

# Enjeux méthodologiques d'une recherche sur la neutralité et l'impartialité des enseignants du programme québécois « Éthique et culture religieuse »<sup>1</sup>.

STÉPHANIE GRAVEL

Doctorante, Université de Montréal  
stephanie.gravel.3@umontreal.ca

## RÉSUMÉ

La recherche qualitative en sciences humaines pose de nombreuses questions méthodologiques. Au cœur de ces dernières se trouve l'enjeu de l'objectivité du chercheur et de ses résultats. Travaillant actuellement sur une recherche doctorale intitulée « L'impartialité et le programme Éthique et culture religieuse (MELS, 2008) », j'étudie la mise en pratique de l'exigence d'impartialité de douze enseignants d'Éthique et culture religieuse (ECR) au secondaire à partir d'observations non participantes en classe et d'entrevues semi-directives, et ce, dans différents milieux socioculturels d'écoles privées ou publiques de Montréal et de l'extérieur du grand Montréal. La question méthodologique d'objectivité m'est donc particulièrement cruciale. Cet article tentera de présenter les préoccupations méthodologiques reliées à ma propre objectivité en tant que chercheuse. Pour ce faire, je résumerai tout d'abord la problématique de cette recherche doctorale, puis j'analyserai les points centraux de mon cadre conceptuel et de ma méthodologie (échantillonnage, collecte de données et analyse) à partir des enjeux méthodologiques personnels rencontrés dans ce travail et qui sont reliés à mon sujet quant à l'objectivité et l'impartialité.

## MOTS CLÉS

Méthodologie, recherche qualitative, impartialité, objectivité, neutralité, distance critique, rôle de l'enseignant, posture professionnelle, enseignement non confessionnel des religions, Éthique et culture religieuse (Québec, Canada).

ISSN 2291-3106

<sup>1</sup> Des résultats de la recherche de Stéphanie Gravel sur la neutralité et l'impartialité des enseignants du programme « Éthique et culture religieuse » seront également publiés dans son chapitre intitulé « Impartiality of Teachers in Quebec's Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program » dans le livre *Issues in Religion and Education, Whose Religion?*, sous la direction de Lori G. Beaman et Leo Van Arragon, sous presse.



## Table des matières

Table des matières .....	2
Introduction .....	3
1.Émergence de la problématique de recherche.....	3
2. Élaboration du cadre conceptuel .....	5
3. Méthodologie de recherche .....	6
3.1 Échantillonnage .....	6
3.2 Collecte de données.....	10
3.2.1 Observation participante passive .....	10
3.2.2 Entrevue semi-directive .....	14
4. Méthodologie d'analyse .....	16
5. Ouverture : intersubjectivité .....	17

## Introduction

La recherche qualitative en sciences humaines pose de nombreuses questions méthodologiques. Au cœur de ces dernières se trouve l'enjeu de l'objectivité du chercheur et de ses résultats. En effet, la question centrale de la méthodologie étant de produire un savoir objectif, juste et fidèle, plusieurs critères de scientificité doivent être considérés afin de développer une méthodologie de recherche qualitative rigoureuse en éducation. Le modèle de contrôle de la qualité des données de Van der Maren (1996, p.382-393) s'élabore autour de certains critères, et ce avant la réalisation des opérations : le rapport des données au réel (la vraisemblance ou la fidélité), leur rapport au concept (la pertinence ou la validité), l'intention et l'extension des données (la contextualisation et la transférabilité), ainsi que leur rapport au biais (l'objectivité et la justesse).

Travaillant actuellement sur une recherche doctorale intitulée « L'impartialité et le programme Éthique et culture religieuse (MELS, 2008) », la question méthodologique d'objectivité m'est particulièrement cruciale. En effet, j'étudie la mise en pratique de l'impartialité de douze enseignants d'Éthique et culture religieuse (ECR) au secondaire à partir d'observations non participantes en classe et d'entrevues semi-directives, et ce, dans différents milieux socioculturels d'écoles privées ou publiques de Montréal et de l'extérieur du grand Montréal. Non seulement la question de l'impartialité des enseignants présente-t-elle un enjeu social controversé- les poursuites judiciaires et les derniers débats sociaux le démontrent -, mais elle constitue un défi pédagogique et méthodologique majeur. En effet, je dois produire des résultats les plus objectifs possible. Cet article tente de présenter ces préoccupations méthodologiques, tout en les reliant à mon objectivité en tant que chercheuse. Ce qui suit résume donc la problématique de cette recherche doctorale et expose les points centraux de son cadre conceptuel et de sa méthodologie (l'échantillonnage, la collecte de données et l'analyse) à partir des défis méthodologiques posés par le terrain à l'étude et par les enjeux liés à ma propre objectivité en tant que chercheuse.

## 1. Émergence de la problématique de recherche

La mise en place du programme québécois non confessionnel Éthique et culture religieuse (2008), dont les finalités veulent respecter la liberté de conscience et de religion<sup>1</sup>, a culminé dans des poursuites judiciaires (Québec, 2010, Québec, 2009). Fait intéressant, tant les détracteurs du programme que ses défenseurs ont invoqué les principes de la liberté de religion, la neutralité du cours et l'impartialité de l'enseignement pour justifier leur position, mais en y conférant un sens différent. En effet, le programme ECR demande aux enseignants de faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité<sup>2</sup>. Pour ce faire, et afin de ne pas influencer les élèves, l'enseignant ne doit pas dévoiler ses points de vue personnels, mais doit intervenir uniquement à partir des finalités du programme, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun<sup>3</sup>.

De plus, durant la période précédant l'implantation de ce programme (2006-2008), le Québec a été secoué par un débat social entourant la gestion de la diversité religieuse analysée par la commission Bouchard-Taylor (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles)<sup>4</sup>. Comme le

démontre Thierry Giasson (juin 2010)<sup>5</sup>, spécialiste québécois de la communication politique de l'Université Laval, « cette «crise» aurait été alimentée par un tsunami médiatique traitant de divers cas d'accommodements juridiques ou d'ajustements administratifs accordés dans les services publics à des citoyens québécois issus de l'immigration dans la grande région de Montréal (Giasson et al., juin 2010, p. 382) ». Ce contexte social particulier provoqua de fortes réactions envers le programme ECR en question ; certains le voyaient comme une solution aux nombreux problèmes d'intégration des nouveaux immigrants, d'autres y voyaient un danger pour l'identité des Québécois canadien-français, très peu y étaient indifférents (Giasson et al., juin 2010, p.388). Dans ce contexte de débat social, j'ai été responsable de l'implantation du programme ECR pour les écoles primaires et secondaires privées du Québec. Lors des nombreuses formations données aux enseignants en tant que conseillère pédagogique, j'ai entendu de nombreuses réactions d'opposition envers cette posture professionnelle d'impartialité<sup>6</sup> en ECR. En effet, plusieurs invoquaient le contexte pédagogique particulier de l'enseignement au secondaire, l'enseignant étant inévitablement un modèle et une référence pour les élèves mineurs en recherche d'identité, l'impartialité n'étant pas souhaitable. Selon eux, le manque de connaissances envers cette matière provoquait de grandes craintes et rendaient impossible cette impartialité. Finalement, cette posture professionnelle d'impartialité, s'opposant totalement à celle adoptée en enseignement religieux confessionnel, a engendré un changement d'orientation professionnelle chez certains enseignants.

Compte tenu de ces expériences professionnelles, du débat social entourant le programme et de ses poursuites judiciaires, je suis arrivée à la conclusion que le défi d'impartialité pédagogique lié à la posture professionnelle est l'un des enjeux majeurs de ce programme, sinon le plus important. Par contre, aucune recherche empirique ne propose d'analyser la posture professionnelle des enseignants d'un cours non confessionnel des religions. Mis à part deux recherches qualitatives portant sur le discours des étudiants universitaires en éducation (Everington, 2012, Bryan & Revell, 2011), il n'existe aucune recherche qualitative ni quantitative sur la posture professionnelle des enseignants de culture religieuse au secondaire. Devant l'absence de littérature scientifique dans ce domaine, il m'importa de définir et d'analyser l'enjeu de l'impartialité des enseignants dans ce débat par le biais d'une recherche documentaire et empirique. Ma recherche s'inscrit donc dans cette lignée et propose une nouvelle façon d'aborder cet enjeu en s'appuyant directement sur l'analyse de données qualitatives provenant d'enseignants du programme québécois non confessionnel des religions au secondaire.

L'objectif général de cette recherche doctorale est donc d'analyser de manière critique le lien entre le concept d'impartialité tel que présenté dans la littérature scientifique et sa mise en pratique chez des enseignants du programme ECR au secondaire, et de contribuer ainsi à une meilleure compréhension de l'impartialité enseignante dans le contexte de l'enseignement non confessionnel des religions. Par cette recherche, j'espère répondre aux questions suivantes : Quelles sont les caractéristiques, les critères et les facteurs influençant l'impartialité des enseignants d'un cours non confessionnel des religions? Comment l'impartialité se met en pratique dans l'enseignement du programme Éthique et culture religieuse au secondaire (MELS, 2008)? Afin d'examiner cette question, j'ai réalisé une analyse empirique qualitative (Van der Maren, 1996) dont le but est d'étudier la mise en pratique de l'impartialité de douze cas « typiques » ou « exemplaires » d'enseignants d'Éthique et culture religieuse du niveau secondaire, à partir d'observations non participantes en classe et d'entrevues semi-directives auprès d'enseignants, et ce, dans des milieux socioculturels différents, tant dans les écoles privées que publiques, partout

au Québec. Notons que j'ai amorcé cette recherche en étant ambivalente envers l'impartialité des enseignants d'ECR. D'un côté, je portais les nombreuses oppositions de ces derniers, et de l'autre, mon expérience personnelle d'enseignement non confessionnel des religions au CEGEP m'avait démontré la nécessité d'une distance critique dans ce type d'enseignement. Mon hypothèse initiale était donc qu'une impartialité, comprise dans le sens d'une « absence totale d'influence », sur les élèves est impossible ; et que certaines pratiques d'« impartialité », comme celle de garder un silence verbal à propos de ses propres convictions, ne suffisent pas à assurer cette impartialité. Afin de minimiser l'impact de ce présupposé sur ma recherche ou, selon Van der Maren, afin d'éviter que mon hypothèse en tant que chercheuse ne contamine mes résultats (Van der Maren, 1996, p.248), il m'a fallu développer une méthodologie de recherche et d'analyse précise.

## 2. Élaboration du cadre conceptuel

Ma première démarche fut d'élaborer mon cadre conceptuel en analysant l'utilisation et les définitions des termes impartialité, objectivité et neutralité. Ceci m'a permis de limiter mes biais, puisque « leur format est indépendant du chercheur » (Van der Maren, 1996, p. 82). De plus, il m'a permis de saisir à quelle définition se réfèrent les enseignants dans leurs arguments en faveurs ou en défaveurs de cette impartialité. Il montre aussi que la littérature portant sur l'impartialité des enseignants présente une réflexion complexe et nuancée, alors que les critiques entendues sur le terrain sont parfois très émotives et dépourvues de ces nuances.

En effet, dans la littérature scientifique, ces trois termes sont associés à plusieurs définitions, tout dépendant des auteurs et des contextes dans lesquels ils sont utilisés. Souvent, un terme en qualifie un autre dans les textes consultés, les dictionnaires usuels les considérant parfois comme des synonymes (Gravel & Lefebvre, 2012). Par exemple, le Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale définit l'impartialité comme un point de vue neutre, universel et objectif provenant d'un détachement des intérêts, engagements, relations et sentiments personnels (Ogien, 2004). Lorsqu'ils sont employés comme synonymes, ces termes renvoient donc principalement à l'attitude de ce ou celui qui s'abstient de prendre position et de faire intervenir sa subjectivité dans ses points de vue (Ogien, 2004).

De plus, d'autres définitions du terme neutralité renvoient à des domaines spécifiques. Le concept de neutralité prend racine dans le terme latin *neuter* qui signifie 'ni l'un ni l'autre'. Dans le domaine linguistique, est neutre ce qui n'est ni masculin ni féminin, et dans le domaine chimique, ce qui n'est ni positif ni négatif. Son sens premier est donc l'absence et l'abstention. Principalement utilisée dans un contexte politique, la neutralité renvoie aussi à l'état qui ne favorise aucune religion et ne prend position en faveur d'aucune conception du bien. De son côté, l'impartialité définit un « principe moral substantiel disant qu'il faut accorder une considération égale aux intérêts, aux préférences ou à la dignité de chacun, selon les théories » (Ogien, 2004, p.281), en se fondant sur des règles et des normes communes. L'agent impartial doit donc intervenir à partir de règles et de valeurs générales acceptées par tous, indépendamment de sa situation particulière. Finalement, l'objectivité définit aussi un rapport au savoir propre à la méthode scientifique ; ce qui est conforme à la réalité, aux faits, à une représentation fidèle de l'objet étudié et de ce qui existe en soi.

Notons que, dans le programme ECR, l'objectivité est synonyme d'impartialité. Ces deux termes sont présentés comme des antonymes de la neutralité. Ainsi, par-delà les recoupements nombreux et les différences, les définitions suivantes seront utilisées dans cet article : la neutralité concernera plutôt la sphère politique, l'impartialité l'attitude personnelle et équitable du personnel enseignant tel que défini dans le programme ECR, et l'objectivité un rapport au savoir scientifique. Voyons maintenant la méthodologie mise en place dans ma recherche qui m'a permis d'augmenter l'objectivité de mes résultats.

### 3. Méthodologie de recherche

#### 3.1 Échantillonnage

Dans ma recherche empirique qualitative, j'ai sélectionné un échantillon d'enseignants à partir d'une « combinations of purposive techniques » (Teddlie & Yu, 2007 p.81), c'est-à-dire d'un échantillonnage homogène, de convenance, typique et exemplaire (Patton, 2002, p. 241-242).

Tout d'abord, la sélection a été réalisée à partir de critères et de variables déterminés : la langue, le réseau et le niveau d'enseignement. Par le choix de ces catégories sociales, j'ai voulu créer un groupe d'enseignants représentatif de la majorité de la population du Québec et homogène par son historique d'enseignement religieux et son niveau scolaire. Je n'ai donc pas étudié les écoles primaires puisque ces dernières présentent des défis pédagogiques différents des écoles secondaires, compte tenu de l'âge des élèves et de la formation des enseignants : aucun d'entre eux ne reçoit une formation spécialisée en ECR. De plus, je n'ai pas étudié le réseau scolaire anglophone<sup>7</sup>, puisque ce dernier comporte une histoire très différente en matière d'enseignement de la religion. Par contre, ce critère n'écarte pas les enseignants d'origine anglophones travaillant dans un milieu francophone du Québec. Au sein du réseau francophone, il est possible d'intégrer des cas provenant tant du réseau francophone d'enseignement public que privé. En effet, les exigences pédagogiques liées au programme ECR sont identiques dans les deux milieux, et que l'école soit privée ou publique, tous les enseignants doivent enseigner le programme non confessionnel ECR avec une posture professionnelle d'impartialité.

Un autre aspect de mon échantillonnage est la sélection d'enseignants typiques et exemplaires. Van der Maren (1996) et Patton (2002) précisent que, pour classer un enseignant dans l'une ou l'autre de ces catégories, il faut se fier aux critères élaborés par les acteurs du milieu scolaire exerçant un rôle d'autorité et d'expertise, c'est-à-dire des directeurs d'écoles ou de commissions scolaires, des professeurs d'université et/ou des conseillers pédagogiques. Avant de préciser ces critères pour notre recherche, notons qu'un enseignant exemplaire est un enseignant qui peut servir d'exemple et de modèle aux autres compte tenu de certains critères décrits plus loin. Un enseignant typique est un enseignant qui détient les caractéristiques générales des enseignants d'un domaine précis, sans présenter de traits distinctifs, spéciaux ni d'excellence<sup>8</sup>.

Partant de ces définitions communes des termes exemplaire et typique, j'ai élaboré ces critères en tant que conseillère pédagogique en Éthique et culture religieuse en collaboration avec d'autres collègues conseillers



pédagogiques du réseau public de Montréal et ma codirectrice de recherche Dr. Roseline Garon, Directrice du Département de fondement de l'éducation à l'Université de Montréal. Ainsi, je détiens ici un double rôle : celui de chercheur et d'experte de la question. Ceci est capital dans la prise en compte des biais du chercheur, puisque ce processus ne peut être totalement exempt de biais personnel. Par contre, ayant réalisé une intervérification auprès de collègues, ces critères remplissent les conditions de la méthodologie en éducation.

Ainsi, les profils d'enseignants typiques ou exemplaires (Patton, 2002, p. 236) du programme ECR ont été élaborés à partir des critères suivants : le fait d'enseigner le programme ECR, l'adhésion théorique et volontaire aux visées et aux exigences du programme ECR, la formation universitaire initiale et la participation à une ou des formations continues sur le programme. L'échantillonnage comprend cinq enseignants typiques et sept enseignants exemplaires. Dans cette recherche, un enseignant typique enseigne donc ECR comme première ou deuxième matière, c'est-à-dire qu'il ne reçoit pas l'ECR comme cours d'appoint à sa tâche d'enseignement et enseigne à plus d'un groupe en ECR. Il a plus de deux ans d'expérience d'enseignement en général, respecte et suit le programme ECR dans son ensemble. L'enseignant typique n'a pas nécessairement une formation universitaire initiale dans un champ de spécialisation lié au programme ECR et reçoit une formation continue équivalente à une journée par année, incluant des lectures personnelles, des formations officielles en ECR, des voyages et des activités connexes. De son côté, l'enseignant exemplaire enseigne uniquement l'ECR et détient plus de trois ans d'expérience en enseignement. Il adhère aux visées et aux exigences du programme ECR et les mets en application en classe. Sa formation universitaire initiale est faite dans un domaine directement relié à l'ECR, c'est-à-dire théologie, sciences des religions, philosophie, didactique en ECR ou didactique en enseignement moral et religieux. Finalement, il reçoit une formation continue équivalente à une journée par année selon la liste nommée ci-haut.

Finalement, j'ai constitué un échantillon non probabiliste de convenance (Patton, 2002 p. 241-242), c'est-à-dire un échantillon choisi pour sa praticité, son coût et son accessibilité au chercheur. En effet, la sélection initiale fut réalisée à partir de contacts personnels établis préalablement auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques. En tant que conseillère pédagogique d'ECR pour les écoles privées du Québec, je connaissais plusieurs enseignants du secondaire d'écoles privées, quelques enseignants du réseau public montréalais ainsi que plusieurs conseillers pédagogiques en ECR. Ainsi, huit enseignants sur douze furent rencontrés lors des formations en Éthique et culture religieuse que j'ai offertes. Les quatre autres enseignants ont été recrutés à partir d'un courriel envoyé par des conseillers pédagogiques de la Rive-Sud de Montréal.

Ainsi, tous les enseignants de mon échantillon proviennent directement ou indirectement de mes contacts professionnels. Ce premier point est fondamental pour ma réflexion méthodologique. Pour la majorité des enseignants recrutés, je jouais en quelque sorte un double rôle : celui de formatrice et conseillère pédagogique et celui de chercheuse. Il importera d'en tenir compte dans les analyses, afin de maximiser la transparence des résultats.

Certaines entrevues démontrent comment mon rôle de formatrice auprès d'enseignants interrogés peut influencer les données, comme ils le mentionnent eux-mêmes. Dans un entretien, par exemple, un enseignant définit l'impartialité à partir de ce que j'ai mentionné lors d'une formation, alors qu'un autre mentionne que tout ce qu'il a appris sur le programme ECR provient des formations que j'ai offertes. Ainsi, mon influence est indéniable et inévitable pour ces enseignants. De plus, il sera important de considérer que mes résultats seront contaminés par ce

que Van der Maren nomme « l'exaltation des élèves » face à une recherche, c'est-à-dire le fait que la présence d'un chercheur dans la salle de classe engendre généralement des émotions de la part des élèves qui modifient leur comportement. L'enseignant y fait explicitement référence en précisant aux élèves qu'il faut « rester naturel ». Puisque cette « exaltation » peut brouiller la véracité des données (Van der Maren, 1996, p.244), il est fondamental d'intégrer ce point à mon analyse.

Dans un autre ordre d'idée, malgré les contacts que je détenais auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques, le recrutement fut très difficile et laborieux. Compte tenu de toutes ces contraintes, j'ai commencé mes démarches de recrutement d'échantillonnage en septembre 2012 pour terminer en décembre 2013. Durant cette longue période de recherche, j'ai observé et interrogé les enseignants en février 2013 et en novembre-décembre 2013.

La première difficulté fut de rejoindre les enseignants afin de leur présenter mon projet de recherche. En effet, les trois démarches suivantes se sont avérées sans succès, puisque j'ai été dans l'incapacité de rejoindre plus de 40 enseignants. Premièrement, certains collègues conseillers pédagogiques des commissions scolaires publiques de la grande région de Montréal m'ont recommandé et suggéré des noms précis d'enseignants. Deuxièmement, j'ai contacté l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR). Enfin, j'ai demandé aux individus dans mon réseau personnel s'ils connaissaient des enseignants d'ECR au secondaire. Malgré ces contacts personnels et professionnels, j'étais incapable de rejoindre ces derniers. En effet, la majorité d'entre eux ne disposent pas de poste téléphonique personnel à l'école. Aussi, la seule façon de communiquer par téléphone était de leur laisser un message à la réception de l'école ou de téléphoner à la salle des enseignants sur l'heure du midi. Je n'ai reçu aucun retour d'appel par ces deux démarches téléphoniques. L'autre moyen de communication est d'utiliser le courriel professionnel. La majorité des enseignants contactés m'ont cependant indiqué qu'ils n'utilisent pas ce dernier. Ainsi, il m'était impossible de contacter les enseignants de l'extérieur du réseau professionnel connu.

Un autre facteur qui a ralenti notre collecte de données fut le calendrier scolaire. Certaines périodes ne sont pas propices à l'observation ni aux entrevues dans une école secondaire : le mois de septembre compte tenu de la rentrée scolaire, le mois de décembre compte tenu des examens et des activités de Noël ainsi que les mois de mai et juin compte tenu des activités de fin d'année et des examens finaux. De plus, il faut tenir compte des débuts et des fins d'étapes qui augmentent la fatigue et la surcharge des enseignants.

Les longues démarches administratives de certaines commissions scolaires afin de recevoir l'approbation de recherche dans l'une de leurs écoles ont ralenti mes démarches et ont failli m'empêcher d'interroger les enseignants sélectionnés. En effet, il m'est déjà arrivé de recevoir une réponse positive auprès d'un enseignant et de recevoir un refus provenant de la commission scolaire. J'ai donc discuté avec le responsable de la commission scolaire qui me donna l'autorisation de procéder à mes entrevues si le directeur d'école acceptait. Il me demanda aussi de lui faire parvenir une copie de ma thèse, déplorant que la majorité des doctorats ayant été élaborés à partir d'études sur leurs écoles ne leur soient pas remis. Ces démarches ont pris environ six mois pour une commission scolaire. Finalement, une autre difficulté provenait de refus des enseignants pour diverses raisons. La principale raison évoquée fut le manque de temps. D'autres étaient en congé maladie, dont deux pour épuisement professionnel. Une enseignante a refusé de participer à ma recherche parce qu'elle avait déjà donné trop d'entrevues lors de



l'implantation du programme. Et finalement, deux enseignants ont refusé en m'indiquant qu'ils n'étaient pas à l'aise avec le fait d'être observé en classe par leur ancienne formatrice.

Malgré toutes ces difficultés et ces refus, j'ai réussi à interroger douze enseignants. Cinq d'entre eux ont accepté tout de suite sans réserve ni hésitation, mais les sept autres ont manifesté plusieurs hésitations et résistances avant d'accepter. En effet, quatre enseignants ayant dit oui sans hésitation sont les trois enseignants ayant répondu de leur plein gré au courriel du conseiller pédagogique de la Rive-Sud ainsi que deux anciens collègues d'écoles privées de Montréal. Ces deux derniers disposent de plus de vingt-cinq ans d'expérience d'enseignement au secondaire, ont deux baccalauréats et débutaient une maîtrise en éducation.

Par contre, les autres enseignants ont hésité avant d'accepter. Il est fondamental de noter que c'est uniquement par contact téléphonique que j'ai pu discuter de leurs craintes et recevoir une acceptation de leur part. Les principales résistances concernaient le fait d'être observé et enregistré en classe. Ils m'expliquaient tous que la seule observation en classe qu'ils avaient vécue était lors de leur évaluation professionnelle afin de recevoir leur permis d'enseignement et de terminer leur baccalauréat en éducation. Ils m'indiquaient donc qu'ils avaient « peur de ce que j'allais penser d'eux », c'est-à-dire de mon jugement et l'évaluation de leur enseignement.

Une autre crainte que plusieurs enseignants manifestaient concernait la confidentialité des données. À ce sujet, j'ai senti un soulagement lorsque je leur expliquais les mesures de confidentialité de ma recherche. Premièrement, personne d'autre que moi n'allait entendre les entrevues et les observations. De plus, il serait impossible de les identifier lors de la présentation de mes résultats, puisque leurs noms, le nom de leur école ou de leur région ne seront jamais mentionnés. Ils seront identifiés par un numéro (ex. : cas douze). De plus, seulement quelques extraits de leurs entrevues et des cours observés sélectionnés pourraient apparaître dans la thèse. Ces mesures de confidentialité ont permis à plusieurs enseignants d'accepter de participer à ma recherche.

En fin de compte, après quelques hésitations, plusieurs raisons ont motivé leur participation à la recherche. Deux d'entre eux ont accepté sous la condition de recevoir les résultats de mes recherches. Ils déploraient donner de leur temps sans rien recevoir en retour. D'autres ont accepté en m'indiquant qu'ils aimeraient avoir mon avis et mes conseils pour améliorer leur travail. Ils prenaient cette occasion pour recevoir des conseils ou des avis de la part de leur formatrice. D'autres enseignants ont accepté « pour m'aider ». C'est par le lien d'amitié professionnelle qu'ils décidaient de faire cette démarche, sans quoi les efforts nécessaires auraient été trop importants. Finalement, certains m'ont indiqué qu'ils se sentaient isolés dans leur travail étant le seul enseignant d'ECR dans leur école. Ils ne pouvaient partager leur passion avec d'autres collègues et saisissaient cette occasion afin d'échanger avec quelqu'un qui « comprend ce qu'ils font ».

Je constate donc qu'il existe trois types de contamination de mes résultats : des contaminations dues aux raisons qui ont poussé les enseignants à participer à ma recherche, aux dérangements et inconforts introduits par ma présence en classe (Van der Maren, 1996, p.246), et par ce que Van der Maren nomme la « désirabilité » sociale des enseignants, c'est-à-dire que les enseignants voulaient plaire, répondre aux attentes que l'on se fait d'eux ou donner les bonnes réponses afin de recevoir l'approbation du chercheur (Van der Maren, 1996, p.246). Ainsi, ceci modifie le rapport des données au réel sans leur enlever complètement la vraisemblance et la fidélité des données recueillies. En effet, il est normal que le rapport entre enquêteur/enquêté modifie les résultats recueillis. Van der

Maren considère que l'information obtenue est fidèle et vraisemblable si elle reflète l'objet étudié, et ce, en acceptant une marge d'erreur possible (Van der Maren, 1996, p.382).

Finalement, afin de déterminer le nombre d'enseignants à interroger et à observer, j'ai appliqué le principe de saturation empirique ou de connaissances, c'est-à-dire « le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens, le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête » (Bertaux, 1980 p.205). Le fait d'appliquer ce principe de saturation à ma recherche me permettra, d'un point de vue opérationnel, de pouvoir juger de la taille de l'échantillon nécessaire à notre collecte de données et d'établir le nombre d'entrevues et d'observations utiles à notre recherche. Selon Huberman and Miles, le nombre de participants n'est normalement pas défini à priori dans une étude empirique de cas multiples, suggérant plutôt d'atteindre la saturation empirique avant de déterminer le nombre précis de cas à étudier (Huberman & Miles, 1991p. 349). Dans un premier temps, le chercheur doit donc identifier un nombre préalable de cas à étudier selon ses variables, nombre que j'ai évalué à dix cas au départ de notre recherche. Dans un deuxième temps, la taille de mon échantillon a été ajustée selon les résultats d'analyse recueillis pendant la collecte de données jusqu'à l'atteinte de la saturation des données. C'est ce qui m'a amenée à un échantillon de douze enseignants.

## 3.2 Collecte de données

Comme mentionné ci-haut, pour chacun des enseignants interrogés, j'ai procédé à deux observations participantes passives (ou non participantes)<sup>9</sup> que j'ai triangulées avec une entrevue semi-directive (Poupart, 1997, p.193)<sup>10</sup>. Voici la présentation de ces deux méthodes de collectes de données ainsi que les enjeux méthodologiques associés à l'objectivité, la validité des données recueillies et à ma posture méthodologique en tant que chercheuse.

### 3.2.1 Observation participante passive

Tout d'abord, mon choix s'est arrêté sur des observations participantes passives (ou non participatives)<sup>11</sup>, pour lesquelles j'ai appliqué les éléments méthodologiques suivants afin d'augmenter l'objectivité et la validité de mes résultats :

1. Le rapport à l'objet développé dans le modèle de passivité ou du retrait
2. L'observatrice ouverte
3. La présentation des données d'observation
4. La sélection des périodes d'observations par les enseignants à partir de critères précis
5. L'enregistrement électronique des observations
6. La retranscription du mot à mot de l'observation dans un verbatim

7. Le système narratif : prises de notes descriptives et analytiques (compte rendu synthétique, compte rendu extensif, mémos, notes de planification et journal de bord)
8. La position épistémologique interprétative et non empirico-naturaliste
9. Huit méthodes afin d'augmenter la validité des observations et des analyses

J'ai fait le choix de procéder à des observations participantes passives (ou non participatives) au détriment d'observations participatives actives afin de produire des données les plus valides, fiables et objectives possibles. En effet, l'implication maximale présente dans l'observation participative active favorise la pertinence des données, mais elle diminue la vraisemblance, la fiabilité et l'objectivité des données recueillies (ref. Mes préconceptions en tant que chercheuse auraient alors interféré davantage avec l'observation par manque de recul et par une plus grande difficulté à contrôler systématiquement ces derniers. Dans le cas de l'observation participante passive, je pouvais mieux contrôler mes biais par le recul et la distance que j'entretenais avec les enseignants (mes objets d'étude), ce qui a augmenté l'objectivité et la fiabilité (Van der Maren, 1996, p.294). De plus, elle a permis d'observer plusieurs acteurs à la fois dans une situation, ce qui accroît la vraisemblance des données recueillies (Van der Maren, 1996, p.294). Ainsi, l'observation participante passive m'a permis de produire des données invoquées, c'est-à-dire que leur constitution fut antérieure ou extérieure à la recherche. Le format de ces données fut donc indépendant de la chercheuse (Van der Maren, 1996, p. 82). Par contre, ma distance avec l'enseignant observé ne devait pas être trop prononcée. En effet, si j'avais entretenu une trop grande mise à distance, il y aurait eu un risque de diminuer la pertinence des données, puisque les participants risquent de me montrer ce que je désire voir en diminuant le « naturel » de la situation observée (Van der Maren, 1996, p.294). Ainsi, en choisissant de développer une observation participante passive dans ma recherche, j'ai appliqué le rapport à l'objet développé dans le modèle de passivité ou du retrait (Jaccoud & Mayer, 1997, p.219). Ce dernier tente de réduire les problèmes d'interférences et de biais en distanciant le plus possible le sujet et l'objet. Dans ce modèle, les interventions de l'observateur restent minimales, afin que les faits parlent d'eux-mêmes. Son principe d'exclusion du chercheur de l'action observée, engendrant la distanciation, permet d'avoir accès à une connaissance objectivée et de recueillir des données de type descriptives en observant la vie quotidienne des personnes étudiées (Jaccoud & Mayer, 1997, p.219).

- Observatrice ouverte

Un autre aspect fondamental de ma méthodologie d'observation est l'ouverture ou la dissimulation de la recherche. Je n'ai pas retenu l'option d'une observation fermée ou clandestine, c'est-à-dire lorsque le chercheur cherche à dissimuler son identité aux participants de l'observation, puisque cette dernière pose des questions éthiques et appauvrit la richesse des informations recueillies (Jaccoud & Mayer, 1997, p.221-222). J'ai plutôt choisi de présenter une observation ouverte, c'est-à-dire que l'identité du chercheur est clairement établie dans le processus d'observation. Les avantages de ce type d'observation sont nombreux : la minimisation des tensions éthiques, une plus grande mobilité physique et sociale de l'observateur dans son observation et une possibilité plus importante de questionnement systématique et exhaustif des données (Laperrière, 2009, p.320). Par contre, lors de mes observations ouvertes, j'ai porté une attention particulière à la fiabilité des informations retenues, puisque les

participants ont toujours des intérêts à défendre lorsqu'ils sont observés consciemment, par exemple un désir de valorisation sociale pouvant changer les résultats et les données observés. De plus, j'ai cherché à contrôler mes implications en tant que chercheuse afin de rester le plus neutre possible dans le jeu des intérêts, sans quoi mes observations n'auraient pas été fiables (Laperrière, 2009, p.320). Ainsi, afin de réaliser une observation ouverte, j'ai dû respecter les critères de significativité, d'exhaustivité et de fiabilité des données, ainsi que d'éthique (Laperrière, 2009, p.321).

- Présentation des données d'observation

Toutes les dimensions de mes observations sont présentées à l'avance aux participants. Cette présentation comprend les objectifs de l'observation, l'organisation nécessaire à la réalisation de cette dernière, ses étapes détaillées, la durée prévue et la disponibilité demandée à chacun des participants (Laperrière, 2009, p.322). Cette présentation doit être exhaustive afin de ne cacher aucun objectif aux participants. Elle doit être claire, brève, dans un langage accessible aux répondants, véridique et neutre, c'est-à-dire que tous les partis présents seront représentés et pourront s'exprimer. Je dois informer en quoi la recherche servira les intérêts des observés et devra garantir leur anonymat (Laperrière, 2009, p.322).

- Critères de sélection des cours à observer

Afin d'éviter l'éparpillement des données, de diminuer ma subjectivité et d'obtenir des unités significatives d'analyses (Jaccoud & Mayer, 1997, p.224-225), les enseignants ont eux-mêmes sélectionné deux périodes d'enseignements qui allaient être observées en priorisant huit critères. Élaborés à partir de mon expérience professionnelle de conseillère pédagogique en ECR ainsi qu'à partir des conseils d'autres spécialistes en ECR, ces critères m'ont permis d'accroître la validation et la pertinence de mes observations en fonction des objectifs de recherche (Lessard-Hébert et al., 1997, p. 44-45 cite Ketele, 1988, p. 101).

#### CRITÈRES :

1. Périodes d'enseignement où l'enseignant transmet un contenu théorique et magistral
2. Périodes d'enseignement dont le contenu est lié à l'une des trois compétences du programme d'Éthique et culture religieuse
3. Périodes d'enseignement pouvant se rapporter à la même année d'enseignement ou à deux années d'enseignement différentes, peu importe le cycle du secondaire.
4. Périodes d'enseignement dans lesquelles l'enseignant identifie des enjeux et des défis particuliers concernant sa posture professionnelle d'impartialité.
5. Deux périodes d'enseignement par enseignant.
6. Périodes d'enseignement ne présentant pas le même groupe-classe.
7. Périodes d'enseignement transmettant un contenu différent.
8. Périodes d'enseignement d'environ quarante minutes chacune.

- Système technologique : enregistrement sonore et verbatim

J'ai utilisé plusieurs méthodes de collectes de données (Lessard-Hébert et al., 1997). Puisque j'ai retenu que les enseignants ayant accepté d'être enregistrés, toutes mes observations ont été entièrement enregistrées électroniquement à partir d'un enregistreur sonore et ont été retranscrites dans un verbatim précis permettant de lire le mot-à-mot des données observées (Lessard-Hébert et al., 1997, p. 97-98 et 101-102). Cette méthode peut modifier le naturel de la situation observée puisque certains sujets peuvent être influencés par la présence de l'observateur (Van der Maren, 1996, p. 300). Par contre, j'ai choisi cette méthode afin d'obtenir un enregistrement permanent d'évènements saisi sur le vif. L'analyse de ces enregistrements a permis d'augmenter l'objectivité des données recueillies. Ce dispositif de contrôle des observations a augmenté la validité des données recueillies, parce que les notes n'ont pas été sujettes à une deuxième interprétation, ce qui a diminué les erreurs causées par les pertes de mémoire (Ouellet, 1994p. 193).

De plus, ces enregistrements ont été soutenus par des notes descriptives et analytiques. Ces notes ont été une source indispensable à l'interprétation juste et à la compréhension exhaustive de la réalité et elles ont permis d'augmenter la fiabilité des données recueillies. Les notes servent également de garde-fou aux biais de la perception et de la mémoire de l'observateur et aux hypothèses partielles. En effet, elles m'ont permis d'avoir un recul par rapport à mes données, augmentant ainsi mon objectivité en établissant une plus grande distance par rapport à mes observations. Elles peuvent être accompagnées du plan des lieux et de la description d'une situation spatiale afin de contribuer à la compréhension de l'observation (Laperrière, 1997, p.327). J'y ai noté des éléments observables provenant de la subjectivité de l'observateur (mémos analytiques), c'est-à-dire les intuitions, les perceptions, les pensées et les réactions spontanées de l'observateur (Van der Maren, 1996, p. 296).

- Position épistémologique et biais de l'observation

Dans la première étape de ma collecte de données, j'ai observé la posture professionnelle des enseignants de mon échantillon en classe. Pour ce faire, j'ai utilisé une position épistémologique interprétative et non empirico-naturaliste. En effet, je considère qu'il est impossible d'occulter totalement l'impact des perceptions et des biais personnels de l'observateur sur les résultats de recherche, particulièrement dans l'observation d'enseignants. Il est plutôt central de les intégrer et de les contrôler en tant que données de l'observation ; ces éléments sont inévitables dans une observation qualitative d'un fait social. Je ne considère donc pas mon savoir comme un objet distancié et extérieur aux perceptions personnelles de l'observateur, mais plutôt comme un savoir passant par l'intériorité et la subjectivité de l'observateur pour appréhender le réel. Ainsi, la relation entre le sujet et l'objet dans mes observations a été considérée et intégrée. Me basant sur le modèle interprétatif ou subjectiviste (Laperrière, 2009), cité par Jaccoud et Mayer (1997, p.217-218), j'ai utilisé plusieurs méthodes mentionnées ci-dessous, ce qui m'a permis de contrôler la subjectivité dans mes analyses et mes collectes des données, et d'augmenter la validité des observations et des analyses futures (Laperrière, 2009, p.334-335).

Premièrement, la collecte de données topologiques très précises m'a permis de réaliser de meilleurs choix d'observation, de contextualiser mes données et de produire des interprétations plus justes. Deuxièmement, le fait d'indiquer mes sources empiriques et analytiques, c'est-à-dire indiquer sur quoi je base mes analyses dans le rapport

de recherche, m'as permis de cibler les éléments relevant de la subjectivité propre de l'observateur-chercheur dans l'analyse et la collecte de données. Troisièmement, j'ai tenté de rendre ma présence en tant que chercheuse la plus imperceptible possible, afin qu'elle influence le moins possible le cours de l'action (Friedrichs et Ludtke cité dans Laperrière, 2009, p.334-335). Quatrièmement, je ne devais pas me laisser influencer par mes perceptions durant les observations, je devais donc observer à partir d'une attitude égalitaire. Je devais également porter une attention à tous les aspects de la situation, afin de présenter des descriptions précises avant toute interprétation, et des descriptions exhaustives par une prise de notes rapide et exhaustive pendant l'observation pour sélectionner les éléments les plus importants à relater après cette dernière (voir notes descriptives) de ce présent chapitre. Cinquièmement, j'ai rédigé des notes analytiques, c'est-à-dire que j'ai relié systématiquement les hypothèses et les interprétations aux faits observés, et ce jusqu'à l'atteinte de la saturation des interprétations. L'application de la rigueur de cette technique m'a permis de ne pas me fier uniquement à mon intuition en tant que chercheuse, mais bien à partir d'une démarche structurée et balisée par une méthode stricte (voir notes analytiques). Sixièmement, la proximité des sources et l'observation dite de première main minimiseront mes biais. En effet, l'observation participante que j'ai réalisée directement en tant que chercheuse élimine les intermédiaires, ce qui aurait pu modifier les résultats. Septièmement, j'ai demandé à l'enseignant de revenir sur le cours observé lors de l'entrevue semi-directive, afin qu'il me décrive la situation que je venais d'observer. Ainsi, par cette démarche d'intersubjectivité, ma méthodologie a augmenté la validité des résultats puisque j'ai pu valider si les enseignants décrivent la situation observée dans les mêmes termes que moi. Huitièmement, j'ai prévu de présenter le fruit de mon analyse aux enseignants concernés afin qu'ils confirment ou infirment mes perceptions sur ce qui s'est déroulé en classe lors de l'observation participante. Cette étape a introduit un élément d'intrasubjectivité à ma méthodologie qui permet de valider si la perspective de plusieurs acteurs converge et donc d'empêcher la présentation de données inspirées uniquement par la subjectivité d'une seule source.

### 3.2.2 Entrevue semi-directive

Comme je l'ai déjà mentionné, mon observation participante passive a été triangulée avec des entrevues semi-directives<sup>12</sup> afin de raffiner les descriptions déjà présentées dans les observations et de susciter l'émergence de nouvelles données. Ces entretiens d'une durée d'une heure et demie se sont déroulés le jour même de l'observation ou dans les vingt-quatre heures suivant l'entretien, afin de favoriser la mémoire vive des participants. Ils ont été menés selon une structure partiellement prédéterminée, ce qui permet d'augmenter la fiabilité des données (Lessard-Hébert et al., 1997, p.104).

Tout d'abord, mes questions d'entrevues ont comporté plusieurs caractéristiques précises afin d'être utiles et valables. Premièrement, elles étaient ouvertes, c'est-à-dire qu'elles amènent l'interviewé à décrire son expérience avec ses propres mots. Il a donc fallu éviter les questions dont la réponse s'articule d'un « oui » ou un « non ». Deuxièmement, elles sont courtes, simples et claires, afin d'aider l'interviewé dans son désir de désirabilité sociale. Dans le même ordre d'idées, elles ne comportent qu'une seule idée dans chacune d'entre elles. Elles me permettent de développer le type de comportement propre à l'entrevue individuelle, c'est-à-dire l'écoute active par une



attention et un renforcement du sujet qualitatif (Lessard-Hébert et al., 1997, p. 151). Troisièmement, ces questions ne doivent en aucun cas refléter mon opinion en tant que chercheuse<sup>13</sup>. Cette caractéristique concerne aussi bien la formulation des questions que mon langage non verbal et mes réactions spontanées. Et quatrièmement, elles sont pertinentes, c'est-à-dire qu'elles marquent l'intérêt et le respect pour les propos du participant en comportant des questions de clarifications, des vérifications de la compréhension, des reformulations, et des transitions d'un thème à l'autre (Savoie-Zajc, 2009, p. 352).

De plus, l'entrevue semi-directive comporte des forces et des limites spécifiques que j'ai prises en considération afin d'obtenir une analyse de résultats la plus objective possible. Sa force principale est sa capacité d'offrir un accès direct à l'expérience vécue par les enseignants. Contrairement à l'entrevue dirigée, j'ai pu adapter mon schéma d'entrevue pendant le déroulement afin de tenir compte du discours de l'interviewé. De plus, la relation interpersonnelle que j'ai établie avec l'enseignant interrogé et m'a permis, en tant que chercheuse, de bien comprendre la perspective de l'autre et d'approfondir le sens du phénomène étudié.

Par contre, ce type d'entrevue comporte des limites. Tout d'abord, l'expérience de la personne dépasse de loin le discours présenté lors de l'entrevue. Ainsi, j'ai dû faire attention de ne pas figer les propos recueillis lors de l'entrevue de façon définitive et de ne pas fixer l'interviewé dans le portrait qu'il s'est donné en entrevue. Ensuite, le désir sous-jacent à la participation de l'interviewé (ex. : désirabilité sociale ou désir de rendre service), ses blocages personnels ou encore les tabous sociaux peuvent limiter la crédibilité des messages communiqués. Finalement, la logique d'accommodation, c'est-à-dire mes comportements développés lors de l'entrevue afin d'arriver à mes buts, influencera inévitablement mes résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2009, p. 356-357).

- Validité des données d'entrevues semi-directives

Pour pallier à ces nombreuses limites, il est important que d'assurer de la validité des données recueillies lors des entrevues. Selon Lorraine Savoie-Zajc (Savoie-Zajc, 2004), il existe deux critères de validation et de rigueur propre à l'entrevue semi-directive, soit la crédibilité et la transférabilité. Tout d'abord, afin de produire des résultats et des données d'entrevues crédibles, il faut tenir compte de l'expérience du chercheur, de sa connaissance du phénomène et des participants afin de construire un sens plausible. Pour ce faire, il faut confronter les données recueillies avec d'autres sources de données dans le but d'enrichir la compréhension de ses premières données. C'est ce que je réalise par la triangulation des résultats de l'entrevue avec les données de l'observation (Savoie-Zajc, 2009, p.358). Ensuite, la recherche doit favoriser la transférabilité des résultats, c'est-à-dire que les résultats produits à partir d'un échantillon déterminé devraient être transférables à une situation comportant des caractéristiques similaires. Pour ce faire, j'ai dû fournir le plus d'informations contextuelles possible : caractéristiques des participants, de leur environnement, de leur travail spécifique, etc.

- Biais

La question des biais et de ses influences sur les résultats de l'entrevue est centrale dans l'élaboration d'une méthodologie d'un entretien semi-directif. En effet, je considère que les discours sont indissociables de leur contexte de production et d'énonciation et ils sont toujours influencés par la subjectivité de l'intervieweur et par la

manière dont ils sont socialement construits. En m'inscrivant dans la conception constructiviste de l'entrevue semi-directive, il y a trois types de biais pouvant influencer la vraisemblance des données que j'ai tenterai de contrôler le plus possible (Poupart, 1997, p.193) : les éléments de mise en scène de l'entretien qui influencent le discours de l'interviewé en l'éloignant d'un discours entièrement naturel (Poupart, 1997, p.194) ; les biais associés à la relation interviewé/intervieweur et à leur situation sociale respective qui ont un impact fort important dans la production des données (Poupart, 1997, p. 194-196) ; et finalement, les propos du participant inévitablement influencés par sa représentation de l'intervieweur et de ce que ce dernier cherche à savoir (Poupart, 1997, p. 195 cite Charbol 1982).

Afin de diminuer l'impact de ces biais, plusieurs techniques ont été mises en place. Premièrement, j'ai procédé à des prises de notes rigoureuses afin de pouvoir intégrer les perceptions et biais de l'intervieweur dans l'analyse des données recueillies durant l'entrevue. Deuxièmement, afin de contrer certains biais propres à l'observation participante, en tant qu'observatrice auprès des enseignants j'ai confronté mes perceptions quant à la signification qu'ils attribuent aux événements observés. De plus, j'ai favorisé un contexte naturel, c'est-à-dire des conditions se rapprochant le plus possible de la vie quotidienne des interviewés (Poupart, 1997, p.198), afin d'éviter de recueillir des discours suscités par le chercheur et afin de limiter les effets de mes interventions sur l'interviewé (Poupart, 1997, p.189 qui cite Goffman 1973). De plus, j'ai évité d'effectuer une prise de note systématique afin de ne pas gêner les confidences du participant. Dans le même ordre d'idée, j'ai veillé à obtenir la collaboration de l'interviewé pendant la rencontre, puisque l'entretien est valable uniquement si celui-ci produit un discours véridique et approfondi. Cela nécessite d'obtenir l'implication personnelle de l'interviewé afin que ce dernier dise véritablement ce qu'il pense (Poupart, 1997, p.186). Afin de développer un lien de confiance avec le participant durant l'entretien, j'ai fait preuve d'écoute et d'empathie et j'ai aussi rappelé l'anonymat, la confidentialité de l'entretien et la juste utilisation de leur propos. De plus, j'ai rappelé la neutralité de la chercheuse, c'est-à-dire qu'elle est indépendante d'organisme en lien avec l'activité de l'interviewé (pas de conflit d'intérêts)(Poupart, 1997, p.190). Finalement, j'ai amené l'interviewé à prendre l'initiative du récit en appliquant les règles de non-directivité (Poupart, 1997, p. 191)<sup>14</sup>.

#### 4. Méthodologie d'analyse

Maintenant que j'ai présenté les enjeux méthodologiques de ma recherche, mes biais et mon objectivité, je présenterai brièvement les mêmes enjeux liés à ma méthodologie d'analyse. Mes analyses ont été réalisées à partir d'une approche déductive thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) qui m'a permis de cerner les liens existants entre l'analyse théorique des prescriptions du programme ECR réalisée en première instance et les données recueillies en deuxième instance. Afin de structurer et d'analyser les propos des enseignants interrogés, j'ai élaboré une liste de codes provenant des prescriptions relatives à la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR. Puis, je les ai regroupés en métacodes tels les pratiques pédagogiques, les valeurs, les buts, les comportements, les attitudes, les approches pédagogiques, les expériences personnelles et professionnelles du professeur, ainsi que les attitudes interdites et valorisées chez les élèves. J'ai ensuite ajouté les nouveaux éléments soulevés par les enseignants interrogés afin de bonifier cette liste initiale de codes. Ce codage m'a permis de regrouper, structurer et

retrouver le contenu des entrevues et des observations, mais les codes ne constituent pas mes unités d'analyses. Les unités en question sont plutôt les enseignants eux-mêmes, puisque je cherche à comprendre et analyser comment les enseignants conçoivent et mettent en pratique les notions d'impartialité, de neutralité et d'objectivité.

Pour réaliser cet objectif, j'ai procédé à une analyse longitudinale, c'est-à-dire que j'ai résumé les réponses de chaque enseignant. Puis, j'ai réalisé une analyse transversale, c'est-à-dire une synthèse de ces résumés longitudinaux en lien avec mes questions d'analyse. Afin d'augmenter l'intention et l'extension des données (la contextualisation et la transférabilité) (Van der Maren, 1996), j'ai procédé à une analyse par code, c'est-à-dire que j'ai associé un code à chaque idée présente dans les entrevues ; ces codes provenant des propos des enseignants eux-mêmes. Puis, j'ai réalisé une matrice de codage inverse par « mot », c'est-à-dire que j'ai relu toutes mes entrevues en sélectionnant les extraits où se trouvaient un mot correspondant à un code important, et ce, sans me fier à mon premier codage. Finalement, j'ai comparé ces deux analyses (mot et code) afin de m'assurer que je détenais l'ensemble du contenu nécessaire pour mes questions d'analyse. Par exemple, j'ai associé le code « impartialité » à chaque extrait d'entrevues où les enseignants parlaient de cette notion (codage). Puis, j'ai sélectionné les extraits d'entrevues où se trouvaient le mot « impartialité », et ce, sans me fier à mon premier codage (matrice de codage inverse). Finalement, j'ai comparé mon codage aux résultats de la matrice de codage inverse afin de m'assurer que je détenais l'ensemble du contenu d'entrevue associé à l'impartialité.

## 5. Ouverture : intersubjectivité

Comme je l'ai résumé ci-haut, il m'est possible d'atteindre l'objectivité telle que définie dans la tradition méthodologique intersubjective interprétative (Goulet, Sept. 2011, Romainville, 2011, Stern, 2004), c'est-à-dire en parvenant à une description dense et précise de mon objet de recherche, mais sans occulter entièrement mes biais personnels générés par ma participation au terrain observé (Goulet, Sept. 2011). En effet, je n'adhère pas à la tradition structuraliste ou positiviste selon laquelle « le chercheur se constitue un soi scientifique afin d'appréhender ce qu'il observe d'une manière qui échappe aux personnes rencontrées sur le terrain » (Goulet, Sept. 2011, p.108).

D'après moi, prétendre à ce type d'objectivité scientifique est impossible puisque ma subjectivité en tant que chercheuse est inévitablement présente dans ma recherche (Moore, 1995). C'est pourquoi j'ai opté pour une approche méthodologique intersubjective. En effet, compte tenu de mon expérience personnelle antérieure avec certains enseignants, je détiens un double rôle auprès de ces derniers : celui de formatrice et celui de chercheuse. Comme je l'ai démontré ci-haut, ma relation enseignante/enseigné auprès de plusieurs enseignants engendre un rapport d'autorité qui influence inévitablement mes données. De plus, l'effet Pygmalion a un effet sur l'intersubjectivité de ma méthodologie de recherche, c'est-à-dire que l'interaction entre la chercheuse, les élèves et l'enseignant lors de l'observation participative passive et des entrevues semi-directives influencent la fidélité de mes données (Van der Maren, 1996, p.248).

Ainsi, malgré le fait que j'élabore une méthodologie précise, je ne peux prétendre faire preuve d'une objectivité totale, telle qu'exigée dans l'approche de l'« outsider » (Merton & Storer, 1973). En effet, cette dernière demande à la chercheuse d'être complètement détachée de son objet de recherche dans le but de contrôler

totallement ses biais engendrés par son implication dans le milieu. Selon eux, seul un regard extérieur peut permettre d'analyser un sujet sans préjugé et ainsi assurer l'objectivité de ses résultats. Bien que je tente de diminuer mes biais par ma méthodologie de recherche et d'analyse, je ne peux pas totalement me détacher de mon objet de recherche. Mon rapport d'interprétation et d'intersubjectivité est inévitable malgré tous les efforts méthodologiques que j'ai mis en place afin d'assurer mon objectivité et celle de mes données. Ainsi, je m'inscris davantage dans une démarche à la frontière de l'« outsider » et de l'« insider ». L'« insider » se décrit comme le chercheur qui provient du milieu étudié et qui a accès à une connaissance interne et une compréhension plus approfondie de ce milieu et de ce sujet (Merton & Storer, 1973, p.103). Comme le mentionne R.K. Merton, les positions « insider » et « outsider » sont complémentaires afin de produire des données les plus objectives possible : « To analyse and understand these (social data) requires a theoretical and technical competence which, as such, transcends one's status as Insider or Outsider (Merton & Storer, 1973, p.133) ». C'est pour toutes ces raisons, selon la tradition intersubjective expérimentale, et uniquement en nommant et diminuant mes biais que mes résultats pourront détenir une plus grande justesse, vraisemblance et fidélité à l'objet étudié. C'est ce que la méthodologie présentée ci-haut tente d'atteindre.

Ainsi, en est-il de même pour l'impartialité des enseignants du programme ECR ? Mon hypothèse est que l'approche intersubjective expérimentale propre à la méthodologie de recherche en sciences humaines pourrait éclairer les réflexions sur l'impartialité des enseignants en ECR. En effet, je considère que cette posture professionnelle est compatible avec l'approche méthodologique intersubjective. Je crois qu'il faut comprendre l'exigence d'impartialité des enseignants d'ECR à partir de l'objectivité définie dans la tradition méthodologique intersubjective interprétative (Goulet, Sept. 2011, Romainville, 2011, Stern, 2004), c'est-à-dire que l'enseignant peut parvenir à une description dense et précise du contenu enseigné, mais sans pouvoir occulter entièrement ses biais personnels, générés par ses expériences antérieures, sa participation inévitable en classe, et ses interactions avec les élèves. Les problèmes identifiés par les enseignants envers leur posture professionnelle d'impartialité n'adviennent-ils pas lorsque l'on comprend cette dernière à partir de la tradition structuraliste ou positiviste ? Si, lors d'une recherche qualitative, il est impossible d'atteindre l'objectivité scientifique définie par le structuralisme positiviste, prétendre à ce type d'objectivité scientifique en classe est tout aussi impossible puisque la subjectivité de l'enseignant influence inévitablement ses interactions en classe (Moore, 1995).

L'enseignant d'ECR n'est-il donc pas plutôt lui aussi un « insider » et un « outsider » ? En effet, rappelons que l'objectivité telle qu'exigée dans l'approche de l'« outsider » (Merton & Storer, 1973) prétend que seul un regard extérieur à ses données peut analyser un sujet sans préjugé. Malgré le fait qu'un enseignant se dote d'une méthodologie précise afin d'être le plus impartial ou objectif possible, il ne peut pas prétendre être un enseignant « outsider », c'est-à-dire être complètement détaché de son enseignement dans le but de contrôler totalement ses biais engendrés par son implication dans le milieu scolaire. Je crois plutôt que, bien que les enseignants tentent de diminuer leurs biais par des attitudes impartiales, ils ne peuvent devenir totalement extérieurs au contenu enseigné. N'y a-t-il pas dans la relation enseignant/enseigné un rapport d'autorité qui influence inévitablement les données transmises en classe ? Leur rapport d'interprétation et d'intersubjectivité est inévitable, d'après moi, ce qui place l'enseignant dans une position d'« insider » (Merton & Storer, 1973, p.103). Tout comme dans ma méthodologie de recherche, je conçois la posture professionnelle des enseignants d'ECR davantage dans une démarche à la frontière

de l'« outsider » et de l'« insider » relevant de l'approche intersubjective interprétative (Goulet, Sept. 2011, Romainville, 2011, Stern, 2004). Dans mes futures recherches, il sera capital d'approfondir cette hypothèse et d'en faire l'analyse.

<sup>1</sup> Article 2, Chartes québécoises et canadiennes, 2005; article 18, Charte des déclarations universelles des droits de l'homme de l'ONU

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme Éthique et de culture religieuse*.

« Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. »

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme Éthique et de culture religieuse*.

« Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme. »

<sup>4</sup> Bouchard, Gérard, Charles Taylor, and Québec (Province). Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. *Fonder l'avenir le temps de la conciliation : rapport* [Disponible en format PDF]. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles 2008. Available from <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66284>.

<sup>5</sup> GYASSON, THIERRY, COLETTE BRIN, and MARIE-MICHELE SAUVAGEAU. juin 2010. "Le Bon, la Brute et le Raciste. Analyse de la couverture médiatique de l'opinion publique pendant la « crise » des accommodements raisonnables au Québec." *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique* no. null (2):379-406.

L'article présente les données exploratoires d'une analyse de contenu de la couverture faite par onze journaux québécois du climat de l'opinion des Québécois en matière de diversité et d'immigration pendant la phase intensive de développement du débat. L'étude montre que, dans leur analyse des sondages d'opinion et dans la présentation générale des tendances de l'opinion publique sur les accommodements raisonnables, les journaux ont mis l'accent sur l'évaluation du malaise des répondants envers l'immigration et la diversité religieuse plutôt que sur l'ouverture de la population québécoise envers la diversité et sur l'apport social de l'immigration, renforçant ainsi davantage l'impression populaire qu'une crise sociale majeure se déroulait et qu'il existait un fossé entre les Québécois «de souche», les Québécois issus de l'immigration et les autres Canadiens ».

<sup>6</sup> Parmi les centaines d'enseignants rencontrés lors de mes formations, plusieurs ont formulé des critiques de la posture d'impartialité exigée, dont voici des exemples : « Moi, je ne crois pas à l'impartialité et quand la porte est fermée, je fais ce que je veux en classe ! » et « Je préfère changer de carrière si je dois promouvoir les religions. ». Les réactions sont tout aussi vives du côté des médias, des groupes de réflexions, des tables rondes spécialisées auxquelles j'ai participé : « Un prof ne peut informer objectivement les élèves sur les religions sans influencer leurs croyances ! », « C'est notre devoir social de dire aux élèves que l'homme descend du singe. L'enseignant doit dire à l'élève qui croit encore à Adam et Ève qu'il a tort ! », « Être neutre en religion engendre du relativisme philosophique ! ».

<sup>7</sup> Les écoles publiques des commissions scolaires anglophones ainsi que les écoles privées confessionnelles anglophones.

<sup>8</sup> Le dictionnaire Larousse 2014 définit l'adjectif « exemplaire » comme se disant de quelqu'un « qui peut servir d'exemple par sa conduite, qui peut être cité. Qui, par sa rigueur, peut servir d'avertissement, de leçon pour les autres. » Ce même dictionnaire définit l'adjectif « typique » comme ce « qui caractérise exactement quelque chose. Qui constitue un exemple caractéristique ».

<sup>9</sup> Tout d'abord, (Révision de la personne qui parle) nous devons spécifier que plusieurs terminologies servent à définir le même processus d'observation. Ce que certains auteurs nomment une observation non participante est appelé « observation participante passive » par d'autres. Elle renvoie à un observateur qui ne participe pas aux événements du milieu, mais y assiste de l'extérieur (*outsider*) sans être impliqué dans les événements. Il enregistre ses données pendant la période d'observation uniquement (LESSARD-HÉBERT, M., BOUTIN, G. & GOYETTE, G. 1997. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Bruxelles, De Boeck université.). Ce que certains nomment l'observation participante est appelé « l'observation participante active » pour d'autres et renvoie à un observateur qui participe aux événements du milieu en s'y impliquant pleinement (*insider*). Il enregistre ses données après la période d'observation participante active uniquement (*ibid.*). Dans cette recherche, (Révision



de la personne qui parle) nous avons retenu la terminologie d'observation participante passive ou observation participante active présentée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin *ibid.*.

<sup>10</sup> Toutes nos entrevues ont été enregistrées électroniquement à partir d'un enregistreur sonore numérique miniaturisé portatif puis retranscrit totalement dans un verbatim. Dans un journal de bord, j'ai consigné mes réflexions concernant l'attitude de l'interviewé, mes prises de conscience personnelles et finalement les informations reliées au contexte de l'entrevue afin d'éviter la décontextualisation de la transcription (SAVOIE-ZAJC, L. 2009. L'entrevue semi-dirigée. In: GAUTHIER, B., BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE CANADIENNE (FIRME) & EBRARY INC. (eds.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. 5e éd. Québec Qué.: Presses de l'Université du Québec.). Finalement, compte tenu de la présence de l'enregistrement sonore, du verbatim et des notes après l'entrevue, je n'ai pas pris de notes écrites durant l'entrevue puisqu'elle aurait pu diminuer la qualité d'écoute accordée au participant et ainsi fausser les données recueillies (*ibid.*).

<sup>11</sup> Observations où l'observateur assiste sans être impliqué et sans participer aux événements (LESSARD-HÉBERT, M., BOUTIN, G. & GOYETTE, G. 1997. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Bruxelles, De Boeck université.)

<sup>12</sup> L'entrevue semi-directive qualitative, se définissant comme une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (SAVOIE-ZAJC, L. 2009. L'entrevue semi-dirigée. In: GAUTHIER, B., BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE CANADIENNE (FIRME) & EBRARY INC. (eds.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. 5e éd. Québec Qué.: Presses de l'Université du Québec.), comporte 4 buts spécifiques. Premièrement, elle rend explicite l'univers de l'autre par le contact direct avec un interlocuteur. Elle engendre, par le fait même, la clarification des expériences de vies, des pensées, des sentiments, des réflexions, du savoir et de l'expertise de la personne interviewée. Deuxièmement, elle permet la compréhension du monde de ce dernier et la trame culturelle sous-jacente à ses actions et réflexions. Troisièmement, elle coconstruit un savoir en situation produite grâce à l'interaction entre les deux interlocuteurs. En effet, la perspective de l'un influence la compréhension de l'autre et vice versa. Quatrièmement, l'entrevue semi-directive comporte une fonction émancipatrice qui permet une réflexion, une prise de conscience et une transformation des réflexions de la part de ses deux interlocuteurs (*ibid.*).

<sup>13</sup> C'est ce que Lessard-Hébert nomme des questions neutres (LESSARD-HÉBERT, M., BOUTIN, G. & GOYETTE, G. 1997. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Bruxelles, De Boeck université.)

<sup>14</sup> Notons qu'une totale non-directivité est un mythe, puisque le chercheur définit les questions et les thèmes de l'entretien et que ses interventions sont marquées par ses propres préoccupations et présupposés (POUPART, J. 1997. L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In: GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, POUPART, J. & CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SOCIALE. (eds.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport*. Montréal: Gaëtan Morin.). Par contre, il peut diminuer son influence à partir des règles de non-directivité suivantes : éviter d'interrompre le participant (*ibid.*) et utiliser des techniques de reformulation afin de faire expliciter et clarifier les thèmes abordés (LESSARD-HÉBERT, M., BOUTIN, G. & GOYETTE, G. 1997. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Bruxelles, De Boeck université.



## Bibliographie

**BERTAUX, D.** 1980. « L'approche biographique: sa validité, ses potentialités. Cahiers internationaux de sociologie. » 69: 197-225.

**BRYAN, H. and L. REVELL.** 2011. "Performativity, Faith and Professional Identity: Student Religious Education Teachers and The Ambiguities of Objectivity." *British Journal of Educational Studies* 59: 403-419.

**EVERINGTON, J.** 2012. "'We're all in this together, the kids and me': beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom." *Journal of Beliefs & Values* 33 : 343-355.

**GIASSON, T., BRIN, C. and M.-M. SAUVAGEAU.** 2010. « Le Bon, la Brute et le Raciste. Analyse de la couverture médiatique de l'opinion publique pendant la «crise» des accommodements raisonnables au Québec. » *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique* 379-406.

**GOULET, J.-G.** 2011. « Trois manières d'être sur le terrain: une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité. » *Anthropologie et Sociétés* 35 : 107.

**GRAVEL, S. et S. LEFEBVRE.** 2012. « Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. » Dans *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, dirigé par M. ESTIVALEZ et S. LEFEBVRE. Québec: Presses de l'Université Laval.

**HUBERMAN, A. M. et M.B. MILES.** 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : Éditions du Renouveau pédagogique, De Boeck.

**JACCOUD, M. et R. MAYER.** 1997. « L'observation en situation et la recherche qualitative. » Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport.* Dirigé par GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, J. POUPART, et CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SOCIALE. Montréal: Gaëtan Morin.

**LAPERRIÈRE, A.** 1997. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. » Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport.* Dirigé par GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, J. POUPART, et CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SOCIALE. Montréal : Gaëtan Morin.

**LAPERRIÈRE, A.** 2009. « L'observation directe. » Dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données. 5e ed.*, dirigé par B. GAUTHIER, et BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE CANADIENNE (FIRME) & EBRARY INC. Québec: Presses de l'Université du Québec.

**LESSARD-HÉBERT, M., BOUTIN, G. et G. GOYETTE.** 1997. *La recherche qualitative : fondements et pratiques.* Bruxelles : De Boeck Université.

**MELS, Q. P.** 2008. « Éthique et culture religieuse [Online]. » Québec: Ministère de l'éducation du loisir et du sport.

**MERTON, R. K. and N.W. STORER.** 1973. *The perspectives of insiders and outsiders. The sociology of science : theoretical and empirical investigations.* Chicago: University of Chicago Press.

**MOORE, M. E.** 1995. "The Myth of Objectivity in Public Education: Toward the Intersubjective Teaching of Religion." *Religious Education* 90 : 207-225.

**OGIEN, R.** 2004. « Impartialité. » In *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, dirigé par M. CANTO-SPERBER. Paris : Presses universitaires de France.

**OUELLET, A.** 1994. *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

**PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI.** 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : A. Colin.

**PATTON, M.Q.** 2002. *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

**POUPART, J.** 1997. « L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. » Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport.* Dirigé par GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, J. POUPART, et CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SOCIALE. Montréal : Gaëtan Morin.

**QUÉBEC, C. S. D.** 2009. " D.L. c. Commission scolaire des Chênes. » Dans DISTRICT DE DRUMMOND, dirigé par P. D. Q. 405-17-000946-082.

**QUÉBEC, C. S. D.** 2010. « Jugement de la cours dans la demande d'exemption du Collège Loyola. » Dans PROVINCE DU QUÉBEC, dirigé par D. D. M. 500-17-045278-085.

**ROMAINVILLE, M.** 2011. « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. » *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27.



---

**SAVOIE-ZAJC, L.** 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation. » Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3<sup>e</sup> éd., dirigé, révisé et corrigé par T. KARSENTI, et L. SAVOIE ZAJC. Sherbrooke: Éditions du CRP.

**SAVOIE-ZAJC, L.** 2009. « L'entrevue semi-dirigée. » Dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. 5<sup>e</sup> éd., dirigé par B. GAUTHIER, et BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE CANADIENNE (FIRME) & EBRARY INC. Québec: Presses de l'Université du Québec.

**STERN, D. N.** 2004. « Intersubjectivité: A propos des liens entre expériences, mots et narrations. » *Le Carnet PSY* 95 : 31-40.

**TEDDLIE, C. and F. YU.** 2007. "Mixed methods sampling ; a typology with examples." *Journal of Mixed Methods Research* 1: 77-100.

**VAN DER MAREN, J.-M.** 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.