capacité à construire un point de vue plus étayé. Malgré ces apports et de nombreuses stratégies enseignantes qui ont été documentées, nous avons vu que l'enseignement magistral domine encore largement sur la pratique du dialogue en classe. Nous avons expliqué partiellement ce fait par les nombreux défis inhérents à la pratique du dialogue, dont la sensibilité de certains sujets qui expliquent que certaines enseignantes et certains enseignants préfèrent éviter le dialogue en classe, ou encore ne le laissent pas pleinement se déployer de crainte que les échanges

---

« dérapent ». Nous avons aussi vu que les questions considérées comme « vives » varient selon les époques et les lieux. Or, très peu d'études portent sur le contexte québécois. Outre la définition de la nation, nous ignorons quels sont les sujets porteurs de tensions en classe et si le personnel enseignant craint de les aborder. Nous ne savons pas non plus quelles sont les représentations du dialogue des EEÉCR et comment se déroule sa pratique en classe d'ÉCR, lieu principal du dialogue dans le PFÉQ.

Ainsi, nous avons circonscrit notre recherche au secondaire, où les enseignantes et les enseignants sont des spécialistes disciplinaires. Deux raisons principales justifient le choix de les cibler. La première est l'expérience pratique. En effet, sauf exception, les titulaires de classe au primaire enseignent l'ÉCR au mieux une heure par semaine alors qu'il s'agit de la tâche principale des spécialistes au secondaire. On peut estimer que ces dernières et ces derniers ont une représentation plus détaillée et opératoire du dialogue tel que conçu dans le programme ÉCR et qu'elles et ils ont davantage la possibilité de rencontrer des défis et de vivre différentes situations (groupes divers, réactions imprévues, moments de grâce pédagogique), mais aussi de mettre en place des stratégies pédagogiques pour une pratique plus efficace du dialogue et d'en évaluer l'efficacité.

La deuxième raison est la formation reçue. Dans la formation des maîtres au baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, trois ou six crédits sont alloués au programme d'ÉCR,

selon les universités. Les spécialistes du secondaire ont une formation au baccalauréat de quatre années, soit uniquement en enseignement de l'ÉCR, soit en enseignement de l'ÉCR et de l'univers social. Cette formation devrait pouvoir assurer une bonne compréhension du programme disciplinaire, de ses finalités et du rôle que doit y jouer le dialogue. De plus, les stages devraient avoir permis une expérimentation accompagnée de la mise en œuvre de la compétence.

Rappelons que le rôle de pivot de la compétence au dialogue est unique et que son arrimage aux deux autres compétences en classe très peu documentée. De plus, puisque le dialogue en ÉCR se décline en différentes formes et les exigences liées à la reconnaissance de l'autre, nous avons vu que des critiques pointent un risque de relativisme. Par ailleurs, Barré (2009) trouve au contraire que le dialogue du programme est trop limité à la « rationalité argumentative » pour le volet religieux. Or, si le programme a maintenant une dizaine d'années, très peu d'études empiriques nous permettent de savoir comment le dialogue en ÉCR est compris par celles et ceux qui doivent le mettre en œuvre dans leur classe, les défis rencontrés et les stratégies utilisées.

Bref, ce projet de recherche est porteur d'une pertinence sociale, pédagogique mais aussi scientifique.



### **3.2 Question générale de la recherche**

Au cours de ce premier chapitre, nous avons graduellement présenté une problématique de recherche à partir de laquelle nous avons formulé la question générale de recherche suivante : Comment les enseignantes et les enseignants se représentent et vivent la pratique du dialogue en classe d'ÉCR au secondaire ?

Afin de répondre à cette question générale, il convient d'abord de mieux camper le concept de dialogue. C'est ce que nous ferons dans le prochain chapitre à l'aide d'approches d'ordre philosophique, sociologique et pédagogique.

## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

De la maïeutique à l'approche émancipatrice de Freire en passant par la *disputatio* de l'époque médiévale, l'alliance entre le dialogue et l'éducation n'est pas nouvelle et traverse les époques. Elle trouve aujourd'hui une pertinence accrue pour différentes raisons, notamment les défis liés au pluralisme évoqués, mais aussi en raison d'un paradigme socioconstructiviste important en éducation qui insiste sur l'importance des interactions sociales et « sur le rôle des interactions entre le Sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Dictionnaire Legendre, 2005, p. 1245).

Ce chapitre présentera trois approches philosophiques du dialogue, soit celles d'Habermas, de Noddings et de Ferry, puis la théorie sociologique de la parole de Breton. Après avoir établi une définition du dialogue, nous allons nous pencher sur trois approches pédagogiques basées sur le dialogue, soit l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité, la philosophie pour enfants et adolescents et l'approche narrative. Le jugement critique et la pensée critique sont des concepts importants pour aborder la question du dialogue. En effet, le dialogue est souvent présumé contribuer à leur développement (notamment Daniel, 2006). La pratique du dialogue est aussi présentée comme un moyen de combattre ce que Moore (2012) appelle « L'inculture religieuse ». Nous allons donc également présenter ces concepts, ainsi que ceux de représentation sociale puis des savoirs professionnels. Ces deux derniers nous serviront à explorer comment les EEÉCR se

---

représentent et traduisent concrètement leur conception du dialogue en conformité avec notre question générale de recherche.

## 1. LES APPROCHES PHILOSOPHIQUES DU DIALOGUE

Afin que ce cadre théorique offre des repères pour analyser les données de notre recherche, il convient de présenter celles qui ont pu influencer le programme ou qui ont servi à l'analyser. Rappelons qu'il n'y a pas de définition du dialogue dans le programme d'ÉCR. Il faut chercher autrement des indices pour déceler les influences de l'approche dialogique. Notre analyse du programme s'est faite en deux temps. Nous avons d'abord analysé ses références bibliographiques, et ensuite la documentation des spécialistes sur la compétence au dialogue dans le programme. Les seuls théoriciens du dialogue mentionnés dans la bibliographie du programme sont les philosophes Jürgen Habermas (éthique de la discussion) et Jean-Marc Ferry (éthique reconstructive). Ces auteurs sont également régulièrement cités dans la littérature portant sur la compétence au dialogue en ÉCR (notamment pour Habermas : Leroux, 2016; Solignac, 2010, et pour Ferry : Rondeau, 2012; Daniel, 2010). Nous les avons donc inclus dans le cadre conceptuel. Nel Noddings est une autre philosophe dont les travaux sur le dialogue sont régulièrement cités dans la documentation portant sur la compétence au dialogue en ÉCR (Gendron, 2010; Barré, 2009; Bouchard, 2006 et 2010). L'éthique de la sollicitude qu'elle a développée sera aussi présentée.

### 1.1 Habermas et l'éthique de la discussion

Habermas est incontournable pour aborder la question du dialogue. Il y a trois niveaux de discussion pour Habermas, selon le type de normes, soit : 1) Pragmatiques, portant sur la question Que dois-je faire ?; 2) Éthiques, soit des questions qui ne concernent que moi et dans lesquelles sont valorisées l'authenticité et l'autonomie de la personne ; 3) Morales, qui traitent d'obligations morales concernant moi et autrui et dont les valeurs principales sont le respect et la solidarité. Ces dernières aboutissent à un devoir-faire collectif et non individuel. Avec du recul sur sa propre théorie, Habermas affirme qu'il serait plus précis de parler d'une « théorie discursive de la morale » (Habermas, 1992, avant-propos). Il défend un modèle de démocratie participative et inclusive par un processus de délibération sur les normes prétendant à la validité. Il ne s'agit pas de produire des normes, mais de procéder à l'examen de normes existantes devenues problématiques (Habermas, 1992, p. 35-36).

Deux principes sous-tendent cette théorie : le principe de discussion (D) et le principe d'universalisation (U). Le principe « D » est établi par la procédure de l'argumentation morale, qui remplace l'impératif moral kantien énoncé dans « Critique de la raison pratique », soit « Agis de telle sorte que la maxime de ton action puisse être érigée par ta volonté en une loi universelle ». Il signifie que la norme trouve sa légitimité dans « l'accord de tous les concernés en tant qu'ils participent à une discussion pratique » (Habermas, 1992, p. 17) et non plus d'une seule délibération intérieure. Le principe « U » assume le rôle d'une règle d'argumentation : « dans le cas de normes valides, les conséquences et les effets secondaires qui de manière prévisible découlent d'une

---

observation universelle de la norme dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun doivent pouvoir être acceptées sans contrainte par tous » (*Ibid.*, p. 17).

Habermas présente son éthique comme étant déontologique (appuyée sur des normes), cognitiviste (la norme peut être appréhendée par la connaissance, donc être objet de vérité dans le domaine des normes dont l'on peut s'approcher par une éthique procédurale), et formaliste ou procédurales (c'est la procédure, basée sur les principes « D » et « U », qui est à évaluer selon des critères de justice) (Habermas, 1992, p. 17). La participation de toutes les personnes potentiellement concernées est donc requise et chacune d'entre elles doit être considérée avec une radicale impartialité. À la suite d'un consensus établi sur la base d'une discussion, une norme peut être dite valide, et ce de manière temporaire. En effet, les normes peuvent être revues ultérieurement.

À l'instar de Kohlberg, Habermas pose que l'on peut développer notre capacité de jugement moral. Il place d'ailleurs au centre de sa théorie l'importance de penser logiquement et la capacité de juger de la force d'un argument. Bref, c'est principalement la capacité de raisonnement, vu comme l'élément fondateur de l'éthique, que l'on cherche à développer par le dialogue. Pour qu'un dialogue fonctionne, il y a certaines conditions nécessaires. Habermas les nomme « idéalisation », qui constituent certaines obligations dont celle d'être intelligible, de bonne foi et de reconnaître la rationalité de notre interlocutrice ou interlocuteur.

---

À propos de la discussion éthique, Habermas affirme qu'elle permet de : « garantir une formation de la volonté telle que les intérêts de tout un chacun puisse être mis en évidence sans que soit déchiré le tissu social qui lie objectivement chacun à tous » (Habermas, 1992, p. 22). L'entente qui en découle implique un accord de chaque personne participante, mais aussi du dépassement de chacune d'elle de sa perspective égocentrique. Ce n'est qu'après un processus d'intercompréhension que tous les participants et toutes les participantes peuvent savoir qu'ils sont parvenus ensemble à une certaine conviction (Habermas, 1986, p. 88).

Ainsi que le rappelle Robichaud (2017), Habermas n'a pas pensé sa théorie pour un contexte scolaire, mentionnant que « Habermas ne parle en effet jamais d'étudiants, et ne s'attarde point aux questions proprement éducatives et pédagogiques » (p. 38), ce qui complique selon elle son application en classe. Néanmoins, François Galichet s'est penché sur l'éthique de la discussion dans une éducation à la citoyenneté posant qu'elle « fonde la relation égalitaire entre individus et identifie la démocratie au débat rationnel et argumentatif » (2005, p. 43). Il constate qu'il y a un consensus autour de l'importance à accorder à l'éthique de la délibération dans l'éducation à la citoyenneté, mais émet tout de même un certain nombre de réserves sur ce sujet puisqu'il estime que : « une citoyenneté inspirée du paradigme de la discussion court le risque d'être une citoyenneté qui privilégie ceux qui sont le plus capables de raisonner ou d'argumenter - une citoyenneté qui développe et favorise un élitisme méritocratique sous le couvert du souci de l'intérêt général ou du bien public » (*Ibid.*, p. 44). En effet, il pose que le plus grand problème de l'éthique de la discussion est de partir du principe que l'égalité se pose d'emblée, ce qui n'est pas

---

toujours le cas. Pour dépasser la discussion dans laquelle ceux et celles qui participent s'effacent derrière leurs seules idées, il propose un principe qui serait : « une exigence pédagogique en tant que [...] porteuse d'une volonté radicale, non limitée aux simples "droits fondamentaux", mais décidée à réaliser cette égalité idéale par l'éducation et non la contrainte extérieure » (*Ibid.* p. 73).

Il nous semble qu'en mettant la reconnaissance de l'autre comme l'une des deux finalités du programme d'ÉCR du primaire et du secondaire, on considère que de voir en l'autre une personne égale en valeur et en dignité est une disposition fondamentale à acquérir, et que cela peut nécessiter une longue période. On y mise explicitement sur le dialogue pour y parvenir, en affirmant que pour l'atteinte de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun : « l'enseignant s'efforce de créer un climat propice à un authentique dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe » (PFÉQ, 2007, p. 290).

## **1.2 Noddings et l'éthique de la sollicitude**

Par l'importance accordée à l'écoute de l'autre et son inscription dans la critique d'une démarche jugée trop « rationnelle et détachée », nous affirmons à la suite de Gendron que l'éthique de Noddings se situe dans une mouvance de l'éthique narrative, accordant une importance prioritaire à la relation avec l'autre et à l'attention bienveillante accordée à sa narrativité. Noddings distingue les conversations dites « ordinaires » et les conversations dites « immortelles ». Dans les premières, il s'agit d'un échange entre l'adulte et un ou des élèves, sans nécessairement avoir un

---

caractère académique. Le moment est précieux en soi, et permet d'échanger en toute simplicité et avec respect, pour le plaisir. La ou le partenaire de conversation est plus important que le sujet discuté. Le deuxième type de conversation aborde plutôt les questions existentielles. Pour Noddings, dès qu'il y a préoccupation de ce qu'une personne éprouve par la personne avec qui elle échange, il y a un dialogue moral.

Noddings, s'appuyant sur les travaux du philosophe Martin Buber en lien avec le dialogue, poursuit le travail entamé par Gilligan et va préciser des concepts clé de cette éthique dite du *care*, ou de la sollicitude. Une relation de *caring* n'est pas un ensemble de comportements, mais une manière d'être en relation entre une personne dite *carer* (qui « prend soin ») et la personne qui reçoit ce *care*, soit le *cared* (Noddings, 2005, p. 17 et p. 150). Être *cared* est vu comme un désir universel. Noddings précise que le *caring* est caractérisé par l'attention (*engrossment*), qui est pour elle une réceptivité complète envers l'autre. Sur ce point, l'influence de Buber est claire. En effet, pour ce dernier « toute vie véritable est rencontre » (1923, p. 30). Mais pour qu'une vraie rencontre ait lieu : « il faut avant tout que chacun voie dans son partenaire cet homme que voilà, cet homme exactement. Je prends intimement connaissance de lui, j'apprends ainsi qu'il est autre [...] je puis sérieusement lui adresser la parole, à lui exactement » (Buber, 1959, p. 208). Pour Noddings, un dialogue authentique implique donc de la réciprocité, mais aussi de la sincérité et de la responsabilité envers l'autre, notamment en prenant soin de ne pas la ou le blesser par manque de considération. Elle situe le dialogue sur un horizon de réceptivité (rattachée particulièrement à une



---

présence affective à ce que l'autre éprouve), souvent négligé alors qu'elle considère que cette réceptivité constitue la clé de la sensibilité morale (Gendron, 2003, p. 120).

Noddings souligne que le dialogue est essentiel pour apprendre et maintenir le *caring*. Elle affirme aussi qu'il favorise le raisonnement interpersonnel, essentiel à la communauté qui doit considérer les besoins et réalités de ses membres, ainsi que la connaissance de soi (Noddings, 2005, p. 53). Dans l'éthique reconstructive, qui sera maintenant présentée, Ferry cherche à arrimer la narration et l'argumentation.

### 1.3 Ferry et l'éthique reconstructive

Selon Ferry, « une nouvelle polarité philosophique se dessine [entre la narration et l'argumentation], chargée d'enjeux relatifs à l'éthique » (1996, p. 7). Il affirme que la narration, par la mise en récit d'expériences vécues leur conférant un ancrage identitaire et une « épaisseur historique », vise un « idéal substantiel de vie bonne ». L'argumentation, basée sur la rationalisation des réclamations, s'inscrit dans une « idée procédurale de la société juste » en engageant « la responsabilité des sujets de droit » (p. 7) par le discours. Par l'éthique reconstructive, il cherche à articuler la visée substantielle de la narration à la voie procédurale de l'argumentation. Ferry, animé de la conviction qu'il faut « élucider coopérativement » les conflits, entreprend donc de bonifier à la fois la narration et la démarche procédurale afin de les faire œuvrer

---

à une médiation du discours en général en référant à quatre registres spécifiques : narratifs, interprétatifs, argumentatifs et reconstructifs. Nous allons les présenter.

Parlant d'identité narrative, Ferry fait notamment référence à Paul Ricoeur et à Charles Taylor pour qui l'identité personnelle se construit par le récit de soi. En 1991, Ferry précisait qu'un événement vécu ou subi par un individu ou une collectivité acquérait, par la transmission, une dimension intersubjective contribuant à structurer l'identité de la ou des personnes concernées. La narration est donc une étape importante mais insuffisante pour la reconstruction de relations brisées. La reconstruction ajoute, selon lui, une réflexivité à la narration par le registre interprétatif, qui implique d'analyser les récits pour en dégager du sens, entre autres en les reliant à d'autres, en les évaluant et en en trouvant des raisons. Cette étape est périlleuse, selon l'auteur, car il ne faut pas se limiter à se victimiser ou à diaboliser autrui (Site de Raison publique : <https://www.raison-publique.fr/article568.html>).

Le registre argumentatif présuppose une ouverture aux divers récits de vie, un décentrement qu'il qualifie de « constitutif du geste reconstructif » (1996, p.56). En articulant les arguments aux récits, Ferry précise que l'on dépasse ainsi les « possibilités d'une argumentation déconnectée du particulier » (p. 56) permettant d'aller au-delà de l'entente par une reconnaissance réciproque et une ouverture mutuelle plus profonde. Il pose que :

---

En respectant ses arguments, on ne fait pas que reconnaître leur consistance ou leur pertinence. Plus profondément, on reconnaît la valeur de l'attachement au « droit de raison » que la personne affirme en argumentant. C'est comme un amour de la justice, et celui ou celle qui le manifeste peut aussi bien y engager sa dignité. Son être entier entend se faire coïncider avec la raison de ses arguments. (2013, p.39.)

De plus, l'argumentation exige de rendre compte de nos actes et d'avoir pour horizon la vérité (*Ibid.*). La reconstruction des relations brisées passe donc par l'écoute des récits, la reconnaissance réciproque de ceux-ci, leur interprétation et leur articulation aux arguments. Elle implique aussi une éthique de la responsabilité, notamment en admettant nos torts, et une prise en compte des micro-récits. Pour Ferry, tout cela est indispensable pour « fluidifier les relations figées » (1996, p. 20) et cheminer vers une véritable reconnaissance réciproque permettant la réconciliation. C'est donc de manière coopérative que le conflit sera remonté à sa source et pourra être résolu. Ferry insiste sur l'importance de la sincérité et de la quête de la justice pour « équilibrer de façon altruiste et décentrée la satisfaction et la frustration de part et autre (*Ibid.*) ».

Soulignons en terminant que pour Bouchard (2006), l'éthique reconstructive, en dépassant le clivage moderne entre « religion » et « raison » peut se vivre en classe par la combinaison de différentes approches touchant aux différents registres identifiés par Ferry, dont l'éthique de la discussion et l'éthique de la sollicitude.

## 2. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU DIALOGUE

Breton n'est ni cité dans le programme ni dans la documentation portant sur l'ÉCR. Néanmoins, sa théorie de la parole nous semble pertinente pour appréhender la compétence au dialogue. Tout comme le dialogue est polyforme en ÉCR, il l'est aussi dans la théorie de Breton. De plus, Breton met également de l'avant les deux dimensions du dialogue, soit l'échange avec les autres et le dialogue intérieur. Ses réflexions portent aussi sur la prise de parole comme quelque chose qui s'apprend, ce qui s'arrime bien à la pratique du dialogue comme compétence à développer chez les élèves.

### 2.1 La parole et le dialogue

Dans cette section, nous allons d'abord expliquer pourquoi et comment Breton distingue la parole de la communication. Ensuite, nous verrons qu'il identifie différents registres de prise de parole mais aussi d'écoute.

#### 2.1.1 *La communication*

Selon Breton, le mot « communication » a l'avantage d'être connu et précis. Néanmoins, il constate qu'il est de plus en plus connoté de manière négative; plus précisément qu'il est régulièrement associé à une opération cosmétique, soit une manière de travailler la forme et non le fond d'un message. S'il nous incite à nous méfier de toute fausse opposition « trop romantique »,

---

il établit tout de même une distinction entre communication et parole, précisant que le mot communication : « englobe la grande – et honorable – famille de mots que nous utilisons pour mettre en forme, pour dire ce que nous avons à dire » (Breton, 2007, p. 17). Ainsi, parole et communication sont indissociables mais ne sont pas de niveaux équivalents. La communication englobe l'ensemble des dispositifs qui permettent le transport de la parole, soit qui servent à prendre la parole (Breton, 2007, p. 15). Ainsi, la communication est « le complément indispensable, structurel de la parole » (*Ibid.*, p. 32).

La communication peut se faire en face à face ou à distance. Breton répertorie six grands moyens de communiquer : l'oral, la musique, le geste signifiant (en lui-même ou comme accompagnement de l'oral), l'écrit, l'image, le silence (soit le silence comme repli ou le silence-communication) et la mémoire (sur laquelle il ne donne pas de précision). Voyons maintenant comment il définit la parole.

### 2.1.2 *La parole*

Dès son introduction à « Éloge de la parole », Breton rappelle que la parole est ce qui nous relie aux autres (dialogue avec autrui) et à soi-même (dialogue intérieur). Elle est donc omniprésente dans nos vies. La parole peut être diffusée à l'oral, à l'écrit, mais aussi par image ou par le biais des nouvelles technologies. Cependant, ce n'est pas parce que des mots sont échangés qu'il y a « parole ». Il insiste sur l'importance de distinguer différents sens au mot parole. Un

---

premier présente la parole comme un « élément du langage parlé » et peut donc inclure un simple bavardage. Il s'agit d'un usage plus passif de la parole. Le deuxième sens, plus engageant, est celui « d'un énoncé de sens ». Nous prenons la parole lorsque nous avons quelque chose à dire. De ces deux acceptions accordées à la parole se dégage selon Breton un troisième sens, utilisé par les « militants de la parole », soit :

Une parole pacifiée et pacifique, plus douce, plus authentique, qui s'appuie sur le respect de l'autre, qui implique une certaine symétrie dans la relation et qui suppose également une certaine pudeur. Une parole en quelque sorte plus juste, qui serait la parole d'un homme plus humain (2007, p. 46).

Alors que le deuxième sens vise l'expression de soi, le troisième correspond davantage à notre définition du dialogue incluant un échange avec les autres basé notamment sur une volonté d'intercompréhension.

Lorsque la parole est juste, affirme Breton, elle est une force de changement qui n'entraîne pas de domination. C'est pourquoi il convient de lui faire plus de place, car elle est porteuse de justice. Il ajoute qu'elle n'est pas « angélique ». Autrement dit, il ne s'agit pas d'une utopie, mais bien d'une stratégie réaliste puisque accessible (on peut apprendre à argumenter). On peut dire qu'il s'agit d'une perspective humaniste de la parole.

## 2.2 Des registres de prise de parole et d'écoute

Breton distingue trois intentions liées à la prise de parole : exprimer (la parole sert à exprimer un état ressenti), argumenter (il s'agit de partager son opinion et de vouloir convaincre de sa justesse) et informer (partage des données objectives). L'auteur précise que :

La parole est donc nourrie d'états, d'opinions, de faits. Chacune de ces trois formes existe rarement à l'état pur. Notre parole quotidienne est plutôt un riche mélange permanent de ces trois composantes. Mieux vaut donc parler d'une parole « à dominante » expressive, argumentative ou informative. (Breton, 2007, p. 26)

Si la machine informe, ainsi que les animaux qui peuvent de surcroît exprimer des émotions, l'argumentation est estimée le propre de l'être humain par Breton, ce qui lui fait écrire que La parole est ce qui spécifie l'humain (2000, p. 28-29). Selon lui, l'humain est le seul être vivant qui met du sens partout et qui est toujours à la recherche du lien social qui est fuyant, alors qu'il est donné et immuable chez les autres espèces animales (p. 33).

Par ailleurs, ces différents registres de prise de parole entraînent autant de différents registres d'écoute. Dans le cas d'une parole expressive, l'écoute sera de partage ou d'indifférence alors qu'une parole informative implique une écoute exigeante (on s'attend à une parole ordonnée, précise, véridique...) et une parole argumentative suscite une posture discutante.

### 2.2.1 *Les valeurs et les normes de la parole*

Dans la conclusion de l'*Éloge de la parole*, Breton met de l'avant l'univers des valeurs et des normes de la parole. Les premières sont l'écoute et l'empathie. L'écoute est un besoin, même pour une parole violente. L'écoute ne concerne pas seulement l'auditoire, mais l'oratrice ou l'orateur également. Pour atteindre ses objectifs, elle ou il doit écouter l'auditoire pour le comprendre et bien s'exprimer en fonction de ce dernier. L'écoute est une norme dans un dialogue. L'empathie (une écoute sans jugement entièrement tournée vers l'autre) l'est moins, précise Breton, mais : elle constitue un horizon de la parole qui participe à sa valorisation (Breton, 2007, p. 181).

Vient ensuite l'authenticité de la parole, liée à la parole expressive et s'opposant tant au mensonge qu'à une instrumentalisation de sentiments qui ne seraient pas ressentis (*Ibid.*, p. 182). Il écrit que : « l'authenticité implique une distance nulle entre le ressenti et l'exprimé » (*Ibid.*, p. 181). Cette authenticité est aussi liée à une autre valeur, celle de la pudeur qui doit elle aussi ne pas être feinte. La pudeur est définie dans ce cadre non pas comme une forme de dissimulation mais bien de retenue, d'autocontrôle de ses émotions. La pudeur ainsi comprise pourrait être de s'abstenir de livrer le fond de notre pensée pour éviter d'aviver des tensions et maintenir un dialogue. Par exemple, je peux ressentir un commentaire comme étant une expression d'un sexisme ou d'un racisme inconscient. Plutôt que d'exprimer mon dégoût face à cela, la pudeur pourrait me porter à ne pas émettre à mon tour le commentaire désobligeant qui me brûle les lèvres, mais plutôt questionner rigoureusement le point de vue de mon vis-à-vis.



---

L'objectivation est une autre valeur de la parole identifiée par Breton. Il la présente comme étant une potentialité : « la capacité de donner dans sa parole un statut de totale extériorité, par rapport à soi, à certains éléments du monde extérieur » (*Ibid.*, p. 183). Cette potentialité nécessite un autocontrôle de ses pulsions et rend possible la forme informative de la parole. Il poursuit en mettant de l'avant l'engagement, soit la norme sociale et morale qui fait que l'on attend d'une parole qu'elle soit honnête, et que celui ou celle qui la tient (à l'écrit ou à l'oral) la respecte. Autrement dit, donner sa parole correspond à un engagement qui doit être respecté. La dernière valeur identifiée par Breton est la symétrie, selon laquelle la parole de l'un vaut celle de l'autre. Il ne faut cependant pas confondre cette symétrie avec du relativisme absolu. La symétrie ne veut pas dire que les paroles sont toujours égales. Cela signifie plutôt que les partis impliqués « pèsent un poids équivalent et [...] sont dans un rapport juste » (p. 184).

### **2.3 Les pouvoirs de la parole**

Nous avons vu que Breton présente la parole comme étant à double direction : tournée vers soi (dialogue intérieur) et tournée vers l'autre (grâce à différents moyens de communication et au langage). Les deux réunies constituent l'essentiel de notre temps de conscience (Breton, 2007, p. 5). Dans cette section, nous verrons dans un premier temps comment cette double articulation entre l'intériorité et le monde extérieur crée un espace favorisant l'épanouissement personnel. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment la parole permet de coopérer et, troisièmement, comment elle peut servir d'alternative à la violence.

### 2.3.1 *La parole comme lieu d'épanouissement de la personne*

Breton décrit l'espace du dialogue intérieur comme étant : « un lieu intérieur où [la parole] peut résonner dans le privé de la personne, lieu à partir duquel la personnalité prend tout son appui pour son développement » (Breton, 2007 p. 49). Cet espace intérieur permet à la parole, poursuit-il, de se sentir singulière. La parole est donc une mise à distance par rapport au monde. C'est aussi ce qui nous permet « d'être au monde », car sans droit ou capacité de parole, nous n'y sommes pas tout à fait (p. 53). La parole est donc bien plus qu'un simple outil, elle constitue pour Breton le résultat d'une mobilisation globale de l'être :

L'élan d'une parole prise et tenue suppose une coordination et une mise en œuvre d'à peu près tout ce que chacun d'entre nous compte d'essentiel : la mémoire aussi bien que l'écoute, le geste aussi bien que le raisonnement, les affects aussi bien que les ressources du langage et de la communication (p. 53).

Par ailleurs, exprimer une opinion, l'argumenter, précise-t-il, c'est un décollement par rapport à une vérité qui n'aurait pas à être justifiée. Cette prise de conscience des différents points de vue est essentielle selon lui, puisque : « La reconnaissance des différences donne à la parole un statut déjà plus pacifié que celui qui consiste à croire, ou à vouloir, que tout le monde pense comme moi ou, dans d'autres sociétés, comme tout le monde » (Breton, 2007, p.50). Si la parole, entendue comme un « acte global », nous permet de se penser au « Je », elle est aussi ce qui nous permet d'entrer en contact avec les autres. La parole doit être communiquée, et cela n'est pas possible sans la reconnaissance de l'autre comme une personne qui nous est égale.

### 2.3.2 *Un moyen pour coopérer*

Pour Breton, la parole est d'emblée une action que l'on doit évidemment considérer selon une échelle d'intensité variable. Ainsi, si certaines paroles banales ont très peu d'impacts, d'autres peuvent bouleverser une vie. Cependant, cela dépend à la fois de la personne qui émet la parole et de celle qui la reçoit. Ainsi, une personne qui prend la parole peut parfois le faire avec une forte intention d'apporter un changement. Elle réussira ou échouera selon la personne qui recevra son message. D'autre part, Breton donne l'exemple d'une parole qui pouvait être banale pour celui ou celle qui l'a exprimé, et pourtant qui pourrait avoir un impact important sur quelqu'un. Ainsi, si la parole est une intention, elle se couple avec l'effet obtenu (Breton, 2007, p. 68). Imaginons une conversation entre trois personnes dans laquelle l'une d'entre elles rapporte quelques informations liées à l'élevage d'animaux pour consommation de viande. L'un de ses deux vis-à-vis pourrait réagir à courts termes, notamment en éprouvant de la surprise ou un dégoût passager, alors que le deuxième pourrait y voir une « révélation » qui l'engagerait dans un changement d'habitude à longs termes, par exemple en devenant un militant pour transformer les conditions de vie de ces bêtes ou en changeant son mode d'alimentation.

Bref, les trois registres du langage (section 1.2.1) peuvent être porteurs de changement. Par exemple, exprimer comment on se sent peut avoir un effet sur l'autre en affectant son humeur. Donner de l'information pertinente peut également apporter du changement, notamment en introduisant une statistique qui surprenne ou oblige à voir une situation autrement. Mais c'est le registre argumentatif qui est le plus porteur de changement puisqu'il peut servir explicitement à la

---

prise de décision. Breton précise que les pratiques de l'argumentation « sont au cœur de nombreuses situations sociales où le rôle de la prise de parole est central. Toutes les activités de prises de décision qui relèvent de la coopération et de la négociation mettent en œuvre les techniques de l'argumentation » (Breton, 2007, p. 78). Il ajoute que cela est vrai non seulement dans une situation de délibération avec autrui(s), mais aussi de délibération intérieure.

### 2.3.3 *L'alternative à la violence*

La parole peut à la fois être utilisée comme une forme de violence, mais elle peut également être la seule alternative à la violence. Pour Breton, la violence est une préoccupation centrale de l'humanité que l'on retrouve certes en temps de guerre, mais également dans le quotidien. Il importe d'abord d'apporter une distinction entre la violence destructive et constructive. La première a pour objectif de détruire, voire d'anéantir, quelqu'un au niveau matériel, symbolique, psychologique ou physique. La deuxième est celle qui peut accompagner un changement, dont l'inconfort, voire la souffrance, que peut occasionner un changement (Breton, 2007, p. 82). Pensons par exemple aux évictions de familles pour permettre la construction de condos dans un contexte de gentrification.

Il présente ensuite la différence entre une violence sans raison (celle du tueur en série ou de l'Amok, mot indonésien pour parler de celui ou de celle qui bascule soudainement dans une folie meurtrière), et la violence « avec raison », soit celle par laquelle on souhaite détruire ou

---

obtenir quelque chose. Nous verrons plus loin comment la manipulation, qui vise à obtenir d'autrui quelque chose qu'il ne voudrait pas vous accorder sans avoir subi une forme de manipulation, constitue une forme de violence. Finalement, Breton distingue aussi la violence exercée par des moyens physiques de celle qui l'est par la parole, qu'il nomme violence morale ou psychologique. Cette dernière forme de violence : « touche certes sa victime dans son identité profonde, mais c'est aussi tout son être social qui en est atteint » (Breton, 2007, p. 84). Ainsi, la parole peut être utilisée comme forme de violence. Mais la parole dans son sens le plus fort est plutôt une alternative à la violence.

Si le harcèlement, la contrainte (par exemple par le chantage) et la manipulation sont des exemples d'utilisation de la parole à des fins violentes, la négociation, le dialogue et la thérapie par la parole sont au contraire des cas typiques de transposition de la violence vers la parole. Comment la parole peut-elle être décantée de son potentiel de violence ? Breton propose trois niveaux de réflexion à cette question, qui sont en lien direct avec les valeurs vues à la section 1.2.2.

Il y a premièrement l'autocontrôle des pulsions, soit exprimer une parole pour contrôler, ou tout au moins mettre à distance une émotion, même violente comme la colère. Deuxièmement, il s'agit de respecter la forme de parole annoncée. Ainsi, si l'on est dans un registre informatif, il faut avoir l'honnêteté de s'y restreindre sans chercher à manipuler les faits. Troisièmement, il y a la symétrie qui implique un auditoire libre, donc une argumentation non violente. Cela nous

conduit à la prochaine section dans laquelle nous verrons la distinction que Breton apporte entre convaincre et manipuler.

## 2.4 Un déficit du parlé démocratique

Breton observe un décalage entre les capacités des humains et leurs idéaux, ces derniers étant toujours en avance sur les premières. Voyons comment il résume l'idéal démocratique « [...] deux promesses solidaires; d'une part, nous pouvons, ensemble, sur la base d'une égalité de parole, discuter et décider de notre destin; d'autre part, nous pouvons pacifier la conflictualité tout en gardant la dynamique de nos différences » (Breton, 2006, p. 7). Pour l'atteindre, il pose que l'éloquence, au sens large, est essentielle et ne doit pas être l'apanage des hommes et des femmes politiques. Or, il constate qu'elle est loin d'être répandue et que ce déficit du parlé démocratique, soit la capacité à argumenter efficacement et en évitant l'usage et les pièges de la manipulation, entraîne un décalage entre les valeurs de la démocratie et les pratiques liées à la parole qui devraient leur correspondre. Cela lui fait dire que le processus démocratique n'est encore nulle part achevé (*Ibid.*, p. 15).

### 2.4.1 *Les composants essentiels à la démocratie*

Pour que l'élan de la démocratie soit effectif dans une société, il est impératif de réunir les trois composants suivants :

1) Des institutions démocratiques, soit des lieux de prise de parole tant pour discuter, décider que contester.

2) Que les citoyens et les citoyennes des démocraties adhèrent aux valeurs qui leur sont inhérentes, en premier lieu la liberté et l'égalité.

3) Les compétences démocratiques sont essentielles et doivent être mises en pratique. Breton en identifie trois ordres. Premièrement, la capacité à se former librement une opinion sur un sujet donné, deuxièmement la capacité à argumenter, et troisièmement écouter et s'exprimer dans une démarche « d'empathie cognitive » [soit la capacité à se mettre à la place d'autrui] (Breton, 2006, p. 21).

Bref, pour Breton, vivre en démocratie n'est possible que si les citoyennes et les citoyens sont en mesure de recourir au parlé démocratique. Pour l'apprentissage de ce dernier, l'école doit jouer un rôle majeur. Puisque l'école est pour lui un « relais et un amplificateur social » de l'apprentissage de la démocratie, il propose de la réorganiser autour de deux missions principales. La première s'inscrit dans sa finalité traditionnelle « qui est de transmettre des savoirs, d'aider à maîtriser l'information, d'initier, surtout à la production de connaissances » (Breton, 2006, p. 250). Mais il estime essentiel de compléter cette finalité par une initiation à la « citoyenneté pratique », soit de donner la possibilité d'expérimenter la délibération collective par la pratique de débat argumenté. L'arrimage de ces deux missions (transmettre et expérimenter la délibération collective), disposant chacune d'une moitié du temps, permettrait de développer la civilité, l'écoute

et le respect. En fait, il affirme que cette double mission est déjà présente en classe, mais qu'elle est trop théorique et encore marginale.

### 3. DÉFINITION DU DIALOGUE

Nous avons vu qu'il existe de nombreuses définitions et théories portant sur le dialogue. Considérant le contexte spécifique de cette recherche, qui porte sur la pratique du dialogue en classe d'ÉCR, et afin d'avoir une définition opérationnelle, nous dirons que le dialogue est un acte intérieur (dialogue avec soi-même) ou communicationnel (dialogue avec autrui). Dans ce deuxième cas, il doit être basé sur une volonté commune de compréhension et/ou de réflexion entre personnes se reconnaissant mutuellement égales en valeur et en dignité. Il nécessite ouverture, respect et écoute et favorise une meilleure compréhension de soi, des autres et/ou d'un sujet. Le dialogue peut avoir lieu à l'oral ou à l'écrit et nécessite un certain nombre de conditions et d'habiletés intellectuelles pour des échanges intelligibles. La finalité du dialogue est de favoriser un meilleur vivre-ensemble et sa pratique est une compétence qui peut donc faire l'objet d'un apprentissage.

Ainsi, toutes les formes de dialogue proposées dans le programme, soit la conversation, la discussion, la narration, l'entrevue, le débat et la délibération, peuvent demeurer de simples échanges ou devenir une joute oratoire sans volonté d'intercompréhension si la volonté de dialoguer n'est pas présente. Il ne suffit pas de demander aux élèves, par exemple, de débattre ou



---

de faire une narration sur un sujet pour qu'un dialogue ait lieu. Afin que les élèves parviennent à développer la compétence au dialogue, les enseignantes et les enseignants doivent posséder et mettre en œuvre différents savoirs professionnels.

#### 4. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DU DIALOGUE

Nous allons maintenant présenter les trois approches disciplinaires que nous avons retenues, soit l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité (IIR), la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) et l'approche narrative. Ces approches ont été retenues en raison de leur présence dans la littérature portant sur le programme d'ÉCR. Ainsi, l'IIR est présentée dans Gagnon (2010) et Gagnon et Yergeau (2016). La PPEA est l'approche pédagogique la plus étudiée en ÉCR (notamment Gagnon, 2012 ; Desrochers, 2011 ; Leroux, 2011; Beaucher, 2008). L'approche narrative est l'objet d'un texte de Morris (2010). Au moins un texte pour chacune de ces approches mentionne une utilisation de la classe en ÉCR ou en didactique de l'ÉCR. Il s'agit donc de trois approches utilisées en enseignement de la discipline et ayant fait l'objet de publication partageant aussi une grande importance accordée au dialogue. Pour chacune d'entre elles, nous allons expliquer sa pertinence en ÉCR, principalement en se référant à la documentation portant sur ÉCR, l'approche puis son déroulement.

## 4.1 L'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité

L'IRR est surtout présente en didactique des sciences, mais dans la mesure où elle favorise justement l'interdisciplinarité, elle est aussi toute désignée pour d'autres champs disciplinaires. En effet, le traitement qu'elle propose permet d'effectuer une réflexion éthique riche, ce qui implique de recourir à plusieurs repères et se prête « naturellement » à la réflexion éthique en plus de solliciter différents éléments de contenu de la C3, notamment la synthèse, la comparaison et la discussion. Par ailleurs, Gagnon et Yergeau (2016) proposent de la combiner avec la philosophie pour enfants et adolescents. Finalement, soulignons que Gagnon (2010) en propose un exemple d'utilisation en classe d'ÉCR au secondaire.

### 4.1.1 Présentation de l'approche

L'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité a été élaborée par Gérard Fourez et est présente en didactique des sciences depuis les années 1990. Fourez remarque que si l'interdisciplinarité est pratiquement devenue une évidence en recherche, elle se retrouve trop peu dans les écoles et les universités (Fourez, Mathy et Englebert-Lecomte, 1993, p. 119). Il y a donc à la base de cette approche une volonté de dépasser un enseignement fragmenté. Elle permet de réfléchir sur des questions complexes en partant de la question « De quoi s'agit-il ? » et s'intéresse aux notions, concepts ou phénomènes à multiple facettes. Pour y répondre, on admet qu'il n'est pas possible de tout savoir, et qu'on ne peut pas partir d'une seule perspective pour bien saisir un enjeu. Il faut plutôt : « se nourrir d'une multiplicité d'entre elles afin d'élaborer une représentation

interdisciplinaire complexe » (Bader et Therriault, 2008, cité dans Gagnon, 2010, p. 81). Le principal point de départ de l'IIR est la complexité des enjeux éthiques contemporains dans le domaine de la science. Des repères de divers ordres (politique, économique, social, culturel...) doivent être considérés. Cette complexité « implique nécessairement un processus de recherche par lequel chacun des paramètres doit être sélectionné, organisé, interprété et relié aux autres afin de construire une représentation complexe par laquelle il est possible de composer avec une réalité multidimensionnelle » (Gagnon, 2010, p. 79).

#### 4.1.2 *Le déroulement*

Fourez avait établi une séquence non linéaire de onze phases pour une activité de IIR. En 2008, Baber et Therriault en ont fait une synthèse propice à la classe en cinq phases. Gagnon (2010) a d'ailleurs utilisé ces cinq phases pour une expérimentation en classe d'ECR au secondaire.

Tableau 8. Les phases d'une séance d'IIR

|   |   |
|---|---|
| 1. Négocier et problématiser la recherche | En partant de la question « De quoi s'agit-il ? », il faut problématiser la question avec les élèves. Cette étape cruciale leur permet de mieux appréhender la complexité du sujet. Il faut donc préciser le projet avec eux en établissant les finalités du travail et le temps alloué à sa réalisation. |
| 2. Faire émerger le cliché                | Partant d'un remue-méninge, on fait émerger ce que les jeunes connaissent du sujet, les savoirs disponibles et les questions initiales des élèves.  |
| 3. Établir un panorama                    | À cette étape, il s'agit de réaliser le panorama, soit une « synthèse partielle » ou une « modélisation intermédiaire ». Pour ce faire, il faut prendre des décisions, soit déterminer vers quelles disciplines et experts se tourner.  |
| 4. Clôturer la démarche et procéder aux   | Après avoir établi un panorama, il convient de sélectionner les priorités, les concepts à approfondir, les critères qui seront présentés dans la synthèse finale (dernière étape). Cette étape implique des lectures mais aussi des rencontres avec des acteurs et des actrices dont                      |

| investigations.   | des personnes ressources.  |
|---|--|
| 5. Élaborer et valider une représentation interdisciplinaire complexe (synthèse finale) | La synthèse peut prendre différentes formes : lettre ouverte dans laquelle une prise de position est énoncée, une table ronde, débat, pièce de théâtre, etc. |

Une même controverse, abordée par deux équipes, risque de présenter des représentations différentes. À titre d'exemple, supposons que deux équipes d'élèves travaillent à l'élaboration d'une représentation de la controverse autour des OGM et de l'alimentation humaine. L'on peut penser que l'une des équipes envisage d'aborder les conduites de consommation au quotidien des citoyennes et des citoyens, alors que l'autre décide de relever les tenants et aboutissants des risques et des avantages qui sont liés à la production, à la commercialisation et à la consommation des OGM. Dans de tels cas, il est probable que chacune des équipes favorise des paramètres différents de la situation (Pouliot et Groleau, 2011, p. 11-12).

C'est pourquoi la problématisation est importante, car il faut bien cibler les besoins afin de parvenir à y répondre adéquatement. Gagnon souligne cependant que la personne enseignante ne doit pas problématiser pour les élèves, mais plutôt les accompagner dans cette étape. D'ailleurs, dit-il, l'ensemble de ses interventions doit se faire sous la forme de questions générales d'animation (Gagnon, 2010, p. 84-85). C'est à travers le processus délibératif qu'émerge une représentation permettant une prise de décision. Or, poursuit Gagnon : « la création d'une telle représentation suppose un rapport dans lequel chacun contribue à l'élaboration d'un projet qui le transcende et par lequel la rencontre de la diversité ne se résume pas à une simple énonciation »

(*Ibid.*, p. 90). La discussion, le débat et la délibération, trois des formes de dialogue prescrites dans le programme ECR, sont essentielles pour ne pas se limiter à une seule énumération de faits et pouvoir effectuer une analyse de la situation et peuvent être mobilisées dans une séquence didactique avec l'IIR.

Avec l'IRR, on souhaite passer des vases clos aux vases communicants. Partant de cela, il convient de bien choisir les spécialités et les spécialistes qui seront consultés, soit déterminer quelles « boîtes noires » seront ouvertes. Dans le vocabulaire du programme d'ÉCR, cette étape correspond à la sélection des repères à utiliser. Par exemple, la question de l'euthanasie n'interpelle pas que le monde de la science dite « pure ». Pour être comprise, elle implique de considérer d'autres repères, notamment sociologique, économique, moral et philosophique, puis de les évaluer. Fourez affirme que de bien choisir les spécialistes constitue une compétence de base dans la formation des jeunes (Fourez, p. 1998, p. 42).

## **4.2 Philosophie pour enfants... et adolescents**

Depuis l'implantation d'ÉCR, l'intérêt pour cette approche pédagogique ne se dément pas. Cela n'est pas surprenant. En termes de posture professionnelle et du rôle de l'animatrice ou de l'animateur d'une CRP, on observe une réelle concordance. En effet, l'impartialité exigée en classe d'ÉCR rencontre celle de l'animation de la CRP. L'importance accordée au dialogue et à la réflexion, les buts de l'approche (notamment apprendre à penser et à travailler ensemble) nous

---

permettent également d'établir rapidement des liens entre ÉCR et PPEA. D'ailleurs, il ressort d'un travail de comparaison de Céline Roy des éléments de contenu des programmes d'ÉCR et de PPEA, que « seuls quelques éléments de culture religieuse, historique et sociologique, ne sont pas pris en charge par les programmes de PPEA » (Leroux, 2011, p. 208). C'est donc sans surprise que l'on constate qu'il s'agit de l'approche pédagogique la plus étudiée en ECR. Gagnon et Yergeau y voient une manière non seulement d'intégrer les éléments de contenu du programme d'ÉCR, mais même de les dépasser (2016, p. 15). Nous verrons que cet intérêt théorique se retrouve aussi parmi ceux et celles qui ont participé à notre étude.

#### 4.2.1 *Présentation de la PPEA*

La philosophie pour enfants est apparue dans les années 1970. Si la PPE, que nous appelons philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) dans ce travail, a connu de nombreux développements depuis, menant à différentes méthodes, c'est à Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp qu'on attribue l'origine de cette pratique éducative. Héritière de la philosophie de l'éducation pragmatique et du socioconstructivisme (Daniel, 1992), la PPEA est une approche pédagogique dans laquelle le dialogue joue un rôle central. Ce n'est pas un savoir encyclopédique de la philosophie qui est transmis, mais plutôt la mise en pratique de cette discipline, la capacité d'entrer en dialogue et l'apprentissage de la réflexion qui sont en jeu. Cette pratique se fait au sein d'une communauté de recherche philosophique (CRP), soit un ensemble de personnes engagées dans un processus visant à dialoguer sur des sujets philosophiques, importants pour elles, en étant guidés par un « idéal de rationalité et de créativité » (Michaud, 2010 : p. 4) et de sollicitude (*care*)

---

(Sharp, 1987). L'élève devient un sujet actif dans sa démarche d'apprentissage. Pour Daniel, cette expérience intersubjective « constitue une étape fondamentale pour transgresser les limites épistémologiques des élèves, transgresser la vision traditionnelle de l'enseignement/l'apprentissage, transgresser le confort du relativisme dans lequel les sociétés semblent se complaire » (Daniel, 2008, p. 45). Ainsi que le pose Sasseville :

Le but n'est pas de transmettre aux enfants ce que des adultes, dans leur langage, auraient pensé pour eux. Il est plutôt d'encourager les enfants à penser philosophiquement, c'est-à-dire à penser de façon rigoureuse, avec impartialité, objectivité et dans le respect des raisons avancées par les pairs, tout comme le font les philosophes, mais avec un langage et des centres d'intérêt qui conviennent aux enfants (Sasseville, 2009, p. 3).

Même si l'on vise le bien penser et le développement de l'esprit critique, mettant des énoncés à l'épreuve de critères fiables comme celui de la non-contradiction, des valeurs de respect et de solidarité sont aussi mises de l'avant. Le dialogue en PPEA est a-décisionnel puisqu'aucun consensus n'est attendu.

#### 4.2.2 *Le déroulement*

La méthode classique d'une séance de PPEA se déroule en quatre séquences linéaires que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 9. Les quatre séquences d'une séance de PPEA

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. Lecture                            | On peut lire l'un des romans de Lipman, conçus spécialement pour les communautés de recherche, mais on peut également partir de littérature jeunesse, d'un article de journal, etc. Cependant, Daniel insiste sur deux caractéristiques essentielles : 1) le support choisi ne doit pas être moralisateur (les enfants décodent rapidement les messages « bons » et cela oriente la discussion; 2) il doit être centré sur un dilemme qui suscite un questionnement (Daniel, 2005, p. 5). |
| 2. Collecte des questions             | Cette étape est très importante. Selon leur niveau, les enfants dessinent, proposent à voix haute ou écrivent leurs questions. Une mise en commun suit, puis par des voies démocratiques, on choisit ensuite la ou les questions de la discussion.  |
| 3. La discussion philosophique        | Durant ce dialogue, l'enseignant joue le rôle d'animateur. L'art du questionnement est alors essentiel. Il est recommandé d'instaurer un comité d'observateurs, soit environ un tiers de la classe qui ne participe pas activement au dialogue mais qui prend des notes sur le déroulement pour ensuite partager ses observations.  |
| 4. L'objectivation des apprentissages | Il s'agit à la fois d'un retour sur l'activité et d'une intégration. On peut demander aux élèves d'évaluer le déroulement de l'exercice. Pour concrétiser les apprentissages, certains utilisent le journal philosophique dans lequel l'élève écrit ce qu'il a retenu de l'expérience et ce qu'il en retire. Il est également possible de demander aux élèves de créer des schémas d'organisation d'idées (Desroches, 2012, p. 77).   |

D'autres approches se sont développées, dont la méthode de « Discussion à Visées démocratiques et Philosophiques » de Michel Tozzi qui implique, en plus des philosophes, une ou un président de séance, secrétaire et une personne dont le rôle est la reformulation des propos.



---

Les compétences à développer pour la personne enseignante sont nombreuses pour être en mesure de bien animer une CRP. Pour Daniel, la compétence de base à développer est du type socratique, c'est-à-dire qu'il faut pouvoir aider les élèves à « accoucher » de leurs idées (Daniel, 2008, p. 42). À cette fin, il faut pouvoir : « stimuler la pensée des jeunes vers la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction [...] » (*Ibid.*, p. 42). Abel insiste sur l'importance de la part de celui ou celle qui anime la CRP de s'assurer du bon déroulement de la discussion, mais surtout d'encourager les élèves à participer. Ce faisant, dit-il, il ou elle « ouvrira aux croyances, opinions et intérêts d'autrui et créera un véritable effet de saine contagion démocratique » (Abel, 2008, p. 199). En favorisant une attitude participative, le principe de solidarité est alors valorisé (*Ibid.*, p. 200). Sasseville résume en disant qu'il faut aider les élèves à penser « par et pour eux-mêmes », et que ce défi est un art qui s'acquiert et se peaufine avec la pratique (Sasseville, 2009, p. 6). Pour cela, le rôle de la personne enseignante n'est plus de transmettre une vérité mais de la co-rechercher avec les élèves.

### **4.3 L'approche narrative**

Dans les programmes d'enseignement moral, l'élève devait se bâtir un référentiel moral. L'approche narrative développée par Tappan et Brown dans les années 1980 s'inscrivait dans cette logique. Dans le cadre du programme ECR, l'approche narrative de Morris est plus appropriée, puisqu'on ne souhaite pas accompagner le jeune dans sa quête de sens ou dans sa démarche spirituelle. Cependant, réfléchir avec les histoires d'autrui peut parfois être très enrichissant dans le cadre de la compétence en éthique tout en sollicitant explicitement la compétence au dialogue.

---

En effet, pour Morris, « penser avec une histoire, c'est s'engager dans un processus dialogique avec soi-même et avec les autres » (Morris, 2010, p. 68). La narration peut également favoriser la compréhension du phénomène religieux, qui constitue la deuxième compétence disciplinaire. Cela rejoint les deux temps du dialogue prescrit dans le programme, soit la délibération intérieure et l'échange avec les pairs. De plus, parmi les différents repères guidant une réflexion éthique proposés dans le programme, on retrouve des « repères littéraires » (Morris, 2010, p. 61). Finalement, soulignons que la narration est l'une des formes de dialogue prescrites dans le programme.

#### 4.3.1 *L'approche*

Alors qu'en PPEA, on postule souvent que l'enfant est naturellement philosophe, dans l'approche narrative, on part d'une conception de l'humain comme étant un animal conteur d'histoires (MacIntyre, cité dans Tappan et Brown, 1989, p. 185). Raconter, affirme Morris, ce n'est pas seulement divertir car : « rien d'autre ne semble avoir la même capacité d'articuler pleinement la richesse, la profondeur, la complexité, voire l'ambiguïté et les paradoxes de notre expérience en tant qu'expérience humaine » (Morris, 2010, p. 59). L'élève est vu comme étant un agent moral en relation avec d'autres et vivant des expériences (Bouchard, 2000, p. 3). L'approche narrative vise à favoriser sa maturité morale. On estime qu'il convient de s'adresser à un être qui est pensant. Cependant, les tenants de l'approche narrative considèrent que solliciter uniquement l'intellect, en n'utilisant que des situations abstraites et théoriques, ne suffit pas. C'est pourquoi Tappan et Brown ont développé l'approche narrative en tenant compte des dimensions cognitive,

---

affective et conative de l'élève. Néanmoins, ils affirment que l'approche narrative seule ne suffit pas. Elle doit être utilisée conjointement avec d'autres approches afin de donner aux élèves diverses expériences et opportunités afin de développer leur jugement moral (Tappan et Brown, 1989, p. 199).

Pour Tappan et Brown, les individus se développent moralement en racontant et en apprenant de leurs propres expériences morales. Cela s'expliquerait par le fait que raconter une histoire morale implique de réfléchir sur elle (Tappan et Brown, 1989, p. 192). Ainsi que le précise Bouchard : « par une narration soutenue et encouragée à travers le dialogue, la personne peut apprendre graduellement à tirer profit de son expérience morale et à affirmer son autorité et sa responsabilité sur celle-ci » (Bouchard, 2000, p. 8). Ainsi, le dialogue joue un rôle central dans cette approche. À l'instar de Vygotsky, Tappan considère que le langage est un outil pour régler un problème, tout comme le sont les yeux ou les mains (Tappan, 1991, p. 246). Pour ce psychologue, tout comme pour Noddings (2005), une éducation morale basée sur une approche narrative implique un dialogue authentique à la fois entre la personne enseignante et les élèves et entre les élèves. C'est ainsi que l'on peut développer la confiance et la responsabilité morale (Tappan, 1991, p. 247). Pour qu'une expérience narrative soit remplie de sens et qu'elle évite le relativisme moral, le dialogue doit être suffisamment riche pour permettre de dépasser les conclusions hâtives.

#### 4.3.2 *Le déroulement*

En 2002, Morris présentait son approche narrative qui consiste à penser non seulement avec ses histoires, mais aussi avec celles des autres, et donne des exemples divers issus de la littérature (dont l'histoire de Frankenstein et l'autobiographie *Slow dance*), ou du cinéma (entre autres *Une histoire du Bronx*). D'ailleurs, Carr (2006) souligne que même si l'écrit domine dans les approches narratives, il est tout de même pertinent d'explorer, en complémentarité à la littérature, l'art cinématographique. En 2010, Morris réactualise et défend la pertinence d'une approche narrative en lien avec ÉCR, notamment en présentant un exemple d'utilisation d'approche narrative réalisée dans un cours de didactique. Cela nous permet de comprendre les étapes et la complexification de la réflexion qui en découle.

Sa mise en situation est une histoire vécue. Il présente d'abord brièvement les données factuelles portant sur une jeune femme dont le corps est entièrement paralysé et vivant une série d'épreuves (abandon du mari, perte de contact avec les parents et du travail, etc.). Le dialogue en classe porte sur sa demande de suicide assisté. À la suite de cette première étape, un documentaire relatant la vie de cette femme est présenté. Morris souligne que cette étape permet de passer « d'une étude de cas typique d'un manuel d'éthique biomédical à une histoire humaine » (Morris, 2010, p71). Le dialogue reprend alors, soulevant des questions existentielles chez les personnes participantes. On remarque donc qu'il y a effectivement une réflexion avec l'histoire, et que cela se produit parce que les gens sont touchés par elle grâce à un processus dialogique.

---

Morris a bien expliqué le rôle de la personne enseignante à l'intérieur de l'approche narrative. D'abord, elle doit aider les élèves à penser avec l'histoire et non à l'histoire. Elle doit aussi créer un environnement qui aide le jeune à se raconter. Pour éviter toute forme d'endoctrinement, la personne enseignante doit départager les histoires manipulatives des histoires éducationnelles. Les premières sont utilisées dans une approche morale objectiviste, c'est-à-dire ayant l'objectif de transmettre ce qui est considéré comme étant bien ou mal. Les histoires dans lesquelles le « bien » et le « mal », selon une morale prédéterminée, y sont clairement départagés sont privilégiées (Morris, 2010, p. 63). Au contraire, dans une approche narrative, on souhaite éviter toute forme d'endoctrinement. Morris affirme que : « Les approches et les histoires qui ne suscitent aucune réflexion soutenue ni aucun dialogue continu ne sont pas compatibles avec le but de devenir auteur de sa propre vie » (Morris, 2002, p. 166). Tout comme en PPEA, on doit donc choisir des ouvrages qui soulèvent des questions plutôt que ceux qui donnent des réponses.

Nous venons de voir trois approches philosophiques, soit l'éthique de la discussion de Habermas, l'éthique de la sollicitude de Noddings et l'éthique reconstructive de Ferry. L'approche sociologique de la parole de Breton a suivi. Nous avons aussi présenté trois approches pédagogiques dans lesquelles le dialogue joue un rôle central, soit la Philosophie pour enfants et pour adolescents, l'approche narrative et l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité. Nous allons maintenant voir les concepts de jugement critique, de pensée critique et d'inculture religieuse.

## 5. LE JUGEMENT CRITIQUE ET LA PENSÉE CRITIQUE

Dans les attentes de fin de cycle de la compétence au dialogue pour le deuxième cycle du secondaire précisées dans le programme, on mentionne que l'élève doit être « en mesure d'évaluer la pertinence et la cohérence des jugements et des raisonnements qui constituent un point de vue » (p.27). On ajoute qu'il doit aussi pouvoir « élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant » (*Ibid*). On peut en déduire que la pratique du dialogue est associée au développement du jugement critique. Dans cette section, nous verrons d'abord le concept de jugement critique, qui est utilisé dans les documents ministériels, puis celui de pensée critique que l'on retrouve davantage dans les textes théoriques de ce champ d'étude.

### 5.1 Le jugement critique

Voici comment on décrit le jugement critique dans le PFÉQ :

Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives afin d'éviter que la simple expression d'une opinion tienne lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se construisent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse solide, c'est-à-dire une exploration et une confrontation

de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux (*Ibid.*).

On mentionne qu'il s'exerce dans toutes les sphères de la vie : « Du politique au religieux en passant par l'éthique, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées de même que celui de la création, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias et des loisirs sont autant d'espace qui prêtent au jugement » (PFÉQ, p. 9 du chapitre 3). La compétence transversale « Exercer son jugement critique » comporte les trois composantes suivantes : « Construire son opinion », « Relativiser son opinion » et « Exprimer son opinion ». Le programme d'ÉCR est un lieu propice pour le développement de cette compétence transversale, tant par ses compétences en général que les éléments de contenu de la C3 en particulier. D'ailleurs, on y définit l'éthique comme étant « une 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 » (PÉCR, p.1). Dans le tableau suivant, nous avons mis en parallèle les critères de la compétence transversale avec les composantes des compétences disciplinaires du programme d'ÉCR.

Tableau 10. Critères de la compétence transversale « Exercer son jugement critique » et des éléments de contenu d'ÉCR

| Critères de la compétence transversale               | Éléments du programme d'ÉCR  |
|--|--|
| Formulation adéquate d'une question et de ses enjeux | Analyser une situation d'un point de vue éthique (questions éthique, enjeux éthique...)      |
| Pertinence des critères invoqués                     | Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social |
| Qualité de l'articulation de son point de vue        | Élaborer un point de vue étayé   |
| Capacité à nuancer son jugement                      | Élaborer un point de vue étayé   |
| Degré d'ouverture à la remise en question            | Interagir avec les autres  |

Or, si le programme utilise le concept de « jugement critique », c'est surtout le concept de pensée critique qui est utilisé dans la documentation savante et scientifique. Si l'on considère que la pensée critique est la « mise en action critique » de la pensée, le jugement critique est le résultat de ce processus (Lipman, 2003). Dans un programme conçu en « compétences » et non en objectifs, on peut estimer que le concept de « pensée critique » aurait été plus cohérent. Pour « exercer » son jugement critique, il faut en effet le développer, soit acquérir la compétence nécessaire pour sa mise en œuvre. Nous allons maintenant explorer le concept de pensée critique telle que théorisée par des auteurs incontournables dans ce domaine, soit le précurseur John Dewey, puis Robert Ennis.

## 5.2 De la pensée réfléchie à la pensée critique

Dans son livre *Comment nous pensons*, Dewey distingue quatre acceptions différentes du terme « pensée ». La première est, au sens très large, « tout ce qui nous passe par la tête ». La



deuxième est de penser « à des choses que nous ne pouvons ni voir ni entendre ni sentir ou toucher d'une manière directe ». La troisième « s'attache aux opinions fondées sur un certain nombre de preuves évidentes ou sur des témoignages ». La quatrième est la pensée réfléchie, qui est la seule à posséder une valeur éducative (2005, p. 9-10). Il précise que : « La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (p. 15). Ainsi, il s'agit de « douter », « d'éviter les conclusions hâtives » et de « poursuivre la recherche » de manière systématique (p. 24). Si Lipman considère Dewey comme le précurseur du champ d'étude portant sur la pensée critique, il souligne que Ennis est le premier à avoir défini le concept de pensée critique (Lipman, 2006, cité dans Forges, 2013, p. 24). En voici la définition qu'il propose : « *critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or to do* » (Ennis, 1985, p. 45). Il précise qu'elle est composée d'un ensemble de 12 capacités ainsi que de 14 attitudes et de stratégies.

Tableau 11. Les composantes de la pensée critique selon Ennis (Tiré de Boisvert, 2015)

| Les capacités propres à la pensée critique                                       | Les attitudes caractéristiques de la pensée critique              |
|--|---|
| La concentration sur une question  | Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position          |
| L'analyse des arguments  | La tendance à rechercher les raisons des phénomènes               |
| La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation | La propension à fournir un effort constant pour être bien informé |
| L'évaluation de la crédibilité d'une source                                      | L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci     |

|   |  |
|---|--|
| L'observation et l'appréciation de rapports d'observation   | La prise en compte de la situation globale   |
| L'élaboration et l'appréciation de déductions   | Le maintien de l'attention sur le sujet principal  |
| L'élaboration et l'appréciation d'inductions  | Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale  |
| La formulation et l'appréciation de jugements de valeur   | L'examen des différentes perspectives offertes   |
| La définition de termes et l'évaluation de définitions  | L'expression d'une ouverture d'esprit  |
| La reconnaissance de présupposés  | La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire |
| Le respect des étapes du processus de décision d'une action   | La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet  |
| L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit) | L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe   |
|   | La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique  |
|   | La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle    |

En accord avec Boisvert, nous estimons que cette présentation de la pensée critique en plusieurs capacités et attitudes est particulièrement appropriée pour l'enseignement, car elle donne des éléments concrets à enseigner ainsi que pour l'évaluation. Ces composantes concrètes sont aussi pertinentes pour notre projet de recherche, car elles nous permettront d'identifier des éléments que les EEÉCR pourraient associer à la pensée critique. Néanmoins, nous savons que cette manière de présenter la pensée critique en un ensemble d'habiletés et d'attitudes a été contestée par des auteurs comme McPeck (1990) pour qui la « transférabilité » de ces dernières d'un domaine à l'autre n'est pas assurée. Cette critique est notamment reprise par Hasni (2017) dans un article sur le développement de la pensée critique dans le domaine des sciences à l'école. Pour lui, par la « détermination » des manières correctes d'y accéder, la pensée critique est normative. Il en déduit que des champs disciplinaires différents peuvent exiger des normes

---

différentes quant à ce qui est attendu en termes de manière de pensée critique (p. 32). Il ajoute : « Il faut par conséquent déterminer pour chaque contexte les normes (la référence) qui permettront de juger cette pensée » (*Ibid.*, p. 36). Il sera intéressant de voir lors de l'analyse des données si d'autres critères sont associés à la pensée critique par les EEÉCR, notamment en culture religieuse.

Cela constitue une piste pour interpréter le choix du ministère de parler de « jugement critique » en lien avec la réflexion éthique (PÉCR, p. 1) et d'esprit de discernement pour la culture religieuse (PÉCR, p. 2). Ainsi, dans ce deuxième volet, il s'agit de « comprendre » le phénomène religieux pour permettre aux élèves « d'acquérir la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances ». Il ne s'agit donc pas, et il s'en trouve pour le regretter, de faire une critique épistémologique des croyances.

Concluons en ajoutant l'importance de la sensibilité au contexte et à l'autocorrection, deux éléments de la pensée critique selon Lipman (cité dans Gagnon, 2011, p.268). Ce dernier élément fait aussi partie de la définition du dialogue critique selon Daniel (2006), présenté au premier chapitre.

## 6. L'INCULTURE RELIGIEUSE ET LA LITTÉRATIE RELIGIEUSE

Nous avons exposé dans l'introduction la valorisation de la pratique du dialogue par des instances nationale (la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle), et internationales (Le Conseil de l'Europe et l'UNESCO) afin de déconstruire des stéréotypes et favoriser la structuration d'une identité saine, notamment en lien avec la religion. Cela rejoint en partie les visées du programme d'ÉCR par la pratique du dialogue et la compréhension du phénomène religieux. Nous allons donc définir ce que sont l'inculture religieuse et la littératie religieuse à l'aide des travaux de Moore (2014, 2012).

### 6.1 L'inculture religieuse

Spécialiste de la littératie religieuse, Moore (2012) présente un argumentaire en trois prémisses en faveur de l'enseignement culturel des religions à l'école. La première est qu'il y a, à l'échelle mondiale, une inculture religieuse. Par inculture religieuse, elle fait référence à une absence de compréhension des trois éléments suivants :

- 1) Des doctrines fondamentales des traditions religieuses du monde;
- 2) De la diversité des expressions et des croyances à l'intérieur des traditions qui naissent et se développent dans des contextes sociohistoriques différents;
- 3) Du rôle important que joue la religion dans la vie culturelle, sociale et politique tant à l'époque contemporaine que dans le passé (p. 112).

La deuxième prémisse est que l'inculture religieuse alimente les préjugés et l'antagonisme, et la troisième est la possibilité de réduire cette inculture par l'implantation d'enseignement religieux non confessionnel dans les écoles primaires et secondaires.

## 6.2 La littératie religieuse

Moore observe que peu d'élèves dans le monde ont la possibilité d'avoir une formation adéquate sur le phénomène religieux et que cette méconnaissance favorise les conflits, voire l'éclosion de la haine. C'est pourquoi elle prône une formation scolaire incluant de la littératie religieuse, que l'*American Academy of Religion* définit ainsi :

*Religious literacy entails the ability to discern and analyze the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses. Specifically, a religiously literate person will possess 1) a basic understanding of the history, central texts (where applicable), beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts; and 2) the ability to discern and explore the religious dimensions of political, social and cultural expressions across time and place (Cité dans Moore, 2014, p. 379)*

---

Elle propose une méthode des études culturelles pour enseigner les religions, qu'elle considère essentielle pour une éducation à la paix (*Ibid.*, p. 386). Premièrement, il s'agit d'une approche multidisciplinaire et interdisciplinaire. Cela postule qu'on ne peut pas bien comprendre certains domaines comme la politique ou l'économie sans considérer le facteur religieux ou idéologiques qui contribuent au façonnement d'un contexte. Dans le même ordre d'idées, on ne peut étudier les religions de manière anhistorique ou comme étant figées dans le temps. Deuxièmement, elle suppose que les savoirs sont « situés », c'est-à-dire que les connaissances sont produites dans des contextes sociohistoriques qui ne sont pas universalisables qui permettent, dans l'étude des religions, de considérer ces dernières comme des « idées particulières et non des vérités absolues, universelles et anhistoriques ». Troisièmement, Moore précise que la notion de « connaissances situées » suppose une compréhension des contextes socioculturels qui ont donné naissance à différentes interprétations des religions et de leurs textes. Quatrièmement, cette méthode implique d'analyser les questions de pouvoir relatives au sujet à l'étude. Elle donne entre autres l'exemple des transformations du point de vue officiel de la *Southern Baptist Convention* sur l'avortement au fil des années. Cinquièmement, elle souligne l'importance d'expliquer la pertinence de ce champ d'étude en classe et d'y préciser les objectifs poursuivis (2012, p. 119 à 122). Elle mentionne qu'une large place doit être faite aux discussions en petits et en grands groupes (p.123).

Nous allons présenter deux autres concepts qui nous aideront à répondre à notre question générale de recherche, soit celui de « Représentation sociale » et celui de « Savoir professionnel ».

---

Le premier servira à présenter la signification du dialogue pour les EEÉCR et comment elle s'est construite, alors que le deuxième permettra de présenter comment des savoirs d'expérience peuvent être formalisés et ensuite servir à la formation.

## 7. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

En s'intéressant à « l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné », les représentations sociales (RS) constituent un accès à la « connaissance de sens commun » (Guillemi, 1999, p. 63). C'est pourquoi on retrouve des études portant sur les RS dans de nombreux domaines dont la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie et l'histoire de la science.

Mannoni (2016) situe les commencements de l'intérêt théorique envers les représentations sociales au sociologue Durkheim qui, en 1898 dans la *Revue de métaphysique et de morale*, s'efforçait de légitimer l'intérêt scientifique des représentations collectives (p. 37). Après une période de « sommeil » d'une cinquantaine d'années, ce sont des historiens des mentalités qui « lui assurent une certaine continuité » (*Ibid.*, p. 38). Dans les années 1960, le psychologue social Moscovici s'intéresse à la théorie des représentations collectives. L'un des intérêts de sa contribution est de mettre de l'avant la diversité des RS dans une société à travers les sous-groupes qui la composent. Depuis, de nombreuses définitions et méthodologies ont été développées.

---

Pour aborder une étude sur la pratique du dialogue en classe, il est pertinent de connaître la représentation sociale (RS) du dialogue des EEÉCR. En effet, celle-ci aura certainement un impact sur la manière de mettre en œuvre la compétence au dialogue en classe, puisque les RS « se présentent comme des schèmes cognitifs élaborés et partagés par des groupes qui permettent à ses membres de penser [...] et d'organiser les comportements [...] » (Mannoni, 2016, p. 4). Nous nous intéresserons donc à la RS du dialogue, soit à la définition qui en est donnée par les EEÉCR, les visées et les valeurs qui lui sont associées et, par extension, à ce qui est valorisé lors de la pratique du dialogue en classe.

Dans cette étude, nous utiliserons le concept de représentations sociales tel que théorisé par la psychosociologue Denise Jodelet, qui se prête bien à nos intérêts de recherche qui s'intéresse à la « pensée pratique » des EEÉCR, qui forment un ensemble social :

Le terme "représentation sociale" renvoie aux produits et aux processus caractérisant la pensée du sens commun, forme de pensée pratique, socialement élaborée, marquée par un style et une logique propres, et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel » (Jodelet, 2006, p. 1003).

Autrement dit, il s'agit de connaissances, soit d'un ensemble organisé incluant entre autres des opinions, des valeurs et des attitudes, le tout étant socialement élaborée (c'est-à-dire qui ne dit pas les choses par essence, mais interprétation d'expériences à l'aide de normes), partagée (ces



---

connaissances sont transmises entre individus) qui ont une visée pratique (dans notre cas, de mise en œuvre en contexte scolaire). Ces représentations sont observables ou peuvent être, comme dans le cadre de cette étude, « reconstruits par un travail scientifique » (Jodelet, 1989, p. 46). À cette fin, nous utiliserons des entretiens et une analyse thématique de contenu.

## 8. SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels sont une interrelation de différents savoirs enseignants. Maubant et Roger ont recensé différentes manières de catégoriser ces derniers :

Raisky (1993) parle de savoirs scientifiques, pratiques et techniques. Lenoir, Laforest et Pellerin (1995) identifient des savoirs théoriques, pratiques et procéduraux. Mialaret (1996), quant à lui, énonce les savoirs théoriques, les savoirs scientifiques et les savoirs d'action. Roger et Maubant (2011) convoquent les concepts aristotéliens de *theoria*, de *praxis* et de *poiesis* (Revue Ripes : <https://journals.openedition.org/ripes/593#tocto2n2>)

Dans cette section, nous allons présenter la typologie des savoirs enseignants de Tardif, Lessard et Lahaye, puis explorerons plus spécifiquement celui de savoirs professionnels tel que théorisé par Vanhulle.

## 8.1 Les savoirs des enseignants

En 1991, Tardif, Lessard et Lahaye posaient la question du savoir des enseignants du primaire et du secondaire. Ils sont arrivés à la conclusion que ce savoir est en fait composé de différents types de savoirs. Premièrement, il y a les savoirs disciplinaires, relatifs aux différentes disciplines, par exemple l'ÉCR ou l'univers social. Ces savoirs ne sont pas créés par les personnes enseignantes, qui doivent cependant les transmettre à leurs élèves. Deuxièmement, il y a les savoirs curriculaires, sur lesquels les enseignantes et les enseignants n'ont pas de pouvoir décisif. Il s'agit des objectifs, méthodes et contenus définis dans les programmes scolaires. Troisièmement, il y a les savoirs professionnels, qu'ils présentent comme ceux provenant des sciences de l'éducation et de la pédagogie et transmis en formation des maîtres. Quatrièmement, il y a les savoirs d'expérience, soit ceux qui sont développés et validés dans la pratique du métier et qui renvoient aux notions de savoir-faire et de savoir-être. Les chercheurs qualifient ces derniers de « culture enseignante en action », précisant qu'ils ne sont pas systématisés de manière théorique. Ils observent que les enseignantes et les enseignants partagent ces savoirs d'expérience sur une base quotidienne (échanges de stratégies diverses et de matériel), et qu'elles et ils intègrent les autres savoirs par un tri entre ce qui est pertinent ou non, et que ce tri est possible par la pratique qui permet de les évaluer.

En conclusion, Tardif *et al.* affirment que les savoirs d'expérience constituent « le centre de gravité du savoir enseignant, à partir duquel les enseignants tentent de transformer leurs rapports

---

d'extériorité aux savoirs en rapport d'intériorité à leur propre pratique » (1991, p. 68). Nous verrons avec Vanhulle comment faire de ces savoirs d'expérience des savoirs professionnels.

## 8.2 Les savoirs professionnels

Wittorski (2007) situe les savoirs professionnels dans la catégorie des savoirs liés à l'action et affirme que celles et ceux qui proposent ce concept « s'intéressent aux stratégies de mise en reconnaissance des acteurs dans un espace professionnel » (p. 58). C'est le cas de Vanhulle dont les travaux portent sur la formation à l'enseignement. Elle constate que la construction des futurs professionnels dépend à la fois de savoirs qui ont été formalisés, soit les savoirs issus de la science et les savoirs institutionnels, mais aussi des savoirs des enseignants, qui ne sont pas toujours organisés ni préconçus. Pour elle, un savoir professionnel est un énoncé formalisé, construit et non transmis, qui s'appuie sur divers types de savoirs (notamment scientifique et institutionnel) et qui sont transformés en visées praxéologiques pouvant servir dans le futur. Ces visées sont elles-mêmes justifiées par des intentions et une rationalisation de gestes posés (Schütz, dans Vanhulle, 2009b p. 249). Elle rappelle que : « Les personnes élaborent leurs savoirs professionnels à l'intérieur de cadres sociaux, institutionnels et académiques – normatifs, prescripteurs, régis par des orientations relatives à la fonction enseignante et aux missions éducatives et instructives de l'école » (2013, p. 45).

Dans le cadre de cette étude, la pratique du dialogue est encadrée par les exigences de posture professionnelle et les visées du programme. Pour formaliser les savoirs d'expérience en savoirs professionnels, Vanhulle (2009b) reprend de Kerbrat-Orecchioni (1999) la démarche suivante, soit : « une mise en forme singulière fondée sur un traitement de réélaboration thématique de divers savoirs référentiels et expérientiels dans une prise en charge énonciative subjective<sup>2</sup> » (p.250). Nous visons l'identification des savoirs relatifs à la compétence au dialogue par la réalisation d'entrevues. Une rationalisation des gestes posés permettra d'identifier et de mettre en relation les différents types de savoirs sollicités lors de la mise en œuvre de la C3 arrimée aux volets éthique et/ou culture religieuse. L'ensemble de ces savoirs, portant sur différents aspects de la mise en œuvre de la compétence au dialogue, a l'intérêt d'être transférable. Autrement dit, ces savoirs ont émergé de différentes situations pour répondre à des besoins ou à des défis liés à la pratique du dialogue et pourront, puisque formalisés, servir de repères à d'autres enseignantes et enseignants.

## 9. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

### 9.1 Objectif général

L'objectif de cette recherche est double. D'abord, il s'agit d'explorer les représentations sociales du dialogue des personnes enseignantes au secondaire en ÉCR, soit le sens qu'elles lui

---

<sup>2</sup> La page d'où est tirée la citation n'est pas précisée par Vanhull.

---

donnent ainsi qu'à sa pratique. Ensuite, l'objectif est d'explorer comment la pratique du dialogue se déroule en classe. Ce double objectif général se décline en objectifs spécifiques présentés dans la prochaine section.

## 9.2 Objectifs spécifiques

- 1) Colliger et analyser les représentations sociales sur le dialogue et sur la compétence au dialogue en classe chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR
- 2) Colliger et analyser les apports du dialogue selon les EEÉCR
- 3) Colliger et analyser les défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe
- 4) Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées pour la mise en œuvre de la compétence au dialogue par les EEÉCR
- 5) Formaliser les savoirs d'expérience des enseignantes et les enseignants liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue pour en faire des savoirs professionnels
- 6) Colliger et analyser le bilan que ces enseignantes et enseignants font de la pratique du dialogue dans leur classe dans le cadre du programme d'ÉCR

Dans le prochain chapitre sera présentée la démarche méthodologique utilisée afin d'atteindre ces objectifs.

## TROISIÈME CHAPITRE. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre sera rapportée la méthodologie utilisée. Nous débuterons en précisant notre posture épistémologique et en expliquant pourquoi l'approche qualitative est celle qui convient à notre travail. Finalement, seront présentées l'analyse de contenu en général puis l'analyse thématique en particulier, puisque cette dernière a été utilisée dans notre recherche. Par la suite suivront les critères de rigueur intellectuelle qui encadrent la recherche ainsi que les considérations éthiques qui la balisent.

### 1. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Dans cette section, nous allons présenter notre posture épistémologique, soit notre cadre de référence dans la construction des savoirs à l'intérieur de cette recherche. À cette fin sera définie l'épistémologie et l'historique du paradigme compréhensif dans lequel elle s'inscrit. Legendre définit l'épistémologie comme « l'étude critique de la connaissance, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et des conditions d'admissibilité de ses propositions » (2005, p. 606). Autrement dit, il s'agit de se questionner sur ce qu'est la connaissance, comment elle se constitue et comment la valider.

## 1.1 Naissance du paradigme compréhensif

Auguste Comte est reconnu comme étant le fondateur du positivisme, s'opposant aux philosophies théologiques et métaphysiques en s'en remettant aux faits observables (Therriault, 2008, p. 98). Au XIXe siècle, Wilhelm Dilthey opposait les sciences sociales aux sciences de la nature. Il était en réaction au positivisme et cherchait à construire une méthode pour ces premières, dont l'objectif relève de l'ordre de la compréhension plutôt que de l'explication comme pour les deuxièmes. Pourtois et Desmet (2009) soulignent cependant que le paradigme positiviste devait l'emporter sur le paradigme compréhensif pour encore de nombreuses années, puisque le fait que « la physique détienne des lois universelles et que les sciences humaines n'en aient pas (ou si peu) a contribué à forger l'idée qu'une discipline était arrivée à maturité et l'autre pas » (p. 71). Cependant, dans les années 1960, les chercheurs et les chercheuses seront de plus en plus nombreux à poser que « l'approche expérimentale classique » est insuffisante pour « explorer la réalité humaine et sociale complexe et en perpétuelle évolution » (*Ibid.*, p. 71). Un nouvel intérêt pour un paradigme compréhensif apparaît. On y postule que les objets sociaux ne sont pas objectifs, mais plutôt dépendants des sujets qui les perçoivent. S'intéresser à cette construction nécessite de dépasser l'observable pour essayer d'accéder au sens attribué par les sujets à ce qui est observable. Ainsi que le mentionnent Charmillot et Dayer (2007), sans nier toute forme de déterminisme biologique, le paradigme compréhensif centre plutôt son travail sur la signification attribuée à l'action, notamment « que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre » (p.132).

Par ses objectifs de recherche visant à accéder au sens accordée à l'action, notre démarche s'inscrit dans un paradigme compréhensif. En effet, nous souhaitons comprendre, à l'aide d'entretiens, les représentations du dialogue et de sa mise en œuvre par les ÉÉCR, ainsi que les stratégies mises en place et les raisons qui les motivent.

## **1.2 Une approche qualitative**

Selon Fortier, « la recherche qualitative est plutôt associée aux sciences humaines et sociales » (2010, p. 30). De plus, Savoie-Zajc met de l'avant la pertinence d'une démarche qualitative pour l'éducation, puisqu'elle « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle » (2004, p. 125). En effet, nous nous intéressons à la pratique quotidienne des EEÉCR, puisque le dialogue est au cœur du programme, avec des retombées attendues pour la pratique. Il ne s'agit pas de mettre en évidence des vérités naturelles, mais bien de « comprendre l'action dans un contexte ou en situation » (Dumez, 2012, p. 49). En recherche qualitative, le savoir est contextuel « car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats » (Savoie-Zajc, 2004, p. 128). Elle mentionne qu'il est aussi « dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer » (*Ibid.*). Les mêmes entrevues réalisées quelques mois après l'implantation du programme auraient peut-être donné des résultats différents. En effet, les EEÉCR mentionnent régulièrement des « Avant et après » de certaines représentations ou actions liées à la pratique du dialogue.



Voici la présentation que fait Paillé d'une recherche qualitative :

1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuées au moyen de méthodes qualitatives [...], 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, et 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (une démonstration) (Paillé, 2009, p. 218).

Cela correspond tout à fait au type de cette recherche. Ainsi, le choix d'effectuer des entretiens semi-dirigés s'est imposé rapidement, puisqu'ils favorisent la compréhension en permettant à la personne répondante de s'exprimer plus longuement et plus librement sur le sujet. Ainsi que le souligne Anadon, l'entretien « donne la possibilité de l'exploration d'un thème donné plutôt que de restreindre la réponse, comme ce serait le cas d'un questionnaire fermé » (1991, p. 16). Ainsi, il permet de mieux comprendre la signification que les sujets donnent au thème.

En effet, les questions sont ouvertes et le déroulement de l'entretien est souple, c'est-à-dire que la chercheuse peut, tout en s'assurant d'obtenir toutes les données nécessaires, ne pas se contraindre au schéma d'entretien et s'adapter à la personne répondante selon les éléments que cette dernière priorisera ou abordera. Cela permet notamment d'approfondir des éléments pertinents qui n'auraient pas été prévus dans le schéma d'entretien. Fortin souligne que l'entretien

« fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (2010, p. 282). Autrement dit, il s'agit de colliger de l'information par un contact direct avec les personnes participantes à l'étude.

## 2. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES

La collecte de données par entretiens a été réalisée entre le 1er septembre 2017 et le 2 mars 2018. Nous allons maintenant présenter les critères de sélection de notre échantillon et comment nous avons recruté les participantes et les participants.

### 2.1 Choix de l'échantillon

Nos objectifs de recherche nécessitent d'accéder à plusieurs expériences. Nous avons circonscrit notre échantillon aux spécialistes de l'ÉCR au secondaire en raison de la formation reçue et de l'expérience qu'elles et ils ont accumulée. Toutefois, on ne peut négliger que des personnes enseignantes formées en ÉCR se retrouvent à enseigner d'autres matières, ni que l'enseignement d'ÉCR est souvent donné à titre de complément de tâche. Considérant cela, nous avons établi comme critère un minimum de trois années d'enseignement de l'ÉCR comme principale tâche, soit 75% et plus de celle-ci, et au moins une dizaine de crédits universitaires en EM, EMRC, EMRP, en ÉCR ou un baccalauréat en enseignement d'une autre discipline avec un certificat en éthique et/ou en culture religieuse.

---

Selon Kvale, le nombre d'entrevues jugé nécessaires pour atteindre un degré de saturation avec les entretiens semi-directifs est de dix à quinze (1996, p. 102). Pour sa part, Fortin (2010) souligne que dans une étude qualitative, le nombre de participantes et participants n'est pas déterminé à l'avance mais sera établi par le principe de saturation empirique (Fortin, 2010, p. 31). La saturation des données est définie par Savoie-Zajc comme le moment où « les données nouvelles n'apportent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (2004, p. 129). Cette dernière propose d'ailleurs, et c'est la manière que nous avons retenue, de débiter avec un nombre d'entretiens qui peut être revu à la hausse ou à la baisse au besoin selon l'atteinte de saturation des données (2000, p. 274-275). Nous avons prévu débiter avec un échantillon de douze entretiens avec une diversification interne en gardant ouverte la possibilité d'aller jusqu'à quinze entretiens au besoin. Or, douze entretiens nous ont permis d'atteindre une saturation. En effet, de nos trois derniers entretiens, plus de nouvelles données significatives n'ont émergées. Pour Pires, la saturation remplit deux fonctions capitales :

d'un point de vue opérationnel, elle indique à quel moment le chercheur doit arrêter la collecte des données, lui évitant ainsi un gaspillage inutile de preuves, de temps et d'argent ; d'un point de vue méthodologique, elle permet de généraliser les résultats à l'ensemble de l'univers de travail (population) auquel le groupe analysé appartient (généralisation empirico-analytique). (1997, p. 68)

Cependant, nous avons conscience que l'atteinte d'une saturation dans notre échantillon ne signifie pas qu'il soit possible de généraliser les données à toute la population d'EEÉCR. On peut en dégager des tendances fortes, mais en considérant que les critères de sélection de notre recherche circonscrivent un profil somme toute restreint : des enseignantes et enseignants avec une formation initiale dans la discipline et avec beaucoup d'expérience, toutes et tous en contexte urbain et multiculturel.

La diversification interne est particulièrement importante lors de recherches par entrevues afin d'avoir le portrait le plus juste et complet possible (Pires, 1997, p. 68). C'est pourquoi nous visons la parité entre hommes et femmes ainsi qu'entre les écoles privées et publiques, des niveaux d'expérience variés, avec le seuil minimal de trois années d'enseignement annoncé plus haut.

## **2.2 Recrutement et présentation des participantes et des participants**

Afin de recruter, nous avons mis à deux reprises une annonce (annexe A) sur le site de l'AQÉCR. Malgré un total de douze personnes intéressées à participer et répondant à l'ensemble de nos critères, nous avons été dans l'obligation de passer une deuxième annonce qui visait à recruter précisément deux autres femmes afin d'atteindre la parité entre les genres. Lorsqu'une enseignante ou un enseignant manifestait de l'intérêt à participer à notre étude, nous avons proposé d'apporter au besoin des précisions sur la recherche et la participation attendue et en avons profité pour nous assurer que nos critères étaient respectés. Des rendez-vous ont ensuite été pris. Au final,

nous avons obtenu un échantillon composé de six femmes et de six hommes. De ce nombre, cinq enseignent présentement dans le réseau public et sept au privé. Deux des enseignantes du privé ont cependant œuvré pendant de nombreuses années au public et ont partagé leurs expériences dans les deux milieux. Le nombre moyen d'années d'expérience est de 16,5 années. Toutes et tous ont leur statut de permanence. Deux enseignent uniquement au premier cycle, sept au deuxième et trois enseignent aux deux cycles. Une enseigne sur la Rive-Sud de Montréal, deux dans la même école sur la Rive-Nord et les autres à Montréal. Nous avons un total de dix écoles différentes, toutes décrites par les enseignantes et les enseignants comme étant multiethniques. Voici un bref portrait de chacun et de chacune.

Tableau 12. Portrait des enseignantes et des enseignants de l'échantillon

| Prénoms fictifs et genre | Formation   | Nombre d'années d'enseignement | Privé ou public | Cycles |
|--------------------------|---|--------------------------------|-----------------|--------|
| Olivier (H)              | Baccalauréat en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse   | 10                             | Public          | 1 et 2 |
| Martin (H)               | Baccalauréat en enseignement au secondaire, formation de la personne<br>Certificat en science politique       | 13 ans                         | Privé           | 2      |
| Justin (H)               | Baccalauréat en enseignement moral<br>Maîtrise en sciences des religions                                      | 14 ans                         | Privé           | 2      |
| Michel (H)               | Baccalauréat en enseignement moral  | 17 ans                         | Public          | 2      |
| Paul (H)                 | Baccalauréat en enseignement moral et religieux catholique  | 18 ans                         | Privé           | 2      |
| Gilles (H)               | Baccalauréat en philosophie<br>Baccalauréat en théologie<br>Certificat en pédagogie<br>Maîtrise en didactique | 31 ans                         | Public          | 2      |

|               |  |        |                          |        |
|---------------|--|--------|--------------------------|--------|
| Véronique (F) | Baccalauréat en enseignement de l'Univers Social<br>Certificat en sciences des religions   | 9 ans  | Public                   | 1      |
| Muriel (F)    | Baccalauréat en sciences des religions avec mineur en études classiques,<br>Baccalauréat en enseignement l'éthique et culture religieuse<br>Certificat en gestion de documents et d'archives   | 9 ans  | Public                   | 1      |
| Vanessa (F)   | Baccalauréat en enseignement moral et religieux<br>Microprogramme en philosophie pour les enfants<br>Microprogramme de 2 <sup>e</sup> cycle en philosophie pour enfants, prévention de la violence et développement de la résilience | 16 ans | Privé                    | 2      |
| Julie (F)     | Baccalauréat en enseignement moral et religieux  | 18 ans | Privé                    | 1 et 2 |
| Nathalie (F)  | Baccalauréat en enseignement moral et religieux<br>Maîtrise en sciences des religions avec une concentration en études féministes  | 18 ans | Privé : filles seulement | 2      |
| Lise (F)      | Baccalauréat en enseignement moral et religieux<br>Maîtrise en didactique de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse en contexte de diversité  | 25 ans | Privé : filles seulement | 1 et 2 |

### 2.3 Déroulement des entretiens

Les entretiens, qui ont duré entre une heure et dix minutes et une heure quarante-cinq minutes, ont eu lieu de la manière suivante : salutations, remerciements, quelques minutes de bavardage à dimension personnelle et sociale, lecture du formulaire de consentement, période de questions/réponses sur ce dernier, signature, entretien et de nouveau des remerciements. Trois

---

entrevues ont été réalisées dans notre bureau de travail à domicile, six à l'Université du Québec à Montréal (nous y avons un local privé), deux à l'école des participants et une entrevue a eu lieu dans un café. Le schéma d'entretien se trouve à l'annexe B.

#### **2.4 La transcription des verbatim**

Tous les entretiens ont été enregistrés. Une retranscription complète a été réalisée afin de préserver intégralement le matériel, et chaque verbatim a été soumis aux participantes et aux participants pour validation. Une enseignante a tenu à apporter une précision sur un élément. Lorsqu'une information nous manquait ou nous semblait ambiguë, nous avons contacté par courriel ou par téléphone, à la préférence de la participante ou du participant, pour valider ou clarifier la donnée. Lorsque ces informations sont citées, nous indiquons la source entre parenthèse: (Courriel) ou (Téléphone).

Dès cette étape, des prénoms fictifs ont été utilisés pour préserver la confidentialité des répondantes et des répondants et de leurs élèves, dont les prénoms étaient parfois cités lors des entretiens. Il en est de même pour le nom des écoles. De plus, puisque certaines personnes de notre échantillon ont rédigé du matériel didactique, le nom de ce dernier n'a pas été mentionné.

### 3. ANALYSE DE CONTENU

Maintenant que nous avons présenté et justifié notre démarche de recrutement, notre échantillon et le déroulement de nos entretiens, nous allons présenter la manière dont les données ont été analysées.

#### 3.1 Méthodologie de l'analyse de contenu

Alors que des autrices et des auteurs situent les origines de l'analyse de contenu à l'époque de l'Antiquité avec la rhétorique (Bardin, 2007, p. 16 et Muchielli, 1998, p. 16-17), pour Robert et Bouillaguet, les prémices de l'analyse de contenu se situent de manière plus directe dans les travaux exégétiques, notamment avec Baruch Spinoza. En effet, ce dernier cherchait à établir une méthode d'analyse des textes bibliques en « invitant à grouper les énonciations contenues dans chaque livre et les réduire à un certain nombre de chefs principaux [c'est-à-dire des rubriques génériques] de façon à retrouver aisément toutes celles qui se rapportent au même objet » (Cité dans Robert et Bouillaguet, 1997, p. 10).

Tant pour Robert et Bouillaguet que pour Bardin, l'essor de l'analyse de contenu va de pair avec le développement de la communication de masse dans la première moitié du XXe siècle. Le coup d'envoi est attribué à l'École de Journalisme de Columbia. La première personne à qui revient le mérite de la rigueur scientifique à l'analyse de contenu est Harold D. Lasswell qui s'est



---

particulièrement intéressé à la propagande politique et qui a publié en 1927 un ouvrage de référence intitulé « Propaganda Technique in the World War » (Bardin, 2007, p. 18; Robert et Bouillaguet, 1997, p. 12). Au milieu du XXe siècle, l'analyse de contenu va s'élargir à d'autres domaines dont la psychologie clinique, la publicité et la critique littéraire.

Au sens strict, l'analyse de contenu est : « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 4). Selon l'entrée du Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, l'analyse de contenu est :

Un terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens. On distingue essentiellement des grands genres d'analyse de contenu : les analyses quantitatives et les analyses qualitatives. (Mucchielli, 2009, p. 36).

Bardin affirme aussi que l'analyse de contenu n'est pas une technique mais bien un ensemble de techniques d'analyse dont l'une des grandes visées est de dépasser la subjectivité de l'analyste par une démarche rigoureuse. Est-ce que ce que je vois dans ce message y est vraiment ou est-ce mon interprétation teintée de mes préoccupations, préconceptions ou autres qui biaisent ma lecture ? Ainsi que l'écrit Aurélien Barrau, « Penser en scientifique, c'est d'abord accepter de

---

se laisser surprendre; c'est de ne pas enclorre le réel dans ce que nous souhaitons qu'il soit; c'est vouloir penser au-delà de nos fantasmes et de nos croyances » (2016, p. 34). Une prise de conscience de sa subjectivité et une analyse minutieuse et structurée sont indispensables à cette fin. Pour Bardin, l'autre visée de l'analyse de contenu est « l'enrichissement de la lecture », soit un approfondissement de la compréhension d'un texte par une lecture rigoureuse (2007, p. 1). À ces fins, l'analyse de contenu se déroule en trois phases chronologiques : 1) la préanalyse, 2) l'exploitation du matériel et 3) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 2007, p. 125; Wanlin, 2007, p. 249).

### **3.2 L'analyse thématique**

Nous avons vu que l'analyse de contenu inclut différentes techniques d'analyse. Celle qui a été retenue pour cette étude est l'analyse thématique. Cette approche se prête bien à une recherche comme la nôtre, qui consiste à mettre en relation des matériaux, ici les verbatim, afin de voir leurs points communs, complémentaires ou contradictoires (Paillé et Mucchielli, 2010, p.162). En effet, selon Mucchielli, l'analyse thématique consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (2009, p. 283). Ces thèmes peuvent éventuellement être affinés en sous-thèmes (Bardin, 2007, p. 101). Selon Paillé et Mucchielli (2010), l'analyse thématique consiste : « à répondre, petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos ? » (p. 161). À cette fin, un travail systématique de synthèse des propos s'impose en procédant « systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen

---

discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel et de notes d'observation » (*Ibid.*, p. 162). Les auteurs précisent que deux types de démarche de thématisation sont possibles, soit la thématisation continue et la thématisation séquentielle. Cette dernière fonctionne par une logique hypothético-déductive et se déroule en deux temps :

Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. [Dans un deuxième temps] cette fiche est appliquée [...] à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 166).

Cette démarche convient particulièrement pour des corpus volumineux et une analyse faite en équipe alors que l'analyse en continu, qui permet une analyse « plus fine et riche du corpus », est plus complexe et demande plus de temps. Elle se prête bien cependant à des études portant sur un corpus « plus humble » et une démarche plus personnelle comme la nôtre (*Ibid.*, p. 166). L'analyse en continue consiste à identifier et à noter au fur et à mesure les thèmes qui seront regroupés, fusionnés au besoin et éventuellement hiérarchisés et raffinés avec des thèmes associés, complémentaires ou autres. Ce travail de thématisation se poursuit jusqu'à la fin du processus d'analyse (*Ibid.*, p. 166). Précisons que la réduction des données s'est faite sans recours à un

programme informatisé. Même si le nombre de documents peut s'avérer une masse importante, manipuler les documents est pour nous, ainsi que l'écrivent Paillé et Mucchielli, « cognitivement aidant » (p. 164).

En effet, manipuler des feuillets annotés et des fiches manuscrites nous a aidée à organiser notre pensée et a enrichi notre travail d'appropriation des données. De plus, dans une étude visant à comparer les forces et les faiblesses respectives du traitement manuel ou par logiciels de données obtenues par entretiens, Wanlin (2007) en conclut que les analyses « valent ce que valent les étapes qui les ont précédées » (p. 265). Autrement dit, la validité ne varie pas en fonction du fait que le traitement soit fait manuellement ou par logiciel, mais dépend de l'ensemble de la démarche de la recherche précédant l'analyse. Ainsi, si les logiciels informatiques ont l'avantage « d'augmenter la rapidité de travail du chercheur [...] aucun logiciel n'améliore la validité des études » (p. 268). C'est donc par préférence personnelle que nous avons opté pour un travail d'analyse, certes plus long, mais qui convient davantage à nos habitudes de travail.

### **3.3 Thèmes d'analyse et catégories**

Nous avons un certain nombre de thèmes préétablis au moment de la construction de notre schéma d'entretien à l'aide de nos objectifs de recherche, de notre recension et de notre cadre conceptuel. Une première lecture des verbatim a permis d'en fusionner certains et d'en dégager de

---

nouveaux. Nous allons présenter ce qui a guidé l'élaboration des thèmes initiaux et ce qui a mené à une thématisation un peu différente pour l'analyse de contenu.

### 3.3.1 *Thèmes*

Notre travail de problématisation et nos objectifs spécifiques de recherche ont servi de support à la préparation du guide d'entretien, à la fois pour déterminer les thèmes et formuler les questions. Lors de la création de notre schéma d'entretien, nous avons les neuf thèmes suivants :

Thème 1: Questions générales

Thème 2 : Le dialogue en ÉCR

Thème 3 : L'arrimage du dialogue à l'éthique

Thème 4 : L'arrimage du dialogue à la culture religieuse

Thème 5 : Les défis du dialogue

Thème 6 : Les stratégies utilisées

Thème 7 : L'évaluation du dialogue

Thème 8: La posture professionnelle

Thème 9 : Le bilan

Le premier thème servait globalement à situer l'EEÉCR dans une conception plus large de l'éducation et du rôle du programme. Le deuxième thème avait pour objectif d'aborder notre premier objectif spécifique de recherche, soit « Colliger et analyser les représentations sociales du dialogue et de la compétence au dialogue en classe chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR ». Les troisième et quatrième thèmes découlent de nombreux textes

---

théoriques (notamment Lucier, 2009; Leroux, 2009; Legros, 2008) qui distinguent le dialogue en éthique et en culture religieuse pour établir ou nier une différence entre les deux arrimages. Cela permettait d'obtenir des éléments de réponses au premier objectif de recherche sur la représentation du dialogue, mais aussi de voir si des défis particuliers existaient entre les deux arrimages. Le cinquième thème servait spécifiquement à répondre au deuxième objectif de recherche, « Colliger et analyser les défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe », puisque les défis du dialogue en classe d'ÉCR au secondaire n'étaient pas documentés.

Le sixième thème était lié au troisième objectif, soit « Formaliser les savoirs d'expérience des enseignantes et des enseignants liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue pour en faire des savoirs professionnels ». En demandant aux EEÉCR de nommer et d'expliquer leurs stratégies, nous voulions comparer avec celles trouvées dans la recension, complétant ce qui est fait en classe d'ÉCR au secondaire puisque cela n'était pas documenté, et formaliser les savoirs d'expérience en savoirs professionnels. Le septième thème découle de la recherche de Beaucher (2015) sur la difficulté évoquée en particulier dans l'évaluation du dialogue. Le huitième thème permettait de toucher aux trois derniers objectifs de recherche puisqu'il est porteur de défis, fait l'objet de stratégies et permet d'aborder en bilan comment cette posture favorise et/ou nuit à la pratique du dialogue en classe selon les EEÉCR. Le dernier thème était directement en lien avec le quatrième objectif de recherche, soit « Colliger et analyser le bilan que ces enseignantes et enseignants font de la pratique du dialogue dans leur classe dans le cadre du programme d'ÉCR ».

Lors du travail de thématisation dans l'analyse, certains thèmes ont été fusionnés. Ainsi, l'arrimage du dialogue à l'éthique puis à la culture religieuse ont été réunis puisque peu d'éléments de différences ont été évoqués, mais aussi parce que de nombreux EEÉCR (enseignantes et enseignants d'éthique et culture religieuse) fusionnement les trois compétences ou que ces deux volets sont indissociables dans certains sujets. Par exemple, l'avortement est un sujet abordé en éthique mais pour lequel les repères religieux sont indissociables. Nous avons cependant créé un sous-thème sur les « Différences entre C1/C3 et C2/C3 ». Par ailleurs, un thème supplémentaire s'est imposé. Ainsi, nous avons situé les questions vives parmi les défis de la pratique du dialogue en classe, mais elles ont pris une place suffisamment riche dans nos entretiens sur leur pertinence, leur intérêt pour les élèves et la place qui leur est accordée pour constituer un thème en lui-même. Voici maintenant les thèmes qui ont été utilisés pour l'analyse des données :

Thème 1: Ce qu'est un dialogue

Thème 2 : Le dialogue en ÉCR

Thème 3 : Les apports du dialogue

Thème 4 : Les défis du dialogue

Thème 5 : Les stratégies utilisées

Thème 6 : L'évaluation du dialogue

Thème 7 : La posture professionnelle

Thème 8 : Les questions vives

Thème 9: Bilan

### 3.3.2 *Sous-thèmes et catégories*

Après avoir effectué un premier classement en thème sur un document Word pour chacun d'entre eux, nous avons séparé le tout en sous-thèmes puis en catégories. Le thème était l'objet d'un dossier principal dans Word, chaque sous-thème d'un dossier interne dans lequel on retrouvait des documents colligeant les extraits de verbatim lui étant associés avec le nom de l'EEÉCR classés en catégories et en sous-catégories. Cela nous a permis de comptabiliser, lorsque nécessaire, le nombre de récurrences des éléments. Afin d'exemplifier notre démarche, voici le thème « Les défis du dialogue ».

Thème : Les défis du dialogue

Catégorie : Défis pour les élèves

Sous-catégories : 1) Capacités variables d'abstraction et de maturité [Extraits de verbatim]; 2) Élèves avec troubles divers [Extraits de verbatim]; 3) S'exprimer clairement [Extraits de verbatim]; 4) Faire de la place aux autres [Extraits de verbatim]; 5) Inconfort des élèves [Extraits de verbatim]; 6) Dépasser ses préconceptions [Extraits de verbatim]; 7) Conflit de loyauté [Extraits de verbatim]

Cette condensation des données à l'aide de thèmes et de catégories a permis de « réduire l'information sans ce que celle-ci ne perde sa valeur significative » (Fortin, 2010, p. 460).



### **3.4 Colliger et analyser les représentations sociales du dialogue en ÉCR**

Les deux questions principales pour répondre au premier objectif spécifique de recherche, soit « Colliger et analyser les représentations sociales du dialogue et de la compétence au dialogue en classe chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR » sont « Qu'est-ce qu'un dialogue pour vous ? » et « Comment voyez-vous l'enseignement du dialogue dans le programme ÉCR ? ». Cependant, en cours d'entrevue, d'autres éléments s'ajoutaient parfois, notamment en lien avec des moments de satisfaction sur l'atteinte d'un « vrai » dialogue en classe. Nous avons aussi colligé toutes les valeurs associées au dialogue. Des liens ont ensuite été tissés entre ces représentations et les théories du dialogue de Habermas, Noddings, Ferry et Breton.

### **3.5 Colliger et analyser les apports attribués à la pratique du dialogue**

Pour colliger les apports attribués à la pratique du dialogue, nous avons demandé « Quels sont d'après vous les apports du dialogue en éthique ? », question souvent suivie de : « Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le dialogue favorise le développement de l'esprit critique des élèves sur les questions d'éthique ? ». Nous avons aussi demandé « Quels sont d'après vous les apports du dialogue en culture religieuse ? », aussi suivie de « Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le dialogue favorise le développement de l'esprit critique des élèves sur le phénomène religieux ? » Pour les analyser, les concepts de « Esprit critique » et « Littératie

critique » ont été mobilisés. Une mise en parallèle avec les apports documentés dans la recension sera aussi faite.

### **3.6 Colliger et analyser les défis liés à la pratique du dialogue**

Voici les principales questions qui ont permis d'identifier la majorité des défis associés à la pratique du dialogue en classe. :

- Quels sont les défis et les contraintes que vous avez rencontrés en enseignant la compétence au dialogue ?

- Quels sont les défis rencontrés dans l'animation d'un dialogue ?

- Quels sont les principaux défis dans l'évaluation du dialogue ?

- Êtes-vous à l'aise dans l'animation d'un dialogue de certains thèmes sensibles ?

- Est-ce que les élèves discutent aisément de phénomènes religieux ?

Des réponses ont également émergé à d'autres moments de l'entretien en lien avec les défis, notamment en parlant de la posture professionnelle. Après les avoir classés, ces défis ont été mis en parallèle avec les défis trouvés lors de la recension des écrits.

### **3.7 Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées**

Afin de colliger les approches pédagogiques utilisées, nous avons directement posé la question « Quelles sont les approches pédagogiques que vous utilisez ? ». Une mise en parallèle avec les approches présentées dans notre cadre théorique a été effectuée, soit l'approche de la philosophie pour enfants et adolescents, l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité et l'approche narrative afin de voir si les approches présentes dans les textes théoriques étaient aussi utilisées par les EEÉCR. Nous avons également analysé le lien entre les choix pédagogiques effectués et les conceptions du dialogue.

### **3.8 Formaliser les savoirs professionnels liés à la mise en œuvre du dialogue**

Voici les principales questions qui ont nous permis de formaliser les savoirs d'expérience en savoirs professionnels :

- Comment préparez-vous les élèves au dialogue en début d'année au point de vue pédagogique et disciplinaire?
- Quelles sont vos consignes pour la bonne régulation du dialogue avec les élèves ?
- Préparez-vous les élèves avant un dialogue (ex : rappels de concepts, de consignes ou autres) ? Pourquoi ?
- Si oui comment et dans quelles circonstances ?
- Comment vous préparez-vous pédagogiquement en vue d'animer un dialogue ?
- Avez-vous développé des stratégies pour mieux évaluer ?
- Quelles sont les stratégies (stratégies d'animation, règles ou autres) que vous utilisez pour surmonter ces difficultés ?

Les réponses ont été, spontanément et/ou par questionnement, expliquées par les EEÉCR. Par exemple, nous leur avons demandé pourquoi telle ou telle action était faite (contexte, intention, essais antérieurs...), et avec quel résultat. Nous avons pu ensuite les regrouper en catégories, soit « Instaurer et maintenir un bon climat de classe », « Développer une compétence interculturelle », « Se préparer adéquatement », « Susciter et maintenir la participation des élèves », « Mobiliser les élèves » et « Savoir enseigner à dialoguer ».

### **3.9 Dégager un bilan**

Afin de dresser un bilan, des questions spécifiques ont été posées. De plus, rappelons que l'entretien s'est déroulé à partir de 9 thèmes. À la fin de certains de ces thèmes, des éléments constituent des éléments de bilan. Par exemple, nous avons demandé aux EEÉCR comment elles et ils interprétaient la posture et les stratégies utilisées pour l'atteindre et comment y réagissaient les élèves. À la fin de cette section, nous leur demandions finalement les avantages et les inconvénients de cette posture. Voici donc les autres questions qui ont permis de dresser un bilan global.

- Est-ce que les contenus associés au dialogue vous semblent pertinents, suffisamment précis, intéressants pour les élèves, etc. ?
- Y a-t-il d'autres contenus que vous ajouteriez ?
- Quels sont les contenus d'enseignement du dialogue que vous préférez ?

- 
- Quels sont les avantages et les inconvénients de cette posture lors de l'animation d'un dialogue en ÉCR ?
  - Au final quel regard portez-vous sur votre pratique en lien avec le dialogue en classe ?
  - Votre conception du dialogue a-t-elle changé au fil du temps, et si oui comment et pourquoi ?
  - Quel bilan faites-vous de la pratique du dialogue pour les élèves ?

### **3.10 Analyse des données**

Cette organisation des données a constitué un premier niveau d'analyse, qui a été poursuivi par de nombreux aller-retours entre ces fiches, les verbatim et nos tableaux comparatifs, par exemple entre ces données et celles issues de la recension des écrits. Le tout a permis de répondre à nos objectifs spécifiques et de tirer quelques conclusions ainsi que de dégager des pistes de travail pour de recherches futures. Dans le chapitre 4, nous allons présenter les données obtenues pour chacun des thèmes avec une première analyse. Au chapitre 5, les résultats seront ensuite présentés et comparés, à fin d'analyse, avec les données issues de la recension des écrits pour chacun de nos six objectifs spécifiques.

## **4. CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE**

Fortin présente quatre critères de rigueur scientifique pour la recherche qualitative, tels que théorisés par Lincoln et Guba (1985), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité. Nous allons maintenant les expliquer et préciser comment nous avons œuvré pour les atteindre.

#### 4.1 La crédibilité

Ce critère vise à assurer que la description du phénomène corresponde à l'expérience vécue par les sujets. Pour recevoir et restituer sans filtre déformant leur parole, il convient que la chercheuse « suspende » temporairement sa posture de spécialiste-formatrice du programme. Cet effort implique de prendre conscience de son positionnement et, partant de là, d'en limiter les biais. L'apport de Schön (1994) est alors précieux. En effet, il affirme qu'il convient de « donner raison » à la personne répondante. Par cela, il ne veut pas dire que nous devons être d'accord avec ce qu'elle dit. Par exemple, comme spécialiste-formatrice, nous pouvions désapprouver des libertés prises par rapport au programme et y revenir dans l'interprétation des données. Ce regard n'exclut pas l'importance de comprendre la personne répondante dans ses propres raisons. Nous estimons que cette volonté compréhensive comporte au moins deux avantages. Le premier est de favoriser un non-jugement de la part de la chercheuse. Incidemment, cela peut éviter d'influencer les sujets qui pourraient modifier leurs propos en fonction des paroles ou du non verbal de la chercheuse lors des entrevues ou de l'approbation des récits de pratique. Dans ce même esprit, il convenait également de mentionner, avant d'entreprendre l'entrevue et parfois de le rappeler pendant les entretiens, qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Le deuxième avantage est d'alimenter chez la chercheuse la volonté d'approfondir la compréhension des propos émis par le sujet plutôt que de présumer de leur signification. La

---

soumission des verbatim aux personnes répondantes avait elle aussi pour objectif la crédibilité des données en s'assurant d'une restitution fidèle, puisque approuvée par ces dernières. Rappelons que lorsqu'une information nous manquait ou nous semblait ambiguë, nous avons contacté la personne concernée pour valider ou clarifier la donnée. D'ailleurs, Fortin rappelle que : « La vérification par les participants est considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la technique la plus importante pour établir la crédibilité » (Fortin, 2004, p. 285).

#### **4.2 La transférabilité**

Ce critère de transférabilité signifie que les conclusions pourraient être appliquées à une analyse de données issues d'un contexte similaire. Afin de s'en assurer, Savoie-Zajc (2004) et Fortin (2010) soulignent l'importance de fournir une description des données suffisamment détaillée ainsi qu'une explication sur l'influence du contexte sur l'atteinte des objectifs de recherche. Pour rencontrer ce critère, les variables de base ont été spécifiées pour chaque personne participante (sexe, milieu scolaire privé ou publique, nombre d'années d'expérience...). Gohier (20014) mentionne aussi que la transférabilité « suppose une saturation théorique » (p. 7), que nous avons atteinte.

### **4.3 La fiabilité**

La fiabilité renvoie à « la stabilité des données et à la constance dans les résultats » (*Ibid.*, p. 285). Une grande diligence et de l'exactitude dans le traitement des données s'imposent. Il s'agit de démontrer que la chercheuse « n'invente rien, [elle] regarde ce qui est [et] vérifie » (Deslauriers, 1991, p. 101). L'accès aux verbatim assure un accès au contenu original et permet de retourner aux données brutes, assurant une fiabilité des données. L'explicitation de la méthode d'analyse et les nombreuses citations dans le texte y contribuent également.

### **4.4 La confirmabilité**

Ce critère renvoie à l'objectivité des données et de leur interprétation. En recherche qualitative, Van der Maren souligne : « [qu']il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation de sa subjectivité » (2004, p. 119). Autrement dit, le souci d'objectivité nécessite une prise de conscience par la chercheuse de sa subjectivité. À titre de spécialiste-formatrice, il est indéniable que nous ayons une conception de ce que devrait être le dialogue en classe d'ÉCR. Nous devons continuellement avoir en tête nos présupposés afin qu'ils n'influencent indument le travail d'analyse.



## 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

### 5.1 Responsabilités éthiques liées à la recherche

À la suite de la découverte de pratiques cruelles de recherche dans les camps de concentration nazis, un tournant a été réalisé dans l'éthique de la recherche par l'adoption du code de Nuremberg en 1947. On y trouve trois principes fondamentaux : 1) la participation volontaire, qui implique de la personne répondante de connaître à la fois le déroulement et les objectifs de la recherche, 2) le principe de validité scientifique, qui implique que les chercheuses et les chercheurs en charge de la recherche doivent posséder les qualifications nécessaires, que la recherche est bien construite et doit aussi porter attention au respect de la dignité des sujets humains, et 3) la contribution au mieux-être de la société (Jutras et Ntebutse, 2012, p. 91). Au fil du temps et selon les pays, les processus de contrôle éthique se sont multipliés et bonifiés. Jutras et Ntebutse présentent les critères à considérer en recherche. Ils seront maintenant précisés dans les sous-sections suivantes, dans lesquelles nous ferons la démonstration du respect de ces derniers dans le cadre de ce projet de recherche.

### 5.2 Droits de la personne

Il importe, lors de la réalisation d'une étude, que les personnes répondantes doivent voir leurs droits fondamentaux respectés. D'aucune manière cette étude ne l'a compromise, ni physiquement ni psychologiquement. Aucune question ne semble « sensible » dans la mesure où elles portent toutes sur une compétence disciplinaire, le sens qui lui est accordé ainsi qu'à sa mise

en œuvre et non sur le vécu personnel des personnes participantes. De plus, le consentement a été non seulement volontaire, mais aussi éclairé. Ainsi que mentionné plus tôt, avant l'entrevue les sujets connaissaient les objectifs de la recherche ainsi que leurs droits, notamment celui d'interrompre à tout moment l'entrevue ou de refuser de répondre à certaines questions.

### **5.3 Le respect des renseignements personnels**

La confidentialité des données est d'abord assurée par la confidentialité des sujets. Ainsi, des prénoms fictifs leur ont été attribués dès la retranscription des verbatim et toutes informations pouvant contribuer à les reconnaître ont été gardées confidentielles, par exemple le nom des écoles et celui des ouvrages didactiques publiés. Ensuite, les données informatisées ont été conservées dans l'ordinateur personnel de la chercheuse nécessitant un mot de passe pour être accessible, et les données imprimées dans un classeur à son domicile, sous clé.

### **5.4 L'équilibre des avantages et des inconvénients**

Puisque les personnes répondantes ont eu connaissance des objectifs de la recherche et de ce qui est attendu d'eux avant même la tenue des entrevues, il est légitime d'estimer qu'elles considéraient que le temps consacré à la recherche valait la peine en fonction des retombées prévues. La démonstration de la pertinence sociale a été présentée au chapitre précédent.

En résumé, ce présent chapitre avait pour fonction de présenter le type de recherche effectuée. Par la suite, nous avons précisé les informations relatives aux techniques de collecte et d'analyse des données afin d'atteindre nos objectifs de recherche. Les critères de scientificité et les considérations éthiques ont également été présentés. Nous allons maintenant présenter les données obtenues par notre analyse thématique.

## QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre seront présentées les données pour les thèmes et catégories obtenues dans l'analyse thématique. Ces thèmes sont 1) La conception du dialogue, 2) Le dialogue en ÉCR, 3) Les apports du dialogue, 4) Les défis du dialogue, 5) Les stratégies utilisées, 6) L'évaluation du dialogue, 7) La posture professionnelle, 8) Les questions vives.

### 1. CONCEPTION DU DIALOGUE

À la question « Qu'est-ce qu'un dialogue », quelques EEÉCR ont commencé par définir ce que n'était pas un dialogue. Nathalie répond spontanément « Ce n'est surtout pas un débat des chefs » et Muriel que c'est « le contraire d'un texte de Richard Martineau ». Nathalie et Julie insistent sur cette idée qu'il ne s'agit pas de « défendre une idée » à tout prix et qu'il n'y a pas un vainqueur dans un dialogue, mais que tout le monde doit l'être à la fin. Pour Vanessa, tout échange disputatif (dont sous la forme d'un débat) n'est pas un dialogue, pas plus que des monologues en silos. Rappelons que dans le programme, le dialogue est présenté selon ces deux dimensions : le dialogue intérieur et l'échange avec les pairs. Nous allons maintenant présenter comment elles se retrouvent dans la conception du dialogue en général dans nos entretiens. Une troisième catégorie est apparue dans nos entretiens, soit la distinction entre un dialogue rationnel et un dialogue irrationnel. Suivront les valeurs associées au dialogue.

### **1.1 La dimension intérieure**

Six EEÉCR ont mentionné la délibération intérieure du dialogue dans leur définition de celui-ci. Paul affirme que le dialogue « est un échange entre une personne avec elle-même possiblement, parce qu'on est en constant dialogue avec soi-même même si des fois on ne s'en rend pas compte ». Gilles est celui qui accorde le plus d'importance à ce qu'il appelle le « dialogue introspectif » et en donne différents exemples tout au long de son entretien. Par exemple, il leur demande de réfléchir sur leur identité et de décrire en présentant notamment leurs principales valeurs. Pour Lise, le dialogue commence : « à partir du moment où on se pose une question. Tu entres en dialogue avec toi-même, avec ceux qui ont laissé des traces dans ton esprit » puis l'échange avec le milieu suit. Autrement dit, le dialogue intérieur est selon elle avec soi mais aussi, même intérieurement, avec ceux et celles qui ont contribué et continuent à structurer notre identité.

### **1.2 La dimension échange**

Cinq des EEÉCR mentionnent la co-construction dans leur définition du dialogue. Par exemple, Michel répond qu'un dialogue est « un échange qui permet une construction commune d'une situation complexe ». Vanessa parle du dialogue comme d'une « recherche qui est commune » et d'une « co-construction », Julie d'une « co-construction » dans laquelle « on sent qu'il y a une réflexion » et Nathalie d'une « construction du savoir ». Trois mentionnent l'idée d'une volonté partagée d'intercompréhension, par exemple Olivier qui présente le dialogue comme

---

étant : « un échange entre personnes dans le but de se comprendre. Bien plus de même, parce-que [l'objectif] n'est pas de convaincre je pense, mais de se comprendre ».

Pour l'un des enseignants, le dialogue est le socle de l'éducation : Le dialogue « [...] est la base. C'est fondamental parce que c'est par le dialogue que tu apprends essentiellement. C'est par le dialogue qu'on éduque, par le dialogue qu'on est éduqué. Dans le fond, c'est comme le fondement de l'éducation... en partie... C'est par là que passe le développement de l'estime d'une personne, c'est par là que passe la transmission des idées, la transmission de nos émotions, de notre identité... c'est au cœur des apprentissages, le dialogue, tel que je le conçois ». Pour un autre enseignant, il s'agit d'un moyen d'acquérir des connaissances.

### **1.3 Dialogue rationnel vs irrationnel**

Pour sa part, une enseignante différencie un dialogue rationnel qui est « argumenté, structuré, articulé » et « toute cette forme de dialogue irrationnelle qui lui passe souvent par le non verbal ». Elle ajoute :

On peut intellectuellement les dissocier, mais humainement ils sont fusionnels.

Alors c'est juste pour nous permettre de mieux les aborder qu'on va les distinguer.

Pour nous amener à mieux les interpréter ou à moins les mésinterpréter et à tenir

compte de cette fameuse reconnaissance. On n'est pas juste de purs esprits. On est aussi de chair et de sentiments. Je pense que c'est indissociable. (Lise)

Elle conclut que : « si l'on n'en tient pas compte dans nos échanges on risque des biais, des mauvaises interprétations, et on s'en va à l'encontre du programme ».

#### **1.4 Les valeurs du dialogue**

Nous avons dégagé les valeurs mentionnées en lien avec la définition de ce qu'est un dialogue. Neuf EEÉCR mentionnent l'écoute comme valeur fondamentale du dialogue, et huit le respect. Il s'agit des deux valeurs principales. Cinq EEÉCR évoquent ce que Breton appelle « l'objectivation », soit la capacité à faire preuve d'une certaine objectivité. Quatre mettent de l'avant l'ouverture d'esprit, et trois la symétrie (la parole d'une personne vaut celle d'une autre), tout en soulignant l'importance de ne pas « tomber dans le relativisme non plus » (Olivier).

## **2. LE DIALOGUE EN ÉCR**

Maintenant que nous avons présenté la représentation du dialogue des EEÉCR de cette étude, nous allons voir comment le dialogue, comme compétence disciplinaire en ÉCR, l'est. Ainsi que le résume Lise, la compétence au dialogue est « La compétence pivot et le vecteur pour amener à développer [l]es finalités ». Nathalie explique que :

---

Le rôle du dialogue dans le programme d'ÉCR, bien c'est comme on dit, c'est la compétence pivot. Parce que sans dialogue, y'a pas de reconnaissance de l'autre ni de poursuite du bien commun, qui sont les deux finalités... Je ne peux pas, si je ne peux pas dialoguer, je ne peux pas m'ouvrir et donc je ne peux pas reconnaître l'autre, qui est différent comme un humain, et je ne peux pas vouloir poursuivre le bien commun pour tout le monde parce que je ne suis pas capable de reconnaître l'autre. Donc l'un va avec l'autre.

Le dialogue est associé aux finalités mais aussi aux deux autres compétences. Lise dit de la C3 « [qu']elle est au service des deux autres compétences ». Julie la décrit comme étant « complémentaire », Olivier comme « la base ». Justin, Michel et Gilles y voient un ensemble d'outils pour soutenir la réflexion éthique et la compréhension du phénomène religieux. Paul y voit aussi une aide pour structurer les échanges et la pensée des élèves liés aux volets éthique et culture religieuse.

Nous allons voir l'ensemble des éléments de contenu de la compétence au dialogue, son apport, son arrimage à l'éthique et à la culture religieuse pour terminer avec une synthèse des défis et des apports.



## 2.1 Les éléments de contenu

Rappelons que les éléments de contenu de la compétence au dialogue sont divisés en trois sections : *Les formes de dialogue et des conditions favorables*; *Des moyens pour élaborer un point de vue* et *Des moyens pour interroger un point de vue*. Globalement, ces éléments sont considérés comme étant incontournables mais avec des degrés de pertinence variables entre eux. Une certaine « lourdeur » leur est attribuée par trois EEÉCR, en raison de leur niveau de difficulté et du manque de temps. Pour Gilles, ce dernier aspect l'oblige à faire des choix pédagogiques. Il préfère approfondir les thèmes en éthique et en culture religieuse, précisant par exemple que : « Les sophismes ce n'est pas inutile de les montrer. Mais on sait très bien qu'ils seront abordés par la suite, au cégep. Je ne veux pas pelleter par en avant alors que je sais très bien qu'il y a des thèmes en culture religieuse qui ne seront pas abordés au cégep ». Nous verrons chacune des trois sections en présentant l'appréciation particulière qui en est faite puis la manière de les enseigner et de les mobiliser ou de les mettre en œuvre en classe.

### 2.1.1 *Des moyens pour interroger un point de vue*

Julie pose d'emblée qu'elle trouve :

[...] super importants les types de raisonnement, de jugement, les entraves. Et je vois aussi tout ce qu'on développe en éthique comme vraiment essentiel, une espèce de base à ce dialogue-là, parce que pour bien exprimer un point de vue, il faut être capable d'articuler les choses, de formuler des raisons, de dire sur quoi nos raisons

s'appuient, quelles conséquences... tout ça. À certains niveaux, je trouve que ça vient aussi de là.

Les entraves au dialogue et les types de jugement sont le plus souvent enseignés en début d'année (pour huit de nos douze répondantes et répondants), puis mobilisés tout au long de l'année. Les manières de les travailler sont nombreuses, souvent ludiques, et cherchent à la fois à les rendre concrets et signifiants. Des diagrammes de Venn, des vidéos, des discours, des publicités, des articles de journaux et des sujets d'actualité sont souvent combinés par les EEÉCR pour les enseigner. Pour les intégrer, des jeux sont utilisés, notamment « La guerre des clans » par Véronique et l'application Kahoot par Paul et Justin. Nathalie fait faire des saynètes à ses élèves pour leur faire représenter les procédés qui entravent le dialogue (que nous appellerons désormais, à l'instar des EEÉCR, « les entraves »). Paul utilise l'analyse d'un documentaire :

Une chose qui marche aussi c'est l'analyse... Je leur fais écouter « Bonjour! Shalom! », un documentaire des années 1990 qui n'a pas pris une ride parce que la situation des Juifs hassidiques et des gens du Mile-End et des Outremontois est la même. Il y a une scène magnifique où quatre femmes discutent de leur malaise et c'est écœurant. Elles dialoguent. Là j'arrête. « Ok, qu'est-ce qui s'est passé ? » « Ben, elles ne s'écoutent pas » « Y'en a une qui a fait une fausse analogie. Elle compare les hassidiques au blé d'Inde ». (rires) « Pourquoi c'est une fausse analogie ? » « Ben regardez Monsieur, le blé d'Inde c'est... » (rires).

---

L'humour est considéré comme un outil efficace par Véronique et Nathalie dans l'apprentissage des éléments de contenu. Nous allons maintenant nous pencher de manière particulière sur les entraves, les types de jugement et les types de raisonnement.

#### *2.1.1.1 Les entraves au dialogue.*

Les entraves sont définitivement l'élément de contenu préféré de la compétence au dialogue. Pour Paul : « c'est un élément clé du programme, à mon avis un des plus intéressants ». Vanessa dit leur porter une grande attention : « C'est utile, et ça intéresse beaucoup les jeunes ». Justin et Muriel rapportent aussi que les élèves en voient rapidement la pertinence. D'ailleurs, il ressort des entretiens que les élèves aiment les travailler en classe et même en-dehors du cours d'ÉCR, par exemple au théâtre (Justin) ou dans les autres cours (Lise, Nathalie, Muriel, Julie). Muriel, responsable d'un cours intitulé « Action citoyenne », y utilise aussi les entraves dans le volet politique pour analyser des discours. Pour Julie, « En fait, en arrivant à comprendre les jugements, les entraves, ils arrivent à mieux saisir ce qu'ils lisent, ce qu'ils voient... Ça les aide pas juste dans mon cours mais dans toutes les facettes de leur vie ». Nathalie affirme que les entraves aident les élèves à développer leur esprit critique : « Si on lit un article, on est capable de dire « Heille, y'a une entrave au dialogue là », on est capable de voir les discours creux ». Elle rapporte d'ailleurs que des anciens élèves la sollicitent longtemps après avoir gradué :

C'est encore plus drôle quand mes anciens élèves ont des discussions sur Facebook [et m'interpellent] : « Madame ! C'est quoi ? Une généralisation abusive, un stéréotype ? » Des fois, ça fait cinq ans qu'ils ont fini et ont encore cet esprit-là de discussion et d'esprit critique. Ça leur reste.

Muriel évoque aussi des anciens élèves qui, rendus au cégep, reviennent la voir et lui confient que le fait de les avoir travaillés en ÉCR les aide dans leur cours de philosophie et de français. Elle souligne que même si elles sont « coriaces » à apprendre, les élèves en voient la pertinence « de plus en plus à chaque SAÉ [...] surtout quand ce sont des sujets qui les touchent ». Paul a trouvé une manière de travailler les entraves en classe.

En classe, je dis que c'est un « *concourse* » où je leur dis que moi, sciemment, je vais faire des entraves. Et s'ils les trouvent, ils ont tout un protocole à suivre.... Ils doivent lever la main, évidemment. Là ils disent « Monsieur, avez-vous bien dit cela ? » Donc ils vérifient qu'ils ont bien entendu. Deuxièmement, ils posent une question pour interroger mon jugement et après ça ils relèvent le sophisme. Et quand ils ont ça, ils ont 1% dans l'étape.

Alors que la majorité les enseigne au début d'année pour ensuite les mobiliser, d'autres ne les enseignent pas à un moment précis mais profitent des échanges pour les présenter et les déconstruire.

Je ne vais pas donner un cours « Voici les sophismes », c'est quand il va arriver le sophisme en classe que je vais dire « Oups ! Pause » et on va discuter de ce qui fait

que ce qui vient d'être dit là... on va le déconstruire et pourquoi ça nous a empêché de bien dialoguer alors je le vois vraiment de façon intégrée et non pas comme un morceau à part, indépendant, et je pense qu'il faut qu'il soit inclus dans les deux compétences tout le temps [...]. Je veux que ça se vive et après on l'intellectualise, on le conceptualise mais une fois qu'il a été vécu (Martin).

Une manière de travailler explicitement les entraves chez les EEÉCR qui mettent en place des CRP est de demander à des élèves du groupe observateur de porter attention spécifiquement aux entraves (Julie et Nathalie). Finalement, l'utilisation ou la reconnaissance des entraves pendant un dialogue sert parfois d'éléments observables pour l'évaluation (Michel, Nathalie). Nous y reviendrons dans la section portant sur l'évaluation.

### *2.1.1.2 Les types de jugement.*

Si la presque totalité de nos participantes et de nos participants trouve les types de jugement pertinents et intéressants pour les élèves, Martin est plus sceptique. Il ne les enseigne pas au premier cycle, mais il affirme le faire au deuxième cycle : « Je pense que c'est plus pertinent parce qu'ils sont capables de les comprendre... mais ça devient une espèce de bâton dans les roues de dire "On va voir ces éléments là..." Je n'arrive pas toujours à voir l'importance pour l'élève ». Pour Nathalie, la pertinence est claire : outiller les élèves pour évaluer les jugements. Elle précise ::

[...] un jugement de réalité et un jugement de valeur, ce n'est pas la même chose.

Je veux dire... si ton opinion est basée sur une valeur, sur une foi... ça n'a pas la même valeur, entre guillemets, que si c'est basé sur un fait, une réalité...

Vanessa, qui jusqu'à récemment mettait surtout l'accent sur les éléments de pensée de la PPEA, souhaite commencer, avec sa collègue, à travailler plus explicitement les éléments de contenu de la C3, en voyant davantage la pertinence, entre autres pour les types de jugement :

On est rendues là. Les types de jugement... on veut se pencher là-dessus. Justement pour contre-carrer ce qu'on a vécu dernièrement ma collègue et moi [notamment des arguments douteux dans une CRP sur le féminisme]. Jugements de fait, de valeur... Quand ils vont chercher de l'information, ils ne font pas de différence et des fois on fait « Hiiiiii »... Il faut rentrer ça pour les amener à être plus critiques par rapport à l'info qu'ils commentent et utilisent.

Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de distinguer les types de jugement mais aussi de les repérer, de les questionner et de les évaluer. Olivier se donne aussi pour défi d'intégrer plus concrètement les types de jugement, car ils permettent de cheminer efficacement dans la réflexion. Justin explique justement comment il utilise une vidéo pour travailler concrètement les jugements :

Aujourd'hui, j'ai présenté une vidéo. C'est une vidéo d'une fille de 15 ans qui dure cinq minutes... Et c'est une vidéo plutôt raciste avec un langage... d'une jeune fille d'aujourd'hui mettons. Mes élèves réagissent beaucoup... Mettons les « Tamouls ». Bien c'est juste des « Tamouls » dans ma classe. Selon elle ! Je leur dis « Là, vous voulez lui péter la yeule. Mais si vous lui pétez la yeule, ça ne change rien. On va analyser ses jugements, on va poser des bonnes questions... Imaginez que vous l'avez devant vous et forcez-la à répondre à vos interrogations, à se compromettre, vous allez voir que son discours est vide pis comme ça vous allez pouvoir détruire

son discours complètement. » Je trouve qu'il y en a plusieurs qui voient une pertinence à ça.

Toujours afin d'apprendre à questionner les différents types de jugement, Paul et Justin utilisent notamment « Ed Puzzle », un outil technologique qui permet de prendre une vidéo pour créer des leçons interactives. Par exemple, cela permet de faire un montage des extraits d'une vidéo qui sont utiles pour la tâche et d'y insérer des questions, des informations, des explications écrites ou orales et de faire des quiz.

### *2.1.1.3 Les types de raisonnement.*

Paul affirme que les types de jugement et les entraves sont généralement bien compris, mais que c'est plus compliqué pour les types de raisonnement « Parce-que ce qui est dur, c'est que cette matière-là, comment dire... met des mots sur des choses qu'ils font naturellement. C'est dur de leur dire "Ce que tu fais là c'est ça, ce que tu fais là c'est ça, vous le faites constamment ça" ». À son école, comme dans celle de Lise, ils ne sont enseignés qu'en cinquième secondaire. Lise mentionne aussi que « C'est vraiment difficile pour elles ». Elle utilise sa connaissance des projets de ses collègues :

Les types de raisonnement, là je vais m'appuyer sur les cours de sciences, de mathématique et d'histoire, pour dire « Regardez, vous les utilisez. Ils ne vous sont pas explicitement nommés, mais là comme je connais pas mal les autres programmes des autres profs, je peux dire « Quand vous faites tel projet, avec M.

Luc, à quelle manière de réfléchir il fait appel chez-vous ? » « Ben là Madame, on est en train de comparer... » Voilà ! Analogie.

L'analogie et l'hypothèse ne posent pas de problèmes majeurs selon Nathalie et Lise, mais l'induction et la déduction sont moins évidentes. Michel avoue aussi éprouver une certaine difficulté : « Induction, déduction [...] j'ai de la misère avec ça. ... Les difficultés, bien que c'est assez conceptuel. Ce n'est pas tous les élèves qui ont la [même] facilité ». De plus, les types de raisonnement, même lorsque enseignés, ne semblent pas ou très peu mobilisés dans le cadre des dialogues. Par exemple, Paul explique : « j'aborde surtout l'aspect théorique, je veux qu'ils les discernent, faut qu'ils repèrent en quoi ce n'est pas un bon raisonnement... Mais qu'ils mélangent induction, déduction moi-même des fois ça m'échappe... ». Leur intégration dans la mise en œuvre de la compétence n'est pas aussi évidente que pour les types de jugement et les entraves au dialogue. D'ailleurs, Lise qualifie spécifiquement la déduction et l'induction de « plus accessoires » que les autres éléments de contenu (Téléphone).

### *2.1.2 Les moyens pour élaborer un point de vue*

Peu de choses ont été dites sur les moyens pour élaborer un point de vue qui semblent bien intégrés, mais comme nécessitant peu d'apprentissage systématique. Pour Véronique, « On n'a pas besoin d'expliquer c'est quoi une comparaison, on en vit, c'est tout ». Elle ajoute que la description et la comparaison sont très utiles pour comprendre le phénomène religieux, notamment à l'aide de tableaux. Julie offre des documents de préparation aux dialogues dans lesquels on peut retrouver



---

des tableaux comparatifs. Nathalie souligne la pertinence de faire des synthèses de différents points de vue pour mieux les comparer et les analyser. Elle insiste aussi sur l'importance d'apprendre aux élèves à en faire. Par exemple, elle enseigne des stratégies de lecture parmi lesquelles on trouve l'identification des idées principales et des mots complexes. Afin de varier les formes de synthèse, elle utilise aussi les réseaux de concepts.

### 2.1.3 *Les formes de dialogue*

Justin résume bien l'appréciation générale des formes de dialogue :

Moi je vois ça comme des propositions de situation de dialogue dans lesquelles on peut mettre les élèves. C'est comme ça que je les interprète moi. Je ne pose pas des questions sur « Qu'est-ce qu'une table ronde » mettons... On va en faire ou pas. L'idée c'est de diversifier.

Pour sa part, Lise présente les différentes formes de dialogue en début d'année, notamment en utilisant des vidéos dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Certaines distinctions sont faites entre les formes de dialogue et les volets éthique ou culture religieuse. Ainsi, Nathalie explique que « Il y a des formes de dialogue qui se prêtent mieux à l'éthique et d'autres à la culture religieuse ». Par exemple, elle explique qu'en « culture religieuse, je vais faire plus des discussions, conversations, narrations, tandis qu'en éthique je vais faire plus des débats, des communautés de recherche, la délibération... On ne peut pas vraiment délibérer sur des questions religieuses et arriver à un consensus ». Au téléphone, elle précise qu'il ne peut y avoir une réponse

commune sur les croyances, même à l'intérieur d'une tradition. De plus, elle ajoute que les indications pédagogiques des thèmes en culture religieuse ne vont pas du tout dans ce genre de dialogue. Le débat non plus n'est pas pertinent en culture religieuse selon Justin. Julie ne fait pas de débat en général, nous y reviendrons, mais de toutes manières elle estime qu'il ne pourrait être applicable à la culture religieuse.

#### *2.1.3.1 La conversation.*

La conversation est souvent utilisée pour débiter une SAÉ, notamment pour réactiver les connaissances antérieures ou prendre un premier contact avec les impressions préalables des élèves. Présente à chaque cours selon Muriel et Véronique, elle permet surtout de prendre connaissance du thème ou du sujet, mais ne constitue pas le cœur d'une SAÉ. À l'instar de la discussion, elle est réalisée en petits ou en grands groupes, souvent précédée d'une délibération intérieure.

#### *2.1.3.2 La discussion.*

Conformément à la définition faite dans le programme, la conversation est moins structurée alors que la discussion vise à approfondir une question. Ainsi, sept EEÉCR utilisent ou ont utilisé des plans pour les discussions, dans lesquels il y a la question principale et des questions de relance.

### *2.1.3.3 La narration.*

La narration est vécue de différentes manières par les EEÉCR, et même pour chacune et chacun d'entre eux. Il y a d'abord, pour l'ensemble des EEÉCR, la narration à laquelle l'élève est exposé, notamment un enseignement magistral plus caractéristique du volet culture religieuse, ou encore l'écoute d'un témoignage ou d'un reportage. Il y a aussi la lecture d'albums jeunesse ou d'un roman (Lise, Nathalie, Paul). Cette forme de dialogue est suivie d'une analyse à l'écrit ou encore par le dialogue, principalement par la discussion. Ces formes de narration peuvent servir de déclencheur ou d'approfondissement pour un sujet. Il y a ensuite celles où l'élève doit réaliser une narration. Cela peut prendre la forme d'un exposé après une recherche (Martin, Gilles, Nathalie), de la réalisation par les élèves de saynètes (Justin) ou, pour Nathalie, par de courtes vidéos ou création artistique (slam, danse). Dans ces cas, il s'agit généralement de la production finale d'une SAÉ ou encore de l'activité d'intégration.

### *2.1.3.4 L'entrevue.*

Les entrevues, lorsque réalisées en classe, sont considérées comme étant « bidons » par Michel. Il a tenté d'organiser des entrevues par ses élèves dans un centre de personnes âgées mais en vain, pour des raisons d'organisation (difficulté à rejoindre la personne responsable, à se déplacer avec ses élèves...), ce qui le conduit à laisser cette forme de dialogue de côté. Véronique fait faire des entrevues par ses élèves parfois à l'école entre élèves, auprès d'autres enseignantes ou enseignants ou encore dans leurs familles. Lise demande aussi à ses élèves de faire des entrevues de manière « plus ou moins formelle » avec des religieuses de son école ou des membres

---

de la famille de l'élève. Par contre, elle considère l'option de faire une entrevue avec des adultes autres qu'à l'intérieur de la famille de l'élève comme étant irrecevable avec des adolescentes. Même faire une entrevue en classe avec des ministres de culte lui semble trop risqué, car il est impossible de tout contrôler ce qui sera dit et comment cela sera interprété par les élèves (Téléphone). Bref, seules deux EEÉCR mentionnent utiliser l'entrevue comme forme de dialogue.

#### *2.1.3.5 La table ronde.*

L'appréciation de la table ronde comme forme de dialogue est variable. Véronique considère que cela est trop complexe pour ses élèves. Justin trouve que le résultat est souvent « artificiel ». Au contraire, Michel, Gilles et Martin apprécient beaucoup cette forme de dialogue. Les élèves de Gilles font une recherche sur un témoin de l'expérience religieuse et partagent ensuite leurs découvertes à leurs collègues en table ronde, qui en apprennent ainsi sur différents témoins. Selon Martin, cette formule s'applique bien à la culture religieuse :

Je trouve ça hyper intéressant, entre autres par rapport aux nouveaux mouvements religieux... Bon, les élèves aiment ça aussi... Et d'essayer de varier aussi la formule du panel. Souvent c'est une présentation orale en bon français, mais de faire des petits ateliers où les élèves deviennent des animateurs de petits ateliers, pas juste devant la classe mais qu'ils aient à répéter plusieurs fois, y'a comme une intégration qui est faite dans tout ça...

---

Nathalie, qui fait aussi des tables rondes mais en éthique, rappelle qu'il convient de mettre les élèves en action pendant les présentations de leurs collègues. Par exemple, elle leur demande de noter certaines informations ou de faire une évaluation des autres présentations.

#### *2.1.3.6 La délibération.*

La délibération se passe presque systématiquement en petits groupes. Or, cela nécessite un accompagnement des élèves. Ainsi, Lise et Nathalie mentionnent offrir des documents afin de structurer le travail pour aider les élèves à dégager les enjeux et pour évaluer adéquatement les différentes options. Autrement, comme l'observe Olivier, les élèves ont tendance à demeurer dans le débat. Lise considère que la difficulté particulière de la délibération et du débat est de mettre « en jeu l'estime de soi [des élèves] et leur identité en développement. La peur du rejet a préséance sur la note. Et ça, ça m'a été confirmé. C'est clair, clair, clair ». C'est pourquoi elle utilise le biais par l'attribution de rôle qui évitent à l'élève de parler au « Je ».

#### *2.1.3.7 Le débat.*

Même si les élèves adorent les débats, ainsi que le soulignent Michel, Olivier, Justin et Nathalie, il s'agit de la forme de dialogue la plus remise en question par les EEÉCR. En effet, la moitié des EEÉCR de notre étude ne font jamais de débat, cinq par choix et le sixième se réjouit de ne pas en faire car son collègue de secondaire quatre s'en charge et que la prescription porte sur

---

le cycle. Le principal motif de réserve, voire de rejet du débat, est son approche polarisante et souvent compétitive qui ne correspond pas à la vision du dialogue de beaucoup d'EEÉCR.

Par exemple, Vanessa affirme que :

Je trouve qu'il y a plein de petites nuances dans le dialogue que tu ne trouves pas dans des formes d'échanges qui sont plus combatifs. Je sais que le débat est perçu dans le programme comme une forme de dialogue, mais moi je ne le pratique aucunement.

Elle n'est d'ailleurs pas la seule. Julie, pour qui la défense d'une idée du débat exclut la co-construction inhérente au dialogue, ne le pratique pas du tout elle non plus, pas plus que Michel qui oppose aussi le débat au dialogue. Il qualifie le premier de « show de boucane » dans lequel on n'apprend pas à construire ensemble. Si Martin a abandonné le débat au profit des CRP, Gilles affirme ne jamais en avoir vraiment fait. Pour Nathalie, un débat bien organisé respectant les conditions favorables au dialogue et dans lequel sont mobilisés les éléments de contenu de la C3 constitue un vrai dialogue. Elle donne l'exemple des derniers débats réalisés dans sa classe :

[...] elles ont débattu et se sont écoutées. Chacune parlait, les autres écoutaient et ça l'a super bien « coulé ». Tout le monde était calme et quand ça a fini en général la classe était contente parce que justement on a compris mieux une situation. Donc je peux dire que c'était un bon dialogue parce que les conditions étaient là et qu'elles ont vraiment bien fait ça. Je n'ai pas eu à intervenir, à faire l'arbitre « Tut tut, c'est

pas à toi de parler... » vraiment ça coulait. Ça pour moi c'est vraiment une réussite, c'est un bon dialogue.

Le dialogue comme compétence en ÉCR a donné des outils qui permettent de mieux pratiquer le débat pour Nathalie, qui compare ce qu'elle fait en ÉCR avec l'époque où elle enseignait l'EM :

C'est sûr que ça a évolué. Je me rappelle au début, la moitié de la classe d'un bord, l'autre moitié de l'autre... je faisais des débats avec une balle qu'ils se lançaient d'un bord à l'autre pour les tours de parole. Ça n'amenait pas à grand-chose finalement, c'était juste de l'obstination mais ça n'allait pas plus loin. [...] Maintenant avec le programme c'est super bien ancrés les procédés susceptibles d'entraver le dialogue, les types de jugement, les types de dialogue...

Elle trouve donc dans ces éléments de contenu le socle qui rend pertinent le débat. Dans le même esprit, Olivier et Muriel aussi voient la pertinence du débat lorsque tous les éléments du dialogue sont bien intégrés. La structuration et la préparation du débat, principalement avec des canevas préparatoires, sont présentées comme incontournables pour un bon déroulement du débat et l'atteinte de l'intention pédagogique.

Les élèves débattent dans d'autres disciplines, notamment en monde contemporain, en anglais langue seconde ainsi qu'en français. Pour éviter le dédoublement, approfondir davantage le travail et en profiter pour gagner du temps, Nathalie fait un projet interdisciplinaire avec l'enseignant de français. Voici brièvement comme cela s'organise :

Elles sont en équipe de quatre, elles choisissent un sujet, elles choisissent une question éthique pour débattre, et après en équipe de deux elles préparent le pour et le contre de chaque côté et elles savent le jour même quelles positions elles vont devoir défendre et doivent débattre. Là elles ont deux minutes de thèse, deux minutes de thèse à l'autre équipe, deux minutes de contre-thèse, deux minutes de contre-thèse à l'autre équipe, une minute de conclusion, une minute de conclusion à l'autre équipe.

Puisque les débats sont filmés, Nathalie et son collègue de français évaluent le débat et la partie préparatoire l'est uniquement en français. Lise travaille elle aussi le débat argumenté en interdisciplinarité après avoir travaillé le roman *La part de l'autre* d'Éric Emmanuel Schmit. Nous y reviendrons.

En conclusion, les moyens pour élaborer un point de vue sont mobilisés, mais ne font généralement pas l'objet d'un apprentissage car ils sont déjà connus, par exemple la comparaison et la synthèse qui ne sont pas spécifiques à l'ÉCR. Les entraves et les types de jugement sont soit travaillés « par infusion », soit lorsqu'ils apparaissent dans un dialogue, ou dans la majorité des cas, appris et mobilisés tout au long de l'année. Les types de raisonnement sont enseignés uniquement en secondaire 5, et pas systématiquement. Les formes de dialogue ne sont pas toutes enseignées par l'ensemble des EEÉCR, soit l'entrevue, la table ronde, mais surtout le débat qui n'est pas fait par la moitié des EEÉCR car cela ne correspond pas à leur idée de ce qu'est un



---

dialogue, soit une co-construction et non un « affrontement ». De ce nombre, trois mentionnent préférer les CRP.

## 2.2 La compétence pivot

C'est par la compétence au dialogue que doivent être développées les deux autres compétences. Même si le rôle de pivot semble théoriquement bien compris par l'ensemble de ceux et celles qui ont participé à notre étude, l'intégration complète est parfois jugée comme étant un élément à améliorer dans leur pratique. Pour Olivier, qui travaille avec du matériel publié, « le dialogue a l'air un peu forcé ». Il ajoute « j'ai remarqué que le dialogue n'est pas toujours intégré. Par exemple on le trouve à la fin du cahier. Dans certains sujets, le dialogue peut être moins là et dans d'autres prendre toute la place. Ça dépend du sujet » déplore-t-il. Pour Martin au contraire, le mot « intégré » est le premier qui lui vient en tête pour parler de la C3. Pour Nathalie, qui crée son propre matériel didactique, l'intégration pleine du dialogue prend du temps et vient avec l'expérience.

L'arrimage entre le dialogue et la réflexion éthique est non seulement considéré comme étant « facile », ces deux compétences sont jugées indissociables pour la presque totalité des EEÉCR. Pour Muriel, « L'un ne va pas sans l'autre », c'est-à-dire que la réflexion éthique nécessite d'échanger avec d'autres. Pour Lise : « C'est le vecteur, il est intrinsèquement lié à la réflexion éthique. Point. Sinon on est en moral et on est dans l'enseignement de règles morales qui ne

demande pas, ou en tous cas pour lesquelles on ne demande pas de réflexion ». Vanessa l'exprime ainsi :

Qu'est-ce que le dialogue apporte à la réflexion éthique ? Moi, je ne sais pas comment la réflexion éthique pourrait se faire sans dialogue. (rires) Je ne sais pas si on pourrait le faire autrement... Sinon ce serait quoi ? « Bien voici la problématique, ce que les gens ont pensé, les repères... » La réflexion éthique, c'est que le jeune réfléchisse « lui » à la question éthique. C'est que sa pensée soit en action. Ça ne se fait que par le dialogue.

Michel explique que le dialogue est essentiel en éthique pour voir la complexité d'une situation. Pour lui, ce n'est qu'en envisageant un sujet complexe avec des gens qui ont des visions différentes qu'on peut mieux comprendre un sujet et la complexité dont il est porteur. Si tout le monde est d'accord dès le départ, il n'y a pas de dialogue selon lui, car « c'est comme si c'était une seule personne qui pensait à tout ça ». Cette vision s'inscrit dans sa représentation du dialogue comme une co-construction.

L'arrimage entre le dialogue en culture religieuse ne va pas toujours autant de soi, ainsi que le soulignent cinq EEÉCR. Pour trois d'entre eux, cela s'explique parce que tous les outils de la compétence au dialogue ne sont pas jugés tous aussi pertinents en culture religieuse qu'en éthique. Les entraves au dialogue en culture religieuse ne sont pas pertinentes selon eux et elles, les croyances ne s'inscrivant pas dans un registre rationnel et on ne peut pas argumenter sur elles

sinon pour leurs applications qui relèvent alors de l'éthique. Néanmoins, soulignons que Justin utilise des exemples d'entraves liées à la religion, mais utilise des exemples qu'il qualifie de « énormes » pour le faire.

Je donne des arguments et des points de vue religieux qu'ils doivent remettre en question. Des jugements en lien avec la religion. Des entraves de discours de prêtre par exemple. Par exemple le *Westboro Baptist Church* qui est toujours très utile pour expliquer les sophismes mettons. Ils avaient expliqué une tornade parce qu'un joueur de basket avait annoncé qu'il était gai.

Il est cependant le seul à mentionner le faire de la sorte. Une autre difficulté est que certains thèmes en culture religieuse sont jugés moins propices au dialogue que d'autres : « Les questions existentielles, je trouve que ça se fait bien dans le dialogue. Euh... Les religions au fil du temps, j'ai bien de la misère à voir ça dans le dialogue » (Vanessa). Olivier pose le même constat, ciblant aussi le thème des religions au fil du temps comme moins propice au dialogue qui pourrait devenir un échange théologique, hors du cadre d'ÉCR.

Bref, l'arrimage dialogue et culture religieuse est moins évident qu'avec l'éthique pour des EEÉCR pour cinq des EEÉCR de cette étude, mais trois seulement en éprouvent un sentiment moins grand de satisfaction. Pour les autres, cela ne leur semble pas problématique car « l'important est de voir tous les éléments de contenu à l'intérieur du cycle et non pas de les voir dans toutes les SAÉ ni avec chaque volet [éthique et culture religieuse] » (Nathalie, téléphone).

D'ailleurs, pour le rendre plus signifiant, Julie met de l'avant l'importance du registre informatif en culture religieuse pour favoriser ensuite un dialogue combinant les trois compétences. Elle donne un exemple : comprendre l'origine et la signification des symboles religieux comme le voile musulman et la Kippa juive pour ensuite dialoguer en éthique sur leur place dans une société laïque. Vanessa affirme « J'ai l'impression que les jeunes aiment quand la culture religieuse est ancrée dans le vivre-ensemble. Au sens où "On aime ça quand c'est lié à l'actualité". Que la culture religieuse n'est pas désincarnée. Qu'elle sert à comprendre le monde ici et maintenant ». Lise insiste elle aussi sur l'importance de toujours arrimer les trois compétences entre elles.

### 3. LES APPORTS

Dans cette section seront présentés les apports de la compétence au dialogue de manière générale selon nos participantes et nos participants. Ses apports sont d'offrir une démarche claire et structurée pour aborder des enjeux divers, permettre d'analyser des arguments, apprendre à exprimer clairement un point de vue étayé, le recours à des sources valides, favoriser une meilleure compréhension de la diversité interne des traditions religieuses, développer l'ouverture d'esprit et la tolérance, outiller les élèves pour leur future vie professionnelle, puis les motiver à la tâche et favoriser les apprentissages.

### **3.1 Offrir et expérimenter une démarche claire et structurée**

Dix des EEÉCR mentionnent l'importance de la pratique du dialogue en classe comme une occasion de vivre dans un cadre organisé et structurant des dialogues sur des sujets sociaux parfois sensibles. Il s'agit d'ailleurs de l'une des raisons évoquées en lien avec la pertinence du programme en général et de C3 en particulier. Michel exprime de manière représentative cet apport : « Soulever des enjeux, il n'y a pas d'endroit dans ta vie où ça ne se fait pas. Être capable de le faire de la bonne manière, d'en développer une bonne conscience et de jouer avec ça, pour moi c'est primordial ».

### **3.2 L'analyse des arguments**

La compétence au dialogue, autant par ses éléments de contenu que par sa mise en œuvre en classe, permet selon l'ensemble des EEÉCR d'outiller les élèves à pouvoir analyser les arguments auxquels elles et ils sont confrontés. Six vont mettre de l'avant l'idée de devenir plus « alerte », mentionnant que la pratique du dialogue et la connaissance de ces éléments de contenu aiguise l'esprit critique face à des arguments déployés. Comme le mentionnent notamment Nathalie et Muriel, les élèves développent un réflexe de ne pas « tout prendre pour du cash ».

### 3.3 Apprendre à exprimer un point de vue étayé

Cinq EEÉCR mentionnent explicitement que la pratique du dialogue favorise l'expression de point de vue plus étayé. Pour Michel par exemple, la compétence au dialogue permet de « faire valoir ses idées, les faire valoir au bon moment, de la bonne manière, éventuellement avec les bonnes personnes aussi ». Nathalie mentionne : « Le dialogue pour moi c'est d'apprendre à exprimer son opinion correctement et d'avoir une bonne opinion, basée sur des faits ». Pour Justin « Tu leur apprends à s'exprimer le mieux possible ». Il en fait d'ailleurs son « champ de bataille personnel », ayant nommé la capacité à s'exprimer à la fois comme un défi et comme un apport de la pratique du dialogue à long terme.

### 3.4 Le recours à des sources crédibles

L'évaluation et l'utilisation des sources fiables est une préoccupation commune de l'ensemble des EEÉCR, notamment pour évaluer de manière formelle ou informelle les informations utilisées en classe par les élèves. Ainsi, selon Justin, juger de la crédibilité d'une source est un élément que les élèves retiennent et mobilisent beaucoup dans les dialogues : « Le Quelles sont tes sources? Écoute, ils retiennent ça et je l'entends tout le temps. Dès que quelqu'un dit quelque chose de [douteux]... il y a quelqu'un qui le sort ! ». Nathalie le fait de manière explicite dans la préparation des dialogues, demandant aux élèves non seulement d'indiquer

---

qu'elles sont leurs sources d'information, mais aussi de justifier pourquoi elles les ont sélectionnées en recourant à une liste de critères<sup>3</sup> mise à leur disposition.

### 3.5 Mieux comprendre la diversité interne des traditions religieuses

Pour Nathalie, développer son esprit en culture religieuse passe par la prise de conscience de la diversité au sein de chacune des traditions religieuses, car cela « casse une vision fondamentaliste de la religion » selon laquelle la religion serait « immuable » et donc « ne pouvant ni ne devant s'adapter à la modernité ». On peut voir comment les « manières de vivre chacune des religions varient selon les lieux, l'époque, les courants de pensée aussi » (téléphone). Le dialogue en classe permet, plus qu'un simple exposé magistral, de voir cette diversité interne car « on la voit concrètement, cette diversité dans les échanges en classe » (téléphone). Elle explique que « Il peut y avoir trois musulmans en classe, deux hindous, des chrétiens... et ils ne vont pas nécessairement tous vivre, pratiquer, leur religion de la même manière ». Par exemple, elle rapporte des échanges en classe entre des élèves musulmanes sur leurs rapports parfois très différents au port du *hidjab* avec « chacune une variété d'arguments, de repères » (téléphone). Lise constate aussi que le dialogue permet de mieux saisir les implications de cette diversité, par une

---

<sup>3</sup> Par exemple, en vérifiant si l'autrice ou l'auteur a un diplôme reconnu dans son domaine ou encore la date de publication du texte ou encore regarder la date de publication.

expression concrète en classe de cette diversité interne, notamment à travers l'exemple du rapport à l'homosexualité dans les différentes familles chrétiennes.

### **3.6 Ouverture d'esprit et tolérance**

L'ouverture d'esprit et la tolérance sont des valeurs associées au vivre-ensemble. Dix des EEÉCR mentionnent que le dialogue en ÉCR permet de les développer, entre autres en favorisant la compréhension des autres. Gilles ajoute que cela permet ainsi de développer une certaine humilité :

Si je me rends compte que l'expérience de l'autre n'est pas la mienne, et bien ça m'amène sur un chemin d'humilité. [...] Je n'ai pas le monopole du regard. L'éclairage que moi je peux considérer comme important pourrait être pour l'autre moins important. Ça reste important. Mais il y a je dirais une part de zone grise parce que la rencontre de l'autre m'amène à voir que je n'ai pas toute l'expérience humaine et encore moins toute la vérité.

Muriel observe d'ailleurs que des élèves incroyants qui écoutent des élèves parler de leurs croyances deviennent, au fil des dialogues, moins condescendants envers les personnes qui ont des croyances religieuses ou des pratiques spirituelles. Pour Nathalie, le dialogue apporte une ouverture d'esprit et une capacité de nuancer aux élèves : « Je pense que si on est capable de dialoguer, on va moins tomber dans, dans les extrêmes. Justement on va être plus ouverts parce



---

qu'on est capable de discuter, de poser des questions, on est capable de se remettre en question [...] ».

### **3.7 Préparation pour la vie professionnelle**

Pour Nathalie, le dialogue ce n'est pas juste utile pour l'école. Il s'agit aussi d'une compétence qui sera toujours utile aux élèves : « Quand on travaille, on doit discuter avec des gens qui sont parfois différents de nous, et si on n'est pas capable de dialoguer avec ouverture, et bien... ça nous met des bâtons dans les roues dans notre vie ». Deux autres EEÉCR mettent de l'avant que cet apprentissage du dialogue prépare les élèves au travail collaboratif, important sur le marché de l'emploi.

### **3.8 Source de motivation**

La pratique du dialogue est considérée par onze EEÉCR comme une source de motivation pour la majorité des élèves. Gilles affirme que « j'ai au moins une conviction pédagogique qui m'habite : c'est que le fait de mettre l'élève en action est certainement un facteur de motivation. Je ne dis pas que c'est le seul moyen, mais dialoguer en est un ». Julie affirme « [M]es élèves adorent ça ! Ils adorent participer au dialogue, à la CRP. Ils voient qu'ils sont capables d'exprimer tellement mieux leurs idées, de mieux argumenter. Ils voient le bénéfice de tout ça ». Lise nuance tout de même en mentionnant que ce ne sont pas tous les élèves qui sont aussi à l'aise, et donc

motivés, à dialoguer : « J'ai des élèves qui figent. Qui ne se commettent pas. Surtout à l'adolescence où l'opinion des autres est tellement importante ».

### **3.9 Support à l'apprentissage**

Pour Gilles, le dialogue est surtout un outil pour supporter l'apprentissage à toutes les étapes d'une SAÉ, notamment dans le processus de compréhension « [...] Il se peut que de poser des questions à l'élève, c'est-à-dire être en interaction avec l'élève, ça pourrait l'amener à comprendre des notions qui sont difficiles ». De plus, quatre EEÉCR mettent de l'avant que la pratique du dialogue favorise la capacité à travailler en collaboration. Gilles l'explique ainsi : « La composition d'un texte en équipe, à mon avis c'est un acte dialogale important. C'est un exercice intellectuel extrêmement difficile ». Martin aime aussi cette facette du dialogue qui permet aux élèves « d'être autonomes, de construire quelque chose qu'ils vont présenter à d'autres, d'organiser une discussion ».

### **3.10 Prendre une distance critique par rapport à ses présupposés**

Pour neuf des EEÉCR, la pratique du dialogue permet non seulement d'identifier ses présupposés, mais aussi de prendre une distance critique par rapport à ceux-ci, soit sa vision du monde ainsi que ses convictions morales et/ou religieuses. Par exemple pour Julie, « [Le dialogue] permet de se remettre en question. Dans l'esprit critique, c'est de ne pas partir nécessairement avec

---

une idée déjà toute faite. Ça peut être justement d’explorer toutes les avenues possibles [...] Je pense qu’on est en train d’être critique ».

## 4. DÉFIS

Nous allons présenter dans cette section les défis pour les élèves suivi de ceux pour les EEÉCR. Nous les avons réunis en catégories et débutons avec celles qui reviennent du plus au moins fréquemment.

### 4.1 Les défis des élèves

Quatre des cinq défis qui seront maintenant présentés relèvent de la participation au dialogue, soit l’inconfort des élèves à participer au dialogue, la difficulté à s’exprimer comme il faut, à faire de la place aux autres et à dépasser ses préconceptions. On retrouve aussi des niveaux d’abstraction et de maturité très variables entre les élèves du même âge ainsi que des élèves avec troubles divers, notamment les troubles d’apprentissage.

#### 4.1.1 *L’inconfort des élèves*

La timidité de certains élèves est mentionnée dans la moitié de nos entretiens. La timidité pose des problèmes pour évaluer la compétence des élèves à dialoguer, mais aussi pour inclure ces

---

élèves dans le dialogue en classe. Plus largement, la peur du jugement des autres peut aussi faire en sorte que des élèves se contentent de s'affirmer d'accord avec la majorité plutôt que de risquer à mettre de l'avant un point de vue différent, ainsi que le mentionnent trois EEÉCR. Si elle est généralement associée à quelques élèves en particulier dans la classe, la timidité peut être plus généralisée dans un groupe, ainsi que l'observe Julie : « Au premier cycle, ils sont plus gênés et moins habiletés, quoique peut-être plus gênés car moins habilités. Ça va ensemble ».

#### 4.1.2 *Faire de la place aux autres*

Être capable de laisser de la place aux autres et de les écouter revient également dans la moitié de nos entretiens. Justin met de l'avant que tous les élèves ne jouiront pas d'emblée de la même qualité d'écoute. Il y a une question de charisme et d'habiletés sociales qui jouent dans la réception des idées émises : « Il y a des élèves qui sont stigmatisés pour toutes sortes de raisons, d'autres qui veulent toujours prendre la parole et peuvent devenir « lourds » pour les autres », précise-t-il. Bref, la qualité de l'écoute est impactée par l'accord ou le désaccord avec les idées exprimées, mais parfois aussi uniquement en raison de la personnalité de celle ou de celui qui prend la parole. De plus, « 38 dans une classe, c'est bien trop » pour avoir une qualité d'écoute constante et égale, souligne Justin. Vanessa mentionne pour sa part que l'écoute est plus difficile quand le sujet est plus « vif », par exemple avec le féminisme. Les élèves sont alors davantage dans une dynamique de duel que d'écoute et de co-construction, explique-t-elle. Elle précise qu'il faut parfois ramener les élèves, mêmes celles et ceux habitués aux CRP, dans un esprit de dialogue car il arrive qu'elles et ils en sortent momentanément.

#### 4.1.3 *S'exprimer clairement*

Un autre défi, aussi évoqué par la moitié des EEÉCR, est la capacité à s'exprimer clairement. Quatre mentionnent que le français n'est pas la langue première de certains élèves et quatre que l'organisation des idées et la rigueur nécessaire pour les développer constituent des défis pour des élèves.

#### 4.1.4 *Dépasser ses préconceptions*

Cinq des EEÉCR mentionnent le défi de dépasser ses préconceptions. Ces dernières peuvent être d'ordre religieux, éthique ou partisan. Il devient alors difficile de « sortir de l'émotif », comme le mentionne Olivier, et de « coconstruire plutôt que de s'obstiner », ainsi que le présente Nathalie.

#### 4.1.5 *Élèves avec troubles divers*

Deux enseignantes mentionnent le défi particulier que le dialogue peut poser à des élèves ayant un diagnostic du spectre de l'autisme pour qui le dialogue peut s'avérer une épreuve. Michel et Véronique mentionnent aussi les élèves provenant des classes d'adaptation scolaire qui peuvent éprouver différents troubles, notamment de langage, pouvant affecter leur compétence au dialogue.

#### 4.1.6 Niveau d'abstraction et de maturité très variable

Deux EEÉCR mentionnent que la capacité d'abstraction des élèves et leur niveau de maturité sont très variables à l'adolescence.

Alors la majorité de nos élèves, ça aussi dans le programme a été plus ou moins été pris en compte, le développement cognitif et de la pensée abstraite chez l'ensemble de nos élèves. On sait que chez une petite fille de douze ans, il peut y avoir jusqu'à quatre ans d'écart. J'ai des filles de douze ans avec un développement cognitif d'une petite fille de huit ans ! Et une autre de douze ans qui elle la dernière d'une fratrie de quatre jeunes filles qui, elle, est autrement plus allumée que celle qui joue encore à Barbie...(Lise)

Certains apprentissages, dont les entraves, sont ainsi facilités ou non par le degré de capacité d'abstraction des élèves, souligne Michel. Des élèves avec troubles divers sont intégrés dans les classes régulières et les EEÉCR n'ont pas nécessairement eu la formation pour les accompagner dans la pratique du dialogue.

#### 4.1.7 Différence culturelle

Lise estime que la compétence au dialogue a été pensée par :

---

des gens occidentaux, rompus à la pensée critique qui ont pris pour acquis que l'ensemble des élèves auxquels le programme s'adresserait seraient déjà inculturés à ce mode dialogal, ce qui est loin d'être le cas. On valorise et on ne comprend pas tous ce que c'est que dialoguer [...]. [Certains élèves sont] en rupture cognitive avec ce qu'on leur demande d'exécuter et il y en a d'autres qui sont totalement, fondamentalement là, au sens littéral, totalement ignorants de l'implicite du programme, surtout au regard de la pratique du dialogue.

Elle mentionne donc le défi d'inclure certaines de ses élèves dans le dialogue dans son milieu multiethnique puisque, selon elle, cela n'est pas toujours une pratique habituelle dans certaines familles et communautés plus traditionnelles où les jeunes en général, et les filles en particulier, ne sont pas invités à prendre personnellement position.

#### **4.2 Défis pour les EEÉCR**

Certains des défis des EEÉCR s'inscrivent d'abord dans des conditions générales d'enseignement. Il y a ensuite des défis relevant de la préparation et, finalement de l'animation du dialogue en classe.

#### 4.2.1 *Les conditions générales d'enseignement*

Le peu de temps accordé à la discipline et le nombre élevé d'élèves est mentionné par l'ensemble des EEÉCR à un moment ou à un autre de l'entrevue. De plus, deux EEÉCR mentionnent que le local attitré, ou l'absence de local, a un impact sur la pratique du dialogue en classe. Nathalie n'a pas de salle de classe et doit changer de local, avec tout son matériel, pour chaque groupe. Cela limite sa capacité à organiser la disposition des bureaux pour favoriser les échanges, qui impliquerait de déplacer et replacer à chaque cours (en cercle pour une CRP, en îlots pour la délibération...) plutôt que de le faire une fois pour la journée. Pour sa part, Michel se plaint d'un local inapproprié : « Mon local est fait sur le long et j'ai de la difficulté des fois à les entendre... J'ai de moins en moins une bonne ouïe ».

#### 4.2.2 *Choisir les supports audio, visuels ou autres*

Le choix du matériel utilisé pour accompagner ou pratiquer le dialogue est évoqué à trois reprises. Olivier mentionne qu'il est parfois difficile d'évaluer « l'acceptabilité sociale » de matériel d'accompagnement pour le dialogue. Il donne comme exemple le choix de documentaires :

Une autre chose en éthique, j'aime beaucoup ça l'éthique animale et je ne sais jamais si je devrais me permettre de montrer des vidéos. [...] Ça peut être super perturbant. En plus ce n'est pas *rated*. Je ne peux pas me baser là-dessus pour me défendre au besoin. L'autre affaire, c'est que je trouve ça quand même pertinent car



---

c'est le monde dans lequel ils vont vivre. La prise de conscience est importante, de la même manière que si on parle d'un génocide. On peut juste en discuter mais en même temps... on a besoin d'images pour comprendre l'ampleur. C'est là que ça vient jouer, qu'il peut vraiment y avoir une prise de conscience. En même temps si c'est un lundi matin pluvieux de novembre pis tu arrives avec un documentaire choc sur le droit des animaux, on ne réagit pas tous de la même façon.

Il évoque aussi le tabou de la nudité, condition inhérente à la condition des Sadhus dans l'hindouisme et visible dans un documentaire sur cette tradition religieuse. Dans un autre registre, Olivier rapporte le malaise d'élèves d'origine haïtienne à l'idée d'évoquer un sujet tabou lié à leurs croyances : les esprits.

[...] J'avais montré un extrait sur ToutTV qui parlait dans le quartier Saint-Michel de gens qui pratiquaient le vaudou. En fait, il y avait beaucoup d'Haïtiens qui n'étaient pas à l'aise avec ça. « On peut parler de ça, on ne veut pas de mauvais esprits ici... » Ah ok ! Intéressant...Bon, je fais quoi, je me censure ?

Il a finalement décidé de faire jouer l'extrait en donnant aux élèves inconfortables la possibilité de sortir de la classe le temps du documentaire et de la discussion qui a suivie.

Pour sa part, Julie évoque plutôt la frustration de ne pas avoir un autre matériel que Facebook pour faire son activité préparatoire à la CRP, soit le dialogue silencieux sur lequel nous reviendrons. Si elle est satisfaite du résultat, elle mentionne que la difficulté est :

Que je ne trouve pas d'autres outils que Facebook en ce moment pour exploiter ce genre de, de... travail-là. Et j'ai un petit, comment dirais-je ?, questionnement éthique à obliger les élèves à avoir un compte Facebook. J'aime ça y aller dans l'ouverture. Les faire travailler en équipe pour ceux qui n'en ont pas. Mais c'est moins efficace. Je suis un peu limitée là-dessus là.

Paul estime pertinent de donner des exemples issus de la « vie », par exemple de l'actualité, mais ajoute que ce n'est pas toujours évident de trouver des extraits qui correspondent aux entraves du programme et qui sont compréhensibles pour les élèves. Il croit cependant que le résultat vaut le temps qu'impliquent la recherche et le montage.

Les prochains défis portent sur la pratique du dialogue en classe.

#### 4.2.3 *Instaurer un bon climat de classe*

L'instauration d'un bon climat de classe dans lequel les dialogues mènent à une co-construction est évoqué par quatre EEÉCR. Aider les élèves à ne pas chercher à gagner mais à comprendre que « dans un vrai dialogue, tout le monde gagne », comme le mentionne Nathalie.

#### 4.2.4 *Inclure et faire participer tous les élèves*

Obtenir une participation globale de la classe n'est pas évoqué comme un défi majeur, même si c'est parfois plus long à démarrer dans certains groupes. Les défis liés à l'inclusion des élèves portent tous sur des profils d'élèves en particulier, évoqués dans la section précédente. Ainsi, trois EEÉCR mentionnent leur préoccupation pour aller « chercher les timides ». Le défi d'inclure les élèves avec autisme dans le dialogue est mentionné à deux reprises. Michel mentionne que le défi de faire participer des élèves dont la capacité à parler de manière fluide le français dépasse ses compétences.

#### 4.2.5 *S'assurer que les élèves travaillent en petits groupes*

L'un des défis, évoqués par trois des EEÉCR, est de s'assurer que le dialogue ne se transforme pas en « jasette ». Si le travail en petits groupes est une stratégie, notamment pour permettre aux plus timides de s'exprimer, il pose le défi de s'assurer que les élèves se concentrent sur la tâche. Ainsi, Nathalie utilise la formule des petits groupes tout en admettant que c'est parfois

un défi de s'assurer que ses élèves restent concentrées sur la tâche ou encore qu'elles ne bâclent pas le travail pour pouvoir discuter d'autres choses. Seulement deux EEÉCR ne font pas de dialogues en petits groupes pour cette raison, mais aussi car ne pouvant contrôler tout ce qui est dit.

#### 4.2.6 *Gérer de nombreux éléments*

Deux EEÉCR mentionnent que l'animation du dialogue est plus complexe que l'enseignement magistral. Ainsi que le précise Nathalie :

[...] il faut que tu gères tout. [...] C'est plus dur parce qu'il faut que tu gères l'écoute, tu dois être attentive à chaque point de vue, le résumer, donner la parole, faire des résumés pour la fille qui écrit... Il faut vraiment que tu aies les yeux partout. Plus la gestion de classe. C'est exigeant.

Il importe cependant de noter que ces défis ne sont généralement pas des obstacles pour les EEÉCR, mais plutôt des éléments à considérer et pour lesquels des stratégies, qui seront maintenant présentées, sont mises en place.

## 5. LES STRATÉGIES

Nous allons maintenant présenter des stratégies mentionnées par les EEÉCR. D'abord, nous verrons les stratégies relatives à la préparation. Ensuite, ce sont les stratégies utilisées pendant

---

la pratique du dialogue en classe qui seront présentées. Finalement, nous verrons deux stratégies utilisées pour les élèves timides.

## 5.1 La préparation

Nous allons voir les stratégies utilisées lors de la préparation, celle de l'EEÉCR, puis celle des élèves.

### 5.1.1 La préparation de l'EEÉCR

L'ensemble des EEÉCR mentionne l'importance de maîtriser un sujet que l'on souhaite aborder en classe. Cette préparation nécessaire est qualifiée d'exigeante et d'essentielle pour bien diriger le dialogue. Gilles mentionne :

Je n'ai pas peur d'une thématique mais la seule chose que je m'impose moi-même à chaque fois c'est d'avoir épluché la thématique. Ce qui correspond probablement à mon tempérament *workaholic*. Je me rappelle entre autres une année où j'avais travaillé la peine de mort et pendant une semaine complète, je n'avais pas encore commencé à enseigner, et bien une semaine complète à lire sur le sujet. Un bon 50 heures.

Nathalie mentionne avoir passé un nombre incalculable d'heures durant la saison estivale pour lire des essais, articles de journaux, écouter des documentaires et analyser des cartes

---

géographiques avant d'aborder le conflit israélo-palestinien. Elle ajoute qu'elle continue de lire et d'écouter tout ce qui sort de nouveau sur le sujet. Elle explique que cela lui permet de clarifier des informations, de répondre aux questions des élèves, de relever de fausses informations que pourraient mettre de l'avant des élèves et d'animer plus efficacement le dialogue (Téléphone).

Parmi les éléments de préparation pour le cours, il y a la création de guide de discussion, ou de questions de relance pour la question principale, qui est mise de l'avant. La moitié des EEÉCR mentionnent utiliser cette stratégie. Finalement, trois EEÉCR insistent sur l'importance de choisir un sujet qui intéresse les élèves.

### 5.1.2 *La préparation des élèves*

Les élèves doivent maîtriser un certain nombre de définitions ou d'informations avant de pouvoir coconstruire efficacement. L'importance de bien problématiser et contextualiser le sujet est aussi mise de l'avant par le tiers des EECR :

J'aime mieux prendre plus de temps pour contextualiser et faire en sorte que l'on rappelle dans quel contexte on est, on va parler de différentes formes d'expression du religieux, parce que dans toutes les religions il y a une diversité de manières de penser, d'être et d'agir et d'intensité de la croyance et de la foi. Et là je leur fais

---

répéter [ce fait]. Une foi, qui elle-même va être évolutive à travers une vie<sup>4</sup>. On ne peut pas réduire une personne à son plus petit dénominateur commun. Tu n'es pas juste une Noire, tu n'es pas juste une musulmane, tu n'es pas juste une rousse, une albinos, t'es pas juste...(Lise)

Julie met aussi de l'avant l'importance de bien problématiser :

Je pense que dans un premier temps, il faut les amener à comprendre la problématique. S'ils la comprennent bien à la base... C'est pour ça que pour des sujets sensibles, je ne commencerais pas avec le dialogue. Je le fais à la fin dans ce cas-là, ce qui n'est pas la même chose des fois pour un sujet dans lequel il y a moins de tensions et où le dialogue peut amener l'intérêt. Mais une fois que tu as vu la problématique, que tu comprends les enjeux et tout ça, et ce que ça implique, tu pars mieux outillé.

Six EEÉCR mentionnent l'importance de s'entendre sur le sens de certains concepts ou de s'assurer de bien comprendre le sens des mots ou des expressions utilisées. Par exemple, deux EEÉCR prennent le temps d'établir la différence entre la croyance et le savoir, deux autres entre l'objectivité et la subjectivité. Nathalie souligne que beaucoup de « fausses » connaissances doivent être déconstruites. Ainsi, en abordant une question comme la discrimination positive à

---

<sup>4</sup> Par exemple une pratique d'une intensité variable selon les événements qui parsèment une vie.

---

l'aide de la délibération, il est très important selon elle de vraiment clarifier le concept et ses réelles applications.

Quatre EEÉCR, avant d'ouvrir le dialogue en classe, offre un temps de délibération intérieure pour permettre aux élèves d'organiser leurs premières idées sur le sujet. Oliver ajoute que ce n'est qu'après cette étape qu'il se permet d'interpeller directement des élèves généralement moins, voire pas, participatifs.

Finalement, la préparation implique aussi que les élèves doivent connaître l'objectif du dialogue, ainsi que le soulignent deux EEÉCR.

### *5.1.3 Pendant la pratique du dialogue*

L'importance de démontrer de la passion pour un sujet, notamment en faisant preuve de dynamisme, revient dans la totalité de nos entretiens, ainsi que celle d'avoir des règles claires et connues dès le début de l'année. La manière de le faire varie beaucoup. Paul demande simplement de lever la main avant de s'exprimer. D'autres travaillent plus en profondeur les conditions favorables au dialogue et les écrivent dans un document d'accompagnement de l'élève en ÉCR (appelé boîte à outils pour Lise et Nathalie), ou sur des affiches au mur (Muriel). Martin constate la pertinence de mettre des balises en place dès le départ : « Je parlais de bienveillance tout à l'heure, de dire [aux élèves] que l'on ne peut pas dire n'importe quoi n'importe comment, qu'il y un humain qui va le recevoir... et bien ça évite les dérapages ». Partant du même principe, Gilles implique directement ses élèves dans l'instauration des règles de la classe :



---

Je demande aux élèves de me dire quelles sont les caractéristiques d'un bon prof, d'un bon élève et d'une bonne classe. Et donc ce sont eux qui vont poser les caractéristiques et donc les règles de la classe. Moi je trouve que c'est un moment magique. Magique. Parce qu'au lieu de voir les règles de classe de manière coercitive, on a posé ensemble de manière positive les conditions (...). Ça montre que le dialogue est au service même de l'éducation de manière plus globale.

Quatre EEÉCR mentionnent l'importance de reformuler les propos des élèves. Ils et elles précisent que cette pratique a plusieurs apports : elle permet parfois de clarifier un propos, de s'assurer de sa compréhension et même de mettre en valeur une idée dont la pertinence, par exemple pour des problèmes de synthèse de celui ou celle qui l'énonce, n'aurait pas été bien mise en évidence.

La mobilisation des élèves est mentionnée comme une stratégie gagnante par quatre EEÉCR. Cette mobilisation peut se traduire par des élèves responsables de filmer un débat, de gérer les tours de parole et d'écrire les arguments énoncés pendant le dialogue au tableau. Cela permet aux EEÉCR de se concentrer sur l'animation et l'évaluation du dialogue. Nathalie mentionne aussi que : « Quand tu as un tannant, tu le mets au tableau avec une craie. Il [devient] moins tannant ».

---

L'utilisation des petits groupes est une stratégie utilisée tant pour offrir de la variété pédagogique que pour faciliter la prise de parole des timides. Si Olivier croit que les petits groupes peuvent faciliter la prise de parole des timides, il croit tout de même qu'il convient de varier les équipes pour favoriser la richesse des échanges, ce que les élèves n'apprécient pas toujours et peut ne pas « dégêner » autant les timides. Ainsi, il lui arrive de combiner des dyades formées par les élèves. Par ailleurs, le tiers des EEÉCR mentionne aborder directement les élèves (par exemple avant le début du cours) pour essayer de les inciter à prendre la parole.

Trois EEÉCR mentionnent l'organisation de la classe comme une stratégies. Dans les CRP, la disposition de la classe en cercle s'inscrit « dans le modèle » et contribue au bon déroulement du dialogue, selon Vanessa, car tout le monde se voit de face. Julie demande à ses élèves de conserver sur leurs bureaux uniquement ce qui est nécessaire au cours (elle donne l'exemple d'un tableau synthèse des types de jugement) pour éviter les distractions.

Pour Martin, lire en grand groupe est une façon d'intégrer tout le monde :

Chacun lit un chapitre... ça oblige les élèves à s'intégrer à un dialogue sans qu'ils s'en rendent compte non plus. [...] De faire ça, ça les intègre automatiquement, ils ont pris la parole pour une première fois de manière structurée et ça leur montre qu'ils sont capables, que les autres ne riront pas d'eux, qu'il n'y aura pas de jugement.

## 6. L'ÉVALUATION DU DIALOGUE

Rappelons que depuis 2010, un nouveau cadre d'évaluation a été implanté. La compétence au dialogue s'évalue maintenant conjointement avec l'éthique et/ou avec la culture religieuse. Véronique estime que si « l'évaluation du dialogue, c'est l'enfer, le fait qu'ils aient fusionné le dialogue dans les deux autres compétences, c'est une bonne chose. Ça été un soulagement ». Nathalie aussi note la pertinence de ce cadre, qui évite selon elle « les dédoublements ». Dans cette section, nous allons d'abord présenter les différentes formes d'évaluation du dialogue qui sont utilisées, ensuite les défis associés à l'évaluation du dialogue et finalement des stratégies diverses qui sont utilisées.

### 6.1 Les formes d'évaluation

Les formes d'évaluation du dialogue sont diverses et varient selon les EEÉCR. Nous avons classé l'ensemble de ces formes d'évaluation en quatre catégories : 1) l'évaluation du dialogue à l'oral, 2) l'évaluation du dialogue à l'écrit, 3) l'évaluation par les élèves et 4) l'évaluation interdisciplinaire.

#### 6.1.1 *Évaluation du dialogue à l'oral*

Il y a deux formes d'évaluation du dialogue à l'oral. Dans un premier temps, il y a le dialogue formel, soit lorsque les élèves ont préparé un dialogue et présentent le fruit de leur travail à la

---

classe (narration ou panel) ou encore échangent sur le sujet devant la classe (débat ou CRP). Des grilles d'observation sont alors utilisées et connues à l'avance par les élèves. Martin exemplifie des attentes observables qui permettent d'évaluer le dialogue en action. Il souligne que ces exigences ne relèvent pas du nombre de prises de paroles, mais de la pertinence de celles-ci : « Quand un élève prend la parole, je vais vouloir voir qu'il ait une distance critique, qu'il soit capable d'utiliser des outils de pensée, qu'il soit capable de dire "Là je suis en train de donner un exemple"; "J'amène une raison" ».

Julie met de l'avant l'importance d'évaluer la compétence au dialogue en elle-même :

Ce n'est pas « le » point de vue qui compte, mais est-il [l'élève] capable d'exprimer clairement ses idées, de présenter un bon argument accompagné d'un exemple ? Et pour qu'un dialogue ait lieu, il faut dépasser l'idée d'avoir chacun un point de vue. Faut construire ensemble ! Donc toutes les habiletés de co-construction : interroger les points de vue, proposer de nouvelles pistes de recherche communes, faire des synthèses, des reformulations aussi. C'est un peu ça, cette capacité. Que l'élève soit capable de présenter une idée en mobilisant les outils qu'on lui donne. De construire un dialogue avec les autres en utilisant les stratégies pour le construire.

La deuxième forme d'évaluation du dialogue à l'oral est l'ensemble de la participation en classe, qui se vit sous la forme de conversation, de discussion ou même, de manière plus générale pour les questions liées aux savoirs, par exemple par des questions de clarification sur un concept. Quatre EEÉCR évaluent le dialogue tout au long de l'étape, utilisant leur plan de cours et une grille

---

dans laquelle ils indiquent les interventions pertinentes ou non pertinentes des élèves afin d'avoir des traces concrètes, par exemple sur « les attitudes : l'écoute, le respect. Le fait d'être critique » (Vanessa).

Pour sa part, Paul évalue uniquement à l'écrit mais donne la possibilité d'acquérir des points bonis à l'oral. Nathalie utilise aussi le repérage d'entraves comme possibilité d'obtenir des points bonis :

Comme là je fais des débats, j'ai commencé à demander aux équipes de faire un sophisme pour que l'autre équipe le trouve. Ça donne des bonus. Ça, c'est vraiment intéressant, parce que je leur dis que le sophisme ce n'est pas juste dans les minitests, c'est dans la vie de tous les jours. Pendant le débat, dans le feu de l'action, trouver un sophisme...

L'évaluation du dialogue à l'oral est presque toujours combinée à l'évaluation des traces écrites.

### *6.1.2 Évaluation du dialogue à l'écrit*

Pour compléter l'évaluation du dialogue en action, des EEÉCR évaluent des traces écrites de documents préparatoires au dialogue, par exemple sous la forme de tableaux à compléter, ou encore le retour réflexif. Ce dernier est parfois inclus dans le canevas de travail de la SAÉ, parfois dans le journal de bord de l'élève qui est individuel et corrigé une fois par étape, en parallèle des autres productions. Le journal de bord permet aussi d'évaluer des réflexions personnelles, soit la

---

délibération intérieure. Un travail écrit permet aussi d'évaluer la compétence au dialogue, par exemple la présentation de données obtenues lors d'une entrevue ou encore un texte présentant une réflexion éthique incluant des éléments de contenu de la compétence au dialogue. D'autres fournissent des canevas d'accompagnement pour le processus dialogique, par exemple des tableaux à compléter pendant une discussion ou lors d'une délibération en sous-groupes.

L'évaluation écrite du dialogue se fait aussi sous la forme de tests ou d'examens. Ces derniers servent souvent d'évaluation intermédiaire avant la réalisation d'une tâche complexe, comme le mentionnent notamment Lise. Paul n'évalue le dialogue qu'à l'écrit : « Moi, je table sur des données dites objectives et non discutables. Donc il faut qu'ils connaissent les définitions... et le programme le demande. [...] Donc ça demeure très théorique ». Dans ces examens, que la moitié des EEÉCR ont mentionné utiliser, les élèves sont aussi amenés à reconnaître des entraves au dialogue, distinguer les types de jugement.

### *6.1.3 L'évaluation par les élèves*

L'évaluation par les élèves peut être auto-évaluative ou encore l'évaluation par les paires et les pairs. Vanessa considère que l'autoévaluation oblige le jeune à réfléchir et le met en action. Il pose des questions, pense à des conséquences. Après, avoir une rétroaction et de voir...d'avoir le droit à l'erreur. "Ah ! Voici ce que je fais". La prochaine fois je vais me corriger. Et [de se dire]

---

consciemment "Je vais essayer de faire un présupposé, de poser une Q, de sortir de ma zone... D'aller toucher des habiletés auxquelles spontanément je ne fais pas". Je trouve qu'au niveau de l'apprentissage, c'est gagnant. [...] Le jeune s'auto-évalue. Je regarde ce qu'il a fait. J'ai colligé des infos pendant le dialogue. Pis les jeunes, deux [autres élèves], ont des grilles et ont observé. J'ai deux rapports que je collige.

Elle est la seule à avoir mentionné faire de ce type d'évaluation. Nathalie affirme cependant qu'elle devrait le faire et ne l'exclut pas pour l'avenir. L'évaluation par les paires et les pairs est utilisée par quatre EEÉCR. Michel affirme que lorsque ses élèves travaillent en sous-groupe, il lui arrive d'utiliser l'évaluation par les pairs et que cela aide les élèves à se mobiliser : « C'est la meilleure évaluation possible je pense ». Nathalie inclut toujours un 10% de la note au bulletin à l'évaluation par les paires et les pairs. Par exemple, les élèves peuvent évaluer le respect des conditions favorables au dialogue pendant les discussions en petits groupes.

#### *6.1.4 Évaluation interdisciplinaire*

Trois EEÉCR effectuent des évaluations conjointes avec des collègues qui enseignent le français. Dans les trois cas, il s'agit du débat qui est aussi évalué en français même si « ce n'est pas simple à organiser », comme le mentionne Martin. Nathalie explique qu'elle seule évalue la préparation, mais que l'oral est filmé puis évalué en ÉCR et en français. Bref, l'évaluation interdisciplinaire est parfois réalisée mais demeure rare car jugée complexe.

### 6.1.5 *Synthèse des formes d'évaluation*

Nous avons vu que le dialogue est évalué à l'oral (participation générale en classe, dialogue formel), à l'écrit (traces de préparations, retours réflexifs, tests, examens et journal de bord et diverses productions écrites), par les élèves (en autoévaluation ou en évaluation par les paires et les pairs) et en interdisciplinarité. Nous allons maintenant voir quels sont les défis dans l'évaluation du dialogue comme compétence.

## 6.2 **Défis de l'évaluation**

Les défis associés à l'évaluation du dialogue sont d'abord liés à la tâche qui incombe aux EEÉCR caractérisée par un manque de temps et un nombre élevé d'élèves. L'évaluation du dialogue « en action » pose aussi un ensemble de difficultés que nous allons maintenant présenter.

### 6.2.1 *Manque de temps*

Deux EEÉCR mentionnent le manque de temps comme problème spécifique lié à l'évaluation. Véronique le précise dans le cadre de la première étape :

Si j'ai huit périodes dans mon étape, j'essaie d'avoir au moins trois traces pour mettre une note parce que juste des projets ou des examens de 50% les parents capotent bien gros. Même à 30-40%... mais là on leur dit « Comment vous voulez qu'on fasse autrement ? » Huit périodes dans l'étape, la première je la perds parce



que on fait juste se présenter, faut que je passe ma matière, et ça c'est quand il n'y a pas la fête de l'Halloween ou une tempête, un choix de cours, une conférence, un atelier... Je n'ai pas le choix. Pis là, entrer le dialogue dans ça...

Le manque de temps ne se pose pas que pour la première étape, mais aussi en raison des éléments de contenu liés au dialogue qu'elle juge nombreux. Elle explique que cela pose le défi d'évaluer la progression de la compétence au dialogue :

Considérant que dans une année on n'a pas assez de cours pour évaluer de différentes façons la manière d'élaborer un point de vue, je n'ai pas les traces nécessaires. Par exemple, je ne vais pas faire plusieurs fois une entrevue dans l'année. Juste une fois. Pis d'une année à l'autre, je ne vais pas m'en souvenir. (...)  
Pis mes élèves il y en a qui changent d'école, tout ça...

Pour sa part, Gilles pose que le programme est trop vaste pour le temps alloué et qu'il n'est pas en mesure d'évaluer chacun des éléments de contenu de la C3.

### 6.2.2 *Nombre élevé d'élèves*

Le nombre élevé d'élèves revient souvent comme source de défis, notamment en ce qui concerne l'évaluation en général et de la pratique du dialogue en particulier. Ainsi que le pose Véronique : « Je trouve que... avec la lourdeur de la tâche... avec une tâche complète on peut parler de jusqu'à 400 élèves. Évaluer 400 élèves sur le dialogue ? ». Ce qui découle de ce nombre

élevé d'élèves est d'abord la lourdeur de correction pour les travaux écrits. En effet, sauf une exception, le dialogue est aussi évalué à l'écrit (examen, textes argumentatifs, canevas de préparation pour un débat, et pour la délibération intérieure, un journal d'intégration ou retours réflexifs). Véronique mentionne qu'avec autant d'élèves, ce n'est pas toujours évident de rencontrer individuellement les élèves timides et donc de les évaluer sur leurs véritables capacités. Cela nous mène d'ailleurs au prochain point qui est l'évaluation du dialogue en action.

### 6.2.3 *Évaluer le dialogue en action*

L'évaluation du dialogue « en action » pose d'autres défis. Justin les présente ainsi :

[...] mettre des élèves en situation de dialogue et analyser la clarté de leur opinion et leur discours, les réponses tout ça... ça demande beaucoup ! À chaque année, c'est mon gros constat. Je finis avec un débat, juste 20 minutes là mais quand même... Pis je n'ai rien à faire là, c'est eux qui se préparent, ils débattent entre eux et j'ai juste à évaluer. Bien ce sont les jours où je rentre chez-nous le plus crevé à chaque année. Faut que tu sois attentif à tellement d'affaires en même temps !

Il ajoute que beaucoup d'éléments sont à gérer en même temps : « Un moment donné tu animes le débat et là il y en a un qui parle ou qui texte... Tu sais, tu n'es pas tout le temps-là, tu repenses à ta question de relance... Il y a plein d'affaires qui font que tu manques des bouts ». Pour Nathalie, deux défis pour évaluer le dialogue en action se posent. D'abord, prendre des notes pour évaluer pendant des échanges comme le débat, alors que les places ne sont pas les mêmes

---

que sur le plan de cours. Elle raconte qu'elle demande aux élèves d'inscrire un nom sur un autocollant apposé sur leur chandail, « mais des fois les cheveux le cachent, ce n'est pas parfait ». Le deuxième défi pour elle est de bâtir des grilles d'observation du dialogue qui soient suffisamment précises pour identifier des comportements pendant la pratique du dialogue :

Donc d'avoir des grilles plus précises, que je sois capable de noter plus de choses précises que l'élève fait, des actions, comme « Il donne un argument », « Il donne un exemple » Ok...là j'peux le cocher, « Une hypothèse... », je peux cocher... C'est ça que je trouve difficile dans l'évaluation du dialogue, c'est d'évaluer des points précis. Oui, c'est mon jugement professionnel mais je veux que mon jugement professionnel soit basé sur des faits, que je sois capable de dire aux parents « Bien votre enfant a eu B parce que... Voilà, concrètement il y a ça qu'il n'a pas fait, ça, ça... Que je sois capable de justifier. Moi, même si je suis confiante dans la note que j'ai donnée, je n'aime pas avoir l'impression que ce ne soit pas basé sur des faits. Sur des points précis. C'est une évaluation globale.

Bref, évaluer le dialogue comme compétence est particulièrement exigeant pour les EEÉCR en raison du nombre d'élèves, de la rapidité des échanges, d'un grand nombre d'éléments à gérer et de la volonté d'être aussi objective ou objectif que possible. L'adaptation et/ou la construction de grilles d'évaluation sont incontournables, mais nous venons de voir qu'elles posent néanmoins des défis pour les EEÉCR.

### 6.3 Stratégies

Nous allons voir les stratégies utilisées pour dépasser certains des défis identifiés dans la section précédente : l'évaluation constante, la collecte de traces écrites variées ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les paires et les pairs.

#### 6.3.1 *Des évaluations complémentaires*

Six EEÉCR ont mentionné parfois combiner les formes d'évaluation (celle de l'EEÉCR et/ou l'auto-évaluation et/ou l'évaluation par les autres élèves) pour donner une note à une activité, dialogique ou autre, ou une SAÉ. Ainsi, Vanessa utilise l'auto-évaluation mais, ne croyant pas à cette forme d'évaluation sans contre-vérification, elle affirme « trianguler systématiquement » l'auto-évaluation des élèves avec ses notes prises pendant les CRP et celles d'élèves qui ont justement pour mandat d'observer pendant le dialogue.

#### 6.3.2 *Exiger du temps supplémentaire pour évaluer*

Muriel demande et obtient autant de temps de correction en fin d'année que ses collègues de français, présentant à sa direction les travaux écrits qu'elle doit corriger en le multipliant par le nombre d'élèves qu'elle a pour démontrer la similitude de la tâche.

### 6.3.3 *Présenter les grilles aux élèves*

Présenter la grille d'évaluation est une stratégie qui ne vaut certes pas uniquement en ÉCR, ni même pour la compétence au dialogue, mais qui mérite d'être nommée puisqu'elle a été mentionnée dans six entretiens. Nathalie le fait de la manière suivante :

Au début du projet, j'explique le projet, quelles compétences on va voir, quel thème du programme va être travaillé, qu'est-ce qui va être évalué, quels aspects, les pourcentages et ils reçoivent la grille. Souvent la grille je la regarde avec eux, j'évalue ça, ça, ça, et parfois même les questions, les points précis de la grille qui se trouvent dans le travail de recherche, exemple ça, ça correspond à la question 2 du travail... C'est tel aspect de la compétence 2, tel aspect... Elles savent vraiment ce que j'évalue.

Muriel affirme avoir intégré cette stratégie afin de mieux guider les élèves dans le dialogue et pour que l'évaluation soit plus claire pour les élèves et les parents.

## 6.4 **Synthèse**

Nous avons vu que les EEÉCR de cette étude utilisent différentes formes d'évaluation, soit à l'oral, à l'écrit, par les élèves et des évaluations de type interdisciplinaire. Le manque de temps et le nombre élevé d'élèves est porteur de certains défis, notamment pour l'évaluation du dialogue en action, l'évolution de la compétence et un suivi personnalisé. Ces deux conditions imposent

---

aussi un défi en termes de charge de travail pour la correction de travaux. L'évaluation du dialogue en action pose aussi quelques défis, notamment en raison de la rapidité des échanges et de la combinaison de nombreux éléments à considérer dans l'animation d'un dialogue. La création de grilles incluant des comportements observables, qui soient à la fois pratiques pour l'EEÉCR et compréhensibles pour les élèves, est à la fois un défi et une stratégie. Les grilles d'évaluation sont d'ailleurs présentées aux élèves avant de débiter le travail. Parmi les autres stratégies se trouvent la demande d'heures supplémentaires pour évaluer et les évaluations complémentaires, soit celles réalisées par l'élève ou par ses paires et ses pairs.

## 7. LES QUESTIONS VIVES

Dans cette section seront présentées les questions vives (QV). Certaines questions sont socialement vives (QSV), c'est-à-dire émotivement et politiquement sensibles, intellectuellement complexes, soulevant des enjeux d'ordre inter disciplinaire et qui sont, en raison de leur importance présente et future, l'objet de débats sociaux. D'autres sont plutôt des questions personnellement vives (QPV), c'est-à-dire qu'elles peuvent affecter personnellement l'élève pour diverses raisons qui lui sont propres, notamment expérientielle ou culturelle, sans être vives au plan social. Autrement dit, certains sujets sont vifs au niveau personnel sans être l'objet d'une controverse sociale. Prenons pour exemple l'athéisme, qui n'est plus au Québec, sauf peut-être dans quelques milieux, une source de tension, mais qui peut être un sujet troublant pour un élève issu d'une famille fondamentaliste alors qu'il serait lui-même en questionnement par rapport à sa foi. Cette distinction nous apparaît importante, notamment pour la préparation d'un dialogue. Une

---

QPV pour les élèves, par exemple la mort, ne nécessite pas tout à fait la même approche qu'une question socialement controversée.

Nous débuterons cette section en présentant les sujets qui ont été identifiés comme vifs dans nos entretiens selon la typologie des *controversial issues* de Selverstone (2007). Ces sujets seront ensuite présentés plus en détails afin de mieux documenter les défis qu'ils peuvent poser en classe. Nous verrons les raisons pour lesquelles les EEÉCR décident d'aborder ou de ne pas aborder une QV en classe. Sera finalement présenté le cadre qui explique, selon nos entretiens, pourquoi les dialogues sur ces questions se déroulent, sauf exception, de manière à la fois respectueuse et rationnelle.

### 7.1 Catégories de questions vives

Rappelons que Selverstone (2007) a identifié huit catégories de *controversial issues*. Nous allons énumérer les QV qui ont été identifiées dans nos entretiens en indiquant entre parenthèses dans quelle(s) catégorie(s) elles s'insèrent. Premièrement, il y a le féminisme (politique), l'avortement (biologie/santé, sexualité, politique et religion), le racisme systémique, la discrimination positive et le conflit israélo-palestinien (politique), l'alimentation (biologie/santé, religion), l'orientation et l'identité sexuelles (sexualité), la mort (biologie/santé et religion), l'identité virtuelle (divertissement), l'excision, le mariage forcé et la polygamie (toutes trois relevant de ces trois catégories : biologie/santé, politique, religion).

Tous les sujets qui ont émergés comme étant vifs dans nos entretiens correspondent à l'une ou l'autre des catégories de Selverstone. Les catégories dans lesquelles le plus de sujets ont été identifiées sont la politique et la religion. Aucun sujet lié à l'histoire ni à la géographie ne sont identifiés, probablement parce qu'ils correspondent principalement aux disciplines de l'univers social. Si des repères historiques ou géographiques sont utilisés explicitement, par exemple dans le conflit israélo-palestinien avec Nathalie, il ne s'agit pas de l'angle dominant mais d'une manière d'approfondir la compréhension du sujet et, par le biais d'une situation politique particulière, les thèmes d'ÉCR que sont « La justice », « L'ambivalence de l'être humain » et « L'avenir de l'humanité ». L'environnement est un sujet qui est abordé régulièrement dans nos entretiens, notamment sous l'angle de la consommation en général (Gilles) ou de la publicité (Vanessa), mais n'a pas été mentionné comme étant « vif » par personne dans nos entretiens.

## **7.2 Les questions vives**

Nous allons maintenant présenter individuellement les questions vives identifiées par les EEÉCR.



### 7.2.1 *La religion et la laïcité*

La religion est souvent considérée comme une QSV (Selverstone, 2007; Hirsh et al., 2015). La religion comme objet de savoir ne semble pas poser de problème particulier en classe d'ÉCR. Ce constat que les élèves sont capables de discuter de la religion revient dans l'ensemble des entretiens. Par exemple, Paul affirme « qu'il n'y a pas de tensions comme on pourrait facilement l'imaginer ». Véronique observe même une plus grande ouverture de ses élèves en culture religieuse qu'en éthique :

[En éthique], ils ont leurs opinions déjà faites, même s'ils ne savent pas toujours pourquoi. En culture religieuse, probablement parce qu'ils ont moins de connaissances, ils montrent plus d'ouverture. Plus de curiosité aussi. [...] Ça les amène à être plus à l'écoute.

Si la religion en tant qu'objet de savoir ne soulève, selon nos entretiens, que peu de tensions sinon selon deux enseignantes lorsqu'elle est liée à la laïcité, la sensibilité personnelle des élèves est plus vive lorsque l'on parle de « leur » religion. Ainsi, Olivier observe que les élèves peuvent être plus réactifs dans ces situations, notamment dans cet exemple :

Mettons qu'on parle du chiisme, de l'Achoura dans l'expérience religieuse, il y en a qui vont dire « Mais Monsieur dans le Coran ça le dit, le corps c'est un Temple, on ne peut pas faire ça... » Ils vont essayer, non pas de corriger mais de « rectifier » un peu pour que l'islam soit vu par tout le monde comme eux le voient. Ils vont être

intéressés, picosser un peu là-dedans car si on parle de l'islam, ils ont l'impression qu'on parle d'eux.

Muriel rapporte que les attentats terroristes ont été des événements très sensibles pour les élèves de religion musulmane, qui souffraient de voir leur religion entachée par une violence qu'ils et elles récusaient et qui ressentaient le besoin de clamer « Ce n'est pas ça, l'islam ! ».

Faire une étude de cas d'un groupe religieux auquel s'identifie un élève peut être difficile. Lorsqu'elle aborde l'élément de contenu « Les nouveaux mouvements religieux », Lise fait une étude de cas avec ses élèves sur les Témoins de Jéhovah depuis plusieurs années. Elle a toujours dans ses groupes des élèves issues d'une famille adhérant à cette religion. « Là, je ne donnerais pas ça à un nouveau prof », pose-t-elle d'emblée. « Je sais qui est qui dans ma classe et j'ai plein de balises pour me protéger moi-même et protéger les parents ». Parmi ces balises, il y a l'importance d'aborder le sujet objectivement, soit en se basant sur une grille d'analyse scientifique. Pour rassurer les élèves, elle rappelle que l'objectif n'est pas de condamner la pratique et encore moins ceux et celles qui y adhèrent, leur expliquant que : « On va se transformer en détective et on va apprendre et approfondir de manière rationnelle, de manière scientifique, c'est quoi la proposition spirituelle des Témoins de Jéhovah ». Elle rappelle aussi, dans sa contextualisation, la diversité d'intensité de la pratique qui existe dans chacune des traditions religieuses. De plus, la direction de son école la soutient dans sa démarche et les parents sont avisés.

---

Même si l'objectif n'est pas « de faire divorcer l'enfant de ses parents », elle reconnaît que cela demeure délicat et qu'il est arrivé que des élèves pleurent. « Je dirais que ça arrive une fois par deux ou trois ans » (téléphone). Parfois les pleurs des élèves en sont de compassion, par exemple en réalisant que leurs parents ou autres proches pourraient potentiellement être victimes d'un abus de l'organisation. Dans une autre dynamique, une de ses élèves se préparait, contre l'avis de ses parents, à recevoir le Baptême des Témoins de Jéhovah. La SAÉ l'a suffisamment ébranlée pour qu'elle abandonne le mouvement. La mère de l'élève est allée à l'école personnellement remercier Lise. Pour cette dernière, cet exemple est une preuve qu'il est possible de développer l'esprit critique des élèves par rapport au phénomène religieux, surtout par la combinaison des trois compétences.

S'il peut être exigeant pour n'importe quel élève d'aborder sa croyance de manière objective, le défi est encore plus grand pour les élèves que l'on peut catégoriser comme étant « fondamentalistes ». Leroux définit de manière sommaire le fondamentalisme comme étant : « la position de ceux qui croient en l'existence éternelle d'une vérité universelle et qui croient qu'ils la détiennent en vertu d'une révélation ». Martin mentionne que si des élèves font des partages qui favorisent chez leurs camarades de classe la compréhension d'un phénomène religieux, « les élèves qui vont le plus mettre de l'avant leur croyance sont ceux qui ont une pratique régulière, fondamentaliste des fois un petit peu. Eux vont vouloir faire la promotion de leurs idées ». Lise et Paul évoquent aussi ce type de situation, notamment avec des élèves « adventistes, pentecôtistes, musulmanes ». Lise mentionne l'importance d'avoir fait un travail en aval pour distinguer les types

---

de discours basés sur la foi de ceux qui le sont sur la science. Elle insiste aussi auprès de ses élèves sur l'objectif qui est de « comprendre une proposition spirituelle et non pas de trouver La vérité ». Elle constate que s'il n'est pas rare que des élèves aient tendance à s'éloigner du registre qu'elle qualifie de scientifique en classe, une auto-régulation s'installe dans le groupe par les élèves.

Si Nathalie évoque aussi qu'il est parfois plus délicat de gérer un élève « super fondamentaliste qui pense qu'il détient la Vérité », elle tient à ajouter « que certains sujets en éthique peuvent être tout aussi sensibles », par exemple des élèves politiquement très partisans ou partisans. Pour sa part, Paul observe qu'au fil du temps, la majorité des élèves fondamentalistes s'habituent à un discours plus objectif sur leur religion. Lorsque la posture et les objectifs pédagogiques sont connus, il estime que les élèves deviennent capables de prendre une certaine distance, qui n'est pas nécessairement une remise en question des croyances, mais une prise de conscience de la pluralité interne de leur religion et une capacité à en parler plus objectivement : « L'élève s'élève. Il comprend que l'enseignant reconnaît implicitement que son option est valable puisque l'enseignant reconnaît une pluralité de regards, en autant qu'elles respectent le cadre démocratique, ce qui n'était pas nécessairement le cas avec les anciens programmes » (Téléphone).

Finalement, deux enseignantes posent la question de la laïcité comme étant plus sensible. Julie affirme que : « La question de la place du religieux dans la sphère publique, ça peut avoir une certaine sensibilité ». Vanessa mentionne que d'aborder de manière générale la « Loi

---

favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État » et en particulier le port du voile musulman [dans la sphère publique] comme étant des sujets plus difficiles à aborder, car les réactions des élèves sont parfois plus vives sur ce sujet. Le fait qu'il soit des sujets discutés vivement dans l'actualité aurait, selon elle, un impact direct sur le déroulement des dialogues en classe, ainsi que pour le prochain sujet qui est le féminisme.

### 7.2.2 *Le féminisme et ses différents enjeux*

L'égalité entre les hommes et les femmes est une préoccupation affichée dans nos entretiens. En effet, sur nos six répondantes, cinq l'abordent de front dans des SAÉ portant sur le féminisme. Sur les six répondants, deux ont souligné leur sensibilité à cette question en mentionnant l'importance d'intervenir immédiatement si des propos sexistes sont tenus (Paul) et de les déconstruire avec les élèves (Martin). Si l'égalité entre les hommes et les femmes est généralement un objectif admis par une vaste majorité de la société québécoise, différents enjeux et concepts font néanmoins réagir vivement. Pensons notamment aux vagues de dénonciation d'agressions sexuelles dans la foulée des mouvements connus sous les mot-clics qui les ont caractérisés, soit #AgressionNonDénoncée (automne 2014) et #MoiAussi (automne 2017), et au concept de « culture du viol », qui ont créé beaucoup de remous. Julie et Vanessa ont toutes deux abordé le féminisme pendant la période du mouvement #Moiaussi, et assurent que cette effervescence médiatique a impacté les réactions des élèves sur le sujet. Elles ont eu l'impression que les garçons étaient alors davantage « sur la défensive » et que des « arguments masculinistes » entendus dans la sphère publique se sont retrouvés en classe.

---

Il est intéressant de noter que Lise, Muriel et Nathalie effectuent elles aussi, depuis quelques années, une SAÉ sur le féminisme et constatent beaucoup d'ouverture et de curiosité de ces élèves, même chez les garçons. Muriel affirme que certains d'entre eux sont surpris et choqués d'apprendre que certaines inégalités de fait demeurent. Nathalie va jusqu'à combiner deux QSV : le féminisme et la religion. Elle affirme qu'une seule fois en 14 ans, une élève s'est fâchée pour un propos tenu sur le féminisme et l'islam alors qu'elle enseignait dans un milieu avec une forte proportion d'élèves arabo-musulmans. Elle ajoute que d'autres élèves musulmans de la classe lui ont dit : « Bah ! Laissez-la faire Madame, elle est susceptible ». L'avortement est un sujet lié au féminisme qui a été spécifiquement identifié comme une question vive que nous allons maintenant présenter.

### 7.2.3 *L'avortement*

Martin affirme que « Ça fait bizarre à dire car ça fait des années qu'on en parle mais des sujets comme l'avortement, c'est encore très sensible ». Rappelons que l'avortement est décriminalisé au Canada depuis 1988, mais que des manifestations sont régulièrement tenues pour dénoncer ce fait. Les élections fédérales de 2019 ravivent d'ailleurs encore des tensions liées à ce sujet, et les groupes se qualifiant de pro-vie continuent de militer contre l'avortement. Justin évoque différentes raisons pour lesquelles il n'aborde pas l'avortement en classe. Il y a d'abord la crainte de blesser des élèves qui pourraient être touchées personnellement :

C'est un sujet qui est très, très... sur lequel ils sont impliqués personnellement. Les pro-avortement sont TRÈS pro-avortement, même chose pour les « anti »... C'est très familial en plus... polarisé, très émotif... Ils peuvent rapidement tomber dans le jugement. Pis ça peut être quelque chose d'assez dur pour quelqu'un qui connaît quelqu'un... Ça peut être dramatique.

De plus, le traitement du sujet en classe sous la forme d'un débat lui inspirait la crainte suivante : « que quelqu'un "anti-avortement" soit super bien préparé contre des gens "pro-avortement" qui disent n'importe quoi et là il faudrait récupérer tout ça... Et est-ce que je le ferais si c'était le contraire ? Ça peut être assez clair que je n'ai pas d'argument anti-avortement... ». Si l'avortement est un sujet éthique, les repères religieux en sont indissociables et peuvent contribuer à exacerber les tensions à son égard. Ainsi, Muriel raconte que l'une des rares situations où le dialogue « a dérapé » dans sa classe est justement liée à l'avortement. Elle raconte qu'une élève a quitté le domaine de l'argumentaire et s'est mise en colère en raison de ses valeurs religieuses chrétiennes. Elle affirme avoir calmé le tout en faisant un retour avec les élèves et qu'au final « l'exercice en avait valu la peine ». Une inquiétude demeurait cependant : que les parents portent plainte. L'élève a d'ailleurs rapporté la situation à ses parents. Cependant, tout en partageant les idées de leur fille, ils étaient d'accord pour qu'elle en entende parler objectivement en classe.

#### 7.2.4 *Le racisme systémique*

Le racisme systémique est défini par le Barreau du Québec comme étant : « la production sociale d'une inégalité fondée sur la race dans les décisions dont les gens font l'objet et les traitements qui leur sont dispensés. L'inégalité raciale est le résultat de l'organisation de la vie économique, culturelle et politique d'une société ». Ce concept et son contenu sont l'objet de multiples débats sociaux. Pensons à la seule possibilité de faire ou non des consultations sur ce sujet, tant au niveau provincial que fédéral, qui a soulevé de vives réactions. Si le racisme est identifié comme un sujet qui intéresse les élèves, le racisme systémique a été qualifié de « très, très chaud » par Julie et de « hyper sensible » par Lise. D'ailleurs, Vanessa constate que tout ce qui implique la notion de « privilège » est dérangeant dans la société et dans la classe. Selon elle, il n'est donc pas surprenant que le racisme systémique soit une question socialement vive puisqu'il ne s'agit pas seulement de déplorer la discrimination raciale, mais de mettre de l'avant le fait que le groupe majoritaire jouisse de privilèges au détriment des personnes racisées.

#### 7.2.5 *La discrimination positive*

Nathalie rapporte que ses élèves d'un milieu multiethnique abordaient avec énormément de maturité un sujet qui les touchait directement, soit la discrimination positive. Il s'agit d'une « politique d'intégration prioritaire adoptée dans un contexte de transition entre un régime



d'oppression institutionnelle et la proclamation du principe d'égalité des droits et des chance »<sup>5</sup>. Au Québec, cette mesure ne fait pas l'unanimité, certains y voyant même une forme de « racisme antiblanc »<sup>6</sup>.

J'avais des élèves multiethniques qui pourraient profiter de ça, mettons dans la fonction publique, ou pour devenir policiers... et ça faisait des discussions vraiment super intéressantes parce qu'il y en a qui disaient « Ben oui ça aide, justement quand y'en a qui rentrent dans la fonction publique, des Noirs, des musulmanes, des sikhs... Ça amène une ouverture d'esprit parce que là on voit que c'est des gens comme tout le monde qui travaillent bien donc ça peut les aider... » et il y en a d'autres qui disaient « Non, j'veux un job parce que je suis compétente, pas parce que je suis noire ». C'était vraiment intéressant comme discussion et ça les touchait directement (Nathalie).

Elle en conclut que ce n'est pas parce que les élèves sont directement concernés par un sujet et que ce dernier est objet de débat social qu'ils et elles ne sauront pas l'aborder avec calme et objectivité, ni qu'il y aura plus facilement un consensus sur la question.

---

<sup>5</sup> Site de l'Obsevatoire des inégalités, [https://www.inegalites.fr/Qu-est-ce-que-la-discrimination-positive?id\\_theme=22](https://www.inegalites.fr/Qu-est-ce-que-la-discrimination-positive?id_theme=22), consulté le 20 juillet 2018.

<sup>6</sup> Bock-Côté, site du Journal de Montréal, <https://www.journaldemontreal.com/2018/02/03/le-racisme-antiblanc-est-il-un-humanisme>, consulté le 20 juillet 2018.

### 7.2.6 *Le conflit israélo-palestinien*

Il est facile de concevoir que d'aborder le génocide rwandais au Rwanda ou encore la guerre d'Algérie en Algérie ou en France soit particulièrement délicat. Or, on retrouve dans les écoles québécoises des élèves provenant de pays où ont lieu des conflits divers. Ainsi que le mentionnent Leroux (2010, P. 177) et Dubois (2013, p. 93), il arrive que ces conflits d'ailleurs trouvent échos en classe. Ajoutons que le conflit israélo-palestinien attise aussi des débats entre « pro-palestiniens » et « pro-israéliens ». Nous avons vu que Nathalie aborde, dans une SAÉ entièrement consacrée à ce sujet, le conflit israélo-palestinien en classe. Elle réalise cette SAÉ depuis plusieurs années et estime que si cela se déroule toujours bien, c'est parce que le traitement de l'information est impartial, les conditions favorables au dialogue connues des élèves et que l'usage de la littérature (elle fait lire le roman « Une bouteille dans la mer de Gaza ») humanise « l'ennemi ». De plus, elle ne débiterait pas l'année avec un sujet aussi sensible, précisant qu'un lien de confiance doit être déjà établi entre elle et les élèves, mais aussi entre les élèves.

### 7.2.7 *L'alimentation*

Dès sa publication en 1975, le livre *Animal Liberation* de Peter Singer a connu un succès important et est même devenu, selon Baillargeon, un classique de la philosophie (2017, p. 73). Le quatrième chapitre de cet ouvrage aborde la question de l'alimentation végétarienne. Ainsi que le pose le titre d'un livre de Renan Larue (2015) : « Le végétarisme et ses ennemis : vingt-cinq siècles de débats », cette question n'est pas nouvelle. Elle demeure néanmoins une question socialement

vive. D'ailleurs, l'éthique animale et l'alimentation a été évoquée dans quatre entretiens sur les sujets plus délicats à aborder en classe. Pour Martin, il « y a une mode et des débats autour du [mouvement vegan] », ce qui explique selon lui qu'il s'agit d'un des sujets où il remarque le plus de sensibilité de la part des élèves. Pour sa part, Paul affirme que :

[...] l'élevage intensif et les régimes alimentaires sont des sujets sensibles. À chaque fois que j'aborde ce sujet, les discussions sont vives et les questions nombreuses. Certains élèves, en général des filles, sont sensibles au bien-être animal mais aussi à leur alimentation. Les enjeux sont donc, le bien-être animal, la santé, l'identité... En effet, beaucoup ont une cuisine carnée traditionnelle, familiale et ça explique pourquoi ça les confronte. Ça touche aussi la justice et l'environnement. (Courriel)

C'est pourquoi il considère qu'il s'agit d'une belle porte d'entrée pour aborder le thème « L'ambivalence de l'être humain ». Il constate que lors du visionnement du documentaire « *Our Daily Bread* », des élèves ferment les yeux sur des scènes qui leur semblent insoutenables... mais précisent que cela ne va pas les empêcher de consommer de la viande. « Pour certains garçons, le plaisir est l'enjeu central: ils aiment manger de la viande. Leur santé aussi compte dans leur balance, sans faire de jeu de mots - puisque certains vont s'entraîner fort au gym régulièrement et leurs impérieux besoins de protéine, ils le satisfont dans la viande! » (Courriel).

---

Olivier évoque aussi la dimension identitaire : « C'est de la bouffe. C'est la recette de ta grand-mère, c'est plein d'affaires ». Les religions ont aussi des règles alimentaires. Dans le même ordre d'idées, Paul précise que chaque année, il se fait demander quel est son régime alimentaire. « Je sens que certains sont justement en quête de repères, de modèle afin qu'ils puissent se situer par rapport à lui » (Courriel).

### 7.2.8 *L'orientation sexuelle*

Même si l'opinion publique au Québec accepte globalement l'homosexualité, les attitudes homophobes, les actes discriminatoires et la violence persistent (Lévy et de Pierrepont, 2009). De plus, si les débats sociaux dans la province ne touchent plus tant le droit de vivre son homosexualité, d'autres questions à son sujet perdurent dont la gratuité des traitements de procréation assistée ou même les campagnes publicitaires pour lutter contre l'homophobie. Quatre EEÉCR mentionnent ce sujet comme étant vif, deux en raison de croyances religieuses et/ou culturelles, les deux autres en raison de cette période de la vie où l'on est en construction identitaire.

Olivier mentionne qu'il s'agit d'une question vive chez ses élèves, mais riche pour développer la tolérance. Tous les deux ont recours à l'organisme sans but lucratif GRIS (Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale) pour venir aborder ce sujet en classe. Nathalie rapporte des cas d'élèves qui vont alors se refermer littéralement sur eux-mêmes, voire se couper

symboliquement de la classe en se couchant sur leur bureau et en mettant leur capuchon sur la tête. En effet, simplement parler d'homosexualité est parfois fort perturbant pour des élèves. Muriel rapporte une situation où la question de l'homosexualité est apparue en classe, de manière imprévue. Elle a accepté d'en discuter avec les élèves, ce qui a suscité beaucoup de réactions de toutes sortes. Elle avoue avoir eu un préjugé envers un parent dont elle anticipait une réaction potentiellement négative face à son intervention en raison de sa pratique religieuse.

Parmi ceux qui ont réagi plus fort que les autres, il y a un élève dont je côtoie le Papa dans le Conseil d'établissement. Je me suis dit « ouf », lui-même était musulman... Et en fait, il m'a dit « Merci. Merci. Ce sont des sujets dont on ne parle pas à la maison. Je suis venu ici au Québec justement pour ça. (...) Moi c'est quelque chose qui m'intimide, avec laquelle je ne suis pas à l'aise mais mon garçon doit être au courant de toute cette diversité-là et je vous remercie d'avoir fait le premier pas pour en parler ».

### 7.2.9 *L'identité de genre*

Si l'orientation sexuelle est une question vive, l'identité de genre peut aussi susciter des tensions, voire de fortes réactions selon deux EEÉCR. Martin rapporte une discussion en classe au cours de laquelle un élève en a verbalement attaqué un autre car ce dernier était transgenre. L'enseignant avoue avoir eu une réaction de colère excessive, et que c'est l'élève trans qui a réglé la situation à la fin du cours en allant voir l'autre élève pour lui parler.

Il a eu la maturité d'aller voir l'autre et d'être bienveillant justement. « Quand tu as dit ça, ça m'a fait tel et tel effet » et j'ai été témoin de ça et ça s'est réglé comme ça en fin de compte. L'élève est venu me voir après pour me dire « Je comprends votre réaction » et je me suis aussi excusé à ce moment-là.

### 7.2.10 *La mort*

La mort étant inéluctable, elle est un sujet auquel ont été ou seront confrontés tous les élèves. En raison de sa nature même, elle est porteuse de sensibilités. Considérant que chaque jour, trois personnes s'enlèvent la vie au Québec, la mort par suicide est une tragique réalité qui touche beaucoup d'élèves dans tous les milieux (Site de l'Association québécoise de prévention du suicide, <https://www.aqps.info/comprendre/documents-statistiques.html>, consulté le 8 août 2018). Puisqu'une tâche d'enseignement en ÉCR comporte un nombre élevé d'élèves, il n'est pas toujours possible de savoir qui est touché par le sujet et quelles réactions il est possible de susciter.

Pour Michel, il faut être soi-même prêt et avoir les idées claires pour aborder un tel sujet tout en précisant que cela ne veut pas dire pour autant « que ce sera un bon moment pour chacun des élèves de le faire ». Une mort naturelle ou accidentelle peut rendre difficile certains sujets, ainsi que le rapporte Olivier en mentionnant les rituels funéraires comme exemple. S'il est souvent possible de prévoir qu'un sujet comme la mort est sensible pour des élèves, on peut parfois être pris par surprise, touchant cette corde sensible « par ricochet », pour reprendre l'expression

---

d'Olivier. Il rapporte que lors d'un cours dans lequel étaient évoqués les jeux de hasard, une élève s'est mise à pleurer parce que son père, qui était un joueur pathologique, s'était suicidé.

### 7.2.11 *Les réseaux sociaux*

Pour Vanessa, l'utilisation des réseaux sociaux et l'identité virtuelle sont sensibles car il y a « quelque chose d'intime qui est plus difficile dans le dialogue ». Elle ajoute que c'est un sujet qui les concerne tous et toutes et que cela les place en quelque sorte face à leurs paradoxes « Ils sont gênés de se mettre en scène. C'est un peu comme la sexualité. Il y a une petite gêne parce que c'est personnel ». Elle observe qu'il y a aussi un certain « *politically correct* ». Par exemple, il est de bon ton de ridiculiser le fait de se « surreprésenter » en photos... alors que beaucoup le font pourtant.

### 7.2.12 *L'excision, le mariage forcé et la polygamie.*

Lise évoque des exemples de QPV qu'elle aborde de front en classe dans son milieu multiethnique, soit l'excision et la polygamie. « Je sais que certaines élèves ont un papa polygame. Des élèves excisées je ne le sais pas, mais ce n'est pas impossible. Même des mamans africaines qui l'ont été et qui sont encore ambivalentes à le faire faire à leur fille ». Elle aborde également les mariages forcés, qui peuvent toucher de près ou de loin certaines de ses élèves. Nathalie présente aussi ces réalités dans le cadre d'une SAÉ portant plus largement sur les droits des femmes à

---

travers le monde. Elle rapporte que, même si des élèves sont directement touchées, cela se passe toujours très bien car il est possible de dire qu'une pratique est inacceptable, et même les raisons pour lesquelles elle l'est, sans juger les personnes concernées. Elle rapporte qu'une de ses élèves qui a été excisée s'est sentie suffisamment en confiance pour poursuivre la discussion avec elle après le cours.

Bref, alors que Hirsh (2016) affirme que les enseignantes et les enseignants hésitent à aborder les questions vives, cela n'est pas le cas dans notre échantillon. Il faut mentionner que de parler de leur religion est parfois plus sensible pour les élèves selon six EEÉCR, mais puisque des traditions religieuses et l'incroyance sont prescrites dans le programme, les EEÉCR doivent tout de même les aborder. Cependant, de nombreux sujets ne sont pas obligatoires, mais tout de même abordés quoique considérés comme vifs par les EEÉCR. C'est le cas de l'alimentation et de l'orientation sexuelle abordée par quatre EEÉCR, le racisme systémique par trois EEÉCR, l'excision, le mariage forcé, la polygamie, la laïcité et la mort par deux EEÉCR chacun, ainsi que les réseaux sociaux, la discrimination positive et le conflit israélo-palestinien travaillé en classe respectivement par une ou un EEÉCR.

Par ailleurs, rappelons que le degré de vivacité des questions dépend des lieux et des moments. Ainsi, deux EEÉCR ont mentionnés le féminisme comme étant une question vive, alors que quatre autres le travaillent en classe dans le cadre d'une SAÉ sans lui attribuer le titre de



« vifs » ou autres qualificatifs équivalents. Un enseignant identifie l'avortement comme un sujet trop vif pour être abordé dans ses cours en raison de ses conditions d'enseignement (périodes de cours trop espacées et trop d'élèves), mais deux autres l'abordent sans en nier la « vivacité ».

De plus, si les EEÉCR estiment que les dialogues se déroulent bien en classe, même sur des sujets identifiés comme étant vifs, des tensions émergent parfois et cela n'est pas vu comme une raison pour ne pas les aborder, surtout qu'au final les « explosions » sont estimées marginales. De plus, l'expression d'un désaccord profond est parfois inévitable. Comme l'explique Julie :

Mon rôle de guide est là. En ce moment c'est ça qui se passe. Il y a une tension et c'est dû à ça. La réaction s'exprime en ce moment. Là on les ramène dans un esprit de dialogue. Oui. À la fin ils ne sont pas plus d'accord et il peut y avoir une distance qui s'est créée mais ça dans la société c'est tout à fait normal. (...) On évite en quelque sorte des personnes qui ne pensent pas comme nous, mais au moins on est capables de se parler. Pour moi, elle est là la différence. Après ça les élèves sont partis sans rancœur. Mais « Je ne pense pas qu'on va pouvoir partager des moments ensemble, on a des idées trop différentes ». Ça l'a amené ça. « On va être capables de se parler pareil. On va vivre-ensemble. On va vivre ensemble. Mais c'est clair qu'on ne va pas devenir amis ». C'est correct il me semble, ça fait partie de la vie.

Si chaque EEÉCR a une ou deux situations dans laquelle le dialogue a « déraillé », cela demeure à leurs yeux des situations marginales et donc non représentatives de leur réalité.

### 7.3 Raisons pour aborder les sujets sensibles

Nous allons présenter les raisons pour lesquelles, en dépit de leur vivacité, les enseignantes et enseignants d'ÉCR décident de les aborder. Il y a d'abord la question de la motivation. En effet, les QV intéressent les élèves ainsi que le rapportent la presque totalité des EEÉCR. Ensuite, il y a la pertinence sociale qui est évoquée par tous les EEÉCR de notre étude. Elles et ils réfèrent implicitement et explicitement à l'éducation à la citoyenneté pour justifier la pertinence d'aborder ces questions avec les élèves. Par exemple, Julie évoque l'importance d'apprendre à parler de ces sujets sensibles à l'école pour être plus tard « de bons citoyens ». Pour Nathalie, le rôle de celle ou de celui qui enseigne l'ÉCR est de faire découvrir de nouvelles réalités et d'autres visions du monde aux élèves. Il s'agit pour elle d'une manière de favoriser un meilleur vivre-ensemble.

### 7.4 Raisons pour ne pas aborder un sujet en classe

Il ressort une idée dominante : tous les sujets sont a priori abordables en classe. Parmi les raisons évoquées pour choisir de ne pas en aborder se trouve la méconnaissance du sujet, qui n'est pas irrémédiable. Justin mentionne parfois mettre un terme à un échange amené par les élèves de manière imprévue s'il ne se sent pas suffisamment en connaissance de ce dernier en leur disant : « Là je ne sais pas de quoi on parle, faudrait vérifier tout ce qu'on dit donc [on arrête] ». Il y a aussi la question des conditions pratiques qui nuisent trop aux probabilités d'atteindre l'intention pédagogique, soit le nombre trop élevé d'élèves pour faire un suivi personnalisé au besoin, le fait de ne pas voir les élèves suffisamment souvent et le manque de temps. Pour Justin, ces conditions

---

pourraient avoir pour effet que des sujets « pourraient être mal compris et surtout qu'ils pourraient rapporter les choses tout croche à leurs parents ». Il y a aussi le moment qui compte : « Parfois, il faut laisser décanter » pose Julie. Bref, pour aborder une question vive, il importe d'avoir les conditions nécessaires pour le faire adéquatement ce qui ne peut pas toujours être le cas, surtout dans celles particulières de l'enseignement de l'ÉCR avec un temps jugé restreint et un nombre élevé d'élèves.

### **7.5 Des balises pour justifier et encadrer les QV en classe**

Les enseignantes et enseignants de notre étude voient la pertinence pédagogique, et même sociale, d'aborder des questions vives en classe et trouvent dans le programme à la fois des justifications et des balises pour le faire. Même si l'inquiétude de la réaction des parents est évoquée à quelques reprises, cela n'empêche pas les EEÉCR d'aborder des QV, lorsque les conditions, principalement la connaissance du sujet et le « bon » moment pour le faire, le permettent. Elles et ils se sentent confortés pour les aborder par le programme, qui leur offre de surcroît des balises pour le faire de manière sécuritaire, dont la posture professionnelle, les finalités et les éléments de contenu de la compétence au dialogue. D'ailleurs, la peur de perdre le contrôle de la classe que l'on retrouve souvent dans la documentation scientifique (Tannebaum, 2013; Roche, 2011; Dopson, 2010) ne se retrouve pas dans nos entretiens. En effet, ils et elles ont un cadre qui leur permet d'aborder, en toute confiance, presque tous les sujets.

## 8. LA POSTURE PROFESSIONNELLE

Impossible de parler de dialogue sans évoquer la posture professionnelle spécifique à l'ÉCR. En effet, en plus d'un « devoir supplémentaire de réserve et de respect » et de l'obligation d'intervenir quand des propos émis en classe vont à l'encontre des finalités du programme, rappelons que les EEÉCR doivent « cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun » (PECR, Préambule). Cette posture est donc sollicitée tant dans la manière de présenter des savoirs que dans la mise en œuvre de la compétence au dialogue. Dans cette section, nous allons d'abord présenter comment cette posture est comprise à l'aide de la typologie de Gravel (2016) à laquelle nous avons ajouté une catégorie, soit l'impartialité critique en culture religieuse. Nous avons également exploré les avantages et les inconvénients en lien avec la posture, et finalement les stratégies utilisées pour tendre le plus possible vers l'impartialité et l'objectivité exigées afin de répondre à nos objectifs de recherche portant sur les défis, les savoirs professionnels et le bilan. Il convient de mentionner que les EEÉCR, ainsi que l'a constaté Gravel, utilisent comme pour la presque totalité les termes « impartialité », « neutralité » et « objectivité ».

### 8.1 Typologie de Gravel

Rappelons que Gravel (2016) a effectué sa thèse de doctorat spécifiquement sur la posture professionnelle en classe d'ÉCR au secondaire. Elle a créé la typologie suivante présentant la

---

conception de la posture professionnelle des EEÉCR : 1) l'impartialité absolue (rejetée par l'ensemble de son échantillon), 2) l'impartialité pédagogique d'abstention (ne pas « dire, transmettre ou valoriser son point de vue personnel », de manière verbale ou non verbale), 3) l'impartialité pédagogique critique (les EEÉCR qui s'en réclament s'autorisent occasionnellement à donner leur point de vue afin de faire preuve de franchise et servir de modèle, mais toujours à l'aide d'une distance critique) et 4) l'impartialité religieuse (ne jamais dévoiler une croyance religieuse personnelle).

## **8.2 Conception et application de la posture**

Puisque tous les EEÉCR de Gravel ont été catégorisés dans l'impartialité religieuse, il nous manque une catégorie dans laquelle mettre celles et ceux qui, à l'instar de Nathalie, ne refuse pas systématiquement de répondre aux questions liées à leurs croyances religieuses. Nous avons donc ajouté une sous-catégorie intitulée « Impartialité religieuse critique » afin de créer une symétrie avec l'impartialité pédagogique critique pour le volet éthique. Nous avons effectué une synthèse de la conception de la posture professionnelle en identifiant systématiquement si l'EEÉCR se situait dans l'impartialité religieuse ou l'impartialité religieuse critique, puis en éthique l'impartialité pédagogique d'abstention ou critique. Nous avons huit des EEÉCR qui affirment tendre vers l'impartialité pédagogique et religieuse d'abstention, deux d'impartialité pédagogique et religieuse critique et deux qui se situent dans l'impartialité pédagogique critique et l'impartialité religieuse d'abstention.

---

À l’instar de la recherche de Gravel, nos EEÉCR partent toutes et tous du principe que l’impartialité absolue est impossible. Comme le mentionne Olivier, « le simple fait d’acheter un sandwich au jambon [à la cafétéria] élimine plusieurs options » éthiques et religieuses. Le choix des sujets, comme l’indique Julie, donne une idée de nos intérêts. Nous allons voir l’impartialité en culture religieuse puis en éthique.

### 8.2.1 *La posture en culture religieuse*

Neuf de nos douze EEÉCR s’affirment entièrement en accord avec l’impartialité religieuse et dix affirment l’appliquer, ou essayer de l’appliquer de sorte que les élèves ne connaissent jamais leurs convictions religieuses. Gilles explique que bien qu’il applique l’impartialité religieuse exigée dans le programme, cela crée chez-lui « une fracture intellectuelle » :

Je me plie à cette exigence ministérielle mais en même temps je vis une fracture. Mais je dis en même temps ma fracture. Peinturer un professeur de la couleur des murs, c’est fade. Si l’enseignant disait à l’élève à quelle enseigne il loge mais que tout de suite après, s’empressait de préciser qu’il n’est pas dans un savoir mais dans une croyance, qu’il se trouve non pas dans une vérité mais dans un choix, moi je trouve que, intellectuellement, c’est plus riche. [...] sur le terrain, je suis comme soumis à cette exigence. C’est un peu bizarre. Quelqu’un pourrait dire « Tu ne vis en cohérence dans ta pratique car tu te tais ». C’est un peu comme quelqu’un en situation de conflit qui ravalerait plutôt que de dire où il loge. Mais je ne me gêne

pas pour une chose par exemple. Ça fait au moins deux ou trois ans que je dis à mes élèves la fracture intellectuelle que je vis.

Bref, il s'astreint à appliquer l'impartialité religieuse mais souhaiterait plutôt être autorisé à vivre l'impartialité religieuse critique, que seules Nathalie et Julie affirment appliquer, et qu'il distingue clairement de l'endoctrinement. Dans son ancienne école, qui est multiethnique et dans laquelle on retrouve majoritairement des élèves croyants et pratiquants, ces derniers voulaient vraiment savoir si Nathalie était croyante car : « ils se disent que si tu enseignes la religion... il faut que tu aies une religion. Faut que tu aies une adhérence ». En guise de réponse, elle répondait : « Je leur disais que ma croyance c'était, d'abord que j'étais une humaniste féministe... avec une culture chrétienne. Ça passait super bien. Une culture chrétienne, c'était correct ». Et lorsque parfois des élèves insistaient pour savoir si elle croyait en Dieu, elle répondait que oui mais sans être pratiquante.

C'était la question du début d'année puis après ça c'était fini, on n'en parlait plus vraiment. [...] Quand je parlais de l'islam, ils voyaient que je connaissais mon affaire, et quand je parlais de l'hindouisme, ils voyaient que je connaissais mon affaire... Ils ne sentaient pas que j'essayais de les convertir à quelque chose. Que c'était vraiment : Ça c'est ma position, vous avez la vôtre, ils voyaient que je respectais leur religion, leur tradition...Que je m'y intéressais aussi.

Julie pour sa part ne trouve pas pédagogiquement pertinent de dévoiler ses croyances, mais affirme que de toujours éviter de répondre n'est pas la solution : « Il faut jauger selon le contexte et la discussion que cela suscite ». Elle précise que :

Je crois qu'il est important de recevoir la question, de comprendre en quoi elle est importante pour eux (pourquoi est-ce important pour toi de connaître la réponse ?). Je ne nierai pas l'évidence, si je suis démasquée hors du cours et que ça se répercute dans la classe, je vais reconnaître mon identité liée à mes croyances personnelles. Je préfère me servir de leur curiosité pour faire œuvre pédagogique en rappelant que peu importe notre vision ou notre foi, il existe des qualités qui favorisent le vivre-ensemble qui réside dans la reconnaissance de l'autre, le dialogue, l'écoute, l'humilité (reconnaître qu'on peut difficilement prétendre détenir la vérité) (Twitter).

Bref, si l'ensemble des EEÉCR de l'étude de Gravel sont d'accord sur la pertinence de l'impartialité religieuse, nous avons trois exceptions dans la nôtre : une enseignante qui acceptait de répondre aux questions des élèves sur sa croyance en début d'année pour situer ses élèves dans son milieu et qui ne refuse pas systématiquement de le faire dans son nouveau milieu, une qui estime que l'impartialité est pertinente mais qu'une entorse occasionnelle n'est pas catastrophique et peut accepter, très occasionnellement, de répondre à une question d'élève, et un enseignant qui aimerait pour partager sa croyance, de manière critique, mais affirme ne pas prendre cette liberté. Nous verrons que comme dans l'étude de Gravel, les EEÉCR de cette étude ne sont pas tous



---

d'accord sur la transmission occasionnelle, toujours « avec une certaine distance critique » (p. 310), de leur point de vue.

### 8.2.2 *La posture en éthique*

En éthique, les deux tiers de nos répondantes et répondants s'inscrivent dans une impartialité pédagogique d'abstention, c'est-à-dire qu'elles et ils refusent de répondre aux questions des élèves sur leurs opinions sur un sujet. L'autre tiers s'inscrit plutôt dans une impartialité pédagogique critique. Ainsi, à la fin d'une SAÉ, lorsque les élèves ont eu l'opportunité de réfléchir sur une question éthique, il arrive que Martin accepte de répondre aux élèves qui veulent connaître son point de vue : « En éthique, parfois je vais dire mon opinion mais je vais toujours être clair, tellement que c'est rendu un *running gag* chez mes élèves, que ce n'est plus Monsieur (son nom de famille) qui parle mais Martin ». Vanessa refuse de prendre position avec les élèves de première secondaire, les jugeant trop influençables, ni au début d'année pour tous les niveaux. Cependant, il lui est arrivé de se mettre dans le rôle d'une participante dans une CRP.

[..] tu vois, c'était bien parti entre eux, il y avait des beaux échanges, et dire « Ok, je vais attendre mon tour ». Pis je trouve que c'est intéressant pour eux de voir qu'on peut des fois être à égalité avec eux. D'attendre mon tour et dire « J'aimerais ça revenir sur ce que tu as dit » et jouer le rôle du participant, tout en faisant attention à ce que je dis ». Fac... J'ai tenté ça un peu pour voir ce que ça donnait et ce n'est

pas nécessairement dommageable. Mais c'est à faire avec parcimonie. C'est vraiment à faire avec parcimonie.

Nathalie affirme que les élèves ont besoin de modèles et répond parfois aux élèves qui la questionnent sur sa position sur un sujet travaillé en classe.

Moi j'y pense que tous les profs sont des modèles, et quand les élèves me posent la question sur ce que j'en pense, je leur dis tout le temps que ce que je pense, c'est une position parmi les autres pis qu'elle n'est pas nécessairement meilleure qu'une autre, mais voici ce que je pense et pourquoi. Et en même temps, leur dire qu'est-ce que tu penses et pourquoi, avec ta justification ça peut leur montrer ton raisonnement, et ça peut devenir aussi de la métacognition, en fait de voir comment un adulte raisonne, ça peut l'aider à raisonner aussi. Ça ne veut pas dire qu'ils vont avoir la même réponse que moi... mais ils vont voir le parcours que je fais, le cheminement.

Nous allons maintenant voir les avantages et les inconvénients de cette posture selon les EEÉCR de notre étude.

### 8.3 Les avantages de la posture

Même si nous verrons que des EEÉCR émettent quelques critiques envers la posture, elles et ils identifient un grand nombre d'avantages, pour les parents, pour les élèves et pour les EEÉCR.

#### 8.3.1 Une forme de sécurité pour et envers les parents

La sécurité, pour les parents et les EEÉCR, est considérée comme étant un avantage découlant de la posture autant en éthique qu'en culture religieuse. Pour Lise : « une des meilleures manières pour nous protéger, c'est le devoir de réserve. C'est vraiment là-dedans le rôle du prof d'ECR, c'est vraiment là que je pense qu'on prend tout notre épanouissement ». Elle précise : « Je ne voudrais pas avoir à *dealer* avec des parents qui me feraient voir ou miroiter que je jugerais, ou condamnerais, ou noterai malheureusement, me laisserais filtrer par mes propres [croyances et convictions éthiques] annoncées à tous. Non, non, non... ». Véronique associe elle aussi la posture à la sécurité, tant pour les élèves que pour elle : « Il n'y a pas de parents qui pourraient revenir pour me dire T'as dit ÇA pour que ÇA [...] ». Si la posture est jugée « sécurisante » envers les parents, elle l'est aussi pour ces derniers estime Lise qui comprennent que l'objectif n'est pas d'interférer dans le cheminement spirituel de leur enfant.

### 8.3.2 *Encourager la participation de tous les élèves*

Cinq des EEÉCR ont évoqué qu'elle entraînait un climat de classe exempt de jugement favorisant l'expression d'opinions diverses. Justin compare la situation en ÉCR à celle vécue en enseignement moral alors qu'il se permettait de véhiculer ses valeurs et convictions :

Je pense que ça les laisse beaucoup plus s'exprimer. Euh... je pense que la personne euh... j'allais dire de droite (rires) se sent à l'aise de s'exprimer. [Avant] Tu savais que t'allais dire quelque chose contre les paroles du prof... Y'a toujours des sujets... En même temps... Je viens d'avoir une image de débats musclés à cette époque-là... Ouin, ça prenait des personnalités fortes ! Y'en a plusieurs qui n'oseraient peut-être pas.

Olivier explique aussi que non seulement la posture, si elle décourage l'expression de fermeture envers certaines opinions, encourage aussi un déroulement plus sain du dialogue :

Si les élèves sentent que le prof est heurté par certaines opinions, ils vont se fermer sur eux-mêmes. Ou ils vont chercher à le piquer. Donc être le plus ouvert possible... Ce qui ne veut pas dire accepter n'importe quoi. Leur faire comprendre que le rôle de l'avocat du diable est super important. Ce n'est pas de les amener vers toi [l'EEÉCR] qui compte, c'est de toujours voir l'autre côté de la médaille, voir plus loin, plus en profondeur.

Il s'agit donc d'une manière de valoriser l'approfondissement du sujet plutôt que la formation d'opinions précises.

### 8.3.3 *Permettre à l'élève de se positionner lui-même*

Pour Paul, l'un des principaux avantages de la posture professionnelle est de permettre à l'élève de se positionner par sa propre réflexion sur le sujet plutôt que de faire sienne l'opinion de l'EEÉCR. Michel abonde dans le même sens :

[...] parce que tu soulèves régulièrement ces affaires-là, que tu nages dans ces savoirs-là, bien ils te voient comme le spécialiste, comme celui qui s'est posé des questions, qui a étudié là-dedans et qui en fait son quotidien. Ils te voient comme « la » ressource. Et si toi tu y as pensé longtemps et que tu en viens à ces conclusions-là, et bien ils pourront vouloir prendre le raccourci et arriver à la même conclusion que toi...

### 8.3.4 *Un plaisir*

Lise évoque un plaisir au « petit jeu » qui s'installe entre elle et ses élèves alors qu'elles essaient de découvrir ses croyances :

Moi, comme elles se mettent le défi de trouver sur cinq ans mes orientations, je te dirais que dans l'animation, y'a un petit jeu... Ben non tu ne le découvriras pas. Je suis excellente actrice. Je parle avec tellement d'intensité et de passion de toutes les religions selon la SAÉ qu'à chaque fois elles me disent « Oh Madame ! Vous êtes

bouddhiste. On le sait... » « Ah oui ? » Pis la fois d'après : « Ben là Madame, on est mélangées... » (rires)

D'ailleurs, Lise, Olivier et Justin prennent pour un grand compliment lorsque les élèves leur demandent comment elle ou ils font pour « rester si neutres ». D'autres évoquent la satisfaction éprouvée quand des élèves essaient, en vain, de trouver leur appartenance religieuse ou leurs opinions. Julie affirme avoir développé : « un certain plaisir à présenter du contenu qui n'est pas nécessairement lié à mes croyances, mes idéologies ». Paul affirme avoir perdu le plaisir qu'il éprouvait en enseignement moral à mettre de l'avant ses convictions, mais qu'il l'a retrouvé dans une forme d'humilité face aux sujets abordés, tout en s'appuyant sur les valeurs du programme, nommant « le vivre-ensemble, la reconnaissance de l'autre » précise-t-il. Bref, un nouveau plaisir intellectuel peut être associé à la posture.

## **8.4 Inconvénients de la posture**

Si la posture est porteuse de nombreux avantages, elle n'est pas exempte, selon les EEÉCR, d'inconvénients que nous allons maintenant présenter.

### *8.4.1 Une fracture intellectuelle*

Nous avons vu que Gilles vivait comme une fracture intellectuelle le fait de ne pas pouvoir faire part de ses croyances de manière critique à ses élèves. Olivier évoque aussi qu'il n'est pas

---

facile « dans une classe de toujours les faire dialoguer par rapport à eux et nous de jamais rien dévoiler », surtout, ajoute-t-il, que le lien avec les élèves est important.

#### 8.4.2 *Des élèves avides de réponses*

Si des EEÉCR évoquent avec plaisir le jeu qui peut s'installer chez les élèves qui souhaitent déceler leurs opinions et leurs croyances, cela ne les empêche pas de constater que des élèves aimeraient avoir des réponses plus personnelles, comme le mentionne Justin :

Si on retourne à la question, les inconvénients d'être neutre, bien la fille qui m'a demandé comment je faisais pour rester neutre, elle a l'air vraiment intéressée par le cours depuis le début de l'année... Puis je pense qu'elle aimerait ça que je dise mon point de vue car elle a l'air de me trouver comme quelqu'un qui a de l'allure, et elle aimerait ça que je lui donne des réponses. Un prof qui donne des réponses, ça peut être des fois rassurant pour les élèves.

Autrement dit, si la posture est vue comme une manière de protéger les élèves, ces dernières et derniers peuvent se sentir rassurés en obtenant des réponses à des questions. Il s'agit en quelque sorte d'un paradoxe pédagogique.

### 8.4.3 *Des situations ambiguës*

Un des inconvénients de la posture est qu'elle est porteuse de situation ambiguës qui peuvent être sources d'inconfort. Olivier évoque cet exemple : « Une autre affaire, ça été les caricatures [de Muhammad] qui ont été dans l'actualité il y a une couple d'années. Est-ce que tu montres les caricatures ? En les montrant ou en les censurant, tu prends position. La question de l'objectivité, ça me *challenge* ». Le choix d'exemples personnels, même s'il ne s'agit pas de dévoiler un point de vue, est aussi jugé ambiguë par des EEÉCR. Ainsi, dans une discussion sur le lien entre l'argent et le bonheur, Muriel a donné un exemple de bonheur gratuit tiré de son vécu tout en se questionnant à savoir si elle respectait bien sa posture en le faisant :

[...] la semaine passée j'ai dansé dans ma cour parce que j'ai fait pousser pour la première fois dans ma vie des patates. (rires) Ça m'a rendue heureuse. Et ce n'était pas de l'argent, c'était des patates. Tu fais pousser ça avec des vieilles patates, ça ne coute rien. [...] Et moi je me demandais en même si je n'étais pas en train de trop en dire sur moi.

Michel se pose une question similaire en se demandant si le fait de parler de ses oncles qui vont chercher de l'eau de Pâques est une entorse à l'impartialité, même s'il ne s'agit pas de lui mais de quelqu'un de sa famille. Bref, cette ambiguïté peut parfois être source d'inconfort.



## 8.5 Les stratégies pour respecter la posture

Nous allons maintenant présenter trois stratégies mises de l'avant dans l'objectif de respecter les exigences liées à la posture professionnelle d'ÉCR.

### 8.5.1 Travail sur soi

Lise mentionne l'importance de faire du « travail sur soi » pour maintenir la posture professionnelle :

d'abord faire un travail sur soi. Développer une lucidité, je dirais empreinte de tendresse pour sa propre humanité, être capable de se dire à soi-même, devant certaines questions, comme par exemple l'excision, ça vient me chercher. Je prononce le mot, j'ai mal. Je me révolte. Je grince des dents, je grafignerais le tableau. Je le sais. Ça m'habite. [...] Si tu n'es pas une d'une rigoureuse honnêteté par rapport à toi-même... ce n'est pas correct. J'en suis venue à m'avouer des choses que je ne trouvais pas reluisantes.

Olivier évoque aussi l'importance de faire un travail sur soi. Alors qu'il présentait des mosquées *Gay-friendly*, il s'est fait demander par un élève pourquoi il ne montrait pas des églises qui l'étaient : « Bonne question ! Peut-être que dans le fond j'ai des préjugés... Dans ce temps-là faut travailler sur soi ». Autrement dit, il estime important de se questionner sur ses propres

préjugés afin de limiter leurs impacts sur sa posture, notamment sur le choix de matériel proposé ou d'exemples.

### 8.5.2 *Dépersonnaliser ses interventions*

Justin met aussi de l'avant cette stratégie : « Mettons que je ne suis pas d'accord avec ce qu'un élève dit, je vais dire « Il y en a qui diraient que... Là dans le fond c'est moi qui dis ça, mais ils ne le savent pas ». Paul mentionne aussi utiliser cette stratégie. Tous les deux mentionnent cependant qu'on doit être honnête et le faire aussi « contre soi » parfois, c'est-à-dire pour amener un point de vue différent du sien. Mettre de l'avant les valeurs de la société est aussi évoqué, par exemple en disant « Au Québec, l'égalité entre les hommes et les femmes est une valeur importante » (Nathalie). La même stratégie est utilisée en culture religieuse, comme le mentionne notamment Julie qui présente toujours l'information en disant « Les chrétiens pensent que... Les musulmans pensent que... », que cela corresponde à ses croyances personnelles ou non.

### 8.5.3 *Expliquer la posture aux élèves*

Dix des EEÉCR mentionnent miser sur l'explication de la posture dès le début de l'année, dont Julie qui explique : « Je pense que, si on a bien fait comprendre à l'élève notre posture, je pense que les défis sont beaucoup moins grands ». Michel, qui explique le programme et la posture aux élèves, le pose ainsi : « Pour eux autres, ça s'appuie sur quelque chose alors [ils comprennent

---

que] ce n'est pas juste le style "aura de mystère" qu'on cherche et ils vivent bien avec ça je pense ». Bref, si la posture professionnelle spécifique au programme d'ÉCR comporte son lot de défis, des stratégies diverses sont mises en œuvre, soit l'explication de la posture aux élèves, les interventions dépersonnalisées et le travail sur soi.

Nous avons présenté les données selon sept thèmes utilisés dans notre analyse thématique, soit la conception du dialogue, le dialogue en ÉCR, les défis du dialogue, les stratégies utilisées, l'évaluation du dialogue, la posture professionnelle, les questions vives. Le bilan suivra dans le prochain chapitre, alors que nous allons répondre aux quatre grandes questions qui constituaient nos objectifs spécifiques de recherche. Des mises en parallèles avec la recension et les cadres développés seront notamment effectués à cette fin.

## CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous allons répondre à nos six objectifs spécifiques, soit 1) Colliger et analyser les représentations sociales sur le dialogue et sur la compétence au dialogue en classe chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR; 2) Colliger et analyser les apports du dialogue selon les EEÉCR; 3) Colliger et analyser les défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe; 4) Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées pour la mise en œuvre de la compétence au dialogue par les EEÉCR; 5) Formaliser les savoirs d'expérience des enseignantes et les enseignants liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue pour en faire des savoirs professionnels et 6) Colliger et analyser le bilan que ces enseignantes et enseignants font de la pratique du dialogue dans leur classe dans le cadre du programme d'ÉCR.

Des éléments présentés au chapitre précédent seront repris, réorganisés et analysés.

### 1. LES REPRÉSENTATIONS DU DIALOGUE

Notre premier objectif spécifique de recherche est le suivant : « Colliger et analyser les représentations sociales du dialogue et de la compétence au dialogue en classe chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR ». Rappelons que Ferry et Habermas sont les deux seuls théoriciens du dialogue mentionnés dans le programme. Même si ces auteurs, pas plus que Breton et Noddings, n'ont pas été mentionnés dans les entretiens, des liens peuvent

---

être établis entre leurs théories et les conceptions du dialogue des EEÉCR. Nous allons les présenter.

### **1.1 Habermas et l'éthique de la discussion**

Habermas accorde une grande importance dans sa théorie à l'importance de penser logiquement, soit la capacité de juger rationnellement de la force d'un argument. Cette préoccupation se retrouve chez l'ensemble des EEÉCR, qui mobilisent les éléments de contenu de la C3 à cette fin, notamment la distinction entre un jugement de préférence et un jugement de réalité, ainsi que les entraves au dialogue. Par exemple, l'apprentissage de la capacité à prendre du recul sur ses propres opinions pour juger « aussi objectivement que possible un argument » est jugé « super important » par Nathalie (téléphone). Nous avons vu que l'éthique de la discussion défend un modèle de démocratie participative et inclusive par un processus de délibération visant, non pas à produire des normes mais à procéder à l'examen de normes existantes devenues problématiques (Habermas, 1992, p. 35-36). Si cela n'est pas l'objectif de tous les dialogues en ÉCR, il arrive que cela se produise, par exemple sur la manière de gérer la place de la religion ou de la différence dans l'espace public. Rappelons que ce type de discussion est tenu dans certains cours, par exemple la laïcité avec Vanessa et la discrimination positive avec Nathalie. Cependant, outre dans la délibération, le dialogue en ÉCR est a-décisionnel. Si le principe « discussion » (argumentation) est présent, celui « d'universalisation » ne s'y trouve pas. Soulignons tout de même que la poursuite du bien commun, qui est l'une des deux finalités des dialogues, inclut d'une certaine manière ce principe. En effet, le principe « U » implique de considérer la satisfaction de

---

tout un chacun alors que la poursuite du bien commun, selon le programme, vise le mieux-être de la collectivité en général et des individus en particulier.

Habermas nomme « idéalisation » les conditions nécessaires au dialogue, dont celle d'être intelligible, de bonne foi et de reconnaître la rationalité de notre interlocutrice ou interlocuteur. Ces idéalisations ne constituant cependant pas tant des préalables en classe, mais sont présents dans les entretiens parmi les objectifs et/ou des défis pédagogiques. Les élèves sont en classe d'ÉCR par obligation, ce qui peut constituer un obstacle supplémentaire à une idéalisation comme « la bonne foi », ainsi que le mentionne Véronique. Nous avons vu que certains élèves ont parfois des défis individuels particuliers qui ne leur permettent pas toujours d'être également intelligibles, mais qui apprennent à le devenir par la mise en œuvre de la compétence. Cela rejoint d'ailleurs la critique de Galichet (2005) qui évoquait comme faiblesse à l'éthique de la discussion le fait qu'elle parte d'un principe d'égalité qui ne correspond pas à la réalité. Comme l'exemplifie Justin pour nommer l'inégalité face à la capacité de pratiquer du dialogue en classe : « pour certains c'est la langue, pour d'autres la gêne ». Pour des élèves avec autisme en classe régulière, le défi du dialogue est tout autre, ainsi que le mentionnent Vanessa et Lise. Ajoutons les différents niveaux de maturité et de capacité d'abstraction des élèves à l'adolescence.

## **1.2 Noddings et l'éthique de la sollicitude**

Rappelons que Noddings situe le dialogue sur un horizon de réceptivité (rattachée particulièrement à une présence affective à ce que l'autre éprouve). Le dialogue en ÉCR est une compétence qui vise à développer la réflexion éthique et à favoriser la compréhension du

---

phénomène religieux. Il n'est donc pas surprenant que les EEÉCR ne mettent pas la relation comme objectif premier du dialogue, comme le fait Noddings, mais la sollicitude est néanmoins présente et fortement encouragée et valorisée. Par exemple, Martin aimerait introduire le concept de bienveillance dans le programme. Pour sa part, Lise mentionne l'importance de considérer tout ce qui est émotions et sentiments dans un dialogue, qu'elle appelle comme mentionné plus haut le dialogue « irrationnel ». Dans les catégories de repères, elle ajoute à ceux proposés dans le programme (culturel, moral, religieux, scientifique et social) le repère expérientiel afin de ne pas l'invalider. Elle insiste cependant sur le fait qu'il doit être considéré pour ce qu'il est, autrement dit qu'il est important mais qu'il n'a pas le même poids, par exemple, qu'un repère scientifique. Elle mentionne qu'en secondaire 1, elle travaille prioritairement ce qu'elle nomme les bases : « [je travaille surtout] le relationnel. Je travaille beaucoup plus la relation et quand elles sentent qu'elles ne sont pas en danger avec moi lorsque l'on va aborder des sujets sensibles et que je vais les accompagner dans le respect ».

Michel évoque dans ses préoccupations le développement d'une certaine solidarité, que l'on peut rattacher à la sollicitude, qui se traduit dans une entraide : « si ton vis-à-vis n'est pas capable, [...] tu peux l'aider à formuler ses idées, sans les travestir ou les tourner au ridicule ». D'ailleurs, il pose que le dialogue mène à l'empathie par une meilleure compréhension de l'autre. Deux autres EEÉCR insistent sur l'importance de faire attention à la manière dont on s'exprime pour ne pas blesser les autres. On pourrait dire que la sollicitude est à la fois considérée comme étant un préalable permettant un véritable dialogue, mais aussi une fin du dialogue par l'intercompréhension et la reconnaissance de l'autre qu'elle favorise.

### 1.3 Ferry et l'éthique reconstructive

Rappelons que l'éthique reconstructive de Ferry vise à élucider coopérativement des conflits en arrimant la narration à la voie procédurale de l'argumentation. Éluder des conflits spécifiques ne fait pas partie des objectifs du programme et ne se retrouve pas comme tel dans nos entretiens. Rappelons que cette éthique passe par l'écoute des récits, la reconnaissance réciproque de ceux-ci, leur interprétation et leur articulation aux arguments pour « la reconstruction de relations brisées ». En ÉCR, il ne s'agit pas de mettre de l'avant des récits de vie des élèves ni de réconcilier des groupes en particuliers. Néanmoins, on peut dégager deux exemples issus de nos entretiens laissant voir comment cette éthique peut s'incarner, volontairement ou pas, en classe. Nous allons maintenant les présenter.

Le registre argumentatif présuppose une ouverture aux divers récits de vie, un décentrement que Ferry qualifie de « constitutif du geste reconstructif ». Même s'il ne s'agit pas de demander aux élèves de faire leur récit de vie en ÉCR, elles et ils peuvent s'identifier aux personnages d'un roman et être confrontés aux récits des autres puis y réfléchir. La SAÉ de Nathalie qui porte sur le conflit israélo-palestinien combine principalement l'approche narrative et la PPEA. Des élèves juives, même sans être israéliennes, et des élèves de culture arabe, même sans être palestiniennes, peuvent se sentir interpellées par le récit. Par extension, tous les élèves provenant de pays en guerre peuvent s'identifier aux personnages, accéder aux deux facettes d'une même réalité, en voir la complexité et en parler de manière plus décentrée. Il y a narration, interprétation et comme tâche finale une production commune (une campagne pour la paix) qui peut être considérée comme étant un geste reconstructif.



Le deuxième exemple est celui d'une élève homophobe et d'une autre ouvertement homosexuelle dans le même groupe-classe. L'homophobie est parfois un « héritage de haine » pour reprendre l'expression de Lise. Elle raconte qu'une élève, fille de pasteur adventiste<sup>7</sup>, tenait des propos fort violents sur l'homosexualité en troisième secondaire, en allant jusqu'à proposer l'extermination des personnes non hétérosexuelles, et ce alors même qu'une élève s'était déclarée ouvertement lesbienne dans la classe. Cette année-là, Lise a été dans l'obligation d'intervenir. Cependant, dans le même groupe l'année suivante, les propos homophobes de la même élève ont suscité des réactions fort différentes de ses collègues :

En 4<sup>e</sup> secondaire, on entre dans les sophismes, on va beaucoup plus loin en maturité.

Avec les filles, je n'avais presque plus rien à faire : « Sur quoi tu te bases pour affirmer ça ? », « Oui mais ton père le dit, est-ce que ton père est une autorité ? Il est pasteur mais quelles sont ses études ? Et les autres pasteurs ? Moi, mon pasteur, est-il moins bon que ton pasteur-papa ? » Alors là ça été toute une dynamique, presque une CRP spontanée qui s'est instaurée et [l'année suivante], et alors là j'avoue que ça m'a beaucoup touchée, cette jeune fille là a travaillé en équipe avec la jeune lesbienne.

On peut parler d'une « réconciliation » par les récits personnels (sortie du placard de l'une et vision du monde homophobe d'une autre) et par l'argumentation à petite échelle qui ont permis un décentrement et même, très concrètement à « fluidifier les situations de rapports figés ». Bref,

---

<sup>7</sup> L'Église adventiste du 7<sup>e</sup> jour est un mouvement chrétien-protestant apparu au 9<sup>e</sup> siècle.

---

cette situation relève du « registre reconstructif ». Ajoutons, ce qui n'est pas prévu par Ferry mais se prête bien au contexte scolaire, que la narration peut se faire par l'utilisation de récits de fiction auxquels peuvent s'identifier les élèves.

#### **1.4 Liens avec la théorie sociologique de Breton**

Nous venons de voir les liens que l'on peut établir entre les propos des EEÉCR et les théories philosophiques. Nous allons maintenant faire le même travail avec l'approche sociologique de Philippe Breton. Nous avons vu que pour lui, le dialogue n'entraîne pas de force de domination. Cette idée s'incarne concrètement dans la dominance accordée à la co-construction chez nos répondantes et nos répondants plutôt qu'à la recherche de personnes ou d'idées gagnantes au termes d'un dialogue.

##### *1.4.1 Les valeurs du dialogue*

Rappelons que les valeurs du dialogue selon Breton sont l'écoute, l'empathie, la pudeur, l'objectivation, la symétrie, l'engagement et l'authenticité. Nous avons déjà mentionné que seuls l'engagement et l'authenticité ne se retrouvent pas dans le programme. L'authenticité ne se retrouve pas non plus dans nos entretiens. Si l'engagement est évoqué dans les entretiens, c'est cependant un engagement dans la démarche dialogique et non au sens de Breton qui est de « tenir parole ». Aucun engagement de cet ordre n'est attendu en classe d'ÉCR. Les autres valeurs de Breton se retrouvent aussi dans les entretiens et s'ajoutent l'humilité, la curiosité et le plaisir que l'on pourrait associer à une posture propice à un dialogue fructueux. Nous allons voir quels sont

---

les registres de prise de parole principalement rattachés au dialogue en éthique et au dialogue en culture religieuse.

#### 1.4.2 *Les registres de prise de parole*

Les trois registres de prise de parole de Breton sont *exprimer* (exprimer un état ressenti), *argumenter* (partager son opinion et vouloir convaincre de sa justesse) et *informer* (partage de données objective). Puisque la « parole quotidienne est plutôt un riche mélange permanent de ces trois composantes » (Breton 2007, p. 26), on peut parler d'une dominante de l'un ou l'autre registre. Nous allons d'abord voir chacun de ces trois registres et voir les mots ou les groupes-de-mots clés que l'on retrouve dans nos entretiens sur l'arrimage de la C3 à la C1 ou à la C2.

##### 1.4.2.1 *Le registre expressif.*

La dimension « expressive » de la parole se retrouve inégalement en classe d'ÉCR. En effet, quatre EEÉCR laissent de la place aux élèves pour partager leur vécu en classe en rapport avec la religion de manière à rendre signifiante et vivante la matière. Véronique va même jusqu'à encourager explicitement ses élèves à partager leur vécu en lien avec la culture religieuse. Gilles accorde beaucoup d'importance à la délibération intérieure et laisse alors du temps pour le registre expressif. En voici un exemple :

Je lisais le texte [sur le drame de Emmet Till] et je posais une question : *Quel sentiment surgit ?* sans qu'ils aient toute l'histoire. Vois-tu, c'était l'occasion d'une introspection, une introspection qui a ensuite donné lieu à un dialogue de groupe, car dans un premier temps c'était individuel, en silence, et ensuite ça a donné lieu

à une discussion de groupe. Cette fois, le dialogue a commencé avec soi-même et a continué en groupe.

Deux EEÉCR font faire des délibérations intérieures dans un journal écrit. Trois autres EEÉCR exigent plutôt de leurs élèves une posture similaire à celle de l'enseignante et n'encouragent pas le registre expressif afin de rester dans une approche plus « objective » : « Ce n'est pas toi en tant que croyante qui est dans la classe. T'as une distance en tant qu'élève, t'es neutre en tant qu'élève dans ce cours-là » (Michel). De même, Lise exclut également toute formulation qui demande aux élèves de s'exprimer au « Je ». Les autres ne mentionnent pas ni encourager ni chercher à le limiter l'expression personnelle des élèves de leurs croyances ou idées, les accueillant lorsqu'elles se présentent et respectent les finalités.

#### *1.4.2.2 Le registre argumentatif.*

Apprendre à défendre un point de vue est une compétence à développer dans le programme et au cœur des préoccupations des EEÉCR de notre étude. Il ne s'agit pas nécessairement de défendre « leur » point de vue. Ainsi, Paul affirme que : « [je] leur dis tout le temps, *je ne vous oblige pas à prendre position dans un travail mais de présenter UNE position. Ce n'est pas la vôtre nécessairement*, mais à l'âge qu'ils ont... On voit clairement que c'est la leur. Ils n'ont pas de censure, ils n'ont pas cette distance ou cette conscience par rapport eux-mêmes ». Pour les débats, Nathalie demande à ses élèves de se préparer à défendre les deux positions sur la question.

---

Le registre argumentatif en culture religieuse est unanimement exclu dans nos entretiens. Il est cependant possible de mobiliser ce registre lorsque le phénomène religieux s'incarne dans une question éthique, ainsi que l'a rappelé notamment Julie. Paul précise : « dans un dialogue, je permets l'esprit critique et donc la critique si le comportement religieux déroge aux grandes visées d'une démocratie entendue... Ça, j'interviens et je n'ai pas de gêne à le faire ».

Il est important de mentionner que pour les EEÉCR, l'argumentation est une manière de progresser dans l'objectif principal du dialogue en éthique, soit la co-construction. Se limiter à chercher à convaincre est d'ailleurs vu comme un « contre-exemple » du dialogue, notamment par Nathalie. L'argumentation est vue comme pertinente lorsque vécue dans cette perspective de mieux comprendre le sujet par le dialogue. Nathalie, qui fait des débats, évoque cette prédominance de la compréhension sur la « victoire » :

Donc un bon dialogue, c'est une construction du savoir et non pas nécessairement « gagner » quelque chose. À la fin d'un dialogue, même dans un débat, je dis aux élèves « Tout le monde y gagne » parce que l'on a vu deux positions, on a fait dans le fond ce que j'appelle « Le tour de l'éléphant<sup>8</sup> » [...]. On va peut-être quand même garder notre « vision » mais au moins on a vu « un ensemble », donc je pense que dans un dialogue tout le monde est gagnant même si on reste sur notre position, on a quand même été ouvert à la position de l'autre.

---

<sup>8</sup> Il s'agit d'une fable indienne, utilisées par beaucoup d'EEÉCR, dans laquelle des aveugles touchent respectivement une partie différente de l'éléphant pour pouvoir décrire l'animal au roi. L'histoire sert d'analogie pour les élèves afin de leur faire comprendre que différentes perspectives sont nécessaires pour bien saisir une situation éthique.

### *1.4.2.3 Le registre informatif.*

En culture religieuse, c'est le registre informatif qui domine dans nos entretiens. Comme ce registre de parole est moins interactif, il donne moins l'impression de « dialoguer », comme le mentionne Michel. Quelques faits peuvent expliquer ce sentiment. D'abord, il y a celui que le dialogue en ÉCR est une compétence. En culture religieuse, sauf lors de tables rondes ou de narrations, c'est souvent l'enseignante ou l'enseignant qui transmet l'information. L'élève est moins en action et cette écoute, même active, permet peu le développement de la compétence au dialogue. Cela explique ce sentiment d'être plus dans un mode traditionnel que socio-constructiviste et laisse un certain sentiment d'insatisfaction chez Vanessa, Justin et Olivier.

Ensuite, la dimension informative est davantage « questionnable » en éthique qu'en culture religieuse. Par exemple, il est possible de questionner l'interprétation d'un fait lors d'une réflexion éthique. En culture religieuse, un fait comme « Dans cette tradition religieuse, on croit que... » peut difficilement être remise en question, et la croyance évoquée non plus. Ce qui ressort de la majorité des entretiens est qu'une croyance ne peut être discutée de la même manière qu'un fait puisqu'elle ne l'est pas. Par exemple pour Justin, « tu ne peux pas utiliser du rationnel pour quelque chose qui ne l'est pas ». On peut, dans sa vie personnelle, accepter ou rejeter une croyance, mais en discuter n'a pas sa place en ÉCR selon les EEÉCR. Cela est d'ailleurs en conformité avec le programme. En effet, dans le préambule de ce dernier, on mentionne explicitement qu'il ne s'agit pas d'accompagner l'élève dans sa quête spirituelle. Il ne s'agit pas non plus d'interpréter des impératifs religieux pour les croyantes et les croyants. Comme le rappellent Nathalie et Olivier, le programme d'ÉCR n'en est pas un de théologie. Il est cependant mentionné dans la presque totalité

---

des entretiens que les manières de vivre une croyance et qui ont un impact dans la société peuvent être discutées, mais qu'il s'agit alors du volet « éthique » et non « culture religieuse ». Nathalie l'exemplifie ainsi

Tu peux expliquer en culture religieuse que des femmes musulmanes portent [le *hidjab*] par choix ou non pour telle ou telle raison, mais de discuter du port de symboles religieux dans la sphère publique, ça relève de l'éthique. Par exemple, tu peux l'aborder dans le thème « La liberté », et alors tu vas utiliser des repères religieux parmi d'autres repères pour en discuter. Mais on ne discute pas pour savoir si Dieu existe et on ne fait pas de théologie non plus (téléphone).

En éthique, des EEÉCR mentionnent que le registre informatif (ils et elles évoquent l'importance d'une partie d'enseignement magistral dans une SAÉ) est indispensable pour mieux comprendre les sujets. Cependant, la compréhension d'un sujet passe aussi par le registre argumentatif, qui permet d'accéder à d'autres points de vue et ainsi avoir une vue d'ensemble globale du sujet.

En résumé, on retrouve dans nos entretiens comme dans l'éthique de la discussion une grande importance accordée à l'évaluation rationnelle des arguments dans un dialogue. L'attention prioritaire à la relation ne saurait être de mise en classe d'ÉCR comme c'est le cas dans l'éthique de la sollicitude de Noddings, puisqu'elle aborde l'enseignement en général et nous un contenu disciplinaire en particulier. Néanmoins, la dimension relationnelle est présentée comme un

---

préalable par Lise, alors que Martin déplore le peu de place faite à la bienveillance dans le programme et que Michel valorise l'entraide des élèves ayant le plus de facilité dans la compétence au dialogue envers celles et ceux pour qui cela est plus difficile. La reconstruction de Ferry n'est pas dans le discours théorique d'aucun EEÉCR, même si elle peut advenir dans des activités ou des dialogues en classe. De la théorie de Breton, on retrouve la presque totalité des valeurs et des normes (sauf l'authenticité et sa définition de l'engagement), les trois potentialités de la parole avec comme dominante la collaboration.

Les composantes d'un dialogue réussi, qui reviennent dans l'ensemble des entretiens, sont le respect, la participation active des élèves (écoute et prise de parole) ainsi que l'esprit de co-construction, nécessitant une volonté d'intercompréhension (menant à l'ouverture d'esprit et à la tolérance). Cela correspond bien à l'étude de Fox (2018), réalisée au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans laquelle le respect, l'intercompréhension et l'ouverture d'esprit se démarquent.

La représentation du dialogue des EEÉCR suit de près celle programme et ses finalités. Nous allons maintenant nous pencher sur la conception du dialogue comme compétence.

### **1.5 Conception de la compétence dialogale**

Si le dialogue est considéré comme incontournable en éducation, son inscription comme compétence en général, et comme pivot en particulier, est une caractéristique propre à l'ÉCR. Nous allons faire une synthèse de ce que les EEÉCR en ont comme conception et verrons pourquoi nous



---

considérons que cela impacte le sentiment de confiance des EEÉCR dans la mise en œuvre de cette compétence.

### *1.5.1 Un outil indispensable*

La pratique du dialogue est considérée comme étant indispensable à l'éducation en général, et à l'éducation à la citoyenneté en particulier. Il est pertinent de souligner que l'ensemble des EEÉCR de notre échantillon considèrent que le programme d'ÉCR est incontournable dans la formation de citoyennes et de citoyens capables de comprendre des enjeux de société et de pouvoir œuvrer à un meilleur vivre-ensemble. Toutes et tous estiment que le dialogue est essentiel à cette fin et ont le sentiment de faire œuvre utile, indispensable même. En ÉCR en particulier, le dialogue est vu comme un outil favorisant l'atteinte des finalités et favorisant le développement des deux autres compétences. Rappelons que cette compétence est notamment qualifiée de « base », de « complémentaire » et de « pivot ». Si trois EEÉCR estiment que l'ensemble de ces éléments de contenu peuvent alourdir la tâche, les autres les considèrent globalement comme étant des outils essentiels pour structurer, baliser et faciliter les échanges en classe, l'atteinte des visées du cours dont le développement de l'esprit critique qui leur est inhérent. Nous verrons cependant dans la section bilan que le rôle de pivot est jugé incontournable en éthique pour 11 de nos EEÉCR, mais que le niveau de satisfaction est moindre pour l'arrimage à la culture religieuse pour trois d'entre eux.

## 1.6 Dialogue en éthique vs en culture religieuse

Nous avons vu dans la problématique que le dialogue était considéré comme équivalent dans les deux disciplines selon Lucier (2009), alors que Leroux (2009) distinguait un dialogue constructif en éthique et un dialogue de respect en culture religieuse. Si tous les EEÉCR vont, d'une manière ou d'une autre, distinguer la croyance du fait et mentionner qu'on ne peut pas « argumenter » sur la croyance, il y a aussi un consensus pour mentionner que toutes pratiques, religieuses ou autres, doit respecter le cadre légal de la société et peuvent donc éventuellement être discutées. On peut donc dire que la représentation du dialogue en éthique vs en culture religieuse se situe à la frontière entre celle de Leroux et de Lucier : il faut autant de rationalité et de respect dans les deux volets, mais en considérant qu'on ne peut aborder la croyance de la même manière qu'un fait. En culture religieuse, la rationalité porte sur les impacts de la croyance dans la vie des individus et de la société et la capacité d'aborder les croyances ou l'incroyance de manière objective. Distinguer la croyance du savoir peut être considéré comme une forme de rationalité. Il en découle que le débat et la délibération seront évitées en culture religieuse, ainsi que le recommande d'ailleurs Bouchard (2008), mais sont parfois tenus en éthique sur des pratiques religieuses.

## 1.7 Éléments d'analyse

Le dialogue est conçu comme un outil mais aussi, à titre de compétence, comme un objet d'apprentissage. Nous émettons l'hypothèse que cela a un impact sur le sentiment de confiance des EEÉCR face à la mise en œuvre du dialogue. En effet, nous avons vu dans la problématique

---

que des enseignantes et des enseignants évoquent la peur de perdre le contrôle de la classe, notamment Radstake et Leeman (2010) et Huber, Murphy et Clandinin (2003). Or, aucun de nos répondantes et de nos répondants ne mentionne cette inquiétude. Par exemple, Martin affirme : « Mettons un élève qui ferait un commentaire sexiste ou raciste... je pense que c'est important qu'il l'ait fait pour qu'on puisse en discuter, en parler ». Bref, une erreur de raisonnement commise en classe et/ou un préjugé évoqué par un élève sont considérés comme des occasions pédagogiques. Pour que ces erreurs soient une source d'enrichissement, il faut néanmoins plus qu'une conviction que le dialogue vient avec des erreurs de raisonnement « rectifiables » et des éléments de contenu pour le faire, mais aussi un cadre pédagogique qui permet un espace sûr dans lequel les élèves se sentent à l'aise de s'exprimer et de se questionner mutuellement. Nous y reviendrons dans les savoirs professionnels.

Néanmoins, si les EEÉCR de cette étude éprouvent un plaisir plutôt qu'une inquiétude à l'idée d'animer un dialogue, même sur une question socialement ou personnellement vive, Nathalie et Olivier affirment que c'était différent en début de carrière. Nathalie mentionne que la gestion de classe est plus difficile dans les premières années alors qu'une meilleure connaissance des adolescentes et des adolescents permet de mieux anticiper ce qui s'en vient et de prendre confiance. Le nombre d'années d'expérience de notre échantillon explique peut-être, du moins partiellement, cette grande confiance personnelle généralisée. D'ailleurs, Nathalie et Olivier mentionnent une amélioration de leur gestion de classe et leur confiance en leur capacité de bien diriger un dialogue avec l'expérience.

## 2. LES APPORTS DU DIALOGUE

Notre deuxième objectif spécifique était « Colliger et analyser les apports du dialogue selon les EEÉCR ». Pour y répondre, nous allons d'abord faire une synthèse des apports attribués à la pratique du dialogue par les EEÉCR présentés au chapitre 4. Ensuite, nous ferons des parallèles avec les apports documentés dans la recension des écrits.

### 2.1 Synthèse et classification des apports

Nous allons ici faire une synthèse des apports attribués au dialogue par les EEÉCR en les regroupant en cinq catégories, soit les apports relatifs au développement de l'esprit critique, à la littératie religieuse, aux compétences civiques, à la vie professionnelle et sur le plan pédagogique.

#### 2.1.1 *Apports du dialogue relatifs au développement de l'esprit critique*

L'apport du dialogue au développement de l'esprit critique est celui qui est le plus évoqué et détaillé. Nous allons maintenant mettre en parallèle les éléments mentionnés par les EEÉCR avec les composantes de la pensée critique de Ennis (1985). Pour faciliter notre travail d'analyse, nous avons combiné certaines capacités et attitudes qu'il met de l'avant puisqu'elles sont fortement liées.

Voici donc un tableau mettant en parallèle ces composantes et les éléments évoqués dans nos entretiens avec le nombre de EEÉCR l'ayant évoqué entre parenthèses. Mentionnons que certains éléments parmi les composantes de Ennis n'ont pas été mentionnés dans la section des apports attribués au développement de l'esprit critique dans le chapitre 4 car les EEÉCR ne les ont

pas présentés comme étant des apports, mais plutôt, par exemple, comme une stratégie. Nous les avons néanmoins indiqués dans le tableau suivant, mais en les mettant en italique. Les éléments précédés d'un astérisque signifient que ces composantes sont prescrites dans le programme. Une brève analyse comparative suivra.

Tableau 13. Composantes de la pensée critique et apports du dialogue

| <b>Les composantes de la pensée critique</b>   | <b>Éléments mentionnés dans notre entretiens</b>   |
|--|--|
| La concentration sur une question/Le maintien de l'attention sur le sujet principal/ Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale                                     | <i>Rester concentrés sur la tâche (le sujet et l'objectif du dialogue) (3)</i>   |
| L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe   | Offrir et expérimenter une démarche claire et structurée (10)  |
| L'analyse des arguments  | Analyse des arguments (12)   |
| L'évaluation de la crédibilité d'une source/<br>L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci/ La propension à fournir un effort constant pour être bien informé | Le recours à des sources crédibles (12)  |
| L'observation et l'appréciation de rapports d'observation  | (0)  |
| La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation   | (0)  |
| L'élaboration et l'appréciation de déductions  | * L'élaboration et l'appréciation de déductions (4)  |
| L'élaboration et l'appréciation d'inductions   | * L'élaboration et l'appréciation d'inductions (4)   |
| La formulation et l'appréciation de jugements de valeur  | * La formulation et l'appréciation de jugements de valeur  |
| La définition de termes et l'évaluation de définitions   | <i>Se donner un vocabulaire commun (6)</i>   |
| La reconnaissance de présupposés   | Prendre une distance critique par rapport à ses présupposés (9)  |
| Le respect des étapes du processus de décision d'une action  | (0)  |
| L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)  | * L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit) (12) |
| Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position   | Construire des points de vue mieux étayés (5)  |
| La prise en compte de la situation globale/ L'examen des différentes perspectives offertes   | <i>La prise en compte de la situation globale/ L'examen des différentes perspectives offertes (12)</i>   |

|  |   |
|--|---|
| La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire | (0)   |
| La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle    | <i>Prise en compte des autres et de leurs sentiments (12)</i> |

Parmi les éléments qui convergent, on retrouve la question de la crédibilité des sources qui est évoquée par la totalité de nos répondantes et de nos répondants. Un autre apport évoqué par dix EEÉCR est la présentation et l'expérimentation d'un dialogue structuré sur des enjeux sociaux. « L'analyse des arguments » auxquels les élèves sont exposées ou exposés est aussi mis de l'avant et justifié par un réflexe issu de la pratique et les outils offerts par la compétence au dialogue, principalement les entraves et les types de jugement. On trouve également « L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe », qui correspond à « Offrir et expérimenter une démarche claire et structurée » qui permet d'abord des sujets complexes, mais aussi parfois vifs.

Certaines composantes de Ennis ont été mentionnées dans nos entretiens, mais non pas comme des apports au développement de la pensée critique. Premièrement, « La définition de termes » est mentionnée dans nos entretiens, mais présentée comme une stratégie pour le dialogue. Deuxièmement, « La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle » est associée à des valeurs du dialogue, soit la bienveillance et la solidarité plutôt que comme des éléments de l'esprit critique. Troisièmement, « La prise en compte de la situation globale » et « L'examen des différentes

---

perspectives offertes » sont présentés comme parties prenantes du dialogue, soit d'utiliser différents repères pour appréhender un sujet.

Le fait que l'induction et la déduction soient des éléments mentionnés dans la définition d'Ennis et sont des éléments prescrits dans le programme, mais qu'aucun EEÉCR ne les associent explicitement au développement de l'esprit critique mérite d'être souligné. Rappelons que cet élément de contenu de la C3 est prescrit à partir du deuxième cycle, et donc que tous les EEÉCR n'ont pas à l'enseigner. Nous avons aussi vu que celles et ceux qui le font ne trouvent pas ces éléments particulièrement signifiants, et que personne ne les associe à l'esprit critique.

Finalement, quatre éléments ne sont jamais mentionnés. Les trois premiers sont « Le respect des étapes du processus de décision d'une action », « La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation » et « L'observation et l'appréciation de rapports d'observation ». On peut émettre l'opinion que cela s'explique par le manque de lien avec ÉCR, qui ne vise pas la prise de décision ni de résolution quelconque, ni de travailler à partir de rapports d'observation. Le quatrième est « La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire », qui peut être difficile à évaluer en classe, surtout en considérant que l'opinion des élèves n'est pas systématiquement demandée.

### *2.1.2 Apports du dialogue relatifs à la littérature religieuse*

Nous avons mentionné que selon deux EEÉCR, la pratique du dialogue permet aux élèves de mieux comprendre la diversité interne des traditions religieuses et ainsi de combattre l'inculture

---

religieuse telle que définie par Moore (2012). Or, il est intéressant de mentionner que selon ces deux enseignantes, cet apport contribue au développement de l'esprit critique, ou de discernement pour reprendre le terme du programme, en lien avec la culture religieuse. En effet, pour elles, briser une image « figée » de la religion en montrant la diversité interne permet de prendre une distance plus critique par rapport à la tradition et aux différentes interprétations. Cela permet de relativiser sans l'invalider, ainsi que le pose Bouchard (2006, p. 22).

### *2.1.3 Apports du dialogue relatifs aux compétences civiques*

Le développement de l'ouverture d'esprit et de la tolérance est jugé essentiel pour un meilleur vivre-ensemble pour tous les EEÉCR de cette étude, et selon 10 d'entre eux, la pratique du dialogue y contribue directement. L'une des raisons évoquées est que l'intercompréhension est nécessaire à un meilleur vivre-ensemble, et que l'écoute intrinsèque au dialogue la favorise. Il est pertinent de mentionner que la préparation des élèves à leur vie citoyenne est une préoccupation de l'ensemble des EEÉCR.

### *2.1.4 Apports du dialogue relatifs à la future vie professionnelle*

La pratique du dialogue est identifiée comme un apport à la future professionnelle par trois EEÉCR, la capacité à travailler en équipe avec des personnes parfois très différentes de soi étant vu comme un atout important.



### 2.1.5 Apports pédagogiques du dialogue

Les apports du dialogue sur le plan pédagogique sont doubles. D'abord, il est vu comme une source de motivation à l'engagement des élèves dans leur apprentissage, et ensuite comme un support facilitant l'acquisition de ces dernières.

## 2.2 Comparaison et éléments d'analyse

Nous allons maintenant mettre en parallèle les apports de la pratique du dialogue entre la recension et la présente recherche.

Tableau 14. Comparaison des apports de la pratique du dialogue entre la recension et la présente recherche

| Types d'apports  | Apports issus de la recension  | Apports mentionnés dans nos entretiens  |
|--|--|---|
| Apports du dialogue relatifs au développement de l'esprit critique | Construire des points de vue mieux étayés (Schuitema <i>et al.</i> , 2011)   | Construire des points de vue mieux étayés (5)   |
|  |  | Le recours à des sources crédibles (12)   |
|  |  | Analyse des arguments (12)  |
|  |  | Offrir et expérimenter une démarche claire et structurée pour aborder des sujets sociaux (10) |
|  |  | Prendre une distance critique par rapport à ses présupposés (8)                               |
| Apports du dialogue relatifs à la littératie religieuse            |  | Mieux comprendre la diversité interne des religions (2)                                       |
| Apports du dialogue relatifs aux compétences civiques              | Mieux comprendre le point de vue des autres (Luby, 2014; Gagnon <i>et al.</i> , 2013; Flynn, 2012)                         | Ouverture d'esprit, tolérance (10)  |
|  | Effet favorable sur la volonté des élèves de participer à la vie démocratique (Andersson, 201; Isaac <i>et al.</i> , 2014) |   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Apports du dialogue relatifs à la future vie professionnelle |  | Préparation à la future vie professionnelle (3) |
| Apports pédagogiques du dialogue                             |  | Motivation pédagogique (11)                     |
|  |  | Support à l'apprentissage (5)                   |

Le seul apport trouvé dans la recension, mais qui ne revient pas dans nos entretiens, est un « Effet favorable sur la volonté des élèves de participer à la vie démocratique » (Andersson, 201; Isaac et al., 2014). En effet, l'impact sur l'intention de vote n'a jamais été évoqué. Peut-être que cela s'explique par le fait que nous avons étudié le dialogue dans le programme ÉCR et non en éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, si les apports attribués à la pratique du dialogue sont nombreux, cela ne signifie pas qu'ils soient exempts de défis tant pour les élèves que pour les EEÉCR qui sont responsables de la mise en œuvre de cette compétence. Nous allons présenter ces défis dans la prochaine section.

### 3. DÉFIS

Dans cette section, nous allons répondre à notre troisième objectif de recherche qui était « Colliger et analyser les défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe ». Nous avons d'abord réuni et classifié les défis qui ont été identifiés dans les thèmes de l'analyse de données, soit dans « Les défis du dialogue », « L'évaluation du dialogue » et « La posture professionnelle ». Nous effectuerons ensuite une analyse comparative avec les défis issus de la recension des écrits.

### 3.1 Synthèse et classification des défis

Les défis ont été classés en trois catégories : la planification du dialogue, la mise en œuvre de la compétence ou « l'après-dialogue ».

#### 3.1.1 *Défis liés à la planification du dialogue*

Planifier une année scolaire avec nombre élevé d'élèves combiné avec le peu de temps attribué à la discipline est évoqué comme un défi rencontré par tous les EEÉCR. Il y a beaucoup d'éléments de contenu, selon les EEÉCR, ajoutant qu'il faut les réviser, voire les (ré)enseigner chaque année. La planification de chacune des SAÉ est aussi porteuse d'un certain nombre de défis. Donner un cours au plus une fois par semaine complique la tâche des EEÉCR, qui doivent prendre plus de temps pour rappeler le contenu du cours précédent et assurer un fil conducteur logique entre différentes sections d'une SAÉ. Le manque de matériel de soutien est parfois évoqué. Finalement, des conditions matérielles peuvent aussi poser des défis supplémentaires pour des EEÉCR dans la mise en œuvre d'un dialogue, dont l'absence d'un local fixe ou des locaux moins adaptés pour la pratique du dialogue.

#### 3.1.2 *Défis liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue*

Nous avons vu que l'animation d'un dialogue est jugée plus complexe que le cours magistral en raison des éléments multiples qu'elle implique, notamment la gestion des tours de parole, la reformulation des propos de l'élève, les liens à tisser entre les différentes interventions, la volonté de faire participer le plus grand nombre... Il faut aussi aider les élèves à dépasser leurs

présupposés et les outiller pour apprendre à exprimer clairement leurs idées. Lorsque le dialogue est en petits groupes, il importe aussi de s'assurer que les élèves travaillent effectivement et adéquatement sur l'objet du cours.

Le maintien de la posture est un autre des défis évoqués lors de l'animation d'un dialogue. Il se traduit notamment par la volonté de ne pas laisser le non verbal trahir des opinions, être en mesure de réagir adéquatement à des propos qui viennent toucher l'EEÉCR et trouver l'équilibre entre sa touche personnelle et un dévoilement de soi qui irait potentiellement à l'encontre de la posture.

### 3.1.3 Défis relatifs à « l'après dialogue »

Ainsi que le mentionne des EEÉCR, il est difficile, à 400 élèves que l'on voit généralement au plus une fois par semaine, de leur offrir un soutien personnalisé, par exemple pour celles et ceux qui sont plus timides. De plus, si un sujet fait naître une émotion forte, faire un retour une semaine plus tard avec l'élève ou le groupe est vu comme « trop tard » pour Justin, qui n'aborde pas un sujet comme l'avortement notamment pour cette raison.

## 3.2 Comparaison et éléments d'analyse

Nous allons maintenant comparer les défis de notre étude à celle de la recension. Nous débuterons par une synthèse sous la forme d'un tableau mettant en parallèle ces défis pour ensuite en tirer quelques observations.

Tableau 15. Défis issus de la recension et ceux issus de nos entretiens

|  | Défis mentionnés dans la recension des écrits   | Défis mentionnés dans nos entretiens   |
|--|---|--|
| <b>Planification</b>                     |   | Choisir du support (visuel, audio...) (3)<br>Planifier l'année (peu de temps alloué à la discipline, beaucoup d'élèves et/ou d'éléments de contenu dans la C3) (4)   |
| <b>Mise en œuvre – Défis élèves</b>      | L'inconfort des élèves : Flynn (2012); Abd Elkader (2015);<br><br>Dépasser ses préconceptions (Brett <i>et al.</i> (2017); Hand et Levinson (2012), DePalma, (2007); Milner, (2008); Whitlock, (2010) et Hirsh, Audet et Turcotte (2015)<br><br>Conflit de loyauté (Dubé, 2016)<br>Différences culturelles (Dubé, 2016) | L'inconfort des élèves (6)<br><br>Dépasser ses préconceptions (4)<br><br>Conflit de loyauté (1)<br>Différences culturelles (1)<br>Capacités variables d'abstraction et de maturité (2)<br>Élèves avec troubles divers (2)<br>S'exprimer clairement (6)<br>Faire de la place aux/écouter les autres (6)   |
| <b>Mise en œuvre – Défis enseignants</b> | Faire participer tous les élèves : <i>Welton et al.</i> , (2015)<br><br>Évaluer (Beaucher, 2015)<br><br>Aborder des sujets sensibles Legardez (2006)<br><br><br><br><br><br>Confiance en soi (stress de perdre le contrôle de la classe)<br>Huber, Murphy et Clandinin (2003);<br>Radstake et Leeman (2010)             | Faire participer tous les élèves (6)<br><br>Évaluer (5)<br><br>Aborder des sujets sensibles (11/12)<br><br>Conditions d'enseignement (locaux, beaucoup d'élèves...) (12)<br>Gérer les élèves « fondamentalistes », partisans ou fortement attachés à une idéologie (4)<br>Instaurer un climat favorable à la co-construction (4/12)<br>S'assurer que les élèves restent concentrés sur la tâche en petits groupes (3/12)<br>Maintenir la posture professionnelle d'ÉCR (3/12)<br>La quantité d'éléments à gérer (2/12) |
| <b>« Après-dialogue »</b>                |   | Assurer un suivi personnalisé (2/12)   |

Alors que les sept autres défis issus de la recherche documentaire se retrouvent aussi dans nos entretiens sur le dialogue en classe, le manque de confiance en soi (gérer le stress de perdre le contrôle de la classe) n'est pas mentionné chez les EEÉCR comme un défi. Néanmoins, Nathalie et Olivier affirment que cela l'était en début de carrière. Le principal défi est les conditions relatives à l'enseignement de l'ÉCR : peu de temps et beaucoup d'élèves. En effet, ces conditions ont un impact sur la planification, l'animation ainsi que dans l'accompagnement des élèves et l'évaluation de la compétence. Il s'agit d'éléments sur lesquels les EEÉCR ont peu de manœuvre. Aborder des sujets sensibles est mentionnés, mais souvent par la bande. Ainsi, les EEÉCR ne répondent pas « sujets sensibles » à la question des défis, mais évoquent des défis lorsqu'ils sont abordés, par exemple, « gérer les élèves fondamentalistes ou idéologiques ». Ces défis ne sont globalement pas vus comme étant insurmontables. On observe que beaucoup de travail de réflexion a été fait sur les manières de les surmonter. En effet, les EEÉCR mentionnent des « avant - maintenant », démontrant un travail d'appropriation du programme et de mises en place de stratégies diverses. Tout ce travail réflexif donne forme à des savoirs professionnels que nous allons maintenant présenter.

#### 4. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Notre quatrième objectif de recherche était « Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées pour la mise en œuvre de la compétence au dialogue par les EEÉCR ». Nous avons demandé aux EEÉCR qu'elles étaient les approches pédagogiques utilisées. Nous verrons d'abord la PPEA, ensuite l'approche narrative puis l'approche par IIR, présentées dans le

---

cadre théorique. Nous verrons ensuite trois autres approches mentionnées par les EEÉCR, soit l'approche interculturelle, l'étude de cas et l'enseignement explicite.

#### **4.1 La philo pour adolescents**

Nous avons vu que la PPEA est l'approche pédagogique la plus documentée en ÉCR. Elle est aussi la plus utilisée chez nos participantes et participants, soit 7/12. Dans l'école de Vanessa et Julie, la PPEA est introduite dès la première année du secondaire. Pour Vanessa, cette continuation est gagnante : « je trouve qu'il y a quelque chose dans la pratique régulière ou répétée que tu gagnes et que si tu ne fais pas, tu n'auras jamais ce gain-là ». Cette approche a littéralement changé sa conception du dialogue et de l'enseignement. Elle en parle comme d'une « révélation » découverte en formation continue et affirme que dès sa première expérience :

Il y a eu un coup de cœur. J'ai vu tout de suite l'effet dans ma classe. Je me rappelle la première fois, j'avais fait une discussion, avec des élèves de 12-13 ans en première secondaire et c'était sur l'amitié. Tout de suite j'avais vu une différence. Dans la participation des élèves, dans le climat de co-construction, de collaboration, de respect de plaisir et comment leurs pensées se déployaient... Il y avait quelque chose qui se passait là et qui ne se passait pas avant.

La pratique de la PPEA l'a menée à réfléchir à la pratique du dialogue : « De me demander vraiment comment je vais les questionner, quel biais, quelle tension utilisée, le concept que je vais mettre en parallèle à l'autre... Je ne réfléchissais pas à ça ». Si pour Julie et Vanessa, la PPEA est

au cœur de leur démarche pédagogique, les autres l'utilisent parmi d'autres approches ou la combinent à d'autres. Ainsi, la mise en œuvre d'une CRP constitue une activité dans une SAÉ.

## 4.2 L'approche narrative

L'approche narrative est utilisée par trois EEÉCR. Nathalie travaille avec le roman *Une bouteille dans la mer de Gaza* (Valérie Zanetti, 2005) et Lise avec *La part de l'autre* (Éric-Emmanuel Schmitt, 2005) et *Le roi, le sage et le bouffon* (Shafique Keshavjee, 2000). Nous avons vu que dans l'approche narrative, on considère que de solliciter uniquement l'intellect ne suffit pas. C'est aussi l'opinion de Nathalie, pour qui la littérature peut permettre de rendre une situation complexe plus intéressante et de permettre de l'aborder plus sereinement en « humanisant » tous les groupes impliqués et en touchant les lectrices et les lecteurs par l'histoire et les émotions vécues par les personnages (téléphone). Elle explique pourquoi elle a commencé à faire lire des romans dans ses cours :

J'ai commencé à intégrer la littérature. Faire lire des livres à mes élèves. Non seulement parce que c'est un dialogue, tu dialogues avec le livre, mais je les amène justement à réfléchir à partir d'un livre. En ce moment, je les fais réfléchir sur le conflit israélo-palestinien à partir d'un roman. Une israélienne pis un palestinien qui dialoguent, justement. À l'écrit. [Rires]

Ce roman, c'est *Une bouteille dans la mer de Gaza* à partir duquel elle fait réaliser à ses élèves des réseaux conceptuels sur les finalités d'ÉCR et organise des communautés de recherche philosophique sur le thème de l'ambivalence de l'être humain.



Pour Lise, l'utilisation du roman permet de travailler par « biais », qu'elle explique ainsi : « Ça permet de parler de soi en étant protégé par le biais. C'est de toi qu'on parle dans le roman, c'est de toi qu'on parle dans la SAÉ, mais le roman apporte une distanciation qui permet de plonger, de nager sans te noyer » (Téléphone). L'accompagnement des élèves est essentiel à tous les moments.

Elle utilise aussi un autre roman qui est *La part de l'autre*. Pendant un mois et demi, les classes de français et d'ÉCR sont entièrement fusionnées pour une SAÉ interdisciplinaire autour de cet ouvrage qui permet en ÉCR de travailler principalement le thème « L'ambivalence de l'être humain » et d'arrimer les éléments de contenu de la C3 au texte argumentatif du programme de français : « Le tout culmine dans un débat argumenté qui est une joute oratoire, un concours » (Téléphone). L'ampleur du projet et sa dimension interdisciplinaire lui ont permis, au bout de trois ans, d'obtenir une période supplémentaire par cycle en cinquième secondaire. Il est implanté depuis maintenant dix ans, soit depuis l'arrivée du programme.

### **4.3 Approche par îlots interdisciplinaire de rationalité**

Par souci de varier ses approches en CRP, Vanessa a expérimenté l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité :

C'est triplant mais je l'apparente plus à un groupe d'experts. Je l'ai vécu, c'est le *fun* mais ce n'est pas une communauté de recherche comme les autres. Je le vivais plus comme un panel où les jeunes présentaient leur expertise. C'est rigoureux, c'est

intéressant de complexifier encore davantage leur façon de rentrer en dialogue et d'être rigoureux par rapport aux sources, aux faits...

Elle est la seule à mentionner cette approche et réfère explicitement à Gagnon et Yergeau (2016).

#### **4.4 Une approche interculturelle**

Lise profite du fait qu'elle possède des données diverses sur ses élèves (les plans d'interventions mais aussi des informations socio-culturelles dont l'origine ethnique et la religion) pour créer des équipes mixtes :

Je vais faire exprès de balancer mes plans d'intervention avec celles qui sont plus à l'aise au niveau technologique par exemple, des orientations éthiques et culturelles, les langues et les ethnies. [...] Et comme pour la prochaine SAÉ, ça ne sera pas les mêmes équipes, je dois faire un suivi très pointu et progressif de mes équipes.

Elle avoue cependant que cela lui prend un temps incalculable et qu'elle est privilégiée d'avoir accès à des informations lui permettant, selon les sujets, de créer des dialogues intergroupes : « Ça leur permet d'entendre différents points de vue et de faire un effort de clarification, car quand tu es intraculturel ou monoculturel dans une équipe... ». Elle n'annonce pas cependant à ses élèves qu'elles sont regroupées à cette fin, les informations devant demeurer confidentielles. Elle leur dit qu'elle crée les équipes pour qu'elles varient de collègues en conformité avec la mission inclusive de l'école et pour les préparer à vivre dans la société qui est plurielle. Elle situe cette formule dans une éducation interculturelle.

#### **4.5 L'étude de cas**

L'étude de cas est apparue au 19<sup>ième</sup> siècle dans les études de droit, mais s'est depuis répandue dans de nombreux autres domaines dont celui de l'éducation (Lalancette, 2014, p. 15). Selon Lalancette, le dialogue et le cas à analyser sont les deux éléments clés et interreliés de l'étude de cas, qu'elle définit ainsi :

on peut retenir des points essentiels et concevoir l'étude de cas en tant que démarche d'analyse, en groupe, d'un problème réel ou fictif, le cas, dans le but de proposer des pistes de solutions et de favoriser le développement de compétences en mobilisant, entre autres, des savoirs théoriques dans d'autres cas similaires.

Une enseignante utilise cette approche pour étudier un nouveau mouvement religieux. Cela a été présenté dans la section 7.2.1 du quatrième chapitre.

#### **4.6 L'enseignement explicite**

L'enseignement explicite est basé sur une pédagogie qui « préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquenciées et fortement intégrées » (Gauthier, Bissonnette et Bouchard, 2007, p. 2). Ces étapes sont la mise en situation, dans laquelle les élèves découvrent leur objectif d'apprentissage, suivi de l'expérience d'apprentissage incluant un modelage (présentation d'exemples et de contre-exemples), la pratique guidée menant, après que l'enseignante ou l'enseignant ait pu vérifier la compréhension des élèves, en une pratique

autonome (*Ibid*, p. 3-5). C'est ainsi que Julie travaille la préparation d'arguments valables avec ses élèves en grand groupe et Nathalie enseigne les entraves au dialogue à l'aide de saynètes. À la suite de Zemzemi (2010), nous croyons que ce type d'enseignement se prête bien à l'apprentissages de savoirs de base (p. 11), justement comme les entraves. Cependant, alors que Zemzemi doute de la pertinence de cette approche pour développer la capacité de réflexion, nous estimons que si cela n'est pas le premier apport de cette approche, elle peut néanmoins y contribuer, notamment comme le fait Julie pour donner des repères de base pour évaluer la valeur d'un argument.

Nous avons vu dans cette section que l'approche pédagogique la plus utilisée chez nos participantes et nos participants correspond à celle qui est le plus documentée en ÉCR, soit la PPEA. Elle est suivie de l'approche narrative par deux enseignantes qui utilisent des romans. Suit finalement l'approche par IIR, l'approche interculturelle et, l'enseignement explicite mentionnés respectivement par une enseignante ou un enseignant chacune. Nous allons maintenant voir l'impact de la conception du dialogue dans les choix pédagogiques des EEÉCR.

#### **4.7 Effets de la conception du dialogue dans les choix pédagogiques**

Puisque les EEÉCR sont des praticiennes et des praticiens, leur conception respective du dialogue oriente leurs choix pédagogiques en classe d'ÉCR. Ainsi, alors que Gilles accorde une grande importance au dialogue intérieur dans sa définition du dialogue, il met de l'avant plusieurs activités de dialogue introspectif. De même, Nathalie et Muriel mentionnent les deux temps du

---

dialogue et prévoient des moments de délibération intérieure dans un journal d'intégration avec des questions plus personnelles qui ne sont pas toujours l'objet d'un partage avec les collègues de classe. Le succès remporté par la PPEA s'explique possiblement, du moins partiellement, parce qu'elle permet l'actualisation du dialogue comme co-construction qui est la vision dominante du dialogue. Dans un processus dynamique de construction des représentations sociales, on peut penser que la mise en œuvre des CRP influence aussi la conception du dialogue des EEÉCR, comme ce fut le cas pour Vanessa qui le mentionne d'ailleurs explicitement pendant l'entretien.

Martin et Michel, parmi les EEÉCR faisant notamment de la PPEA, mettent spontanément de l'avant les valeurs de bienveillance pour le premier, d'entraide pour le deuxième. Elles sont aussi mises de l'avant par ces deux enseignants qui affirment encourager explicitement leur mise en œuvre en classe par les élèves. Nous avons d'ailleurs vu que la conception du dialogue comme une co-construction visant à favoriser le vivre-ensemble se cristallise dans le rejet complet du débat de cinq EEÉCR sur douze dans notre étude (et un sixième qui se réjouit de ne pas avoir à en faire puisque son collègue de quatrième secondaire le fait et remplit ainsi l'exigence du programme qui est basé sur un cycle), mais aussi par les trois enseignants de l'étude de Fox (2018).

## 5. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Le cinquième objectif spécifique de recherche était « Formaliser les savoirs d'expérience des enseignantes et les enseignants liés à la mise en œuvre de la compétence au dialogue pour en faire des savoirs professionnels ». Ainsi, dans cette section seront présentés les six savoirs

---

professionnels que nous avons formalisés à partir de nos entretiens et qui s'actualisent dans un ensemble de stratégies qui ont été justifiées par des visées praxéologiques. Ces stratégies seront ensuite mises en parallèle avec celles issues de notre recension des écrits, puis avec les défis ayant émergé de nos entretiens.

### **5.1 Instaurer et maintenir un bon climat de classe**

Nous allons maintenant voir les éléments qui sont identifiés explicitement dans nos entretiens comme étant favorables à la création d'un bon climat de classe. Le premier est l'importance de bien commencer l'année scolaire en présentant ou en établissant avec les élèves les conditions favorables au dialogue. Cela inclut l'établissement des limites de l'acceptable et de l'inacceptable des propos tenus en classe, de présenter ou d'élaborer avec les élèves les règles de fonctionnement, mais aussi les finalités d'ÉCR, les objectifs du cours et pour quelques EEÉCR, d'expliquer dès le départ leur posture professionnelle. Par ailleurs, une enseignante établit explicitement dès le début d'année un contrat moral avec ses élèves selon lequel les propos qu'elles tiennent, sauf en cas de force majeure (d'ordre légal ou de sécurité), restent en classe.

Nous avons vu que huit EEÉCR révisent et/ou enseignent dès le début de l'année les éléments de contenu de la compétence au dialogue afin de permettre une mobilisation de ces outils tout au long de l'année. Selon ces EEÉCR, cela entraînerait une plus grande auto-régulation des propos des élèves, mais aussi entre les paires et les pairs. Un bon départ est estimé essentiel au développement d'un bon climat qui permet l'instauration progressive d'une véritable confiance permettant aux élèves de participer plus activement aux dialogues. D'ailleurs, le temps est aussi

---

mentionné comme un atout et les sujets les plus sensibles ne sont pas abordés dès le début d'année, mais quand le climat favorable au dialogue s'est consolidé. Le deuxième élément est un ensemble de qualités à cultiver, soit l'humour, le dynamisme, le respect et la curiosité envers les élèves, ainsi que le sens de l'organisation. Ce dernier élément est considéré comme étant sécurisant et favorable à une bonne gestion de classe, les autres éléments comme favorisant un bon climat entre les élèves et l'EEÉCR ainsi qu'un facteur de motivation à la participation active des jeunes.

## **5.2 Développer une compétence interculturelle**

Puisque toutes les écoles de notre échantillon ont été qualifiées de multiethniques, il n'est pas surprenant que des éléments liés aux compétences interculturelles émergent, de manière plus ou moins explicite. L'importance de connaître et de s'adapter à son milieu est évoquée. Aborder un sujet qui n'est pas socialement vif mais qui peut l'être personnellement pour quelques élèves de la classe en situation interculturelle est donné en exemple, notamment avec des sujets comme le mariage forcé et l'excision. Une enseignante donne un autre exemple pour justifier l'importance de connaître la réalité des élèves. Lorsqu'elle aborde la question de l'éducation à la sexualité<sup>9</sup>, elle rapporte qu'un nombre important d'entre eux ne se sentaient pas concernés par l'éducation à la sexualité, attendant le mariage pour avoir des relations sexuelles. Depuis, elle mentionne que même celles et ceux qui sont dans cette situation auront besoin de ce savoir, expliquant que ce contenu pourra leur être utile dans le cadre de ces unions. Elle estime que cela permet aux élèves

---

<sup>9</sup> L'éducation à la sexualité peut se faire au sein de toutes les disciplines, et Nathalie en fait en ÉCR.

---

de se sentir reconnus dans leur option, qu'ils comprennent mieux la pertinence du contenu du cours et que tout cela leur permet de se sentir inclus (Nathalie, téléphone).

Avoir une compétence interculturelle pour Lise, c'est aussi prendre en considération que des élèves peuvent se trouver en situation de conflit de loyauté. De plus, elle met de l'avant que certaines de ses élèves ne sont pas habituées, en raison de valeurs familiales et culturelles traditionnelles, parfois patriarcales, à prendre la parole. Considérer ce fait pour en faire une différenciation pédagogique lui apparaît incontournable. C'est pourquoi elle insiste sur l'importance de travailler par biais (elle ne questionne pas ses élèves de manière à obtenir des réponses au « Je ») et qu'elle instaure son contrat moral en début d'année.

De manière plus « pratique », des EEÉCR mentionnent l'importance de ne pas considérer des éléments culturels comme des acquis. Justin donne en exemple l'importance de bien expliquer des expressions comme « marcher sur des œufs », et de ne pas les utiliser dans un examen pour éviter de pénaliser injustement des élèves qui n'ont pas accès au même bagage culturel que d'autres.

### **5.3 Se préparer adéquatement**

La préparation au dialogue est jugée comme incontournable. Elle est mise de l'avant pour l'enseignement mais, dans certains cas aussi, pour la préparation des élèves. L'importance de la préparation en général est mise de l'avant par la totalité des EEÉCR. Cette préparation se réalise de manières variées, ainsi que nous le verrons, mais elle vise les mêmes finalités : favoriser le



---

maintien de la posture professionnelle (un travail réflexif permettrait selon des EEÉCR d'aborder un sujet qui nous touche plus impartialement et la préparation factuelle favoriserait une présentation plus objective du sujet), encadrer correctement un dialogue (ne pas laisser passer de fausses informations fournies par les élèves, permettre aux élèves d'avoir plusieurs perspectives sur le sujet, répondre aux questions, dépoliariser au besoin...), mais donne aussi un plus grand sentiment de confiance. Bref, la connaissance du sujet est jugée essentielle et exige parfois un travail considérable tel que présenté au chapitre précédent.

Nous avons vu que Brett *et al.* (2017) mettent de l'avant l'importance de demander aux élèves de se préparer pour favoriser une participation plus active de ces derniers. Une préparation factuelle préalable au dialogue est jugée parfois incontournable dans nos entretiens pour certaines formes de dialogue, soit le débat, la délibération et la table ronde. Une problématisation, aussi appelée contextualisation selon les EEÉCR, qui consiste à donner de l'information préalable aux élèves, est mentionnée comme étant essentielle pour « refroidir un sujet chaud » avant de donner la parole aux élèves, et ainsi rester dans une démarche d'apprentissage appropriée. Bien comprendre le sens des mots utilisés est aussi évoqué comme incontournable à cette fin, ce qui correspond à ce que Welton *et al.* (2015) mettaient de l'avant pour parler du racisme. La maîtrise des concepts utilisés et une base d'information permet de parler du sujet avec plus de rigueur, ce qui favorise une meilleure compréhension du sujet, mais aussi une ambiance plus propice à l'apprentissage. De plus, un « détour sémantique » est estimé essentiel pour apaiser le dialogue par des EEÉCR, notamment la distinction entre « savoirs et croyances » et « objectivité et subjectivité ».

#### **5.4 Susciter et maintenir la participation des élèves**

La variété pédagogique est de mise chez l'ensemble des EEÉCR de notre étude. Chacune et chacun d'entre eux utilisent des manières différentes de faire dialoguer les élèves. Les approches pédagogiques sont diverses. Certaines sont plus répandues, par exemple la philosophie pour adolescents, et l'approche narrative, d'autres mentionnées par une seule personne, soit l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité et l'approche interculturelle. Les formules varient aussi : dialogues en grand et en petits groupes, les saynètes, le dialogue à l'écrit, la production de vidéos, d'affiches, des créations artistiques (danse, slam), ainsi que l'usage de TIC dont Kahoot, EdPuzzle et divers réseaux sociaux. Cette variété pédagogique est mentionnée comme essentielle pour susciter et maintenir la participation des élèves au dialogue.

D'autres stratégies sont mises de l'avant pour favoriser la participation des élèves. L'une d'elles est l'organisation des bureaux en cercle, stratégie considérée comme favorisant le dialogue. Le choix de sujets et d'exemples intéressants pour les élèves est mis de l'avant, notamment en partant de ce qui les entoure pour le patrimoine religieux québécois et de leurs intérêts culturels. La reformulation de certains propos d'élèves en soulignant la pertinence de ce qui vient d'être énoncé, de manière parfois un peu confuse, est aussi présentée comme favorable au dialogue (valorisation des élèves mais aussi pour garder l'intérêt et l'attention des autres). Finalement, pour s'assurer que les élèves restent concentrés sur la tâche, les EEÉCR mettent de l'avant l'importance de donner des canevas de travail pour le travail en petits groupes. Cela implique notamment des rôles à donner aux élèves et des tableaux à compléter. Savoir faire preuve de flexibilité est aussi

---

une habileté nommée pour favoriser le dialogue. Cela implique de considérer les besoins et/ou demandes des élèves et de s'adapter, en improvisant parfois ou en prévoyant une modification pour les cours suivants.

Afin de faire participer les élèves plus timides, trois stratégies sont mises de l'avant. La première est de les aborder en privé afin de les encourager à prendre la parole et discuter avec eux de ce qui les en empêche afin de pouvoir les aider de manière plus spécifique. La deuxième est de donner un peu de temps aux élèves pour organiser leurs idées, notamment en écrivant quelques mots ou phrases, avant de donner la parole aux élèves. Cela favorise aussi les élèves qui sont moins « rapides ». Les dialogues en petits groupes sont la troisième manière utilisée pour permettre aux plus timides de prendre la parole.

Afin de susciter l'intérêt des élèves à s'engager dans la lecture d'un roman, Lise explique comment elle introduit à ses élèves une lecture assez complexe, soit *Le roi, le sage et le bouffon*. Afin de susciter l'intérêt, elle commence à présenter le roman en lisant aux élèves, de manière théâtrale, les premiers chapitres. Elle annonce la présence d'une histoire d'amour et d'une intrigue, puis invite les élèves à venir la voir si elles croient avoir trouvé la solution en cours de route. Pour maintenir la motivation, elle annonce les difficultés et, afin de faire « relâcher la pression », elle dit aux élèves<sup>10</sup> que si quelques passages restent incompris, cela n'est pas catastrophique et qu'elles ne doivent pas abandonner la lecture pour autant.

---

<sup>10</sup> Rappelons qu'elle a uniquement des filles des filles comme élèves.

### **5.5 Mobiliser les élèves**

La mobilisation des élèves pour différentes tâches est mentionnée comme une stratégie ayant deux fonctions principales. La première est de permettre à l'EEÉCR de se concentrer sur l'animation (et parfois aussi l'évaluation) du dialogue. La deuxième est de faciliter la gestion de classe. Ainsi que le dit Nathalie, un « tannant » au tableau avec un crayon n'est plus « tannant ». De plus, le travail d'observation est vu comme aidant à l'amélioration de sa propre pratique du dialogue en raison des prises de conscience que cela peut entraîner. Des exemples de rôles attribués aux élèves sont de gérer les tours de parole et le temps, d'écrire au tableau, d'observer les dialogues avec des tâches particulières (ex : se concentrer sur les conditions favorables au dialogue comme l'écoute ou le respect des consignes ou encore sur les entraves au dialogue).

### **5.6 Savoir enseigner à dialoguer**

Des stratégies explicites sont mises de l'avant pour aider les élèves à apprendre à dialoguer. Certaines visent à travailler explicitement la co-construction. Pour cela, certaines EEÉCR vont nommer et expliquer ce qu'est la co-construction et souligner en valorisant des moments précis en classe où elle se produit. L'analyse de discours ou de débats, notamment à l'aide des éléments de contenu de la compétence au dialogue, est présentée comme une manière à la fois d'observer la qualité d'oratrice et d'orateur, mais aussi pour apprendre à mieux argumenter. Une autre manière d'enseigner explicitement la pratique du dialogue est de profiter des occasions où le dialogue n'arrive pas à s'installer pour réfléchir à ce qui fait défaut, ainsi que le présente Julie :

Des fois on peut aussi carrément se poser la question *Pourquoi on ne rentre pas en dialogue en ce moment ? D'émettre des hypothèses pour eux. Cette hypothèse-là, est-ce que ça vous parle ? Pensez-vous que ça pourrait être ça ?* » Ou bien juste de confronter l'objet du dialogue. Si on n'arrive pas à en parler, qu'est-ce qui pose problème ? *Bien, peut-être que je ne me sens pas à l'aise avec cet aspect. - Bien, alors on va essayer de se l'approprier.*

Une autre enseignante mise sur l'idée « d'apprendre à apprendre » en aidant un élève qui ne sait pas comment s'inclure dans un dialogue en lui proposant des questions à se poser lorsqu'une personne prend la parole afin de pouvoir contribuer à l'échange. Par exemple : « Es-tu complètement d'accord avec ce qui est dit et pourquoi ? » Nous avons vu qu'une autre travaillait explicitement le dialogue en faisant un débat silencieux sur Facebook, le tout projeté sur grand écran permettant de collectivement identifier des moments de co-construction, d'analyser des arguments et de trouver des moyens pour mieux les mieux les étayer.

## 5.7 Comparaison avec la recension

Nous allons maintenant comparer les stratégies et les savoirs professionnels issus de notre échantillon avec ceux de la recension des écrits. Nous allons d'abord les mettre en parallèle dans le tableau suivant pour ensuite analyser ce qui en émerge.

Tableau 16. Stratégies et savoirs professionnels issus de la recension et de nos entretiens

| Stratégies et savoirs professionnels mentionnés dans la recension des écrits | Stratégies et savoirs professionnels mentionnés dans nos entretiens |
|--|---|
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| Instauration d'un climat de classe favorable au dialogue (Brett <i>et al.</i> , 2017)<br>Préparation factuelle des élèves (Hess, 2002)<br>Se donner un langage commun (Welton <i>et al.</i> , 2015)<br>Instauration des règles de dialogue (Hess, 2002)<br>Utilisation des petits groupes (Schuitema <i>et al.</i> , 2011; Luby, 2014)<br>Définir et faire l'objectif du dialogue aux élèves (Dopson, 2010)<br>Laisser du temps (Dopson, 2010; Abel, 2011; Brett <i>et al.</i> , 2017) | Instauration d'un bon climat de classe (4)<br>Se donner un vocabulaire commun (6)<br>Instauration des règles de dialogue (12)<br>Utiliser les petits groupes (10)<br>Définir et faire connaître l'objectif du dialogue aux élèves (2)<br>Laisser du temps (2)<br>Démontrer de la passion (12)<br>Préparation factuelle des EEÉCR (12)<br>Connaître/utiliser les éléments de contenu de la C3 (11)<br>Utilisation de guide de discussion (6)<br>Problématiser/contextualiser (4)<br>Reformuler les propos des élèves (4)<br>Donner du temps pour écrire avant le dialogue en classe (4)<br>Considérer les intérêts des élèves (3)<br>Permettre aux élèves de se filmer plutôt que de performer en classe (2)<br>Lire en grand groupe (1) |
|--|---|

Puisque notre étude porte explicitement sur la pratique du dialogue en classe dans un programme où il s'agit de la compétence pivot devant favoriser le développement de la réflexion éthique et de la compréhension du phénomène religieux, il n'est pas surprenant que de nombreuses stratégies aient été identifiées. Ainsi, toutes les stratégies dégagées dans la recension ont été mentionnées dans nos entretiens, dont l'importance de se donner un langage commun et de définir un objectif clair et connu des élèves. Dans certains cas, des stratégies présentes dans la recension furent développées davantage par les EEÉCR. Ainsi, des stratégies pour favoriser l'instauration d'un bon climat de classe ont été mises de l'avant, par exemple l'importance de commencer l'année en établissant clairement les finalités du cours et en outillant les élèves à l'aide des divers éléments de contenu de la compétence au dialogue.

D'autres stratégies s'ajoutent, dont la mobilisation des élèves dans la « logistique » de la pratique du dialogue et l'importance de la variété pédagogique. Nous allons maintenant mettre ces stratégies en parallèle avec les défis.

### 5.8 Mises en parallèle des stratégies avec les défis

La mise en parallèle des défis et des stratégies se fera d'abord sous la forme d'un tableau dont le contenu sera ensuite analysé. Parfois, des défis de l'élève deviennent des défis pour l'EEÉCR. Pour éviter des redondances, nous les avons alors combinés.

Tableau 17. Mise en parallèle des défis et stratégies mentionnés dans nos entretiens

| Défis mentionnés dans nos entretiens   | Stratégies mentionnées dans nos entretiens   |
|--|--|
| Capacités variables d'abstraction et de maturité   |  |
| S'exprimer clairement  | Se donner un vocabulaire commun (6)<br>Connaître/utiliser les éléments de contenu de la C3 (11)  |
| Faire de la place aux/écouter les autres   | Instaurer des règles de dialogue (12)  |
| Beaucoup d'éléments à gérer  | Utiliser les petits groupes (10)<br>Mobiliser les élèves (5)   |
| Instaurer un climat favorable à la co-construction   | Se donner un vocabulaire commun (6)<br>Instaurer des règles de dialogue (12)<br>Rappeler les finalités du cours (2)<br>Démontrer de la passion (12)  |
| Conditions d'enseignement (temps alloué à la discipline, nombre d'élève, locaux...)                        | Utiliser les petits groupes (10)   |
| S'assurer que les élèves restent concentrés sur la tâche en petits groupes                                 | Définir et faire connaître l'objectif du dialogue aux élèves (utilisation de canevas) (2)  |
| Faire participer tous les élèves [Inconfort des élèves et élèves avec troubles divers, Conflit de loyauté] | Utiliser les petits groupes (10)<br>Laisser du temps (2)<br>Donner du temps pour écrire avant le dialogue en classe (4)<br>Considérer les intérêts des élèves (3)<br>Permettre aux élèves de se filmer plutôt que de performer en classe (2)<br>Lire en grand groupe (1)<br>Évaluation du dialogue en tout temps (4) |

|  |  |
|--|--|
| Gérer les élèves « fondamentalistes », partisans ou fortement attachés à une idéologie [Dépasser ses préconceptions] | Se donner un vocabulaire commun (6)<br>Instaurer des règles de dialogue (12)<br>Définir et faire connaître l'objectif du dialogue aux élèves (2)<br>Préparation factuelle des EEÉCR (12)<br>Utilisation de guide de discussion (6)<br>Problématiser/contextualiser (4)<br>Reformuler les propos des élèves (4) |
| Maintenir la posture professionnelle   | Travail sur soi (2)<br>Dépersonnaliser ses interventions (4)<br>Expliquer la posture aux élèves (10)<br>Mobiliser les élèves (5)   |
| Évaluer le dialogue  | Évaluations complémentaires (auto-évaluation, évaluation par les pairs et les pairs, évaluation du dialogue en tout temps, évaluation interdisciplinaire) (12)<br>Exiger du temps supplémentaire (1)<br>Présenter les grilles aux élèves (6)   |

Certaines stratégies ont un impact positif à plus d'un niveau. Ainsi, la mobilisation des élèves favorise la gestion des dialogues en classe (en donnant des responsabilités aux élèves qui, occupés, sont moins « perturbants » et en allégeant la tâche de l'EEÉCR qui doit se concentrer sur moins d'éléments à la fois) et facilitent l'évaluation (par exemple avec des élèves devant observer et prendre des notes sur le déroulement du dialogue). Un autre exemple est l'évaluation de la pratique du dialogue en tout temps, qui incite les élèves à participer et qui contribue à la collecte de traces variées pour la note au bulletin.

L'ensemble des stratégies utilisées ne résolvent bien sûr pas tous les défis. Parfois, une solution peut poser un autre défi ou être limitée par d'autres défis existants. Par exemple, nous avons vu que pour faire participer les timides, des EEÉCR mentionnent la pertinence de les aborder en privé. Cependant, il est aussi mentionné que cela n'est pas toujours simple de le faire alors que la tâche de l'EEÉCR peut inclure 400 élèves. Placer les élèves en cercle est une stratégie mais qui peut être plus complexe quand l'EEÉCR change de local pour chacun de ses groupes.



---

Par ailleurs, même s'il n'y a pas de stratégie pour gérer les interventions des élèves « fondamentalistes », partisans ou idéologiques, aider les élèves à dépasser leurs préconceptions peut être plus long et complexe. Ainsi, des EEÉCR mentionnent que c'est le temps et la pratique du dialogue sur le long terme, en échangeant à plusieurs reprises à l'aide des éléments de contenu, qui finissent par être intégrés, qui a un impact sur ce défi. Rappelons en guise d'exemple l'élève homophobe qui a fini par travailler en équipe, à sa demande, avec une collègue ouvertement lesbienne. Le choix des outils d'accompagnement est parfois une question de jugement professionnel (par exemple pour la diffusion d'un documentaire), mais est parfois limité par des réalités « concrètes » comme l'absence d'outils disponibles. Ainsi, certains défis s'expliquent par des éléments qui échappent au contrôle des EEÉCR, dont l'absence d'outils, mais aussi le temps jugé insuffisant et le grand nombre d'élèves qui ont un impact sur la création du climat de classe et l'évaluation. Ajoutons que les réactions des parents ne sont pas mentionnées comme des défis, mais il s'agit tout de même d'une préoccupation qui les habite, en particulier avec les questions vives.

Néanmoins, la majorité des défis ont des solutions facilitantes qui permettent, ainsi que nous le verrons dans la prochaine section, de poser un bilan globalement satisfaisant de la mise en œuvre de la compétence au dialogue tout en permettant de proposer des solutions concrètes pour l'améliorer.

## 6. BILAN

Nous avons évoqué dans les chapitres précédents les conceptions du dialogue des EEÉCR du dialogue, les défis rencontrés et les stratégies mises en œuvre. Dans cette section sur le bilan, nous allons répondre au sixième et dernier objectif spécifique de recherche, soit « Colliger et analyser le bilan que ces enseignantes et enseignants font de la pratique du dialogue dans leur classe dans le cadre du programme d'ÉCR ». Nous allons présenter la pertinence pédagogique qui lui est associée par les EEÉCR, le plaisir pédagogique évoqué à l'unanimité dans nos entretiens ainsi que les lacunes, besoins et recommandations mis de l'avant.

### 6.1 Pertinence pédagogique de la pratique du dialogue

La pertinence pédagogique de la compétence au dialogue pour la réflexion éthique est jugée indispensable, ce qui correspond aussi aux résultats de recherche de Fox (2018). En culture religieuse, le sentiment de satisfaction est moindre pour trois EEÉCR en raison de l'arrimage jugé moins facile, mais cela n'empêche pas l'ensemble de nos répondantes et de nos répondants de trouver que cela est important, voire primordial. Par exemple, Véronique estime que la compétence au dialogue « est indissociable de l'enseignement. Elle est parfaite pour l'éthique et la culture religieuse. Ce sont des sujets sociaux ». Par ailleurs, nous avons aussi vu que pour Vanessa, Julie et Lise, c'est l'arrimage des trois compétences qui donne du sens aux connaissances sur la culture religieuse.

---

Plus largement, la compétence au dialogue est jugée essentielle en elle-même, considérée comme une compétence indispensable pour la vie citoyenne. Ainsi que le mentionne Julie : « on veut former de bons citoyens, qui puissent apprendre à vivre-ensemble. Qu'ils aient une place pour réfléchir aux enjeux de société. Puis une place pour entrer en contact les uns avec les autres. Et je pense que c'est le seul cours qui permet ça ». La compétence au dialogue est aussi jugée essentielle pour préparer les jeunes au marché du travail, notamment pour pouvoir travailler en équipe et avec des gens différents de soi.

L'ÉCR est aussi jugée, notamment en raison de la place accordée au dialogue, comme étant « La » matière la plus importante de l'école, ou encore celle qui donne « du sens » aux autres. Par exemple, Muriel affirme que : « c'est la matière qui fait le lien avec toutes les autres matières qu'ils voient à l'école. C'est là où tu peux poser des questions sur ce que tu vois en français par exemple, c'est le lien ». Lise abonde dans le même sens, en mettant de l'avant l'apport du dialogue lié aux deux finalités d'ÉCR :

Je trouve que c'est un tremplin, un vecteur, surtout avec la compétence du dialogue, surtout avec la reconnaissance de soi et de l'autre, surtout avec la poursuite engagée et réciproque de la poursuite du bien commun, dans l'élaboration du bien commun, c'est la matière par excellence qui permet l'interdisciplinarité et la multidisciplinarité, oui c'est ça, vite comme ça là...

Toujours dans ce même ordre d'idées, Michel affirme que :

L'école, là c'est le carrefour et les idées s'entrechoquent mais l'ÉCR, c'est l'occasion de le faire dans un cadre qui est structuré et de se donner les outils pour

---

le faire comme il faut. C'est l'occasion de cultiver une certaine ouverture d'esprit et une perspicacité dans la manière d'amener ses idées, de les confronter, de les débattre quoi. [...] Je pense qu'en termes d'éducation le cours d'ÉCR est une belle occasion d'aller toucher à l'ensemble du savoir-être je dirais, qui peut être mobilisé ensuite dans n'importe quelle autre matière. Moi je trouve qu'on a une matière qui est vraiment particulière. Je veux dire, de soulever des enjeux, il n'y a pas un endroit dans ta vie où ça ne se fait pas. Donc être capable de le faire de la bonne manière, d'en développer une bonne conscience et de jouer avec ça, pour moi c'est primordial.

Si la compétence au dialogue est une fin en soi, elle est en ÉCR un moyen jugé important pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Trois EEÉCR se réclament explicitement à cet effet du socio-constructivisme, dont Martin qui évoque par ailleurs l'importance qu'il accorde à la compétence 3 :

Le dialogue est hyper important. Même si je ne m'arrête pas pour réfléchir à ça constamment, c'est devenu une deuxième nature. Oui j'en donne des cours traditionnels où je donne de l'info et les élèves prennent des notes, et ça en prend aussi, mais là où les élèves sont le plus vivants, et où moi je me sens le plus vivant, c'est dans ces moments de dialogue, peu importe la forme que ça va prendre (Martin)

Cette affirmation fait le pont entre la pertinence pédagogique et le plaisir pédagogique.

## 6.2 Plaisir pédagogique

Si le dialogue est un moyen et une fin, il est aussi associé au plaisir pédagogique. Ainsi, l'animation du dialogue est considérée comme étant un moment privilégié. Par exemple, Martin affirme : « C'est le moment intéressant du temps du cours je dirais. [...] Ce sont des moments qui sont souvent vraiment des beaux moments ». Pour Justin : « Ce n'est pas stressant du tout, même que je suis souvent excité par ce moment. Je sais que ça va être des cours le *fun* pour moi. Et je sais qu'eux aussi aiment ça beaucoup. Oui, c'est vraiment positif ». De voir les élèves dialoguer entre elles et eux est aussi évoqué comme un grand plaisir :

En tant que prof, ce qui est chouette aussi, c'est quand tu es observateur de ça, des élèves capables de se respecter même s'ils n'ont pas les mêmes positions, et qui font des efforts d'ouverture... qu'ils sont capables de se mettre à la place de l'autre, qui disent « Ok, je ne change pas d'opinion mais par contre je comprends où tu veux m'amener, ta réalité maintenant j'en suis conscient, je la comprends pis c'est plus complexe », juste de faire attention, d'être conscient de l'apport de l'autre...(Michel)

De manière générale, les EEÉCR soulignent que les élèves apprécient pour la majorité les moments de dialogue. Par exemple, Julie explique : « Je pense que c'est un élément hyper important. Je ne voudrais pas qu'on l'ampute. C'est clair. Et les élèves me l'ont exprimé souvent qu'ils étaient heureux de pouvoir prendre cette place-là dans le cours d'ÉCR. Pour moi, je pense que c'est la partie la plus le *fun*. Le plaisir est là ». Gilles mentionne aussi que les élèves apprécient le dialogue mais tient à souligner l'importance que ce dernier soit bien encadré pour être pertinent :

Je pense que ça les intéresse beaucoup. Je pense que l'adolescent a besoin de se situer dans l'existence humaine et que c'est un chemin pour le faire. Mais en même temps, c'est une arme à double tranchant. L'élève a besoin d'être accompagné. L'école est un lieu de savoirs, un lieu de jugement critique et donc on ne peut pas faire l'économie de ces deux réalités là quand on dialogue. Je pense donc que c'est un bilan positif dans la mesure où le dialogue est encadré, accompagné, ciblé, situé.

Des moments qualifiés de « grâce pédagogique » ou de « bonheur pédagogique » sont mis de l'avant. Par exemple, Martin raconte que :

Il y a deux ans justement en culture religieuse en cinquième secondaire, on parlait de je ne sais plus exactement quel sujet et les élèves se sont mis vraiment à philosopher et il y a eu un moment donné comme un silence pis tout le monde s'est regardé et là je leur ai juste dit « Vous vous rendez compte qu'en ce moment on est vraiment en train de faire de la philosophie, pour vrai là. On se pose des questions ». Il y avait quelque chose qui avançait et tout le groupe avait compris quelque chose en même temps et si on ne l'avait pas fait sous la forme d'un dialogue, si ça avait été juste moi en avant on n'aurait pas eu ce « moment de grâce pédagogique » là. Pis... le dialogue permet beaucoup ça. [...] Quand je les vois aller, qu'ils prennent tous les outils qu'ils ont intégrés tout le long de leur secondaire, et qui vont même chercher d'autres choses, comme en français où ils développent l'aspect oral... même en anglais... et qu'ils amènent ça dans les cours, moi c'est toujours des moments de purs bonheurs pédagogiques. Ce sont des beaux moments.



---

culture religieuse. La co-construction leur semble moins évidente à atteindre dans ce volet puisque, selon elles et eux, le registre informatif dominerait dans cet arrimage, le plus souvent sous la forme d'un enseignement magistral. Cependant, d'autres mentionnent que le dialogue en culture religieuse permet une co-construction par la rencontre de dialogue intra-religieux, par exemple des élèves de traditions chrétiennes différentes, des dialogues inter-religieux, entre croyances et incroyances, par des dialogues sur des questions existentielles, par la présentation d'informations trouvées par les élèves à la classe ou encore par l'analyse en groupe d'expression du religieux.

Par ailleurs, un enseignant trouve plus difficile de maintenir la posture professionnelle en éthique qu'en culture religieuse alors qu'une autre évoque le contraire. Trois mentionnent que le dialogue est « moins sportif » en culture religieuse car les élèves sont moins portés à défendre une idée qu'à vouloir comprendre.

#### **6.4 Des manques et des recommandations**

Bref, la pertinence de la compétence au dialogue est reconnue par l'ensemble des EEÉCR et le plaisir pédagogique est au rendez-vous. Cependant, des manques (manque de re/connaissance du programme d'ÉCR au sein même des écoles, manque de temps et d'outils) et des recommandations (propositions de concepts à ajouter) sont néanmoins mises de l'avant. De manière large, l'absence de connaissance et de reconnaissance interne de la pertinence du programme, soit de collègues et/ou de la direction, est mise de l'avant. Cette absence de connaissance expliquerait pour des EEÉCR l'absence de reconnaissance de la discipline :



---

Je fais l'hypothèse que l'immense majorité des directions d'école ne connaissent pas nos thèmes en ÉCR. Aussi bien en éthique qu'en culture religieuse. Je pense, par exemple, que si on connaissait les thèmes au 2<sup>e</sup> cycle, je pense qu'aucune direction d'école ne serait tentée de couper les heures en ÉCR. Parce que franchement, c'est difficile d'être contre la vertu. Et c'est pour ça que, qu'on prenne n'importe lesquels de ces thèmes, ils sont au cœur du développement de l'être humain. [...] Ils sont utiles. Utiles.

Ce manque de reconnaissance entraîne dans certains milieux des luttes pour maintenir un nombre d'heures jugé minimal par les EEÉCR. Ainsi, une étude réalisée par l'AQÉCR en 2013 et 2014 démontre que sur 200 écoles publiques issues de 49 commissions scolaires différentes, seulement 47% offrent le 250 heures par années recommandé par le ministère<sup>11</sup>. Nous avons déjà évoqué que le programme était estimé très ambitieux et le temps manquant pour bien le mettre en œuvre et l'évaluer. Fox évoque d'ailleurs le même constat (2018, p. 108). Véronique résume ainsi la situation : « C'est un combat de tous les jours. On fait de la politique, c'est vraiment ça. En vote d'Assemblée pour une maquette, on est quatre [enseignantes et enseignants] sur 160 ». Elle affirme aussi qu'un autre effet pervers de l'absence de compréhension du programme par les directions est qu'elles ne peuvent venir évaluer adéquatement ce qui se passe en classe et donc que : « ça fait en sorte que si des collègues font n'importe quoi, bien ça continue... ».

---

<sup>11</sup> Il n'y a pas à notre connaissance d'études plus récentes à ce sujet.

Quelques EEÉCR mettent de l'avant des besoins d'outils. Pour sa part, Michel aimerait que le ministère offre un document de soutien, par exemple à propos des entraves « un diagramme sur l'interdépendance ou la sous-jacente » pour clarifier la distinction par exemple entre stéréotype, préjugé et généralisation abusive. Pour leur part, Muriel et Véronique aimeraient des grilles plus précises et concrètes pour évaluer la mise en œuvre de la compétence 3. Afin d'assurer un minimum de rigueur dans l'enseignement et valoriser la discipline, Lise souhaiterait un examen ministériel portant notamment sur les éléments de contenu du dialogue, par exemple la distinction des types de jugement et l'identification d'entraves. Elle souhaiterait également, à l'instar de Paul, que le programme intègre la distinction entre objectivité et subjectivité, qui aurait pour effet de faciliter la pratique du dialogue. La distinction entre induction et déduction est jugée par ailleurs trop complexe ou peu signifiante. Pour sa part, Martin aimerait intégrer la bienveillance, indissociable selon lui du dialogue.

Dans ce chapitre, nous avons répondu aux six objectifs spécifiques de la recherche. En résumé, en dépit de certains manques et défis, les EEÉCR accordent beaucoup de valeur à leur discipline en général, mais aussi à la pratique du dialogue en elle-même. Cette dernière est notamment jugée essentielle pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages mais aussi pour la formation des citoyennes et des citoyens de demain. Nous voici à l'étape de la conclusion, dans laquelle une brève synthèse de la recherche sera présentée, des retombées pour la formation et la pratique mises de l'avant, ainsi que de pistes d'ouverture pour de futures recherches.

## SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

L'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique est au cœur de notre démarche. Cette thèse contribue aux savoirs scientifiques, mais apporte aussi une contribution à la formation initiale et continue du personnel enseignant ainsi qu'à la pratique. Nous avons vu que peu d'études ont été réalisées en contexte québécois sur la mise en œuvre du dialogue en classe. Le programme d'ÉCR, dont la compétence au dialogue est centrale, est implanté depuis une dizaine d'années, mais peu d'études empiriques ont été réalisées sur sa mise en œuvre en général et sur la compétence au dialogue en particulier. Dans ce chapitre, nous allons présenter les apports théoriques de la recherche, ses retombées pour la formation et la pratique, en présenter les limites et des pistes pour de futures recherches.

### 1. APPORTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche exploratoire était de mieux documenter la pratique du dialogue en contexte scolaire québécois. À cette fin, nous avons étudié la conception du dialogue, les défis, les savoirs professionnels et le bilan des EEÉCR au sujet de sa mise en œuvre. Nos entretiens semi-dirigés avec douze EEÉCR et l'analyse thématique des données ont permis de dégager des éléments importants qui constituent un apport aux corpus de connaissances sur la pratique du dialogue en général et sur le programme d'ÉCR en particulier.

---

Un mot clé concentre la principale conception du dialogue des EEÉCR, soit la co-construction. En effet, toutes et tous conçoivent que l'objectif premier du dialogue est d'enrichir sa compréhension d'un sujet en particulier, mais aussi sa vision du monde en général. La pratique du dialogue est vue comme un outil indispensable à la vie citoyenne, mais aussi dans la vie personnelle et professionnelle. On lui attribue différents apports dont le développement de la capacité à coopérer et à exercer son esprit critique. Par ailleurs, le dialogue est vu comme une compétence à développer, nécessitant des connaissances préalables (notamment les entraves et la distinction des différents types de jugement). Le dialogue est donc à la fois un objet d'apprentissage, mais aussi un pivot en ÉCR, ce qui correspond bien à son rôle de compétence pivot en ÉCR. Le rôle stratégique du dialogue en ÉCR apporte un éclairage intéressant sur la pratique du dialogue en éducation en général.

Les défis de la pratique du dialogue ont été documentés par une recension des écrits, soit les tensions qui peuvent émerger en abordant des questions vives (Huber, Murphy et Clandinin, 2003), le fait que les élèves pouvaient éprouver un malaise avec certains sujets (Welton et al., 2015; Flynn, 2012) et dans certains cas avoir des réactions d'hostilité (Abd Elkader, 2015). Finalement, Hand et Levinson (2012) évoquent un retranchement identitaire qui peut advenir sur certains sujets, entraînant la fin du dialogue. Ensuite, les défis mentionnés dans nos entretiens ont été comparés avec la documentation scientifique, permettant de mettre de l'avant une confiance qui se démarque chez les EEÉCR ayant participé à notre étude comparativement aux autres recherches. Par ailleurs, des défis qui n'étaient pas mentionnés dans les études consultées ont émergés de nos entretiens, principalement liés aux conditions spécifiques de l'ÉCR, notamment le

---

peu de temps accordé à la discipline et l'ampleur des thèmes et éléments de contenu du programme ou encore l'évaluation de la compétence au dialogue. Ces contraintes nous renseignent à la fois sur la place d'ÉCR dans les écoles, mais aussi sur l'importance des conditions pratiques dans le développement de la compétence au dialogue. La difficulté que des EEÉCR éprouvent ou ont éprouvée face à l'évaluation du dialogue s'explique aussi par son statut particulier de compétence devant être évaluée, de surcroît associée aux deux autres compétences.

Nous avons également documenté les approches pédagogiques utilisées en enseignement de l'ÉCR. En plus des approches que l'on trouve dans la documentation relative à l'ÉCR, soit la philosophie pour enfants et adolescents, l'approche narrative et l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité, nous avons vu que d'autres approches pédagogiques sont utilisées, soit l'approche interculturelle, l'étude de cas et l'enseignement explicite. Nous avons vu aussi que de nombreuses formules sont mises en œuvre pour apprendre les éléments de contenu de la compétence au dialogue, notamment différents jeux de société et les saynètes.

Les savoirs professionnels sont des objets de travaux reconnus en recherche, mais il n'existait pas à notre connaissance d'étude portant spécifiquement sur ces derniers en ÉCR ni sur la pratique du dialogue en contexte québécois. Cette étude a permis de faire émerger et ainsi documenter des savoirs professionnels et les stratégies qui les composent pour une pratique du dialogue jugée efficace et stimulante dans notre échantillon et qui sont transférables à d'autres disciplines.

---

Le bilan a permis de documenter la réalité des EEÉCR en lien avec la compétence au dialogue, notamment l'appréciation globalement positive de son rôle de compétence pivot qu'ils en elles en font. Les EEÉCR de notre étude ont l'impression de faire œuvre utile en enseignant l'ÉCR en général et la compétence au dialogue en particulier. Elles et ils déplorent cependant le peu de reconnaissance de la valeur pédagogique et sociale de leur discipline, l'attribuant globalement à une absence de connaissance même du programme au sein des écoles. Or, pour elles et pour eux, apprendre à dialoguer est utile dans toutes les sphères de la vie. Néanmoins, nous avons également été en mesure de documenter des suggestions émanant de la pratique pour une amélioration de la C3 dont l'ajout de concepts à départager (objectivité vs subjectivité et croyance vs fait).

Cette étude a également contribué aux connaissances liées à la posture professionnelle spécifique à l'ÉCR. Cet élément est en effet incontournable pour aborder l'animation du dialogue. Dans nos entretiens, nous avons retrouvé les catégories de la typologie de Gravel (2016), soit l'impartialité religieuse, l'impartialité d'abstention et l'impartialité pédagogique critique, et avons dégagé une autre catégorie en culture religieuse, soit l'impartialité religieuse critique. À notre connaissance, notre étude est la première à documenter de manière empirique les avantages et les inconvénients de la posture au secondaire selon les EEÉCR. Encore une fois, il s'agit d'une contribution à la connaissance du programme d'ÉCR en particulier, mais aussi pour mieux appréhender l'éthique professionnelle du personnel enseignant en général, notamment en apportant des stratégies pour maintenir une certaine impartialité et en proposant des apports et des limites qui en découlent, ainsi que l'impact de la posture sur le déroulement des questions socialement et

---

personnellement vives. Par exemple, nous avons vu que la posture telle que prescrite donnait un sentiment de confiance aux EEÉCR pour les aborder et aux élèves pour s'exprimer.

## 2. RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Les données recueillies, principalement les savoirs professionnels, peuvent servir à la création de matériel didactique. On peut reprendre dans le guide d'enseignement des savoirs développés par les EEÉCR de cette étude, par exemple l'importance d'expliquer la posture en début d'année, ou encore proposer des stratégies d'évaluation. Cela est aussi vrai pour la formation initiale. D'ailleurs, les cours que nous donnons sont déjà enrichis des savoirs issus du terrain et colligés dans cette recherche pour favoriser de meilleures pratiques en classe. Ces données permettront aussi d'outiller les praticiennes et les praticiens par la formation continue, par exemple par la rédaction d'articles pour la revue professionnelle de l'AQECR, « L'ÉCRan ». Notons que si la compétence au dialogue est centrale en ÉCR, elle ne se limite pas à cette discipline. Les retombées dépassent donc la formation et la pratique en ÉCR mais peuvent servir, notamment, à l'animation de dialogue sur des sujets sensibles dans les programmes de sciences et technologies ou d'univers social.

De plus, alors que le ministre de l'éducation annonce une refonte du programme d'ÉCR, nous estimons que nos données permettront de mieux comprendre la réalité de la classe et d'offrir des pistes de réflexion concrètes et issues de la recherche sur le terrain. Des recommandations seront d'ailleurs présentées à cet effet dans la conclusion.

### 3. LIMITES DE LA RECHERCHE

La première limite de cette recherche, comme de toutes celles effectuées par entretiens, est le nombre limité que l'on peut en réaliser. De plus, pour des raisons pratiques, nous avons circonscrit notre échantillon à Montréal et les alentours. Il est légitime de penser que les résultats auraient été différents sur certains éléments ailleurs dans la province, par exemple aux Iles-de-la-Madeleine, en Abitibi voire dans la région de Québec, ne serait-ce qu'en raison de la composition sociale des écoles. Nous avons tout de même été en mesure de constater que certains éléments recourent ceux étudiés par Fox (2018) au Saguenay-Lac-Saint-Jean sur la conception du dialogue. Cependant, les défis en ce milieu homogène sont, au moins partiellement, différents. Par exemple, on retrouve certainement des élèves fondamentalistes partout, mais il est moins probable d'avoir dans la même classe des élèves originaires de pays différents et en guerre. Il est tout de même intéressant de noter qu'il n'y a pas de différences entre les écoles privées et publiques, à l'exception de moyens liés à la technologies plus accessibles dans les premières.

Finalement, soulignons que notre échantillon est constitué d'enseignants et d'enseignants que l'on pourrait qualifier de « haut niveau » avec une moyenne d'années d'expérience de 16,5, dont le tiers a produit du matériel pédagogique ayant été publié, un tiers possédant une maîtrise, quatre un certificat dont trois directement lié à l'enseignement de l'ÉCR et une enseignante ayant suivi deux microprogrammes sur l'approche de la Philosophie pour enfants. L'expérience comme facteur facilitant a d'ailleurs été évoqué par des EEÉCR.



---

#### 4. PROSPECTIVES

Puisque cette étude est exploratoire, de nombreuses possibilités de futures recherches peuvent être dégagées. Il serait intéressant d'étudier la mise en œuvre du dialogue en contexte rural ou encore en classe d'adaptation scolaire au secondaire. Ces réalités différentes pourraient permettre de mieux comprendre non pas « la réalité de la classe », mais bien « les réalités des classes » qui peuvent évidemment varier selon les milieux.

Dans une perspective d'interrelation recherche, formation et pratique, il serait pertinent de créer et d'offrir une formation pour les EEÉCR basée sur les savoirs professionnels identifiés dans cette étude et d'en faire une recherche évaluative. Approfondir la question des questions socialement et personnellement vives en classe d'ÉCR, mais aussi dans d'autres disciplines, serait aussi pertinent. En effet, nous avons vu que le dialogue représente une source de socialisation importante et que l'école est reconnue comme un lieu pour apprendre à dialoguer.

Finalement, étudier la pratique du dialogue depuis la perspective des élèves serait intéressant. Cela pourrait se faire notamment à l'aide d'observations, mais aussi d'entretiens pour comprendre qu'elles sont leurs représentations du dialogue. Ces objets de recherche à développer seraient complémentaires à celui portant sur les représentations et les savoirs professionnels des enseignantes et des enseignants.

## CONCLUSION

Le dialogue occupe une place grandissante dans le monde de l'éducation et un rôle central dans le programme d'éthique et culture religieuse. Cette étude exploratoire a été réalisée avec l'intention de répondre à la question générale de recherche suivante : « Comment les enseignantes et les enseignants se représentent et vivent la pratique du dialogue en classe d'ÉCR au secondaire ? ». La conclusion sera présentée en deux sections. La première consiste en une synthèse des éléments principaux de la thèse et la deuxième en un ensemble de recommandations.

### 1. SYNTHÈSE

Le premier chapitre de la thèse a permis de problématiser notre objet de recherche. Nous avons vu que la diversité est un enjeu social et éducatif important dans les pays occidentaux en général et au Québec en particulier. Nous avons aussi présenté les principaux types de programmes d'enseignement moral, de la religion et du dialogue que l'on retrouve en Europe et aux États-Unis. Nous avons ainsi situé le programme d'ÉCR dans une double mouvance internationale qui vise premièrement à offrir aux élèves des cours non confessionnels, tel que recommandé notamment par l'UNESCO (2010; 2016) et le Conseil de l'Europe (2008) et deuxièmement, qui fait une place grandissante à la pratique du dialogue. Ont suivi un historique du programme d'ÉCR, une présentation globale de ce dernier et de sa compétence au dialogue en particulier. Le rôle de pivot de cette dernière a été précisé ainsi que les éléments de contenu qui la composent.

---

Les résultats d'une recension des études empiriques portant sur la pratique du dialogue en classe ont été présentés. Nous avons d'abord colligé ses apports, soit l'augmentation des compétences civiques (Isac *et al.*, 2014; Andersson, 2015; Brett *et al.*, 2017), la plus grande capacité à comprendre des opinions différentes des siennes (Luby, 2014) et la construction de points de vue plus détaillés (Schuitema *et al.*, 2011). Nous avons ensuite dégagé les défis documentés. Certains se posent aux enseignantes et aux enseignants, soit le manque de confiance en leurs capacités à bien gérer un dialogue sur un sujet sensible (Hess, 2012; Huber, Murphy et Clandinin, 2003; Radstake et Leeman, 2010) et l'inclusion de tous les élèves dans le dialogue (Flynn, 2012). D'autres défis se posent aux élèves, soit l'inconfort face à certains sujets (Leonardo et Porter, 2010; Welton *et al.*, 2015), les différences culturelles (Dubé, 2016) et la difficulté à dépasser leurs préconceptions (Hand et Levinson, 2012; Brett *et al.*, 2017). Des stratégies ont aussi été trouvées, soit l'importance d'instaurer un climat de classe favorable au dialogue (Brett *et al.*, 2017), la préparation factuelle (Hess, 2002), l'importance de se donner un langage commun (Welton *et al.*, 2015), de prendre le temps nécessaire pour laisser aux idées le temps de se déployer (Abel, 2011; Brett *et al.*, 2017), d'instaurer des règles de dialogue (Hess, 2002), ainsi que l'utilisation de petits groupes (Hess, 2002; Luby, 2014; Schuitema *et al.*, 2011).

Le deuxième chapitre a permis d'établir un cadre conceptuel basé à la fois sur des théories issues de la philosophie (l'éthique de la discussion de Jurgen Habermas, l'éthique de la sollicitude de Nel Noddin et l'éthique reconstructive de Jean-Marc Ferry) et de la sociologie (la théorie de la parole de Philippe Breton). Des approches pédagogiques ont été présentées, soit l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité, l'approche narrative et la philosophie pour enfants et

---

adolescents. Différents concepts ont aussi été définis, notamment les « Savoirs professionnels » et les « Représentations sociales ».

Le troisième chapitre a servi à présenter la méthodologie utilisée. Après avoir situé notre recherche dans un paradigme compréhensif, nous avons exposé notre technique de collecte de données, soit notre démarche de recrutement pour un échantillon de convenance, et le déroulement des douze entretiens semi-dirigés qui ont été réalisés. Nous avons ensuite présenté notre méthode d'analyse de contenu, soit l'analyse thématique, ainsi que les considérations scientifiques et éthiques qui ont guidé notre démarche.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté les données recueillies en fonction des thèmes qui ont servi à l'analyse, soit 1) La conception du dialogue, 2) Le dialogue en ÉCR, 3) Les apports du dialogue, 4) Les défis du dialogue, 5) Les stratégies utilisées, 6) L'évaluation du dialogue, 7) La posture professionnelle et 8) Les questions vives. Nous avons présenté l'analyse des données au cinquième chapitre en répondant aux six objectifs spécifiques de la recherche et les avons discutées dans le sixième et dernier chapitre. Voici une synthèse de l'analyse des données et de la discussion sous la forme d'un retour sur les quatre objectifs pédagogiques.

### **Colliger et analyser les conceptions du dialogue et de la pratique du dialogue chez les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire en ÉCR**

La représentation sociale du dialogue des EEÉCR est largement construite par le programme. Néanmoins, des liens ont été tissés avec les approches philosophiques du dialogue de

---

Habermas (éthique de la discussion), Noddings (éthique de la sollicitude), Ferry (éthique reconstructive), et l'approche sociologique de Breton (théorie de la parole). Ainsi que dans l'éthique de la discussion, on retrouve dans la totalité de nos entretiens l'importance d'apprendre à juger rationnellement de la force d'un argument. Si la réconciliation ne se trouve dans aucune réflexion sur le dialogue, nous avons donné deux exemples de situations où elle advint (section 1.1.3). L'éthique de la sollicitude de Noddings n'est pas mentionnée dans le programme, mais dans des textes théoriques sur ce dernier (notamment Gendron, 2010 et Bouchard, 2010). Des éléments liés à la sollicitude se trouvent aussi dans certains entretiens, dont une attention à accorder à la bienveillance et l'importance du tact et de l'attention envers mais aussi entre les élèves. La conception du dialogue des EEÉCR de notre étude est plus proche de celle du sociologue Philippe Breton, notamment par ses visées citoyennes (le dialogue est présenté dans la totalité de nos entretiens comme essentiel à la vie citoyenne), l'apprentissage dont il peut être l'objet, ses potentialités (l'épanouissement de la personne, la coopération et l'alternative à la violence) et ses valeurs (l'écoute, l'empathie, la pudeur, l'objectivation, et la symétrie<sup>12</sup>). Néanmoins, la conception dominante du dialogue est la co-constuction plutôt que la capacité argumentative de Breton. En effet, pour l'ensemble des EEÉCR de notre étude, un dialogue est un échange empreint de respect dans l'objectif de mieux comprendre une situation ou une réalité. Les EEÉCR se représentent le dialogue comme étant un outil indispensable à la réflexion éthique et à la culture religieuse, mais aussi pour la vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Le dialogue est aussi

---

<sup>12</sup> Rappelons que Breton inclut aussi l'engagement et l'authenticité, qui ne sont pas parmi les valeurs mentionnées dans nos entretiens.

---

présenté comme un objet d'apprentissage. Cela correspond à son rôle en ÉCR, à la fois un pivot, mais aussi une compétence à développer.

Selon les EEÉCR, les apports de la pratique du dialogue sont de favoriser le développement de l'esprit critique, de favoriser un meilleur vivre-ensemble, d'être un outil d'apprentissage, de permettre d'apprendre à mieux s'exprimer et de combattre l'inculture religieuse, notamment en s'initiant à la diversité interne des religions.

### **Colliger et analyser les apports du dialogue selon les EEÉCR**

Nous avons mentionné dans l'introduction que le dialogue était promu par les instances internationales en raison de vertus qui lui étaient attribuées en lien avec un meilleur vivre-ensemble et le développement de l'esprit critique. Nous avons colligé les apports attribués à la pratique du dialogue par les EEÉCR. Nous les avons regroupés en catégories. On retrouve les apports relatifs au développement de l'esprit critique (offrir et expérimenter une démarche claire et structurée, le recours à des sources crédibles, prendre une distance critique par rapport à ses présupposés, construire des points de vue mieux étayés), à la littératie religieuse (mieux comprendre la diversité interne des traditions religieuses), aux compétences civiques (développement de la tolérance et de l'ouverture d'esprit), à la vie professionnelle (capacité à travailler en équipe) et sur le plan pédagogique (motivation et support à l'apprentissage).

Ces apports complètent les apports trouvés dans la recension des écrits. Rappelons que le seul apport non mentionné par les EEÉCR est une augmentation de l'intention de vote des élèves.

---

### **Colliger et analyser les défis rencontrés lors de cet enseignement**

Nous avons colligé des défis liés l'animation du dialogue. Certains d'entre eux correspondent à ce qui avait été identifié dans la recension des écrits. S'ajoutent des conditions « pratiques » avec lesquelles doivent composer les EEÉCR (notamment un nombre important d'élèves et dans certains cas l'absence de local fixe), les nombreux éléments à gérer en animant un dialogue, le choix des outils d'accompagnement, s'assurer que les élèves restent concentrés sur la tâche en petits groupes, maintenir la posture professionnelle et la gestion des élèves « fondamentalistes », partisans ou très attachés à une idéologie. Mentionnons que la peur de perdre le contrôle de la classe, présente dans la recension, ne se retrouve pas dans nos entretiens, sinon pour mentionner qu'elle pouvait l'être en début de carrière. Bref, les défis sont nombreux mais les stratégies pour les dépasser également et surtout, ils n'empêchent pas le plaisir pédagogique, sur lequel nous reviendrons, qui lui est unanimement associé.

### **Colliger et analyser les approches pédagogiques utilisées pour la mise en œuvre de la compétence au dialogue par les EEÉCR**

Nous avons documenté les approches pédagogiques utilisées par les EEÉCR. Alors que nous avons trouvé des textes théoriques portant sur l'approche de la philosophie pour enfants et adolescents, l'approche par îlots interdisciplinaires de rationalité et l'approche narrative, nous avons également eu des EEÉCR les utilisant dans leur enseignement, avec une dominance de la PPEA. Seulement deux enseignantes n'utilisent que cette approche, les autres combinant les CRP à d'autres approches, parfois au sein d'une même SAÉ. Par ailleurs, une enseignante utilise

également l'étude de cas et l'approche interculturelle, une autre finalement l'enseignement explicite.

### **Colliger et analyser les savoirs professionnels sollicités les enseignantes et les enseignants lorsqu'elles et ils enseignent le dialogue**

Six savoirs professionnels ont été dégagés de nos entretiens. Nous allons les énumérer en indiquant entre parenthèses un certain nombre de stratégies qui les composent. 1) L'instauration d'un bon climat de classe (commencer l'année en établissant des balises solides qui déterminent l'acceptable et l'inacceptable en classe et l'utilisation de l'humour), 2) Le développement d'une compétence interculturelle (considérer de potentiels conflits de loyauté et porter attention à la compréhension du vocabulaire et des expressions utilisées), 3) La préparation adéquate (préparation minutieuse du déroulement de la SAÉ et appropriation factuelle des sujets), 4) Susciter et maintenir la participation des élèves (choisir un sujet intéressant pour eux et elles, faire preuve de variété pédagogique), 5) Mobiliser les élèves (évaluation par les pairs et les paires et aide au déroulement pratique du dialogue) et 6) Savoir enseigner à dialoguer (analyse de discours en grand groupe, expliquer et exemplifier la co-construction). L'analyse faite des stratégies pour en dégager ou en préciser des savoirs professionnels constitue un apport pour la recherche. À notre connaissance, il n'existait pas une étude empirique portant explicitement sur les stratégies en lien avec la compétence au dialogue en ÉCR. De plus, ces savoirs professionnels ont aussi leur pertinence pour toute animation de dialogue en classe et non seulement en ÉCR.



---

**Colliger et analyser le bilan que ces enseignantes et enseignants font de la pratique du dialogue dans leur classe dans le cadre du programme d'ÉCR**

Nous avons vu que, à l'instar de l'étude de Fox (2018), les EEÉCR considèrent le dialogue comme un apprentissage de la plus haute importance. En effet, à l'exception d'un EEÉCR pour qui le dialogue est un chemin pédagogique parmi d'autres tout en lui reconnaissant une pertinence sociale indéniable, les autres le considèrent comme incontournable. Il est indissociable du plaisir pédagogique des EEÉCR de notre étude. Soulignons que trois évoquent une satisfaction moindre dans l'arrimage du dialogue à la culture religieuse qu'à l'éthique. Le manque de connaissance et de reconnaissance du programme d'ÉCR par les directions et les collègues, le manque de temps accordé à la discipline et de matériel plus approfondi ou pratique pour la compétence au dialogue sont parmi les insatisfactions évoquées. Dans la mesure où les conditions pour le faire sont présentes, tous les EEÉCR considèrent que toutes les questions, même socialement et personnellement vives, peuvent être abordées avec une bonne préparation. Non seulement la peur de perdre le contrôle de la classe que l'on retrouve souvent dans la documentation scientifique (Tannebaum, 2013; Roche, 2011; Dopson, 2010) ne se retrouve pas dans nos entretiens, mais il est intéressant de noter que toutes et tous affirment que les dialogues sur les questions vives se déroulent très bien, c'est-à-dire qu'elles et ils observent que, généralement, le respect est présent et qu'un esprit de co-construction et d'auto-régulation s'installe entre les élèves. Les EEÉCR expliquent ces réussites par l'instauration d'un climat de classe rassurant, par la connaissance des élèves des finalités et des limites qu'elles imposent au dialogue, par une problématisation préalable efficace lorsque le sujet est sensible et parfois par un détour sémantique (par exemple en distinguant la croyance du savoir).

---

D'autres éléments peuvent être déduits des entrevues comme favorisant un climat de classe favorable à la pratique du dialogue. Rappelons que selon Hattie (2008), Evans et Dion (1991) et Matuzov (dans Abd Elkader, 2015<sup>13</sup>), la cohésion de la classe présentée comme le sentiment de constituer un tout qui travaille en commun pour atteindre des objectifs, est fondamentale. Nous avons vu que la co-construction est la couleur dominante accolée au dialogue dans nos entretiens. Ajoutons que les EEÉCR le présentent ainsi à leurs élèves et affirment valoriser cette dimension explicitement auprès de leurs élèves. La cohésion de la classe s'en trouve probablement consolidée. De plus, Matuzov mettait de l'avant l'importance du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant qui doit mettre de l'avant la pertinence de points de vue différents sans chercher de consensus. Cela correspond tout à fait à la conception de la posture professionnelle et du rôle de l'EEÉCR de nos répondantes et de nos répondants. Rappelons aussi qu'il a été mentionné dans les avantages de la posture professionnelle qu'elle permettait, selon des EEÉCR, aux élèves ayant différents points de vue de s'exprimer, puisque n'ayant pas le sentiment d'aller à l'encontre des opinions de leur enseignante ou de leur enseignant. Tout cela contribue sans doute à un climat de classe sécurisant pour les élèves.

Nous émettons aussi l'hypothèse que deux autres éléments jouent un rôle important. D'abord, le fait de concevoir le dialogue comme une compétence à développer laisse place à l'erreur, car les erreurs de raisonnement sont vues comme des occasions d'apprentissage. Ensuite,

---

<sup>13</sup> Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 21-46). New York, NY: Peter Lang Publishers.

---

pour les questions vives relatives aux religions, la formation en culture religieuse des EEÉCR leur donne certainement plus de confiance, tant pour les questions qui pourraient émerger que pour rectifier ou nuancer des propos d'élèves, notamment des interprétations fondamentalistes que font certains élèves.

## 2. RECOMMANDATIONS

De l'ensemble de ce travail de recherche émergent des éléments à considérer pour l'avenir du programme d'ÉCR. D'abord, considérant les apports du dialogue issus de notre recherche, dont certains étaient déjà identifiés dans la documentation scientifique, nous estimons que son rôle de pivot est pertinent et efficace. Ensuite, les prochaines recommandations portent sur les éléments de contenu selon les sections qui composent la compétence. Pour *Les formes de dialogue et des conditions favorables*, même si le débat ne fait pas l'unanimité chez les EEÉCR, tant dans l'étude de Fox (2018) que la nôtre, suffisamment d'autres font état de débats rencontrant les conditions favorables au dialogue du programme pour estimer que cette forme de dialogue a sa place en ÉCR, mais devrait devenir optionnel. En raison de leur pertinence en ÉCR, les communautés de recherche philosophique devraient être ajoutées comme propositions de dialogue. Certaines entraves pourraient être mises en parallèle avec les types de raisonnement, soit l'appel à l'autorité vs l'appel incorrect ou abusif à l'autorité. Cela permettrait de mieux apprendre à questionner ce type d'argument lorsqu'il est utilisé pour mieux déterminer le niveau de recevabilité lui accorder. Finalement, nous suggérons l'ajout de concepts qui, selon notre étude, favorise un bon déroulement des dialogues, soit objectivité, subjectivité, croyance et fait.

---

Nos dernières recommandations portent sur le programme d'ÉCR en général. Ce dernier est un lieu tout désigné pour aborder les questions vives. L'importance d'aborder ces dernières dans un esprit de dialogue est d'ailleurs mentionnée dans le PFÉQ et associée principalement aux domaines de l'univers social et du développement personnel (chapitre 2, p. 13). Nous avons vu que les EEÉCR le font et que cela se déroule généralement très bien. Cependant, le programme est trop souvent donné en complément de tâche à des personnes qui n'ont pas nécessairement le « bagage » nécessaire. Mener efficacement des dialogues sur des questions souvent vives, liées à l'éthique et à la culture religieuse, nécessite des connaissances et des habiletés particulières. Tout en étant au fait des nombreuses contraintes des milieux scolaires, notamment dans la pénurie de personnel enseignant, nous estimons que le programme d'ÉCR devrait être donné par des personnes formées pour cette discipline, principalement pour le volet religieux qui va beaucoup plus loin au secondaire que les connaissances de base enseignées au primaire. De plus, un examen ministériel devrait être imposé pour valoriser la discipline et limiter les coupures effectuées dans le temps accordé à la discipline par certaines écoles.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abd Elkader, N. (2015). Dialogic Multicultural Education Theory and Praxis : Dialogue and the Problems of Multicultural Education in a Pluralistic Society. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3(0), 1-18. doi: 10.5195/dpj.2015.7
- Abel, G. (2011). Une pratique atypique pour des enfants atypiques. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique – Applications et enjeux* (p.7-20). Québec : PUL.
- Abel, G. (2008). À l’horizon de la philosophie avec les enfants : La démocratie comme attitude. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p.189-206). Bruxelles : de Boeck.
- Agence exécutive Éducation, audio-visuel et culture. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels : Eurydice.
- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Alimo, J. C. (2012). From Dialogue to Action: The Impact of Cross-Race Intergroup Dialogue on the Development of White College Students as Racial Allies. *EQUITY & Excellence In Education*, 45(1), 36–59. doi: 10.1080/10665684.2012.643182

- 
- Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice: 25th Anniversary Edition* (3e éd.). Cambridge : Perseus Books (1ère éd.1954).
- Anadon, M. (1991). Les représentations scolaires des rapports science/société. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 1(4), 14-23.
- Andersson, K. (2015). Deliberative Teaching: Effects on Students' Democratic Virtues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 604-622. doi: 10.1080/00313831.2014.965789
- Artaud, G. (1985). Une approche holistique du développement moral de l'adolescent, *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 403-419. doi : <https://doi.org/10.7202/900505ar>.
- Azuelos, X. et Quintard, B. (2017). Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants : contribution du génogramme imaginaire. *Pratiques psychologiques*, 23, 127-152. doi.org/10.1016/j.prps.2016.11.005
- Bader, B et Therriault. G. (2008). La démarche de structuration des îlots de rationalité : une approche des QSV soucieuse d'épistémologie des sciences et d'équité en éducation aux sciences, Efficacité de l'approche des Questions Socialement Vives pour l'éducation à l'environnement et à la durabilité. Symposium sous la direction de Laurence Simonneaux et Legardez Alain au colloque Efficacité et équité en éducation, Rennes.

- 
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu (2e éd.)*. Paris : Quadrige/PUF (Ouvrage original publié en 1977).
- Baril, D. (2016). Vous avez dit « Approche culturelle » ? Un leurre qui nous ramène 30 ans en arrière. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.89-110). Montréal : Leméac.
- Barré, C. (2006). Le dialogue dans le programme d'éthique et culture religieuse. Débats, bilan et prospective. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Revue de recherches en éducation*, 50, 197-209. doi : 10.3406/spira.2012.1100
- Baslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011/2). Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent. Entretiens de stages et constructions de savoirs professionnels. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44, 85-102.
- Basset, J.-C. (1990). Enjeux du dialogue interreligieux. *Les cahiers du christianisme social*, 26(27), 30-37.
- Beauvoir, S. de. (1947). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard.

---

Katherine E. Batchelor, Maria Ramos & Samantha Neiswander (2018) Opening Doors: Teaching LGBTQ-themed Young Adult Literature for an Inclusive Curriculum, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91:1, 29-36, DOI: 10.1080/00098655.2017.1366183

Beaucher, V. (2015). L'évaluation en ÉCR : ce qu'en pensent les enseignants. *L'ÉCRan*, 5(2), 26-28.

Beaucher, V. (2008). Québec : La philosophie pour enfants : fondements, bénéfices et apports au programme d'Éthique et culture religieuse. *Diotime*. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38970&pos=2>.

Beck, T.A. (2013). Identity, Discourse, and Safety in a High School Discussion of Same-Sex Marriage. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 1-32. doi :10.1080/00933104.2013.757759

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bergeron, C. (2012). Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire: le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.



- 
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie (3e édition)*. Paris : Armand Collin. (Ouvrage original publié en 1976).
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bock-Côté, M. (2016), ÉCR : Il faut l'abolir. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2016/09/14/egr-il-faut-labolir>
- Bohm, D. (2004). *On dialogue*. New York : Routledge Classics. (Ouvrage original publié en 1996).
- Bonafoux, C. (2014). L'enseignement des faits religieux : une questions vive ? Dans B. Caulier et J. Molinario (dir.), *Enseigner les religions – Regards et apports de l'histoire* (p.359-372). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N., Daniel, M.-F. et Desruisseaux, J.-C. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble ?, *Éducation et francophonie*, XLV(1), 60-88.
- Bouchard, N., Haeck, N., Plante, M. et Venditti, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme éthique et culture religieuse, *Formation et profession*, 24(1), 29-41.

---

Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N. (2008). La question du dialogue. *Vivre le primaire*. (21)4, p. 44-47.

Bouchard, N. (2010). Penser le dialogue en éducation éthique avec l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel. (dir.). *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 153-172). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Breton, P. (2015). *Convaincre sans manipuler*. Paris : Éditions La Découverte.

Breton, P. (2007). *Éloge de la parole*. Paris : Éditions La Découverte.

Breton, P. (2006). *L'incompétence démocratique : La crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. Paris : Éditions La Découverte.

Breton, P. (2000). *La parole manipulée*. Paris : Éditions La Découverte.

Brett L. M. Levy, Lauren Collet-Gildard & Thomas C. Owenby (2017) Generating Dynamic Democratic Discussions: An Analysis of Teaching With U.S. Presidential Debates. *The Social Studies*, 108(2), 39-54, doi: 10.1080/00377996.2016.1266594

---

Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. (Trad. par J. Loewenson-Lavi). Paris : Aubier.

Buber, M. (1923). *Je et Tu*. (Trad. par G. Bianquis). Paris : Aubier.

Cassidy, C., Millar, R. et Thom, D. (2012). Philosophy with Children. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/262888302\\_Philosophy\\_with\\_children\\_Talking\\_thinking\\_and\\_learning\\_together](https://www.researchgate.net/publication/262888302_Philosophy_with_children_Talking_thinking_and_learning_together)

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. doi : 10.7202/019688ar

Chapellon, S. (2011). L'enfant de migrant est-il soluble dans l'école ? Réflexion autour des effets trans-familiaux de la migration. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 207-220. doi:10.3917/nrp.011.0207

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, *Recherches qualitatives - Hors série*, 3, 126-139.

Cherblanc, J. et P. Lebuis (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible, *Télescope*, 17 (3), 79-99.

- 
- Clerc, P. (2006). Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires ? Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.137-146). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Colomb, E. (2010). La pratique du dialogue. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 121-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Rapport au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec.
- Comité sur les affaires religieuses (2007). *Consultation sur le projet de programme Éthique et culture religieuse*. Rapport à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec.
- Commission Parent. (1956-1966) *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Rapport au ministère de l'éducation. Montréal : Fides.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses universitaires de France.

---

Conche, M. (1982). *Le fondement de la morale*. Limoges : Éditions de Mégare.

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil du Statut de la femme. (2016). *Avis : Égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*, Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Coste, C. (2008). Comment vivre ensemble de Roland Barthes, *Recherches et travaux*, 72, (200-215).

Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M. et Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : Stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire, *Revue pour la recherche en éducation*, vol. 1, 50-69.

- 
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2012). Pupils' Age And Philosophical Praxis: Two Factors That Influence The Development Of Critical Thinking In Children, *Childhood & philosophy*, 8(15), 115-142.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. et Garza, T. (2005) Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. *Communication Education*, 54:4, 334-354, doi: 10.1080/03634520500442194
- Daniel, M.-F. (2010) Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 25-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2008a). Présupposés philosophiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p.25-45). Bruxelles : de Boeck.
- Daniel, M.-F. (2008b). L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p.231-246). Bruxelles : de Boeck.
- Daniel, M.-F. (2006). Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et enseignement moral au primaire. Dans F. Ouellet (dir). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* (p.127-152). Québec : Presses de l'Université Laval.

---

Daniel, M.-F. (2005) *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : PUQ.

Daniel, M.-F. (1992) *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Éditions Logiques.

DeTurk, S. (2006). The Power of Dialogue: Consequences of Intergroup Dialogue and their Implications for Agency and Alliance Building, *Communication Quarterly*, 54(1), 33/51.

Denault, B. et Ouellet, F. (1981). Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec : Les principaux enjeux du débat. *Les Cahiers de l'ACFAS*, 15, p.175-190.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal : McGraw- Hill.

Desrochers, L. (2011) La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique* (p. 135-144). Québec : Presses de l'Université Laval.

Dessel et Rogge (2008). Evaluation of Intergroup Dialogue: A Review of the Empirical Literature, *Conflict Resolution Quarterly*, 26(2), 199-238. DOI: 10.1002/crq.230

Dessel, A. et Rodenborg, N. (2017). An Evaluation of Intergroup Pedagogy: Addressing Segregation and Developing Cultural Competencies. *Journal of Social Work Education*, 53(2). P.222-239. doi : 10.1080/10437797.2016.1246269

- 
- Dessel, A., Woodford, M. R. et Warren, N. (2011). Intergroup Dialogue Courses on Sexual Orientation: Lesbian, Gay and Bisexual Student Experiences and Outcomes. *Journal of Homosexuality*, 58, 1132–1150. doi : 10.1080/00918369.2011.598420
- Dewey, J. (2005). *Comment nous pensons*. (Trad. Par O. Decroly). Paris : Les empêcheurs de tourner en rond/Seuil.
- Dopson, B.G. (2010). *From monologue to dialogue : A teacher training to enhance effective student engagement and learning*. (Thèse de doctorat inédite). University of North Carolina, Charlotte États-Unis.
- Dubé, L. (2016). *La compétence interculturelle en éthique et culture religieuse : un vecteur de reconnaissance de soi et de l'autre et de réussite dans la poursuite du bien commun*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Dubois, M. (2013). Enseigner la culture religieuse en milieu multiethnique. Dans C. Bertrand et M. Dubois, *L'ABC D'ECR* (p.91-95). Deux-Montagnes : Les Éditions Grahel.
- Duhamel, A. (2010). Le « vivre-ensemble » : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (Dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 111-130). Québec: Presses de l'Université du Québec.



- 
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS, *Libellio d'AEGIS*, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58.
- Dupeyrix, A. (2009). *Comprendre Habermas*. Paris : Armand Collin.
- Duhamel, A. et Estivalèzes, M. Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique, *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98.
- Durand, J.-D. (2014). La religion dans l'enseignement : la diversité européenne. Dans B. Caulier et J. Molinario (dir.), *Enseigner les religions – Regards et apports de l'histoire* (p.295-310). Québec : Presses de l'Université Laval.
- El-Mabrouk, N. et Sirois, M. (2016). Stéréotypes sexistes et stéréotypes culturels dans les manuels d'ECR du primaire. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.121-148). Montréal : Leméac.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills, *Educational Leadership*, vol.43, p.44-48.
- Estivalèzes M. (2016). Enseigner le programme d'Éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La*

---

*diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p.140-150). Montréal: Fides Éducation,

Estivalèzes, M. (2012). Les programmes de culture religieuse à l'école au Québec, des années 1970 à aujourd'hui. Dans M. Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et de culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous.* (p.1-34) Québec : Presses de l'Université Laval.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : PUF.

Éthier, M., Lantheaume, F., Lefrançois, D. & Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36(1), 65–85. doi:10.7202/018090ar

Fall, K. (2015). De quoi l'expression « le vivre-ensemble » est-il le nom ? Cartographie d'une notion. Dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble.* (p.21-38). Québec : Presses de l'Université Laval.

Ferry, J.-M. (2013). *L'éthique reconstructive comme éthique de la responsabilité politique.* Repéré à : <https://www.raison-publique.fr/article568.html>, consulté le 16 janvier 2019.

---

Ferry, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*. Paris : Éditions du Cerf.

Jeffrey, D. (199). *La morale dans la classe*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Jutras, F. et Gabin Ntebutse, J. (2012). Dimensions à considérer pour une éthique professionnelle des enseignants universitaires. Dans D. Moreau (dir), *L'éthique professionnelle des enseignants* (p.87-116). Paris : L'Harmattan.

Fayard, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté, *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, 57, 1-15.

Flynn, J. E. (2012). Critical Pedagogy With The Oppressed And The Oppressors, *Middle Grades Research Journal*, 7(2), 95–110.

Forges, R. (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Frijters (2008) Effects of Dialogic Learning on Value-Loaded Critical Thinking, *Learnind and Instruction*, 18(1), 66-82.

- 
- Fourez, G. (1997) Qu'entendre par « îlot de rationalité » et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Asters*, 25, 217-225.
- Fourez, G. (1998) Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école, *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 31-50.
- Fourez, G., Matthy, P. et Englebert-Lecomte, V. (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. *Asters*, 17, 119-142.
- Fox, N. (2018). *Les représentations sociales des concepts d'éthique, du religieux et du dialogue chez les enseignants d'ÉCR du secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation (Ouvrage original publié en 2006).
- Gagnon, M., Marie, S. et Yergeau, S. (2016). L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.265-288). Montréal : Leméac.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48 (1), 57-78.

---

Gagnon, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question* (p.65-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, M. (2011). La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le développement de la pensée critique d'adolescents. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : applications et enjeux* (p. 267-282). Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M. (2010). Réfléchir en îlot interdisciplinaire de rationalité autour de questions éthiques: les enjeux de la complexité, du jugement critique et des rapports aux savoirs. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Réflexions dialogiques sur l'éducation éthique* (p.77 – 98). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, M. (2008). Québec : pratiquer la philosophie avec les enfants, l'importance de varier les approches. *Diotime*, 37, Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38947>

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

---

Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Garrus, R. (1996). *Étymologie du français : Les curiosités étymologiques*. Paris : Éditions Berlin.

Gendron, C. (2012) Discours sur le dialogue d'ex spécialistes de l'enseignement moral laïc. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants* (p.55-85). Paris : L'Harmattan.

Gendron, C. (2003a). *Éduquer au dialogue*. Paris : L'Harmattan.

Gendron, C. (2003b). Contributions éthiques et féministes à l'éducation à la citoyenneté, *Religiologiques*, 28, 51-66.

Gendron et Rousseau (2010). Le grand programme d'une « petite matière ! ». Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 171-194). Québec : Presses de l'Université Laval.

- 
- Gicali, M.-J. (2012). *Éducation à la paix au primaire : études des récits des pratiques des enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente* (Trad. par A. Kwiatek). Paris : Flammarion (Ouvrage original publié en 1982).
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvance, *Aster*, 46, 7-30.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative, *Recherches qualitatives*, 3-17.
- Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec (2003). *La culture, toute une école ! L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec (2017). *Le bilan démographique du Québec – Édition 2017*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1999) *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997) *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2005) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse*. Québec : Les publications du Québec.

Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1977). *Programme optionnel d'enseignement culturel de la religion de secondaire IV, première partie* : Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1977). *Programme optionnel d'enseignement culturel de la religion de secondaire V, première partie* : Québec : Ministère de l'Éducation.

Gravel, S. (2018). *Impartialité, objectivité et neutralité ? étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Gravel, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse* (p.191-211). Québec : Presses de l'Université Laval.



---

Gurin, P., Nagda, B. A. (2007). Intergroup dialogue : A critical-dialogic approach to learning about difference, inequality and social justice, *New Directions For Teaching And Learning*, no. 111, p. 35-45.

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*, Princeton : Princeton University Press.

Gutmann, A. et Thompson, D. (2002). Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente ?, *Philosophies*, 29(2), p.193-214.

Habermas, J. (2006). *Idéalisations et communication*. (Trad. Par C. Bouchindhomme). Paris : Fayard.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. (Trad. Par M. Hunyadi). Paris : Flammarion.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. (Trad. par C. Bouchindhomme). Paris : Flammarion.

Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom, *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629.

Hasni, A. (2017). Réflexions sur le développement de la pensée critique à l'école : quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ?, *Bulletin du CRÉAS*, Dossier thématique, 29-37.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. (Trad. Par M. Denis). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Heimberg, C. (2006). Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie ? Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.147-158). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Hemmings, A. (2000). High School Democratic Dialogues : Possibilities for praxis, *American Educational Research Journal*, 37(1), 67-91.

Hess, D. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers, *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.

Hirsch, S., Audet, G. & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Montréal : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire MargueriteBourgeoys.

Hirsh, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Didaktik/Didactique*, 2, 78-87.

- 
- Huber, J., Murphy, S., et Clandinin, J. (2003). Creating Communities of Cultural Imagination: Negotiating a Curriculum of Diversity. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 343-362.
- Holley, L. et Steiner, S. (2005). Safe space : Students Perspectives on Classroom Environnement, *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. & Van der Werf, G. (2014) The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. Doi : 10.1080/09243453.2012.751035
- Jodelet, D. (2006). Représentations sociales. Dans S. Mesure et P. Savadian (Dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, (p.1003-1005), Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Journell, W. (2011). Teacher's Controversial Issue Decision Related to Race, Gender and Religion During the 2008 Presidential Election. *Theory and Research in Social Education*, 39(3), 348-392.
- Jutras, F. (2010) Les orientations du programme d'éthique et culture religieuse. Dans V. Beaucher, F. Jutras et S. Rousseau. *Enseigner l'éthique et la culture religieuse* (p. 1-24). Montréal : CEC.
- Kerbrat-Orecchiono, C. (1996). *L'énonciation*. Paris : PUF.

Khuri, L. (2004). Facilitating Arab-Jewish intergroup dialogue in the college setting, *Race Ethnicity and Education*, 7(3), 229-250. doi : 10.1080/1361332042000257056.

Kvale, S. (1996). *InterViews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE publications.

Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures: recension critique Québec* : Livres en ligne du CRIRES. En ligne [http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude\\_de\\_cas\\_strategie.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf)

Laugier, S. et Papperman, P. (2008). Présentation de l'ouvrage : Gilligan, C. (2008). *Une voix différente*. (Trad. par A. Kwiatek). Paris : Flammarion (Ouvrage original publié en 1982).

Lavallée, S. (2011). Ce que je souhaite pour mes enfants. Dans Donovan, P., Fournier, S., Garant, E., Gignac, A., Lavallée, S. et O'Neill, L. *La religion sans confession* (p.99.-126). Montréal : Médiaspaul.

Lebuis, P. (2010). Québec : Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse. *Diotime*, 43. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39078>

- 
- Lebuis, P. (2008). « Enseigner » l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant ». Dans P. Lebuis et J.-O. Béland (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p.109-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école. *Éthique publique*. 8(1), 70-91.
- Lebuis, P. (2005). La philosophie pour enfants au Québec : De l'enseignement moral à l'éducation à la citoyenneté. *Diotime*. 25. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32677>.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.19-32). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*, Outremont : Les éditions logiques.
- Legros, S. (2009). *Le pluralisme religieux à l'heure de la laïcité scolaire: Une analyse du programme Éthique et culture religieuse à la lumière de la pensée de Raimon Panikkar* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Canada.

---

Leleux, C. (2002). Pour une éducation à l'intercompréhension. Dans N. Bouchard (dir.) *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (p.105-134). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, G. (2016) *Différence et liberté – Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal : Boréal.

Leroux, G. (2011). La philosophie pour les enfants et le programme Éthique et culture religieuse. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique* (p. 205-224). Québec : Presses de l'Université Laval.

Leroux, G. (2010). Le dialogue et l'éducation au pluralisme. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p.175-200). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, G. (2009). Le rôle de l'enseignant dans le programme ÉCR. *L'ÉCRan*, 1(3), 22-24.

Leroux, G. (2007). *Éthique, Culture religieuse, Dialogue*. Montréal : Fides.

Leroux, G. (2002). Fondamentalisme et modernité : Les trois monothéismes et les impasses de la raison. *Horizons philosophiques*, 13(1), 71-89.

- 
- Lévy, J. L., Pierrepont, C. (2009). Homosexualités et reconnaissance sociale : perspectives canadiennes et québécoises, *Globe*, 12(2), 159-167.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Ribert, J.-C. et Ricard, F. (1989). *Histoire du Québec contemporain – Le Québec depuis 1930*. Montréal : Boréal. (1ère éd. 1979).
- Lipman, M. (2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p.12-24). Bruxelles : Boeck.
- Loeffel, L. (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Assq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lopez Humphreys, M. (2012). Intergroup Dialogue: A Pedagogical Model for Integrating Cultural Competence within a Social Justice Framework, *The International Journal of Disciplinary Social Sciences*, Vol.6, Issue 5, 199-213.
- Luby, A. (2014). First Footing inter-faith dialogue. *Educational Action Research*. 22(1), 57–71.  
doi: 10.1080/09650792.2013.854176
- Lucier, P. (2009) La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse. Site de la chaire Fernand Dumont, Repéré à <http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp->

---

content/uploads/2014/08/LucierP\_2009\_La\_pratique\_du\_dialogue\_en\_Ethique\_et\_culture\_religieuse.pdf

Lucier, P. (2005) Éthique et culture religieuse à l'école : les défis de la nouveauté. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* (p.197-214). Québec : Les Presses de l'université Laval.

Maclean, A. M., Matusba, M. K., Walker, L. (2004). Transcendence and the Moral Self : Identity Intergration, *Religion, and Moral Life. Journal for the Scientific*, 43-3, 429-437.

Maxwell, B. (2018). Aborder des sujets sensibles avec les élèves : questions juridiques. *L'ÉCRan*, 8(1), 12-13.

Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. *Revue d'aménagements linguistiques. Hors série*, 69-82.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York : St. Martin's Press.

McPeck, J.E. (1990). The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification, *Educational Research*, 19(4), 13-16. doi : 10.3102/0013189X019004013



- 
- Mégevand, M. (2011). La fête chiite de l'Achoura, *Le monde des religions*, Repéré à [http://www.lemondedesreligions.fr/actualite/la-fete-chiite-de-l-achoura-07-12-2011-2070\\_118.php](http://www.lemondedesreligions.fr/actualite/la-fete-chiite-de-l-achoura-07-12-2011-2070_118.php), consulté le 8 août 2018
- Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris : ESF Éditeur.
- Mejidas, J. (2006). La question de l'égalité des sexes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.187-202). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Michaud, M. (2010). *L'acte de philosopher en philosophie pour enfants*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Milot, M. (2012). Aperçu sociohistorique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec. Dans Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.) *Le programme d'éthique et de culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. (p.35-58) Québec : Presses de l'Université Laval.
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Montréal : Novalis.
- Milot, M. (2004). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118 : enquête auprès des leaders religieux*, avec la collaboration de F. Ouellet, Montréal, Immigration et métropoles /

---

Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.

Moore, D. L. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (dir.). *Le programme d'éthique et culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous.* (p.111-130). Québec : Les Presses de l'université Laval.

Moore, D. (2014). Overcoming religious illiteracy : expounding the boundaries of religious education, *Religious Education*, 109(4), p.379-389.

Morris, R. W., N. Bouchard and A.-M. De Silva. (2011). Enthusiasm and Ambivalence: Elementary School Teacher Perspectives on the Ethics and Religious Culture Program, *Religion & Education*, 38, 257-265. doi : 10.1080/15507394.2011.609117

Morris, R. (2010). L'approche narrative et l'éducation au dialogue en éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p.55-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morris, R. (2002). L'approche narrative : penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques en enseignement moral : six approches contemporaines* (p.133-169). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- 
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9e éd.). Issy-les-Moulineux : ESF Éditeur. (1ère éd. 1974).
- Muller, J.T. et Miles, J. J. (2017). Intergroup dialogue in undergraduate multicultural psychology education : Group climate development and outcomes, *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(1), 52-71.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools – An Alternative Approach to Education*. New York : Teachers College Press. (1ère éd. 1992)
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People – A Caring Alternative to Character Education*. New York : Teachers College Press.
- Ouellet, F. (dir.) (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* Québec : PUL.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté – Quelques pistes pour s'orienter dans la conception des diversités, *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (1997). L'enseignement religieux comme formation à la vie démocratique. Dans Milot, M. et F. Ouellet (dir.). *Religion, éducation, démocratie* (p. 151-182). Paris : L'Harmattan.

- 
- Paillé, P. (2009) Recherche qualitative. Dans Mucchielli, A. (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 218-220). Paris : Armand Collin.
- Paillé et Mucchielli (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Pajer, F. (2014). Les systèmes éducatifs d'Europe vont-ils généraliser des approches post-confessionnelles dans les cours en matière de religion. Dans B. Caulier et J. Molinario (dir.), *Enseigner les religions – Regards et apports de l'histoire* (p.311-326). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Palard, J. (2000). La confessionnalité scolaire en débat. Dans S. Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise* (p.91-138). Montréal : Fides.
- Panissal, N., Jeziorski, A. et Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège, *Dire*, (8). doi : 10.25965/dire.786
- Porterfield, S.L., Busey, C.L. (2016). A Step Towards Radical Literacy: Engaging Students In Racial Current Events In The Social Studies Classroom, *Ohio Social Studies Review*, 53(1), 5-25.

- 
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, France : ESF éditeur.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113- 172). Montréal: Gaétan Morin.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière.
- Pourtois, S.P. et Desmet, H. (2009) Épistémologie des méthodes qualitatives, Dans Mucchielli, A. (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 71-77). Paris : Armand Collin.
- Quérin, J. (2016). Les visées multiculturalistes du cours Éthique et culture religieuse. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.47-66). Montréal : Leméac.

---

Quintin, J. (2016). *Le dialogue dans l'acte éducatif et la relation de soin*. Montréal : Liber.

Radstake, H. et Leeman, Y. (2010). Guiding discussion in the class about ethnic diversity, *Intercultural Education*, 21(5), 429-442.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?

Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal : CEC.

Robert, André D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?

Robichaud, A. (2017). Le développement moral de l'individu: penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire, *Éducation et Francophonie*, 45(1), 28-41.

Roche, M. (2011). Creating a dialogical and critical classroom : reflection and action to improve practice, *Educational Action Research*, 19(3), 327-343.

- 
- Rondeau, D. (2012). Fondements philosophiques et normatifs. Une analyse sous l'angle de la reconstruction. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question* (p.173-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rondeau, D. (2008). Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste. Dans P. Lebuis et J.-O. Béland (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p.73-92). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, C. (2011). *Études des perspectives éthiques sur l'environnement : activités de dialogues pour des élèves de la fin du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Roussel, J.-F. (2000). La situation du rapport Proulx dans l'évolution récente de l'enseignement moral et religieux catholique. Dans S. Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise*, (p.63-80). Montréal : Fides.
- Sadowski, M. (2016). More than a save space – Three schools offer a lesson in how to take support for LGBTQ students to the next level, *Educational Leadership*, 74(1), 33-37.
- Salomon, G. et Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning, *Review of Research in Education*, 23, 1-24.

- 
- Sarot, A., Girard, L.-C., Chomentowski, M., Ravah-Lévy, A., Falissard, B. et Moro, M.-R. (2017). L'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration – enjeux et perspectives de prévention, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65, 180-187.
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallinard.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: PUL.
- Schoem, D. et Hurtado, S. *Intergroup Dialogue: Deliberative Democracy In School, College, Community And Workplace*. Michigan : Intergroups dialogue Deliberative Democracy in School.
- Schuitema, J., Boxtel, C. V., Veugelers, W. et Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education, *Psychology Education*, no.26, 58-107.
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijilaardsam, G., Geertz, T.-D. (2009). Two Instructional Designs for Dialogic Citizenship Education, *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 439-461.
- Schuitema, J.; Ten D. G. and Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education : a review, *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.



- 
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Schriener, P. (2007). Un « espace libre » favorisant l'expression libre. Dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles* (p.65-70). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Schleifer, M. (2009). Éducation morale et endoctrinement. Dans Schleifer, M., Talwar, V. et Harris, P. (Dir.). *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants*. Québec (p.119-128). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Silverstone, H. (2007). *Encouraging and supporting student inquiry : researching controversial issues*, Santa Barbara : Libraries Unlimited.
- Solignac, P. (2010). Moraliste ou arbitre ? Le rôle de l'enseignant en éducation au dialogue. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 133-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. doi: 10.7202/031912ar

- 
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45
- Tannebaum, R.P. (2013). Dialogue, Discussion, and Democracy in the Social Studies Classroom, *Social Studies Research and Practice*, 8(3), 99-109.
- Tappan, M. B. (1991). Narrative, Language and Moral Experience. *Journal of Moral Education*. 20 (3), p. 243-256.
- 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(1), 55-69.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux sciences*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimousky, Rimousky, Canada.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. doi : 10.3917/lfa.152.0019

- 
- Tomalty, J. A. (2009). Éducation morale, libéralisme et tolérance. Dans Schleifer, M., Talwar, V. et Harris, P. (2009). *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants. Québec* (p.109-118). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Tremblay, S. (2010) *École et religion – Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal : Fides.
- Tutiaux-Guillon (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.119-136). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- UNESCO. (1998). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans*, Rapport à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Rapport mondial de l'UNESCO, Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2012). *L'éducation pour le développement durable : ouvrage de référence*, Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Façonner l'avenir que nous voulons*, Rapport final de la décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), Éditions UNESCO.

- 
- UNESCO. (2016). *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*, Éditions UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck University.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoir de références et logique d'action. Dans H. Osftetter & B. Scheneulwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p.245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vianitier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vivien, J. (2016). *Élaboration d'un matériel pédagogique pour l'éducation à la paix basé sur des modèles de paix*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- 
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 243-271.
- Watters, D. (1999). *L'enseignement religieux catholique au Québec 1963-1996, du rapport Parent aux États généraux sur l'éducation : autorités, stratégies, enjeux*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Weinstock, D. (2011). *Le défi de la reconnaissance à l'école*, Communication présentée dans le cadre des conférences du Groupe de recherche en éducation éthique et en éthique de l'éducation, Montréal. Repéré à <https://gree.uqam.ca/activites/26-conference-de-daniel-weinstock.html>
- Welton, A. D., Tiffany, O. H. et Lalonde P. G. (2015). Social Justice Education in a Diverse Classroom: Examining High School Discussions about Race, Power, and Privilege, *Equity & Excellence In Education*, 48(4), 549–570.
- Yaron, K. (1993). Martin Buber. *Perspectives*, XXIII (1-2), 135-147.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zemzemi, F. (2010). *La pédagogie explicite*. (Mémoire de maîtrise professionnelle inédit). Haute école pédagogique. Lausanne, France.

Zuniga, X., Mildrer, J., Varghese, R., DeJong, K. et Keehn, M. (2012). Engaged Listening in Race/Ethnicity and Gender Intergroup Dialogue Courses, *Equity & Excellence In Education*, 45(1), 80–99. doi : 10.1080/10665684.2012.644962

## ANNEXE A. TEXTE DE RECRUTEMENT

Bonjour,

Mon nom est Chantal Bertrand et je suis doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke. Au cours des sept dernières années, j'ai eu l'occasion d'offrir de la formation continue ainsi que différents cours en formation des maîtres, notamment à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal. Ces expériences professionnelles m'ont permis de discuter avec un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, en fonction ou en devenir, et de prendre conscience que si la compétence au dialogue est généralement reconnue comme pertinente et stimulante, elle pose également un certain nombre de questions relatives à sa mise en œuvre.

Dans le cadre de mon projet de thèse, je souhaite notamment documenter les défis rencontrés lors de la pratique du dialogue en classe d'ÉCR au secondaire, ainsi que les savoirs professionnels (stratégies, méthodes pédagogiques...) qui ont été développés par les enseignantes et les enseignants. C'est pourquoi je sollicite votre participation pour réaliser des entrevues d'une durée d'environ une heure et quart afin de comprendre comment vous concevez le dialogue, les défis que vous rencontrez dans sa mise en œuvre et les savoirs professionnels que vous sollicitez ou avez développés au cours de votre pratique.

Le verbatim de l'entrevue vous sera envoyé afin de vous permettre, au besoin, d'apporter des nuances ou des rectifications à vos réponses. Une analyse des données sera également effectuée

afin de mieux comprendre la réalité de la pratique du dialogue en classe d'ÉCR, de documenter et partager des savoirs professionnels.

Pour participer à cette étude, vous devez avoir un minimum de trois années d'enseignement de l'ÉCR comme principale tâche, soit 75% et plus de celle-ci et au moins une dizaine de crédits universitaires en éthique et culture religieuse, enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Votre école doit également être située à Montréal. Votre participation est précieuse puisque peu d'études portent sur la mise en œuvre du programme d'ÉCR.

Si vous souhaitez en savoir davantage sur ma recherche, contactez-moi par courriel : [Chantal.Bertrand@usherbrooke.ca](mailto:Chantal.Bertrand@usherbrooke.ca). Il me fera plaisir de vous expliquer davantage le projet et ses retombées attendues sur la recherche, la formation et la pratique, ainsi que les implications de votre éventuelle participation. J'aimerais souligner dès maintenant que la confidentialité est assurée et que votre participation serait grandement appréciée.

Au plaisir de travailler avec vous,

*Chantal Bertrand*



## ANNEXE B. SCHÉMA D'ENTRETIEN

### SCHÉMA D'ENTRETIEN

#### Thème 1: Questions générales

Qu'est-ce que l'éducation pour vous ?

Quelle est la place d'ÉCR dans la formation des élèves ?

Quel est votre rôle comme enseignante ou enseignant en ÉCR?

Qu'est-ce qu'un dialogue pour vous ?

#### Thème 2 : Le dialogue en ÉCR

Comment voyez-vous l'enseignement du dialogue dans le programme ÉCR?

Quels sont les défis et les contraintes que vous avez rencontrés en enseignant la compétence au dialogue ?

Est-ce que les contenus associés au dialogue vous semblent pertinents, suffisamment précis, intéressants pour les élèves, etc. ?

Y a-t-il d'autres contenus vous ajouteriez ?

Quels sont les contenus d'enseignement du dialogue que vous préférez ?

### Thème 3 : Arrimage du dialogue à l'éthique

Quels liens faites-vous entre le dialogue et la réflexion éthique en classe ?

Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le dialogue favorise le développement de l'esprit critique des élèves sur les questions d'éthique ?

Précisez ce qu'est l'esprit critique pour vous.

Êtes-vous à l'aise dans l'animation d'un dialogue de certains thèmes sensibles en éthique comme le mariage gai, la contraception ou l'aide médicale à mourir ?

Quels sont les thèmes éthiques les plus difficiles à aborder avec les élèves ?

Est-ce que vous avez déjà dû interrompre une discussion éthique parce qu'il y avait un dérapage dans des propos discriminants ou méprisants ?

Est-ce qu'il y a des thèmes éthiques que vous ne voulez pas aborder ? Pourquoi ?

Quels sont les thèmes éthiques que vous préférez aborder avec les élèves ?

Comment ça se passe en général lorsque vous enseignez un thème éthique ?

### Thème 4 : Arrimage du dialogue à la culture religieuse

Quels liens faites-vous entre le dialogue et l'enseignement de la culture religieuse en classe :

---

Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le dialogue favorise la compréhension des phénomènes religieux?

Est-ce que les élèves discutent aisément de phénomènes religieux?

Y a-t-il des phénomènes religieux qui les mettent mal à l'aise, qu'ils n'aiment pas discuter ?

Quels sont les phénomènes religieux qu'ils aiment discuter.

Est-ce que les élèves témoignent librement de leurs croyances religieuses ?

Éprouvez-vous certaines difficultés liées à l'arrimage de la pratique du dialogue et la compréhension du phénomène religieux ?

Êtes-vous à l'aise dans l'animation d'un dialogue sur certains thèmes sensibles en culture religieuse comme le burkini, les attentats terroristes commis au nom de la religion, l'inégalité entre les hommes et les femmes, etc.

Quels sont les thèmes de culture religieuse les plus difficile à enseigner pour vous ?

Animez-vous de la même manière un dialogue en éthique et un dialogue en culture religieuse ou y a-t-il certaines différences ? (Au besoin : Pouvez-vous clarifier votre réponse ?).

Observez-vous une différence dans la manière dans l'ouverture des élèves pour discuter en éthique et en culture religieuse ?

## Thème 5 : Le déroulement du dialogue en classe

### Préparation

Comment préparez-vous les élèves au dialogue en début d'année au point de vue pédagogique et disciplinaire?

Quelles sont vos consignes pour la bonne régulation du dialogue avec les élèves ?

Préparez-vous les élèves avant un dialogue (ex : rappels de concepts, de consignes ou autres) ? Pourquoi ? Si oui comment et dans quelles circonstances ?

### Les formules pédagogiques

Quelles sont les formules ou approches pédagogiques de dialogue que vous utilisez (ex : petits groupes, grands groupes, débats, CRP, utilisation de groupes d'observateurs et d'observatrices, ...) ?

### L'animation

Comment vous préparez-vous pédagogiquement en vue d'animer un dialogue ?

---

Comment pourriez-vous décrire l'expérience que vous vivez comme pédagogique lorsque vous animez une situation de dialogue ? (Ex : vous sentez-vous tendu.e, relaxe, très concentré.e...)

Quels sont les défis rencontrés dans l'animation d'un dialogue ?

Quels sont vos forces et vos points à améliorer dans l'animation d'un dialogue ?

Quels moyens avez-vous développé en cours de pratique pour faciliter l'animation d'un dialogue ?

Thème 6 : L'évaluation du dialogue

Comment évaluez-vous la compétence au dialogue ?

Quels sont les principaux défis dans l'évaluation du dialogue ?

Avez-vous développé des stratégies pour mieux évaluer ?

Thème 7 : Les défis du dialogue pour les élèves

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de la pratique du dialogue ?

Quelles sont les stratégies (stratégies d'animation, règles ou autres) que vous utilisez pour surmonter ces difficultés ?

Quelles sont les activités pédagogiques préférés des élèves sur le dialogue ?

Thème 8: La posture professionnelle

Vous connaissez la posture professionnelle exigée aux enseignants du programme ÉCR dont voici un extrait du programme : « Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. » (MELS, 2008, préambule).

Comment vous situez-vous par rapport à cette posture ?

Prenez-vous des distances ou des libertés par rapport à cette posture et pourquoi ?

Que signifie pour vous être objectif lorsque vous enseignez un contenu religieux ou éthique ?

Comment les élèves réagissent-ils à la posture professionnelle que vous adoptez ?

Quels sont les avantages et les inconvénients de cette posture lors de l'animation d'un dialogue en ÉCR ?

### Thème 9 : Bilan

Au final quel regard portez-vous sur votre pratique en lien avec le dialogue en classe ?

Votre conception du dialogue a-t-elle changée au fil du temps, et si oui comment et pourquoi ?

Quel bilan faites-vous de la pratique du dialogue pour les élèves ?

Si vous aviez une recommandation à faire au ministère de l'Éducation concernant la compétence au dialogue, quelle serait-elle et pourquoi ?