

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

S'ENGAGER AVEC LES ÉLÈVES DANS L'INSTAURATION D'UN CLIMAT DE
CLASSE DÉMOCRATIQUE : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE
SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION INSPIRÉE DE
L'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE PAR LA NATURE ET L'AVENTURE

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
BENJAMIN ST-GELAIS

JUIN 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À ma famille.

REMERCIEMENTS

À ma directrice d'essai, Geneviève Bergeron : merci pour ton écoute, tes partages et tes encouragements tout au long de cette aventure.

À mon superviseur de stage, Anderson Araújo-Oliveira : merci pour ton ouverture, ton appui et ta disponibilité au cours de cette expérience.

Aux membres du jury, Geneviève Bergeron et Anderson Araújo-Oliveira : merci pour votre temps et vos rétroactions au fil de cette lecture.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES SIGLES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	2
PROBLÉMATIQUE	2
1.1. Des défis de gestion de classe relatifs aux comportements des élèves	2
1.2. La nécessité d’instaurer un climat de classe démocratique	5
1.3. L’importance du dialogue en classe d’éthique et culture religieuse	7
1.4. La facilitation par l’intervention psychosociale par la nature et l’aventure	9
1.5. Un projet d’expérimentation professionnelle en enseignement secondaire	11
1.6. Une question générale	12
CHAPITRE II	13
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	13
2.1. Un climat de classe démocratique	13
2.2. Le dialogue en classe d’éthique et culture religieuse	15
2.3. Une approche éducative de l’intervention psychosociale par la nature et l’aventure.....	17
2.4. Les objectifs spécifiques	21
CHAPITRE III	22

MÉTHODOLOGIE	22
3.1. Une démarche générale	22
3.2. Les participants à l'expérimentation professionnelle	25
3.3. Les méthodes et les outils de collecte de données.....	25
3.4. L'analyse de données	28
3.5. Le retour critique	29
3.6. La description de l'expérimentation professionnelle.....	30
CHAPITRE IV	55
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	55
4.1. Des retombées à considérer	55
4.1.1. La participation des élèves.....	56
4.1.2. Les interactions entre les élèves.....	57
4.1.3. Les apprentissages des élèves relatifs au climat de classe démocratique.	58
4.1.4. La communication avec les parents.....	58
4.1.5. La collaboration avec les collègues.....	59
4.1.6. La mobilisation des ressources matérielles du milieu.....	60
4.2. Des défis à relever	61
4.2.1. Les tensions entre les élèves et leur gestion.....	61
4.2.2. La coopération entre les élèves et la formation des sous-groupes.....	63
4.2.3. Le développement des compétences au dialogue et à la réflexion des élèves.....	64
4.2.4. Le déroulement des activités et la gestion des écarts de conduite.....	65

4.3. La comparaison des résultats obtenus avec les résultats escomptés.....	66
4.3.1. Les intentions didactiques de la situation d'apprentissage et d'évaluation.....	67
4.3.2. L'engagement dans l'instauration d'un climat de classe démocratique....	68
4.3.3. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure.....	69
4.3.4. La mise à contribution de la famille, de l'école et de la communauté.....	69
4.4. Des améliorations à envisager	70
4.4.1. L'aventure en milieu naturel.....	70
4.4.2. La prévention des actes d'intimidation commis lors des activités.....	71
CHAPITRE V	72
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS	72
5.1. La contribution à la résolution du problème posé	72
5.1.1. Une relecture de la problématique élaborée.....	72
5.1.2. La réponse à la question générale.....	74
5.1.3. L'atteinte des objectifs spécifiques.....	74
5.2. La reconsidération de la solution choisie	75
5.2.1. Les sources d'inspiration.....	75
5.2.2. La situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre....	76
5.2.3. Les résultats d'une expérimentation professionnelle.....	76
5.3. Des réinvestissements potentiels	77
5.3.1. La mobilisation des expériences vécues dans de nouveaux contextes....	77
5.3.2. Des adaptations possibles dans le programme de culture et citoyenneté québécoise.....	78

5.4. Des aspects à approfondir.....	78
5.4.1. Les comportements perturbateurs des élèves.....	79
5.4.2. L'élaboration des règles de classe avec les élèves.....	79
5.5. Le développement de compétences professionnelles	80
5.5.1. La gestion du fonctionnement du groupe-classe.....	80
5.5.2. La conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.....	81
5.5.3. La mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.....	81
5.5.4. Des nouvelles connaissances développées.....	82
5.6. L'autoévaluation générale de l'essai	83
RÉFÉRENCES	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les principes directeurs de la situation d'apprentissage et d'évaluation.....	20
Tableau 2. La démarche de rédaction du journal réflexif.....	26
Tableau 3. Le guide d'entretien de groupe.....	28
Tableau 4. Cours A : la préparation du défi coopératif.....	32
Tableau 5. Cours B : la réalisation du défi coopératif.....	40
Tableau 6. Cours C : l'intégration de l'expérience vécue lors du défi coopératif dans le cadre d'une discussion de groupe.....	48

LISTE DES SIGLES

ÉCR : éthique et culture religieuse

IPNA : intervention psychosociale par la nature et l'aventure

SAÉ : situation d'apprentissage et d'évaluation

INTRODUCTION

La situation suivante est une expérience que j'ai vécue en classe. Elle constitue le point de départ de ma réflexion sur la problématique sous-jacente au présent essai. J'en fais ici le récit en m'inspirant du premier temps de la méthode des incidents critiques telle que présentée par Leclerc, Bourassa et Filteau (2010, p. 21-23). Lors d'une activité de groupe, j'interviens auprès d'un élève pour l'amener à arrêter de faire des bruits qui dérangent les autres. Des élèves autour de lui le regardent en fronçant les sourcils. Il leur fait des grimaces. Je m'avance lentement vers son pupitre en lui signalant de cesser son comportement perturbateur. Il continue en riant. Je me rends à son pupitre. Il continue en me fixant dans les yeux. Je lui demande d'ouvrir son agenda à la section portant sur le code de vie de l'école. Il le fait. Je lui montre une règle qu'il ne respecte pas à ce moment précis. Il me dit que le code de vie de l'école ne signifie rien pour lui. Je m'éloigne de son pupitre.

Dans cette situation, je suis intervenu dans le but d'éliminer des distractions en classe et des tensions entre les élèves. J'ai pensé que l'élève en question dérangeait pour s'amuser ; que les autres élèves s'attendaient à ce que j'intervienne ; et que je devais faire respecter le code de vie de l'école. J'étais intéressé à maintenir l'ordre, à exercer l'autorité et à suivre les règles. J'ai valorisé la rigueur et la transparence à travers mes actions. J'ai cru au départ que mon intervention était adéquate dans les circonstances, mais que la situation pouvait s'aggraver si je la poursuivais dans la même direction. Je me suis senti provoqué, ridiculisé et stressé. J'ai senti que mon intervention était inefficace et insatisfaisante. Je me suis posé la question suivante : qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pour y répondre, dans le présent essai, de manière générale, je m'intéresse à l'instauration d'un climat de classe démocratique. Spécifiquement, je m'intéresse à la conception et à la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui permet d'enclencher ce processus.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, les points abordés en six sections sont les suivants : des défis de gestion de classe relatifs aux comportements des élèves ; la nécessité d'instaurer un climat de classe démocratique ; l'importance du dialogue en classe d'éthique et culture religieuse ; la facilitation par l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ; un projet d'expérimentation professionnelle en enseignement secondaire ; et une question générale.

1.1. Des défis de gestion de classe relatifs aux comportements des élèves

Tel qu'illustré en introduction, gérer une classe constitue une dimension de l'enseignement pouvant représenter un défi en soi. Par définition, selon Archambault et Chouinard (2016, p. 15), la gestion de classe réfère à « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement ». Plus précisément, selon Gaudreau, la gestion de classe renvoie à :

[...] l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. (2017, p. 7)

En s'appuyant sur ces éléments, la gestion de classe peut être conçue comme la création de conditions permettant aux élèves et aux enseignants de jouer leurs rôles respectifs dans leur environnement partagé. Pour créer de telles conditions, en tant que groupe,

sous le mode de la coopération, les élèves et les enseignants doivent alors pouvoir participer activement à une classe fonctionnelle. En ce sens, la compétence professionnelle à gérer une classe se rapporte à l'encadrement des actions et des interactions des élèves et des enseignants qui sont en relation, et ce, à travers les processus d'apprentissage et d'enseignement (MEQ, 2020, p. 60-61).

Sur le plan international, la gestion de classe est reconnue en tant que compétence fondamentale et complexe, mais aussi comme source de stress, d'épuisement et d'abandon professionnels (Berger et Girardet, 2016, p. 130-131 ; Gaudreau *et al.*, 2020, p. 99-100). À partir des niveaux préscolaire et primaire, par rapport à la gestion des comportements, certains étudiants en formation initiale et enseignants en début de parcours doutent en leur capacité à gérer efficacement une classe (Bonvin et Gaudreau, 2015, p. 9 ; Gaudreau *et al.*, 2020, p. 103-104). Au Québec, relativement aux comportements perturbateurs des élèves, plusieurs enseignants du secondaire éprouvent du stress face aux difficultés rencontrées dans le processus d'enseignement (Massé *et al.*, 2015, p. 187). Au bout du compte, le stress généré par des comportements qui perturbent le fonctionnement de la classe peut même en amener certains à abandonner leur profession (Rojo et Minier, 2015, p. 228). D'ailleurs, plusieurs jugent nécessaire d'obtenir de la formation additionnelle sur des éléments de fondements et de pratiques en lien avec les élèves en difficulté sur le plan comportemental (Massé *et al.*, 2015, p. 192 ; Massé *et al.*, 2018, p. 16-17).

Cela dit, certains enseignants du secondaire valorisent des pratiques de gestion de classe selon un modèle d'action qui contribue à l'apparition de comportements perturbateurs, et ce, en intégrant des approches pédagogiques uniformes, en assumant toute la responsabilité liée aux activités de la classe et en utilisant des stratégies qui évitent la participation active des élèves (Bergeron, 2014, p. 232). En effet, dans le but de prévenir les comportements qui dérangent lors des activités en classe, certains choisissent de planifier leurs actions à l'intérieur d'un cadre de fonctionnement rigide,

directif, statique et autocratique. De plus, des enseignants du secondaire semblent valoriser la punition en réaction aux comportements des élèves : ils laissent moins de place à une gestion positive des comportements (Massé *et al.*, 2018, p. 22), c'est-à-dire à des pratiques permettant la prévention des comportements perturbateurs et la promotion des comportements coopératifs, et ce, en amont du processus d'enseignement. En particulier, certains rapportent qu'ils n'utilisent jamais ou que rarement la pratique recommandée consistant à faire participer les élèves à la gestion de classe (*Ibid.*, p. 19).

Dans une perspective d'éducation inclusive (CSE, 2017, p. 5), au niveau du type d'activités réalisées en classe, d'un côté, les enseignants du secondaire sont appelés à développer des pratiques plus inclusives, et ce, en favorisant une culture de collaboration entre les élèves qui doivent tous pleinement participer (Rousseau *et al.*, 2015, p. 21). D'un autre côté, en ce qui a trait à l'expérimentation de pratiques plus inclusives, certains enseignants du secondaire perçoivent un enjeu concernant le climat de classe : ils sont préoccupés par les risques que les comportements perturbateurs augmentent et que leur contrôle de la classe diminue, et ce, particulièrement dans les activités permettant davantage la participation active des élèves (Bergeron, 2014, p. 212). Effectivement, ils peuvent croire que les stratégies diminuant leur contrôle sur les comportements et l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage seront moins efficaces (Reeve, 2009, p. 166). Or, selon ce qui précède, dans une perspective inclusive telle qu'encouragée au Québec (MEES, 2017, p. 51), les élèves doivent tous pouvoir bénéficier de conditions favorables à leur engagement dans le développement de leurs compétences. Tout compte fait, en visant la participation de tous les élèves, le développement de la compétence en gestion de classe représente en lui-même un défi professionnel que les enseignants doivent relever pour pouvoir concrétiser leurs intentions éducatives et inclusives. Pour ce faire, l'instauration d'un climat de classe permettant la participation active de tous les élèves devient alors nécessaire.

1.2. La nécessité d'instaurer un climat de classe démocratique

Les approches de gestion démocratique de la classe permettent aux élèves de prendre part aux décisions en lien avec le fonctionnement du groupe (Archambault et Chouinard, 2016, p. 151). En ce sens, les enseignants peuvent soutenir l'autonomie des élèves en les amenant à mobiliser des ressources internes telles que leurs intérêts, leurs préférences, leurs besoins, leurs buts, leurs forces, leurs défis et leurs valeurs (Reeve, 2009, p. 168-169). La fonction d'un groupe d'élèves étant d'apprendre, il est possible que leur participation active au processus démocratique de création des conditions de leurs propres apprentissages favorise leur engagement dans les activités en classe. En effet, avec le soutien des enseignants, si les élèves participent à l'élaboration du cadre dans lequel ils vont apprendre, il est raisonnable de penser qu'ils s'engageront davantage tout au long de leur processus d'apprentissage (Stefanou *et al.*, 2004, cité dans Reeve, 2009, p. 169). Sur ce point, des élèves présentant des comportements perturbateurs au secondaire perçoivent comme étant efficaces les pratiques qui permettent un climat de classe favorisant la participation active et l'engagement dans les apprentissages (Bernier, 2021, p. 78). Ces derniers peuvent effectivement modifier leurs attitudes et leurs comportements face aux activités en classe en fonction des interactions qui se produisent à l'intérieur du groupe : si la gestion de classe est participative et démocratique, alors les actions des élèves iront probablement plus dans le sens des engagements qu'ils ont pris envers eux-mêmes, envers les autres élèves et envers leur enseignant (Archambault et Chouinard, 2016, p. 206).

Pour intervenir adéquatement auprès des élèves présentant des comportements perturbateurs, il est possible pour les enseignants d'adopter une approche visant à instaurer un climat de classe démocratique : il s'agit d'amener les élèves à participer aux prises de décision qui les concernent, et ce, notamment en lien avec les règles de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 104). La stratégie consistant à établir les règles avec les élèves permet ainsi aux enseignants de clarifier leurs attentes relatives aux

comportements en classe (Gaudreau, 2017, p. 63). À plus forte raison, la pratique consistant à collaborer avec les élèves dans le processus d'élaboration des règles de classe, précisément, est jugée efficace par certains de ceux-ci qui présentent des comportements perturbateurs (Bernier, 2021, p. 81). De plus, la légitimité des règles de classe telle que perçue par des élèves du secondaire dépend de leur participation au processus d'élaboration en question (Truchot, 2006, p. 332). Ainsi, ils peuvent trouver justifié le fait de devoir agir dans le respect de règles qu'ils ont construites et choisies ensemble. En particulier, il est possible que des élèves présentant des comportements perturbateurs, d'eux-mêmes, sans y être forcés, veuillent respecter les règles de classe s'ils ont la possibilité de participer activement au processus décisionnel duquel elles découlent (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 117). En ce sens, les enseignants au secondaire gagnent à utiliser des pratiques associées à l'établissement de règles en classe, et ce, en tant que stratégies proactives de gestion des comportements difficiles reconnues efficaces par des chercheurs (Massé *et al.*, 2019, p. 71).

Au contraire, dans une classe où un climat autoritaire est établi, certains élèves présentant des comportements perturbateurs essaieraient de tester les limites de l'autorité : si les enseignants ne leur donnent pas la possibilité de participer aux prises de décision qui les concernent, des tensions et des conflits peuvent apparaître dans les relations éducatives (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 107). De fait, certains élèves du secondaire se représentent la légitimité de l'autorité des enseignants en fonction de la manière que les règles sont appliquées en classe (Truchot, 2006, p. 334). Sur la base de leurs représentations associées à l'application des règles, ils peuvent donc accepter ou rejeter l'autorité des enseignants.

À l'inverse, l'instauration d'un climat de classe démocratique permet plutôt aux élèves de s'engager dans un processus de responsabilisation qui, à travers l'exercice de leur pouvoir, favorise le développement de leur sentiment d'appartenance au sein du groupe (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 109). En effet, les élèves peuvent valoriser les

activités de groupe qui les amènent à travailler ensemble en tant qu'acteurs poursuivant un but commun. D'ailleurs, suivant un accompagnement sur l'éducation inclusive, certains enseignants du secondaire associent les actions suivantes à la création d'une communauté d'apprentissage en classe : communiquer avec respect ; interagir dans la confiance ; accepter et valoriser les différences entre les élèves ; exploiter les forces et les défis de chacun ; et coopérer à travers les activités (Bergeron, 2014, p. 239-240). Ainsi, des occasions sont offertes aux élèves pour développer leurs compétences les uns avec les autres, et ce, en leur faisant vivre des expériences communes, positives et constructives. Par ailleurs, un tel climat démocratique constituerait également une condition favorable au dialogue en classe d'éthique et culture religieuse.

1.3. L'importance du dialogue en classe d'éthique et culture religieuse

Dans le programme d'ÉCR, le sens de la compétence *Pratiquer le dialogue* réfère à la participation active des élèves en tant que membres de la société, et ce, en vue de favoriser le vivre-ensemble à travers leurs attitudes et leurs comportements (MELS, 2008, p. 24). Pour créer un contexte favorable au dialogue, il devient alors prioritaire de créer un climat démocratique en discutant avec les élèves de leur participation active dans les prises de décisions en lien avec le fonctionnement de la classe (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113). En tenant compte que, dans les sociétés démocratiques, « le dépassement de la pédagogie autoritaire ou monologique » par le dialogue est considéré nécessaire à l'éducation des élèves (Leroux, 2016, p. 185), les discussions régulières en groupe constituent un moyen efficace pour instaurer un climat démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113). Précisément, en tant que forme possible du dialogue, la discussion est conçue comme un « échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen » (MELS, 2008, p. 48). En cohérence avec le programme de formation, certains enseignants d'ÉCR considèrent justement l'élaboration des règles de fonctionnement avec les élèves comme étant une condition

favorable au dialogue en classe (Bertrand, 2020, p. 296). Ainsi, ils peuvent aider les élèves à contribuer à un climat démocratique, et ce, en intégrant les points de vue de ces derniers dans le processus de construction des règles de classe. En retour, ces règles construites de manière participative et démocratique devraient pouvoir favoriser le développement de la compétence à dialoguer de tous les élèves.

Au secondaire, en classe d'ÉCR, d'un côté, les élèves doivent jouer leur rôle de la manière suivante : « À l'égard de la différence et de la diversité, ils font preuve d'ouverture, de curiosité et de sens critique pour considérer des façons de penser, d'être et d'agir ou encore des repères moraux différents des leurs » (MELS, 2008, p. 12). De l'autre côté, l'enseignant doit jouer son rôle de la manière suivante : « Il manifeste, à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun » (*Ibid.*, p. 13). Dans ce contexte, le niveau de dialogue vers lequel le groupe devrait tendre est :

[...] le dialogue critique de recherche, orienté au-delà du groupe et au-delà des positions individuelles, dans un processus de recherche mutualisée et partagée, qui accepte le défi critique et le raisonnement argumentatif dans un cadre coopératif, mais en vue d'une objectivité externe. Par exemple, l'adoption d'une norme ou la reconnaissance d'une signification. (Leroux, 2016, p. 219)

Tel que souligné par Gagnon, Couture et Yergeau (2013, p. 60), dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble, l'intention éducative du programme d'ÉCR est la suivante : « amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2008, p. 6). En partant de l'idée de diversité des repères moraux ainsi que des façons de penser, d'être et d'agir des élèves, il est envisageable de s'ouvrir à l'idée de diversité des élèves en elle-même. En fait, dans le système scolaire québécois, la diversité des élèves est une réalité pouvant être vécue au sein de toutes les

classes (CSE, 2017, p. 17). Or, au lieu de la concevoir comme un problème à résoudre, les enseignants peuvent profiter de la diversité des élèves en classe (UNESCO, 2009, p. 14). Au Québec, tous les élèves doivent pouvoir apprendre à vivre ensemble au sein de la société qui est la leur, et ce, en cohérence avec les orientations ministérielles suivantes : « reconnaître la diversité des personnes et valoriser l'apport de chacun » (MEES, 2017, p. 47) et « offrir un milieu de vie accueillant, sécuritaire et bienveillant qui favorise l'écoute, la communication et des relations personnelles et sociales enrichissantes » (*Ibid.*, p. 57). En classe d'ÉCR, pour apprendre le vivre-ensemble, sous le mode du dialogue, il s'agit donc d'intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves, notamment de ceux présentant des comportements perturbateurs : ils sont tous amenés à participer démocratiquement à des activités liées à l'élaboration de règles de fonctionnement qui intègre une diversité de points de vue, d'une part, et une diversité d'élèves, d'autre part.

En somme, afin de relever certains défis de gestion de classe en lien avec les comportements perturbateurs des élèves, il est possible d'utiliser une approche d'éducation inclusive favorisant la participation active de tous les élèves. Pour y arriver, en classe d'ÉCR, il est nécessaire de s'engager avec tous les élèves dans l'instauration d'un climat de classe démocratique par et pour le dialogue. Dans cette perspective, il devient alors pertinent de mobiliser une forme d'intervention favorisant l'émergence d'un contexte dans lequel les élèves sont amenés à tous entrer en relation les uns avec les autres, et ce, sous le mode de la coopération.

1.4. La facilitation par l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure demeure un champ en développement nécessitant davantage d'expérimentations sur le terrain (Bergeron *et al.*, 2017, p. 199). En s'appuyant sur le modèle de l'apprentissage expérientiel, l'IPNA

constitue ainsi une source d'inspiration, et ce, pour concevoir et mettre en œuvre une SAÉ visant l'instauration d'un climat de classe démocratique. De manière générale, à partir d'une expérience de nature et d'aventure, les participants à des activités inspirées de l'IPNA sont amenés à actualiser ensemble leur potentiel : c'est par leurs relations à soi, aux autres et à la nature que ceux-ci peuvent accroître leurs possibilités de développement sur les plans cognitif et socioaffectif, en particulier, et humain, en général (*Ibid.*, p. 200). Comme l'instauration d'un climat de classe démocratique constitue en soi un processus collectif à travers lequel les élèves sont amenés à évoluer ensemble, et ce, en tant que personnes, il semble alors intéressant d'expérimenter l'IPNA.

En classe, plus précisément, l'IPNA devient pertinente et utile pour faciliter un dialogue portant sur l'instauration d'un climat démocratique. En effet, d'une part, en considérant ses retombées possibles, les enseignants peuvent développer une posture d'accompagnement qui favorise la responsabilisation des élèves dans leur processus d'apprentissage ; les enseignants et les élèves peuvent enrichir leurs perceptions mutuelles dans un sens plus positif, profond et humain ; et ils peuvent aussi renforcer leurs dynamiques relationnelles en vue de plus d'égalité, de confiance et de respect (Rojo *et al.*, 2021, p. 81). Dans le but d'instaurer un climat de classe démocratique, il s'agit de vivre une expérience de nature et d'aventure permettant aux élèves et aux enseignants d'interagir dans des conditions favorisant leur coopération. Par exemple, lors de la réalisation d'un défi coopératif en plein air, l'enseignant peut saisir des occasions de tisser des liens positifs avec les élèves, et ce, en les aidant dans un contexte qui sort de l'ordinaire de la classe habituelle. D'autre part, en considérant ses réinvestissements potentiels, en général, les enseignants peuvent intervenir auprès des élèves lors d'une nouvelle situation vécue en classe, et ce, en établissant des liens avec un vécu partagé lors d'une activité préalablement réalisée à l'extérieur de la classe ; en particulier, les enseignants peuvent s'appuyer sur ces liens établis dans le cadre d'une réflexion collective des élèves sur les attitudes et les comportements favorables lors de

ladite activité, et ce, en vue de renforcer une manière cohérente de se comporter en classe (*Ibid.*, p. 82-83).

En tenant compte de ce qui précède, selon une visée démocratique, il est possible de concevoir et de mettre en œuvre une SAÉ visant à s'engager avec les élèves dans un dialogue en lien avec les règles de la classe. Ainsi, les élèves seront amenés à intégrer leurs points de vue dans les prises de décision se rapportant aux règles qui encadrent leurs actions et leurs interactions dans le groupe. Spécifiquement, ce dialogue pourrait porter sur le sens à donner aux règles relatives aux comportements qui contribuent à un climat de classe démocratique, et ce, en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble de tous les élèves. Concrètement, un tel projet d'essai se concentre sur la recherche de valeurs qui les rassemblent tout en tenant compte de leurs différences. Par le dialogue, il visera à réaliser avec les élèves une suite d'activités portant sur des valeurs communes qui donnent un sens aux règles de la classe, et ce, en cherchant à construire un cadre de fonctionnement plus flexible, dynamique, participatif et démocratique.

1.5. Un projet d'expérimentation professionnelle en enseignement secondaire

Pour circonscrire ce projet d'expérimentation professionnelle, il s'agit de se concentrer sur l'intégration des composantes suivantes : le climat de classe démocratique, la pratique du dialogue et l'IPNA. Sur le plan théorique, ce projet permet les actions suivantes : approfondir la compréhension des concepts de climat de classe démocratique, de pratique du dialogue et d'IPNA ; explorer leurs applications et adaptations possibles en classe d'ÉCR ; et relire la présente problématique à la lumière des résultats d'intervention obtenus. Sur le plan pratique, il permet les actions suivantes : soutenir le développement de la compétence à dialoguer des élèves ; favoriser la gestion démocratique de la classe ; et expérimenter le développement de pratiques plus inclusives vis-à-vis des élèves présentant des comportements perturbateurs, en

particulier, et en rapport à l'apprentissage du vivre-ensemble de tous les élèves, en général. Dans sa formulation la plus simple, ce projet consiste donc en la conception et la mise en œuvre, au secondaire, d'une SAÉ qui vise, par le dialogue, l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, en s'inspirant d'une approche éducative de l'IPNA.

1.6. Une question générale

Pour orienter ce projet, la question qui suit se pose. Comment concevoir et mettre en œuvre, au secondaire, une situation d'apprentissage et d'évaluation en classe d'éthique et culture religieuse qui vise l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, par le biais de la pratique du dialogue et de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans ce chapitre, les points abordés en quatre sections sont les suivants : un climat de classe démocratique ; le dialogue en classe d'éthique et culture religieuse ; une approche éducative de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ; et les objectifs spécifiques.

2.1. Un climat de classe démocratique

En s'appuyant sur le modèle théorique de Dreikurs (Dreikurs, Grunwald et Pepper, 2013, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 104), Lanaris et Dumouchel (2020, p. 114) rappellent que la participation active des élèves aux prises de décision qui les concernent est la caractéristique principale d'un climat de classe démocratique. En ce sens, pour orienter les processus décisionnels en classe, les enseignants et les élèves doivent suivre les principes de base du respect mutuel, de la coopération et de l'encouragement (*Ibid.*, p. 104). Essentiellement, le concept de climat de classe démocratique se comprend ici de la manière suivante :

Dans une classe, la démocratie implique que les élèves se sentent libres, ce qui ne veut pas dire qu'ils puissent faire tout ce qu'ils désirent. Dans une classe qui fonctionne de façon démocratique, il y a un leader et un ordre préétabli. La différence fondamentale entre un climat autoritaire et démocratique réside dans le fait que les élèves sont partie prenante de l'établissement de l'ordre et qu'ils y adhèrent de leur propre volonté. (*Ibid.*, p. 113)

En se référant notamment aux travaux d'Artaud (1989, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 107), Lanaris et Dumouchel (2020, p. 110) identifient le concept d'autorité éducative en tant que forme d'autorité de l'enseignant praticable dans un climat de classe démocratique : l'enseignant qui se veut démocratique partage son pouvoir légitime avec les élèves qui se responsabilisent en s'impliquant dans les processus décisionnels, et ce, par le biais de la discussion, de la négociation et de l'institutionnalisation. Pour rendre possible un climat de classe démocratique nécessaire à l'exercice d'une autorité éducative, deux conditions sont essentielles : premièrement, l'enseignant doit clairement présenter ses attentes et ses intentions relatives au partage de son pouvoir, et ce, en précisant aux élèves ce qui peut faire l'objet ou non d'une négociation ; deuxièmement, il doit établir, avec les élèves, les règles de classe ainsi que les conséquences associées si elles ne sont pas respectées (*Ibid.*, p. 116). Prioritairement, pour remplir la première condition, en vue de s'engager dans l'instauration un climat de classe démocratique, l'enseignant et les élèves devraient avoir une discussion portant sur leur participation active en classe (*Ibid.*, p. 113). Dans le cadre d'une telle discussion de groupe, l'enseignant peut amener les élèves à réfléchir sur leur rôle en classe à l'aide des questions suivantes :

Pourquoi êtes-vous dans cette classe ? Comment voudriez-vous que la classe fonctionne ? Quel rôle pensez-vous jouer dans le fonctionnement de la classe ? Qu'attendez-vous de votre enseignant ? Qu'attendez-vous de vous-mêmes ? Quel rôle pouvez-vous jouer pour répondre à ces attentes ? (Dreikurs, Grunwald et Pepper, 2013, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113)

En considérant le *Programme de formation de l'école québécoise*, au niveau du domaine général de formation qui se nomme *Vivre-ensemble et citoyenneté*, les élèves doivent être amenés à relever des défis de coopération, et ce, en concrétisant l'intention éducative suivante : « Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2007, chap. 2, p. 13). Au niveau du domaine d'apprentissage qui se

nomme *Développement de la personne*, auquel est associé le programme d'ÉCR, les élèves doivent être amenés à réfléchir sur leurs actions ainsi que sur leurs interactions avec les autres et avec l'environnement, et ce, en cohérence avec leur rôle à jouer dans une société démocratique :

Les disciplines regroupées dans le domaine du développement de la personne visent à amener chaque individu à se comprendre, à reconnaître sa valeur propre, à se prendre en charge et à entrer en relation avec les autres de façon constructive. (MELS, 2007, chap. 4, p. 14-15)

En tenant compte du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, celle qui se nomme *Gérer le fonctionnement du groupe-classe* amène d'ailleurs les enseignants à travailler avec les élèves sur le climat de classe et sur certains aspects qui s'y rattachent :

Pour organiser et gérer sa classe, l'enseignante ou l'enseignant établit, de concert avec ses élèves, un cadre général de fonctionnement convivial et ouvert. Elle ou il structure son environnement, instaure un certain nombre de règles basées sur des valeurs explicites, anticipe et gère les inconduites, etc. (MEQ, 2020, p. 60-61)

À la lecture des extraits précédents provenant de documents d'encadrement importants dans le système scolaire québécois, il se dégage alors le constat selon lequel la gestion démocratique de la classe y est définie et encouragée.

2.2. Le dialogue en classe d'éthique et culture religieuse

En lisant les premières lignes de la présentation du programme d'ÉCR, il est possible de contextualiser les fonctions sociale, éducative et démocratique du dialogue en classe :

Comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la

diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. Facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit. Pour vivre ensemble dans cette société, il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. Il importe dès lors de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun. Le programme d'éthique et culture religieuse entend contribuer à cet apprentissage. (MELS, 2008, p. 1)

Pour s'orienter, tant pour les enseignants que pour les élèves, les deux finalités du programme d'ÉCR sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun : il s'agit essentiellement pour les élèves de suivre les principes selon lesquels « toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité » et « des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société » (*Ibid.*, p. 2). Chez les élèves, les trois compétences à développer dans le programme d'ÉCR sont les suivantes : *Réfléchir sur des questions éthiques* ; *Manifester une compréhension du phénomène religieux* ; *Pratiquer le dialogue* (*Ibid.*, p. 3). Il est prescrit que la compétence au dialogue doit toujours être développée en l'associant avec les compétences à la réflexion éthique ou à la culture religieuse, et ce, en alternance ou avec les deux à la fois (*Ibid.*, p. 8).

Dans le cadre de la présente expérimentation professionnelle, pour des raisons didactiques et méthodologiques, selon des critères de pertinence et de suffisance, la compétence *Pratiquer le dialogue* est combinée à la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*. D'un côté, la compétence au dialogue est formée des composantes suivantes : *Organiser sa pensée* ; *Interagir avec les autres* ; *Élaborer un point de vue étayé* (*Ibid.*, p. 24-27). De l'autre côté, la compétence à la réflexion éthique est formée des composantes suivantes : *Analyser une situation d'un point de vue éthique* ; *Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social* ; *Évaluer des options ou des actions possibles* (*Ibid.*, p. 16-19). Lorsque combinée à la réflexion éthique, la pratique du dialogue se comprend ici de la manière suivante :

En faisant appel au dialogue, on cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble. (*Ibid.*, p. 1)

Par ailleurs, en considérant les finalités du programme d'ÉCR ainsi que les compétences disciplinaires qui s'y rattachent, il est possible d'y identifier un point d'ancrage du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* : c'est « dans » et « par » le dialogue que les élèves apprennent le vivre-ensemble et la citoyenneté (Gagnon, Couture et Yergeau, 2013, p. 60). De plus, pour mieux comprendre les fondements conceptuels et axiologiques du programme d'ÉCR, en général, et le sens de l'apprentissage du dialogue en tant qu'idéal de la démocratie, en particulier, il est intéressant de retenir les éléments de discussion suivants qui sont apportés par Leroux :

Plusieurs interprétations du dialogue, autant politiques que morales, s'offrent à ceux qui veulent en mesurer la portée au sein de l'éducation démocratique : le programme en propose une vision large, motivée par l'inscription sociale et citoyenne des finalités de l'éducation. S'agissant en effet d'une mission de socialisation au sein de l'école, le dialogue veut servir d'abord et avant tout l'apprentissage de la démocratie, de ses principes, de ses règles et de son éthique particulière d'écoute et d'échange. (2016, p. 32)

2.3. Une approche éducative de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure

Dans le cadre de la présente expérimentation professionnelle, la conception de l'éducation expérientielle de Breuning (2008, cité dans Rojo *et al.*, 2017, p. 55) peut constituer un fondement théorique de l'IPNA. En effet, l'IPNA repose sur le fait que les élèves doivent réfléchir individuellement et collectivement à leurs actions passées, présentes et futures en lien avec des expériences vécues. Pour ce faire, il s'agit d'amener les élèves à relever des défis collectifs en environnement naturel qui nécessitent des actions de tous les membres du groupe pour atteindre des objectifs communs (Rojo *et*

al., 2017, p. 64). De cette manière, la contribution de chacun peut être stimulée tout en renforçant leur apport et leur appartenance au groupe :

Le groupe devient le catalyseur de l'expérience partagée, où l'aventure physique et humaine mène à explorer la capacité à compter les uns sur les autres et à retourner graduellement à une forme de lien social sain et nourrissant. (Le Breton, 2019, cité dans Rojo *et al.*, 2021, p. 76)

Dans une perspective de gestion de classe, l'IPNA permet de créer des situations dans lesquelles tous les élèves doivent coopérer dans le but de relever des défis collectifs. En encadrant les groupes restreints d'élèves, l'enseignant peut alors réaliser « le travail de facilitation concernant la mise en relation féconde à soi, à l'autre et à la nature » (Rojo *et al.*, 2021, p. 76). En ce sens, l'enseignant devient une personne-ressource qui aide les élèves à vivre ensemble une expérience en plein air, et ce, de manière consciente, partagée et marquante. Ainsi, il s'agit d'intervenir de sorte à faciliter les dynamiques relationnelles que les élèves développent lors de ces défis (Tuckman et Jensen, 1977, cité dans Rojo *et al.*, 2017, p. 73). En somme, l'IPNA est une modalité d'intervention à travers laquelle sont mobilisées la nature et l'aventure, et ce, en accordant une place importante à la dimension psychosociale de la personne :

La dimension psychosociale renvoie à l'intention de favoriser le développement intrapersonnel par la rencontre interpersonnelle, c'est-à-dire par la mise en relation avec l'autre et la nature ainsi que par le processus d'aventure, le tout s'effectuant dans le cadre d'expériences variées, significatives, multisensorielles, relationnelles et adaptées aux capacités de la personne. (Rojo *et al.*, 2017, p. 74)

En concevant la personne dans sa globalité, l'IPNA vise à lier la pensée au corps et au ressenti non seulement « dans », mais avant tout « par » la nature et l'aventure, et ce, dans le but de « créer du sens » (Bergeron *et al.*, 2017, p. 201). Autrement dit, il s'agit de mobiliser la nature et l'aventure en tant que ressources par le biais desquelles les élèves pourront ressentir des émotions et formuler des pensées réelles, authentiques

et ancrées dans leur vécu. Dans ce contexte, d'un côté, le concept de nature renvoie à un environnement extérieur formé de milieux tels les forêts et les lacs dans lesquels les élèves peuvent réaliser des activités psychomotrices comme marcher, jouer ainsi que découvrir la faune et la flore, et ce, tout en profitant de bénéfices associés sur leur bien-être psychologique et social ainsi que sur leur santé globale (Rojo *et al.*, 2017, p. 52-53). Cependant, bien qu'il ne s'agisse pas de nature sauvage, il est à noter que les espaces naturels en contexte urbain comme les cours d'école et les parcs avoisinants demeurent aussi riches en possibilités. De l'autre côté, le concept d'aventure comprend notamment les notions d'incertitude, de risque et d'engagement (*Ibid.*, p. 54). Spécifiquement, le potentiel adaptatif des élèves sera mobilisé dans un environnement non familier et incertain qui exige une prise de risque ; et la réalisation de choix d'action des élèves devra être stimulée par la considération des conséquences possibles propres à un contexte réel et incertain (*Ibid.*, p. 69). De plus, les élèves doivent être amenés à développer leur compréhension des autres dans le cadre d'une expérience partagée (*Ibid.*, p. 71).

Pour guider la conception et la mise en œuvre d'une SAÉ inspirée de l'IPNA, d'abord, l'enseignant peut employer le modèle cyclique d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984, cité dans Rojo *et al.*, 2017, p. 55-56). Pour ce faire, les élèves réalisent cycliquement les quatre étapes suivantes : vivre une expérience concrète ; expliciter des observations faites sur l'expérience vécue ; transformer les observations explicitées en nouvelles connaissances ; et expérimenter un plan d'action intégrant les nouvelles connaissances construites. Ensuite, selon une approche éducative, l'enseignant peut suivre les principes directeurs rassemblés par Priest et Gass (1997, cité dans Rojo *et al.*, 2017, p. 57-58). Ceux-ci sont repris dans le tableau 1.

Tableau 1

Les principes directeurs de la situation d'apprentissage et d'évaluation

- L'intervention éducative doit stimuler les émotions de la personne par l'entremise de l'expérience directe.
- Le niveau de convenance du défi doit être adapté à la capacité de la personne.
- La personne est au centre même de son processus de changement et elle doit être engagée activement dans l'expérience.
- L'intervention éducative doit permettre un certain niveau d'inconfort afin d'atteindre un niveau de déséquilibre nécessaire au changement.
- Les conséquences naturelles sont présentes dans le cadre de l'aventure proposée.
- Les apprentissages effectués doivent permettre leur utilisation immédiate et future.
- Des groupes restreints (8 à 15 personnes) sont préconisés afin d'impulser des dynamiques de groupe appropriées aux activités d'aventure.
- L'intervention éducative doit permettre d'initier une réflexion sur l'expérience vécue et d'en amorcer d'autres à la suite des prochaines expériences.

Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans Rojo, S. et Bergeron, G. (dir.). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.

Enfin, l'enseignant peut se référer à certains repères d'intervention présentés par Bergeron et ses collaborateurs (2017, p. 207-208). Parmi ceux-ci, les suivants sont retenus ici : « Adopter une posture d'intervention à la fois curieuse, empathique,

réflexive, respectueuse, soutenante et rassurante » ; « Rediriger les demandes de soutien vers le groupe afin de favoriser les occasions de collaboration et de valorisation de la diversité des compétences » ; « Faciliter la mise en lien de ce qui est vécu pendant l'IPNA avec d'autres contextes, relations ou situations afin de soutenir la généralisation et le transfert ».

2.4. Les objectifs spécifiques

La question générale découlant de la problématique élaborée est la suivante : comment concevoir et mettre en œuvre, au secondaire, une situation d'apprentissage et d'évaluation en classe d'éthique et culture religieuse qui vise l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, par le biais de la pratique du dialogue et de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ?

Pour y répondre, les objectifs spécifiques poursuivis sont les suivants :

1. S'engager avec des élèves du secondaire dans l'instauration d'un climat démocratique en classe d'éthique et culture religieuse, et ce, au moyen d'une situation d'apprentissage et d'évaluation inspirée d'une approche éducative de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure.
2. Décrire les retombées de la situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les points abordés en six sections sont les suivants : une démarche générale ; les participants à l'expérimentation professionnelle ; les méthodes et les outils de collecte de données ; l'analyse de données ; le retour critique ; et la description de l'expérimentation professionnelle.

3.1. Une démarche générale

Le présent essai ne constitue pas un travail de recherche scientifique en tant que tel, mais il est appuyé sur un modèle de recherche-action provenant des sciences sociales dans un but de développement professionnel en enseignement. De manière générale, les finalités de la recherche-action peuvent être les suivantes : une action de transformation des personnes et de leurs systèmes dans un but d'amélioration ; une action de recherche visant la génération de savoirs professionnels ; et une action d'éducation favorisant le développement individuel et collectif (Guay et Gagnon, 2021, p. 418-419). Concrètement, ici, sur le plan individuel, les élèves peuvent développer leurs compétences à la réflexion et au dialogue, d'une part, et l'étudiant en enseignement peut développer ses compétences à la gestion de la classe et à la didactique, d'autre part. Sur le plan collectif, les élèves et l'étudiant en enseignement peuvent développer ensemble un climat de classe démocratique. En ce sens, ce sont les trois finalités nommées qui sont poursuivies.

Pour atteindre les objectifs spécifiques de l'expérimentation professionnelle en question, la méthodologie de recherche-action telle que privilégiée par Guay et Gagnon

(2021, p. 430) est choisie. En tant qu'activité de recherche et d'éducation, leur modèle se fonde sur les présupposés qui suivent. Sur le plan de sa recherche, la personne concernée veut comprendre et transformer le monde naturel, social et humain : il s'agit notamment de générer des savoirs professionnels liés le plus souvent à des questions posées sous la forme du « comment » (*Ibid.*, p. 421). Sur le plan de son éducation, dans une perspective de sollicitude, elle veut développer son savoir-être et son affectivité en vue de s'engager et de se transformer (*Ibid.*, p. 424-425) ; dans une perspective de réforme sociale, elle veut remettre en question la culture établie tout en poursuivant un idéal social (*Ibid.*, p. 425-426). Au niveau des valeurs en jeu, celles qui sont choisies ici sont le respect de la dignité des personnes, la responsabilité sociale, la pensée critique et le développement durable (*Ibid.*, p. 425-426). Par exemple, en cherchant à répondre à la question *Comment concevoir et mettre en œuvre, au secondaire, une situation d'apprentissage et d'évaluation en classe d'éthique et culture religieuse qui vise l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, par le biais de la pratique du dialogue et de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ?*, l'étudiant en enseignement peut générer des savoirs professionnels, et ce, tout en développant une posture d'accompagnement des élèves qui se veut humaine et qui tend vers un idéal démocratique fondé sur les droits de la personne.

Dans le cadre de la présente démarche de résolution de problème, la méthodologie de recherche-action composée des étapes suivantes proposées par Guay et Gagnon (2021, p. 430) constitue la source d'inspiration.

1. « Définition de la situation actuelle et d'un problème prioritaire » (*Ibid.*, p. 431-432) : une situation insatisfaisante en lien avec les comportements perturbateurs des élèves est décrite dans l'introduction et dans la problématique ; un problème considérable de gestion de classe relatif aux élèves présentant des comportements perturbateurs est documenté dans le chapitre portant sur la

problématique, et ce, en l'associant spécifiquement aux pratiques enseignantes menant à un climat de classe autoritaire.

2. « Définition d'une situation désirée » (*Ibid.*, p. 432) : une situation souhaitable intégrant l'instauration d'un climat de classe démocratique, la pratique du dialogue et l'IPNA est envisagée, et ce, en la liant à une question générale dans le chapitre portant sur la problématique ainsi qu'à des objectifs spécifiques dans le chapitre subséquent.
3. « Planification de l'action » (*Ibid.*, p. 432-433) : un plan d'action est exposé dans le présent chapitre portant sur la méthodologie, et ce, en le rattachant à des outils et à des méthodes de collecte et d'analyse de données.
4. « Action et régulation » (*Ibid.*, p. 433-434) : une mise en œuvre du plan d'action est effectuée dans le cadre du stage portant sur l'analyse réflexive des interventions professionnelles, et ce, en recueillant des données pouvant informer l'éventuelle modification des actions prévues.
5. « Évaluation de l'action et de ses effets » (*Ibid.*, p. 434) : un bilan de l'action et de ses effets est fait dans les chapitres portant sur les résultats et sur l'analyse de l'intervention et portant sur la synthèse critique et sur les conclusions, et ce, en répondant à la question générale et en expliquant comment et pourquoi les objectifs spécifiques sont atteints ou non.
6. « Diffusion » (*Ibid.*, p. 434) : un récit des actions vécues par l'étudiant en enseignement est fait avant, pendant et après son expérimentation professionnelle : c'est le présent essai qui permet notamment de communiquer les savoirs professionnels qui en émergent.

3.2. Les participants à l'expérimentation professionnelle

Ce sont neuf groupes d'élèves de deuxième secondaire qui participent au déroulement de l'expérimentation effectuée dans leur cours d'ÉCR. Au total, il s'agit de deux-cent-vingt-deux élèves qui ont participé à la SAÉ conçue et mise en œuvre.

3.3. Les méthodes et les outils de collecte de données

La présente expérimentation professionnelle s'est déroulée à l'automne 2023 dans le cadre d'un stage portant sur l'analyse réflexive des interventions professionnelles. Deux méthodes ont été utilisées : la tenue d'un journal réflexif et l'entretien de groupe.

L'étudiant en enseignement a utilisé un journal réflexif (Gareau, 2018, p. 71-72). En tant qu'outil de développement de la pratique réflexive tenant compte de la réalité vécue en stage par les étudiants en enseignement, Gareau (2018, p. 88) propose un modèle de démarche réflexive écrite en se basant sur différents modèles existants (Dewey, 1933 ; Forest et Lamarre, 2009 ; Holborn, 1992 ; Kolb, 1984 ; Korthagen, 2001 ; Schön, 1983, cité dans Gareau, 2018, p. 88). En s'appuyant ici sur un modèle réflexif itératif, il s'agit alors de rédiger un journal réflexif selon la démarche proposée par Gareau (2018, p. 66). Celle-ci est adaptée dans le tableau 2.

Tableau 2

La démarche de rédaction du journal réflexif

- Réflexion sur l'action par la narration ou la description d'observations, de rétropections ou de prises de conscience.
- Période de distanciation par rapport aux faits relatés et aux expériences décrites.
- Analyse de la situation par l'identification des principaux facteurs en jeu et par l'évaluation des interventions effectuées, et ce, dans le but de découvrir des modèles et d'établir des relations à partir de sources diverses.
- Théorisation sous la forme de concepts, de règles, de principes et de théories personnelles ou élaboration d'un plan d'action formé de défis à relever et de stratégies à utiliser.
- Période de régulation en vue d'une nouvelle expérimentation.

Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/>

Plus spécifiquement, selon le modèle de journal réflexif professionnel de Guillemette, Leblanc et Renaud (2022), l'étudiant en enseignement a pris des notes sur des situations vécues ainsi que sur ses actions et ses pensées au moment où ces situations ont été vécues.

Afin d'analyser les interactions sociales dans un groupe spécifique, l'entretien de groupe est un outil pertinent pour documenter des expériences vécues (Maltais, Auclair et Brière, 2021, p. 321-322). Dans le contexte de la présente expérimentation professionnelle en enseignement, l'entretien de groupe avec des élèves a permis de

recueillir des données relatives aux perceptions des élèves sur leurs expériences vécues, d'une part, et des données relatives aux retombées, aux apprentissages et aux difficultés en lien avec l'intervention effectuée, d'autre part. Pour réaliser l'entretien de groupe, certains éléments de la démarche présentée par Maltais, Auclair et Brière (2021, p. 337-338) ont été utilisés, mais en les adaptant : accorder l'entretien avec les objectifs de l'expérimentation professionnelle ; constituer des groupes de 4 à 12 élèves ; assurer la représentativité du groupe ciblé par l'expérimentation professionnelle ; préparer 3 ou 4 questions ouvertes et des sous-questions d'animation ; prendre des notes au cours de l'entretien ; choisir un lieu et un moment propices à la participation inclusive ; présenter aux élèves les objectifs de l'expérimentation professionnelle ; et faire signer une fiche de consentement aux élèves.

Au cours de la présente expérimentation professionnelle, un entretien de groupe a été réalisé à la suite de l'intervention effectuée pour recueillir des données (*Ibid.*, p. 323), et ce, précisément sur les points de vue des élèves. Sur les deux-cent-vingt-deux élèves ayant vécu la SAÉ conçue et mise en œuvre, c'est au total quatre élèves qui ont participé à cet entretien de groupe. Celui-ci a été réalisé dans la salle de classe utilisée pour faire leur cours d'ÉCR. Pour constituer un guide d'entretien (*Ibid.*, p. 329), quatre questions et des sous-questions ont été choisies en cohérence avec la problématique et les objectifs. Au cours de l'entretien, elles ont été reformulées pour qu'elles soient comprises par les élèves. Celles-ci sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3

Le guide d'entretien de groupe

- Qu'est-ce que tu as le plus apprécié dans la situation d'apprentissage et d'évaluation ?
- Selon toi, quelles sont les retombées de la situation d'apprentissage et d'évaluation vécue sur le climat de classe ; sur les relations en classe ; sur la communication en classe ? Quels sont les changements observés ?
- Qu'est-ce que tu as appris sur ce qu'est un climat de classe démocratique ; sur comment on peut l'instaurer ?
- Qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans ton expérience de la situation d'apprentissage et d'évaluation ?

3.4. L'analyse de données

Pour analyser les données sous forme de matériau biographique recueillies par le biais du journal réflexif de l'étudiant en enseignement et de l'entretien de groupe avec des élèves, une analyse en mode écriture telle que présentée par Paillé et Mucchielli (2021, p. 222) a été effectuée. En tant que stratégie pertinente et suffisante pour documenter des expériences vécues (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 235), l'analyse en mode écriture de l'étudiant en enseignement est guidée par les étapes qui suivent.

- « Les réponses à un questionnaire » : il s'agit d'écrire un texte continu visant à répondre à la question générale et fondamentale « qu'y a-t-il à décrire, à rapporter, à constater, à mettre en avant, à articuler relativement au matériau à l'étude ? » (*Ibid.*, p. 228-229).

- « La production des constats » : il s'agit de lire à plusieurs reprises les matériaux à l'étude pour écrire des constats, et ce, en tant que propos descriptifs découlant d'une certaine compréhension à un moment donné (*Ibid.*, p. 229-230).
- « Les tentatives d'interprétations » : il s'agit d'interpréter les constats par l'écriture en tant que « discours signifiant » qui permet d'en faire ressortir du sens et d'explicitier les liens entre eux (*Ibid.*, p. 233).
- « La recherche des récurrences » : il s'agit de synthétiser les tentatives d'interprétations des constats par l'écriture en cherchant les ressemblances, les différences et les récurrences, et ce, dans le but de proposer une compréhension qui articule la question générale et les constats (*Ibid.*, p. 233-235).

3.5. Le retour critique

En guise de stratégie visant à autoévaluer un travail réalisé selon un exemple de méthodologie de recherche-action, l'étudiant en enseignement peut réfléchir à la valeur de son expérimentation professionnelle et des savoirs professionnels qui en découlent, et ce, en se posant une série de questions proposée par Guay et Gagnon, mais en l'adaptant :

En quoi notre recherche-action est-elle : une réponse à un besoin de transformation réel des participants, tous considérés comme des chercheurs-praticiens ? ; un espace d'explicitation, de négociation et de prise en compte des présupposés des chercheurs-praticiens au regard, notamment, de la recherche, de l'éducation et de leur(s) objet(s) de préoccupation ? ; appuyée sur une méthodologie rigoureuse souple et compatible avec les présupposés susmentionnés ? ; ancrée dans la collaboration et le dialogue, leviers essentiels à la réflexivité ? ; appuyée

sur des savoirs antérieurs ? En quoi les savoirs professionnels issus de notre recherche-action sont-ils : explicites sur les caractéristiques des composantes et des relations de la situation vécue par les chercheurs-praticiens qui les ont générés ? ; explicites sur les objectifs de transformation poursuivis par le ou les chercheurs-praticiens ? ; explicites sur les présupposés des chercheurs-praticiens au regard de la recherche, de l'éducation et de leur(s) objet(s) de préoccupation ? ; appuyés par des preuves, c'est-à-dire des traces ou des preuves significatives permettant de confirmer qu'ils sont issus d'une recherche-action qui a réellement été vécue et qui a eu les effets rapportés ? ; diffusés sous une forme compréhensible à la fois pour les chercheurs et les praticiens ? (2021, p. 439)

Cette autoévaluation est présentée à la section 5.6 du présent essai. Elle permet de se questionner sur la valeur générale de ce dernier.

3.6. La description de l'expérimentation professionnelle

Dans le cadre du dernier stage du programme de maîtrise en enseignement au secondaire, l'expérimentation professionnelle est effectuée sous la forme d'une SAÉ se déroulant sur trois périodes de cours de soixante minutes chacune, et ce, à environ une semaine d'intervalle entre chaque cours. La planification détaillée de la SAÉ en question est subdivisée en tant que Cours A, Cours B et Cours C. Ceux-ci sont présentés dans les tableaux 4, 5 et 6. Sous le thème de l'ordre social (MELS, 2008, p. 38), la séquence d'intentions didactiques en jeu est la suivante : au terme du Cours A, les élèves pourront s'engager dans une activité de défi coopératif inspirée de l'IPNA, et ce, dans le but de vivre une expérience qui servira de repère dans une discussion de groupe sur le climat de classe ; au terme du Cours B, les élèves pourront s'engager dans une discussion de groupe sur le climat de classe, et ce, en intégrant leur expérience vécue lors d'une activité de défi coopératif inspirée de l'IPNA, en général, et de Gass (1999), en particulier ; et au terme du Cours C, les élèves pourront élaborer un point de vue plus étayé sur le climat de classe à partir d'une discussion de groupe, et ce, en intégrant leur

expérience vécue lors d'une activité inspirée de l'IPNA, en général, et de Gass (1999), en particulier, dans le but d'entreprendre progressivement l'instauration d'un climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).

Au niveau de la conception, cette SAÉ est réfléchié dans l'intention générale de créer et de réaliser des activités inspirées de l'IPNA, et ce, en cherchant des pistes de solution liées au problème des comportements perturbateurs en classe. Dans son ensemble, elle est conçue à travers un dialogue entre l'étudiant en enseignement et la directrice d'essai. D'une part, elle se fonde entre autres sur les expériences d'enseignement de l'étudiant en classe d'éthique et culture religieuse ainsi qu'en classe d'éducation physique et à la santé. D'autre part, elle suit notamment les propositions de la directrice d'essai en intégrant les idées de l'instauration d'un climat de classe démocratique selon Lanaris et Dumouchel (2020) ainsi que de l'activité du bâton d'hélium selon Gass (1999).

Pour ce qui est de la mise en œuvre, dans le temps, cette SAÉ se déroule dans le mois d'octobre dans le cadre des huitième, neuvième et dixième cours en comptant du début de l'année scolaire. Son déroulement se produit sur deux à trois semaines à raison d'un cours ou deux par semaine à l'horaire des élèves en ÉCR. Selon la planification du processus d'enseignement-apprentissage élaborée, ces trois cours visant l'instauration d'un climat de classe démocratique s'inscrivent en continuité avec les cours précédents, et ce, sous le thème de l'ordre social et dans une perspective de vivre-ensemble. Dans l'espace, le cours de préparation du défi coopératif a lieu à l'intérieur du local de classe habituel ; le cours de réalisation du défi coopératif a lieu à l'extérieur sur le terrain d'athlétisme de l'école, avec huit des neuf groupes, et sous le toit de l'entrée principale de l'école avec le dernier groupe ; et le cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif a lieu à l'intérieur du local de classe habituel. Par ailleurs, certains élèves s'absentent, mais tous participent à au moins un des trois cours de la SAÉ.

Tableau 4

Cours A : la préparation du défi coopératif

Niveau : deuxième secondaire		Date : octobre 2023	Durée : 60 minutes	
<p><u>Intention didactique</u> : Au terme du Cours A, les élèves pourront s'engager dans une activité de défi coopératif inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017), et ce, dans le but de vivre une expérience qui servira de repère dans une discussion de groupe sur le climat de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020)</p>			<p><u>Compétences visées</u> : Réfléchir sur des questions éthiques (MELS, 2008, p. 18) ; Pratiquer le dialogue (<i>Ibid.</i>, p. 26).</p>	
<p><u>Difficultés anticipées</u> : Les élèves pourraient avoir de la difficulté à comprendre le concept de climat de classe.</p>			<p><u>Notions et concepts</u> : vivre-ensemble, ordre social, individu, groupe, autonomie, interdépendance, action, valeur, règle, climat de classe ; dialogue, conditions favorables au dialogue, formes de dialogue, entraves au dialogue (MELS, 2011, p. 7, p. 16, p. 18 ; MELS, 2008, p. 12).</p>	
	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
	5 minutes	<p>ACCUEIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saluer les élèves. • Demander aux élèves comment ils vont. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer l'enseignant et les autres élèves. 	

		<p>ROUTINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander le silence à la deuxième cloche. • Prendre les présences. • Lire le plan du jour : <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil 2. Climat de classe 3. Réflexion en équipe 4. Retour en groupe 5. Conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder le silence à la deuxième cloche. • Confirmer les présences. • Lire le plan du jour. 	
		<p>TRANSITION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont vos questions, vos commentaires ou vos propositions sur le plan du jour ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions, apporter des commentaires ou formuler des propositions sur le plan du jour. • 	
Apprentissages (activité, leçon, situation d'apprentissage, séquence didactique, etc.)				
P R É P A R	15 minutes	<p><u>2. Climat de classe</u></p> <p>Connaissances antérieures : Rappeler certaines notions de base telles qu'appriées dans les cours précédents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler certains éléments sur les règles tels que discutés dans les cours précédents. 	<p>Ordinateur et projecteur</p> <p>Diapositives</p> <p>Carnets de participation</p>

A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le vivre-ensemble ? • Qu'est-ce que l'ordre social ? • Quelles sont nos valeurs de classe ? • Quelles sont nos règles de classe ? <p>Conceptions initiales : Faire ressortir certains éléments cognitifs et socioaffectifs en lien avec les représentations des élèves au sujet du climat de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le climat de classe ? <p>- Distribuer les carnets de participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment vous sentez-vous dans votre classe d'éthique et culture religieuse ? • Que pensez-vous du climat de classe en éthique et culture religieuse ? <p>- Ramasser les carnets de participation.</p> <p>Champs d'intérêt : Échanger avec les élèves sur la pertinence et l'utilité d'une</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partager en groupe des éléments de connaissances antérieures, de champs d'intérêt et de conceptions initiales : concept de règle ; types de règles ; règles de classe. • Remplir les sections associées dans son carnet de participation. 	
-----------------------	--	--	--

		<p>discussion de groupe sur la question du climat de classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quelles manières le climat de classe nous affecte-t-il ? <p>Intention didactique : Aborder avec les élèves la question du climat de classe en vue d'une discussion de groupe inspirée de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017).</p>		
Justification : En s'inspirant du modèle de l'enseignement et apprentissage stratégiques (Viola, 2016), il s'agit de réactiver des connaissances antérieures, vérifier des représentations et échanger sur les intérêts des élèves sur des notions liées au climat de classe.				
R É A L I S A T I O N	20 minutes	<p><u>3. Réflexion en équipe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Annoncer aux élèves que le prochain cours consistera en une aventure en plein air. • Expliciter le but de l'activité en équipe : mobiliser certaines notions de base en lien avec l'aventure en plein air. • Former aléatoirement des équipes de quatre élèves dans le but de favoriser l'ouverture vers les autres : distribuer une carte à jouer par élève ; identifier l'emplacement de 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder en tête le but de l'activité d'équipe. • Suivre les étapes données pour former son équipe de réflexion. • Coopérer avec les autres membres de l'équipe pour partager leurs points 	<p>Ordinateur et projecteur</p> <p>Diapositives</p> <p>Cartes à jouer</p>

	<p>chaque équipe à l'aide des numéros de carte ; demander aux élèves de se joindre aux membres de leur équipe ; et ramasser les cartes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de partager leurs points de vue sur des questions de préparation en vue d'une aventure en plein air au prochain cours. <p>Questions de préparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si vous deviez partir à l'aventure en plein air, quels vêtements et chaussures devriez-vous apporter ? Pourquoi ? • Si vous deviez partir à l'aventure en plein air avec d'autres élèves, quelle attitude devriez-vous avoir ? Pourquoi ? <p>Intention didactique : Mobiliser certaines notions de base sur des aspects matériels et psychosociaux en lien avec l'aventure en plein air.</p>	<p>de vue et formuler des réponses aux questions de préparation posée.</p>	
<p>Justification : En s'inspirant du modèle de l'enseignement et apprentissage stratégiques (Viola, 2016), il s'agit d'explicitier le but de l'activité de préparation à l'activité d'aventure en plein air.</p>			

I N T É G R A T I O N	15 minutes	<p><u>4. Retour en groupe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de revenir à leur place individuelle. • Annoncer aux élèves que le prochain cours consistera précisément en une sortie de classe sur le terrain d'athlétisme de l'école dans le but de réaliser un défi coopératif. • Demander aux élèves de sortir leur carnet scolaire pour noter les informations qui suivent. <p>Distribuer la lettre d'information destinée aux parents et aux tuteurs :</p> <p>« Chers parents, chers tuteurs,</p> <p>En octobre, lors d'une période de cours en éthique et culture religieuse, les élèves de deuxième secondaire vivront une expérience d'aventure en plein air. Ils devront participer à une activité d'équipe qui aura la forme d'un défi coopératif. Cette activité sera réalisée sur le terrain d'athlétisme de l'école.</p> <p>Les élèves devront coopérer avec les autres dans le plaisir et en toute sécurité. Les vêtements et les chaussures d'extérieur seront nécessaires. En cas de mauvais temps, l'activité aura lieu à</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revenir à sa place individuelle. • Noter les informations données. • Ranger la lettre d'information aux parents et aux tuteurs pour leur remettre ensuite. 	<p>Ordinateur et projecteur</p> <p>Diapositives</p> <p>Lettre d'information aux parents et aux tuteurs</p>
---	---------------	--	--	--

	<p>l'intérieur.</p> <p>Le but de ce défi coopératif est d'apprendre à vivre ensemble en classe d'éthique et culture religieuse. Tout le monde participe, tout le monde gagne!</p> <p>Merci pour votre collaboration ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner les consignes de préparation pour la sortie de classe qui aura lieu au prochain cours. <p>Consignes de préparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'informer de la météo la veille ou le matin de la journée du défi coopératif. • Se préparer des couches de vêtements et des chaussures pour des temps chauds, froids ou humides. • Se présenter en classe comme d'habitude. <p>Intention didactique : Préparer la sortie de classe en vue de réaliser un défi coopératif au prochain cours.</p>		
<p>Justification : En s'inspirant de l'approche éducative de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017) et d'une procédure de planification de sortie en plein air (LERPA, 2019), il s'agit de préparer les élèves à sortir en plein air pour réaliser un défi coopératif.</p>			

F E R M E T U R E	5 minutes	<u>Conclusion</u> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de donner de la rétroaction en groupe à propos des activités du cours sous forme de questions, de commentaires ou de propositions. • Préciser que le prochain cours consistera en la réalisation d'un défi coopératif en plein air lié à une discussion de groupe sur le climat de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner de la rétroaction en groupe sur les activités du cours. • Noter en quoi consistera le prochain cours. 	Ordinateur et projecteur
--	-----------	---	---	--------------------------

Tableau 5

Cours B : la réalisation du défi coopératif

Niveau : deuxième secondaire		Date : octobre 2023	Durée : 60 minutes	
<u>Intention didactique</u> : Au terme du Cours B, les élèves pourront s'engager dans une discussion de groupe sur le climat de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020), et ce, en intégrant leur expérience vécue lors d'une activité de défi coopératif inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron <i>et al.</i> , 2017 ; Rojo <i>et al.</i> , 2017), en général, et de Gass (1999), en particulier.			<u>Compétences visées</u> : Réfléchir sur des questions éthiques (MELS, 2008, p. 18) ; Pratiquer le dialogue (<i>Ibid.</i> , p. 26).	
<u>Difficultés anticipées</u> : Les élèves pourraient avoir de la difficulté à participer de manière active et coopérative.			<u>Notions et concepts</u> : vivre-ensemble, ordre social, individu, groupe, autonomie, interdépendance, action, valeur, norme ; dialogue, conditions favorables au dialogue, formes de dialogue, entraves au dialogue (MELS, 2011, p. 7, p. 16, p. 18).	
	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
	5 minutes	ACCUEIL <ul style="list-style-type: none"> • Saluer les élèves. • Demander aux élèves comment ils vont. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer l'enseignant et les autres élèves. 	

		<p>ROUTINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander le silence à la deuxième cloche. • Prendre les présences. • Lire le plan du jour : <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil 2. Sortie de classe 3. Activité d'équipe 4. Retour en groupe 5. Conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder le silence à la deuxième cloche. • Confirmer les présences. • Lire le plan du jour. 	
		<p>TRANSITION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont vos questions, vos commentaires ou vos propositions sur le plan du jour ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions, apporter des commentaires ou formuler des propositions sur le plan du jour. 	
Apprentissages (activité, leçon, situation d'apprentissage, séquence didactique, etc.)				
P R É P A R A	10 minutes	<p><u>2. Sortie de classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les grandes lignes du déroulement de l'activité de défi coopératif : lieu, étapes et consignes. • Rappeler l'équipement nécessaire pour réaliser le défi coopératif : vêtements et chaussures d'extérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter les explications et les rappels donnés. • Participer à la prise de décision concernant le lieu exact de 	<p>Vêtements d'extérieur</p> <p>Chaussures d'extérieur</p> <p>Ordinateur et projecteur</p>

T I O N		<ul style="list-style-type: none"> • Prendre une décision en groupe concernant le lieu exact de réalisation du défi coopératif en utilisant les outils d'informations météorologiques en ligne. • Rappeler le trajet pour se rendre au lieu de réalisation du défi coopératif : projeter une image affichant le tracé à suivre jusqu'au terrain d'athlétisme de l'école ou sous le toit de l'entrée principale de l'école. • Accompagner les élèves au lieu de réalisation du défi coopératif. <p>Intention didactique : Préparer les élèves à la réalisation d'un défi coopératif en plein air.</p>	<p>réalisation du défi coopératif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser le trajet pour se rendre au lieu de réalisation du défi coopératif. • Passer prendre l'équipement nécessaire au besoin. • Rejoindre le groupe à la porte principale pour le départ vers le lieu de réalisation du défi coopératif. • Suivre le groupe pour se rendre au lieu de réalisation du défi coopératif. 	<p>Outils d'informations météorologiques en ligne</p> <p>Cahier de notes</p> <p>Liste d'élèves</p> <p>Crayon</p>
<p>Justification : En s'inspirant du modèle de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017), il s'agit d'amener les élèves à vivre une expérience de défi coopératif en plein air.</p>				

R É A L I S A T I O N	20 minutes	<p><u>3. Activité en équipe</u></p> <p>Défi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En sous-groupe de 8 à 12, déposer collectivement au sol un mât de tente en gardant individuellement toujours contact avec lui au niveau des index. (Gass, 1999, p. 25) • Pour que l'activité fonctionne, les élèves doivent comprendre les consignes et leur position dans l'expérience avant de commencer ; les concepts en jeu et la rétroaction sont mobilisés immédiatement. (<i>Ibid.</i>, p. 26) <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diviser le groupe en sous-groupes de 8 à 12 élèves. • Demander aux sous-groupes de former deux rangées, l'une faisant face à l'autre. • Demander aux élèves de placer leurs mains en face d'eux, coudes pliés (90 degrés), les paumes tournées vers le sol. • Demander aux élèves de placer leurs mains en alternance (fermeture à glissière) avec celles de la personne en face d'elle dans l'autre rangée. • Demander aux élèves de fermer les mains sauf l'index en gardant les mains en alternance avec les élèves placés en face d'eux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder en tête le but du défi coopératif. • Suivre les consignes pour réaliser le défi coopératif. • Participer de manière active et coopérative au défi. • Lever la main pour demander de l'aide. • Si terminé, encourager les autres équipes. 	<p>3 mâts de tente légers et pliables</p> <p>Cahier de notes</p> <p>Liste d'élèves</p> <p>Crayon</p>
---	---------------	---	---	--

- Informer les élèves que, après que les règles seront expliquées, ils devront se placer dans cette position pour commencer l'expérience.
- Expliquer que le but de l'activité est de déposer collectivement au sol un mât de tente en gardant individuellement toujours contact avec lui au niveau des index.
- Tout au long de l'activité, les deux index de chaque membre du sous-groupe doivent être en contact avec le mât de tente. Si l'index d'un élève perd contact avec le mât de tente, le sous-groupe doit recommencer à la position de départ.
- Lorsque le groupe comprend les règles du défi, demander aux élèves de prendre position (index en alternance avec les élèves en face d'eux, paumes vers le sol) ; et placer le mât de tente sur les index des élèves en le passant par-dessus les têtes d'une des rangées d'élèves.
- Demander aux élèves de relever le défi. (*Ibid.*, p. 26-27)

Résultats attendus :

Presque qu'à tout coup, le mât de tente s'élève, malgré les essais pour le faire descendre. Plusieurs groupes ne parviendront pas à arrêter le mât de tente de s'élever jusqu'à ce qu'ils : conçoivent le défi au-delà de leur responsabilité individuelle consistant à garder

		<p>le contact avec les index ; ou élèvent le mât de tente au-delà de la capacité de garder le contact avec les index de la personne ayant la plus petite portée, ce qui amène le groupe à devoir recommencer. (<i>Ibid.</i>, p. 27)</p> <p>Intention didactique : Amener les élèves à vivre une expérience en vue de faciliter leur compréhension des concepts d'équilibre et d'interdépendance entre les besoins des individus et du groupe (<i>Ibid.</i>, p. 25-26).</p>		
<p>Justification : En s'inspirant du modèle de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017) et du modèle de l'activité du bâton d'hélium de Gass (1999), il s'agit d'amener les élèves à vivre une expérience de défi coopératif en plein air, et ce, en vue de les aider à comprendre que la réussite de chacun d'entre eux dépend de leur capacité à voir l'interdépendance entre les membres du groupe.</p>				
I N T É G R A T I O N	20 minutes	<p><u>4. Retour en groupe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de se rassembler pour former un cercle de discussion en groupe. • Donner aux élèves les consignes de l'activité : participer aux échanges ; lever la main pour demander le droit de parole ; et demeurer en silence pour écouter les autres. • Animer la discussion de groupe au moyen d'un plan de discussion consistant en une liste de questions en lien 	<ul style="list-style-type: none"> • Former un cercle de discussion avec les autres élèves du groupe. • Retenir les consignes données pour réaliser l'activité : participer à la discussion de groupe en levant la main pour demander le 	<p>Plan de discussion</p> <p>Cahier de notes</p> <p>Crayon</p> <p>Carnet de participation</p>

	<p>avec le défi coopératif réalisé : poser des questions de discussion ; donner les droits de parole aux élèves ; et inviter des élèves à partager leurs points de vue.</p> <p>Questions de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles émotions avez-vous ressenties pendant le défi coopératif ? Comment vous êtes-vous sentis avant, pendant et après l'activité de défi coopératif ? (Bergeron <i>et al.</i> 2017, p. 207-208 ; Priest et Gass, 1997, cité dans Rojo <i>et al.</i>, 2017, p. 57-58) • Votre équipe a-t-elle relevé le défi coopératif ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ? Quels ajustements ont dû être faits pour déposer le mât de tente ? Comment le groupe a-t-il réussi à le faire ? Qu'est-ce qui a dû être fait différemment pour réussir ? (Gass, 1999, p. 27) • Revenir à l'intérieur au local de classe. - Distribuer les carnets de participation : • Comment vous êtes-vous sentis pendant l'activité de défi coopératif ? 	<p>droit de parole et en demeurant en silence pour écouter les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur les questions de discussion posées. • Se poser des questions sur ses propres points de vue et sur ceux des autres élèves. • Échanger en groupe sur les points de vue partagés. • Remplir les sections associées dans son carnet de participation. 	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Votre équipe a-t-elle relevé le défi coopératif ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ? - Ramasser les carnets de participation. <p>Intention didactique : Aider les élèves à comprendre que la réussite de chacun d'entre eux dépend de leur capacité à voir l'interdépendance entre les membres du groupe, et ce, en tenant compte de leur ressenti à travers l'expérience vécue.</p>		
Justification : En s'inspirant du modèle de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i> , 2017 ; Rojo <i>et al.</i> , 2017), des principes directeurs de Priest et Gass (1997, cité dans Rojo <i>et al.</i> , 2017, p. 57-58) et de l'activité du bâton d'hélium de Gass (1999), il s'agit d'amener les élèves à réfléchir individuellement et collectivement à leur ressenti et aux concepts d'équilibre et d'interdépendance entre les besoins des individus et du groupe.				
F	5 minutes	<u>Conclusion</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Donner de la rétroaction en groupe sur les activités du cours. • Noter en quoi consistera le prochain cours. 	Ordinateur et projecteur
E		<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de donner de la rétroaction en groupe à propos des activités du cours sous forme de questions, de commentaires ou de propositions. • Préciser que le prochain cours consistera en une discussion de groupe sur le climat de classe qui intègre leur expérience vécue lors du défi coopératif. 		

Tableau 6

Cours C : l'intégration de l'expérience vécue lors du défi coopératif dans le cadre d'une discussion de groupe

Niveau : deuxième secondaire		Date : octobre 2023	Durée : 60 minutes	
<p><u>Intention didactique</u> : Au terme du Cours C, les élèves pourront élaborer un point de vue plus étayé sur le climat de classe à partir d'une discussion de groupe (Lanaris et Dumouchel, 2020), et ce, en intégrant leur expérience vécue lors d'une activité inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017), en général, et de Gass (1999), en particulier, dans le but d'entreprendre progressivement l'instauration d'un climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).</p>			<p><u>Compétences visées</u> : Réfléchir sur des questions éthiques (MELS, 2008, p. 18) ; Pratiquer le dialogue (<i>Ibid.</i>, p. 26).</p>	
<p><u>Difficultés anticipées</u> : Les élèves pourraient avoir de la difficulté à mobiliser leur expérience vécue dans une discussion de groupe portant sur le climat de leur classe. Pour faciliter cette intégration, l'enseignant animera les échanges à l'aide de questions allant en ce sens.</p>			<p><u>Notions et concepts</u> : vivre-ensemble, ordre social, individu, groupe, autonomie, interdépendance, action, valeur, norme ; dialogue, conditions favorables au dialogue, formes de dialogue, entraves au dialogue (MELS, 2011, p. 7, p. 16, p. 18).</p>	
	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
	5 minutes	<p>ACCUEIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saluer les élèves. • Demander aux élèves comment ils vont. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer l'enseignant et les autres élèves. 	

		<p>ROUTINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander le silence à la deuxième cloche. • Prendre les présences. • Lire le plan du jour : <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil 2. Climat démocratique 3. Réflexion en équipe 4. Discussion de groupe 5. Conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder le silence à la deuxième cloche. • Confirmer les présences. • Lire le plan du jour. 	
		<p>TRANSITION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont vos questions, vos commentaires ou vos propositions sur le plan du jour ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions, apporter des commentaires ou formuler des propositions sur le plan du jour. 	
Apprentissages (activité, leçon, situation d'apprentissage, séquence didactique, etc.)				
P R É P A R A T	10 minutes	<p><u>2. Climat démocratique</u></p> <p>Connaissances antérieures : Rappeler certains éléments tels que discutés dans les cours précédents.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que dialoguer ? • Qu'est-ce qu'une discussion ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler certains éléments sur la pratique du dialogue tels que discutés dans les cours précédents. • Partager en groupe des éléments de 	<p>Diapositives</p> <p>Ordinateur et projecteur</p> <p>Carnet de participation</p>

I O N	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le but d'une discussion ? • Que faire lorsque tu as la parole ? • Que faire lorsque tu écoutes les autres ? • Quelles entraves au dialogue sont à éviter ? <p>Conceptions initiales : Faire ressortir certains éléments cognitifs et socioaffectifs en lien avec les représentations des élèves au sujet du climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le climat de classe ? • Qu'est-ce qu'un climat de classe démocratique ? <p>- Distribuer les carnets de participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment voulez-vous vous sentir dans votre classe d'éthique et culture religieuse ? • Comment pouvez-vous créer un climat démocratique en classe d'éthique et culture religieuse ? <p>- Ramasser les carnets de participation.</p> <p>Question de discussion : Annoncer aux élèves que la question qui sera discutée en équipe et en groupe au cours de la période est la suivante :</p>	<p>connaissances antérieures : concept de dialogue ; concept de discussion ; but de la discussion ; comportements à adopter et à éviter lors de la discussion ; et climat de classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager en groupe des éléments de conceptions initiales en lien avec le climat de classe démocratique. • Remplir les sections associées dans son carnet de participation. 	
-------------	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Comment pouvons-nous créer un climat de classe démocratique ? <p>Intention didactique : Fixer avec les élèves les paramètres d'une discussion (MELS, 2008) portant sur le climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).</p>		
<p>Justification : En s'inspirant du modèle de l'enseignement et apprentissage stratégiques (Viola, 2016), il s'agit de réactiver des connaissances antérieures liées à la compétence au dialogue et de faire ressortir des conceptions initiales liées au concept de climat de classe démocratique. En suivant le programme d'ÉCR (MELS, 2008), il s'agit de mettre en place des conditions pour créer un environnement favorable aux échanges entre les élèves.</p>				
R É A L I S A T I O N	20 minutes	<p><u>3. Réflexion en équipe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Former aléatoirement des équipes de quatre élèves dans le but de favoriser l'ouverture aux autres : distribuer une carte à jouer par élève ; identifier l'emplacement de chaque équipe à l'aide des numéros de carte ; et demander aux élèves de se joindre aux membres de leur équipe. • Demander aux élèves de partager en équipe leur réponse individuelle à la question de discussion posée : comment pouvons-nous créer un climat de classe démocratique ? • Diriger l'attention des élèves dans le visionnement d'un 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre les étapes données pour former son équipe de réflexion. • Partager aux autres membres de l'équipe sa réponse individuelle à la question de discussion posée. • Identifier individuellement ce 	<p>Cartes à jouer</p> <p>Diapositives</p> <p>Ordinateur et projecteur</p> <p>Extrait vidéo illustrant le défi coopératif réalisé</p>

		<p>extrait vidéo illustrant le défi coopératif réalisé : qu'est-ce qui était difficile dans la réalisation du défi coopératif ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'échanger en équipe sur ce qui était difficile dans la réalisation du défi coopératif. <p>Intention didactique : Stimuler les réflexions individuelles et collectives des élèves en vue d'une discussion de groupe inspirée de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i>, 2017 ; Rojo <i>et al.</i>, 2017).</p>	<p>qui était difficile dans la réalisation du défi coopératif à partir de l'extrait vidéo visionné.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échanger avec les autres membres de l'équipe ce qui est difficile dans la réalisation du défi coopératif. 	
Justification : En suivant le programme d'ÉCR (MELS, 2008), il s'agit d'amener les élèves à considérer plusieurs points de vue autour de la question de discussion posée.				
I N T É G R A T I O N	20 minutes	<p><u>4. Discussion de groupe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Former un cercle de discussion en groupe avec l'ensemble des élèves : demander aux élèves de se déplacer vers les murs de la classe afin que le groupe constitue une forme circulaire ; et leur demander de s'asseoir sur une chaise. • Donner aux élèves les consignes de l'activité : participer aux échanges ; lever la main pour demander le droit de parole ; et demeurer en silence pour écouter les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Former un cercle de discussion avec les autres élèves du groupe. • Retenir les consignes données pour réaliser l'activité : participer à la discussion de groupe en levant la main pour demander le droit de 	<p>Plan de discussion</p> <p>Notes d'observations</p> <p>Diapositives</p> <p>Ordinateur et projecteur</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Animer la discussion de groupe au moyen d'un plan de discussion consistant en une liste de questions : poser des questions de discussion ; donner les droits de parole aux élèves ; et inviter des élèves à partager leurs points de vue. • Relever des faits observés lors de la réalisation du défi coopératif. <p>Questions de discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pouvons-nous constater de notre expérience vécue lors du défi coopératif ? Quels faits pouvons-nous relever ? Que pouvons-nous en apprendre ? • Comment pouvons-nous créer un climat de classe démocratique ? • « Pourquoi êtes-vous dans cette classe ? Comment voudriez-vous que la classe fonctionne ? Quel rôle pensez-vous jouer dans le fonctionnement de la classe ? Qu'attendez-vous de votre enseignant ? Qu'attendez-vous de vous-mêmes ? Quel rôle pouvez-vous jouer pour répondre à ces attentes ? ». (Dreikurs, Grunwald et Pepper, 2013, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113) 	<p>parole et en demeurant en silence pour écouter les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur les questions de discussion posées. • Se poser des questions sur ses propres points de vue et sur ceux des autres élèves. • Échanger en groupe sur les points de vue partagés. 	
--	--	--	--

		Intention didactique : S'engager avec les élèves dans une discussion de groupe portant sur l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, en s'inspirant de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i> , 2017 ; Rojo <i>et al.</i> , 2017), de Gass (1999) et de Dreikurs, Grunwald et Pepper (2013, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113).		
Justification : En suivant le programme d'ÉCR (MELS, 2008) et en s'inspirant de l'approche de l'IPNA (Bergeron <i>et al.</i> , 2017 ; Rojo <i>et al.</i> , 2017), il s'agit de permettre aux élèves de réfléchir davantage aux concepts qui sous-tendent la principale question de discussion posée, et ce, à l'aide d'un plan de discussion élaboré notamment à l'aide de questions proposées par Dreikurs, Grunwald et Pepper (2013, cité dans Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 113) dans le but d'instaurer un climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).				
F	5 minutes	<u>Conclusion</u> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves ce qu'ils vont retenir de leur discussion de groupe. • Préciser en quoi consistera le prochain cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionner ce qui sera retenu de la discussion de groupe. • Noter en quoi consistera le prochain cours. 	Ordinateur et projecteur
E				
R				
M				
E				
T				
U				
R				
E				

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, les résultats présentés découlent d'une analyse du journal réflexif et de l'entretien de groupe, et ce, en réponse aux deux objectifs spécifiques qui suivent : s'engager avec des élèves du secondaire dans l'instauration d'un climat démocratique en classe d'éthique et culture religieuse, et ce, au moyen d'une situation d'apprentissage et d'évaluation inspirée d'une approche éducative de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ; et décrire les retombées de la situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre. Les points abordés en quatre sections sont les suivants : des retombées à considérer ; des défis à relever ; la comparaison des résultats obtenus avec les résultats escomptés ; et des améliorations à envisager.

4.1. Des retombées à considérer

Dans cette section, des retombées à considérer sont regroupées dans les six catégories suivantes : la participation des élèves ; les interactions entre les élèves ; les apprentissages des élèves relatifs au climat de classe démocratique ; la communication avec les parents ; la collaboration avec les collègues ; et la mobilisation des ressources matérielles du milieu.

4.1.1. La participation des élèves

Certains élèves s'engagent de manière active et positive lors des activités proposées. Dans un premier groupe, lors du cours de préparation du défi coopératif, les élèves participent avec enthousiasme. Je les félicite. Je garde le sourire. Je me dis : *Pourquoi est-ce que ça fonctionne avec eux ?* [S1H]. Dans un deuxième groupe, lors du cours de réalisation du défi coopératif, les élèves effectuent leurs déplacements entre les lieux de façon impeccable. Je les félicite à cet effet. Je me dis : *C'est possible qu'un groupe fonctionne adéquatement dans le cadre de cette activité-là* [S2E]. Dans un troisième groupe, lors du cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, les élèves font plusieurs propositions constructives. Je prends celles-ci en notes. Je félicite les élèves pour leur participation. Je me dis : *C'est possible d'avoir une discussion de groupe sur le climat de classe démocratique avec les élèves* [S3E].

Certains élèves apprécient le fait d'être amenés à coopérer avec les autres lors des différentes activités. Entre autres, les élèves doivent réfléchir en sous-groupe sur des questions théoriques, pratiques ou éthiques ; relever en sous-groupe un défi coopératif ; et discuter en groupe de questions liées à leur expérience vécue lors du défi coopératif, en particulier, et au concept de climat de classe démocratique, en général. À ce propos, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Bien, il y avait du travail d'équipe, là, même si je n'avais pas mes amis* [P1A] ; *J'ai aimé ça, parce que je trouvais que ça se faisait dans le respect, genre, que le monde ne s'insultait pas parce que, genre, ils avaient de la misère, ça s'entraidait* [P1D].

Certains élèves apprécient le fait d'être amenés à réaliser une activité à l'extérieur. En effet, les élèves doivent sortir de leur local habituel de classe pour relever un défi collectif sur le terrain d'athlétisme de l'école. Sur ce point, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Ça faisait changement de faire une*

activité dehors parce que, d'habitude, tu es assis dans une classe pis tu travailles [P1B] ; Les élèves étaient plus contents, d'aller dehors, là [P2D] ; Ça faisait changement des autres cours [P1C].

4.1.2. Les interactions entre les élèves

De manière générale, certains élèves développent des liens avec d'autres à travers les diverses activités. En effet, les élèves doivent coopérer avec des collègues de classe notamment sous les modes de la réflexion, du dialogue, du défi et de l'expérience vécue, et ce, en vue de s'engager dans l'instauration d'un climat de classe démocratique. À ce sujet, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Bien, j'ai quand même trois ou quatre amis dans la classe, mais, tu sais, que je sois avec eux ou pas, ça ne me dérange pas. Je ne suis pas nécessairement obligée d'être avec mes amis [P4G] ; Moi, ça ne me dérange pas de parler de même. Tu sais, le monde me regarde, mais j'ai le droit de m'exprimer [P4M] ; Tu sais, ceux-là qui sont seuls, qui n'ont pas vraiment d'amis, ça peut les aider, genre, à communiquer avec d'autres personnes, à se faire des nouveaux amis, à plus connaître les gens [P2I].*

Plus particulièrement, d'un côté, certains élèves ont des occasions de mieux en connaître d'autres. En effet, les activités en sous-groupes et la discussion de groupe amènent les élèves à échanger des informations sur eux-mêmes, et ce, en lien avec leurs pensées, leurs émotions et leurs expériences. À cet égard, une personne participante exprime le point de vue suivant : *Moi, je trouve que l'activité, ça m'a comme permis, genre, pas nécessairement de me faire des nouvelles connaissances, mais, tu sais, d'apprendre un peu à connaître le monde, là [P2B].* D'un autre côté, certains élèves ont des occasions de s'ouvrir à d'autres. En effet, la SAÉ dans son ensemble favorise l'ouverture, l'entraide et le partage entre les élèves. Sur ce point, une personne participante exprime le point de vue suivant : *Moi, je trouve que, maintenant, le monde*

est plus à l'aise, genre, qu'ils ont parlé avec d'autres personnes, tu sais, genre, ils sont peut-être moins refermés sur eux-mêmes [P2H].

4.1.3. Les apprentissages des élèves relatifs au climat de classe démocratique

Sur le plan de l'acquisition de nouvelles connaissances, certains élèves développent une compréhension du concept de climat de classe démocratique. En effet, les élèves doivent mobiliser des connaissances antérieures, des émotions ressenties et des expériences vécues en lien avec les concepts de climat de classe et de démocratie. En réponse à la question de la définition du climat de classe démocratique, des personnes participantes apportent les éléments suivants : *Bien, les élèves ont plus de choix, plus de liberté pour qu'ils puissent choisir, genre [P3C] ; Que les élèves ont du pouvoir [P3G] ; Que les élèves prennent des décisions en équipe [P3H].* Spécifiquement, certains élèves établissent des liens avec leur vécu dans un autre de leurs cours. En effet, les élèves doivent s'engager dans l'instauration d'un climat démocratique en classe d'ÉCR, et ce, dans le cadre plus large de leur expérience scolaire. Par exemple, une personne participante rend explicite le lien suivant : *C'est comme en arts plastiques, la prof est revenue sur les règles de vie [P3A].*

4.1.4. La communication avec les parents

Dans un premier temps, je demande aux élèves de remettre à leurs parents, en main propre, une lettre d'information concernant l'activité ayant lieu à l'extérieur. Celle-ci rassemble des informations portant notamment sur l'équipement à apporter, sur les variables météorologiques et sur les valeurs de classe. Certains élèves la remettent à leurs parents ou à leurs tuteurs. Je me dis : *L'objectif, c'est d'informer les parents, de*

responsabiliser les élèves et de créer un lien positif avec le cours d'éthique et culture religieuse [S4A].

Dans un deuxième temps, je contacte un parent par téléphone, à sa demande, concernant une lettre d'excuse de son enfant à l'endroit de son enseignant. Je me sers de la lettre d'information pour valoriser les actions posées dans le but d'instaurer un climat de classe démocratique. Je me dis : *Maintenant, j'ai un levier pour intervenir positivement avec un parent auprès de son enfant qui est mon élève [S4B].*

Dans un troisième temps, je rencontre en personne plusieurs parents avec lesquels des échanges sont faits à propos du climat de classe démocratique, en général, et de l'activité à l'extérieur, en particulier. Je me réfère à la SAÉ en question notamment pour illustrer, expliquer ou justifier certaines situations, et ce, en lien avec la progression de leur enfant concernant ses apprentissages et ses comportements. Je me dis : *Sur le long terme, mon intervention a l'air de me servir encore plus que je pensais [S4C].*

4.1.5. La collaboration avec les collègues

Au niveau des techniques en éducation spécialisée, je demande du soutien à une personne en vue d'accompagner des élèves dans certains groupes au besoin. En bout de ligne, elle accompagne des élèves dans un groupe lors d'une des sorties. En effet, certains élèves ont besoin d'une aide individuelle pour réaliser adéquatement le défi coopératif. Je me dis : *C'est pertinent surtout si plusieurs élèves dans un même groupe ont des besoins particuliers [S4D].*

Au niveau de l'enseignement-ressource, je fais un appel général sur une plateforme en ligne pour demander du soutien à des personnes pour m'accompagner lors de l'activité à l'extérieur. En fin de compte, je juge qu'aucun accompagnement de leur

part n'est vraiment nécessaire sur le terrain. En effet, les encouragements et les félicitations de plusieurs personnes enseignantes ainsi que l'offre d'accompagnement d'une autre, en cas de besoin, suffisent pour me donner la confiance de le faire seul avec un groupe à la fois. Je me dis : *En me fiant à mes expériences vécues comme enseignant en éducation physique et à la santé, je sais que je peux le faire en solo* [S4E].

Au niveau de la direction d'école, je m'informe auprès de la personne en charge des démarches à faire en lien avec les sorties avec les élèves à l'intérieur et à l'extérieur des limites du terrain de l'école. Elle m'indique des mesures à respecter et des possibilités à considérer. En effet, la réglementation entourant les permissions, les interdictions et les obligations relatives à l'école peuvent varier d'un lieu ou d'un moment à l'autre. Je me dis : *C'est ma responsabilité de m'informer des règles et de prendre les précautions nécessaires* [S4F].

4.1.6. La mobilisation des ressources matérielles du milieu

Concernant les installations de l'école, j'envisage des options possibles de lieux à l'intérieur des limites de la propriété : sur le terrain d'athlétisme, sous le toit de l'entrée principale de l'école ou dans un gymnase. Au bout du compte, je sors avec huit groupes sur le terrain d'athlétisme et avec un groupe sous le toit de l'entrée principale de l'école. En effet, avec le dernier groupe, la pluie torrentielle ne permet pas la réalisation du défi collectif de manière intéressante sur le terrain d'athlétisme. Je me dis : *C'est beaucoup moins stressant et plus réaliste d'avoir un plan B et un plan C* [S4G].

Concernant les installations hors du terrain de l'école, j'envisage de sortir dans les sentiers d'une forêt se trouvant sur le terrain d'un autre établissement d'enseignement dans le voisinage de l'école. Je décide de ne pas y aller considérant le temps disponible dans une période de cours de soixante minutes. En effet, même si les

déplacements constituent des moments privilégiés pour développer des liens et pour faire des observations, il est trop long de se rendre en forêt considérant le contexte de réalisation de l'activité. Je me dis : *C'est mieux de se garder du temps pour le défi plutôt que de trop en prendre dans les déplacements* [S4H].

Afin d'utiliser les installations de manière responsable, je demande la permission de la direction d'école et du département d'éducation physique et à la santé pour réaliser une activité sur le terrain d'athlétisme. Je demande aussi la permission de la direction de l'autre établissement d'enseignement pour utiliser ses sentiers en forêt. J'obtiens toutes les permissions nécessaires. Dans le cas du terrain d'athlétisme, je me dis : *Je suis content de pouvoir créer un pont entre une installation extérieure et sportive de l'école et le cours d'éthique et culture religieuse* [S4I]. Dans le cas des sentiers en forêt, je me dis : *C'est bon de savoir que je pourrais me rendre en forêt avec des élèves dans un autre contexte* [S4J].

4.2. Des défis à relever

Dans cette section, des défis à relever sont regroupés dans les quatre catégories suivantes : les tensions entre les élèves et leur gestion ; la coopération entre les élèves et la formation des sous-groupes ; le développement des compétences au dialogue et à la réflexion des élèves ; et le déroulement des activités et la gestion des écarts de conduite.

4.2.1. Les tensions entre les élèves et leur gestion

Au niveau des propos irrespectueux, lors du cours de préparation du défi coopératif, avec un certain groupe, bien qu'il y ait une participation active des élèves, l'un d'entre eux exprime des commentaires abaissants envers d'autres. J'interviens

immédiatement en le ramenant aux questions posées et aux valeurs de classe. Je me dis : *Pourquoi est-il si direct et offensant dans ses commentaires ?* [S1C]. Lors du cours de réalisation du défi coopératif, avec un certain groupe, plusieurs élèves disent des termes péjoratifs pouvant en offenser d'autres. J'interviens en les aidant à trouver d'autres termes pour s'exprimer. Je me dis : *Est-ce qu'ils sont conscients des impacts de leurs mots sur les personnes autour d'eux ?* [S2F]. Avec un autre groupe, des élèves emploient des termes pouvant en dénigrer et en offenser d'autres dans le groupe. J'interviens en proposant aux élèves d'autres termes à employer tout en expliquant pourquoi les leurs sont à éviter. Je me dis : *Est-ce qu'ils sont conscients que des élèves du groupe peuvent se sentir dénigrés et offensés ?* [S2H]. Lors du cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, avec un certain groupe, des élèves font des attaques personnelles envers d'autres. J'interviens en rappelant certaines conditions favorables au dialogue. Je me dis : *Je ne peux pas croire qu'ils s'attaquent personnellement encore malgré mes interventions précédentes* [S3A].

Au niveau des actes d'intimidation, lors du cours de réalisation du défi coopératif, avec un groupe, certains élèves rient d'un autre ouvertement en l'insultant publiquement. L'élève ridiculisé se dit « être un rejet ». J'interviens immédiatement auprès de l'élève ridiculisé et auprès des autres. Je sensibilise le groupe au phénomène de l'intimidation. Je me dis : *Pourquoi sont-ils si méchants envers cet élève ?* [S2A]. Pendant le cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, un élève se fait intimider devant tous les autres élèves. J'interviens directement en groupe et plus particulièrement auprès des élèves concernés. Je me dis : *Ça me rend triste de voir ça* [S3C].

4.2.2. La coopération entre les élèves et la formation des sous-groupes

Par rapport à la réalisation du défi coopératif, en tant que tel, d'un côté, des élèves restent à l'écart du groupe. Je les invite plusieurs fois à se joindre à leur équipe. Je me dis : *Pourquoi est-ce qu'ils ne veulent pas rejoindre les autres ?* [S2D]. D'un autre côté, en réponse à la question portant sur les difficultés rencontrées, des élèves expriment les points de vue suivants : *Au début, c'était bizarre, genre, de voir un bâton pis de savoir ce qu'il fallait faire. Une fois qu'on le faisait, tu sais, on trouvait ça dure. C'était difficile parce que ça penchait d'un bord pis ça levait de l'autre* [P4P] ; *C'était difficile de descendre le bâton parce qu'il y a des personnes qui montaient pis il y en a d'autres qui descendaient, pis, là, on n'était pas capable de s'organiser* [P4A].

Par rapport à la formation des sous-groupes, en particulier, plusieurs élèves se plaignent du fonctionnement au hasard à l'aide de cartes à jouer. Je persévère malgré leurs résistances. Je leur justifie mon choix de fonctionnement visant à amener les élèves à coopérer avec tous les autres. Je me dis : *Est-ce que c'est trop leur demander ?* [S1E]. À ce sujet, une personne participante exprime son désaccord vis-à-vis cette manière de fonctionner : *Pas avec les cartes* [P3E]. Au contraire, une autre personne participante exprime sa préférence pour la formation d'équipes selon le libre choix : *Ah, ça, c'est parfait* [P3D].

Sur le plan socioaffectif, certains élèves n'ont pas développé davantage de liens avec d'autres. À cet égard, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Ça reste les mêmes élèves* [P2E] ; *Ça reste des inconnus* [P2F] ; *Je connaissais déjà des élèves. Les autres, je ne leur parle pas plus* [P2G]. Plus spécifiquement, sur le fait de se trouver ou non en équipe avec leurs amis, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Il y en a qui ne travailleront pas s'ils ne sont pas avec leurs amis* [P4F] ; *Tu travailles seul si tu n'as pas d'amis* [P4C] ; *Je préférerais être seule plutôt qu'être avec des gens que je ne connais pas* [P4D] ; *Tu sais,*

mettons que c'est vous qui donnez les cartes pis que c'est au hasard, pis que je ne suis pas avec mes amis, bien, c'est pas très cool [P4B] ; Tu apprends sur les autres pis tu les connais un peu mieux, mais, en même temps, c'est plate parce que tu n'es pas avec tes amis [P4E].

4.2.3. Le développement des compétences au dialogue et à la réflexion des élèves

En lien avec la compétence au dialogue, lors du cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, certains élèves rencontrent des difficultés au niveau de leurs échanges avec les autres. À ce propos, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Bien, les élèves ont de la misère à s'écouter [P4J] ; Ça ne s'écoute pas pis ça ne participe pas [P4K].* En particulier, relativement à la configuration sous forme de cercle, certains élèves ressentent des inconforts. Sur ce point, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Quand tu es en rond, tu vois que tout le monde te regarde, tandis que, en rangées, les autres, tu ne les vois pas en arrière [P4L] ; Au pire, tu regardes ailleurs pis tu évites un peu les visages. Je veux dire, ça déconcentre moins [P4N].*

En lien avec la compétence à la réflexion éthique, de manière générale, certains élèves éprouvent des difficultés quant à l'acte de réfléchir en lui-même. À cet égard, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Il faut que tu réfléchisses, c'est pas facile [P4H] ; Il fallait que tu réfléchisses bien [P4I].* Spécifiquement, certains élèves peinent à réfléchir sur le concept de climat de classe démocratique. À ce sujet, des personnes participantes expriment les points de vue suivants : *Ça veut dire quoi, climat démocratique ? [P3B] ; C'est pas très clair [P3F] ; On n'en parle pas souvent, tu sais. On n'a pas l'habitude, genre. On ne connaît pas bien le sujet [P4O].*

4.2.4. Le déroulement des activités et la gestion des écarts de conduite

Sur le plan de la gestion du temps, lors du cours de préparation du défi coopératif, avec le premier groupe, il y a trop de contenu et les transitions sont saccadées. Je prends des notes sur des éléments à modifier. Je me dis : *Quelque chose doit être changé* [S1A]. Lors du cours de réalisation du défi coopératif, avec un certain groupe, il y a une longueur dans la prise de décision concernant l'apparence de pluie et le choix d'aller sur le terrain d'athlétisme ou sous le toit de l'entrée principale de l'école. Je montre des données sur la météo du moment. Je propose un vote à main levée. Je me dis : *On doit s'appuyer sur des faits* [S2C].

Sur le plan de la gestion de l'énergie, lors du cours de préparation du défi coopératif, avec un certain groupe, la participation des élèves est décousue. Des élèves font des actions dérangeantes. Je garde mon calme. J'interviens discrètement auprès des élèves en question. Je me dis : *Est-ce qu'ils font exprès ou non ?* [S1B]. Avec un autre groupe, la classe est mouvementée, mais participative. Je garde le sourire. Je me dis : *Est-ce qu'ils sont vraiment intéressés ? Si oui, pourquoi ?* [S1F]. Avec un autre, des élèves font des gestes dérangeants tout au long de la période. Je leur accorde peu d'attention. Je me dis : *Pourquoi sont-ils si immatures ou désintéressés ?* [S1G]. Encore avec un autre, les élèves arrivent en classe de manière agitée en pensant qu'ils vont aller dehors. Ils demeurent énervés et bruyants. Je demeure calme et compréhensif. Je me dis : *Je suis fatigué* [S1D]. Lors du cours de réalisation du défi coopératif, avec un certain groupe, plusieurs élèves disent que l'activité n'a pas de sens. J'essaie d'explicitier des liens à faire. Je me dis : *Ce n'est pas si évident pour eux* [S2G]. Lors du cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, avec un certain groupe, les élèves ont de la difficulté à s'écouter tout en demeurant en silence. Je suis honnête avec eux en leur mentionnant mon questionnement sur leur intérêt et leur capacité à obtenir plus de pouvoir. Je me dis : *Qu'est-ce qui est si difficile dans le fait de garder le silence ?* [S3B].

Sur le plan de la gestion des émotions, lors du cours de réalisation du défi coopératif, avec un certain groupe, des élèves se fâchent parce qu'ils ne veulent pas sortir dehors en raison de leurs souliers. Ils expriment des commentaires dénigrants envers moi et envers l'activité. Je relève des faits concernant la préparation de l'activité et la météo du moment. Je me dis : *Pourquoi est-ce qu'ils sont autant en opposition ?* [S2B]. Lors du cours de discussion de groupe intégrant l'expérience vécue lors du défi coopératif, avec un certain groupe, des élèves m'attaquent de manière personnelle et dénigrante. J'essaie de leur répondre à l'aide de faits en restant calme et sincère. Je me dis : *Je ne peux pas croire qu'ils s'en prennent à moi de cette manière* [S3F]. Avec un autre groupe, des élèves parlent constamment pendant les interventions des autres. J'interviens pour rappeler aux élèves leur responsabilité collective en classe. Je me dis : *Je suis vraiment déçu* [S3G]. Avec un autre, plusieurs élèves ne font que rigoler lors de la discussion de groupe. Je décide de mettre fin à la discussion. Je partage au groupe mes sentiments par rapport à leur manque de respect. Je me dis : *Je suis découragé. Je ne peux pas croire que j'ai mis tant de temps dans ce projet juste pour ça* [S3D].

4.3. La comparaison des résultats obtenus avec les résultats escomptés

Dans cette section, la comparaison des résultats obtenus avec les résultats escomptés est présentée selon les quatre aspects suivants : les intentions didactiques de la situation d'apprentissage et d'évaluation ; l'engagement dans l'instauration d'un climat de classe démocratique ; l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ; et la mise à contribution de la famille, de l'école et de la communauté.

4.3.1. Les intentions didactiques de la situation d'apprentissage et d'évaluation

Pour ce qui est du Cours A portant sur la préparation du défi coopératif, l'intention didactique est la suivante : *Au terme du Cours A, les élèves pourront s'engager dans une activité de défi coopératif inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron et al., 2017 ; Rojo et al., 2017), et ce, dans le but de vivre une expérience qui servira de repère dans une discussion de groupe sur le climat de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020).* Dans ce contexte, au niveau des résultats escomptés, je m'attendais à ce que les élèves participent activement, mais qu'ils rencontrent des difficultés à comprendre le concept de climat de classe. Au niveau des résultats obtenus, il semble que l'engagement des élèves peut varier. En effet, il peut être enthousiaste, décousu, mouvementé, agité, énervé, ou bruyant. De plus, la réflexion des élèves peut être difficile et les actions des élèves peuvent être dérangeantes.

Pour ce qui est du Cours B portant sur la réalisation du défi coopératif, l'intention didactique est la suivante : *Au terme du deuxième Cours B, les élèves pourront s'engager dans une discussion de groupe sur le climat de classe (Lanaris et Dumouchel, 2020), et ce, en intégrant leur expérience vécue lors d'une activité de défi coopératif inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron et al., 2017 ; Rojo et al., 2017), en général, et de Gass (1999), en particulier.* Dans ce contexte, au niveau des résultats escomptés, je m'attendais à ce que les élèves tentent de relever le défi, mais qu'ils coopèrent avec difficulté. Au niveau des résultats obtenus, il semble que la compréhension des élèves peut être difficile relativement au sens de l'activité qui vise expressément à coopérer avec les autres pour relever un défi ; et les actions des élèves lors des différentes activités peuvent notamment être adéquates, dénigrantes ou colériques.

Pour ce qui est du Cours C portant sur l'intégration de l'expérience vécue lors du défi coopératif dans le cadre d'une discussion de groupe, l'intention didactique est la suivante : *Au terme du Cours C, les élèves pourront élaborer un point de vue plus étayé sur le climat de classe à partir d'une discussion de groupe (Lanaris et Dumouchel, 2020), et ce, en intégrant leur expérience vécue lors d'une activité inspirée de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (Bergeron et al., 2017 ; Rojo et al., 2017), en général, et de Gass (1999), en particulier, dans le but d'entreprendre progressivement l'instauration d'un climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020).* Dans ce contexte, au niveau des résultats escomptés, je m'attendais à ce que les élèves répondent aux questions de discussion, mais qu'ils mobilisent difficilement leur expérience vécue. Au niveau des résultats obtenus, il semble que l'écoute et le partage de points de vue peuvent être difficiles pour les élèves ; les propos des élèves peuvent être irrespectueux envers les autres ; la formation en cercle de discussion peut être gênante pour les élèves ; la réflexion sur le concept de climat de classe démocratique peut être difficile pour les élèves ; la discussion sur le climat de classe démocratique peut demeurer rudimentaire chez les élèves ; et les propositions des élèves peuvent être constructives.

4.3.2. L'engagement dans l'instauration d'un climat de classe démocratique

Sur le plan de leur engagement dans les activités proposées pour instaurer un climat de classe démocratique, je m'attendais à ce tous les élèves participent pleinement, développent des liens avec d'autres et élaborent une compréhension du concept de climat de classe démocratique. Dans les faits, d'un côté, certains élèves peuvent s'engager de manière active et positive, développer davantage de liens avec d'autres qui ne sont pas leurs amis et comprendre le concept de climat de classe démocratique. D'un autre côté, dans les trois cours composant la SAÉ, en lien avec les propos irrespectueux, certains élèves peuvent exprimer des commentaires abaissants, utiliser des termes

offensants et faire des attaques personnelles. En lien avec les actes d'intimidation, certains élèves peuvent se moquer ou en insulter d'autres, alors que certains peuvent se sentir ridiculisés ou rejetés.

4.3.3. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure

Par rapport à l'utilisation d'une approche éducative de l'IPNA, je m'attendais à ce que les élèves soient curieux, déstabilisés ou enthousiastes. En fait, certains élèves peuvent apprécier la sortie en plein air, la coopération dans les activités, le développement de liens significatifs et les occasions de faire connaissance avec d'autres. Malgré cela, des élèves peuvent demeurer à l'écart du groupe lors d'activités au cours desquelles ils peuvent rencontrer des difficultés.

4.3.4. La mise à contribution de la famille, de l'école et de la communauté

Concernant la communication avec les parents, je m'attendais à ce que les élèves transmettent la lettre d'information. En réalité, ce ne sont pas tous les élèves qui le font. Dans tous les cas, l'enseignant peut utiliser la lettre d'information en tant qu'appui pour montrer ce qui est fait en classe en lien avec l'instauration d'un climat démocratique, en général, et avec le développement des compétences des élèves, en particulier. Concernant la collaboration avec les collègues, je m'attendais à travailler avec des personnes en techniques d'éducation spécialisée, en enseignement et à la direction d'école. En fait, des personnes de ces trois sphères peuvent apporter leur soutien dans la réalisation du présent projet d'expérimentation professionnelle. Concernant la mobilisation des ressources matérielles du milieu, je m'attendais à contacter des personnes faisant partie de la communauté pour leur demander des permissions. En

pratique, même si les sentiers en forêt ne sont pas empruntés, des liens avec un autre établissement d'enseignement peuvent être développés.

4.4. Des améliorations à envisager

Dans cette section, des améliorations à envisager sont regroupées dans les deux catégories suivantes : l'aventure en milieu naturel et la prévention des actes d'intimidation commis lors des activités.

4.4.1. L'aventure en milieu naturel

Relativement à la SAÉ conçue et mise en œuvre, le lieu de réalisation du défi coopératif se trouve sur le terrain d'athlétisme de l'école ou sous le toit de l'entrée principale de l'école. Cependant, pour s'approcher davantage du modèle de l'IPNA, la sortie en plein air associée au défi coopératif pourrait être réalisée en milieu naturel. De cette manière, les élèves pourraient découvrir la faune et la flore ainsi que profiter des bénéfices de la nature sur leur bien-être en général. Par exemple, il pourrait s'agir des sentiers en forêt situés sur le terrain d'un autre établissement d'enseignement se trouvant dans le voisinage de l'école. Dépendamment de la forme scolaire de l'école en question, des pistes de réflexion sont possibles en considérant notamment des contraintes de temps, de règles et d'énergie. Par exemple, pour dégager plus de temps, il pourrait s'agir de fusionner plusieurs périodes de cours ou de joindre une période de cours au moment de prendre le repas du midi.

4.4.2. La prévention des actes d'intimidation commis lors des activités

Tel qu'observé, le rappel des règles de classe et des conditions favorables au dialogue ne suffisent pas pour prévenir les actes d'intimidation en classe. En effet, des élèves peuvent manifester des comportements intimidants envers d'autres, et ce, malgré les paramètres explicités. Pour prévenir davantage les situations d'intimidation, des pistes de réflexion sont possibles en intégrant tous les membres du groupe dans la recherche commune de solutions préventives et proactives. Par exemple, avant de réaliser les activités proposées, il pourrait s'agir de discuter avec les élèves des visées du programme de formation ainsi que des enjeux liés à l'intimidation. Cela dit, tel qu'effectué lorsque que de tels actes ont été posés, en suivant une approche de l'apprentissage expérientiel, l'enseignant peut utiliser ces expériences vécues en classe pour en discuter après coup avec les élèves.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, les points abordés en six sections sont les suivants : la contribution à la résolution du problème posé ; la reconsidération de la solution choisie ; des réinvestissements potentiels ; des aspects à approfondir ; le développement de compétences professionnelles ; et l'autoévaluation générale de l'essai.

5.1. La contribution à la résolution du problème posé

Dans cette section, la contribution à la résolution du problème posé est présentée selon les trois aspects suivants : une relecture de la problématique élaborée ; la réponse à la question générale ; et l'atteinte des objectifs spécifiques.

5.1.1. Une relecture de la problématique élaborée

Au départ, la situation insatisfaisante relatée en guise d'introduction renvoie au problème général des comportements perturbateurs des élèves en classe. Dans un but de recherche de solution, la problématique élaborée constitue un exercice de définition de la « situation actuelle », d'un « problème prioritaire » et d'une « situation désirée » (Guay et Gagnon, 2021, p. 430). En résumé, les comportements perturbateurs des élèves représentent une source de défis de gestion de classe pour plusieurs enseignants (Berger et Girardet, 2016 ; Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Gaudreau *et al.*, 2020 ; Massé *et al.*, 2015 ; Rojo et Minier, 2015) ; la participation active de tous les élèves constitue une piste de

solution, et ce, dans les activités (Bernier, 2021 ; Bergeron, 2014 ; Reeve, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015), dans la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Massé *et al.*, 2018), dans l'instauration d'un climat démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020) et dans l'élaboration de règles de classe (Bernier, 2021 ; Bertrand, 2020 ; Gaudreau, 2017 ; Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Massé *et al.*, 2019 ; Truchot, 2006) ; le dialogue demeure un idéal démocratique vers lequel il est nécessaire de tendre en classe d'ÉCR (Leroux, 2016) ; et l'IPNA devient un levier pour faciliter le dialogue en classe (Bergeron *et al.*, 2017 ; Rojo *et al.*, 2021).

En relisant la problématique élaborée, il se dégage une compréhension élargie du problème initial. D'abord, les comportements des élèves sont en interaction avec le climat de classe : d'un côté, le climat de classe influence les comportements des élèves et, de l'autre, les comportements des élèves influencent le climat de classe. Ensuite, l'instauration d'un climat de classe démocratique est favorable aux comportements participatifs, coopératifs et constructifs des élèves. Enfin, une approche éducative de l'IPNA permet de faciliter une discussion de groupe, et ce, en vue de l'instauration d'un climat de classe démocratique avec les élèves.

En se fiant aux résultats obtenus, dans le cadre de la SAÉ conçue et mise en œuvre, l'idéal démocratique du dialogue est poursuivi notamment à travers les activités de réflexion et de discussion ; le modèle de l'IPNA est appliqué entre autres par le biais de la réalisation du défi coopératif ; et la participation active des élèves est stimulée au niveau des activités réalisées, et ce, en vue de l'instauration d'un climat de classe démocratique, en particulier, et de la gestion démocratique de la classe, en général. Cependant, l'élaboration des règles de classe avec les élèves n'y est pas traitée de façon directe. Tel que présenté par Lanaris et Dumouchel (2020, p. 113), il s'agit en fait d'une première discussion avec les élèves portant sur leur participation active en tant que telle, et ce, en vue de prendre des décisions concernant le fonctionnement d'une classe caractérisée par un climat démocratique.

5.1.2. La réponse à la question générale

Le présent essai cherche à répondre à la question générale suivante : comment concevoir et mettre en œuvre, au secondaire, une situation d'apprentissage et d'évaluation en classe d'éthique et culture religieuse qui vise l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, par le biais de la pratique du dialogue et de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure ? La piste de réponse trouvée prend forme dans la SAÉ conçue et mise en œuvre : l'instauration d'un climat de classe démocratique est réfléchi et discuté avec les élèves ; la pratique du dialogue se déroule sous le mode de la discussion ; et une approche éducative de l'IPNA est utilisée avant, pendant et après la réalisation du défi coopératif. En fait, la SAÉ en question constitue un modèle possible et expérimenté, d'une part, et la problématique, le cadre de référence et la méthodologie développés expliquent le processus ayant mené à la production de celle-ci, d'autre part.

5.1.3. L'atteinte des objectifs spécifiques

D'abord, le premier objectif spécifique du présent essai est le suivant : s'engager avec des élèves du secondaire dans l'instauration d'un climat démocratique en classe d'éthique et culture religieuse, et ce, au moyen d'une situation d'apprentissage et d'évaluation inspirée d'une approche éducative de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Dans les faits, cet objectif est atteint avec neuf groupes rassemblant deux-cent-vingt-deux élèves au total. Enfin, le deuxième objectif spécifique est le suivant : décrire les retombées de la situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre. Dans la présentation des résultats et dans l'analyse de l'intervention, cet objectif est aussi atteint, et ce, sur le plan de la participation, des interactions et des apprentissages des élèves, d'une part, ainsi que de la communication avec les parents, de la collaboration avec les collègues et de la mobilisation des ressources matérielles du milieu, d'autre part.

5.2. La reconsidération de la solution choisie

Dans cette section, la reconsidération de la solution choisie est présentée selon les trois aspects suivants : les sources d'inspiration ; la situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre ; et les résultats d'une expérimentation professionnelle.

5.2.1. Les sources d'inspiration

Dans le cadre de référence, en ce qui a trait à l'instauration d'un climat de classe démocratique (Lanaris et Dumouchel, 2020), les principes suivis et les concepts appliqués permettent d'orienter et d'encadrer la conception et la mise en œuvre d'une SAÉ, et ce, de manière pertinente et cohérente avec le programme d'ÉCR, en général, et avec le thème prescrit de l'ordre social, en particulier (MELS, 2008). De cette manière, l'enseignant peut aligner des visées de gestion démocratique de la classe avec le développement des compétences au dialogue et à la réflexion des élèves, et ce, tant par la forme et que par le contenu de ladite SAÉ. En ce qui concerne l'approche éducative de l'IPNA (Rojo *et al.*, 2017), celle-ci permet de stimuler le développement des compétences des élèves à travers des expériences vécues qui sont des occasions d'apprentissage lorsqu'elles se produisent, d'une part, et qui deviennent des ressources à mobiliser lorsqu'elles prennent la forme de souvenirs. De plus, tout au long de la conception et de la mise en œuvre de cette SAÉ, en se rapportant aux repères d'intervention utilisés (Bergeron *et al.*, 2017, p. 207-208), l'approche en question permet à l'enseignant d'intervenir en cohérence avec des visées de gestion démocratique de la classe et avec le développement des compétences au dialogue et à la réflexion des élèves, et ce, toujours dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble.

5.2.2. La situation d'apprentissage et d'évaluation conçue et mise en œuvre

Tant au niveau de la conception qu'à celui de la mise en œuvre, le cours de préparation à la réalisation du défi coopératif est pertinent pour mettre en contexte et pour orienter la suite de la SAÉ ; le cours de réalisation du défi coopératif est pertinent pour faire vivre une expérience commune aux élèves et pour faire émerger des souvenirs, des réflexions et des échanges en lien avec celle-ci ; et le cours d'intégration de l'expérience vécue lors du défi coopératif dans le cadre d'une discussion de groupe est pertinent pour amener les élèves à mobiliser des ressources sous la forme de souvenirs liés à leurs expériences vécues, d'un côté, et pour s'engager avec les élèves dans l'instauration d'un climat de classe démocratique, de l'autre côté. Ensemble, ces trois cours sont utiles, cohérents, et suffisants pour permettre l'intégration de l'instauration d'un climat démocratique par le biais d'une approche éducative de l'intervention par la nature et l'aventure, et ce, dans le contexte d'une classe d'ÉCR. En effet, par le biais de principes, de valeurs et de concepts communs ou semblables, l'approche éducative de l'IPNA permet de faire le pont entre l'instauration d'un climat de classe démocratique et le défi coopératif à relever. Par ailleurs, au niveau de la planification, il est à noter que cette SAÉ a été conçue et mise en œuvre à l'intérieur d'une séquence d'apprentissage se déroulant, d'une part, sous le thème de l'ordre social, ainsi que selon une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble, d'autre part.

5.2.3. Les résultats d'une expérimentation professionnelle

En se basant sur les résultats obtenus, il est raisonnable d'affirmer que, au cours de l'expérimentation professionnelle menée, la SAÉ conçue et mise en œuvre est suffisante pour s'engager avec les élèves dans l'instauration d'un climat de classe démocratique, mais insuffisante pour instaurer un climat de classe démocratique. Comme présenté, dans tous les cas, des élèves s'engagent positivement et

constructivement dans l'instauration d'un climat de classe démocratique. Cependant, en aucun cas, un tel climat n'a été complètement instauré. Ainsi, en tant que première étape d'un tel processus, cette SAÉ nécessite une prochaine intervention ayant une forme semblable ou différente, et ce, en vue de poursuivre les efforts visant à instaurer un climat de classe démocratique. D'ailleurs, il est aussi raisonnable de s'attendre à ce que, lorsque réalisée avec d'autres personnes ou dans d'autres contextes, cette SAÉ amène probablement des résultats semblables, différents, attendus ou inattendus.

5.3. Des réinvestissements potentiels

Dans cette section, des réinvestissements potentiels sont regroupés dans les deux catégories suivantes : la mobilisation des expériences vécues dans de nouveaux contextes et des adaptations possibles dans le programme de culture et citoyenneté québécoise.

5.3.1. La mobilisation des expériences vécues dans de nouveaux contextes

Tant du côté des élèves que de celui de l'enseignant, en soutien à leur autonomie, les expériences vécues de tous peuvent être mobilisées en tant que ressources internes, et ce, notamment en les interprétant selon leurs intérêts, leurs préférences, leurs besoins, leurs buts, leurs forces, leurs défis et leurs valeurs (Reeve, 2009, p. 168-169). De plus, lorsqu'elles sont partagées, les expériences des uns et des autres vécues lors de la SAÉ réalisée peuvent être mobilisées en tant que ressources externes. Dans une perspective de réinvestissement ou de transfert, lors d'une prochaine SAÉ, sous un autre thème que l'ordre social, comme la liberté ou l'autonomie (MELS, 2008, p. 37-38), les élèves et l'enseignant peuvent alors échanger des points de vue en lien avec leurs expériences vécues, et ce, notamment pour développer une compréhension commune d'un concept.

Par exemple, dans un nouveau contexte, les souvenirs du défi coopératif vécu pourrait être utilisés dans le but d'illustrer le concept d'interdépendance. D'ailleurs, il est possible de mobiliser les expériences vécues des élèves et de l'enseignant lors d'interventions planifiées ou spontanées, et ce, pour faire des liens avec le climat de classe démocratique.

5.3.2. Des adaptations possibles dans le programme de culture et citoyenneté québécoise

Considérant que, au moment où ces lignes sont écrites, le programme *Éthique et culture religieuse* est dans le processus d'être remplacé par le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, il apparaît que la SAÉ conçue et mise en œuvre demeure pertinente et utile. En effet, des éléments associés aux compétences et aux thèmes en jeu se retrouvent dans le nouveau programme. Précisément, en deuxième secondaire, cette SAÉ peut être adaptée dans le contexte du développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* qui intègre désormais la composante *Dialoguer*, et ce, sous les thèmes *Autonomie et interdépendance* ainsi que *Démocratie et ordre social* (MEQ, 2023, p. 23). Par ailleurs, il est possible de faire des adaptations en vue d'intégrer la compétence *Étudier des réalités culturelles* (*Ibid.*, p. 18). Aussi, il est possible de faire des adaptations en lien avec d'autres éléments de contenus thématiques, et ce, notamment en première secondaire avec les thèmes *Identités et appartenances* ainsi que *Vie collective et espace public* (*Ibid.*, p. 29).

5.4. Des aspects à approfondir

Dans cette section, des aspects à approfondir sont regroupés dans les deux catégories suivantes : les comportements perturbateurs des élèves et l'élaboration des règles de classe avec les élèves.

5.4.1. Les comportements perturbateurs des élèves

L'intervention préventive des comportements perturbateurs des élèves est la raison d'être du présent essai. Au niveau des résultats de recherche antérieurs sur lesquels est appuyée la problématique élaborée, l'instauration d'un climat de classe démocratique constitue une stratégie proactive pour diminuer les manifestations de comportements perturbant les processus d'enseignement et d'apprentissage (Lanaris et Dumouchel, 2020). Or, au niveau des résultats obtenus, d'une part, de tels comportements sont observables lors de l'expérimentation professionnelle réalisée. D'autre part, le présent essai ne décrit aucun résultat portant sur la prévention effective des comportements perturbateurs des élèves à la suite de la SAÉ conçue et mise en œuvre. Pour ces raisons, d'autres expérimentations professionnelles seraient nécessaires dans le but d'apprécier celle qui a été réalisée dans le cadre du présent essai. D'ailleurs, en travaillant dans une visée à long terme, il est toujours possible d'utiliser certaines situations qui se sont produites de manière authentique, et ce, pour intervenir par le dialogue avec les élèves au sujet des conséquences des comportements perturbateurs sur le climat de leur classe.

5.4.2. L'élaboration des règles de classe avec les élèves

Le processus d'élaboration des règles de classe avec les élèves est l'exercice démocratique vers lequel tend le présent essai. Au niveau des résultats de recherche antérieurs sur lesquels est appuyée la problématique élaborée, la participation active des élèves au processus en question favorise la prévention des comportements perturbateurs en classe (Bernier, 2021 ; Gaudreau, 2017 ; Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Massé *et al.*, 2019 ; Truchot, 2006), en particulier, et l'instauration d'un climat de classe démocratique, en général (Lanaris et Dumouchel, 2020). Cependant, la SAÉ conçue et mise en œuvre constitue une étape préalable à ce processus. Ainsi, il n'y a aucun résultat

à ce sujet dans le présent essai. Cela dit, l'élaboration des règles de classe avec les élèves devrait suivre, et ce, en tant que prochaine étape dans le cadre de l'instauration progressive d'un climat de classe démocratique.

5.5. Le développement de compétences professionnelles

Dans cette section, le développement de compétences professionnelles est présenté selon les quatre aspects suivants : la gestion du fonctionnement du groupe-classe ; la conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ; la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ; et des nouvelles connaissances développées.

5.5.1. La gestion du fonctionnement du groupe-classe

Pour ce qui est de la compétence *Gérer le fonctionnement du groupe-classe*, tout au long de mes recherches, de mes réflexions, de mes échanges et de mes interventions en lien avec le présent essai, j'ai pu développer principalement les deux dimensions suivantes : *Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe ; Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus* (MEQ, 2020, p. 60-61). En effet, le fait de m'engager avec les élèves dans l'instauration d'un climat de classe démocratique m'a permis d'établir des liens positifs et constructifs avec les élèves ; de les inviter à participer activement au fonctionnement de la classe ; et de discuter avec eux des comportements favorables au vivre-ensemble. De cette façon, j'ai amélioré mes capacités à coopérer avec les élèves, d'une part, et d'amener les élèves à coopérer entre eux, d'autre part.

5.5.2. La conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Pour ce qui est de la compétence *Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage*, au cours du processus d'élaboration de la SAÉ réalisée, j'ai pu développer principalement les deux dimensions suivantes : *Prévoir des activités de préparation, d'intégration, de transfert et de réinvestissement des apprentissages en vue d'optimiser le développement des compétences ; Appuyer le choix de ses stratégies d'intervention sur des données de recherche en matière de didactique et de pédagogie* (*Ibid.*, p. 54-55). Effectivement, en concevant une SAÉ inspirée d'une approche éducative de l'IPNA, j'ai pu monter des activités de préparation et d'intégration en lien avec la réalisation d'un défi coopératif, et ce, en utilisant des stratégies proposées par des chercheurs. Ainsi, j'ai amélioré mes capacités à innover mes pratiques professionnelles sur le plan didactique.

5.5.3. La mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Pour ce qui est de la compétence *Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage*, lors du déroulement de la SAÉ réalisée en trois périodes de cours avec neuf groupes d'élèves, j'ai pu développer principalement les deux dimensions suivantes : *Mettre en place diverses approches et stratégies ainsi que des tâches stimulantes et variées afin de susciter et de maintenir chez les élèves un engagement actif dans la tâche et de cultiver leur autonomie ; Proposer des occasions de retour réflexif pour favoriser chez les élèves la capacité de faire la synthèse des apprentissages effectués* (*Ibid.*, p. 56-57). En effet, en mettant en œuvre une SAÉ inspirée d'une approche éducative de l'IPNA, et ce, dans le but de m'engager avec les élèves dans l'instauration d'un climat de classe démocratique, j'ai pu stimuler leur participation active et leur quête d'autonomie à travers des activités de réflexion et de dialogue réalisées de manière individuelle ou collective ainsi que par le biais d'un défi coopératif

en plein air. De cette manière, j'ai amélioré mes capacités à expérimenter de nouvelles approches en éducation.

5.5.4. Des nouvelles connaissances développées

Au cours de la réalisation du présent essai, j'ai été amené à mobiliser des ressources matérielles telles que des travaux de recherche et des ouvrages spécialisés ; des ressources internes telles que des savoirs professionnels et des expériences vécues ; et des personnes-ressources telles qu'une directrice d'essai, un superviseur de stage et un enseignant-formateur. Dans ce contexte, à travers le développement de mes compétences professionnelles, j'ai pu lier des connaissances antérieures à de nouvelles connaissances en tant que ressources à mobiliser dans de nouveaux contextes.

Sur le plan théorique, j'ai pu approfondir ma compréhension des concepts de climat de classe, de pratique du dialogue et d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure, et ce, par le biais de mes recherches, de mes réflexions et de mes échanges en lien avec mon expérimentation professionnelle. J'ai aussi pu explorer les applications et les adaptations possibles de ces concepts en classe d'éthique et culture religieuse, et ce, à travers mes interventions sur le terrain. Enfin, j'ai pu relire la problématique élaborée à la lumière des résultats d'intervention obtenus, et ce, par la collecte, par la description et par l'analyse de ces derniers.

Sur le plan pratique, j'ai pu diversifier mon soutien dans le développement de la compétence à dialoguer des élèves, et ce, au moyen d'activités conçues ou adaptées pour préparer et réaliser un défi coopératif en sous-groupes ainsi que pour intégrer une expérience vécue dans une discussion de groupe. J'ai aussi pu augmenter mon expérience de la gestion démocratique de la classe, et ce, en m'engageant avec les élèves dans l'instauration d'un climat de classe qui se veut précisément démocratique. Enfin, en

utilisant des approches recommandées par des chercheurs, j'ai pu expérimenter le développement de pratiques plus inclusives vis-à-vis des élèves présentant des comportements perturbateurs, en particulier, et en rapport à l'apprentissage du vivre-ensemble de tous les élèves, en général. Par ailleurs, la réalisation du présent essai étant liée à mon expérimentation professionnelle constitue en elle-même une expérience vécue que je peux mobiliser dans de nouveaux contextes.

5.6. L'autoévaluation générale de l'essai

En s'appuyant sur l'exemple de méthodologie de recherche-action de Guay et Gagnon (2021, p. 439), il est possible de faire ressortir la valeur de la présente expérimentation professionnelle. Premièrement, celle-ci répond à un besoin de transformation réel des participants en favorisant, à travers l'engagement dans l'instauration d'un climat de classe démocratique, le développement des compétences des élèves sur les plans de la réflexion et du dialogue, d'un côté, et le développement des compétences de l'étudiant en enseignement relativement à la gestion de classe et de la didactique, de l'autre. Deuxièmement, cette expérimentation professionnelle permet à l'étudiant en enseignement, suivant des présupposés humanistes, de concevoir et de mettre en œuvre une SAÉ qui vise l'instauration d'un climat de classe démocratique, et ce, par le biais de la pratique du dialogue et de l'IPNA. Troisièmement, elle s'appuie sur une méthodologie qui, en cohérence avec les présupposés humanistes en question, se veut rigoureuse au niveau des outils et des méthodes utilisés ainsi que souple au niveau de leur application en contexte réel. Quatrièmement, par les échanges avec les personnes-ressources concernées, celle-ci s'ancre dans une approche intégrant la collaboration, la réflexion et le dialogue. Finalement, tout au long des processus d'élaboration de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie, cette expérimentation professionnelle s'appuie, sur des

connaissances antérieures liées aux approches éducatives mobilisées, en particulier, ainsi qu'à la gestion de classe et à la didactique, en général.

Toujours en s'appuyant sur l'exemple de méthodologie de recherche-action de Guay et Gagnon (*Ibid.*), il est possible d'apprécier la valeur des savoirs issus de la présente expérimentation professionnelle. D'abord, ceux-ci sont explicités par la description de la situation vécue de l'étudiant en enseignement, par la mention des objectifs de transformation que ce dernier poursuit et par la présentation de ses présupposés humanistes. Ensuite, en prenant appui sur les traces écrites provenant du journal réflexif de l'étudiant en enseignement et de l'entretien de groupe avec des élèves, il y a preuve que ces savoirs sont issus d'une expérimentation professionnelle vécue et que les résultats rapportés sont réels. Enfin, sous la forme du présent essai, les savoirs professionnels qui s'en dégagent se veulent compréhensibles pour les enseignants, pour les étudiants en enseignement ainsi que pour les chercheurs en sciences de l'éducation ou œuvrant dans des domaines connexes.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Berger, J.-L. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196 (3), 129-154.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'heureux, C. (2017). Conclusion. Par-delà ce sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans Rojo, S. et Bergeron, G. (dir.). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/67961>
- Bertrand, C. (2020). *La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16947>
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (3), 481-501.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^{ème} année du secondaire*. Québec : CSE. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

- Gagnon, M., Couture É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48 (1), 57-78.
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/>
- Gass, M. A. (1999). Lowering the bar. *Ziplines*, 39, 25-27. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/235953960_Gass_M_A_1999_Lowering_the_bar_Ziplines_39_25-27
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N, Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Bernier, V. et Frenette, E. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 65 (2), 99-109.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans Bourgeois, I. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F., Leblanc, C. et Renaud, K. (2022). *Journal réflexif professionnel en enseignement*. Université du Québec à Trois-Rivières. Accessible à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=4354&owa_no_fiche=88
- Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air [LERPA]. (2019). *Sortie sécuritaire en plein air. Procédure de planification*. Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://lerpa.uqac.ca/wp-content/uploads/2020/03/SSPA-PP-PS-2019-Lerpa-CSLSJ1.pdf>
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.). *Les troubles du comportement à l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 11-32.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal : Boréal.
- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans Bourgeois, I. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 179-200.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2019). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. doi : 10.1037/cbs0000139
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport de recherche. Programme de recherche : Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs_rapport_l.masse_troubles-comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Québec : MEQ. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : MEQ. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007a). *Domaines d'apprentissage. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Québec : MELS. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007b). *Domaines généraux de formation. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Québec : MELS. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : MELS. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Éthique et culture religieuse*. Québec : MELS. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : MEES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175.

- Rojo, S., Bergeron, G., Jeanson, C. et Massé, L. (2021). Intervention psychosociale par la nature et l'aventure en milieu scolaire. Projet accompagné d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : retombées au sein de l'équipe d'intervenants scolaires et réinvestissements à l'école. *Nature & Recréation*, 10, 74-87.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 219-240.
- Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans Rojo, S. et Bergeron, G. (dir.). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., ... Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire : analyse de représentations d'élèves* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9695/>
- Viola, S. (2016). Enseignement et apprentissages stratégiques. Dans Raby, C. et Viola, S. (dir.). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. CEC.