Document généré le 24 avr. 2024 18:57

Éthique en éducation et en formation
Les Dossiers du GREE

Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative

Anne-Marie Duclos et Bruno Poellhuber

Numéro 4, automne 2017

L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1045188ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1045188ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Duclos, A.-M. & Poellhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 42–60. https://doi.org/10.7202/1045188ar

Résumé de l'article

L'implantation du programme de formation *Éthique et culture religieuse* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) entraine un « changement profond » au regard de notre système d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Les perceptions des agents d'implantation par rapport à une innovation éducative peuvent affecter non seulement sa mise en oeuvre, mais ses résultats (Fullan, 2007). Afin de mieux comprendre les perceptions des enseignants du primaire face au programme d'ÉCR, une entrevue exploratoire semi-dirigée a permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme et à sa mise en oeuvre. Les résultats obtenus des thèmes émergents sont plutôt négatifs, et ce, peu importe le niveau d'expertise des enseignants par rapport à l'utilisation du programme.

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative

Anne-Marie Duclos, docteure en éducation
Bruno Poellhuber, professeur
Université de Montréal

Résumé : L'implantation du programme de formation *Éthique et culture religieuse* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) entraine un « changement profond » au regard de notre système d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Les perceptions des agents d'implantation par rapport à une innovation éducative peuvent affecter non seulement sa mise en œuvre, mais ses résultats (Fullan, 2007). Afin de mieux comprendre les perceptions des enseignants du primaire face au programme d'ÉCR, une entrevue exploratoire semi-dirigée a permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme et à sa mise en œuvre. Les résultats obtenus des thèmes émergents sont plutôt négatifs, et ce, peu importe le niveau d'expertise des enseignants par rapport à l'utilisation du programme.

Mots-clés : programme « Éthique et culture religieuse », perceptions des enseignants, enseignants du primaire, CBAM (Concerns-Based Adoption Model).

Abstract : The implementation of the Ethics and Religious Culture program (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) [ERC] leads to a "profound change" with regard to our educational system (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). The perceptions of the implementation agents with regard to an educational innovation can affect not only its implementation process, but also its results (Fullan, 2007). In order to better understand primary school teachers' perceptions of the ERC program, a semi-structured exploratory interview enabled an exploration of the interviewees' perceptions with regard to the program and to its implementation. The results obtained from the emerging themes are somewhat negative, no matter what the teachers' level of expertise with regard to using the program.

Keywords : Ethics and Religious Culture program, teachers' perceptions, primary school teachers, CBAM (Concerns-Based Adoption Model).

1. Introduction et problématique de recherche

Au Québec, le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) découle de plusieurs années de réflexion et de débats sociaux et son implantation nationale en 2008 marque l'étape finale de la déconfessionnalisation du système d'éducation québécois (Comité sur les affaires religieuses, 2007). Pour la toute première fois dans l'histoire de l'éducation au Québec, une posture professionnelle d'impartialité est explicitement exigée des enseignants par le programme. Ils doivent donc s'abstenir d'émettre leurs croyances et points de vue dans l'enseignement du programme d'ÉCR (MELS, 2008). Lucier (2006, p. 210) soulignait l'ampleur de ce défi pour les enseignants dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR : « Expliquer sans réduire ni endoctriner, décoder sans décaper ni ajouter, analyser sans détruire ni rationaliser : le défi est énorme ».

Au moment de déployer ce nouveau programme ambitieux, le ministère devait former plus de 23 000 enseignants du primaire (la « discipline éthique et culture religieuse » est une spécialisation en enseignement secondaire, mais pas au primaire). Or, une première enquête avait estimé que le nombre d'heures reçu par enseignant représentait en moyenne entre dix et 15 heures de formation (Cherblanc et Lebuis, 2011). L'échéancier trop court ainsi que la fin précoce du financement ont constitué des conditions difficiles d'implantation du programme d'ÉCR. Enfin, une recherche exploratoire descriptive de Bergeron (2012) sur les représentations de 14 enseignants du primaire de différentes régions du Québec à l'égard de l'implantation du programme d'ÉCR mettait aussi en lumière les principales critiques des enseignants qui concernaient les difficultés reliées à l'évaluation des compétences attendues, la valeur de la formation reçue et l'absence de matériel pédagogique au moment de l'implantation du programme. Bref, selon Cherblanc et Lebuis (2011, p. 91) : « Ce programme s'est imposé aux enseignants comme une immense transformation dépassant leur capacité d'adaptation et leurs compétences ».

Non seulement l'implantation du programme d'ÉCR représente-t-elle un défi important et ambitieux, mais elle relève presque d'une utopie, comme le mentionne Leroux (2007), un des principaux concepteurs du programme d'ÉCR. Ce vaste chantier, qui ne peut trouver un modèle équivalent pour se guider, est un choix radical et inédit. Dans la société pluraliste québécoise, la justification du programme d'ÉCR trouve son sens dans la construction d'une démocratie plus ouverte et tolérante (Leroux, 2007). Ainsi, l'implantation du programme d'ÉCR dans les écoles québécoises serait perçue comme une richesse indéniable pour le respect de la diversité de notre société (MELS, 2008). Selon Milot (2012), les divers débats et tensions que génère la question de la place de la religion à l'école découlent principalement de divergences de points de vue concernant notamment les questions de l'identité nationale et de la formation de l'élève.

Cet enjeu social, voire politique, devient ainsi « un enjeu d'éthique publique » (Larouche, 2006, p. 7). Ce n'est donc pas peu dire que : « La culture religieuse ouvre certes une période de remise en question qui ébranle l'identité québécoise » (Bouchard et Pierre, 2006, p. 40).

Les enseignants se retrouvent donc face à ce nouveau paradigme pédagogique résultant d'un choix sociétal qu'est celui de la laïcité scolaire, dans un contexte où le débat sur la place de la religion à l'école se poursuit encore. Pour le Comité des affaires religieuses du Québec (2006, p.3), cette laïcité scolaire fait référence à l'égalité de traitement en matière de religion ainsi qu'à la neutralité de l'école dans la gestion de la pluralité religieuse. Dans ces conditions d'implantation, tant dans son contexte social qu'organisationnel, nous avons cherché à savoir quels sont les perceptions et comportements des enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre?

Dans cet article sont présentés les résultats de dix entrevues exploratoires semi-dirigées qui ont permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.

2. Orientations théoriques

Un nouveau programme éducatif, de nouvelles pratiques pédagogiques ou l'intégration d'une nouvelle technologie constituent des exemples d'innovations en éducation et visent généralement et ultimement à améliorer les résultats des élèves. Or, d'une implantation à l'autre, les résultats n'atteignent pas toujours les objectifs espérés au départ par les décideurs. Géré comme un événement, le changement éducatif semble encore mal compris alors que l'implantation d'une innovation est complexe et implique une meilleure compréhension du volet humain du changement (Bareil, 2008).

Plusieurs grandes approches théoriques proposent d'aborder les innovations en contexte éducatif. Duclos (2017b) propose de situer ces différents modèles sur un continuum allant des approches rationalistes de type « top-down » comme le premier modèle de « diffusion des innovations » de Rogers (1997), qui s'intéressent à la manière dont une innovation conçue dans les hautes sphères peut être largement diffusée auprès des utilisateurs finaux, aux approches gradualistes « bottom-up » comme la théorie de l'innovation (Cros, 2004), qui considèrent que l'innovation constitue un processus complexe qui doit être contextualisé et construit par les acteurs impliqués. Dans cette perspective, comme le changement est accompli par les individus et représente une expérience subjective (Fullan, 2007), il importe de s'attarder aux expériences vécues des enseignants chargés d'implanter ce changement.

L'article présenté ici est issu d'une recherche doctorale où le modèle CBAM (Concerns Based Adoption Model) a été sollicité pour les différents volets de la

recherche. Le modèle CBAM est un modèle systémique qu'on pourrait qualifier d'hybride, car il comporte certaines caractéristiques diffusionnistes et prévoit le recours à des facilitateurs du changement aidant les acteurs terrain à se l'approprier, mais considère aussi que les acteurs terrain (ici les enseignants) sont les véritables propriétaires du changement. Le CBAM propose à la fois une modélisation théorique du changement, mais aussi une instrumentation méthodologique comprenant un questionnaire visant à déterminer le niveau auquel une personne se sent « concernée » par une innovation ainsi qu'une entrevue très dirigée pour déterminer le « niveau d'utilisation », qui permet de situer sur le plan comportemental à quel point cette innovation est mise en œuvre. Huit niveaux distincts d'utilisation peuvent être utilisés 0- non-utilisation; 1- orientation; 2- préparation; 3- utilisation mécanique; 4- utilisation routinière; 5- raffinement; 6- intégration et; 7- renouvellement.

3. Méthodologie

Si cette courte entrevue très dirigée (le « branching interview ») permet de situer rapidement un enseignant quant au niveau d'adoption d'une innovation sur le plan comportemental, elle ne permet pas de décrire ces comportements plus précisément ou de comprendre les raisons pour lesquelles les utilisateurs les adoptent ou non ou de dépeindre les perceptions des enseignants dans le cadre de l'utilisation d'une innovation (Tunks et Weller, 2009). La faiblesse qualitative de ces instruments est d'ailleurs reconnue par ses propres concepteurs (Hall, Dirksen et George, 2006; Hall et Hord, 2014). C'est pourquoi nous avons décidé de documenter en profondeur ces aspects par l'utilisation d'entretiens semi-dirigés, à l'instar de Poellhuber, Allen et Roy (2010) dans le projet Cégeps en réseau.

3.1 Description des participants

En respectant toutes les considérations éthiques en recherche, les enseignants du primaire de la commission scolaire montréalaise Marguerite-Bourgeoys ont été sollicités par le biais des directions d'établissements d'une vingtaine d'écoles choisies au hasard. Afin de mieux comprendre ce que pensent les enseignants de l'implantation du programme d'ÉCR, de sa mise en œuvre et de ses effets, des entrevues exploratoires ont été réalisées auprès des dix enseignants ayant répondu à l'appel. Sur les dix participants à l'entrevue, sept sont des femmes. Parmi l'ensemble des répondants, un participant possède moins de trois ans d'expérience en enseignement, quatre ont entre trois et sept ans d'expérience, deux ont entre 14 et 25 ans et trois possèdent plus de 26 ans d'expérience en enseignement. Toujours parmi les dix répondants, quatre n'ont reçu aucune heure de formation pour enseigner l'éthique et la culture religieuse, une a reçu cinq heures de formation et cinq ont obtenu plus de 16 heures de formation en ÉCR. Le Tableau 1 décrit

le genre, les années d'expérience et le nombre d'heures de formation en ÉCR des participants.

3.2 Description de l'instrument

Le canevas de l'entrevue exploratoire utilisé (annexe 1) propose notamment au répondant de décrire le programme d'ÉCR et d'en identifier les forces, les faiblesses et les exigences selon son point de vue. La collaboration avec les collègues dans l'enseignement de l'ÉCR, les planifications pour le futur ainsi que les évaluations et rétroactions de sa propre utilisation du programme sont également évaluées. Finalement, la perception du répondant concernant les effets du programme d'ÉCR sur ses élèves ainsi que l'apport professionnel de cette utilisation constitue les questions de l'entrevue exploratoire semi-dirigée.

3.3 Analyse qualitative

Les données suscitées par les entrevues ont été enregistrées, retranscrites et analysées par codage mixte. Ce type de codage, où les catégories sont construites d'une part, à partir du cadre conceptuel, et d'autre part, des termes émergents, concorde avec cette recherche exploratoire. Le logiciel QDA Miner a permis de relever la fréquence d'apparition des codes dans les verbatim par codage et comparaison des données. Sur la base de leurs similitudes, de leurs généralités et de leurs répétitions, des classes d'éléments ont été établies et leurs caractéristiques, analysées, ce qui constitue la première phase du traitement des données selon Van der Maren (1996). Un codage inversé a été produit ainsi qu'un contre-codage de trois entrevues afin de contrevérifier les unités de sens. Ensuite, ont été établies une hiérarchisation des données ainsi que des connexions en réseaux, toujours à l'aide du logiciel. Une grille constituée de 22 codes classés dans trois principales sous-catégories a été élaborée, inspirées des quatre principales étapes du processus d'implantation d'une innovation éducative de Claverie, Sallaberry et Turquecoste (2009). Celles-ci sont : 1) l'élaboration (ou la conception); 2) l'implantation (le fait de le soumettre aux écoles); 3) la mise en œuvre (l'utilisation au niveau de la pratique); et 4) l'évaluation des résultats (c'est-à-dire des impacts de l'innovation). Ces 22 codes et leurs trois catégories sont :

1- **Conditions d'implantation du programme d'ÉCR :** manque de ressources pédagogiques; manque de temps; manque de formation; ressources humaines, rapidité d'implantation;

2- **Utilisation du programme d'ÉCR :** critiques envers le programme et son utilisation; fréquence d'utilisation; remplacement ou hybride avec d'autres approches/matériels; forces d'utilisation; lacunes et difficultés d'utilisation; pas

une priorité; posture professionnelle; obligation professionnelle; difficulté d'évaluation;

3- **Effets et impacts du programme d'ÉCR :** effets/conséquences sur les élèves; effets sans le programme; apport pour l'enseignant; pas adapté à la réalité des élèves; recherche la motivation des élèves; émotions; valeurs véhiculées; vision du rôle.

La dernière phase itérative consistait à conceptualiser et à modéliser ces réseaux. Le contre-codage des entrevues exploratoires atteint un accord de 77 % des codes de 20 % des entrevues. Cette analyse des données qualitatives permet d'arriver aux résultats de cette partie d'entrevue semi-dirigée.

4. Résultats

Tableau 1 : Descriptions des participants

Participants	Genre	Années d'expérience en enseignement	Nombre d'heures de formation en ÉCR	Niveau d'utilisation
01	M	16	0	**4B. Raffinement**
02	F	26	0	**0. Non-utilisation**
03	F	1	45	**3. Utilisation mécanique**
04	F	26	0	**6. Renouvellement**
05	F	6	45	**5. Intégration**
06	M	15	0	**5. Intégration**
07	F	3	45	**6. Renouvellement**
08	F	3	45	**4B. Raffinement**
09	M	5	45 (+ un bacc. en sc. des religions)	**4B. Raffinement**
10	F	28	5	**6. Renouvellement**

On peut d'abord remarquer qu'à part pour les cas 2 et 3, les interviewés se retrouvent à des niveaux d'utilisation élevés, ce qui laisse supposer que ceux-ci appliquent le programme (Duclos, 2017a).

Les données obtenues des entrevues exploratoires auprès d'enseignants du primaire en lien avec le programme d'ÉCR font ressortir plusieurs éléments émergents qui se rapportent à l'implantation et la mise en œuvre de ce programme éducatif. Les propos des

participants lors des entretiens portent sur les éléments suivants (par ordre d'importance) :

- les ressources pédagogiques manquantes ou inadaptées (100 % des entrevues);
- le fait que le programme d'ÉCR ne représente pas une priorité pour les enseignants (100 % des entrevues);
- le manque de temps pour enseigner l'ÉCR (100 % des entrevues);
- les lacunes et les difficultés dans l'utilisation du programme (90 % des entrevues);
- les effets du programme d'ÉCR sur les élèves (90 % des entrevues);
- les effets des visées du programme d'ÉCR sans le programme d'ÉCR (90 % des entrevues);
- la posture professionnelle d'impartialité (90 % des entrevues);
- l'apport du programme d'ÉCR à l'enseignant (80 % des entrevues);
- le manque de formation (80 % des entrevues)
- la recherche de motivation des élèves (80 % des entrevues);
- le fait que le programme d'ÉCR ne soit pas adapté à la réalité des élèves, les critiques des enseignants envers le programme (70 % des entrevues).

Afin de mieux analyser ces résultats, ces 13 codes ont été classés en trois grandes catégories liées : 1) aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR (conditions contextuelles sous lesquelles le programme a été implanté dans les écoles); 2) à l'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants (mise en œuvre) et; 3) aux effets ou aux conséquences du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants (ex. : l'ouverture à la diversité). Le Tableau 2 présente la catégorisation de ces principaux thèmes qui seront analysés par la suite de façon plus détaillée.

Tableau 2 : Catégorisation des 13 principaux thèmes

Conditions d'implantation	Utilisation	Effets et impacts
- Manque de ressources pédagogiques (100 %) - Manque de temps (100 %) - Manque de formation (80 %)	- Pas une priorité (100 %) - Lacunes et difficultés d'utilisation (90 %) - Posture professionnelle (90 %) - Fréquence d'utilisation (80 %) - Critiques envers le programme (70 %)	- Effets/conséquences sur les élèves (90 %) - Effets sans le programme (90 %) - Apport sur l'enseignant (80 %) - Recherche motivation des élèves (80 %) - Pas adapté à la réalité des élèves (70 %)

4.1 Conditions d'implantation

Les conditions d'implantation d'un nouveau programme éducatif précèdent l'utilisation qu'en font les enseignants ainsi que ses effets sur les élèves et le corps enseignant. C'est pourquoi nous présentons d'abord les propos des enseignants sur cette grande catégorie de thèmes ainsi que sur la formation reçue pour enseigner l'ÉCR. Les principaux thèmes relevés pour cette grande catégorie sont : le manque de ressources pédagogiques (100 %); le manque de temps (100 %) et le manque de formation (80 %). À cet effet, huit enseignants sur dix dénoncent le manque de formation, quatre d'entre eux affirmant n'avoir reçu aucune formation (Tableau 2).

Le manque de formation et de connaissances pour enseigner l'ÉCR est souvent perçu par les enseignants comme une lacune majeure dans l'implantation du programme : « *La faiblesse c'est qu'on n'est pas bien formé pour l'enseigner. Ça fait que finalement, je fais un peu ce que j'ai envie de faire, mais au moins, je fais quelque chose parce que j'ai des collègues qui ne l'enseignent à peu près pas* » (enseignant 05). Ce manque de formation semble influencer la production et la réalisation des activités avec les élèves dans l'enseignement de l'ÉCR : « *J'aimerais beaucoup sortir de ces manuels-là, mais j'ai pas la connaissance. [...] Quand les élèves ont des questions, j'ai beaucoup de difficulté à leur répondre. J'essaie de me renseigner et de regarder dans le dictionnaire. Donc, c'est sûr que c'est pas évident* » (enseignant 03). La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir suffisamment outillés pour enseigner l'ÉCR tel que le prescrit le programme, et certains se disent par ailleurs intéressés à recevoir davantage de formations en ÉCR. Ce manque de formation amène un certain malaise chez quelques enseignants interrogés. Une enseignante raconte :

> Même lorsqu'il arrive des événements, on n'est tellement pas formé pour répondre aux questions des enfants. Fait que moi, je réponds avec mon cœur de maman, puis mon cœur de personne qui est logique dans l'expérience que j'ai. Il n'y a pas longtemps, un enfant m'a dit : « Madame, Dieu est au ciel puis il existe hein? Mathieu, il dit qu'il n'existe pas. » Fait que là, j'ai expliqué que dans son cœur à lui, il existe peut-être pas, c'est correct et dans le sien, il existe, c'est correct aussi. J'ai dit : « chacun a ses propres croyances, chacun a ses choses dont il … », là je savais pas quoi répondre honnêtement là. On n'est pas formé pour enseigner ça (enseignante 02).

Ici, le manque de formation pourrait donc aussi concerner la manière d'adopter la posture professionnelle d'impartialité en classe, et plus particulièrement face aux questions délicates que cette matière peut susciter chez les élèves.

En ce qui concerne les autres thèmes associés aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR, les enseignants soulignent à l'unanimité le manque de ressources pédagogiques, ainsi que le manque de temps pour enseigner cette matière (100 % des cas). Deux choses sont à noter en lien avec les ressources pédagogiques : 1) les répondants disent ne pas avoir le matériel nécessaire et suffisant pour enseigner l'ÉCR; 2) ce manque de ressources représente pour eux un désavantage ou une limite dans leur enseignement de l'ÉCR. « *À mon école, on ne varie pas beaucoup le matériel pédagogique. Entre autres, pour des raisons financières avec les coupures*. » (enseignant 07) et « *les manuels ne sont pas très bien adaptés [aux élèves]* » (enseignant 03). Un enseignant ayant complété un baccalauréat en sciences des religions avant de se diriger vers l'enseignement explique : « *Le matériel pédagogique qu'on reçoit n'est pas nécessairement très approfondi ou précis. Pas nécessairement super intéressant non plus pour les élèves. Ça fait en sorte que justement, je fais des modifications pour pouvoir le rendre plus intéressant* » (enseignant 09). Il est à noter que cet enseignant est l'un des rares (voire le seul) à posséder l'expertise disciplinaire pour justement procéder à ce type d'ajustement.

Ce manque de ressources pédagogiques constitue aussi une pression additionnelle sur le temps, lui-même identifié comme un obstacle : « *Il faut aller chercher des livres, c'est tout un temps de recherche qui se fait sur le temps de bénévolat, car on n'a pas le temps de le faire à l'école* » (enseignante 10). Certains enseignants expliquent cette lacune : « *Sincèrement, on n'a pas le temps de bâtir du matériel comme ça [...]. Ce pour quoi on a le temps, c'est les évaluations*. » (enseignant 08) et « *on n'a pas le temps de faire ce dont on a besoin pour les matières plus essentielles* » (enseignant 09). Ce dernier point peut aussi être relié aux thèmes émergents concernant l'utilisation du programme d'ÉCR, et plus particulièrement, au fait que, pour les enseignants, l'enseignement de l'ÉCR ne représente pas une priorité.

En ce qui concerne les conditions d'implantation du programme d'ÉCR, le manque de formation, de ressources pédagogiques et de temps constitue trois obstacles fort importants.

4.2 Utilisation du programme d'ÉCR

L'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants se rapporte à sa mise en œuvre, soit la phase qui suit celle de son implantation. Les thèmes émergents suivants sont encore présentés selon l'ordre de leur importance :

- le fait que le programme ne soit pas considéré comme une priorité par les enseignants (100 % des cas);

- les lacunes et les difficultés d'utilisation ainsi que la posture professionnelle (90 % des cas);
- la posture professionnelle (90 %);
- la fréquence d'utilisation (80 %);
- les critiques envers le programme (70 %).

À l'unanimité, les enseignants mentionnent que l'enseignement de l'ÉCR n'est pas une priorité dans le curriculum, comparativement aux autres matières ou aux autres besoins de leurs milieux : « *On a un temps pour l'écriture ou pour terminer la préparation en vue des examens de la commission scolaire, des trucs comme ça. C'est sûr que l'éthique, on le fait quand on a du temps. C'est la réalité* » (enseignant 08). Le fait que l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas considéré comme prioritaire pour les enseignants semble lié au manque de temps, les enseignants se trouvant dans l'obligation de faire certains choix : « *La priorité, c'est français et mathématique et après ça, les troubles graves et les petites miettes. C'est dommage, mais c'est la réalité* » (enseignant 02).

Pour ce qui est des lacunes et difficultés dans l'utilisation du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants interrogés, elles sont surtout relatives au programme lui-même et son contenu. Par exemple, certains diront du programme d'ÉCR qu'il n'est « pas clair » et « pas assez détaillé » (enseignant 08), « trop lourd et laborieux » (enseignant 02), « tellement vaste et un peu flou » (enseignant 03) et trop « en surface » (enseignant 04). Pour un autre, un programme qui « ne va pas assez loin » et qui « serait à bonifier davantage » (enseignant 09). « *Donc la partie culture religieuse, je trouve difficile, je la trouve par exemple en 3 et 4e années, tu sais, Adam et Ève au jardin d'Éden là, entre toi puis moi* » (enseignant 04).

Quelques enseignants font aussi part de leurs difficultés à évaluer les compétences du programme d'ÉCR : « *Pour moi, l'évaluation, ça nuit en fait à l'enseignement du programme* » (enseignant 03).

La posture professionnelle d'impartialité suscite aussi diverses préoccupations. Ici, un enseignant décrit un incident vécu dans sa classe en lien avec sa posture professionnelle d'impartialité :

> Quand on aborde le judaïsme, y'a une grosse réticence. Dans nos dictionnaires, il y a souvent des drapeaux d'Israël qui ont été barbouillés. Je peux comprendre qu'ils traînent un bagage, pas eux, mais leurs parents. […] Cette année, oui, particulièrement, j'ai décidé que j'allais aller beaucoup moins en profondeur dans le

> judaïsme pour ne pas toucher trop de cordes sensibles... Donc, c'est un terrain glissant, mais c'est ça, il faut apprendre à bien patiner sur le terrain glissant (enseignant 01).

Comme la gestion de l'enseignement en lien avec les cultures et les phénomènes religieux semble délicate, certains enseignants préféreront ne pas aborder certains sujets religieux plus sensibles. Bien qu'acceptée par la majorité des répondants, la posture professionnelle d'impartialité exigée par le ministère dans l'enseignement de l'ÉCR n'est pas nécessairement comprise de la même façon par ces enseignants. Une enseignante qui affirme porter un médaillon de la croix de Jésus au cou à l'école explique :

> J'ai le droit d'avoir mes croyances, ce qui ne veut pas dire que toi [l'élève], tu es obligé de croire ce que je crois. […] Non, moi je lui réponds. Ça s'appelle l'honnêteté. Mes enfants, je le sais s'ils sont juifs ou musulmans. De quel droit, je leur dirais : « Non, tu n'as pas le droit de savoir ce que je fais » (enseignante 10).

Cet exemple pourrait illustrer la tension entre l'impartialité et l'honnêteté en enseignement. Alors que certains enseignants comprennent l'importance de rester neutres concernant leurs croyances religieuses, la posture d'impartialité pour cette enseignante semble plutôt remise en question.

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation du programme d'ÉCR, pour 80 % des personnes interrogées, le programme d'ÉCR semble être un outil de référence relativement peu utilisé : « *Il n'est pas sur ma table de chevet […]. Je dois l'avoir dans mon armoire là-bas, ça doit faire un bon bout de temps*. » (enseignant 06), ce qui peut être relié au fait que l'ÉCR ne représente pas une priorité pour les répondants.

Les difficultés d'utilisation du programme d'ÉCR mentionnées précédemment amènent les enseignants à formuler des critiques plus précises et à proposer des pistes d'améliorations possibles ou souhaitées : mieux définir chacune des religions et leurs historiques, particulièrement pour les élèves plus jeunes; considérer les personnes athées; faire un meilleur portrait de la complexité des mélanges de religions et des degrés de pratiques religieuses; lister des lieux de culte, etc. Par exemple, l'enseignant 07 explique : « une banque de questions éthiques, je pense que ça m'aiderait » et l'enseignant 01 « *les gens qui appartiennent à aucune religion sont comme laissés de côté […]. Ceux qui ont abandonné, qui ont changé ou qui étaient peut-être athées […]. Donc moins d'absolus. C'est rare que c'est tout le temps noir ou blanc* ». Finalement, l'enseignant 03 propose de mieux situer les élèves plus jeunes : « *Il faudrait peut-être, pour le programme en première année, essayer de voir si on pourrait regarder les bases des religions […]. Qu'est-ce que c'est une religion? Qu'est-ce que c'est Dieu ou des dieux, pourquoi il y a des gens qui croient en ça ».* Ces critiques qui amènent des recommandations indiquent une certaine connaissance du programme d'ÉCR et de son utilisation. Comme

l'utilisation ou la mise en œuvre du programme d'ÉCR reçoit plusieurs critiques de la part des enseignants, qu'en est-il des effets perçus de ce même programme?

4.3 Effets et impacts du programme

Concernant la catégorie des effets et impacts du programme d'ÉCR, les principaux thèmes abordés par les participants sont les suivants :

- effets et conséquences sur les élèves (90 %);
- effets sans le programme (90 %);
- apport à l'enseignant (80 %);
- recherche de la motivation des élèves (80 %);
- pas adapté à la réalité des élèves (70 %).

D'abord, neuf répondants sur dix parlent des effets de l'enseignement du programme d'ÉCR sur les élèves, tandis qu'autant de répondants soulignent que ces effets peuvent être atteints sans l'aide du programme d'ÉCR. Ces effets, plutôt positifs, sont : l'ouverture sur autrui, l'acceptation des différences, le fait d'amener les élèves à réfléchir sur des questions éthiques, à se questionner, à dialoguer sur la pauvreté ou autre question de la vie, par exemple, et la capacité à mieux régler les conflits par la discussion, notamment. « *Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas peur de s'exprimer, ont des idées sur tout, n'ont pas peur de venir à l'avant et de dire leur opinion et ça, je souhaite que ça produise des citoyens impliqués. Éthique et culture religieuse, c'est un des moments de la journée où ils peuvent faire ça* » (enseignante 04). Puis « *je trouve que ça amène une plus grande ouverture sur autrui. En fait, l'objectif qu'on vise, y'est quand même bien atteint pour la plupart* » (enseignant 01). Et enfin : « *c'est par rapport au vivre ensemble, essayer d'aller vers ces valeurs. Je pense vraiment que ça permet aux enfants d'avoir une certaine réflexion et d'accepter les autres, de mieux vivre en société. Puis aussi, d'essayer de développer un dialogue avec les autres, mieux capable de dialoguer* » (enseignant 03). Pour ce qui est spécifiquement de la culture religieuse comme effets positifs sur les élèves, une enseignante note : « *Puis, ils se rendent compte que c'est possible, c'est possible de vivre dans les différentes religions et que chacun vive sa religion, quand chacun est capable d'en parler »* (enseignante 10).

Alors que l'on pourrait penser que l'enseignement de l'ÉCR est particulièrement adapté à la réalité montréalaise étant donné la haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles de la région (Steinbach, 2012), des enseignants soulèvent cependant la difficulté pour les élèves issus de familles très religieuses ou pratiquantes de s'ouvrir à la

différence ou de comprendre la pertinence d'en connaître davantage sur les autres religions du monde. Pour ce qui est des élèves qui en connaissent peu sur leurs religions ou qui proviennent de familles athées ou non pratiquantes, quelques enseignants expliquent que ces élèves se sentent peut-être moins interpellés par les cultures religieuses. Il est donc pertinent de penser aux problèmes liés au désintérêt de ceux qui n'ont pas de religion ou de ceux qui ne s'intéressent pas à d'autres religions que la leur. Dans les deux cas, il est possible de retrouver un certain manque d'ouverture aux autres, ce qui constitue pourtant l'une des principales visées du programme d'ÉCR. Comme l'intérêt perçu chez certains répondants en ce qui concerne leurs élèves est moins fort, plusieurs enseignants vont rechercher la motivation de leurs élèves et sont plutôt satisfaits des activités réalisées en classe : « *Concernant la culture religieuse, c'est sûr qu'il faut s'asseoir et le faire comme il faut, mais les enfants adorent faire par projet* » (enseignant 08). Ce qui enrichit l'apport à l'enseignant.

Les perceptions des répondants en ce qui concerne l'apport du programme envers eux sont plutôt positives : « pour moi, c'est un moment privilégié avec les enfants parce que je n'ai pas d'évaluation formelle à faire et ça me laisse le temps d'avoir leur opinion » (enseignant 04). Certains répondants mentionnent aussi l'acquisition des apprentissages pour eux-mêmes : « Ça m'amène moi aussi à découvrir les religions, parce que je suis pas un spécialiste. À chaque fois que je fais des lectures avec les élèves, j'apprends en même temps qu'eux » (enseignant 01). Quelques répondants ont souligné une meilleure connaissance de leurs élèves et leurs quotidiens comme un impact positif de l'enseignement de l'ÉCR sur eux, mais aussi sur ce qu'on enseigne aux élèves et sur leur propre ouverture d'esprit : « avant, j'avais moins d'ouverture d'esprit. En travaillant dans un milieu comme ici, j'ai pas beaucoup de choix. Avec le programme, je trouve que ça aide même à les comprendre [les élèves]. C'est très agréable, ça me permet de comprendre le monde autour de moi » (enseignant 08). Même si les opinions ne sont pas toutes partagées entre les répondants, le programme d'ÉCR semble ne laisser aucun répondant indifférent.

En résumé, bien que quelques résultats semblent décevants quant aux effets du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants, les impacts généraux semblent tout de même plutôt positifs du point de vue des enseignants, surtout quand on les compare à leurs perceptions des conditions d'implantation et d'utilisation du programme.

5. Discussion

Cette partie de l'étude visait à explorer les perceptions de dix enseignants du primaire de la région montréalaise quant à l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Les résultats des entrevues exploratoires révèlent plusieurs lacunes et difficultés : manque de temps, de ressources pédagogiques, de formation et le fait que

l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas une priorité, ainsi que plusieurs difficultés liées à l'utilisation et aux effets du programme. Plusieurs effets positifs sur les élèves et les enseignants semblent aussi se dégager, notamment une ouverture face à ce qui est différent de ce que l'on connait, une meilleure connaissance des religions et même, un certain niveau de motivation et de satisfaction par rapport aux activités faites en classe avec les élèves. Concernant la posture professionnelle d'impartialité exigée dans l'enseignement de l'ÉCR, la plupart des enseignants ne la remettent pas en question, mais disent éprouver certaines difficultés à l'adopter, sans compter le fait que cette notion de posture d'impartialité peut être interprétée et adoptée de différentes façons.

Pour ce qui est des effets du programme sur les élèves et enseignants du point de vue des enseignants interrogés, ils sont plutôt positifs, mais limités. Par exemple, la connaissance de différents regards en termes de religions, l'ouverture à la diversité et le vivre ensemble sont parmi les éléments relevés par des enseignants. Cependant, ces enseignants mentionnent aussi que ces répercussions positives sont rencontrées à l'école sans l'enseignement du programme d'ÉCR. Ces résultats rappellent la préenquête de Bouchard, Desruisseaux, et Gagnon (2011) qui révélait déjà que les principales remises en question des enseignants face au programme d'ÉCR reposaient sur la pertinence d'appliquer un programme visant notamment à dialoguer et à réfléchir, alors que les élèves le font déjà quotidiennement dans de multiples occasions. Ainsi, les difficultés et contraintes mentionnées lors des entrevues concernant l'implantation, la mise en œuvre et les effets du programme d'ÉCR semblent prendre le dessus sur ses effets positifs. De plus, les principales lacunes ou difficultés perçues par les répondants de l'entrevue rejoignent certaines critiques qui avaient déjà été relevées au moment de l'implantation de la réforme, soit le manque de formation et les difficultés liées à l'évaluation des compétences (Cardin et al, 2013), et dans des recherches antérieures sur le programme d'ÉCR, soit le manque de formation et de matériel pédagogique adéquat (Bergeron, 2012).

Les obstacles principaux relevés de manière quasi unanime par les répondants se situent au niveau du manque de ressources pédagogiques, de temps et de formation, et du fait que le programme d'ÉCR ne constitue pas une priorité pour eux. Fullan (2007) mentionne que l'innovation doit répondre à un besoin prioritaire pour le terrain et être présentée comme telle. La manière dont les enseignants ont reçu et mis en œuvre (ou non) le programme semble influencée par les conditions d'implantation et d'utilisation du programme. Par ailleurs, malgré les effets positifs perçus sur les élèves et enseignants, le programme d'ÉCR ne répond pas à une priorité du quotidien des enseignants, ce qui rend difficile d'y consacrer tout le temps requis, notamment pour la préparation du matériel pédagogique. D'autant plus que plusieurs thèmes émergents atteignent 80 %, 90 % et 100 % des cas, laissant croire à un effet de saturation; ainsi, les résultats obtenus suggèrent que des données supplémentaires n'apporteraient pas un éclairage nouveau

pour le phénomène à l'étude (Glaser et Strauss, 1967). De plus, les résultats montrent que les perceptions des répondants, sans égard à leur profil, ne sont pas si différentes les unes des autres. Dans la perspective où la grande majorité des répondants n'ont pas de formation disciplinaire importante dans le domaine, ces trois types d'obstacles semblent interagir de manière importante. Il n'y a pas de matériel pédagogique, pas d'expertise disciplinaire. Il n'y a eu que très peu de formation. Le programme lui-même ne semble pas être un outil de référence suffisant pour les activités pédagogiques. Les enseignants qui souhaitent implanter le programme doivent donc consacrer un temps considérable pour développer du matériel et des activités pédagogiques, alors qu'ils semblent se sentir peu compétents pour le faire. Par ailleurs, les priorités de l'école, de la commission scolaire, voire du ministère semblent inciter les enseignants à investir surtout dans les matières centrales que sont le français et les mathématiques.

Nos résultats montrent que les profils des enseignants sont diversifiés et que les caractéristiques personnelles des enseignants telles que le genre, les années d'expérience ou le nombre d'heures de formation reçu pour l'enseignement du programme d'ÉCR n'expliquent pas les perceptions des enseignants. D'autres éléments pourraient donc être considérés selon la vision que se font les enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à l'utilisation de celui-ci. Ce constat incite à penser que l'utilisation imposée du programme d'ÉCR, dans le sens où elle est prescrite par le ministère, n'est pas pour autant adoptée par les enseignants ou que ceux-ci n'en sont pas nécessairement satisfaits.

Conclusion

Cette étude visait à mieux comprendre les points de vue des enseignants du primaire de la région montréalaise face au programme *Éthique et culture religieuse*. À partir des thèmes émergents, ont été formées trois principales catégories : les conditions d'implantation du programme, l'utilisation ou la mise en œuvre du programme, ainsi que ses effets perçus sur les élèves et les enseignants. Les résultats obtenus des entrevues exploratoires révèlent plusieurs contraintes et conditions défavorables liées au programme d'ÉCR. Du point de vue des enseignants, le problème ne semble pas tant être au niveau du programme d'ÉCR en soi, bien que plusieurs difficultés aient été relevées, mais que dans les conditions d'implantation avec lesquelles ils ont dû gérer leur mise en œuvre et les contextes dans lesquels ils doivent continuer d'enseigner, influençant ainsi son utilisation et les effets escomptés. En effet, bien qu'il ne soit pas possible d'assumer que les conditions d'implantation défaillantes (manque de temps, de formation et de ressources pédagogiques adaptées) aient provoqué à elles seules les perceptions plutôt négatives des répondants envers le programme d'ÉCR, elles ont pourtant été perçues par les enseignants.

Pour ce qui est de la posture professionnelle dont il est fait mention à la problématique et rapportée dans les thèmes émergents, les résultats des entrevues n'ont pas fait ressortir cette posture comme un aspect négatif de la mise en œuvre du programme d'ÉCR par les enseignants interrogés. En effet, la posture d'impartialité, certes considérée comme un défi pour certains enseignants, ne semble représenter ni un avantage ni un désavantage pour les répondants. Cependant, la définition même de cette posture d'impartialité a pu faire l'objet de plusieurs interprétations et usages, tout comme l'a été le concept de compétence au moment de l'implantation de la réforme (Legendre, 2008). L'auteure explique que la notion de compétence a subi un effet de mode qui s'est élargie à des contextes nombreux et diversifiés, pour en arriver à un certain consensus au bout de quelques années. La posture professionnelle d'impartialité exigée par le MELS serait-elle issue d'un certain contexte social, juridique et politique qui l'exigeait? Alors que certains chercheurs mettent encore en doute la nécessité de cette impartialité dans l'enseignement de l'ÉCR (Beaucher, 2012; Gagnon, 2012), cette notion de posture d'impartialité connait-elle aussi un effet de mode qui aboutira à une définition plus assouplie ou adaptée? Il est possible de penser que sa définition se transformera peut-être en lien avec l'évolution des besoins de la société et/ou influencée par son utilisation et le contexte dans laquelle cette posture d'impartialité s'exerce. Une autre posture professionnelle où l'important ne sera plus de s'abstenir de donner son opinion par peur d'influencer, voire d'endoctriner les élèves (Lucier, 2006), mais de trouver des façons d'exprimer ses idées sans brimer la liberté de conscience et de religion de tout un chacun, pourrait paraître plus confortable pour certains enseignants. Ne serait-ce pas là, l'atteinte de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun? Une meilleure connaissance des perceptions des enseignants et de leurs applications dans la pratique pourrait permettre aux décideurs de soutenir les enseignants dans l'implantation d'un nouveau programme éducatif dans le but de maximiser sa mise en œuvre et, par conséquent, ses ultimes visées.

Annexe 1

Canevas de l'entrevue

- Pouvez-vous me décrire le programme d'ÉCR tel que vous le voyez?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les forces du programme d'ÉCR?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les faiblesses du programme d'ÉCR?

  - Est-ce que vous avez essayé de faire quelque chose à propos des faiblesses?

- Est-ce que vous parlez avec vos collègues et partagez de l'information sur le programme d'ÉCR?
- Que planifiez-vous en regard de votre enseignement du programme d'ÉCR?
- Avez-vous rencontré des problèmes ou des exigences particulières dans l'utilisation du programme d'ÉCR? Si oui, quels problèmes/difficultés avez-vous rencontrés?
- Est-ce que vous faites des évaluations formelles ou informelles de votre utilisation du programme d'ÉCR?
- Est-ce que vous avez reçu des rétroactions des autres agents concernés par le programme d'ÉCR?
- Qu'avez-vous fait avec les renseignements que vous avez reçus?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les effets du programme d'ÉCR sur vos élèves?
- Qu'est-ce que l'utilisation du programme d'ÉCR vous a apporté en tant qu'enseignant(e)?

Références

Bareil, C. (2008). « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement », *Télescope,* vol.14, nº. 3, p. 89-105.

Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977.* Thèse de doctorat. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

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. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Bouchard, N., J.C. Desruisseaux et M. Gagnon. (2011). « Éthique et culture religieuse : Résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignants du primaire ». *Vivre le primaire*, vol. 24, nº 2, p. 48-49.

Bouchard, N. et J. Pierre. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Cardin, J.-F., É. Falardeau et S.-G Bidjang. (2013). « "Tout ça, pour ça…" Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec ». *Formation et profession*, vol. 20, n°. 1, p. 13-31.

Cherblanc, J., et P. Lebuis. (2011). « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible ». *Télescope*, vo. 17, n°. 3, p. 79-99.

Claverie, B., J.-C. Sallaberry et J.-F. Trinquecoste, (Dir.). (2009). *Management et cognition; pilotage des organisations : questions de représentations*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Comité sur les affaires religieuses (2006). *La laïcité scolaire au Québec; Un nécessaire changement de culture institutionnelle. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Comité sur les affaires religieuses (2007). *Le programme d'éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport,* Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme «Éthique et culture religieuse». Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Sainte-Foy : Le Conseil.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Duclos, A.-M. (2017a). « Les niveaux d'utilisation du programme "Éthique et culture religieuse" par les enseignants du primaire », *INITIO : Revue sur l'éducation et la vie au travail*, Été, p. 175-195.

Duclos, A.-M. (2017b). « Modèles de changement et grands courants organisationnels en éducation : une analyse critique », *Horizon sociologique,* no. 6, p. 1-19

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4e éd.), New York, Teachers College Press.

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 : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Glaser, B., et A. Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company.

Hall, G. E., Dirksen, D. J. et George, A. A. (2006). *Measuring implementation in schools: Levels of Use*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.

Hall, G. E. et S. M. Hord. (2014). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (4e éd.), Boston, Pearson Education.

Larouche, J.-M. (2006). De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière. *Éthique publique, 8*(1), 7-15.

Legendre, M. F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur », dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 27-51

Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme.* Montréal, Éditions Fides.

Lucier, P. (2006). « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 197-213

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse.* Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Milot, M. (2012). « Aperçu historique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec », dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation Methods.* (3e éd.), London, SAGE Publications.

Poellhuber, B., C. Allen et N. Roy. (2010). *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*, Montréal, CEFRIO et Université de Montréal.

Tunks, J. et K. Weller. (2009). « Changing Practice, Changing Minds, from Arithmetical to Algebraic Thinking: An Application of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM) », *Educational Studies in Mathematics,* vol. 72, no. 2, p. 161-183.

Steinbach, M. (2012). « Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill,* vol. 47, no. 2, p. 153-170.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal.