

***Formation professionnelle – Secondaire I  
Mémoire professionnel – Volée 2017***

***Les niveaux taxonomiques des évaluations  
d'éthique et cultures religieuses en 9H***



*Mémoire rédigé par :*

***Nicolas Dumont***

***Route du Rawil 64***

***CH – 1966 Ayent***

*Sous la direction de :*

***M. Jean-Nicolas Revaz***

*St-Maurice, le 4 décembre 2020*

## **PRÉFACE**

### **Remerciements**

En préambule, je souhaiterais remercier les personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail de mémoire, dont la conception s'est en majeure partie déroulée durant la pandémie de Covid-19, un virus qui a amené son lot de contraintes et de chamboulements. Dans ce contexte pesant, nous avons tous dû nous adapter et ce n'a pas toujours été chose aisée.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Jean-Nicolas Revaz, qui m'a accompagné durant deux ans en tant que didacticien, m'apportant de précieux conseils et un regard avisé sur l'enseignement de ma branche.

Je remercie aussi sincèrement les deux enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions, donnant de leur temps afin d'apporter des éclaircissements essentiels à la problématique soulevée dans ce travail, ainsi que les enseignants d'ECR qui m'ont bien volontiers transmis leurs évaluations.

Enfin, j'adresse mes profonds remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé : mes collègues, mes amis et ma famille. Un merci tout particulier à mon épouse et à mes deux enfants, qui ont fait preuve d'une patience exemplaire et d'un soutien sans faille tout au long de cette formation.

## **RÉSUMÉ**

La difficulté, pour l'enseignant d'éthique et cultures religieuses, à élaborer des évaluations aux niveaux taxonomiques variés en 9<sup>e</sup> HarmoS nous est apparue dès le départ comme évidente. En effet, l'écrasante majorité des évaluations pour cette branche et pour ce degré s'apparentent le plus souvent à de la restitution de connaissances factuelles, qui ont dû être préalablement mémorisées par les élèves. Nous désirions ainsi nous éloigner de ce schéma évaluatif à la fois peu motivant mais très exigeant pour les élèves, et appréhender des solutions d'évaluations différentes et stimulantes, convoquant diverses compétences. Nous nous sommes alors concentré sur trois axes, que nous avons définis et développés : la branche ECR, le concept d'évaluation et celui de taxonomie pédagogique. Pour nourrir notre réflexion et apporter des réponses à nos interrogations, nous avons ensuite procédé à l'analyse d'items d'évaluations en 9H, afin de déterminer leurs niveaux taxonomiques. Puis nous nous sommes entretenus avec des enseignants d'ECR, qui ont pu nous apporter leur éclairage et leur expertise sur cette question. Ces éléments nous ont permis d'identifier des solutions, de recueillir des pistes pour pouvoir évaluer « autrement » les élèves de 9H, tout en respectant le Plan d'études. Ce travail propose en définitive de se pencher sur les pratiques évaluatives des enseignants d'ECR afin de les améliorer, et par là-même favoriser les apprentissages des élèves.

### **Mots-clés**

- ECR
- 9<sup>e</sup> HarmoS
- Évaluation
- Taxonomie
- Pratiques

# TABLE DES MATIERES

<b>PRÉFACE</b>	<b>2</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>3</b>
<b>I. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>II. PARTIE THEORIQUE</b>	<b>6</b>
1. PROBLÉMATIQUE	6
1.1 <i>Objectifs de la recherche</i>	6
1.2 <i>État de la recherche et des connaissances</i>	6
2. CADRE CONCEPTUEL	8
2.1 <i>L'Ethique et Cultures Religieuses</i>	8
2.1.1 De la catéchèse à l'ECR, une évolution nécessaire	8
2.1.2 Les objectifs du PER en ECR en 9H	9
2.1.3 Comparaison avec les programmes de 10 et 11H	11
2.1.4 Le cas des dispenses	12
2.2 <i>L'évaluation</i>	12
2.2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?	12
2.2.2 Les formes d'évaluation	15
2.3 <i>La taxonomie</i>	17
2.3.1 Théorie et taxonomie des objectifs	17
2.3.2 Taxonomie et évaluation en ECR en 9H	21
3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	22
4. METHODES DE RECHERCHE	23
4.1 <i>Méthodes retenues</i>	23
4.2 <i>Choix de l'échantillon</i>	24
4.3 <i>Guide d'entretien</i>	25
<b>III. PARTIE EMPIRIQUE</b>	<b>26</b>
1. RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	26
1.1 <i>Analyse des items des évaluations</i>	26
1.2 <i>Analyse des données d'entretien</i>	27
1.2.1 Conception de l'ECR	27
1.2.2 Conception de l'évaluation	28
1.2.3 Conception de l'outil taxonomique	29
2. DISCUSSION DES RESULTATS ET REPONSES AUX QUESTIONS	31
<b>IV. CONCLUSION</b>	<b>37</b>
1. PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	37
<b>V. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>39</b>
<b>VI. ANNEXE</b>	<b>42</b>
1. GRILLE D'ENTRETIEN	42
<b>VII. ATTESTATION D'AUTHENTICITE</b>	<b>44</b>

# **I. INTRODUCTION**

« Monsieur, vos examens en ECR, ce sera à chaque fois du *par cœur*, comme celui-là ? ». Cette question, posée par un élève de 9<sup>e</sup> HarmoS (9H) après une évaluation sommative, nous a vivement interpellé. Après discussion, il s'est avéré qu'il avait dû réviser longtemps pour apprendre ce qui était demandé. Selon lui, il y avait trop d'éléments dont il fallait se souvenir. Depuis que nous enseignons l'éthique et les cultures religieuses<sup>1</sup>, nous avons toujours éprouvé passablement de difficultés à concevoir, en 9H, des évaluations qui ne requièrent pas uniquement de la simple restitution de connaissances, mais qui convoquent également des compétences plus variées et élevées dans la taxonomie<sup>2</sup>. Par ailleurs, nous avons pu avoir accès à des évaluations sommatives de collègues d'ECR en 9H. Elles aussi vérifiaient essentiellement la mémorisation de connaissances étudiées en classe, proposant le plus souvent des exercices de type « question-réponse ». Ce constat ne concerne pas les deux autres degrés du Secondaire I. Selon le PER, il est demandé en 10 et 11H de réfléchir à des problématiques éthiques (la violence, le racisme, la justice, la liberté, etc.), de les analyser à travers différentes conceptions, d'identifier des arguments, de les synthétiser et se les approprier, de justifier un positionnement, etc., alors que les thématiques à aborder en 9H relèvent essentiellement de l'histoire des religions (approfondissement des trois grandes religions monothéistes que sont le christianisme, le judaïsme et l'islam, ainsi que la découverte de l'hindouisme et du bouddhisme). En 10 et 11H, il est donc plus aisé pour l'enseignant d'élaborer des évaluations aux niveaux taxonomiques plus élevés, convoquant chez les élèves d'autres compétences que la seule intégration de connaissances factuelles. Ce qui n'est apparemment pas le cas en 9H.

Ce constat a suscité chez nous plusieurs interrogations auxquelles ce travail de recherche tentera de répondre. Comment s'articule l'enseignement de l'ECR en 9H, quels sont exactement les objectifs énoncés par le Plan d'études romand ? Qu'est-ce que l'évaluation, quelles sont ses fonctions ? Quels sont les apports des modèles taxonomiques ? Est-ce pertinent de viser des niveaux taxonomiques plus variés lors de l'évaluation ? De quelle façon les enseignants d'ECR évaluent-ils leurs élèves en 9H ? Est-ce plus difficile d'évaluer des compétences variées pour ce degré et dans cette branche ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il conviendra ainsi de se pencher sur l'apprentissage de l'ECR en Valais (canton où nous enseignons) en 9H, ainsi que sur les concepts d'évaluation pédagogique et de taxonomie (cadre conceptuel). Nous détaillerons ainsi les types d'évaluation et leurs différentes fonctions. Puis nous établirons une question de recherche et formulerons des hypothèses, que nous tenterons ensuite de vérifier de manière empirique (méthodes de recherche retenues : l'analyse taxonomique d'items d'évaluations et l'entretien). Il conviendra finalement d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Ce travail nous permettra en définitive d'éclairer les pratiques évaluatives des enseignants d'ECR.

---

<sup>1</sup> Noté par l'acronyme ECR dans la suite de ce travail.

<sup>2</sup> Il est fait référence ici au modèle pédagogique de classification des niveaux de compréhension et d'acquisition des connaissances des élèves, établi notamment par Bloom dans les années cinquante, puis révisée par Anderson et Krathwohl en 2001 (cf. chap. 2.3).

## **II. PARTIE THÉORIQUE**

### **1. Problématique**

#### **1.1 Objectifs de la recherche**

D'où provient cette difficulté à évaluer de manière diversifiée les connaissances et compétences de nos élèves de 9H ? Est-ce lié aux objectifs du Plan d'études romand ? Est-ce du ressort des enseignants ? Existe-t-il des pistes pour évaluer différemment ? Pour répondre à ces interrogations, il pourrait être intéressant de nous pencher sur les pratiques évaluatives des enseignants d'ECR. Il s'agira ainsi d'évaluer la pertinence de recourir, pour l'évaluation, à un outil telle que la taxonomie, et de dégager des pistes afin d'évaluer les élèves en variant les compétences, et ne pas leur proposer systématiquement des évaluations basées sur de la restitution de connaissances. Il nous importe que ne soient pas uniquement favorisés les élèves ayant de la facilité à apprendre et à mémoriser. Ce travail aura ainsi pour objectif d'éclairer les pratiques évaluatives des enseignants d'ECR, de les enrichir et de les perfectionner, dans l'intérêt des élèves et de leurs apprentissages. L'évaluation permet en effet à l'enseignant, outre d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par un élève et de le situer par rapport au groupe, de juger de l'efficacité de son enseignement. Pour les responsables des programmes, l'évaluation informe sur l'efficacité de ces derniers (Legendre, 2005). Par ailleurs, à l'heure où l'accès à l'information est quasiment instantané grâce à internet (via les smartphones), la pertinence pour les élèves d'assimiler un nombre conséquent de connaissances factuelles sur les religions peut être questionnée. Il faut également mentionner que l'ECR est une branche secondaire qui n'est pas obligatoire : le fait de proposer des évaluations uniquement basées sur l'apprentissage de connaissances, impliquant a priori une charge de travail et d'étude conséquente, peut aussi être remise en cause.

#### **1.2. État de la recherche et des connaissances**

Il n'existe que très peu d'études ou de travaux de recherche propres à l'enseignement de l'ECR. En Romandie, cette branche n'est enseignée que dans les cantons de Vaud et du Valais, ce qui peut expliquer l'absence d'une littérature abondante. Quelques ouvrages québécois ont été consacrés à ce cours, mais les programmes, tant par les thèmes abordés, la méthodologie employée ou les moyens d'enseignement utilisés, diffèrent par trop de l'enseignement de l'ECR en Valais. Nous n'avons donc pas réellement pu nous y référer. Nos sources sont ainsi principalement les sites du Plan d'études romand (précisions cantonales apportées par le Canton du Valais), de l'animation pédagogique de la HEPVS ainsi que du Canton du Valais.

Concernant l'évaluation, la littérature est des plus riches. De nombreux chercheurs en pédagogie se sont penchés sur ce sujet, sur ses multiples dimensions, implications et concepts sous-jacents. Nous citerons notamment dans ce travail Bloom (1958), De Ketele (1993), Anderson et Krathwohl (2001), Gagneux (2002), Barlow (2003), Roegiers, (2010), Daele et Berthiaume (2011), Mottier Lopez (2015), Hadji (2017), Merle (2018), etc. Aujourd'hui, il est sensiblement recommandé aux enseignants de tendre vers une forme d'évaluation « constructive », comme la définit Hadji (2017) : concilier exigence et bienveillance, identifier

les manques et besoins de l'élève, construire ses outils dans l'axe des programmes et des plans d'études, avoir recours de manière régulière à l'évaluation formative pour relever des indices et opérer des régulations, évaluer l'élève de manière positive, respecter ses droits, évaluer les espaces où l'élève pourra faire ses preuves, avoir conscience des différents biais liés à l'évaluation, **varier les niveaux d'acquisition des connaissances**. Si, comme le précise Hadji, il importe aussi de varier les niveaux d'acquisition des connaissances, ce travail de recherche prend désormais tout son sens.

Quant à la taxonomie, certaines critiques ont émergé sur la *théorie des objectifs* et la *taxonomie de Bloom*, notamment résumées par Vial (2012, pp.92-93, in Mottier Lopez, 2015, p.29) : « adaptation utilitaire des apprenants aux tâches, négliger l'action au profit des comportements, exclure le long terme, une conception naïve de la transparence dans les rapports humains, pas de place laissée à l'imprévu, initiative des apprenants quasi nulle ». De Ketele (1993, in Mottier Lopez, 2015, p.29) ajoute à ces limites « le découpage de l'enseignement en micro-objectifs, le morcellement des savoirs, la structure hiérarchique et pyramidale véhiculés par ces modèles ». Malgré tout, Mottier Lopez (2015, p.44) insiste sur la pertinence de l'outil taxonomique dans les apprentissages : « Dès les premières heures de la théorie des objectifs, des typologies (dont celle bien connue de Bloom) ont été élaborées, débattues, critiquées, reconsidérées. Aujourd'hui encore, des propositions visent à catégoriser différents *niveaux* ou *types* d'apprentissage. Même si elles font l'objet de controverses, ce travail de catégorisation a un double intérêt : 1. celui de reconnaître et de tenter de conceptualiser la diversité des apprentissages (ce qui ne signifie pas une hiérarchisation obligée entre eux, une des critiques majeures formulée à l'encontre de la typologie de Bloom par exemple) ; un apprentissage métacognitif ou social n'est certainement pas du même ordre que l'acquisition d'un savoir disciplinaire par exemple ; 2. celui d'envisager des activités adaptées de recueil d'information, d'interprétation, de prise de décision, afin de prendre en compte la spécificité de l'apprentissage concerné ». Les approches par compétences ont été développées en réponse aux critiques émises sur les pédagogies et l'évaluation par objectifs. Ces approches « exposent une conceptualisation particulière de la nature de l'apprentissage visé et évalué. La notion de compétence encourage le développement chez l'élève de la *mobilisation à bon escient de différentes ressources pour répondre à une situation qui est à la fois inédite et complexe* » (Rey, 2014, p.30, in Mottier Lopez, 2015, p.49). Elles ont ainsi pour fonction de valoriser et faire émerger les processus cognitifs de l'élève, qui doit choisir et associer avec pertinence les savoirs et savoir-faire appris pour pouvoir répondre à des situations et des tâches.

Nous allons désormais, grâce à la littérature, mettre en place un cadre conceptuel autour de 3 axes, qu'il faudra définir et développer : le cours d'éthique et cultures religieuses, l'évaluation et la taxonomie.

## 2. Cadre conceptuel

### 2.1 L’Ethique et Cultures Religieuses

#### 2.1.1 De la catéchèse à l’ECR, une évolution nécessaire

Dans le canton du Valais, l’éthique et cultures religieuses est une branche qui a vécu une forte évolution et subi de multiples changements depuis 60 ans, tant dans sa dénomination (catéchisme, catéchèse, religion, enseignement religieux, éducation religieuse...) que dans son approche et son contenu (thématiques, méthodologies, moyens d’enseignement...). Le site de l’animation pédagogique de la HEPVS présente ainsi un historique de son évolution.

Jusque dans les années 60, les cours de religion sont en général dispensés par les curés aidés des instituteurs. En Valais, où la population est en grande majorité catholique, l’enseignement religieux se résumait à « l’apprentissage du catéchisme (questions et réponses à mémoriser) et la connaissance de récits bibliques ». Progressivement, les responsables de la catéchèse « élaborent des programmes qui prennent en compte l’expérience des enfants en l’articulant avec des récits bibliques et les données de la tradition chrétienne » (Site de l’animation de la HEPVS, 11.10.2020). Les prêtres interviennent moins dans les classes, l’enseignement religieux est peu à peu confié à des laïcs formés au catéchisme. La croyance en Dieu est toujours ouvertement abordée en cours, mais la situation de chaque élève est désormais prise en compte, car il importe qu’ils comprennent le concept de foi et puissent le mettre en œuvre de manière personnelle. Les moyens d’enseignement changent également et s’inspirent des manuels d’autres pays francophones.

Avec l’entrée en vigueur en 2011 du Plan d’études romand (Site du PER, 16.10.2020) pour les cycles d’orientation, la dénomination « Ethique et cultures religieuses » est désormais adoptée pour cette branche et l’enseignement de la catéchèse est aujourd’hui écarté : « [...] le but et la démarche d’un cours d’*Éthique et cultures religieuses* [...] se distingue fondamentalement d’un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l’approfondissement d’une «foi». Il se fonde sur le constat de l’existence du phénomène religieux dans l’individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d’apologie » (Site du PER, 16.10.2020). Ainsi, l’initiation et l’ouverture à la foi chrétienne n’ont plus lieu d’être dans les écoles : « Au fil des années, un nouveau concept d’enseignement religieux, décidé par les responsables des Eglises catholique et réformée et du Département de l’Education, de la Culture et du Sport, s’est mis en place dans les classes valaisannes. Dans le cadre scolaire, on est passé d’une catéchèse (initiation à la foi chrétienne) à un enseignement (connaissances du christianisme et des autres religions, réflexion sur les valeurs et sur les questions fondamentales de l’existence). On est passé d’une catéchèse centrée sur la transmission de la foi à un enseignement privilégiant l’acquisition des connaissances et la réflexion sur les valeurs ou questions fondamentales de l’existence. Le christianisme principalement et les autres grandes religions (islam, judaïsme, bouddhisme et hindouisme) sont abordés au cours des années de la scolarité obligatoire, de même que des notions éthiques. » (Site de l’animation de la HEPVS, 11.10.2020). Selon le Plan d’études



romand, les objectifs de ce cours s'articulent désormais comme suit : « Le propos du cours d'*Éthique et cultures religieuses* est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles » (Site du PER, 16.10.2020). Quant aux élèves valaisans désirant poursuivre leur parcours dans la foi catholique, ils doivent désormais le faire en dehors des heures d'école : « Progressivement, comme les objectifs de l'enseignement religieux sont clarifiés et se distancient de l'initiation à la foi, les paroisses du Valais romand mettent sur pied, en dehors du temps scolaire, des parcours de catéchèse pour préparer les enfants aux sacrements, puis pour les initier à la foi, de manière plus globale, tout au long de l'enfance et de l'adolescence » (Site de l'animation de la HEPVS, 11.10.2020).

A l'origine de cette évolution, de cette adaptation nécessaire, deux éléments principaux peuvent être avancés. D'une part, la diminution de plus en plus marquée de la pratique religieuse au sein de la population : le nombre de personnes « sans religion » augmente de manière constante depuis 50 ans. Proche de zéro dans les années 70, le pourcentage de la population suisse dite « sans appartenance religieuse » atteint désormais les 30% en 2018 (Site de l'Office fédéral de la statistique, 11.10.2020). D'autre part, le fait que nous vivons aujourd'hui dans une société multiculturelle, avec un paysage religieux des plus diversifiés : « Dans notre monde, les populations se mélangent davantage et les appartenances religieuses, dans certaines classes du canton, font de plus en plus de place aux minorités, qu'elles soient culturelles ou religieuses » (Pont, septembre 2012). Cet état de fait a naturellement poussé les autorités responsables à proposer de nouveaux programmes en adéquation avec la société et ses jeunes acteurs. Ainsi, la nouvelle convention entre l'école valaisanne et les églises reconnues, élaborée en 2015, montre une prise de conscience et une nécessité de s'adapter : « Aujourd'hui, les évolutions complexes de la société, avec ses développements techno-scientifiques, son orientation individualiste, ainsi que le brassage des populations et les évolutions de la mentalité en matière de savoir, de culture et de religion, requièrent que le Valais recueille ce patrimoine culturel, le transmette et le développe en tenant compte des besoins nouveaux de la société » (Site du Canton du Valais, 11.10.2020). Nous allons maintenant nous pencher plus attentivement sur le Plan d'études romand en ECR.

### 2.1.2 Les objectifs du PER en ECR en 9H

Les intentions de l'ECR formulées dans le PER visent l'harmonisation en s'ancrant explicitement dans la déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'institution publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) : « L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » (Heinzen, 2015, p.73).

Le Canton du Valais stipule dans sa grille horaire du cycle d'orientation, en vigueur depuis 2014/2015 (Site du Canton du Valais, 14.10.2020), qu'une heure par semaine est dévolue à

l'ECR, et ceci pour les 3 degrés du Secondaire I. Pour les cantons de Vaud et du Valais, il faut mentionner qu'il existe des précisions cantonales à appliquer.

Le PER énonce les objectifs principaux suivants (Site du PER, 16.10.2020) :

a) - *Identification et définition du sens des principales fêtes religieuses, de leurs rites et symbole ; - Repérage de liens de signification et/ou de symbolique entre les fêtes des trois grandes religions ; - Observation des différentes façons de compter le temps (calendriers juifs, julien, grégorien, musulman) ; - Identification et comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture (juifs, chrétiens et musulmans).*

Attente fondamentale formulée par le PER : - *Situe dans le calendrier quelques fêtes religieuses et définit leur signification propre.*

b) - *Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta, Confucius,...)*

Les précisions valaisannes transforment cet objectif puisque seul le nom de Jésus reste mentionné. La volonté première de mettre en avant la religion chrétienne est explicitement exprimée par Christophe Pont, conseiller-coordonateur pour l'église catholique romaine : « L'école vise à transmettre prioritairement des connaissances ou des repères qui permettent de comprendre les valeurs et traditions représentées dans la société chrétienne. Plus largement, elle favorise la découverte d'autres cultures et religions » (septembre 2012). Ainsi, il convient encore pour les enseignants d'ECR de mettre l'accent sur la religion chrétienne et sur le personnage de Jésus, notamment pour atteindre une des attentes fondamentales énoncées dans les déclinaisons cantonales valaisannes : - *Identifie la grande figure religieuse de Jésus et son message.*

c) - *Présentation des grands livres sacrés (Torah, Bible, Coran,...) et de leur contexte historique, géographique et religieux.*

Attente fondamentale énoncée par le PER : - *Situe dans son contexte historique, géographique et religieux la Bible, la Torah et le Coran.*

d) - *Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponses à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques,...).*

Afin que les élèves de 9H atteignent ces objectifs formulés par le PER, les enseignants d'ECR ont à leur disposition les moyens d'enseignement *Planète Religions, des clés pour comprendre le monde* et son glossaire, produits par les Editions Agora (anciennement Enbiro). Ces MER permettent d'accompagner l'élève durant toute la durée du cycle 3, même si dans les faits, les enseignants d'ECR n'y ont pratiquement plus recours en 10 et 11H, puisqu'ils s'appuient principalement sur le classeur d'éthique élaboré par l'Etat de Fribourg. *Planète religions* aborde ainsi « plusieurs traditions religieuses et systèmes de croyances. En particulier, les

chrétiens, les musulmans, les juifs, les bouddhistes et les hindous y sont présentés dans une perspective à la fois historique, géographique et socio-culturelle. Ce choix répond à deux exigences: la transmission de la culture judéo-chrétienne qui fonde l'histoire et les civilisations occidentales ainsi que l'ouverture à d'autres religions comme autant de connaissances sur la composition cosmopolite de nos sociétés. Les objectifs d'apprentissage sont nombreux: il s'agit d'abord d'intéresser les élèves au fait religieux, de leur donner les moyens de connaître les religions du monde, leurs origines, leurs croyances et leurs rites; mais il convient aussi de les inviter à comprendre les influences qu'elles ont exercées et exercent encore sur nos sociétés, afin de leur permettre de se situer dans un contexte interculturel et interreligieux. Parce que les religions – que l'on soit croyant, athée, agnostique ou sans appartenance religieuse – ont une implication sur notre culture et notre manière de vivre au quotidien » (Site Agora ressources, 16.10.2020). Par ailleurs, le site de l'animation de la HEP propose 3 séquences, dont les documents sont téléchargeables : - Les livres sacrés ; - Fêtes et calendriers ; - Débuts du christianisme.

Si l'on se penche sur le programme du PER en 9H, nous constatons en premier lieu qu'il constitue une continuité logique à celui du cycle 2 (approche de grandes figures bibliques, identification et signification du message du Christ, découverte et identification des étapes de la vie de Mohamed et de Siddharta Gautama, découverte des 3 principales confessions chrétiennes, etc.) (Site du Plan d'études romand, 16.10.2020). Les thématiques et les objectifs proposés sont ainsi développés et s'inscrivent dans une démarche de découverte et d'approfondissement des cultures religieuses. Il apparaît également que l'ECR en 9H fait office d'année de transition entre le cycle 2 et 3, permettant d'ancrer solidement certaines connaissances sur les grandes religions, leur histoire et leur évolution, leurs croyances, leurs pratiques et leurs rites, afin de posséder les clés pour mieux appréhender le point de vue religieux sur certaines questions éthiques traitées en 10 et 11H. De même, laisser l'élève prendre ses marques en 9H semble cohérent, car il aura probablement gagné en maturité en 2<sup>e</sup> année et sera plus à même de traiter et d'analyser des problèmes éthiques.

### 2.1.3 Comparaison avec les programmes de 10 et 11H

Pour l'ECR, en 10 et 11H, les objectifs du PER sont les suivants (Site du Plan d'études romand, 16.10.2020) :

Pour la 10H : - Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes ; - Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes ; - Analyse des fondements, de la fonction sociale, des valeurs et des rites du mariage civil et religieux ; - Identification et analyse des causes et des conséquences de certaines idéologies religieuses ; - Découverte de la conception du bonheur dans différentes religions et courants de pensée (christianisme, islam, bouddhisme, athéisme,...) ; - Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes (séquence cantonale valaisanne : Jean Paul II).

Pour la 11H : - Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société ; - Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes ; - Découverte du sens de l'existence, de la conception de la vie éternelle, de la vie après la mort dans les différentes religions et courants philosophiques ; - Approche des différentes perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort à travers les rites funéraires et des textes religieux et humanistes ; - Étude de textes de cosmogonies en utilisant différentes lectures d'interprétation et différenciation entre l'intention scientifique et religieuse.

Lorsque nous comparons les plans d'études de 9H avec ceux de 10 et 11H, une distinction peut être clairement constatée : le programme de 9H s'inscrit fortement dans une démarche de découverte et d'approfondissement des cultures religieuses (l'histoire des religions, les fêtes, les rites, les personnages religieux, etc.), que nous pouvons considérer comme se basant principalement sur des apports théoriques, alors que celui de 10 et 11H privilégie une approche par thématique (la violence, la tolérance, le racisme, les idéologies, l'homme et la nature, la liberté, le sens de l'existence, la mort, etc.) qui se situe plus dans un processus de réflexion éthique avec posture critique, voire philosophique. Cette distinction est également marquée lorsque nous observons les moyens d'enseignement « Planète religions » et le classeur fribourgeois (éthique.friportail, moyen officiel adopté par le Canton du Valais). Alors que « Planète religions » présente un panorama des religions exhaustif et précis laissant peu de place au débat d'idées, le classeur fribourgeois fait lui régulièrement référence, à travers différents sujets éthiques, à la situation personnelle de l'élève et encourage les discussions et les échanges.

#### 2.1.4 Le cas des dispenses

Il convient de préciser que l'ECR n'est pas considérée comme une branche obligatoire, puisque sur demande formulée par les parents, un élève peut être dispensé de ce cours. Le courrier doit être adressé à la direction des écoles, seule à même d'autoriser la dispense. Par ailleurs, cette requête ne peut réellement être refusée. Cet état de fait peut interpeler, d'autant plus que cette dérogation n'est pas envisageable dans le cas des deux autres branches des SHS, l'histoire et la géographie. De plus, si cette dispense peut se comprendre pour les élèves d'autres confessions religieuses lorsque le catéchisme prévalait, elle ne fait plus sens aujourd'hui. Il n'est pas question de débattre ici de la légitimité des dispenses en ECR. Quoiqu'il en soit, le fait d'enseigner une branche dite « non obligatoire » questionne nécessairement la façon d'évaluer et d'attribuer des notes aux élèves. L'atteinte des objectifs mentionnés dans le PER requiert de leur part un travail conséquent afin d'intégrer une multitude de connaissances (historiques, géographiques et démographiques, culturels et religieux, etc.). Il nous semble maintenant pertinent d'explorer le concept d'évaluation, ses formes et ses fonctions.

## **2.2 L'évaluation**

### 2.2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'évaluation scolaire a été au départ un moyen utilisé pour différencier les élèves, les classer, les sélectionner, les promouvoir. Il s'agissait finalement « d'examiner » le niveau de maîtrise

de l'élève dans telle ou telle branche, de juger ses productions de manière ponctuelle en les notant. Le terme « examen », encore souvent employé par les enseignants, comporte généralement une connotation négative : son résultat a une incidence sur l'orientation et l'avenir de l'élève, et il est une des causes premières de stress et d'anxiété chez les apprenants. Pourtant, étymologiquement, « évaluer », « ex-valuere » en latin, signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de » (Roegiers, 2010). Nous appréhendons dès lors l'évaluation sous un angle positif, un moyen de valoriser ce que l'élève produit en rendant visible ses acquis. « La conception d'une évaluation susceptible de se mettre au service des progressions d'apprentissage des élèves apparaît vers le milieu du 20<sup>e</sup> siècle, notamment dans le cadre de la « pédagogie de maîtrise » (*mastery learning*) développée par Bloom et ses collègues à Chicago (Bloom, Hastings & Madhaus, 1971). Cette approche peut être considérée comme une « révolution », c'est-à-dire désignant une évolution théorique, originale et alternative, dans la façon de penser l'évaluation. Elle débouchera sur un élargissement significatif du domaine de recherche qui, jusqu'ici, se cantonnait aux examens et pratiques de notation » (Mottier Lopez, 2015, p.16).

La définition de l'évaluation formulée par De Ketele (1989, in Roegiers, 2010, p.44) semble la plus complète et la plus opérationnelle : « évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. » Pour Hadji également (in Gagneux, 2002, p.15), l'évaluation ne peut se concevoir sans prise de décision finale. Il précise ainsi qu'évaluer, « mesurer la valeur », « ne se conçoit qu'en fonction d'un projet, même implicite, ou en vue de prendre des décisions. S'il n'y avait pas de décision à prendre, en termes de « projet d'action » pour l'élève (certification ou orientation) mais aussi pour l'enseignant (changements dans les méthodes de travail), il n'y aurait pas de nécessité de juger ». Comme l'énonce Hadji, deux dimensions essentielles sont liées à l'évaluation, l'élève et l'enseignant. L'évaluation doit ainsi être au service des apprentissages des élèves : elle est un outil qui doit les aider à progresser, car elle leur permet de faire le point sur leurs acquis, elle fournit des repères qui leur permettent de se situer dans leurs apprentissages, leur offrant des perspectives d'améliorations : « évaluer, c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement » (Barlow, 2003). De même, l'enseignant doit s'appuyer sur l'évaluation (avant, pendant et après) pour réguler ses actions pédagogiques, orienter ses choix didactiques et opérer d'éventuels réajustements, dans l'intérêt des élèves et de leurs apprentissages. A ce propos, Gagneux (2002) ajoute que pour les enseignants, « la qualité et la performance de leur enseignement est bien naturellement leur préoccupation principale. Comment l'amélioration des pratiques d'évaluation peut-elle concourir à l'amélioration de la pédagogie est donc bien une question pertinente pour eux ». Les enseignants sont souvent confrontés à diverses interrogations sur la subjectivité de leur évaluation, la validité et la fiabilité des stratégies d'évaluation choisies, ou encore les outils à mettre en œuvre pour mener ce processus à bien. Daele et Berthiaume (2011) précisent que l'évaluation des apprentissages est souvent assez complexe et demande beaucoup d'attention pour identifier les objectifs à évaluer, choisir une stratégie d'évaluation et interpréter les résultats. Globalement, l'évaluation est une démarche qui requiert de la rigueur et qui peut devenir rapidement chronophage : collecte et interprétation d'informations, choix de l'objet de

l'évaluation, élaboration avec formulation de consignes, identification de critères, conception d'une grille d'évaluation, correction des copies, communication des résultats, feed-back aux élèves, etc. Le risque pour l'enseignant serait de se laisser déborder par les multiples tâches et ajustements à prévoir dans ce processus évaluatif, et de laisser éventuellement de côté des moyens pertinents pour la progression des apprentissages des élèves.

Les définitions et les fonctions de l'évaluation sont multiples, comme le précise Barlow (2003, p.112), qui nous propose une parfaite synthèse de ce qu'est l'évaluation : « l'évaluation peut avoir des fonctions très différentes : tester le niveau de connaissances ou de savoir-faire de l'élève, repérer ses capacités ou ses difficultés, contrôler ses progrès, noter et classer ses prestations et celles de ses pairs, décerner un diplôme, prévoir la suite de la formation... D'où la grande diversité des définitions de l'évaluation que l'on trouve sous la plume des spécialistes : évaluer ce serait... »

- *émettre un jugement à propos d'un événement, d'un individu, d'un objet en se référant à un ou plusieurs critères* (Noizet et Caverni) ;
- *attribuer une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée* (Hadjji) ;
- *obtenir le maximum d'informations utiles à l'éducateur pour préparer ses décisions* (Stufflebeam) ;
- *apprécier la stratégie (de formation) que l'on a mise en œuvre par rapport aux besoins réels des élèves* (Scriven) ;
- *informer les élèves pour les aider à devenir les sujets actifs de leur développement* (Stake) ;
- *interpréter des données, faire émerger du sens* (Ardoino et Berger).

A travers toutes ces définitions, l'évaluation apparaît comme un rouage essentiel au développement de l'élève, et un outil précieux sur lequel il peut, accompagné et guidé par l'enseignant, progresser dans ses apprentissages et atteindre les objectifs fixés. Pour finir, nous retiendrons certains éléments intéressants mis en évidence par Hadji (2017) sur le fait d'évaluer de manière constructive, dont voici la synthèse :

- évaluer en donnant du sens à la tâche : respecter l'essence de l'évaluation (3 opérations à effectuer : identifier, explorer et prélever), savoir pourquoi on évalue (intentions à 3 niveaux : les valeurs, la fin et la fonction), évaluer en s'inscrivant pleinement dans une activité de régulation de l'action en privilégiant l'évaluation formative.
- évaluer en se préoccupant d'éthique : l'évaluation est « attribution et création de valeurs » (Lecointe, 1997, p.108), évaluer à partir de critères légitimes, évaluer en privilégiant une évaluation socialement utile (au service de quoi, de qui ?), évaluer avec le souci de respecter les droits des élèves (sans abus de position dominante, dans un climat de confiance), évaluer en conciliant exigence et bienveillance (refus de la malveillance, exigences d'un climat de sérénité, d'une évaluation sans pièges, d'une évaluation qui stimule au lieu de décourager, valeurs de respect, d'équité, d'encouragement), évaluer en positif (ce que l'élève sait faire et non ce qu'il ne sait pas)

- évaluer en construisant intelligemment ses outils : choisir les situations, les épreuves, les exercices auxquels on soumettra les élèves, la note n'est pas un outil de mesure (absence de fiabilité et variations des notes, fluctuation des moyennes en fonction des correcteurs), évaluer avec des outils construits en cohérence avec les objets d'évaluation, en se dotant de grilles de lecture analytique.

A notre avis, les pratiques actuelles des enseignants devraient au moins tendre vers ce type d'évaluation constructive, afin de favoriser au mieux les apprentissages des élèves. Nous allons maintenant différencier certaines formes d'évaluation, chacune possédant ses caractéristiques et ses fonctions.

### 2.2.2 Les formes d'évaluation

Plusieurs types d'évaluations ont été définis par les chercheurs en pédagogie, tous possédant des fonctions différentes et se déroulant à des moments distincts. Il apparaît comme essentiel de distinguer ces formes d'évaluation : « Dans le quotidien de la classe, il existe des modalités d'évaluation des connaissances et compétences des élèves nettement différenciées et les chercheurs ont recours à différentes expressions pour les désigner. Cette activité de dénomination des différentes pratiques d'évaluation est indispensable » (Merle, 2018, p.13). Pour Allal (1988, in Mottier Lopez, 2015, p.22), « l'évaluation a toujours une finalité de régulation, quelle que soit sa fonction, mais sous deux « formes » différentes : 1) Assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système de formation. Deux fonctions de l'évaluation s'inscrivent dans cette visée. L'évaluation *pronostique* qui débouche sur des décisions d'admission et d'orientation. L'évaluation *sommative* dont résultent des décisions de certification intermédiaire ou finale des apprentissages réalisés par les élèves. 2) Assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves. Les décisions qui résultent de la fonction formative de l'évaluation visent alors une adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage. » Observons maintenant plus précisément les différentes formes d'évaluation.

Egalement nommée évaluation *pronostique*, l'évaluation *diagnostique* se déroule en amont, avant une action de formation, pour faire en quelque sorte un état initial des connaissances des élèves, identifier le niveau de leurs compétences, leurs acquis et leurs lacunes, leurs points forts et leurs faiblesses, pour potentiellement ajuster les modalités d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. Selon Scallon (2004), l'évaluation diagnostique « ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude ». (Barbier, 1987, in Barlow, 2003, p.111) relève également la pertinence de ce type d'évaluation : « Avant le démarrage d'une action de formation, il faut établir « le profil de départ » des formés, non seulement en négatif, mais aussi en positif, pour mettre en valeur les compétences existantes qui pourront constituer autant de points d'appui pour la formation. » Au service des apprentissages, l'évaluation diagnostique offre à l'enseignant la possibilité d'intégrer de la différenciation, d'affiner les objectifs de la séquence, et surtout d'évaluer les compétences maîtrisées par ses élèves. Cela lui permet d'identifier ce qu'il doit enseigner :

« Cette évaluation diagnostique est notamment justifiée par la théorie de la zone proximale de développement ZPD, introduite par Vygotsky (1997). La ZPD est constitué par l'ensemble des compétences que l'élève peut acquérir avec l'aide d'une personne. Pour définir cette ZPD, le professeur doit connaître les compétences que l'élève maîtrise. Seule l'évaluation diagnostique repose sur un principe inhérent à tous les apprentissages pour savoir ce qu'il est possible d'enseigner aux élèves. Le professeur doit savoir même de façon imprécise ce qu'ils connaissent déjà » (Merle, 2018, p. 21).

L'évaluation *formative* (expression introduite par Scriven en 1967) a elle pour principale fonction de guider les élèves au cours de leurs apprentissages : elle fournit des informations sur les acquis en construction, leur degré de maîtrise, et permet d'opérer d'éventuelles régulations. Il importe d'identifier les difficultés éprouvées par l'élève, ses lacunes et ses besoins, afin de lui proposer des stratégies qui vont lui permettre de progresser. L'élève doit être encouragé à s'impliquer dans ce processus d'évaluation, qui peut prendre la forme d'une co- ou auto-évaluation. Il devient ainsi acteur de ses apprentissages, de ses progrès. Scallon (1988, in Merle, 2018, p.22) nous propose finalement une définition précise et aboutie de l'évaluation formative : « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés ». Une distinction est effectuée entre évaluation *formative* et *formatrice*, même si toutes deux contribuent à la régulation des apprentissages. L'évaluation formative reste principalement centrée sur l'enseignant, elle privilégie l'échange avec l'élève, ils travaillent ensemble à faire émerger les représentations et les obstacles rencontrés. Il est attendu de l'enseignant qu'il effectue un feed-back sur la production de l'élève qui pourra ainsi opérer des remédiations. L'évaluation formatrice, quant à elle, donne plus d'autonomie à l'élève et favorise l'auto-évaluation : « L'objet de l'évaluation formatrice est de favoriser des processus d'auto-évaluation, de permettre à l'élève de s'approprier les critères d'évaluation, de repérer ses erreurs, d'être capable d'y remédier. [...] dans l'évaluation formatrice, le projet évaluatif relève d'une démarche constructiviste. L'élève est placé dans une situation d'autonomie dont la finalité est de lui permettre de prendre en charge son propre apprentissage » (Merle, 2018, p.24).

L'évaluation *sommative*, comme son nom l'indique, fait la « somme » des acquisitions des élèves, des savoirs et savoir-faire maîtrisés après une période définie d'apprentissage. Elle vise à contrôler les objectifs atteints, à classer les niveaux de maîtrise. C'est le fameux « test » habituellement planifié par la plupart des enseignants après un apprentissage spécifique, en fin de module ou séquence pédagogique. Elle permet ainsi de dresser un bilan des connaissances et compétences acquises par les élèves. Elle a aussi pour fonction d'informer les acteurs du système éducatif (parents, professeurs, directions). Pour ce faire, des notes ou des appréciations sont attribuées. Merle (2018, p.23) a mis en évidence des différences d'approches et de finalités entre l'évaluation formative et sommative : « L'évaluation formative est une *évaluation pour les apprentissages*. Elle se différencie de l'évaluation sommative qui constitue une évaluation des apprentissages, et dont l'objet essentiel est d'indiquer à l'élève son niveau scolaire sans lui apporter d'informations précises et suffisantes sur les compétences mal maîtrisées et les moyens de progresser. L'évaluation sommative, évaluation des apprentissages, est une évaluation des



compétences de l'élève à destination des familles et de l'institution scolaire alors que l'évaluation formative, *évaluation pour les apprentissages*, est une évaluation dont le destinataire premier est l'élève ». Gagneux (2002, p.12) distingue également ces deux formes d'évaluation : « On considère comme formative l'évaluation qui pilote l'apprentissage, alors que l'évaluation sommative atteste les compétences ». Il faut par ailleurs noter que l'évaluation est nommée *certificative* lorsqu'elle marque la fin d'une formation débouchant sur un diplôme ou un certificat.

Ces différentes évaluations se révèlent finalement complémentaires et participent à la progression des élèves dans leurs apprentissages. L'évaluation diagnostique offre la possibilité d'aménager plus finement les dispositifs d'enseignement en fonction des élèves, l'évaluation formative (et formatrice) permet des régulations dans les apprentissages et aide l'apprenant à progresser, l'évaluation sommative atteste des objectifs atteints, des connaissances et compétences acquises après les apprentissages.

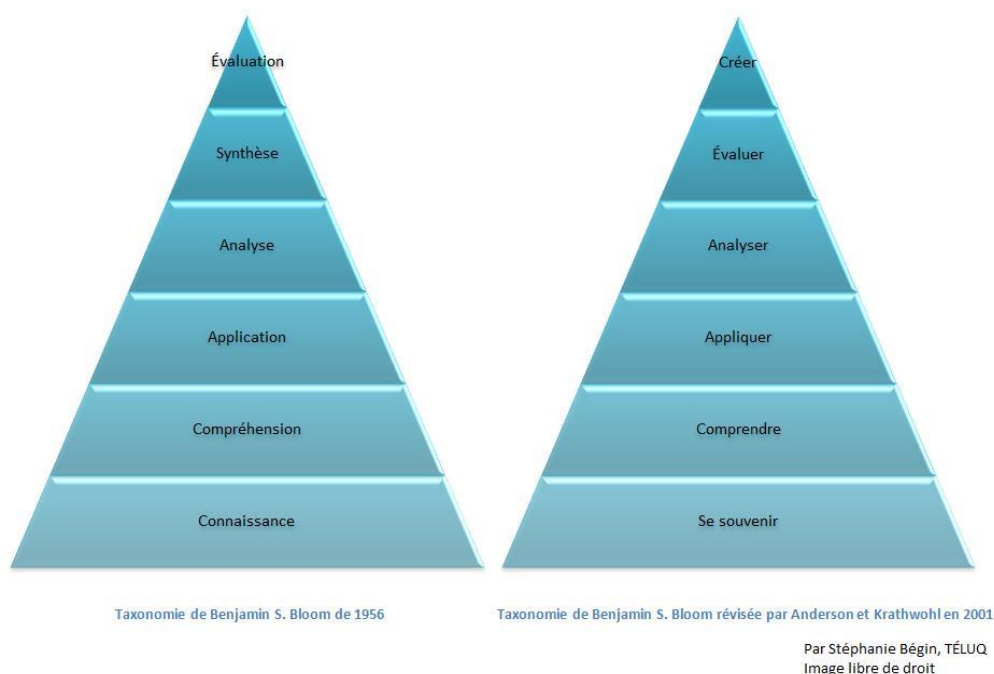
## **2.3 La taxonomie**

### 2.3.1 Théorie et taxonomie des objectifs

Mottier Lopez (2015, p.28-29) explicite de manière détaillée l'origine de la *théorie des objectifs*, initiée dans les années 50 aux Etats-Unis suite aux travaux de Tyler et Bloom : « [...] un formidable intérêt s'est développé pour la définition d'objectifs pédagogiques en termes de capacités de l'élève. Au départ, la thèse de Tyler est simple : on ne peut pas évaluer quelque chose sans savoir exactement ce qu'est cette chose. Pour ce qui est des apprentissages des élèves, il s'agit de définir des comportements observables, structurés et distincts les uns des autres. On critique l'idée que l'enseignement n'aurait à se préoccuper que de contenus à transmettre, puis à évaluer (De Ketele et Gérard, 2005). La théorie des objectifs, inspirée des travaux de Tyler, se traduira de différentes façons en français : pédagogie par objectifs, technologie des objectifs éducatifs, évaluation par les objectifs. Avec Bloom, mais pas seulement, des taxonomies d'objectifs sont définies, par domaine, par degrés de difficultés, portant sur l'ensemble du processus éducatif. Cette technologie n'est pas propre à l'évaluation. Elle influencera tous les niveaux des systèmes éducatifs et leur ingénierie [...]. Elle orientera profondément les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages, notamment avec l'idée, révolutionnaire à l'époque, que la valeur du *résultat* de l'élève ne dépend pas des résultats des autres élèves, mais est fonction de l'atteinte de l'objectif défini ». Ce renversement dans l'approche pédagogique amène à se demander ce que l'élève sera capable de faire au terme de la période d'apprentissage : « Ne nous plaçons pas au départ de l'action, mais à son point d'arrivée. Réfléchissons au point où nous voulons conduire les élèves : de quoi, concrètement, seront-ils capables en fin de formation ? Ensuite seulement, nous chercherons les moyens et les méthodes les plus adaptés pour y parvenir » (Barlow, 2003, p.85). Pour Tyler (1942), évaluer les objectifs implique d'énoncer les buts et les objectifs de formation (si un but à atteindre est clairement défini, l'attention et les efforts seront centrés sur lui (Anderson et Krathwohl, 2001, p.3)), d'opérer une classification taxonomique des objectifs, de définir des objectifs comportementaux, de construire des outils d'évaluation valides et fiables (in Bonniol et Vial,

1997, p.110). Gagneux (2002, p.75) ajoute lui que ce sont deux outils dont l'enseignant a absolument besoin : « premièrement une liste d'objectifs, et deuxièmement une taxonomie, c'est-à-dire des niveaux pour ces objectifs ».

Benjamin Bloom, psychologue en éducation, a ainsi élaboré un modèle pédagogique permettant la classification et la catégorisation des niveaux d'acquisition des connaissances et des compétences impliquées dans l'apprentissage, « une hiérarchisation des processus intellectuels qui sont mis en place pour réaliser une tâche » (Gagneux, 2002, p.63). Cette taxonomie (étym. « science des règles de classification ») permet la prise de conscience des capacités requises pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés, elle informe également de leur degré de complexité. La taxonomie de Bloom (1956)<sup>3</sup>, revue par Anderson et Krathwohl (2001), peut être considérée comme un outil sur lequel l'enseignant peut notamment s'appuyer pour concevoir et articuler son évaluation, formuler des consignes, varier les exercices... Elle permet une formulation plus fine des objectifs pédagogiques. Ceux-ci, une fois identifiés, sont autant d'indicateurs, de points de repères pour mieux appréhender le parcours d'apprentissage, évaluer le niveau de compétences des élèves et opérer des régulations si besoin. Le processus évaluatif s'en voit clairement facilité. La mauvaise appréciation du niveau taxonomique de ce qui est exigé entraîne des attentes irréalisables vis-à-vis des élèves (Gagneux, 2002, p.81). Les verbes d'action proposés à chacun des niveaux aident ainsi à la formulation d'objectifs d'apprentissage s'y rattachant, ils permettent de mieux faire correspondre les objectifs aux connaissances et compétences évaluées. Voici ci-dessous un schéma (Figure 1) comparant les deux principaux modèles taxonomiques : la taxonomie de Bloom, et celle révisée d'Anderson et Krathwohl.



**Figure 1 : Taxonomie de Bloom et taxonomie révisée d'Anderson et Krathwohl**  
(Béguin, 2015, récupéré sur le site de Wiki-TEDia, 07.05.2020).

<sup>3</sup> Communément appelée « pyramide de Bloom », du fait qu'on la présente souvent sous cette forme (cf. Figure 1).

Bloom a identifié six dimensions cognitives allant de la plus simple à la plus complexe, auxquelles correspondent des opérations typiques (site de Sydologie, 18.09.2020). Anderson et Krathwohl ont opéré quelques modifications : s'ils ont conservé les six niveaux hiérarchiques de la taxonomie originale, ils ont utilisé des verbes en lieu et place des substantifs et ont remplacé la *Synthèse* par *Créer*, qui devient ainsi le plus haut niveau taxonomique. Des exemples de verbes d'action propres à chaque étape sont également proposés (sites de Sydologie, de l'UNIGE et de l'Université de Laval, 18.09.2020) :

1. Connaissance (Bl.) : le fait de mémoriser des informations. Se souvenir (A. & K.) : extraire les connaissances significatives issues de sa mémoire à long-terme.

Opérations : définir, dupliquer, nommer, identifier, reproduire, associer, citer, décrire, enregistrer, énumérer, étiqueter, indiquer, lister, localiser, ordonner, rappeler, reconnaître, répéter, résumer, sélectionner...

2. Compréhension (Bl.) : le fait d'interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris. Comprendre (A. & K.) : construire la signification d'informations reçues (orales, écrites et graphiques).

Opérations : classer, décrire, reconnaître, reformuler, traduire, classer, comparer, convertir, démontrer, différencier, dire dans ses mots, illustrer (à l'aide d'exemples), expliquer, exprimer, faire une analogie, généraliser, interpréter, paraphraser, prédire, représenter, résumer...

3. Application (Bl.) : le fait de sélectionner des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème. Appliquer (A. & K.) : exécuter ou utiliser une procédure dans une situation donnée.

Opérations : démontrer, illustrer, interpréter, planifier, schématiser, administrer, appliquer, assembler, calculer, catégoriser, colliger, construire, contrôler, découvrir, dessiner, déterminer, employer, établir, formuler, fournir, manipuler, mesurer, mettre en pratique, modifier, montrer, opérer, participer, préparer, produire, résoudre, traiter, trouver, utiliser...

4. Analyse (Bl.) : le fait de mettre en relation des faits et des énoncés ou questions. Analyser (A. & K.) : décomposer les parties constitutives d'un tout et déterminer les liens qui unissent ces parties entre elles et à une structure ou une finalité d'ensemble.

Opérations : analyser, estimer, calculer, critiquer, distinguer, questionner, cibler, comparer, contraster, découper, déduire, délimiter, différencier, discriminer, disséquer, examiner, faire corréler, faire ressortir, inférer, limiter, mettre en priorité, mettre en relation, morceler, organiser, opposer, questionner, séparer, subdiviser...

5. Synthèse (Bl.) : le fait de synthétiser des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.

Opérations : collecter, construire, formuler, gérer, proposer, installer...

6. Evaluation (Bl.) : le fait d'estimer et de critiquer en fonction de critères que l'on se construit.
5. Evaluer (A. & K.) : porter un jugement sur la base de critères et de normes.

Opérations : argumenter, évaluer, justifier, prédire, chiffrer, apprécier, attaquer, choisir, critiquer, défendre, déterminer, estimer, juger, soutenir...

6. Créer (A. & K.) : assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale.

Opérations : adapter, agencer, anticiper, arranger, assembler, combiner, commenter, composer, concevoir, connecter, construire, créer, développer, écrire, exposer, incorporer, intégrer, mettre en place, organiser, planifier, préparer, produire, proposer, rédiger, structurer, synthétiser...

Hormis ces six dimensions du processus cognitif que nous avons observé, Anderson et Krathwohl (2001) ont également défini quatre dimensions de la connaissance (site de Wiki-TEDia, 07.05.2020) :

- A. Connaissances factuelles : connaissances déclaratives, considérées comme des éléments d'information liés à une discipline, qui sont stabilisés dans un domaine particulier. Connaissances de la terminologie, connaissances des faits, des détails (p. ex. des événements, des lieux, des personnes, des dates...).
- B. Connaissances conceptuelles : elles aussi déclaratives, connaissances des concepts, de leurs caractéristiques, des catégories (p. ex. genres littéraires, périodes historiques...) et des relations entre elles, connaissances des principes et des généralisations (p. ex. les lois de la physique, les principes du développement durable...), connaissances des théories, des modèles et des structures.
- C. Connaissances procédurales : connaissances sur le « comment faire quelque chose » (suite d'étapes à suivre). Elles peuvent concerner des actions simples et répétitives tout comme des actions complexes qui doivent être adaptées à chaque situation. Connaissances des procédures (p. ex. des recettes de cuisine, des consignes à suivre en cas d'accident, démarrer une automobile...), des techniques et méthodes (p. ex. scientifique, d'analyse littéraire...), conditionnelles (savoir quand et où appliquer les procédures, les méthodes, les techniques). Il y a une différence à faire entre l'acquisition et l'utilisation des connaissances procédurales.
- D. Connaissances métacognitives : connaissances sur ses propres processus cognitifs (p. ex. décomposer une tâche en sous-tâches, se poser des questions pour vérifier sa compréhension durant la lecture d'un texte...), sur ses forces, ses faiblesses, conscience de ses processus cognitifs en cours, connaissances stratégiques, des tâches cognitives, de soi (p. ex. avoir conscience de ses lacunes, de ses capacités à accomplir une tâche...).

Anderson et Krathwohl présente ainsi un tableau permettant de recouper ces deux dimensions :

Dimension de la connaissance	Dimension du processus cognitif					
	1. Mémoriser	2. Comprendre	3. Appliquer	4. Analyser	5. Evaluer	6. Créer
A. Connaissances factuelles						
B. Connaissances conceptuelles						
C. Connaissances procédurales						
D. Connaissances métacognitives						

**Tableau 1 : Anderson et Krathwohl (2001, p.28, trad. de l'anglais)**

Il sera pertinent, par la suite, de se référer à ce tableau comme outil d'analyse des niveaux taxonomiques présents dans les évaluations d'ECR en 9H.

### 2.3.2 Taxonomie et évaluation en ECR en 9H

Les objectifs visés au terme des apprentissages dépendent nécessairement du niveau d'expertise des élèves. Une fois établis, ces objectifs influent également sur le choix des niveaux taxonomiques des évaluations. Les compétences à acquérir se complexifient progressivement : des plus simples (memoriser, comprendre), destinés aux élèves débutants, aux plus difficiles (analyser, synthétiser, créer), attribués aux élèves dont le niveau de maîtrise est plus élevé. En fonction des objectifs à atteindre, il importe que l'enseignant choisisse des formes d'évaluation d'un degré taxonomique adapté à ses apprenants : une évaluation adaptée aux élèves et portant sur les contenus réellement enseignés favorisera directement leur réussite (Scallon, 2004). Gagneux (2002, p.81) va aussi dans ce sens : « C'est donc la mauvaise appréciation du niveau taxonomique de ce qui est réellement exigible qui entraîne des attentes irréalistes vis-à-vis des élèves [...] ». De ce fait, les évaluations doivent être pensées de façon à ce que les niveaux taxonomiques correspondent aux objectifs visés. Ces différents axes (objectifs visés, maîtrise des apprenants, choix des niveaux taxonomiques) sont interdépendants, l'enseignant se doit d'en tenir compte lors de l'élaboration de ses évaluations.

Ainsi, lorsque nous nous sommes penchés sur le PER en ECR (chap. 2.1.2), nous avons pu remarquer une nette progression dans les objectifs visés en 10 et 11H par rapport à la 9H. Si nous observons les différences sous l'angle des compétences demandées, il s'agira principalement en 9H de verbes en lien avec des connaissances factuelles : *définir, identifier, repérer, observer, découvrir, comparer...*, alors qu'en 10 et 11H, les compétences requises apparaissent sensiblement plus élevées : *réfléchir, analyser, contextualiser, interpréter, différencier...* A ce stade, nous pouvons dès lors nous demander si ces différences constatées

dans les plans d'études en ECR permettent à elles seules d'expliquer les difficultés rencontrées dans l'élaboration d'évaluations aux niveaux taxonomiques variés en 9H. En définitive, les élèves de 9H sont-ils capables d'acquérir des compétences de niveaux taxonomiques plus élevés ? Comment les évaluations d'ECR en 9H s'articulent-elles, comment les enseignants les conçoivent-elles ? Varient-ils les niveaux taxonomiques de leurs évaluations ? C'est entre autre à ces questions que nous tenterons de répondre dans la partie empirique, notamment à travers l'analyse des données d'évaluations.

A l'origine de ce travail, il y avait la volonté de s'éloigner de l'évaluation uniquement basée sur le niveau taxonomique de la connaissance (se souvenir) en ECR en 9H. Comment y parvenir ? Barlow (2003, p.135) propose une piste potentiellement intéressante à suivre : « A l'inverse [de certaines épreuves] qui ont recours à des questions *ouvertes*, invitant à des réponses développées, il existe toute une catégorie de tests à réponses *fermées* : ils appellent des réponses brèves, par exemple une date, une formule scientifique, un nom propre, voire simplement *oui* ou *non*. Ce type de questionnaire est rapidement rempli, mais vise souvent la seule aptitude à se remémorer des éléments de savoir ». L'enjeu pour nous réside peut-être là, parvenir à éviter des évaluations requérant uniquement des réponses fermées, et tenter d'y intégrer des questions ouvertes.

### 3. Question de recherche et hypothèses

A travers la formulation de la problématique (constat des difficultés rencontrées à varier les niveaux taxonomiques des évaluations d'ECR en 9H) et le développement d'un cadre conceptuel (les particularités d'une branche, l'ECR ; le concept d'évaluation, ses formes et ses fonctions ; l'outil taxonomique et ses apports), 3 sous-questions et leurs hypothèses sous-jacentes ont rapidement émergé :

- *Dans quelle mesure les enseignants d'ECR conçoivent-ils des évaluations aux niveaux taxonomiques variés en 9H ?*

Hypothèse : *Les enseignants d'ECR ne varient que peu les niveaux taxonomiques de leurs évaluations en 9H.*

- *D'où proviennent les difficultés éprouvées ?*

Hypothèse : *Ces difficultés sont notamment liées au degré scolaire et au Plan d'études.*

- *Quels sont les apports de la taxonomie à l'évaluation ?*

Hypothèse : *Cet outil aide à la conception d'évaluations.*

A partir de ces sous-questions et hypothèses, nous avons pu identifier notre question de recherche :

## ***Comment les enseignants d'ECR parviennent-ils à varier les niveaux taxonomiques des évaluations en 9H ?***

**Hypothèse : *Il existe des possibilités pour ne pas uniquement proposer de la restitution de connaissances aux élèves de 9H en ECR.***

Il conviendra bien entendu de répondre à ces questions et de vérifier ces hypothèses en appliquant des méthodes de recherche, avec pour perspective l'approfondissement, l'orientation et le perfectionnement de nos pratiques enseignantes, dans l'intérêt de nos élèves et de leurs apprentissages. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser des évaluations et d'utiliser la méthode de l'entretien.

### **4. Méthode de recherche**

#### **4.1 Méthodes retenues**

, puis mener des entretiens avec des enseignants pour appréhender leur perception de l'enseignement de l'ECR, leur conception de l'évaluation et de la taxonomie, leur manière d'appréhender l'évaluation en ECR en 9H.

En premier lieu, il nous est apparu essentiel d'effectuer de l'analyse d'évaluations d'ECR en 9H, et ainsi vérifier la diversité des niveaux taxonomiques engagés. Il ne s'agira pas ici de vérifier si les évaluations récoltées correspondent aux objectifs fixés par le PER, mais plutôt de mettre en lumière les tendances évaluatives des enseignants concernés par cette branche et ce degré. L'outil choisi pour cette analyse des niveaux taxonomiques est le tableau élaboré par Anderson et Krathwohl (2001), présenté au chapitre 2.3.1 du présent travail (Tableau 1, p.21). Il s'agira pour nous de catégoriser les différents items des évaluations recueillies en 9H en ECR, et ainsi d'appréhender les processus cognitifs et les types de connaissances privilégiés pour cette branche et pour ce degré. Leur analyse nous permettra notamment de répondre à la sous-question *Dans quelle mesure les enseignants d'ECR conçoivent-ils des évaluations aux niveaux taxonomiques variés en 9H ?* Par ailleurs, des pistes pourront être suggérées afin de répondre à notre question de recherche : *Comment les enseignants d'ECR parviennent-ils à varier les niveaux taxonomiques des évaluations en 9H ?*

A cette méthode de recueil de données, nous avons décidé d'associer la méthode de l'entretien (semi-directif), autorisant ainsi l'interlocuteur à développer ses réponses et favorisant les échanges et les interactions, « un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 174). Une certaine liberté est octroyée à l'interlocuteur, le chercheur quant à lui peut demander des éclaircissements ou des approfondissements. Il pose de préférence des questions ouvertes afin de favoriser l'expression de la personne interviewée, et doit également s'assurer que la discussion reste centrée sur les objectifs de la recherche. Pour ce faire, le chercheur s'appuie sur un guide d'entretien. Une fois

l'entretien mené, le contenu et les réponses développées sont analysées, permettant de récolter des données dont le degré de profondeur est élevé (Quivy & Van Campenhoudt, 2006), et ainsi appréhender les représentations et les pratiques des interviewés. Cette méthode de recherche, répandue dans les sciences sociales, est particulièrement indiquée pour « l'exploration des motivations profondes des individus ainsi que pour découvrir des causes communes à leurs comportements. Cette technique vise à établir des faits, mais elle permet aussi de saisir les significations données aux situations vécues par les personnes interrogées. Elle permet, généralement, d'obtenir des informations plus détaillées et plus fournies au sujet de l'expérience des personnes interviewées que les enquêtes par questionnaire. Les entretiens individuels sont des instruments idéaux pour obtenir des données qualitatives et pour comprendre le pourquoi et le comment des choses » (UNIL, 11.11.2020). Par ailleurs, cette technique de l'entretien est la plus appropriée lorsqu'il s'agit d'interroger un échantillon restreint d'individus, ce qui est le cas ici.

Les deux entretiens se sont déroulés le 7 et le 8 octobre 2020 et ont duré environ 20 minutes chacun. Malgré le contexte difficile lié au COVID-19, les deux interviewés ont été d'accord pour que nous nous rencontrions dans une salle de classe, tout en respectant les mesures sanitaires prescrites. Tous deux ont été mis au courant du sujet de notre travail lors de la première prise de contact, à savoir les niveaux taxonomiques de l'évaluation en ECR. Enfin, les entretiens ont été enregistrés avec un téléphone portable et un ordinateur, afin d'éviter tout problème technique ou potentielle perte de données. Ils ont ensuite été retranscrits le plus fidèlement possible (cf. dossier Retranscription entretiens ci-joint). Les deux enseignants ont été informés des modalités propres à cet exercice. Aucun n'a désiré relire la retranscription. Ces échanges doivent potentiellement nous permettre d'apporter des réponses aux questions qui ont été soulevées dans ce travail de recherche.

#### **4.2 Choix de l'échantillon**

Concernant l'analyse des évaluations, nous avons uniquement retenu celles de 9H. 10 enseignants d'ECR ont accepté de nous transmettre leurs évaluations, toutes sommatives. Nous en avons récolté 24.

Concernant l'entretien, les deux personnes interrogées sont des enseignants du Secondaire I. L'un, Pierre\* (prénom d'emprunt), enseigne actuellement l'ECR, ainsi que le français et l'histoire. Le second, Francis\* (prénom d'emprunt), a enseigné l'ECR durant 4 ans, mais plus depuis 2016. Animateur pédagogique, il a en outre formé une stagiaire en ECR et fait aussi partie de la commission de branches « sciences humaines et sociales et éthique et cultures religieuses », collaborant avec les acteurs de l'ECR. Tous deux correspondaient aux critères que nous avons préétablis pour les interlocuteurs : une solide expérience dans l'enseignement de l'ECR en général, en 9H en particulier, un regard critique sur cette branche et son enseignement, une vraie aisance dans l'expression orale. Il faut ajouter que seules ces deux personnes ont accepté une rencontre pour cette recherche. Deux autres se sont désistées, l'une à cause du contexte de pandémie lié au COVID-19 (et malheureusement réfractaire aux moyens



de discussion à distance), l'autre pour raisons personnelles. Ce nombre restreint est compensé, à mon sens, par la qualité des interventions et la pertinence des propos des deux interviewés.

### 4.3 Guide d'entretien

Nous avons construit un guide d'entretien (cf. Annexe I) en fonction de la question de recherche et des sous-questions établies précédemment. Cette grille se concentre sur 4 dimensions :

- *Informations sur l'interviewé* : il importe de connaître son interlocuteur, son parcours personnel et professionnel, son expérience en ECR, notamment en 9H. Cette partie légitime d'une certaine manière le choix des intervenants.
- *Enseignement de l'ECR* : il convient en premier lieu de connaître la conception qu'a l'interviewé de la branche ECR, de son enseignement, du Plan d'études, des différences entre les compétences demandées en 9H et celles requises en 10 et 11H.
- *Evaluation (en ECR)* : cette partie nous renseignera sur la façon dont l'interviewé appréhende l'évaluation et mettra en lumière ses pratiques évaluatives, ainsi que les potentielles difficultés rencontrées dans l'élaboration d'évaluations en ECR, notamment en 9H.
- *Taxonomie (et évaluation)* : cette dernière dimension explorée doit nous permettre de répondre à notre question de recherche : le point de vue de l'interviewé sur la pertinence de l'outil taxonomique dans l'évaluation, l'usage qu'il fait de cet outil, la présence ou non de divers niveaux taxonomiques dans ses évaluations d'ECR, notamment en 9H, les solutions possibles pour l'enseignant d'évaluer en variant les niveaux taxonomiques.

### III. PARTIE EMPIRIQUE

#### 1. Résultats et analyse des données

##### 1.1 Analyse des items des évaluations

Nous allons tout d'abord rendre compte des résultats de l'analyse des items des évaluations d'ECR en 9H. Voici les données générales :

- Evaluations recueillies : 24
- Type d'évaluation : sommative
- Nombre total d'items : 149
- Sujets des évaluations : Introduction aux religions (3), Christianisme (3), Judaïsme (4), Islam (3), Hindouisme et Bouddhisme (4), Religions du monde et religions monothéistes (5), Fêtes religieuses (2).

La grande majorité des items apparaissent sous une forme standard de questions-réponses. Nous avons pu relever d'autres types d'exercices récurrents : « Vrai-faux », réponses à sélectionner, images ou cartes du monde à légender, textes à trous, tableaux à compléter ou cases à cocher, termes à définir, etc. Nous avons donc attribué à chaque item une catégorie dans le tableau taxonomique d'Anderson et Krathwohl (2001). Pour ce faire, nous avons observé minutieusement les exercices, nous aidant parfois des verbes d'action formulés dans les consignes (cf. pp. 19-20). Voici la répartition des items que nous avons opérée :

Dimension de la connaissance	Dimension du processus cognitif					
	1. Mémoriser	2. Comprendre	3. Appliquer	4. Analyser	5. Evaluer	6. Créer
A. Connaissances factuelles	147	1				
B. Connaissances conceptuelles		1				
C. Connaissances procédurales						
D. Connaissances métacognitives						

Les résultats sont sans appel : une écrasante majorité des items (147 sur 149) relèvent de la mémorisation de connaissances factuelles. Un item, dans une évaluation sur les religions du monde, est classé dans la catégorie « mémorisation de connaissances conceptuelles » : il s'agit d'associer des affirmations, des concepts aux principales religions. Plusieurs réponses sont parfois possibles. Cet exercice fait appel à des verbes d'actions comme comparer, différencier et classer. Un autre item se rapporte à la « compréhension de connaissances conceptuelles » : à partir d'un texte (proposition de paix pour le conflit israélo-palestinien), l'élève doit déterminer si cette proposition apporte des solutions réalistes (ou non) au conflit. Il s'agit pour lui

d'interpréter des informations en fonction de ce qui a été vu en classe, et d'exprimer et de discuter des connaissances en lien avec les enjeux et caractéristiques de ce conflit. Sans surprise, les processus cognitifs plus élevés dans la hiérarchie, comme appliquer (plutôt propre aux branches scientifiques), analyser, évaluer et créer, ne sont pas du tout convoqués dans les évaluations récoltées. Nous attendions ce type de résultats, à savoir un recours majeur aux items consistant à mémoriser des connaissances factuelles, mais pas dans des proportions aussi importantes et évidentes.

## **1.2 Analyse des données d'entretien**

Dans l'analyse des discussions avec nos interlocuteurs, nous avons conservé la structure des trois dimensions convoquées dans le cadre conceptuel, à savoir : la conception de la branche ECR, la conception de l'évaluation et la conception de l'outil taxonomique. Ces thèmes s'entremêlent, avec pour objectif de pouvoir répondre à la question de recherche, aux sous-questions et aux hypothèses énoncées précédemment. Nous allons maintenant rendre compte des propos des interviewés, synthétisés et ciblés selon leur pertinence par rapport à nos questions et hypothèses, puis répartis en sous-thèmes.

### Conceptions de l'ECR

#### *- Sur la branche ECR (et le cas des dispenses) :*

Pierre : Branche dynamique, intéressante pour mieux cerner des événements d'actualité. Branche interdisciplinaire, liens possibles avec le français, l'histoire, la géographie, les sciences. Introduit les élèves aux bases de la philosophie. Cours ouvert pour aborder des sujets qui préoccupent les élèves, c'est un espace de discussions (L.16-27). Les dispenses sont problématiques, rien ne justifie qu'un élève ne participe pas ; cours qui n'a aucune approche confessionnelle, non dogmatique, ouvert sur les sujets de société (L.30-44)

Francis : Le cours d'ECR est une belle proposition, affectée par la loi sur l'instruction publique qui demande de former des chrétiens. On tend vers une laïcisation de l'institution scolaire en Valais et aboutir au fait religieux (L.193-195). C'est un héritage de la catéchèse, certains conservent l'idée d'un cours de religion déguisé en cours d'éthique, mais le programme indique que ce n'est pas le cas, on tend désormais vers l'étude du fait religieux. Persiste un rapport de dominant à dominé (le maître qui sait délivrer un message que les élèves doivent restituer). Si on ne fait qu'évaluer des connaissances religieuses, le choix des parents de dispenser leur enfant est compréhensible (L.21-44).

#### *- Sur le Plan d'études :*

Pierre : Programme ambitieux, assez complexe, qui nécessite des adaptations pour être transmis aux élèves. Dimension géographique, sociologique, historique à traiter, des choix sont à opérer au sein du *Planète religions*. Grande différence entre les programmes de 9H et ceux de 10 et 11H, visible dans le PER : plus de questionnements éthiques, aspect *sciences des religions* laissé un peu de côté, degré de complexité un peu plus élevé. Une certaine maturité affective

ou intellectuelle est attendue, ainsi que des bases religieuses pour pouvoir comprendre le regard que porte le religieux sur des aspect éthiques. Des outils sont proposés aux élèves pour aborder une réflexion de nature éthique (L.47-72). Les objectifs énoncés par le PER ont une logique, une progression souhaitable voire indispensable. Ils tiennent compte de cette progression, non seulement des élèves mais de la matière. La difficulté à établir des évaluations variées en 9H est liée à ces objectifs, mais on ne peut pas les contourner. Solution : amener des angles d'attaque qu'on peut avoir en 10 et 11H. Des connaissances théoriques sont à acquérir, mais elles peuvent être abordées ou analysées différemment, avec d'autres outils. Il y a un lien entre cette difficulté à réaliser des évaluations variées en 9H et les objectifs du plan d'étude (L.201-218).

Francis : Plus d'éthique que de cultures religieuses en 10 et 11H, avec des thèmes forts : la justice, la tolérance, le droit, le devoir, la liberté, les dimensions de l'homme, qui concernent plus l'être humain hors de sa communauté de prière. Il faut faire le lien avec la primaire en laissant une 9<sup>e</sup> plus orientée « cultures religieuses » pour faire plus d'éthique en 10 et 11H (L.47-52). Les objectifs du Plan d'études en l'ECR sont intégrés aux sciences humaines et sociales. Les précisions cantonales, datant de 10 ans, ne sont plus à jour. Suivre le PER, c'est aussi offrir un environnement qui permet le développement de l'être intérieur. Cela ne dépend pas du niveau des élèves. Le PER exige beaucoup, c'est l'enseignant qui est essentiel : pour cadrer les apprentissages des élèves, pour stimuler leur motivation, pour parfois simplifier certaines choses et les vulgariser, tout en convergeant vers les visées du PER (L.161-177).

### Conceptions de l'évaluation

#### *- Sur l'évaluation en général :*

Pierre : Importante, car elle permet de voir où se situe les élèves, problématique parce que parfois elle ne le permet pas, suivant le type d'évaluation que l'on fait. Eviter de s'enfermer dans un schéma d'évaluation qui nous pousserait à soit évaluer tout le temps des choses qui ne font pas du tout appel aux connaissances, ou alors que des connaissances. Equilibre à trouver, surtout dans les sciences humaines, où il est plus difficile d'évaluer que dans les sciences exactes. Part de subjectivité qui va croissant avec les années, mais il faut être aussi objectif : une difficulté de l'évaluation en SHS et ECR (L.75-94).

Francis : On évalue ce qui a été enseigné. L'évaluation prend souvent la forme d'un questionnaire auquel il faut répondre en restituant des connaissances. Tendance aujourd'hui, en particulier dans les branches dites culturelles ou secondaires, à faire une évaluation critériée sur une production qui serait en fait la consécration, la cristallisation d'un parcours d'apprentissage. Trouver un équilibre entre restitution, une mesure des connaissances, et une observation des compétences. On doit refaire des exercices semblables à ceux proposés en cours. L'évaluation est un gros travail, pas toujours le temps de faire une évaluation adaptée à l'enseignement dans la classe. (L.55-68).

- *Sur l'évaluation en ECR (en 9H) :*

Pierre : Espace de discussion et de dialogue, les travaux de type *exposé* sont favorisés, tout aussi importants que les autres types d'évaluation. Une évaluation doit avoir deux composantes : une technique (on demande à l'élève de ressortir quelques éléments de base de la thématique abordée) et la seconde d'expression personnelle, mais sur une base d'argumentation. Apprendre aux élèves à argumenter, à faire un développement de nature éthique, à se prononcer sur une question de nature éthique, apprendre à donner un avis, à justifier, à commenter et à formuler une position (L.95-105). En 9H, la matière est essentiellement basée sur des faits et des connaissances. Le MER *Planète religions*, assez technique, laisse peu de place pour aborder des questions éthiques. Impression de se cantonner toujours au même type d'évaluation, à savoir recracher des connaissances. Conséquence : beaucoup d'élèves ont une excellente note, d'autres sont en dessous de la moyenne, parce qu'ils n'ont pas appris ou pas bien compris ce qu'il fallait apprendre. La matière est vaste, il faut la sélectionner, la segmenter pour les élèves. Difficile d'amener des questions réflexives en 9H, difficile d'amener des questions plus ouvertes sur des matières bien précises (L.108-123).

Francis : On revient trop souvent sur de la restitution de connaissances dites « de base » en 9H. Liés aux habitudes de l'enseignement en établissement, où la tendance est à la restitution de connaissances. Abouti en général à une évaluation biaisée, mais on n'a pas le temps de préparer les évaluations, d'assurer l'alignement curriculaire. (L.75-86). L'ECR devrait vraiment s'associer à l'histoire et la géographie. En 9H, c'est une période, avec un enseignement transmissif direct, souvent un récit exposé avec quelques activités. Il y a plus d'activités dans les classeurs de Fribourg en 10 et 11H, on peut avoir une évaluation basée sur un des exercices non fait. Ce qui est plus difficile à faire en 9H. (L.89-97). En 9H, écueil du questionnaire à éviter, mais plutôt viser à mettre en place une évaluation critériée, à adapter en fonction du parcours de la classe. Cela permet de valoriser les acquis des élèves, sans surcharger sa mémoire. Il faut projeter l'évaluation au début de l'action. La branche religieuse est censée « relier » les gens. (L.161-189).

### 1.2.1 Conceptions de l'outil taxonomique

- *Sur la taxonomie et son utilisation :*

Pierre : Différentes mobilisations qu'on attend de la part d'un élève, des choses très basiques au départ : lire, comprendre, enregistrer. Quand la complexité taxonomique s'accroît, il s'agit alors d'argumenter, de contredire, de commenter, de définir. La complexité taxonomique d'une question a une influence considérable sur la façon dont l'élève va l'appréhender, si on lui demande par exemple des dates, il va les apprendre, alors que si on lui demande plutôt une réflexion, il ne pourra pas connaître la réponse par cœur, il va devoir s'adapter. S'appuie effectivement sur la taxonomie, déjà pour panacher et varier les réponses au sein des évaluations. D'un degré taxonomique assez simple (donner une date, situer sur une courbe du temps, à un plus complexe (argumenter sur une question, donner son avis). C'est un guide à la réalisation des évaluations, pour mettre le nombre de points. Grande utilité car les degrés taxonomiques

sont très variés en ECR, il est important de les mélanger au sein d'une même évaluation. C'est un canevas pour l'évaluation (L.142-154). Outil pertinent par rapport à la motivation, les élèves peinent à être motivés si on ne fait que des tests de connaissances, varier les niveaux taxonomiques est très important. Maintenir la motivation en diversifiant et en suivant le PER (L.157-172).

Francis : Montrer qu'il y a des exercices simples, plus faciles à évaluer, et allant jusqu'à des tâches complexes, qui mobilisent des tâches simples. Forme de hiérarchisation de la difficulté de l'exercice, ou souvent de la consigne. D'un point de vue pédagogique, on utilise cette taxonomie pour passer de la perception à l'identification jusqu'à l'analyse. Concept qui vient de la biologie, est-ce transposable directement à la pédagogie ? En partie, il faudrait que ce soit juste un outil (L.100-110). Tableau à simplifier (perception, identification, analyse). Assurer la verticalité, type « agglomération concentrique » (image de la barbe à papa). Des notions fondamentales sont à acquérir, avec un apprentissage peut-être par cœur, pour qu'ensuite dans la complexité se cristallise petit à petit d'autres formes de compétences. Utilisable mais ne pas aller trop loin. Il n'y a pas un outil, il y a plusieurs outils dont il faut savoir se servir. La taxonomie de Bloom pour mettre en place une véritable progression (L.113-125).

- *Sur la variété taxonomique des évaluations (en 9H) :*

Pierre : Plus complexe à réaliser en 9H. Items simples (quizz, vrai-faux, dates, questions à choix multiples), associés à 1 à 3 questions à développer, (« à quoi correspond cette fête, dites tout ce que vous savez sur cette fête, quel est ce personnage religieux, quels sont ces attributs, comment il est représenté »). Mais le degré taxonomique ne varie que peu, ce sont toujours des connaissances à ressortir et qui découlent d'un apprentissage par cœur. Montrer un film (p. ex. sacrements, mariage, funérailles...) puis demander aux élèves de les commenter, de faire des comparaisons. La comparaison entre les monothéismes ajoute un nouveau niveau taxonomique. Comparaison entre les fêtes juives, chrétiennes, musulmanes. Comparer va demander d'autres aptitudes, de faire des liens (L.175-198).

Francis : Pertinent de varier les niveaux taxonomiques par rapport à l'enseignement. Proposition d'une autre forme que la taxonomie de Bloom mais avec progression : évaluation sur la base d'un barème, le 3/5<sup>e</sup> ou la moitié des points devrait relever de l'observation de documents en situation, pour permettre à tous les élèves (sans éducation religieuse, éprouvant des difficultés d'apprentissage, en situation de crise familiale ou sociale) d'obtenir des points par la perception, l'observation des éléments présents dans les documents d'évaluation. Il faut une progression, une difficulté supplémentaire pour le 1/5<sup>e</sup> suivant (passer de 4 à 5), par exemple l'identification d'éléments impliquant un bagage de connaissances sous-jacent. Le 1/5<sup>e</sup> restant (différence entre 5 et 6) devrait permettre à des élèves bien préparés et motivés, avec une bonne mémoire, d'obtenir un 6. Ne correspond probablement pas au niveau taxonomique, mais notion de barème « équitable » à garder (L.141-158).

## 2. Discussions des résultats et réponses aux questions

- *Sur la branche ECR (et le cas des dispenses) :*

Il apparaît que l'ECR est une branche idéale pour favoriser l'interdisciplinarité et impliquer l'élève en abordant des sujets qui le préoccupent, notamment en intégrant des références à l'actualité. C'est un espace propice aux discussions et aux échanges (Pierre). Ce cours permet en effet de créer des liens entre les disciplines, les cultures, les personnes. La branche religieuse doit « relier » les gens (Francis). Cette dimension, honorable et légitime, est soulignée dans le PER, comme nous avons pu le voir dans le cadre conceptuel, l'objectif étant de « donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles » (Site du PER, 16.10.2020). Dans l'optique de ce travail, il serait ainsi pertinent de s'appuyer sur cette diversité culturelle représentée dans les classes aujourd'hui et d'envisager une manière de valoriser cette richesse. « Extraire la valeur », cela pourrait naturellement passer par l'évaluation, qui pourrait par exemple prendre la forme d'exposés, jugés selon des critères précis (se rapportant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être). L'élève pourrait présenter une fête religieuse, un rite, un lieu de culte, un personnage marquant de son choix, éventuellement lié à son expérience personnelle, à sa culture. Intégrer des éléments personnels et actuels, ancrer dans la réalité pour « faire émerger du sens » (Ardoino et Berger, in Barlow, 2003) ne peut que stimuler la motivation et l'implication des élèves.

Concernant les cas de dispenses en ECR, elles restent problématiques et n'ont plus lieu d'être, du fait que ce cours, non confessionnel et ouvert aux sujets de société, tend désormais vers l'étude du fait religieux. Il faudrait en tous les cas éviter d'entretenir ce rapport dominant-dominé (le maître qui sait délivrer un message que les élèves doivent restituer). Si on ne fait qu'évaluer des connaissances religieuses, le choix des parents de dispenser leur enfant peut apparaître comme compréhensible (Francis). Ils font peut-être ce choix dans le but d'alléger le travail scolaire, afin qu'il puisse se concentrer sur les branches essentielles par exemple. D'autres parents estiment peut-être encore que l'ECR est un cours de religion, héritier de la catéchèse, mais ce n'est effectivement plus le cas, comme le précise le PER : « le but et la démarche d'un cours d'*Éthique et cultures religieuses* [...] se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une *foi*. Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie » (Site du PER, 16.10.2020). Le fait est que chaque année, plusieurs élèves se voient dispensés de ce cours, ce qui est par ailleurs dommageable pour eux sur bien des aspects. Ce statut de cours « non obligatoire » ne participe en tout cas pas à légitimer, à crédibiliser cette branche, et par conséquent ses évaluations. Au final, si cette branche n'est pas obligatoire, pourquoi attribuer des notes aux élèves le serait-il ?

- *Sur le Plan d'études (en 9H) :*

Nous allons ici répondre à l'une de nos sous-questions : *D'où proviennent les difficultés éprouvées (à évaluer en variant les niveaux taxonomiques en 9H) ?* L'hypothèse formulée était que ces difficultés étaient notamment liées au degré scolaire et au Plan d'études.

En ECR en 9H, il convient de faire le lien avec la primaire en mettant l'accent sur les cultures religieuses, pour faire par la suite plus d'éthique en 10 et 11H (Francis). Sont ainsi abordées les dimensions historiques, géographiques, sociales et culturelles des grandes religions, via le moyen d'enseignement *Planète religions*. Ce programme est assez ambitieux à transmettre aux élèves, la masse et la diversité des connaissances factuelles à découvrir puis, pour certaines, à mémoriser est particulièrement importante. Le PER exige beaucoup, l'enseignant occupe de ce fait un rôle essentiel pour cadrer les apprentissages des élèves, pour stimuler leur motivation, pour parfois simplifier certaines choses et les vulgariser, tout en convergeant vers les visées du PER (Francis). Nous l'avons vu (p.21), les compétences visées par le PER en 9H (*définir, identifier, repérer, observer, découvrir, comparer...*) sont bien différentes de celles requises en 10 et 11H (*réfléchir, analyser, contextualiser, interpréter, différencier*). Comme pressenti dans le cadre conceptuel (p.11), une certaine maturité affective ou intellectuelle est attendue de la part des élèves, ainsi que des bases religieuses pour pouvoir comprendre le regard que porte le religieux sur des aspect éthiques (Pierre). Ainsi, les objectifs énoncés dans le PER ont une logique, une progression qui prend en compte à la fois les élèves et la matière. La difficulté à établir des évaluations variées en ECR en 9H est certainement liée à ces objectifs visant un niveau taxonomique simple (Pierre), ainsi qu'à cette volonté de faire de la 9H une année de transition entre le cycle 2 et 3.

Cependant, rien n'empêche l'enseignant d'ECR d'introduire déjà en 9H des discussions sur des faits d'actualité en lien avec le religieux, et ce n'est pas ce qui manque (conflit israélo-palestinien, extrémisme islamique, persécutions sur les Rohingyas...) Il faut souligner qu'en ECR, les Déclinaisons cantonales valaisannes concernant le cycle 3 ont été révisées le 31 mars 2017. Une séquence d'éthique est désormais prévue en 9H (à choix entre « Tolérance – Racisme », « Violence – Non-violence », « Justice – Injustice »). Cette évolution semble judicieuse, elle permet d'amener des prémices de questionnement éthique chez les élèves. L'enseignant pourra alors mettre en place sans réelles difficultés une évaluation taxonomiquement variée.

- *Sur l'évaluation en général :*

L'évaluation, nous l'avons vu dans le cadre théorique, doit être au service des apprentissages des élèves. Elle doit être considérée comme un outil qui va permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages et l'aider à progresser, elle s'inscrit pleinement dans une activité de régulation de l'action. Que faut-il viser finalement en évaluant ? Nous retiendrons comme essentielle la conception de Hadji (2017) lorsqu'il parle d'évaluation constructive (pp. 6-7, 14-15) : concilier exigence et bienveillance, identifier les manques et besoins de l'élève, construire



ses outils dans l'axe des programmes et des plans d'études, avoir recours de manière régulière à l'évaluation formative pour relever des indices et opérer des régulations, évaluer l'élève de manière positive, respecter ses droits, évaluer les espaces où l'élève pourra faire ses preuves, avoir conscience des différents biais liés à l'évaluation, **varier les niveaux d'acquisition des connaissances**.

Il est primordial pour l'enseignant d'utiliser les différentes formes d'évaluations à sa disposition, au moment adéquat et dans un but précis, pour aider au mieux les élèves à progresser dans leurs apprentissages : l'évaluation diagnostique, qui doit « permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude » (Scallon 2004), l'évaluation formative (et formatrice), qui « assure la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés » (Scallon, 1988, in Merle, 2018), et enfin l'évaluation sommative, qui « atteste des compétences » (Gagneux, 2002).

Il est essentiel de toujours évaluer ce qui a été enseigné. Il importe de refaire des exercices semblables à ceux proposés en cours (Francis). Ainsi, un enseignement de type « transmissif », reposant uniquement sur un déroulé linéaire avec présentation des données à assimiler, ne pourrait finalement déboucher que sur des évaluations rébarbatives fondées sur la restitution de connaissances. En variant ses approches, ses activités, ses supports, l'enseignant se donne également les moyens de varier les niveaux d'acquisition des connaissances lors des évaluations. Il y a par ailleurs un équilibre à trouver entre restitution, mesure des connaissances et observation des compétences (Pierre et Francis). Même dans les sciences humaines, pourtant propices à utiliser différentes compétences, l'évaluation prend trop souvent la forme d'un questionnaire auquel il faut répondre en restituant des connaissances. Mais la tendance aujourd'hui, en particulier dans les branches dites culturelles ou secondaires, est de prévoir une évaluation critériée sur une production qui serait la consécration, la cristallisation d'un parcours d'apprentissage (Francis). Evaluer est une tâche périlleuse et chronophage, nous n'avons malheureusement pas toujours le temps de faire une évaluation adaptée à l'enseignement dans la classe.

- *Sur l'évaluation en ECR (en 9H) :*

En 9H, la matière étant essentiellement basée sur des faits et des connaissances, avec un moyen d'enseignement, *Planète religions*, laissant peu de place aux questions éthiques, réflexives, aux questions ouvertes dans les évaluations (Pierre), on revient trop souvent sur de la restitution de connaissances en 9H (Francis), on se cantonne toujours au même type d'évaluation, à savoir « recracher » des connaissances (Pierre). Cette pratique, liée aux habitudes de l'enseignement en établissement (Francis), provoque généralement une scission nette au sein de la classe évaluée : d'un côté les bons élèves qui ont appris, travaillé et mémorisé les connaissances demandées, ceux-ci reçoivent en général une excellente note, de l'autre côté les élèves qui sont peu intéressés par la matière, qui ne travaillent pas beaucoup et qui peinent à se rappeler des faits, eux n'ont en général pas la moyenne. Une aussi grande disparité dans les résultats dénote assurément d'une évaluation biaisée, qui n'est pas équitable. L'enseignant se doit alors

d'explorer d'autres moyens pour évaluer ses élèves. En 9H, l'écueil du questionnaire est donc à éviter. Il faut plutôt viser à mettre en place une évaluation critériée, à projeter au début de l'action et à adapter en fonction du parcours de la classe. Cela permet de valoriser les acquis de l'élève, sans surcharger sa mémoire (Francis).

- *Sur la taxonomie et son utilisation :*

Il convient de répondre dans cette partie à la sous-question et à l'hypothèse : *Quels sont les apports de la taxonomie à l'évaluation ?* L'hypothèse énoncée était qu'elle était un outil qui aidait à la conception d'évaluations.

Qu'est-ce que la taxonomie ? « Une hiérarchisation des processus intellectuels qui sont mis en place pour réaliser une tâche » (Gagneux, 2002). Il s'agit de différentes mobilisations qu'on attend de la part d'un élève, allant de connaissances et compétences simples au départ, faciles à évaluer (lire, comprendre, enregistrer) jusqu'à des tâches complexes, qui mobilisent justement plusieurs tâches simples. Quand la difficulté taxonomique s'accroît, il s'agit alors d'argumenter, de contredire, de commenter, de définir. D'un point de vue pédagogique, on utilise cette taxonomie pour passer de la perception à l'identification jusqu'à l'analyse (Pierre et Francis). Elle permet la prise de conscience des capacités requises pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés, elle informe également de leur degré de complexité. La mauvaise appréciation du niveau taxonomique de ce qui est exigé entraîne des attentes irréalisables vis-à-vis des élèves (Gagneux, 2002). L'enseignant peut aussi s'appuyer sur la taxonomie pour varier les réponses au sein des évaluations. Elle peut servir de guide à la réalisation d'évaluations et pour établir un barème, c'est en définitive un canevas pour l'évaluation (Pierre). Quoi qu'il en soit, les évaluations doivent au final « être pensées de façon à ce que les niveaux taxonomiques correspondent aux objectifs visés » (Gagneux, 2002). Les modèles taxonomiques, notamment construits par Bloom (1958), puis par Anderson et Krathwohl (2001) (il existe d'autres taxonomies qui apportent certaines nuances et précisions sur les catégories), s'avèrent des outils pertinents par rapport à la motivation des élèves, qui peinent parfois à être stimulés, notamment si on multiplie les tests basés sur la mémorisation de connaissances factuelles. Il importe de maintenir la motivation de la classe en diversifiant les évaluations et en suivant le PER (Pierre). On le voit, les apports de ces modèles à l'évaluation sont évidents. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la taxonomie est un outil propice à la conception d'évaluations se vérifie, même s'il faut garder à l'esprit que ce n'est pas le seul.

Concept issu de la biologie, la taxonomie a été transposée à la pédagogie, avec plus ou moins de succès. Il serait utilisable mais il ne faudrait pas aller trop loin. Le modèle taxonomique pourrait ainsi être simplifié (perception, identification, analyse) (Francis). De ce fait, il n'y a pas qu'un seul outil, il y en a plusieurs dont il faut savoir se servir. Par exemple, l'enseignant pourrait adopter une forme de progression de type « agglomération concentrique » (image de la barbe à papa). Des notions fondamentales sont à acquérir, avec un apprentissage peut-être par cœur, pour qu'ensuite, dans la complexité, se cristallise petit à petit d'autres formes de compétences (Francis). Une autre proposition concerne la mise en place d'un barème et du décompte des points d'une évaluation. Elle s'éloigne en théorie de la taxonomie de Bloom, mais

l'aspect de progression persiste : évaluation sur la base d'un barème, le 3/5<sup>e</sup> ou la moitié des points devrait relever de l'observation de documents en situation, pour permettre à tous les élèves (sans éducation religieuse, éprouvant des difficultés d'apprentissage, en situation de crise familiale ou sociale) d'obtenir des points par la perception et l'observation des éléments présents dans les documents d'évaluation. Il faut une progression, une difficulté supplémentaire pour le 1/5<sup>e</sup> suivant (passer de 4 à 5), par exemple l'identification d'éléments impliquant un bagage de connaissances sous-jacent. Le 1/5<sup>e</sup> restant (différence entre 5 et 6) devrait permettre à des élèves bien préparés et motivés, avec une bonne mémoire, d'obtenir un 6. Ne correspond probablement pas au niveau taxonomique, mais notion de barème « équitable » à conserver.

- *Sur la variété taxonomique des évaluations (en 9H) :*

Nous allons ici répondre à la première sous-question apparue lors de la mise en place de la problématique liée à ce travail de recherche : *Dans quelle mesure les enseignants d'ECR conçoivent-ils des évaluations aux niveaux taxonomiques variés en 9H ?* L'hypothèse formulée, née de ma propre expérience en 9H, était la suivante : les enseignants d'ECR ne varient que peu les niveaux taxonomiques de leurs évaluations en 9H.

A travers l'analyse des items d'évaluations, il nous importait de justifier d'emblée la légitimité de nos interrogations sur cette problématique. Si cette difficulté à varier les évaluations en 9H était prégnante pour nous, encore fallait-il le vérifier à plus large échelle. Le résultat obtenu, univoque, nous a immédiatement permis de répondre à cette sous-question. Avec 147 items sur 149 relevant de la mémorisation de connaissances factuelles, il apparaît immédiatement, comme pressenti en amont de ce travail, que les enseignants d'ECR ne varient que (très) peu les niveaux taxonomiques de leurs évaluations. Il semble compliqué, à l'évidence, de proposer aux élèves de 9H d'autres formes d'évaluation. Nous retrouvons effectivement dans les évaluations analysées des items simples, propres à la restitution de connaissances factuelles (quizz, vrai-faux, QCM, question-réponse, etc.) impliquant un apprentissage « par cœur ».

En définitive, il semble dommageable de ne pas explorer des degrés taxonomiques plus variés en ECR, branche pourtant propice au développement de multiples compétences. En ce sens, il est important de les mélanger au sein d'une même évaluation (Hadji, 2017), il est pertinent de varier les niveaux taxonomiques par rapport à l'enseignement (Francis), afin de ne pas lasser les élèves et les démotiver.

- *Sur les moyens d'évaluer « autrement » :*

Il est temps maintenant d'apporter des réponses à notre question de recherche :

***Comment les enseignants d'ECR parviennent-ils à varier les niveaux taxonomiques des évaluations en 9H ?***

**Hypothèse :** Il existe des possibilités pour ne pas uniquement proposer de la restitution de connaissances aux élèves de 9H en ECR.

Tout au long de ce travail, des pistes, des suggestions, des propositions ont émergé, à la fois de la littérature (cadre conceptuel) et des entretiens (partie empirique). Nous les avons répertoriées ici :

- Dans les évaluations, il serait pertinent d'associer des exercices simples de bas niveau taxonomique (quizz, vrai-faux, questions à choix multiples) à des questions à développer (p. ex. « à quoi correspond cette fête, dites tout ce que vous savez sur cette fête, quel est ce personnage religieux, quels sont ces attributs, comment est-il représenté »), des images à interpréter, des extraits vidéo (p. ex. rite, mariage, funérailles...) à analyser. (Pierre)
- Il serait intéressant d'amener l'élève à comparer (ajout d'un nouveau niveau taxonomique), à tisser des liens entre les religions : comparaison entre les monothéismes, entre les fêtes, les rites, les expressions culturelles et architecturales, les prescriptions alimentaires, etc.
- Le fait de traiter de l'art sacré permet l'exploration d'autres compétences, on peut à la fois identifier des éléments symboliques, travailler en groupe autour de l'expression de l'invisible, à travers les symboles religieux. (Francis)
- Les travaux de type *exposé* sont tout aussi importants que les autres types d'évaluation et sont à favoriser (Pierre). Des compétences différentes peuvent être évaluées selon des critères précis, liées aux savoirs (exactitude et pertinence des données présentées, réponses aux questions...), aux savoir-faire (la forme de l'exposé, son articulation, sa structure...) et aux savoir-être (la présentation, la présence, la voix, le regard...). L'exposé change des routines évaluatives habituelles sur table.
- Si on a été assez loin dans ce qu'est l'essence de la fête, ses effets sur le groupe et sur la relation entre les membres du groupe autour d'un événement symbolique, une évaluation critériée basée sur une production, sur la base de critères (est-ce qu'il y a un symbole, un jour consacré à ça, un rituel, une procession, un cérémonial, une incantation, si ce sont des mots qui ont été utilisés où on demanderait par exemple aux élèves d'inventer une nouvelle fête, dans un nouveau pays, avec un nouveau peuple, impliquerait nécessairement des niveaux taxonomiques plus variés. Il faut que cela ait été préalablement travaillé en classe. (Francis)
- Il faut éviter les évaluations requérant uniquement des réponses fermées, et tenter d'y intégrer des questions ouvertes. « A l'inverse [de certaines épreuves] qui ont recours à des questions *ouvertes*, invitant à des réponses développées, il existe toute une catégorie de tests à réponses *fermées* : ils appellent des réponses brèves, par exemple une date, une formule scientifique, un nom propre, voire simplement *oui* ou *non*. Ce type de questionnaire est rapidement rempli, mais vise souvent la seule aptitude à se remémorer des éléments de savoir » (Barlow, 2003, p.135).

- Les Déclinaisons cantonales valaisannes du 31 mars 2017 introduisent en 9H une séquence d'éthique (à choix entre « Tolérance – Racisme », « Violence – Non-violence », « Justice – Injustice »). L'enseignant a ainsi l'opportunité d'amener les élèves de 9H à un début de raisonnement éthique, de prise en considération des valeurs, tout en mettant en avant l'expérience personnelle, le vécu de l'élève. Il est dès lors aisé de varier les niveaux taxonomiques lors de l'évaluation.

Notre hypothèse est désormais vérifiée : il existe des possibilités pour l'enseignant d'ECR de varier les niveaux taxonomiques de ses évaluations en 9H, et de ne pas se cantonner aux éternels contrôles des connaissances restituées. Des réponses possibles et réalisables sont également apportées à notre question de recherche. Mais le champ d'exploration est encore vaste, nos pratiques évaluatives pourront encore s'enrichir à l'avenir, notamment à travers les échanges avec nos pairs et les partages d'expériences.

## **IV. CONCLUSION**

Notre difficulté à proposer aux élèves de 9H des évaluations variées en ECR, ainsi que notre désir d'éviter l'évaluation systématique de connaissances mémorisées, sont à l'origine de ce travail. Pour pouvoir apporter des réponses à cette problématique, il nous a fallu dans un premier temps appréhender l'ECR, branche qui a dû et su s'adapter en fonction de l'évolution de la société, mais qui reste imprégnée par son passé catéchétique (problème des dispenses). Nous avons également observé son Plan d'études, qui a révélé une grande disparité entre la 9H et la 10 et 11H, aussi bien dans les contenus que dans les objectifs. Le PER propose quoi qu'il en soit une progression cohérente dans les apprentissages, et ce tout au long du cycle 3 (du plus simple, les connaissances de bases sur les religions, au plus compliqué, la réflexion éthique). Nous avons ensuite défini et développé les concepts d'évaluation (ses formes et fonctions) et de taxonomie pédagogique (ses modèles, ses apports), en nous appuyant sur une littérature conséquente. Nous avons ensuite formulé une question de recherche et émis des hypothèses, auxquelles nous avons répondu en nous appuyant sur les méthodes d'entretien et d'analyse de données (partie empirique).

### **1. Prolongements et perspectives**

Nous avons ainsi pu percevoir la nécessité de varier les niveaux d'acquisition des compétences dans les évaluations, à la fois pour ne pas surcharger l'élève et le démotiver, mais aussi pour renforcer ses apprentissages et développer chez lui d'autres capacités. L'enseignant d'ECR en 9H doit ainsi faire preuve d'inventivité, de créativité dans sa manière d'enseigner, et par conséquent dans sa manière d'évaluer (on évalue ce qu'on enseigne). Il y a là matière à réflexion sur notre manière d'enseigner en 9H. Nous adoptons parfois une progression d'apprentissage trop linéaire et segmentée (déroulement répétitif des dimensions historiques, géographiques, culturelles des religions ponctuée par une évaluation sommative). S'éloigner de cet enseignement monolithique et ennuyeux, quelque part calqué sur la structure du moyen

d'enseignement *Planète religions*, et innover dans les approches (p. ex. traiter l'ensemble des religions par thématiques) permettra à l'élève de faire des liens, de comparer, de différencier, d'interpréter... et par conséquent à l'enseignant d'évaluer de manière différente, pour la motivation des élèves. Le concept de motivation n'a été qu'effleuré dans ce travail, mais c'est peut-être là que réside finalement le véritable enjeu de cette problématique. Comment enseigner et évaluer afin d'entretenir et attiser l'implication et l'intérêt des élèves dans leurs apprentissages ? Il pourrait être intéressant, à l'avenir, de considérer ces liens entre évaluation et motivation : « Plusieurs auteurs, dont Pintrich et De Groot (1990), soutiennent que l'utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées est motivante pour les étudiants et a un effet positif sur leur réussite et leur persévérance scolaires. Comme plusieurs autres chercheurs intéressés par la motivation dans une perspective sociocognitive (Eccles et Wigfield, 2002 ; Pintrich et Schrauben, 1992), Viau (2009) reconnaît le rôle des activités pédagogiques et des pratiques évaluatives dans la motivation des étudiant » (Tremblay-Wragg, Raby & Ménard, 2018). Il y a visiblement des pistes pertinentes à creuser, dans une perspective d'amélioration de notre pratique.

Pour terminer, nous retiendrons encore la notion d'évaluation constructive telle que définie par Hadji (2017), une forme d'évaluation bienveillante et juste, au service des élèves et de leurs apprentissages. Nous ajouterons finalement que l'évaluation des apprentissages, comme le précisent Daele et Berthiaume (2011), demeure une pratique complexe qui requiert du temps, de l'investissement et de la rigueur pour identifier les objectifs à évaluer, choisir une stratégie d'évaluation et interpréter les résultats. Mais cet engagement de l'enseignant demeure indispensable pour accompagner au mieux l'élève dans ses apprentissages. Et c'est véritablement sur ce dernier point que ce travail sur l'évaluation prend toute sa pertinence.

## V. BIBLIOGRAPHIE

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : Collection Pédagogies

Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université, 368 p.

Bouchard, N. & Gagnon, M. (2012). *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*. Presses de l'Université du Québec, 221 p.

Crahay, M., Fagnant, A. et Detroz, P. (sous la dir. de) (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 318 p.

Gagneux, A. (2002). *Evaluer autrement les élèves*. Paris : Presses universitaires de France, 174 p.

Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. In A. Bentolila (dir.), *L'essentiel de la pédagogie*. Paris : Nathan, pp. 229 à 250.

Legendre, R. (2005). Évaluation. In *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, p. 629-633.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF, 334 p.

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

Pont, C. (septembre 2012). *L'enseignement religieux à l'école : "Éthique et cultures religieuses"*. In Arc-en Sierre : journal paroissial catholique de Sierre, Veyras, Miège, Venthône, Chippis, Anniviers, Chalais, Vercorin, Granges, Grône, p.4.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Wentzel, B. (réd. en chef), Wirthner, M., Marc, V. ... et al. (2013). *Évaluation et orientation à l'école*. Porrentruy : HEP-BEJUNE, 39 p.

## SITOGRAPHIE

Béguin, S. (2015). *Taxonomie de Bloom*. Récupéré le 10.08.2020.

[http://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Taxonomie\\_de\\_Bloom](http://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Taxonomie_de_Bloom)

Daele, A. & D. Berthiaume (février 2011). *Choisir ses stratégies d'évaluation*. Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne. Récupéré le 23.10.2020.

[http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento\\_m4\\_strategies\\_evaluation\\_V3\\_13fevrier2011.pdf](http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m4_strategies_evaluation_V3_13fevrier2011.pdf)

Heinzen, S. (2015). *Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR)*. Revue de didactique des sciences des religions, p.72-84. Récupéré le 06.06.2020.

[http://religionskunde.ch/images/Ausgaben\\_ZFRK/Rubriken/2015\\_01\\_rdsr\\_didactique\\_heinzen.pdf](http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_rdsr_didactique_heinzen.pdf)

Tremblay-Wragg, E., Raby, C. & Ménard, L. (2018). *En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ?* Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Récupéré le 23.11.2020.

<https://journals.openedition.org/ripes/1288>

Site d'Agora ressources – Planète religions. Récupéré le 16.10.2020.

<http://agora-ressources.ch/planetereligions/page.php?page=home>

Site de l'Animation pédagogique de la HEPVS – Ethique et cultures religieuses. Récupéré le 11.10.2020.

<https://animation.hepvs.ch/ens-religieux/index.php/home/actualite> Consulté le 11.10.2020

Site du Canton du Valais – Nouvelle convention entre l'école valaisanne et les églises reconnues. Récupéré le 11.10.2020. – Grille horaire du cycle d'orientation Valais romand (2014/2015). Récupéré le 14.10.2020.

[https://www.vs.ch/web/def/news/-/asset\\_publisher/9XZnnCrL9twZ/content/nouvelle-convention-entre-l-ecole-valaisanne-et-les-eglises-reconnues/529400](https://www.vs.ch/web/def/news/-/asset_publisher/9XZnnCrL9twZ/content/nouvelle-convention-entre-l-ecole-valaisanne-et-les-eglises-reconnues/529400)

<https://www.vs.ch/documents/212242/1552668/Grille%20horaire%20CO%20d%E8s%202014-2015/e19730fd-9a19-4ead-a22d-1c73585c4f95?t=.now?long>

Site de l'Office fédéral de la statistique – Religions en Suisse. Récupéré le 11.10.2020.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html>

Site du Plan d'études romand - Ethique et cultures religieuses. Récupéré le 16.10.2020.

[https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_35/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_35/)

Site de Sydologie, le magazine de la veille pédagogique – *Concevoir des déroulés pédagogiques avec la taxonomie de Bloom*. Récupéré le 18.09.2020.

<http://sydologie.com/2017/09/taxonomie-de-bloom-quest-cest/>

Site de l'Université de Genève. Récupéré le 18.09.2020.



[https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbos-action\\_SEA-2015.pdf](https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbos-action_SEA-2015.pdf)

Site de l'Université de Lausanne - Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études. Récupéré le 11.11.2020.

[https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE\\_Guide\\_recueil\\_donnees\\_cursus\\_2011.pdf](https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011.pdf)

Site de l'Université de Laval. Récupéré le 18.09.2020.

[https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/taxonomie\\_cognitif.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/taxonomie_cognitif.pdf)

Site de Wiki-TEDia – Taxonomie de Bloom et Types de connaissances. Récupéré le 07.05.2020.

[https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Taxonomie\\_de\\_Bloom](https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Taxonomie_de_Bloom)

[https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Types\\_des\\_connaissances](https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Types_des_connaissances)

## VI. ANNEXE

### Annexe 1 : Guide d'entretien

Thèmes	Indicateurs	Questions
Informations sur l'interviewé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parcours</li> <li>Branche(s)</li> <li>Expérience en ECR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? Quel est votre parcours ?</li> <li>Quelles sont les branches que vous enseignez et depuis combien de temps ?</li> <li>Quelle est votre expérience en ECR en 9H ?</li> </ul>
Enseignement de l'ECR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Branche ECR</li> <li>Plan d'étude ECR</li> <li>9H</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quel regard portez-vous sur l'enseignement de la branche ECR de manière générale ? Que pensez-vous du fait que ce n'est pas une branche dite obligatoire (cas de dispense) ?</li> <li>Quelle est votre perception du programme d'ECR en 9H ?</li> <li>Percevez-vous des différences entre les programmes de 9, 10 et 11H ? Pourquoi ces différences existent-elles d'après vous ?</li> </ul>
Evaluation (en ECR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Point de vue général</li> <li>9H</li> <li>Difficultés</li> <li>Divergences dans l'élaboration en fonction des degrés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De manière générale, quelle est votre conception de l'évaluation ?</li> <li>Comment appréhendez-vous l'évaluation en ECR de manière globale ? Et plus particulièrement en 9H ?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles peuvent être les difficultés rencontrées lors de l'élaboration d'évaluations en 9H ?</li> <li>▪ Constatez-vous des différences dans les évaluations élaborées en 9H et celles en 10 et 11H ?</li> </ul>
Taxonomie (et évaluation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En général</li> <li>▪ Recours à l'outil</li> <li>▪ Apport dans l'évaluation</li> <li>▪ ECR en 9H, difficultés, PER</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qu'évoque pour vous le terme de taxonomie d'un point de vue pédagogique ?</li> <li>▪ Dans quelle mesure est-ce un outil sur lequel vous vous appuyez ? Quelle peut-être son utilité ?</li> <li>▪ Dans quelle mesure tenez-vous compte des niveaux taxonomiques dans l'élaboration d'évaluations ? Dans quelle mesure est-ce pertinent de varier les niveaux taxonomiques des évaluations ?</li> <li>▪ Dans quelle mesure concevez-vous des évaluations touchant à des niveaux taxonomiques variés en ECR ? Dans quelle mesure est-ce réalisable en 9H ? Existe-t-il un lien avec les objectifs énoncés par le Plan d'étude.</li> </ul>

## **VII. ATTESTATION D'AUTHENTICITE**

*Formation professionnelle – Secondaire I  
Mémoire professionnel – Volée 2017*

### ***Attestation d'authenticité***

*Je soussigné-e certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur-e. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.*

*Lieu : Ayent*

*Date : 04.12.2020*

*Nom, prénom : Dumont Nicolas*

*Signature :*