

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PROJET DE RECHERCHE DE TERRAIN SOCIOLOGIQUE
AUPRÈS DES CLASSES DE CINQUIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ELENA IULIA GHEORGHIU

MARS 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus vifs et ressentis s'adressent, en ordre chronologique : à mon conjoint Élie et à notre fille Léa pour m'avoir si résolument encouragée à soustraire une grande partie du temps que j'aurais choisi de consacrer à eux, pour l'investir dans les études ; à Dr Alain Huot (directeur du programme de maîtrise au moment de mon acceptation comme étudiante dans le cadre du programme) pour la diligence avec laquelle il a communiqué avec moi lors de ma demande d'admission, ce qui m'a permis d'intégrer très rapidement ce programme d'études ; à Dr François Guillemette (mon directeur d'essai), pour les enseignements précieux, pour avoir accepté de m'accompagner dans la réalisation de mon essai et pour se constituer lui-même en exemple concret de ce que tout maître est véritablement censé être (une personne dont l'aide, accordée avec tant de bienveillance, fait *toute* la différence pour l'apprenti).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES FIGURES.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	V
RÉSUMÉ	VI
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	5
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La raison d'être ou les objectifs de la matière CCQ (page 5)	
1.2 La place de la sociologie et de la recherche sociologique de terrain dans le cadre de la matière CCQ (page 12)	
1.2.1 La pertinence de procéder à une recherche sociologique de terrain sous l'aspect de l'encadrement pédagogique des élèves (page 16)	
1.2.2 La pertinence de procéder à une recherche sociologique de terrain sous l'aspect de la gestion des comportements sociaux des élèves et des relations avec ceux-ci (page 22)	
1.3 Pourquoi <i>l'enseignement explicite</i> et <i>la pédagogie par projet</i> pour enseigner CCQ (page 19)	
1.4 La prise de décision démocratique à chaque étape du projet (ou le choix du sujet de la recherche et des modalités de participation de chaque élève au projet) (page 23)	
CHAPITRE 2.....	24
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS.....	24
2.1 Les caractéristiques des élèves de 5 ^e secondaire du PSNM (page 25)	
2.1.1 Le niveau de compréhension et de connaissances des finissantes (page 26)	
2.1.2 La maturité intellectuelle et l'intérêt envers le projet de recherche de terrain (page 28)	
2.2 Les caractéristiques dominantes de l'enseignement explicite et de l'approche par projet en lien avec celles des élèves (page 29)	
OBJECTIFS GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION.....	31
2.3 Pourquoi les approches pédagogiques retenues ont interpellé les élèves plus que les autres approches possibles (page 31)	
CHAPITRE 3.....	33
MÉTHODOLOGIE	33
3.1 La démarche générale retenue afin d'atteindre les objectifs (page 33)	
3.2 Pourquoi une recherche sociologique de terrain comme type de projet (page 34)	
3.3 L'expérimentation et le déroulement du projet (page 35)	
3.4 Les élèves participantes au projet (page 37)	

3.5 La présentation du projet de recherche sociologique de terrain (page 37)	
3.6. La préparation et la construction de la recherche de terrain, le déroulement et l'intégration des résultats (page 42)	
CHAPITRE 4.....	48
RÉSULTATS ET DISCUSSION	48
4.1 Les résultats de l'expérimentation (page 50)	
4.2 Pour améliorer l'intervention et la proposer (page 53)	
4.3 Réflexion sur nos compétences professionnelles lors de l'expérimentation (page 54)	
CONCLUSION	60
RÉFÉRENCES.....	62
APPENDICE A.....	64

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CCQ Culture et citoyenneté québécoise

PFEQ Programme de formation de l'école québécoise

C1 Compétence 1

C2 Compétence 2

PSNM Pensionnat du Saint Nom de Marie

EE enseignement explicite

APP apprentissage par projets (ou pédagogie par projets)

SPSS Statistical Package for Social Sciences

RÉSUMÉ

Cet essai est un compte-rendu détaillé de la manière dont nous avons enseigné la nouvelle matière *Culture et citoyenneté québécoise* aux élèves de 5^e année du secondaire dans le cadre de l'école privée pour filles Pensionnat du Saint-Nom de Marie à Montréal (Outremont), en absence de tout matériel didactique en raison de la nouveauté du programme. Notre expérimentation fut une réussite¹ qui nous encourage non seulement à en faire un compte-rendu dans le présent essai, mais à proposer une manière d'enseigner le programme CCQ en 5^e année au secondaire.

L'expérimentation que nous avons faite pour la durée d'une année scolaire complète nous a montré que *l'enseignement explicite* combiné à *l'approche pédagogique par projets* peut tellement interpeller les élèves, que tout besoin de gestion de classe (plus particulièrement de soutien au comportement positif) peut s'avérer entièrement non nécessaire². À la suite de notre expérimentation, nous sommes convaincues que, si un enseignant peut faire en sorte (en recourant aux approches pédagogiques adéquates pour le profil d'élèves impliqués) qu'une matière intéresse grandement les élèves, toute gestion de classe ou tout soutien au comportement positif n'a plus de raison d'être, du moins dans certains milieux scolaires (ceux où le désir d'apprendre des élèves est déjà au rendez-vous).

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique (quelle serait une possible manière d'enseigner la matière CCQ en intéressant et en motivant les élèves) en expliquant pourquoi nous avons choisi *l'enseignement explicite combiné à l'approche par projets*, parmi tant de possibles modèles d'enseignement, afin de proposer la matière CCQ.

¹ Voir, à l'Appendice A, un commentaire représentatif du ressenti des élèves qui ont suivi ce cours, sous forme de carte de remerciement de fin d'année de la part d'une élève ; pour des raisons de confidentialité nous avons exclu le nom de l'élève en question.

² Ceci est possible. Voir le livre Bocquillon M., Baco C., Derobertmasure A., Demeuse M., *Enseignement explicite: pratiques et stratégies – Quand l'enseignant fait la différence*, Ed. De Boeck Supérieur, 2024.

Nous plaidons, plus précisément, pour le fait que ces deux stratégies pédagogiques se prêtent excellemment à la transmission tant du savoir sociologique que de la méthode et des quelques techniques de recherche sociologique dont l'apprentissage est explicitement requis dans le programme de cette matière.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre de référence entourant le problème décrit, en clarifiant les principaux concepts retenus et en reliant ceux-ci aux approches théoriques. Nous précisons ensuite les objectifs de notre intervention afin de préciser davantage, de délimiter notre intervention.

Dans le troisième chapitre, nous présentons en détail comment nous avons procédé afin d'atteindre les objectifs formulés : nous décrivons en détail notre expérimentation (la manière dont nous l'avons fait dans le milieu scolaire particulier) ainsi que les méthodes et les outils utilisés pour la cueillette d'informations et nous faisons l'examen des résultats de notre intervention. Faisant ceci, nous justifions nos choix méthodologiques.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de notre intervention et nous les analysons, avec l'intention de dégager des pistes d'amélioration de cette intervention.

En conclusion de cet essai, nous proposons un retour réflexif et une synthèse critique de notre intervention. Nous faisons une analyse critique de notre expérimentation afin de proposer une solution au problème énoncé au départ et afin d'évaluer les connaissances que notre essai pourrait générer et d'évaluer nos propres compétences professionnelles et la manière dont nous pourrions continuer de les développer.

INTRODUCTION

Enseigner est certainement un défi pour tout nouvel enseignant et particulièrement dans le contexte de l'école secondaire au Québec³. Enseigner la matière *Culture et citoyenneté québécoise*⁴ est un défi majeur, car il met en difficulté même les enseignants non novices, expérimentés : ceux-ci, malgré le fait de détenir le savoir-faire et le savoir-être qui leur permet d'agir en sorte que leurs élèves ne manquent ni de motivation ni d'intérêt dans leurs cours, se découvrent cependant démunis face au nouveau programme (CCQ) en raison du manque de connaissances dans le domaine de la sociologie. En effet, la chance de pouvoir réaliser la présente expérimentation est surgie grâce à un besoin de remplacement, pour la durée d'une année scolaire, d'une enseignante (de grande expérience au secondaire et détentrice d'une maîtrise en sciences des religions) qui avait besoin de prendre du recul afin de s'approprier le nouveau programme CCQ pour pouvoir ensuite le proposer convenablement à ses classes.

Il est certainement le devoir de l'enseignant de mettre en pratique, dans sa classe, le savoir issu de la recherche et qui vise l'enseignement (au niveau de l'encadrement pédagogique, de la gestion des comportements sociaux et des relations interpersonnelles⁵), pour amener

³ Le décrochage scolaire au Québec et l'abandon du métier est plus élevé chez les enseignants du secondaire que chez ceux des autres niveaux (primaire, cégep et université). Voir Tardif, M. (2004). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval ; Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.; Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2e édition). Anjou, QC : Les éditions CEC.

⁴ Pour qui, comme moi, a des études en sociologie et s'est bien approprié la pensée sociologique, il est tout de suite évident que le nouveau programme CCQ c'est une introduction à la sociologie (ou de la sociologie générale) adaptée au niveau d'études secondaires.

⁵ Voir le tableau à l'Appendice B. Les items dans la colonne de gauche représentent ce que toute personne enseignante devrait faire pour avoir le meilleur climat de classe possible, selon les données issues de la recherche en éducation des dernières quarante années. L'auteur cette liste est Dr François Guillemette et, avec sa permission, nous avons employé sa liste pour l'expérimenter durant toute l'année scolaire, auprès de tous les niveaux auxquels nous avons enseigné dans le cadre du PSNM (classes de 2^e, 4^e et 5^e année du secondaire).

l'élève à ressentir, bien plus que l'intérêt et le désir temporaire d'apprendre, le bonheur certain et durable d'avoir appris et compris quelque chose d'important pour soi, pour la vie.

Dans cet horizon (avec cette optique), nous avons expérimenté pendant une année scolaire complète tout ce que, selon les données issues de la recherche durant les quarante dernières années, optimise au plus haut degré la pratique enseignante. Nous avons, plus précisément, porté une attention constante aux trois sphères mentionnées ci-haut (encadrement pédagogique, gestion des comportements, relations interpersonnelles), cependant *nous avons focalisé notre expérimentation sur l'encadrement pédagogique*, plus précisément sur la conception et l'utilisation de stratégies pédagogiques lesquelles constituaient en même temps des étapes importantes de la réalisation d'une recherche sociologique de terrain sur un sujet approuvé par les élèves.

Après de longues réflexions autour des modèles d'enseignement et des théories de l'apprentissage, considérant la nature pécuniaire des élèves du PSNM avec lesquels nous travaillions, nous avons fait délibérément le choix théorique de recourir à *l'enseignement explicite* et à *la pédagogie par projets*. Cependant, afin de nous confirmer à nous-mêmes d'avoir pris la bonne direction en théorie, nous avons quand même (dès le début de l'année et aussitôt que les contenus le permettaient) expérimenté en classe tous les autres modèles pédagogiques connus.

Ayant donc adopté un par un toutes les approches pédagogiques connues à ce jour dès le deuxième cours (ou la 2^e période) de l'année scolaire, nous avons remarqué relativement vite, chez les élèves, un intérêt accru pour *l'enseignement explicite* ainsi que pour *l'approche pédagogique par projet*. Ce fut une confirmation de notre décision intuitivement et déductivement prise. Nous avons donc privilégié par la suite, à longueur d'année, l'enseignement explicite combiné à l'apprentissage par projets, en impliquant les élèves dans la réalisation d'un projet annuel (une véritable recherche sociologique de

terrain dont le sujet choisi était entièrement le choix des élèves et dont l'univers statistique était la totalité des finissantes de l'école) pour la complétiōn duquel il fallait réaliser une longue suite de sous-projets de moindre ampleur (cependant des sous-projets dans le cadre desquels les acteurs étaient constamment les élèves), chacun desquels constituait un pas de plus vers la complétiōn du projet annuel. En réalisant ces projets, l'élève devait faire recours soit aux contenus sociologiques qu'à la méthode et aux techniques de recherche sociologiques, en s'appropriant les deux en parallèle, de manière concomitante.

Cet essai est donc une exploration de l'apprentissage qui combine l'enseignement explicite et la pédagogie par projets en investissant constamment les élèves du rôle de réalisateurs, à tous les effets et à toutes les étapes, d'une véritable recherche de terrain sociologique. Nous explorons donc comment le fait de réaliser une recherche sociologique de terrain (sous la forme de multiples projets parsemés d'enseignement explicite au sein d'un projet ample de recherche sociologique de terrain) augmente la motivation et l'intérêt des élèves envers le nouveau programme CCQ pour les élèves de la cinquième année du secondaire. Ceci nous permet en même temps de proposer aux enseignants (novices comme expérimentés) une manière concrète d'enseigner le nouveau programme CCQ, même sans avoir à recourir à un manuel.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, la problématique générique identifiée est : comment enseigner la matière CCQ de façon à ce que les élèves démontrent un intérêt et une motivation accrues, pour la durée d'une année scolaire complète, envers cette matière? Quelles stratégies ou quels modèles d'enseignement choisir parmi la multitude⁶ qui s'offre à nous? Quelles stratégies pédagogiques choisir pour transmettre la matière (les contenus sociologiques) et pour amener les élèves à s'approprier les techniques de recherche sociologique exigées par le PFEQ?

Considérant, d'une part, les objectifs spécifiques prévus dans le PFEQ pour la matière CCQ (ou la raison d'être de cette matière, au point 1.1 de ce chapitre) ainsi que la place du savoir sociologique et des instruments de recherche en sociologie comme parties intégrantes de la matière CCQ (au point 1.2 de ce chapitre), et considérant d'autre part l'approche pédagogique par projets combinée à celle magistrale (point 1.3 de ce chapitre), nous proposons d'enseigner la matière CCQ en construisant, ensemble avec les élèves, une recherche sociologique de terrain qui constituera un projet ample duquel les élèves (sous la supervision de l'enseignante bien évidemment) seront les auteurs et les acteurs, les réalisateurs.

1.1 La raison d'être ou les objectifs de la matière CCQ

Si nous considérons attentivement l'histoire de la société québécoise et du système scolaire québécois depuis ses origines à ce jour, nous remarquons que les transformations qui se sont produites au niveau du système éducatif sont constamment allées dans la direction du soutien de la réalité sociale existante. Nous pouvons remarquer que les réformes en éducation ont toujours suivi de près les changements sociaux, comme si le

⁶ Voir Raby C. et Viola S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage*, Éditions CEC.

système éducationnel et toutes ses réformes étaient conçus pour répondre concrètement à des besoins sociétaux de chaque époque, de chaque état de la société.

Par exemple, la déconfessionnalisation du système scolaire a eu lieu dans la période où la composition ethnoculturelle et religieuse de la société dépassait, depuis déjà plus de quinze ans, si amplement le binôme catholique-protestant qu'il fallait procéder à un changement pour prévenir les potentielles tensions sociales. Ainsi, les commissions scolaires ont cessé d'être confessionnelles pour devenir linguistiques, car le binôme français-anglais continuait d'être une réalité dominante quant au profil démographique de la société québécoise. La confession religieuse d'appartenance et la langue française structuraient effectivement la société québécoise jusqu'aux années '60 avant que la Révolution Tranquille se produise et jusqu'aux années '70 avant que les flux migratoires proviennent de partout du monde et non plus seulement d'Europe (apportant ainsi dans la société québécoise des résidents et de futurs citoyens d'appartenances ethnoculturelles et religieuses hautement différentes de celle qui est québécoise). C'est bien à partir de la fin des années '60 que l'identité ethnique et l'identité civique ont progressivement pris le dessus sur l'identité religieuse. Les éléments définitoires de la citoyenneté québécoise sont devenus (ou plutôt ont continué d'être) la géographie, le climat et la langue, tandis que la religion d'appartenance perdait sa relevance. Tout citoyen qui composait harmonieusement avec la géographie, le climat et la langue française, et qui résidait sur le territoire de la province du Québec, pouvait se considérer comme étant québécois.

Depuis la fin des années '60, le gouvernement a progressivement adopté des politiques publiques favorisant l'inclusion sociale, la participation citoyenne, souhaitant contrer toute forme de discrimination, d'ethnocentrisme et de racisme. La déconfessionnalisation du système scolaire québécois (la Loi 118 adoptée en juin 2000) semble venir couronner les adoptions de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* (1975) et de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982). La loi sur la laïcité de l'État québécois (la Loi 21 adoptée en 2019) semble venir doublement couronner ces deux Chartes.

En septembre 2008, afin d'outiller les personnes pour qu'elles comprennent le pluralisme culturel et religieux grandissant dans la société québécoise, l'enseignement confessionnel

(ou *moral et religieux*, exclusivement *catholique* ou *protestant*) laisse la place au cours *Éthique et culture religieuse (ÉCR)* (dans ce cours, plusieurs religions, notamment celles auxquelles appartient les nouveaux « québécois » venus d'ailleurs, les immigrants, seront à l'étude dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise).

Il reste que, au-delà du pluralisme de toute sorte (ethnique, culturel, religieux, etc.) où des valeurs sont impliquées (et le savoir issu de la sociologie confirme que les gens sont prêts à s'entretuer au nom des valeurs importantes pour eux) tout ordre social repose sur des valeurs publiques communes partagées. Il faut donc ramener tout citoyen québécois à ces valeurs, du moins dans l'espace public, afin de prévenir tout potentiel conflit social. D'où le cours ECR transformé ensuite en cours CCQ.

Une des matières dont la restructuration reflète probablement le plus fidèlement les changements sociétaux produits au Québec au fil du temps, et particulièrement avec la montée de l'immigration provenant de partout du monde dès le début des années '70, est certainement la matière CCQ, à notre avis. C'est une observation entièrement personnelle que nous faisons ici, cependant le sociologue québécois (centenaire cette année) Guy Rocher⁷ nous la confirme explicitement à toutes les occasions où on le retrouve dans les médias: articles, entrevues, consultations parlementaires filmées où il a été invité à s'exprimer⁸.

En effet, le Programme CCQ pour le secondaire commence par se référer à la société québécoise depuis sa fondation à ce jour.

⁷ Voir la capsule [Qui est Guy Rocher?](#)

⁸ Rocher, Guy (2009), « L'évolution religieuse de la société québécoise », dans Jean-François Gaudreault-Desbiens, *Le droit, la religion et le raisonnable. Le fait religieux entre monisme étatique et pluralisme juridique*, Montréal, Éditions Thémis, p. 33-51.

Rocher, Guy (2012), « Confessionnalité et laïcité : vers une école commune, laïque et nationale », dans Serge Cantin, *L'éducation en péril. Pour mieux penser «le printemps érable»*. *Les Cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, No. 2, automne 2012, p. 38-65.

Rocher, Guy (2018), « Confessionnalité et laïcité dans la mire du Rapport Parent », dans David Koussens et Catherine Foisy, *Les catholiques québécois et la laïcité*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 197-206.

Le parcours historique singulier, la présence encore aujourd’hui (la survivance nous aimerions dire plutôt) des Premiers Peuples au-delà de l’immense et irréparable mal et trauma subi, le territoire, la langue officielle, le pluralisme culturel croissant, la religiosité toujours présente et même croissante⁹, malgré le fait que c’est une société ayant un État de droit laïque et démocratique où seuls les principes d’égalité et de respect de la dignité règnent, tous ces éléments peuvent poser, potentiellement et à long terme, des défis à l’ordre social.

Présentement, si nous analysons attentivement les derniers recensements faits au Canada, nous pouvons constater que la composition démographique de la société québécoise sous aspect ethnoculturel et religieux a changé énormément comparée même à celle d’il y a vingt ans, et continue de changer à un rythme impressionnant. Une grande diversité humaine ethnoculturelle et religieuse, provenant, depuis les années ’70 non plus seulement de l’Europe chrétienne, mais désormais de partout du monde, se retrouve dans la situation de partager le même espace civique commun sur le territoire du Québec. Ceci implique que les valeurs partagées par une bonne partie des membres de la société, et les conséquents modèles de pensée et de comportements, attitudes, comportements et manières de vivre qui y sont reliées, se trouvent parfois en désaccord entre elles et pourraient se trouver potentiellement en désaccord avec les valeurs dominantes dans l'espace public également.

Si l’on considère que la majorité des conflits sociaux menant aux guerres se produisent encore aujourd’hui (comme depuis toujours) pour des raisons d’ordre ethnoculturel et religieux, nous pouvons conclure que potentiellement des défis posés par la diversité ethnoculturelle et religieuse au Québec en cette époque pourraient se présenter. C’est bien toujours le sociologue Guy Rocher qui le confirme lors de ses interventions publiques¹⁰.

⁹ <https://www.ledevoir.com/culture/773367/religion-la-pluralite-religieuse-au-quebec-la-religion-un-tabou-quebecois>

https://pum.umontreal.ca/catalogue/la_pluralite_religieuse_au_quebec

¹⁰ Voir par exemple : *Le sociologue Guy Rocher s'exprime dans le cadre des consultations publiques sur le projet de loi 21.* <https://www.youtube.com/watch?v=inmh8p-1Nfs> ; ou encore *L'enjeu de la laïcité vu par Guy Rocher.* <https://www.youtube.com/watch?v=TxmqzW52jEE>

Le PFEQ, dans le cas de la matière CCQ, l'annonce explicitement dans l'ouverture: “Dans une société démocratique comme le Québec, les conditions d'un vivre-ensemble et de la cohésion sociale se définissent à *l'intersection du cadre commun et de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle*. Devant *la multiplication des points de vue, parfois polarisés et exprimés dans l'instantanéité*, la valeur inégale des innombrables informations disponibles et les débats relatifs aux frontières de la culture commune, il est requis de développer les habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires pour participer de manière éclairée et active à la discussion collective. La liberté d'expression en démocratie est un droit fondamental qui rend également incontournable le développement de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être favorisant le respect et la reconnaissance d'autrui. Le programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* amène les élèves à développer des compétences analytiques, réflexives et *relationnelles*, appuyées sur la pratique du dialogue et sur la pensée critique, en vue de les préparer au plein exercice de la citoyenneté québécoise dans leur vie actuelle et future.”

La raison d'être du programme CCQ clairement annoncée dans le PFEQ est triple et, de plus, désormais incontournable : 1. préparer l'élève à l'exercice de la citoyenneté québécoise ; 2. outiller l'élève en vue de la reconnaissance de soi et de l'autre ; 3. poursuivre le bien commun. Les finalités 2 et 3 sont incluses dans la finalité 1, selon nous. La finalité 1 consiste concrètement, selon l'explicitation du PFEQ, dans le fait de réussir à harmoniser ses propres valeurs qui sont étroitement reliées à la culture d'appartenance ou d'origine de l'individu (celle dans laquelle il a grandi d'abord et qui a forgé son identité donc sa pensée et son agir), aux valeurs dominantes de la société québécoise en vue du bien commun ou en vue de l'harmonie sociale, du maintien de l'ordre social existant. Autrement dit, pour être la meilleure version de soi-même en tant que citoyen québécois, il faut se conformer, dans l'espace social public, aux valeurs dominantes (et à tout ce qui en découle) dans la société québécoise, dans l'espace public québécois ou du territoire du Québec. Cependant, pour s'y conformer, il faut bien les comprendre ; et pour bien les

comprendre, il faut d'abord les connaître. C'est précisément ici toute la raison d'être de la matière CCQ.

Pour ce faire, il est important pour l'élève non seulement de se re-connaître (se connaître à nouveau, se découvrir, se confirmer dans son identité) soi-même (ses valeurs, ses attentes), mais de re-connaître dans la même mesure l'autre que soi (ses valeurs, ses attentes) ; pour ensuite chercher ensemble, au-delà de la diversité culturelle et des différences identitaires, des valeurs communes génératrices d'ordre social et de paix.

Considérant tout ceci, il devient évident que la matière CCQ, loin d'être moins importante que le français, les mathématiques ou la science, revêt une grande importance : l'ordre social et la paix sociale y dépendent.

Du point de vue didactique, il est extrêmement important, avant même d'entrer en la matière propre au niveau, d'expliquer tout ceci à l'élève. Il est essentiel de bien lui faire comprendre la raison d'être du cours CCQ que nous venons d'expliciter dans ces pages précédentes. Il faut qu'il prenne connaissance de l'état actuel de la société dans laquelle il se retrouve à vivre, de la nature de la réalité sociale dans laquelle il vit malgré lui et des potentiels enjeux qui y sont reliés. Il faut que l'élève saisisse bien les tenants et les aboutissants de cette matière (comme il le fait pour toute autre matière), car ceci lui permet d'être davantage disposé à saisir les contenus qui lui sont proposés, en plus de donner de la profondeur et du poids à la matière proposée.

Et c'est bien ce par quoi nous avons commencé la matière CCQ lors du tout premier cours de l'année scolaire. Nous avons commencé par faire état de l'état actuel de la société québécoise contemporaine et des particularités de celle-ci (avec une emphase toute particulière sur la multiculturalité, sur le multiculturalisme en tant que débat de société, sur le poids de la culture d'appartenance). Ici, des liens ont été faits avec d'autres matières telles que l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenne.

La matière CCQ a ainsi acquis pour l'élève, dès le début, une raison d'être pertinente et qui s'inscrit de manière non seulement logique, cohérente et harmonieuse, mais aussi très nécessaire, dans un puzzle en construction ; comme si c'était la partie manquante nécessaire pour avancer dans la profondeur de ses études.

Une stratégie que nous avons adoptée dès le premier cours, indépendamment du modèle d'enseignement choisi et au-delà de celui-ci, fut celle d'investir l'élève lui-même du rôle de protagoniste proactif de la découverte et de l'appropriation des savoirs. Par exemple, pour cette partie introductory de la matière, nous avons offert, pendant bon nombre de périodes et en adoptant l'enseignement magistral, une description sociologique (un portrait sociologique) de la société québécoise ; cependant, certaines parties de cette description étaient intentionnellement manquantes et c'est l'élève qui devait les ajouter en procédant à des pratiques sociologiques dont l'adoption demandait l'assimilation de certaines notions sociologiques.

Concrètement : nous avons annoncé que la société québécoise contemporaine est une société multiculturelle et avons fait état des grandes tendances et catégories de provenance ethnoculturelle et religieuses des immigrants reçus au Québec (en expliquant comment la composition de l'immigration a changé depuis le XIXe siècle à ce jour, et faisant ainsi les liens avec les matières histoire et démographie). Cependant, c'était à l'élève que revenait la tâche de découvrir quelle est concrètement cette composition ethnoculturelle et religieuse de la société québécoise actuelle en allant chercher et interpréter des données primaires disponibles dans les recensements existants sur le site internet de Statistique Canada. Pour faire ceci, nous avons indiqué à l'élève le site de Statistique Canada et lui avons montré comment trouver les données en question et comment les interpréter ; par la suite, il revenait à l'élève de faire cette démarche pour connaître les profils ethnique et religieux de la société multiculturelle québécoise contemporaine. La tâche finale demandée était de réaliser une liste détaillée, en ordre décroissant (de la plus présente à la moins présente) des ethnies et des religions qui composent la société québécoise actuelle.

Ces tâches devaient être réalisées individuellement. Ayant trouvé et interprété les données selon le modelage offert par nous l'enseignante, après avoir donc établi la liste comme requise, l'élève devait s'associer à trois ou quatre autres collègues afin de comparer leurs données, vérifier leur pertinence, ensuite choisir une élève par groupe qui aurait validé, auprès des autres groupes de la classe, l'exactitude de leur liste. Pendant ce temps, l'enseignante guidait et accompagnait constamment les élèves selon leurs besoins, en se promenant dans les différents groupes. À la fin de l'exercice, la liste commune obtenue par toutes les élèves était comparée à celle effectuée par l'enseignante, liste qui était affichée à l'écran.

Les élèves se sont ainsi retrouvées dès le tout premier cours en action, dans le rôle de protagonistes qui participent de manière importante à la découverte des savoirs et à la construction de ceux-ci. Le rythme de travail demandé aux élèves était soutenu. Les activités étaient séquencées (par exemple: maintenant, nous faisons la liste des ethnies en ordre décroissant, ensuite la liste des religions, ensuite nous essayons d'associer les ethnies aux religions et identifier des valeurs dominantes, etc.), cependant toutes s'y retrouvaient autour du même fil conducteur : comprendre en quoi consiste *de facto* le caractère multiculturel de la société québécoise contemporaine et réfléchir sur les enjeux et donc sur l'utilité de la matière CCQ dans ce contexte pécuniaire.

1.2 La place de la sociologie et de la recherche sociologique de terrain dans le cadre de la matière CCQ

Ayant préalablement fait toutes nos études universitaires, du baccalauréat au doctorat inclusivement, en sciences sociales et plus spécifiquement dans le domaine de la sociologie, nous avons immédiatement remarqué que la matière CCQ est en effet une riche introduction à la sociologie (ou sociologie générale) adaptée à l'école secondaire. Non seulement le titre le laisse entrevoir, mais les contenus, pour chacune des années d'études secondaires, suivent un ordre qui est propre à la pensée sociologique et que tout sociologue retrace aisément. Cet ordre nous pouvons le retrouver même dans les livres d'introduction à la sociologie du sociologue québécois Guy Rocher qui constituent d'ailleurs à ce jour

encore la base de l'introduction à la sociologie dans bon nombre d'universités dans différents pays. L'accent est mis évidemment sur les aspects les plus problématiques propres à la société québécoise, car, comme nous l'avons expliqué à la section précédente, le programme est bien conçu pour répondre aux besoins sociaux concrets actuels.

La Compétence 1 (C1) pour cette matière est intitulée *Étudier des réalités culturelles*.

Le *sens de cette C1*, décrit aux pages 16 et suivantes du PFEQ, est celui-ci : comprendre la réalité socioculturelle du Québec et s'approprier la démarche de recherche sociologique. Pour tout sociologue, il est a priori évident que la bonne compréhension de cette réalité doit nécessairement se faire uniquement par le biais de la démarche de recherche sociologique. La sociologie (*socio-logos*, la *science qui étudie la société*) recourt uniquement à la démarche de recherche scientifique (celle qui s'applique à tous les domaines, la science au-delà des domaines, telle que décrite par Thomas Kuhn dans son classique *La structure des révolutions scientifiques*) pour étudier la réalité sociale, afin de ne pas laisser de la place aux préjugés ou aux fausses idées au sujet de cette réalité. Logiquement, il faut connaître la réalité telle qu'elle se présente réellement et ceci suppose une approche scientifique qui a au cœur les faits observables et relevables par le biais de différentes techniques.

Circonscrire un objet d'étude, élaborer une analyse qui repose sur les principes d'évaluation de la validité des informations (données et sources), construire une interprétation constituent des pas successifs dans le cadre non seulement de l'explicitation de la C1 dans le PFEQ, mais aussi de la démarche de recherche sociologique globale.

Toujours à la page 16 du PFEQ, il est expliqué qu'aboutir à bien saisir, à comprendre correctement les relations sociales, la culture, le fonctionnement de la société, amène l'élève dans un final à « la déconstruction des stéréotypes qui essentialisent les groupes et les identités ». C'est bien une réitération des objectifs du domaine d'études qu'est la sociologie : connaître la réalité socioculturelle qui nous entoure telle qu'elle se présente

(et non telle que nous la croyons ou l'imaginons – souvent erronément) afin d'agir en conséquence, de nous mettre nous-mêmes en relation et en interaction appropriée avec telle réalité. Pour donner un exemple concret, banal, si j'ai un ami autiste dont je sais qu'il est autiste et que je sais tout ce que ceci implique au concret, factuellement, alors j'agirai envers lui en tenant compte du fait qu'il est autiste : ainsi j'adopte la meilleure manière possible d'agir en relation avec cette personne et ceci produit une relation interpersonnelle harmonieuse.

Le sens le plus général de la C1 dans la matière CCQ est donc, simplement dit, celui d'avoir une connaissance et une compréhension de la réalité sociale conforme aux faits réels, afin de proposer (par ma manière d'être et par ma manière d'agir en lien aux autres) la meilleure version possible de moi-même en tant que citoyen de la société québécoise. À noter que, dans le programme CCQ, le terme « québécoise » est inclusif et vise le fait d'habiter au Québec, vise la citoyenneté et non la culture d'origine ni celle d'appartenance. Le terme « québécoise » dans le titre de la matière CCQ est inclusif et vise le civisme ; ceci est un autre aspect qu'il est essentiel de clarifier dès le début du cours, car les personnes non avisées (qui ne possèdent par exemple aucune connaissance sociologique, comme c'est le cas de bien des parents d'élèves qui nous ont fait cette remarque) s'imaginent, à tort, que le titre du cours renvoie exclusivement aux traditions et coutumes québécoises de souche (en cette année nous enseignons dans une école publique aux classes de première année et plus d'un parent nous a posé, à la fin de l'étape 1, la question : « Pourquoi parlez-vous à vos élèves d'identité et de socialisation au lieu de parler de notre culture québécoise, la culture du Québec, de nos traditions, dans ce cours? »)

Les composantes de la C1 sont quatre: 1. *circonscrire l'objet d'étude* (en recourant à la méthode sociologique laquelle est une méthode scientifique qui sous-tend évidemment le recours à des concepts sociologiques et qui requiert des techniques sociologiques d'enquête comme l'observation, l'enquête, etc.), 2. *analyser (les relations sociales et les éléments de toute culture)* nécessairement en contextualisant soit en situant dans le temps

et dans l'espace les faits observés autrement leur sens peut ne pas être correctement saisi (ceci est une étape essentielle de la méthode sociologique), 3. *évaluer les savoirs* avec un esprit critique (en se rapportant toujours aux faits) et 4. *exposer une compréhension enrichie* (aboutissant de toute démarche proprement sociologique).

Considérons enfin attentivement ce paragraphe à la page 17 du PFEQ pour la matière CCQ au secondaire : « La compétence *Étudier des réalités culturelles* vise le développement d'une pensée critique de type scientifique et d'une capacité dialogique, les deux indispensables pour prendre une distance par rapport à ses idées premières et à ses réactions spontanées, à celles qui sont exprimées par les autres et aux informations utilisées. L'espace dialogique met en évidence les points de convergence et de divergence entre les élèves, mais aussi entre les acteurs, les groupes et les institutions analysés, par ailleurs souvent convoqués dans l'exercice de la citoyenneté québécoise. »

Traduit en nos propres mots, ce paragraphe (dont nous avons souligné ce qui nous semble essentiel) nous précise que la matière CCQ est très utile, car elle nous amène à déconstruire de nombreux préjugés et des réactions spontanées (nôtres et autrui), pour nous révéler capables de prendre une distance de tout ce qui peut potentiellement entraver l'harmonie sociale et pour nous permettre d'être la meilleure version de nous-même en société en qualité de citoyens québécois (vivant au Québec dans cette société québécoise hautement multiculturelle).

Nous pouvons donc souligner que la sociologie et les quelques techniques de recherche sociologiques proposées à l'étude constituent le contenu même de la matière CCQ. De plus, l'appropriation de quelques techniques de recherche de terrain sociologique (telles que le questionnaire, l'entrevue, l'enquête, l'observation) est explicitement demandée dans le PFEQ pour la cinquième année d'études de la matière CCQ.

Pour cette raison, nous avons proposé aux élèves de s'approprier la matière CCQ (notamment tous les contenus proposés à la cinquième année du secondaire) en

s'investissant dans un projet qui consistait à réaliser une recherche sociologique de terrain dont elles seront entièrement les réalisatrices et en même temps les protagonistes, les intervieweuses et en même temps les interviewées. Quelle manière d'apprendre serait plus efficace et attrayante, si ce n'est celle d'apprendre en faisant?

Sous l'aspect pédagogique, cette approche suppose tout ce qui est de nature, selon les données issues de la recherche en éducation des quarante dernières années, à intéresser grandement les élèves à une matière. Nous allons les expliciter ici même.

1.2.1. La pertinence de procéder à une recherche sociologique de terrain sous l'aspect de l'encadrement pédagogique des élèves

Il s'est avéré que le fait de proposer les contenus à apprendre en se dédiant à une recherche de terrain sociologique sur un sujet qui intéressait réellement les élèves et choisi par elles-mêmes fût une manière efficace d'impliquer les élèves. Non seulement à la fin de l'année, mais également dès la première étape, de nombreuses élèves nous ont dit d'avoir appris beaucoup de choses tout en n'ayant jamais eu l'impression de s'être dédiées à la compléTION de tâches lourdes, ou en ne pas ayant eu l'impression d'étudier de manière alourdie la matière. « Je me sens tellement outillée pour suivre des débats de société et même pour y participer activement; pourtant je ne sais pas trop ni quand ni comment j'ai abouti par avoir tellement de connaissances et toute cette compréhension de la société autour de moi » ou bien « Là, je commence à m'intéresser aux nouvelles du journal télé du soir », nous ont dit spontanément les élèves de quelques-unes parmi les classes déjà à la fin de la première étape de l'année scolaire.

À chaque pas lors de la réalisation de la recherche de terrain proposée, nous avons d'abord expliqué aux élèves ce qu'elles s'apprêtaient à faire et pourquoi (à quoi ça sert), ensuite nous leur donnions des consignes claires et ceci de deux ou trois manières différentes. Pour ce faire, nous nous mettions à la place de l'élève et nous faisions d'abord du modelage. Ensuite, en cours de réalisation de tâches, nous n'avons cessé

d'accompagner les élèves, de circuler dans la classe pour voir où elles se sont rendues, de leur soulever d'ultérieures questions et parfois intentionnellement même des doutes. L'accompagnement et les évaluations formatives étaient incessants tout au long de l'année, quelle que soit l'étape où les élèves se trouvaient ; ceci faisant, nous leur montrions qu'elles ne sont jamais seules, mais constamment accompagnées et que leur succès est un des objectifs de l'enseignante également. Souvent, nous demandions aux élèves de se corriger réciproquement les unes les autres en cas de détection d'erreurs, avant de venir nous voir et avant de venir demander notre soutien. Chaque période était incessamment parsemée de questionnements de notre part et nous avions en effet l'intention d'instaurer une atmosphère de questionnement continual. Bien évidemment, les apprenantes étaient maintenues de manière soutenue, à un rythme soutenu, dans l'action.

Chaque étape de la réalisation d'une recherche de terrain sociologique se prête excellemment à tout ce qui est décrit ci-dessus. À chaque pas dans la réalisation du projet de recherche il faut discerner les plus utiles parmi les données primaires, parmi les données secondaires, il faut se questionner avec un esprit enquêteur, de doute, il faut faire des choix en fonction des objectifs préétablis, il faut pouvoir justifier ses choix, et tout ceci en cherchant constamment à choisir la meilleure voie possible (la plus adéquate tenant compte des objectifs à atteindre) parmi plusieurs.

De plus, du moment où nous avions proposé aux élèves la réalisation d'une recherche de terrain sociologique afin de s'approprier les contenus de la matière (tout en leur annonçant qu'elles se dédieront à réaliser entièrement ce projet annuel à chaque petit pas, à chaque petite étape en fonction de leurs intérêts personnels) et jusqu'à la compléction de ce projet à la fin de l'année, nous avons soigneusement séquencé les activités pour chacune des étapes, pour chacun des pas, tout en les ramenant au fil conducteur. Si nous pouvons nous permettre une analogie : l'intention était de créer chez ces élèves le sentiment de visionner une très longue série télévisée dont elles connaîtront la partie du dénouement qui les

intéresse le plus, seulement après avoir complété chacune des étapes de la meilleure des manières (après avoir regardé chaque épisode de la série avec la plus grande attention aux détails, pour maintenir l'analogie avec la série télévisée).

Nous leur avions également précisé la durée de chacune des étapes à réaliser (par exemple : pour avoir les réponses dont tu as besoin pour compléter cette partie de la recherche, il te faudra trois périodes durant lesquelles tu devras faire ceci, ceci et ceci).

L'atmosphère intellectuelle constante ou le climat de travail intellectuel soutenu dans la classe n'a pas réellement eu besoin de transitions à des moments précis, car, en effet, nous avions laissé aux élèves l'entièvre liberté de se lever pour aller boire de l'eau, pour aller aux toilettes, pour se rendre à un groupe voisin aux fins de la réalisation des tâches établies et même pour faire des étirements ou bouger pourvu que ce ne soit pas bruyant ; en ce sens, ayant vu que le niveau d'implication des apprenantes en lien à la matière était élevé, notre discernement professionnel nous a encouragés de leur laisser toute la liberté d'agir et leur faire ainsi comprendre qu'elles étaient traitées comme des personnes matures, qu'elles étaient investies apriori de la plus grande confiance de l'enseignante en leur implication et réussite. Sur six classes de cinquième année du secondaire, il n'y a eu nul besoin, dans aucune, de gestion explicite des comportements durant toute l'année scolaire, car l'intérêt des élèves envers le développement ultérieur et le dénouement de la recherche était manifestement élevé, donc leur implication dans la réalisation des tâches proposées était sur mesure. De plus, avec le temps (mais relativement rapidement), un climat de familiarité avec un fonctionnement routinier s'était instauré en parallèle avec le climat intellectuel. Toutes les élèves savaient bien ce qui est attendu de leur part à chaque période, elles savaient donc que la classe baigne dans une atmosphère intellectuelle avec des attentes élevées où leur rendement doit être constamment prouvé, cependant elles savaient également qu'il y a une routine habituelle qu'elles avaient bien assimilée, en cours de route.

Par moments, nous avions remarqué qu'il y avait une tendance à bavarder bruyamment, surtout dans les périodes où l'enseignante était (de manière intentionnelle) moins présente

pour les élèves en classe et dans les périodes précédant les fêtes ou les évènements importants organisés par l'école. Nous avions de manière intentionnelle baissé le degré d'implication de l'enseignant auprès des élèves en classe et nous avions eu la confirmation que surtout dans ce type de situation la tendance au bavardage était plus marquée. Garder un contact continu avec l'élève pendant qu'il fait les tâches requises, valider son avancement, le questionner, lui soulever des dilemmes, lui proposer des petits défis inattendus (à des moments de baisse d'attention pour l'éloigner de l'éventuelle tentation de la torpeur) et être présente pour toutes questions, diminue effectivement la probabilité d'être déconcentrée et de devenir ainsi inefficace par rapport à l'avancement du projet de recherche de terrain.

1.3 Pourquoi l'*enseignement explicite* et la *pédagogie par projet* pour enseigner CCQ

Une première raison qui nous a déterminées à expérimenter le succès de l'enseignement explicite (angl. *explicite teaching*) est la nature même de ce type d'enseignement.

Parmi toutes les stratégies d'enseignement, l'EE est, selon nous, la manière la plus organisée d'enseigner, donc la plus claire. D'ailleurs, elle est une résultante des efforts faits par les experts en éducation, afin de trouver une manière d'enseigner qui serait effectivement efficace même pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Nous avons formulé l'hypothèse que, si pour une clientèle ayant des troubles d'apprentissage l'enseignement explicite ne pose pas de défis particuliers, alors pour une clientèle hautement performante et motivée (comme celle des finissantes du PSNM) cette même stratégie devrait transformer les périodes CCQ en une bien agréable promenade qui rendrait leurs cœurs légers malgré la longueur de la route (car la matière CCQ est particulièrement riche en cinquième année du secondaire et c'est de la sociologie qui doit être proposée à une clientèle qui n'a jamais eu de contact avec cette matière, qui a manqué les quatre années précédentes préalables pour bien comprendre les contenus et saisir les concepts).

Nous pouvons donc dire que l'EE c'est, fort probablement, la manière la plus claire et simple, pour un enseignant, de proposer des contenus touffus et de nouvelles démarches (comme celles des techniques sociologiques en vue de l'acquisition des contenus) et la manière la plus efficace, pour les élèves, de s'approprier, de comprendre des contenus et des méthodes.

Pour un enseignant, il est très important d'établir (possiblement avec la plus grande clarté et simplicité) les intentions pédagogiques, de préciser aux élèves ce qui est attendu de leur part à la fin de chaque période, d'organiser la manière dont il présentera la matière et de rendre ceci clair aux élèves, d'y associer les activités pédagogiques les plus pertinentes. La stratégie de l'enseignement explicite est la meilleure pour faire ceci. C'est une affirmation de bon sens que lorsqu'une chose est dite avec grande simplicité et clarté, il est facile pour l'auditoire de bien la comprendre et saisir.

L'enseignement explicite, comme le nom le dit, consiste dans le fait de faire apprendre aux élèves les choses de manière explicite, en présentant d'abord la matière, ensuite en vérifiant qu'elle ait bien été comprise, ensuite en faisant la preuve de cette bonne compréhension par le fait même de participer activement et de manière cohérente à tout ce qui est proposé comme tâche.

Une deuxième raison pour laquelle nous avons opté pour l'enseignement explicite, c'est qu'il est divisé essentiellement en trois étapes (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et ce sont exactement les étapes qu'il fallait suivre pour s'approprier les contenus CCQ ainsi que la méthode sociologique au cœur du programme.

L'enseignement explicite est une façon d'enseigner qui se prête bien aux matières qui sous-tendent des connaissances déclaratives (la sociologie), des connaissances procédurales (méthodes et technique de recherche sociologiques) et des connaissances pragmatiques (sociologiques et techniques en vue d'une compréhension correcte de la société en vue d'agir à titre de citoyen bien avisé).

L'apprentissage par projets (APP, angl. *project-based learning*) est une manière d'enseigner où l'on propose aux élèves d'apprendre en réalisant des projets. C'est une

approche également très claire et structurée ; pour cette raison, nous pensons qu'elle s'apparente bien à l'enseignement explicite qui est, pareillement, très clair et structuré.

Dans l'APP, les objectifs à atteindre sont clairement identifiés et énoncés. Cependant, l'APP favorise le développement de tous les types de savoir. De plus, il correspond pleinement à la mission que l'école s'est donné de socialiser, car il invite les élèves à socialiser, à interagir avec leurs collègues pairs, car ils doivent collaborer en vue de la réalisation ensemble du projet. Cette approche socioconstructiviste invite les élèves à explorer des aspects de la réalité concrète, du monde réel, et, de plus, à le faire de manière proactive, engagée, en tant que protagoniste.

S'investir dans la réalisation d'une recherche sociologique de terrain sur une réalité sociale concrètement existante, constitue un projet ; un vaste et ample projet aux étapes nombreuses, interdépendantes et complexes.

L'APP est adéquat pour s'approprier des connaissances procédurales, ce qui est le cas de l'appropriation soit de la méthode sociologique soit des différentes techniques de recherche de terrain sociologique. Il est adéquat également pour développer des compétences ; en ce sens, la C1 (étudier des réalités culturelles) et la C2 (réfléchir sur des questions éthiques) de la matière CCQ sont touchées.

L'APP a des points communs avec l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par la découverte, par le fait qu'il confère à l'élève le rôle de protagoniste de ses apprentissages et laisse un grand espace à la créativité ; en effet, l'élève lui-même est au centre de ses propres apprentissages. S'agissant d'élèves finissantes d'une école de très haut niveau, nous avons estimé que cette approche est adéquate, car il s'agit d'élèves extrêmement motivées et dans l'APP la motivation de l'élève est le moteur (un élève non motivé ne s'impliquera pas dans ses apprentissages, tandis qu'un élève extrêmement motivé adorera être le protagoniste de ses propres apprentissages). De plus, un élément clé qui définit l'APP est que c'est une stratégie où l'enseignante devrait tenir compte des intérêts personnels des élèves et c'est également une stratégie hautement autonomisante. Nous avons supposé que les finissantes du PSNM connaissent bien leurs propres intérêts et qu'elles aiment grandement l'autonomie. Dans cette approche autonomisante qu'est

l'APP, l'enseignante devient plus un accompagnateur, un médiateur, un organisateur, qu'un transmetteur de connaissances.

Après avoir explicitement présenté des contenus et des démarches, nous laissons la place à l'élève pendant les moments de réalisation des tâches menant à la recherche de terrain, pour observer, assister, encourager, fournir des rétroactions.

Ce qui est également important quant à l'APP est le fait qu'il s'applique pareillement bien aux tâches tant individuelles que collectives.

Pour ces raisons, nous avons donc choisi de combiner l'EE (où l'enseignant peut oser se proposer comme transmetteur de savoirs) à l'APP (où l'enseignant passe en second plan pour laisser l'élève devenir protagoniste).

1.2.2. La pertinence de procéder à une recherche sociologique de terrain sous l'aspect de la gestion des comportements sociaux des élèves et des relations avec ceux-ci

Selon les données issues de la recherche, sous l'aspect de la gestion des comportements sociaux, pour instaurer une atmosphère optimale de travail, une atmosphère qui favorise les apprentissages en classe, il faudrait idéalement établir démocratiquement les règles du groupe, les routines, ignorer intentionnellement les comportements peu dérangeants et intervenir rapidement, progressivement et positivement lorsque nécessaire.

Le recours à la réalisation du grand projet d'une recherche de terrain conçue et effectuée entièrement par les élèves, alternée avec de l'enseignement explicite absolument indispensable pour pouvoir avancer dans la réalisation de la recherche, a investi intellectuellement et en matière de temps de manière tellement soutenue les élèves, que toute cette gestion des comportements mentionnée ci-dessous semblait une routine secondaire.

Quant aux relations entre enseignante et élèves, lors de la complétion des tâches demandées, il ne fut même pas nécessaire de rappeler aux apprenantes que nous étions présentes en classe pour les aider ou bien que nous fassions confiance à leurs compétences

et capacités, car nous le faisions continuellement (autrement dit, les faits parlaient d'eux-mêmes). Les classes furent tellement investies par le travail à faire que l'atmosphère de bienveillance dans le groupe (entraide, valorisation des différences, reconnaissance du travail et de l'effort de chacune) ainsi que le contact visuel bienveillant constant avec les élèves constituaient des prémisses devenues routinières. Personne n'aurait imaginé que l'atmosphère puisse être autre que celle qui était. Toutes les élèves étaient concentrées sur les tâches à effectuer, avec le seul souci d'avancer dans les projets afin de commencer à entrevoir les fruits. La soif de faire des pas ultérieurs dans la direction de la cueillette de données était directement proportionnelle à la curiosité concernant les résultats de la cueillette des données.

1.4 La prise de décision démocratique à chaque étape du projet (ou le choix du sujet de la recherche et des modalités de participation de chaque élève au projet)

Considérant que nous avions expérimenté l'APP parce que nous avons jugé important d'investir l'élève du rôle de protagoniste de l'appropriation des connaissances et de lui donner le sentiment d'être libre et autonome dans le cadre du cours CCQ, nous avons maximisé le degré de liberté accordé à l'élève aux moments de prise de décisions importantes, pour qu'elle ait le sentiment non seulement de réussir à construire entièrement la recherche sociologique de terrain proposée, mais également celui de faire des choix éclairés, d'être validée dans ses choix, car ceux-ci sont pertinents à la lumière de la matière CCQ.

Faisant ceci, nous avons eu l'intention d'accroître le sentiment de compétence chez les élèves pour les motiver encore davantage à s'impliquer dans la réalisation du projet.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans ce chapitre nous exposons le cadre de référence, soit les éléments théoriques et conceptuels pertinents qui sont reliés au problème décrit au chapitre précédent. L'intention est de clarifier les principaux concepts retenus en lien avec leurs approches théoriques et d'expliciter les relations que ceux-ci entretiennent entre eux.

Comme expliqué dans les pages précédentes, nous avons considéré qu'il y a une compatibilité ou une affinité entre le type d'élèves avec lesquelles nous travaillons, les particularités de l'EE (enseignement explicite) combinée à l'APP (apprentissage par projets) et les objectifs à atteindre en se dédiant à la réalisation de sous-projets qui, intégrés, contribuent à faire avancer le grand projet de l'année d'une recherche sociologique de terrain.

Étant donné que le rôle des élèves dans le contexte d'une telle approche est celui de protagoniste, il est essentiel de s'assurer que les élèves porteront bien à terme le projet annuel. Nous nous sommes donc posé les questions suivantes : les élèves ont-elles les capacités et la volonté à réaliser un tel projet d'envergure? Comprendront-elles bien ce qui doit être fait? Sont-elles suffisamment matures? Auront-elles les capacités intellectuelles pour réaliser une recherche sociologique de terrain, qui implique l'utilisation de toutes les techniques de recherche demandées explicitement par le PFEQ, du début jusqu'à la fin? Sont-elles en mesure de bien saisir le savoir sociologique nécessaire pour ensuite procéder à une telle pratique de recherche sociologique de terrain? Souhaiteront-elles s'investir dans la réalisation d'une recherche sociologique de terrain? Tout ceci, dans le contexte où, de plus, elles n'ont jamais eu de contact préalable avec la sociologie.

Selon les données probantes issues de la recherche, il est important que les activités proposées aux élèves (au-delà de toutes possibles particularités) soient d'intérêt pour les élèves et, encore, qu'elles soient conformes, adéquates pour leur niveau, simplement appropriées à leur niveau.

Nous avons pris le temps des étapes 1 et 2 de l'année scolaire (soit le temps qui va du début de l'année scolaire jusqu'au mois de février) afin de vérifier que factuellement les élèves ont non seulement le potentiel théorique, mais tous les prérequis (connaissances, habiletés, capacités) pour s'investir dans la réalisation d'une recherche de terrain sociologique.

2.1 Les caractéristiques des élèves de 5^e secondaire du Pensionnat du Saint-Nom de Marie

Le *Pensionnat du Saint-Nom de Marie* (PSNM) est une école secondaire privée pour filles, située à Montréal dans le quartier Outremont sur un site historique extrêmement enchanteur. Vue de l'extérieur, l'architecture du bâtiment suffit elle-même pour faire de cette école une institution imposante et très attrayante : comme dans le cas des bâtiments des universités jésuites de partout dans le monde, le bâtiment d'origine renvoie sans doute à la rigueur classique des écoles catholiques et le nouveau bâtiment avec une agora avant-gardiste (inaugurée à l'été 2024) donne à comprendre que dans cette école l'innovation est au rendez-vous.

Les mots-clés qui définissent bien cette école se trouvent sur la page internet d'accueil de l'école et sont : « au féminin », « bienveillant », « innovant » et « haut niveau ». C'est la plus grande école secondaire privée francophone pour filles qui existe au Québec. Fondée par la Congrégation des Sœurs des Saints Noms de Jésus et Marie, elle existe depuis 1905 et l'année passée, elle comptait un total de plus de 1300 élèves. Le succès de cette école est remarquable depuis des décennies et actuellement le nombre d'élèves continue d'augmenter d'année en année. Les objectifs génériques déclarés de l'école sont ceux d'insuffler chez chaque élève la confiance en soi, en ses propres capacités, en un avenir encourageant, en un mot l'audace, l'esprit critique, dans un cadre élégant et distingué, infusé de bienveillance, de respect de l'autre et d'entraide. Un fort esprit laïque et

innovateur y règne à présent. Les élèves sont très outillées et leurs habiletés technologiques sont à l'honneur ; en effet, en classe, tout en accordant à l'iPad sa juste place, tout le travail dans le cadre du cours CCQ exigeait l'utilisation des iPads et tous les contenus, les échanges et les travaux, nous les faisions par le biais de la plateforme électronique *Showbie*, une plateforme bien plus *user-friendly* que, par exemple, *Google Classroom*. La direction de l'école souhaite préparer les élèves nous seulement aux meilleures professions de l'époque actuelle, mais également à des emplois du futur dont on ne connaît même pas encore le nom, du moins en mesure de 65%, comme il est annoncé sur le site internet de l'école.

L'école prône l'apprentissage pédagogique par projets (APP), au point qu'elle offre même un profil FLEX dans le cadre duquel le seul APP est utilisé.

L'école a un taux de réussite annuel de 100% et 98% des finissantes poursuivent des études collégiales au Canada (tandis que le restant de 2% le fait à l'étranger).

Avec de telles prémisses, nous avons apriori formulé l'hypothèse que les finissantes du PSNM ont bien les capacités de se dédier à une recherche sociologique de terrain, même s'il s'agira de leur tout premier contact avec la sociologie.

Cependant, nous avons quand même pris quelques mois (les étapes 1 et 2 de l'année scolaire) afin de mieux les connaître, pour savoir plus en détail comment leur proposer un projet d'une telle ampleur.

2.1.1 Le niveau de compréhension et de connaissances des finissantes

Il est du devoir de l'enseignant de s'assurer que les élèves comprennent bien la matière enseignée et qu'elles possèdent les capacités intellectuelles ainsi que les connaissances nécessaires pour pouvoir se dédier à construire, à toutes les étapes de la méthode sociologique, une recherche sociologique qui intègre les techniques de recherche demandées par le PFEQ en cinquième année.

En vue de ceci, nous avons dédié toute la première étape de l'année scolaire à introduire les élèves à la sociologie.

Afin de les aider à se situer dans le cheminement prévu pour cette matière par le Ministère, lors de nos planifications d'étape, nous avions suivi de très près le PFEQ pour que tout soit très clair pour les élèves. Pour une compréhension accrue de leur propre cheminement, nous avons rendu disponibles pour elles, sur la plateforme *Showbie*, les planifications d'étape qui contenaient ce qui était prévu pour chacune des périodes CCQ de l'étape. Nous avons fait ceci dès le début de l'étape, pour les trois étapes de l'année. À la toute première période de chacune des étapes, nous commençons la période par afficher à l'écran la planification de l'étape en cours où les élèves pouvaient voir ce qui est prévu pour toute l'étape scolaire en cours ainsi que pour la période en cours, et comment ceci se relie à ce qui a été fait à l'étape précédente et à la période précédente ainsi qu'à ce qui sera fait à l'étape en cours et à la période suivante. De plus, la planification de chaque étape ainsi que tout le matériel didactique que nous avions créé (plus de quarante fichiers PPT, chacun contenant le fil conducteur de chaque période ainsi que les contenus clés, les sources bibliographiques indiquées, les activités prévues dans le cadre du cours) étaient rendus disponibles aux élèves par le biais de la plateforme *Showbie* pour qu'elles puissent y accéder et les consulter en tout temps.

Il est impératif, sous l'aspect de l'encadrement pédagogique, que l'élève soit en tout moment bien au courant d'où elle se situe dans son cheminement dans la matière ; se situer par rapport à ce qui a été fait et à ce qui suivra.

En ce sens, le niveau de compréhension des finissantes de la matière ou du sujet du jour, de sa raison d'être, était en tout temps, à longueur d'année, maximal.

Pour ce qui est du niveau de compréhension des contenus de la matière prévus à chaque période, une particularité était à considérer : les élèves n'avaient parfois pas les connaissances préalables requises pour comprendre un concept à l'étude en cinquième année. En voici un exemple concret : nous souhaitons décrire toutes les composantes sociologiques de la culture québécoise, cependant les élèves ne savaient pas quelles sont les composantes de la culture en général (de toute culture) selon la pensée sociologique,

car ceci était une partie de la matière qui est prévue en deuxième année du secondaire ; cependant, en deuxième année les élèves n’avaient pas bénéficié de ces connaissances, car le programme CCQ venait de paraître. Il a été alors presque constamment le cas, à longueur d’année scolaire, d’introduire des notions antérieures afin de pouvoir aborder celles à l’étude prévues pour la 5^e année. Nous nous sommes donc posé la question à savoir comment faire ceci de manière à ne pas alourdir trop les travaux prévus à chaque période et aussi à nous encadrer dans le temps d’une période. Nous avons donc transformé ce qui normalement constitue l’amorce (pour capter l’attention et introduire au sujet du jour) en stratégie pour introduire rapidement et de manière minimale un concept ou une notion sociologique dont la compréhension était absolument nécessaire pour pouvoir compléter la matière du jour. De cette manière, les élèves n’ont pas ressenti une surcharge de contenus à s’approprier dans un délai rapide (une période au PSNM est d’une durée d’une heure seulement, tandis que dans la majorité des autres écoles, publiques ou privées, une période dure 75 minutes).

2.1.2 La maturité intellectuelle et l’intérêt envers le projet de recherche de terrain

Il est important que l’élève ait une maturité intellectuelle suffisante pour s’investir dans la réalisation d’une recherche sociologique de terrain.

Procéder à faire une recherche sociologique requiert un engagement constant dans la complétiion de chacune des nombreuses étapes prévues, et ce n’est pas à chacune de ces étapes que l’élève entrevoit avec clarté la finalité, surtout si elle n’a pas les études sociologiques ou CCQ préalables prévues aux années 1 à 4.

De plus, comme toute autre matière, CCQ (ou la sociologie) peut ne pas intéresser certaines élèves.

Considérant le niveau de l’école comme décrit ci-dessus ainsi que l’âge des élèves (des finissantes âgées d’approximativement 16 ou 17 ans), nous avons supposé que la probabilité qu’il y ait la maturité intellectuelle attendue pour se dédier à un projet

d'envergure soit accrue. Étant une école qui prône l'APP, les élèves sont bien familières avec cette approche et ont prouvé avoir la maturité, l'intérêt et même le savoir pour se consacrer à la réalisation des projets. Cependant, comment les intéresser à la recherche sociologique de terrain et ensuite comment maintenir un intérêt constant chez elles à ce sujet?

Nous avons considéré que rendre la matière claire et faire des liens avec la vie concrète, réelle, risque de ne pas être suffisamment motivant. Nous avons espéré que le fait de constituer une nouveauté peut contribuer à les intéresser à effectuer une recherche de terrain.

Nous avons donc décidé de simplement leur demander directement si faire une recherche sociologique de terrain les intéresse, ensuite nous leur avons proposé de faire la recherche sociologique sur un sujet qui les intéresse grandement. À cet effet, nous avons enclenché un dialogue avec les six classes de 5^e année afin de connaître leurs intérêts particuliers. Nous leur avons bien expliqué que nous (l'enseignante) les accompagnerons pas à pas en leur explicitant avec clarté chaque notion, chaque concept, chaque technique, mais que, cependant, c'est à elles que reviendra la prise de décision ainsi que la réalisation lors de chacune des étapes de la recherche.

Nous leur avons garanti la compréhension certaine des contenus de la matière, le fait de les outiller en leur explicitant toutes les techniques de recherche prévues dans le PFEQ pour cette matière; cependant, nous leur avons bien précisé que l'appropriation de la matière pourra se faire en complétant (avec maturité, responsabilité, engagement constant et soif de découvrir les résultats) toutes les étapes de la recherche de terrain.

2.2 Les caractéristiques dominantes de l'enseignement explicite et de l'enseignement par projet en lien à celles des élèves

L'EE (enseignement explicite) est réputé pour être adapté aux apprenants jeunes, débutants, et en général aux apprenants rencontrant des difficultés d'apprentissage.

De tout ceci, c'est le mot « débutants » qui nous a déterminés à recourir à cette stratégie bien qu'il s'agit d'élèves finissantes et hautement performantes du secondaire. Nous avons

considéré que, en toute humilité, même les plus performantes auront apprécié le sentiment de réussir sans toutefois sentir que la tâche proposée est trop facile. L'enseignement explicite est reconnu comme étant LA stratégie qui engendre le succès même chez ceux où le succès semble être moins probable. C'est une stratégie qui, en engendrant le succès, porte l'élève à vouloir s'engager de plus en plus, toujours davantage, dans les activités d'apprentissage. Et notre intention était justement de leur faire assimiler un savoir en lien auquel elles sont certainement débutantes (la sociologie), de leur inculquer le sentiment d'être en succès, de les encourager à s'investir toujours davantage dans la découverte de la matière en se dédiant aux projets proposés.

Les effets positifs de l'EE ont été confirmés par la recherche en éducation, non seulement chez les élèves en difficulté, mais aussi chez ceux réguliers.

De nombreux auteurs indiquent que, en analysant les métadonnées, cette pratique pédagogique a toujours un grand succès, quelle que soit la clientèle. Selon nous, tous les apprenants, de haut comme de très bas niveau, ont besoin d'apprendre des contenus de manière ordonnée, claire, explicite, par exemplification et démonstration au besoin, et de recevoir des rétroactions fréquentes qui rassurent et qui permettent d'avancer. L'enseignement explicite est reconnu pour tout ceci et nous l'avons jugé très efficace pour faire assimiler à des élèves performantes des contenus entièrement nouveaux de manière simple et rapide.

L'APP est une stratégie pédagogique dans laquelle l'élève est une protagoniste motivée, engagée, impliquée, proactive, autonome, une protagoniste qui découvre le savoir parfois en explorant seule la matière, en réfléchissant individuellement aux contenus, en explorant individuellement, en exerçant individuellement son esprit critique, parfois en collaboration avec ses collègues, une apprenante qui coconstruit également ensemble avec ses collègues le savoir. Dans l'APP, l'élève est un apprenant bien en action et bien autonome qui a un grand plaisir d'apprendre en faisant.

De plus, dans l'APP plus que dans d'autres stratégies pédagogiques, il y a plus de probabilité pour l'élève de rehausser sa motivation scolaire, car lors de la réalisation des différentes tâches elle se retrouve à expérimenter un succès.

Ceci est le profil typique d'une élève du PSNM et encore plus d'une élève finissante de cette école. Au bout de cinq années d'études et de succès scolaire, une élève typique du PSNM a soif d'apprentissage, de défis, de découvertes, de résolution de problèmes, de démontrer à soi-même son autonomie, sa responsabilité et sa capacité d'engagement.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION

L'objectif général de notre intervention était de continuer à maintenir les élèves significativement intéressées et impliquées à l'égard de la matière CCQ, compte tenu de tous les questionnements et de toutes les prémisses exposées précédemment, et ceci même à la troisième étape de l'année scolaire, et jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les objectifs spécifiques étaient de réemployer (lors du projet de recherche de terrain) les contenus (en lien à la C1) de la matière qui avaient été appris précédemment et qui en même temps intéressaient le plus les élèves, afin de les approfondir davantage, et en même temps de faire comprendre et apprendre la méthode sociologique, les quelques techniques de recherche sociologiques, ainsi que toutes les étapes d'une recherche sociologique, selon ce qui est requis dans la PFEQ.

D'autre part, les objectifs spécifiques de notre intervention étaient d'expérimenter l'EE combiné à l'APP (en ce cas la recherche sociologique de terrain) afin de valider leur efficacité en tant qu'approches pédagogiques utilisables pour proposer la matière CCQ en cinquième année secondaire.

Notre intervention ou expérimentation consistait donc à faire réaliser aux élèves une recherche sociologique de terrain qui aurait intégré la matière apprise précédemment en l'employant dans la pratique, et qui aurait rajouté de la nouvelle matière, de manière pratique, en faisant.

2.3 Pourquoi les approches pédagogiques retenues ont interpellé les élèves plus que les autres approches possibles

En recourant à l'EE et à l'APP nous souhaitions obtenir comme résultat ce qui est normalement reconnu comme étant les effets majeurs de ces deux approches (et qui constitue notre problématique générale annoncée au premier chapitre de cet essai) : l'appropriation efficace, rapide, pratique de la matière et le soutien de la motivation de l'élève à être engagée envers la matière.

Lors des deux premières étapes de l'année scolaire, nous avons expérimenté auprès des élèves toutes les approches pédagogiques connues, ceux dont Raby et Viola font état dans leur livre. Ce faisant, nous avions remarqué que, peu importe la stratégie pédagogique utilisée, si les élèves considéraient les contenus proposés comme étant importants, significatifs et utiles, elles étaient intéressées, engagées, actives cognitivement.

Cependant, nous avions remarqué qu'elles avaient un penchant évident envers les approches pédagogiques qui les rendaient protagonistes de l'appropriation des savoirs d'une manière pratique, proactive.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

En ce chapitre, nous présentons la démarche générale retenue en documentant sa mise en œuvre (en nous référant entre autres aux éléments pertinents relatifs à la discipline enseignée, au contexte de l'intervention, à la séquence d'enseignement-apprentissage et à d'autres détails importants comme le cycle d'apprentissage, l'étape du calendrier scolaire), nous décrivons les méthodes et les outils utilisés pour cueillir les informations et nous concluons par l'examen des résultats de notre intervention. Nous allons décrire non seulement la nature de notre intervention, mais également les stratégies et les outils mis en place pour la réaliser.

3.1. La démarche générale retenue afin d'atteindre les objectifs formulés

Afin d'intéresser les élèves de 5^e année secondaire à la matière CCQ et afin de les amener à s'approprier tous les éléments de contenu spécifiquement et explicitement requis en cinquième année, nous leur avons proposé comme démarche générale la réalisation d'une recherche sociologique de terrain qui peut constituer en soi-même un ample projet permettant donc l'adoption de l'approche pédagogique connue sous le nom de l'APP apprentissage par projets ou pédagogie par projets. Dans le cadre de la réalisation de cet ample projet (de l'apprentissage par projet), nous avons identifié plusieurs étapes chacune desquelles constituait en soi un sous-projet. La réalisation de chacun de ces sous-projets était ponctuellement parsemée par des interventions pédagogiques retombant dans la catégorie de l'enseignement explicite.

Nous allons expliciter tout d'abord ce qui nous a amenés à proposer une recherche sociologique de terrain comme type de projet. Ensuite, nous allons décrire en détail tout ce qui a trait à notre intervention notamment à la réalisation de la recherche sociologique de terrain.

3.2. Pourquoi une recherche de terrain comme type de projet

À la page 19 du PFEQ, nous retrouvons les indicateurs de progression de la C1, attribués exclusivement et spécifiquement au deuxième cycle d'études secondaires. Ceux-ci sont : mobiliser des concepts pertinents en cours d'analyse et d'interprétation ; recueillir des données primaires à l'aide d'outils de collecte élaborés par soi-même ; comparer diverses significations en dégageant des variations et des récurrences ; considérer des effets des biais sociocognitifs de désirabilité sociale, d'essentialisme et d'omission ; identifier des limites de son interprétation liées aux données recueillies ; comparer des interprétations en reliant des similarités et des différences aux démarches de collecte et d'analyse de données.

À la page 50 du PFEQ, les éléments de contenus à s'approprier et qui sont liés l'exercice de la C1 sont : la culture, la réalité culturelle, la norme, la sociologie, la stratégie de recherche, les techniques de recherche empirique (observation directe, questionnaire, sondage, entretien), relation sociale, perspective, biais sociocognitifs.

Aux pages 58 à 62 du PFEQ, à l'annexe 1, sont explicités tous les concepts principaux des thèmes propres à la cinquième année du secondaire ; parmi ceux-ci, ceux en lien à notre expérimentation (à la page 62) sont : stratégies de recherche et techniques de recherche empirique.

Tant sous l'aspect méthodologique que sous l'aspect des contenus, tous ces éléments essentiels que l'élève est appelé à s'approprier en cinquième année du secondaire peuvent être harmonieusement et exhaustivement intégrés dans une recherche sociologique de terrain. D'autre part, apprendre tant des contenus que des techniques de recherche sociologique afin de développer la C1, est bien plus efficace lorsque fait en pratique et non pas en théorie.

De plus, effectuer une recherche de terrain sociologique requiert l'utilisation constante de la pensée critique.

En lien au contexte de notre expérimentation, comme mentionné dans le chapitre précédent, l'école PSNM privilégie l'approche par projets, donc expérimenter la réalisation d'un ample projet composé de nombreux sous-projets se moulait bien à ce qui était pédagogiquement espéré ou attendu (cependant aucunement exigé) de la part de l'école également.

3.3. L'expérimentation ou le déroulement de l'intervention

Amener les élèves à effectuer par eux-mêmes une recherche sociologique de terrain nécessite bien évidemment la préparation de ceux-ci à tout ce qui entoure la démarche de recherche sociologique de terrain.

Tout d'abord, il faut les amener à comprendre la raison d'être d'une recherche de terrain. Déjà en début d'année scolaire nous avions commencé par expliquer que la sociologie est une approche de type scientifique à la réalité sociale qui nous entoure, une approche qu'on adopte afin de baser nos connaissances, notre savoir, sur les faits concrets, observables (et collatéralement, *volens nolens* démonter des préjugés et des stéréotypes). Nous les avons amenées à réfléchir sur ce fait que souvent, lorsqu'on se rapporte aux faits concrets observables en se dédiant à une recherche de terrain, nous pouvons nous retrouver de manière surprenante dans la situation de devoir déconstruire des préjugés, de fausses idées et même de la désinformation.

La proposition de la réalisation d'une recherche sociologique de terrain a été faite au début de la troisième étape de l'année scolaire : une étape à laquelle les élèves avaient eu le temps de déconstruire plus d'une fausse idée au sujet des thématiques à l'étude dans le cours et également (très important) de comprendre que telle déconstruction est permise grâce aux résultats de recherches sociologiques de terrain.

Au moment où nous avions proposé de réaliser une recherche sociologique de terrain, les élèves se sont donc senties interpellées à l'idée d'explorer une réalité sociale de leur choix,

de leur intérêt, en se basant sur les faits, sur les observations et données concrètes qu'elles auront relevées elles-mêmes, pour éventuellement même déconstruire un savoir inexact.

Nous avions également introduit les élèves, lors des deux étapes précédentes, à la recherche sociologique de terrain et aux techniques requises par le PFEQ. Lors des différents sujets abordés pendant les deux premières étapes de l'année scolaire, nous avons constamment expliqué que le savoir en lien au sujet du jour est issu des recherches de terrain, que c'est un savoir basé donc sur des faits observables et sur des données relevables par le biais de différentes techniques. L'idée de choisir les techniques à employer et, encore plus, de les utiliser, fut un deuxième levier à faveur de la recherche de terrain.

Les prérequis, pour la faisabilité d'une recherche de terrain sociologique par les élèves, étaient donc présents.

Pour valider explicitement l'intérêt des élèves envers les approches pédagogiques que nous nous proposons d'adopter, nous avons enclenché un entretien de groupe auprès de chacune des quatre classes participantes au projet en leur posant directement des questions et en enclenchant un dialogue afin de savoir quel pourrait être un sujet de recherche de terrain qui les intéresserait vraiment.

D'autre part, lors des deux étapes scolaires précédentes, nous avions également expérimenté préalablement, une à une, toutes les autres approches pédagogiques afin d'avoir une ultérieure confirmation du fait que nous allions bien choisir l'enseignement explicite et l'APP.

Nous allons décrire dans ce chapitre la manière dont nous avons procédé pour expérimenter l'EE et l'APP.

3.4. Les élèves participantes au projet

Nous avons impliqué dans la participation à ces deux expérimentations les élèves des quatre classes de cinquième année du secondaire, profil régulier, du PSNM. Chaque classe était composée d'un nombre variant de 31 à 35 élèves. Les élèves étaient en exclusivité des filles, âgées d'approximativement 17 ans.

Comme nous avons expliqué dans le chapitre précédent, nous avions considéré que les profils de ces élèves se prêtaient bien aux deux approches que nous avions choisi d'expérimenter.

Nous avions expérimenté l'enseignement explicite tout de suite dès le début de l'année, parmi d'autres approches pédagogiques également.

Et nous avons expérimenté l'APP de manière soutenue à partir du début de la 3^e étape, dès le mois de février, car nous avions considéré nécessaire d'offrir d'abord les bases du savoir sociologique en lien à la C1 et les éléments d'éthique en lien à la C2, avant de procéder à faire une recherche sociologique ; et nous avions également considéré qu'il était important de prendre le temps de bien connaître les élèves afin de décider au mieux les détails de l'APP (entre autres, mieux cibler leurs intérêts).

3.5 La présentation du projet de recherche sociologique de terrain

Lors de deux premières étapes de l'année scolaire, les élèves ont exploré le savoir sociologique entourant tous les concepts principaux obligatoires établis pour la 5^e année secondaire, explicités aux pages 47 et 49 du PFEQ (C1) et elles se sont également approprié la démarche de réflexion éthique (C2):



ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Construction de soi	Intégration sociale et culturelle	Formes de savoirs
☐ Concepts particuliers (obligatoires) → Notions et exemples associés		
<p>☐ Questions philosophiques existentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> Sens de la vie et de la mort, libre arbitre et déterminisme, ambivalence de l'être humain (sentiments en opposition, conflit de valeurs, complexité de l'humain, ambiguïté, incertitude, cas de conscience, etc.), bonheur et malheur, etc. <p>☐ Agentivité sexuelle et affirmation de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> Définition de ses besoins et capacité à s'affirmer, à prendre des décisions en matière de sexualité et à éprouver du plaisir sexuel, image corporelle positive, etc. <p>☐ Réflexion sur soi et introspection</p> <ul style="list-style-type: none"> Cheminement personnel, rôle des épreuves dans la construction de soi, globalité de la sexualité, développement de soi et bien-être, introspection en lien avec la sexualité, etc. 	<p>☐ Relations interpersonnelles, affectives et amoureuses</p> <ul style="list-style-type: none"> Place et importance des relations amoureuses et interpersonnelles dans la vie, équilibre entre dépendance et autonomie, capacité d'intimité affective, réciprocité, etc. <p>☐ Rites de passage et expériences marquantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Moments charnières, initiations, effets et significations pour les personnes ou les groupes (dont la transformation, la libération et l'engagement), etc. <p>☐ Choix relatifs à l'âge adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> Choix professionnels, parentalité, responsabilités individuelles et collectives liées à la sexualité (grossesse planifiée ou non, infections transmissibles sexuellement et par le sang [ITSS]), etc. <p>☐ Engagement social</p> <ul style="list-style-type: none"> Engagement dans une cause (environnementale, en faveur de l'égalité, etc.), bénévolat, expression de ses opinions dans l'espace public, implication sociale dans un groupe, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Modes de connaissance, fonctions des diverses formes de savoirs, etc. <p>☐ Religions et spiritualités</p> <ul style="list-style-type: none"> Grandes religions monothéistes, spiritualités autochtones (guides spirituels, porteurs de tambours traditionnels, tentes de sudation, etc.), nouveaux mouvements religieux, spiritualités laïques, etc. <p>☐ Philosophies</p> <ul style="list-style-type: none"> Rationalisme, matérialisme, idéalisme, ontologie, métaphysique, logique, etc. <p>☐ Idéologies</p> <ul style="list-style-type: none"> Libéralisme, conservatisme, communisme, socialisme, nationalisme, féminisme, écologie politique, etc. <p>☐ Savoirs oraux, pratiques et expérientiels</p> <ul style="list-style-type: none"> Savoirs ancestraux, récits de pratique, savoirs issus de l'expérience, modes de connaissance autochtones (tradition orale, vision holistique de l'apprentissage, pratiques traditionnelles sur le territoire), etc. <p>☐ Sciences</p> <ul style="list-style-type: none"> Sciences de la nature, sciences humaines et sociales, sciences expérimentales, etc.



ÉLÉMENTS DE CONTENU				
CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)				
Pouvoir	Inégalités sociales	Égalité et inclusion sociale	Mouvement social	Changement social
☐ Concepts particuliers (obligatoires) ➤ Notions et exemples associés				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacités, délégation du pouvoir, formes de pouvoir, pouvoir légitime, etc. ➤ Types d'inégalités, effet général des inégalités (discrimination, stigmatisation, ségrégation, marginalisation, exclusion, violence, etc.), autres inégalités sociales (âgisme, capacitsme, inégalités linguistiques, etc.), etc. ☒ Sexisme et autres inégalités en lien avec le genre et la sexualité <ul style="list-style-type: none"> ➤ Misogynie, contrôle du corps et des capacités reproductives des femmes, division sexuelle du travail, hétéronormativité, homo-, lesbo-, bi- et transphobie, violence sexuelle, etc. ☒ Racisme et colonialisme <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ethnocentrisme, xénophobie, profilage racial, appropriation culturelle, génocide, etc. ☒ Inégalités socioéconomiques <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pauvreté et richesse, précarité, exploitation, classes sociales, etc. ☒ Inégalités environnementales <ul style="list-style-type: none"> ➤ Santé environnementale, lien entre qualité de l'environnement de vie (flots de chaleur, qualité de l'air, etc.) et inégalités sociales, justice environnementale, justice climatique, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Égalité de droit, égalité de fait, etc. ☒ Politiques publiques égalitaires <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mesures d'action positive, fiscales, d'accèsabilité universelle et d'accommodement raisonnable, politiques de lutte contre les violences, plans d'action et stratégies politiques, équité salariale, etc. ☒ Pratiques égalitaires <ul style="list-style-type: none"> ➤ Partage du travail domestique, de la charge mentale et des soins, conscientisation, sensibilisation, etc. ☒ Réconciliation <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaissance des séquelles intergénérationnelles des pensionnats, de la Loi sur les Indiens et de la dépossession territoriale, Commission de vérité et réconciliation, Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Féminisme, syndicalisme, nationalisme, décolonialisme, antiracisme, mouvement LGBTQ+, écologisme, formes d'actions collectives (manifestations, lobbyisme, actions directes, etc.), rôle des médias numériques dans les mobilisations sociales, organismes communautaires de défense des droits, etc. ➤ Réforme, révolution, évolution des représentations et des pratiques, facteurs de changement (démographiques, techniques, économiques, politiques, individuels, etc.). 				

Plus précisément, lors des deux premières étapes de l'année scolaire, par le biais de l'EE combiné à l'APP (petits projets ponctuels en lien à chaque concept introduit d'abord par l'EE), nous les avons amenées d'abord à bien comprendre chacun des concepts ci-dessus, ensuite nous avons exploré (à l'aide de petits projets de recherche individuelle ou en dyades ou triades) la réalité sociale québécoise contemporaine en lien à chaque concept en nous fiant exclusivement au savoir issu de la recherche sociologique. Pour faire ceci, nous avions introduit les élèves à certains auteurs de référence en sociologie, à des ouvrages de référence en sociologie, aux notions de données primaires et secondaires, à la pertinence des sources bibliographiques, à l'analyse ou à l'interprétation des données statistiques existantes sur des sites fiables (comme, par exemple, ceux de Statistique Canada).

En voici un exemple concret : dans la construction de soi (de sa propre identité), plusieurs formes de savoir existantes dans ton contexte socioculturel de vie ont un rôle important à jouer ; quelles sont les formes de savoir existantes dans la société québécoise aujourd’hui? Pour le savoir, tu dois te rendre sur le site de Statistique Canada et explorer des données primaires et secondaires issues du dernier recensement et qui font état de la composition ethnoculturelle de la société québécoise et ensuite les interpréter ; et finalement, pour connaître en quoi consiste chacune de ces formes de savoir, tu devras chercher et trouver dans des sources pertinentes ce que chaque type de savoir aurait à dire en lien à la construction de soi (par exemple, quelles réponses donnent les différentes formes de savoir aux différentes questions existentielles importantes, à l'affirmation de soi, à l'engagement social, etc.).

Rendues à la fin de la deuxième étape de l’année scolaire, les élèves avaient fait des apprentissages importants sous cet aspect et s’étaient déjà dédiées à la recherche de données primaires, secondaires et à leur interprétation, à la recherche d’informations pertinentes dans des sources fiables. Il s’agissait maintenant, en vue de la recherche de terrain, de se concentrer à documenter (en puisant toujours dans des sources fiables) parmi tous les sujets abordés, ceux qui suscitent leur intérêt. Ainsi, le projet aurait respecté non seulement les connaissances préalables, mais également les intérêts personnels.

Rendues à cette troisième étape, nous leur avons proposé de réfléchir sur les suivantes questions importantes : souhaites-tu faire une recherche sociologique de terrain sur les sujets qui t’intéressent le plus parmi tous ceux qui ont été abordés depuis le début de l’année scolaire? Souhaites-tu construire une recherche de terrain sociologique, à chacune de ses étapes, pour comprendre la méthode sociologique et les techniques de recherche sociologique en les pratiquant et pour faire une réflexion critique autour des différentes techniques de cueillette de données? Souhaites-tu ensuite, le moment venu, effectuer ta recherche de terrain en dehors de l’école ou bien dans le cadre de l’école? (Il est toujours important de tenir compte de nombreux paramètres lors des approches pédagogiques que

l'on propose aux élèves ; dans ce cas, nous leur avons donné le choix d'effectuer leur recherche de terrain aussi dans le cadre de l'école, car nous avions remarqué que, rendues à la dernière étape de l'année scolaire, les élèves étaient particulièrement chargées de travaux, d'évaluations, et le niveau de stress était par moments assez élevé, de nombreux cas d'anxiété de performance se produisaient sous nos yeux ; avec tout ceci nous avons considéré que leur donner la possibilité d'effectuer l'enquête de terrain sans avoir à se déplacer et s'ajuster à des populations particulières à interviewer aurait été bénéfique sous plusieurs aspects pour les élèves ; la tâche aurait été facilitée tout en garantissant les apprentissages visés).

Le projet de recherche de terrain, ainsi proposé, était adéquat, car il s'agissait de mettre en pratique maintenant tout ce que les élèves avaient saisi en théorie lors des deux étapes précédentes. Le projet d'une recherche de terrain respectait donc les connaissances de l'élève et, de plus, les renforçait en les réemployant.

Chacun des concepts sur lesquels la recherche de terrain aurait porté était déjà acquis et, de plus, les étapes de la méthode sociologique ainsi que les quelques techniques de recherche sociologique leur avaient déjà été présentées aux deux étapes précédentes. Le projet de recherche de terrain aurait constitué simplement l'intégration, dans la pratique, de tout ce qu'elles avaient appris préalablement en théorie.

Les réponses des élèves aux questions ci-dessus furent positives et elles se montrèrent, plus qu'intéressées, bien curieuses à l'idée de se dédier à construire et à pratiquer une recherche sociologique de terrain du début jusqu'à la fin.

Considérant la diversité des sujets auxquels les élèves s'intéressaient, le sujet de recherche proposé aux élèves s'intitulait « *Des réponses actuelles à des questions importantes* » et aurait été effectué auprès des finissantes mêmes du PSNM. Les élèves participantes au projet de recherche de terrain souhaitaient découvrir, par le biais de la recherche sociologique de terrain, quel type de savoir est dominant ou du moins très présent auprès

des finissantes du PSNM au sujet de différents aspects de la vie considérés importants par celles-ci. Les « réponses actuelles » étaient celles des finissantes et les « questions importantes » étaient celles considérées importantes par les élèves elles-mêmes.

À noter que non seulement les sujets d'intérêt étaient entièrement laissés aux choix des élèves, mais également les formes de savoir existantes dans la société québécoise actuelle (à cet égard, les élèves ont choisi de connaître les formes de savoir propres aux populations statistiquement dominantes dans le contexte québécois).

3.6 La préparation et la construction de la recherche de terrain, le déroulement et l'intégration des résultats

Le premier pas dans la réalisation de la recherche sociologique de terrain, fût de choisir en groupe classe, dans chacune des classes, les sujets reliés aux concepts étudiés auxquels les élèves s'intéressaient le plus.

Dans chacune des classes, nous avons d'abord recensé les sujets d'intérêt en demandant aux élèves de lire attentivement les concepts principaux du PFEQ (exposés ci-dessus aux pages précédentes et affiché par l'enseignante au grand écran de la classe et partagé sur les écrans des tablettes des élèves) et de choisir ceux qui les intéressent ou interpellent le plus.

Ayant fait ceci pour chacune des quatre classes, nous les avons ensuite intégrés dans une seule liste unique de sujets d'intérêt sur lesquels la recherche de terrain aurait porté.

Ensuite, pendant les semaines suivantes, chaque élève, selon ses propres intérêts, était invitée à rechercher (dans des sources fiables) et à trouver ce que les différentes formes de savoir (celles proposées dans le PFEQ pour la cinquième année) ont à dire sur chacun des sujets en question. (Pour les sources utilisées, celles fiables étaient bien évidemment celles qui faisaient certainement état du type de savoir en question. Ces sources étaient en partie proposées par l'enseignante et en partie elles devaient être trouvées par les élèves lesquelles travaillant constamment sur des iPads étaient donc outillées pour ce faire).

Par exemple : que disent les savoirs de type religieux, spirituel, philosophique, idéologique, pratique, scientifique, etc., au sujet du sens de la vie, ensuite au sujet de la mort, ensuite au sujet de la beauté, ensuite au sujet des inégalités sociales, ensuite au sujet de la pauvreté, etc. Bien entendu, pour chacun des types de savoir, les élèves ont choisi des formes particulières de savoir : par exemple en lien au savoir religieux, le savoir chrétien catholique, le savoir musulman, le savoir bouddhiste, le savoir athée, etc. ; en lien au savoir philosophique, le savoir agnostique, etc.

Nous avions considéré que le fait de se dédier entièrement à rechercher ce que l'élève a au cœur de ses propres intérêts est de nature à motiver davantage.

Pour un intérêt accru, chaque élève était autorisée par l'enseignante à travailler individuellement ou bien en groupes (dyades, triades ou maximum cinq personnes par groupe) en s'associant avec les collègues qui avaient les mêmes intérêts. De plus, dans le même groupe si certaines élèves s'intéressaient plus que d'autres au type de savoir scientifique, cette élève était autorisée à explorer uniquement les réponses données par ce type de savoir sur la question, sans l'obligation de faire de la recherche dans de formes de savoir qui ne l'intéressait pas particulièrement.

En revanche, pour chacune des formes de savoir concernant un sujet d'intérêt particulier, il fallait périodiquement partager les données trouvées à la classe, pour que toutes les élèves aient accès au savoir respectif, pour qu'elles en prennent connaissance et l'intègrent dans leurs apprentissages.

Centraliser, à chacune des étapes de la recherche de terrain, les résultats de chacune des tâches réalisées par les élèves à chaque étape du projet fut facile grâce à la plateforme *Showbie*: sur cette plateforme les élèves déposaient à chaque étape de la recherche de terrain la tâche demandée effectuée et qui était nécessaire à l'avancement dans le projet de construction de la recherche de terrain et nous (l'enseignante) intégrions les données.

Ayant établi avec les élèves le sujet de la recherche de terrain, il était tout aussi important de décider quelles techniques de recherche de terrain nous allions employer pour cueillir les données.

À ce sujet, chaque élève était invitée à répondre individuellement en se basant sur ce qu'elle avait appris au sujet de chacune des techniques de recherche et à justifier son choix. Cette tâche fut évaluée (par ailleurs, tout en construisant la recherche de terrain, les tâches complétées par chacune des élèves à chaque étape de la construction de la recherche étaient évaluées). Considérant le nombre élevé et la diversité des « questions importantes » que les élèves souhaitaient explorer lors de cette recherche de terrain, le choix unanime fut celui de recourir à un questionnaire et de l'employer en partie sous forme de sondage (pour les questions ayant de multiples choix de réponses) et en partie sous forme d'entrevues (pour les questions ayant peu de choix de réponses ou qui avaient besoin d'être complétée par de questions ultérieures). Ceci fut une décision importante, car le PFEQ exige la pratique du sondage ainsi que de l'entrevue, par le biais du questionnaire.

Un choix important que les élèves avaient fait, après avoir construit le questionnaire, était celui d'utiliser le questionnaire tant sous la forme d'un sondage auquel les répondantes devaient répondre à l'écrit, qu'en procédant à des entrevues lors desquelles l'élève pose la question à une collègue de son choix et note les réponses de celle-ci. Pour la partie à laquelle les répondantes devaient répondre elles-mêmes, ceci fut fait par le biais du partage du questionnaire sur les tablettes électroniques (iPads). Pour la partie d'entrevue où les intervieweuses avaient à noter les réponses des interviewées, ceci se faisait également à l'aide de l'iPad qui servait également de cahier électronique de prise de notes.

En effet, considérant l'univers statistique de 140 répondantes ainsi que la longueur du questionnaire, nous avions fait le choix de ne pas imprimer les questionnaires sous forme de papier, mais de les utiliser exclusivement en format électronique.

Un autre choix important que les élèves avaient eu à faire fut celui de l'univers statistique. Le PFEQ ne prévoit pas d'introduire les techniques d'échantillonnage lors des études de

niveau secondaire et, de toute façon, les élèves participantes au projet de recherche de terrain souhaitaient connaître quelles sont les formes les plus présentes de savoir qui se retrouvent auprès de toutes les finissantes du PSNM. Nous avons donc décidé dans chacun des groupes-classes, ensemble avec les élèves, que chaque élève allait interviewer une collègue de son choix (pour pratiquer l'entrevue) ainsi, toute la population des finissantes du profil régulier du PSNM était couverte en même temps qu'elle pratiquait l'entrevue et la cueillette de données sur le terrain. Cependant, le PSNM avait deux autres classes de cinquième année de profil arts-études : ces deux classes n'ont pas participé au projet de réalisation de la recherche de terrain en raison du fait que la fréquence avec laquelle la matière CCQ était proposée à ces classes était réduite de moitié comparativement à celle des classes ordinaires (du profil Être et devenir). Cependant, les élèves de ces deux classes faisaient partie de la population des finissantes du PSNM, donc nous les avons incluses dans les personnes à interviewer. Pour faire ceci, quelques élèves des classes ordinaires ont eu à approcher plus d'une collègue afin de lui demander de remplir le questionnaire et afin de l'interviewer.

Le déroulement de la recherche sociologique de terrain a nécessité toute la troisième étape de l'année scolaire.

Les étapes de la construction de cette recherche ont été les suivantes : choix des sujets d'intérêt parmi ceux abordés durant l'année scolaire ; décision du sujet ou des objectifs de la recherche ; choix des techniques de recherche à employer ; construction de l'instrument de recherche (du questionnaire) ; utilisation ou application du questionnaire et collecte de données sur le terrain ; centralisation des données obtenues ; interprétation de données ; compte-rendu des résultats ou conclusion basée sur les données obtenues.

La partie qui a requis le plus de temps (de périodes) fut celle de la construction du questionnaire. Les questions que les élèves devaient formuler devaient être construites à partir du savoir qu'elles devaient d'abord chercher dans des sources fiables ; et ces questions devaient également contenir toutes les formes de savoir choisies par les élèves. Cette partie est cependant celle qui a intéressé les élèves dans la même mesure que la

cueillette de données et dans la même mesure que la découverte des résultats de la recherche.

Le questionnaire ayant été construit, une seule période a suffi ensuite pour faire la cueillette de données : en classe, il suffisait que les finissantes de chacune des quatre classes prennent le temps de répondre au questionnaire et respectivement d'interviewer la collègue de son choix. Pour utiliser le questionnaire auprès des élèves des deux autres classes du profil arts-études, les élèves qui se sont assumé cette tâche l'ont fait entre deux périodes, d'une semaine à l'autre dans les circonstances de leur choix.

Après avoir employé les questionnaires pour faire la cueillette de données sur le terrain, il fallait saisir les résultats obtenus pour pouvoir les analyser. Le PFEQ ne demande pas d'effectuer le traitement statistique de données cueillies sur le terrain au secondaire, cependant connaître les résultats de la recherche a été le moteur qui a motivé les élèves à s'impliquer assidûment dans chacune des étapes de la réalisation de cette recherche. N'ayant donc pas à introduire les élèves à des programmes d'analyse statistique de données (comme SPSS), nous avons recensé « manuellement » les données, en classe. Nous avons simplement demandé aux élèves en classe de nous dire, pour chacun des choix de réponses (relatif à chacune des questions, donc les choix 001 au 106 du questionnaire à l'Annexe 2), combien de réponses par classe ont été obtenues. Les données ont ensuite été intégrées par l'enseignante en faisant la somme des réponses obtenues par chacune des quatre classes collectrices de données.

Après avoir obtenu tous les résultats, les élèves ont été invitées à remarquer lesquelles des formes de savoir étaient les plus présentes chez les finissantes. Ensuite, elles ont été invitées à formuler des hypothèses qui pourraient expliquer pourquoi certaines formes de savoir semblaient caractériser davantage les finissantes, plus que d'autres. Ici, les connaissances antérieures acquises pendant l'année dans la matière CCQ devaient être employées, car il s'agissait de formuler des hypothèses basées sur les corrélations entre multiples facteurs possibles (culture d'appartenance, religion d'appartenance, âge, etc.).

Nous leur avons proposé de faire cette partie de formulation de possibles hypothèses exclusivement afin de valider la compréhension et l'appropriation du savoir en lien aux concepts principaux et à la pensée sociologique. Mais l'expérimentation a bien pris fin avec le comptage des résultats obtenus à la suite de cette recherche sociologique de terrain de type descriptif, avec un compte-rendu final (individuel évalué) qui faisait état des formes les plus présentes de savoir parmi les finissantes du PSNM.

Une ultérieure recherche de terrain de type explicatif n'a pas été effectuée. Cependant, les élèves ayant compris la pertinence des données obtenues en se dédiant à la recherche de terrain descriptive effectuée, ont déclaré qu'elles auraient eu le goût de continuer à en faire une ultérieure qui puisse expliquer pourquoi les formes de savoir relevées sont les plus présentes chez les finissantes. Le fait que les élèves auraient souhaité pouvoir faire une recherche de terrain explicative suite à celle descriptive, indique que l'intérêt envers la matière était toujours présent même à la fin de la troisième étape.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre nous présentons les résultats de notre expérimentation et faisons une analyse critique de ces résultats en comparant les résultats obtenus avec ceux escomptés. Nous dégageons ensuite des pistes d'amélioration de l'intervention en indiquant dans quels contextes et sous quelles conditions une intervention similaire pourrait être appropriée.

L'expérimentation visait à comprendre si la réalisation d'une recherche sociologique de terrain peut constituer un projet qui soit intégrateur des principaux concepts et thèmes abordés dans le cours et qui soit en même temps efficace pour s'approprier la méthode sociologique et les quelques techniques de recherche sociologique proposée par le PFEQ pour la cinquième année secondaire. Le tout, de manière à ce que l'intérêt des élèves envers la matière soit soutenu et constant.

D'autre part encore, cette expérimentation avait aussi la finalité d'enclencher une analyse réflexive du développement de nos propres compétences professionnelles, en tant qu'enseignante au secondaire, lors de l'expérimentation.

Pour réfléchir systématiquement et exhaustivement sur notre expérimentation, nous avons tout d'abord recouru (comme mentionné dans le chapitre précédent) à un dialogue oral en groupe classe lors duquel nous avons interrogé les élèves (sur l'intérêt et les raisons qui les motiveraient à faire une recherche de terrain) et avons noté leurs réponses. Avant même de commencer l'intervention (la recherche de terrain), il était important pour nous d'avoir une idée assez précise, factuelle, de la motivation et de l'intérêt des élèves à y participer. Connaître le degré d'intérêt des élèves envers notre expérimentation avant que celle-ci débute, et ensuite observer ce même degré d'intérêt à la fin de notre expérimentation, nous permet évidemment de comparer les résultats attendus avec ceux obtenus, pour savoir si l'intervention a été pertinente et si elle serait à proposer et en quelles conditions.

Pour ceci, nous avions enclenché un dialogue en groupe-classe en leur posant les trois questions suivantes : 1. Souhaites-tu participer à une recherche de terrain sociologique dans laquelle tu devras employer toutes les connaissances acquises à ce jour dans le cadre du cours CCQ et en rajouter des nouvelles tout en les employant sur le terrain? 2. Si oui, peux-tu expliquer ou préciser pourquoi? 3. Aimes-tu t'investir dans la réalisation de projets lors desquels la prise de décision basée sur l'emploi de la pensée critique te revient?

Suite à cette démarche de dialogue avec les groupes-classes, nous avons relevé un intérêt certain à participer à l'expérimentation de notre intervention : en effet, toutes les élèves ont explicitement exprimé un intérêt accru à effectuer une recherche sociologique de terrain: à la construire à toutes les étapes, à employer les différentes techniques de cueillette de données proposées à l'étude par le PFEQ, à interpréter des résultats. La raison principale invoquée par les élèves fut le fait d'apprendre une bonne partie de la matière en faisant, en effectuant une pratique ou des pratiques, et non en théorie ou en théorisant. Une deuxième motivation fréquemment invoquée fut l'intérêt à connaître les résultats de la recherche de terrain dans laquelle elles se seraient investies.

Pour documenter et réfléchir sur notre expérimentation en cours d'action, nous avons ensuite observé l'atmosphère ou le climat de la classe pendant les vingt périodes couvertes par le déploiement de notre projet de recherche de terrain (à l'aide d'une grille ; voir Appendice 2).

Finalement, après l'expérimentation, nous avons à nouveau questionné les élèves participantes par le biais d'un deuxième dialogue oral en groupe-classe avec les quatre classes, en utilisant un questionnaire final d'appréciation du fait d'avoir participé à une recherche sociologique de terrain. Nous leur avons ainsi posé les questions suivantes :

1. As-tu trouvé intéressant de participer à cette recherche de terrain sociologique dans laquelle tu as employé toutes les connaissances acquises dans le cadre du cours CCQ?
2. Si oui / non, pourquoi?
3. Quelle partie de la recherche sociologique de terrain as-tu aimée le plus et pourquoi?

4. As-tu été intéressée à apprendre à construire un questionnaire et ensuite l'employer?
5. Y a-t-il des parties de la participation à la recherche sociologique de terrain qui t'ont interpellé le plus? Lesquelles? Pourquoi?

4.1 Les résultats de l'expérimentation

Notre expérimentation a pris le temps de presque toute la troisième étape scolaire, soit du 6 février 2024 au 6 juin 2024, pour un total de 20 périodes, chacune de la durée d'une heure soit 60 minutes.

Comme précisé précédemment, pour documenter et préciser notre réflexion sur les résultats de l'expérimentation, nous avons utilisé, à chacune des 20 périodes de cette étape, une grille d'observation que nous avons créée (elle se trouve à l'Appendice 2). Nous avons complété cette grille à chacune des vingt périodes, en recourant à l'observation non participative.

Le but de cette grille était de nous faire remarquer lesquels parmi les principes d'une bonne gestion de classe ont été employés pendant chacune des étapes de notre intervention.

Cette grille contient tous les principes d'une bonne gestion de classe tels qu'énumérés par Dr François Guillemette (dans la colonne à gauche) et respectivement toutes les étapes de la recherche de terrain soit de notre expérimentation (dans la ligne en haut). À chacune des vingt périodes allouées à notre expérimentation, nous avons observé et noté lesquels de ces principes de classe se retrouvaient le plus fréquemment à être mis en pratique, le moins fréquemment, ou pas du tout, lors des différentes étapes de la recherche de terrain qui s'étendait sur les vingt périodes allouées à la recherche de terrain soit à l'APP parsemé périodiquement d'EE.

Considérant nos suppositions, nos déductions et surtout notre dialogue oral avec les quatre groupes-classes précédant notre intervention / expérimentation, les résultats attendus

étaient essentiellement : degré d'intérêt élevé et constant de la majorité des participantes à l'expérimentation, pendant toute la durée de l'expérimentation ; et besoin minimal de mettre en pratique les principes de gestion comportementale grâce à l'encadrement pédagogique et relationnel excellent dû à la nature des approches par projet (PP) et explicite (EE) combinées lors de la réalisation de la recherche sociologique de terrain. Les résultats obtenus n'ont déçu ni nos attentes initiales ni la majorité de nos déductions avant-expérimentation.

La comparaison des résultats attendus avec ceux obtenus nous a permis de remarquer que, lors de la réalisation d'une recherche sociologique de terrain (où l'APP ainsi que l'EE sont employés), les contenus à faire apprendre (concepts sociologiques, techniques de recherche et méthode sociologique) peuvent être intégrés de manière à assurer un intérêt soutenu et constant des élèves envers la matière. Et ceci en telle mesure que mettre en pratique des principes de gestion comportementale des apprenants s'avère presque entièrement non nécessaire. Comme nous pouvons remarquer en regardant le tableau à l'Appendice B, les principes 22 à 29 visant la gestion comportementale, n'ont pas été mis en pratique à presque aucune des vingt périodes de l'expérimentation.

Il y avait cependant, dans une des classes seulement, trois élèves qui n'ont démontré ni le même intérêt ni le même engagement envers la matière depuis le début de l'année scolaire, et, au moment de l'étape 3 lors de notre expérimentation, elles ont continué simplement à être cohérentes avec leur manque d'intérêt manifesté depuis le début de l'année scolaire ; il s'agissait cependant d'élèves ayant ce type d'attitude également envers d'autres matières et non seulement CCQ. Alors que toutes les autres participantes étaient significativement engagées envers la matière et en particulier envers la recherche sociologique de terrain et envers les apprentissages parsemés lors de cette recherche sous forme d'enseignement explicite ponctuel, ces quatre élèves ont participé par pure obligation scolaire afin d'avoir une note à chaque fin d'étape.

Les réponses des élèves, lors du dialogue en groupe-classe post-expérimentation, nous ont éclairés davantage. Les élèves ont unanimement répondu avoir trouvé fort intéressant de

faire une recherche sociologique de terrain et ont précisé que ce qu'elles ont aimé le plus fut le fait de construire par elles-mêmes l'instrument de recherche employé (le questionnaire) et, pour ceci, utiliser les connaissances acquises ainsi que leur esprit critique afin de bien choisir entre plusieurs possibles techniques ou instruments de recherche. Elles ont également unanimement déclaré que le moteur qui leur donnait l'élan à vouloir s'impliquer à chaque étape de la recherche de terrain fut la hâte de voir le questionnaire finalisé, pour ensuite pouvoir l'utiliser lors de la pratique de l'entrevue et pour finalement pouvoir connaître les résultats de la recherche.

Ce qui a été le moins apprécié (toutefois quand même apprécié) fut les périodes lors desquelles l'enseignement explicite a pris plus de temps que l'approche par projets. Les élèves aiment se sentir protagonistes de leurs apprentissages, être en action, exercer leur raisonnement critique.

Recourir à l'approche pédagogique de l'apprentissage par projets motive les élèves à être engagées envers la matière, plus qu'une approche de type magistral et d'enseignement explicite. L'enseignement explicite est bienvenu en tant qu'il est vraiment nécessaire pour clarifier des éléments sans lesquels la recherche de terrain sociologique ne pourrait pas progresser (comme bien expliquer les différentes techniques de recherche de terrain afin de bien comprendre quand il est optimal de les employer). Le fait de se retrouver dans le rôle de protagoniste proactive de la construction de son propre savoir, motive grandement.

Le fait d'avoir eu la liberté (accordée par l'enseignante) de travailler sur les parties du projet qui intéressaient davantage l'élève a été de nature à augmenter l'intérêt et la motivation envers la matière.

Le fait ensuite d'avoir pu travailler en équipe, d'interagir avec les collègues ayant les mêmes intérêts et ensemble de construire le savoir, dans une atmosphère de classe intellectuelle, mais humaine, où l'on peut parfois échanger dans un cadre positif et jovial, se lever pour faire des étirements et sortir pour remplir sa gourde d'eau, a été de nature à

motiver encore plus. Permettant ce degré de liberté dans ce climat de classe harmonieux et bienveillant, où la liberté individuelle dans l'autogestion des comportements va de pair avec la responsabilité de faire avancer le projet de recherche de terrain, a contribué également à motiver l'élève sous les aspects non seulement cognitif et social, mais aussi affectif.

Finalement, un élément ultérieur (de surplus et imprévu) a confirmé l'intérêt des élèves envers la recherche de terrain sociologique, vers le milieu de la troisième étape de l'année scolaire. Ayant été embauchée à titre d'enseignante suppléante pour la durée d'une année complète, la direction de l'école nous a avisés que, conformément aux procédures en place dans l'école, notre enseignement sera observé et évalué à trois reprises durant l'année scolaire. Lors de la dernière de ces évaluations, un sondage a été fait parmi les élèves dans lequel elles devaient répondre à de nombreuses questions parmi lesquelles « Nomme un de tes coups de cœur dans le cadre du cours CCQ » ; la grande majorité des élèves ont nommé comme coup de cœur la recherche de terrain, en donnant comme explication de ce choix le fait d'apprendre à construire une recherche de terrain, d'apprendre à construire des instruments de cueillette de données, de se dédier à la cueillette de données sur le terrain et finalement de connaître les résultats de la recherche.

4.2 Pour améliorer l'intervention et la reposer

En réfléchissant rétroactivement à notre projet de recherche de terrain sociologique proposé aux classes de cinquième année, ce que nous souhaiterions améliorer serait le fait d'inclure tous les concepts étudiés pendant la cinquième année, pour que l'intégration et l'emploi de toutes les connaissances acquises soient véritablement exhaustifs.

À noter que se dédier à la réalisation d'une recherche sociologique de terrain pourrait être effectuée seulement au deuxième cycle d'études secondaires, car conformément à la progression des apprentissages explicitée dans le PFEQ à la page 19, recueillir des données primaires à l'aide d'outils de collecte élaborés par soi-même et mobiliser des

concepts pertinents en cours d'analyse et d'interprétation, identifier des limites de son interprétation liées aux données recueillies, et comparer des interprétations en reliant des similarités et des différences aux démarches d'analyse et de collecte de données, se fait uniquement au deuxième cycle, sous la C1 (Étudier des réalités culturelles).

Un autre aspect qui pourrait à notre avis augmenter la pertinence et le succès d'un projet de recherche de terrain sociologique serait le fait de le déployer sur un terrain en dehors de l'école. Aller faire de l'observation non participative ou participative, des entrevues, des sondages, dans des milieux où les élèves peuvent travailler l'habileté à dialoguer de telle manière à instaurer une communication significative qui permet une riche cueillette de données. De plus, le fait d'approcher et interviewer des personnes étrangères, jamais rencontrées auparavant, peut constituer un point d'attraction dans la réalisation d'une enquête de terrain.

4.3. Réflexion sur nos compétences professionnelles lors de l'expérimentation

L'expérimentation nous a permis de travailler et développer toutes les compétences professionnelles. Nous les considérons une à une ci-dessous.

En lien à la compétence 1 (*Agir en tant que médiateur.trice d'éléments de culture* cf. Réf. p. 48-49), notre force s'est confirmé être l'excellente maîtrise des contenus du PFEQ pour la matière CCQ. De plus, les apprentissages proposés ont été entièrement en lien avec (et à partir de) la réalité sociale québécoise contemporaine. En lien à cette compétence, ce que nous estimons pouvoir développer en lien à la réalisation d'une future recherche sociologique de terrain, ce serait de « collaborer avec la communauté et les organismes culturels du milieu, et connaître les ressources et les programmes qui soutiennent l'enseignante ou l'enseignant dans son rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture » (Réf p. 49) ; en effet, une recherche de terrain sociologique peut bien être réalisée en dehors de la classe et bénéficier de nombreuses manières de l'appui de la part de la communauté et des organismes du milieu.

En lien à la compétence 2 (*Maitriser la langue d'enseignement* cf. Réf. p. 50-51), une autre de nos forces est l'excellente maîtrise du français. Lors de notre expérimentation, nous avons sans faute valorisé la langue d'enseignement, non seulement en corrigéant en tout temps les élèves de manière constructive si ceci fut nécessaire, mais également en utilisant un vocabulaire enrichi et avancé de manière intentionnelle.

En lien à la compétence 3 (*Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage*, cf. Réf. p. 54-55), notre force réside dans le fait de préparer les contenus et les activités de nos cours soigneusement en les ramenant à un fil conducteur dans le cadre de chacune des périodes ainsi que d'une période à l'autre ; ceci du début jusqu'à la fin de l'année et particulièrement durant l'expérimentation réalisée. La classe savait en tout temps ce que nous faisons, voyait les liens avec ce que nous avions fait et connaissait également ce que nous allions faire par la suite : le programme de l'étape, tout comme de notre projet de recherche de terrain parsemé d'enseignement explicite, ont été présentés au début de l'étape. Nous avons créé du matériel pédagogique varié, en suivant de près le PFEQ et en l'adaptant au niveau des élèves. Les phases préparation – intégration – transfert – réinvestissement étaient constamment incluses dans notre matériel. Nous déposions les contenus que nous produisions dans *Showbie* (la plateforme collaborative qui nous a permis d'interagir et d'intégrer efficacement les apprentissages faits), ce qui fut essentiel considérant le manque de matériel didactique en lien au nouveau programme.

En lien à la compétence 4 (*Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage* (Réf. p. 56-57), notre force fut celle de communiquer clairement les intentions pédagogiques à chaque période, les consignes, les attentes ainsi que les modalités de procéder (le déroulement) et de diversifier les approches et les tâches qui étaient toujours autonomisantes. L'élève était appelé à faire beaucoup de recherche dans des contenus (textes numérisés ou matériel audiovisuel), dans des données statistiques, de les interpréter, et ceci de manière autonome.

Ce que nous aurions pu développer en lien à cette compétence fut le fait d'ajuster davantage « les modalités de travail en fonction de la nature des compétences à développer, de la complexité de la tâche, du temps disponible et du niveau de réussite des élèves. » (Réf p. 57). Dans ce sens précis : que l'on peut toujours expliciter davantage, il y a toujours lieu de le faire, surtout à l'occasion des rétroactions écrites que nous donnons aux travaux proposés. Souvent nous aurons pu également gérer mieux le temps, car il arrivait parfois que des tâches soient reportées à la période suivante, car nous nous étions attardés plus que prévu sur une certaine tâche ou dans un débat.

En lien à la compétence 5 (*Évaluer les apprentissages*, cf. Réf. p. 58-59), nos forces sont : « concevoir ou choisir des instruments ou des modalités d'évaluation qui s'appuient sur les programmes d'études et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves. » (Réf., p. 59) ; « utiliser des modalités d'évaluation appropriées pour l'objet évalué » (Réf., p. 59) ; « concevoir ou choisir des outils d'évaluation qui sont signifiants pour les élèves. », « repérer les forces ainsi que les défis des élèves et prévoir des interventions appropriées qui favoriseront leurs apprentissages. » (Réf., p. 59) ; « prévoir des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués. » (Réf., p. 59). Ce que nous pourrions et devrions développer serait augmenter la fréquence des rétroactions (« Donner des rétroactions fréquentes et constructives à l'élève pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression. » cf. Réf., p. 59).

En lien à la compétence 6 (*Gérer le fonctionnement du groupe-classe*, cf. Réf. p. 60-61), une de nos grandes forces est certainement celle de construire et de maintenir des relations positives avec les élèves dans un climat respectueux, sécurisant et propice à l'apprentissage tout en veillant à l'organisation physique et du temps. Si cela est nécessaire, nous intervenons avec discernement auprès des élèves pour faire respecter les règles de vie et consigne les comportements inappropriés pour en assurer le suivi ; cependant pendant notre expérimentation ceci ne fut aucunement nécessaire. Dans les

classes, il y avait une bonne discipline, un climat positif entre les élèves ainsi qu'entre eux et nous ; nous avions le souci de faire respecter les règles de l'école ; nous intervenions lorsqu'un élève n'était pas dédié à la tâche ou avait tendance à parler au moment inapproprié (sur dix classes avec lesquelles nous travaillons au PSNM, dont six classes de cinquième année, dont quatre classes de cinquième année furent celles qui ont participé à la recherche de terrain, ceci est arrivé dans une seule des classes, et ceci à l'occasion, non habituellement). Ce que nous devrions développer davantage en lien à cette compétence serait de « repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d'incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier. » (Réf. p. 61) Nous saisissions bien lorsqu'une élève ne comprend pas, cependant nous saisissions moins lorsqu'elle est démotivée. Particulièrement dans le cadre du PSNM où les élèves sont très polies, il est encore plus difficile de déceler la démotivation, car, par respect et politesse, elles ne la manifestent pas aisément.

En lien à la compétence 7 (*Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, cf. Réf. p. 62-63*) nous avions eu moins de travail à faire dans le cadre du PSNM en raison du fait que les élèves, surtout celles qui ont participé à notre expérimentation, étaient plutôt homogènes sous l'aspect des besoins pédagogiques, notamment il s'agissait d'élèves plutôt fortes ou avancées et non pas en difficulté. Il y en avait qui avaient des plans d'intervention, cependant il s'agissait de plans d'intervention qui visaient des troubles comme, par exemple, ceux d'anxiété ce qui n'excluait pas un niveau élevé de performance.

En lien à la compétence 8 (Soutenir le plaisir d'apprendre, cf. Réf. p. 64-65), une de nos forces principales est certainement celle de soutenir le plaisir d'apprendre : nous faisons toujours remarquer le progrès à ceux qui ont progressé, nous accueillons toujours positivement toutes questions ou interventions en classe lors des échanges verbaux et nous les valorisons, nous encourageons également l'exploration de ressources diversifiées de manière autonome avec des intentions précises, nous encourageons également les démarches qui peuvent constituer de précieux outils pour la vie (par exemple, la démarche

de réflexion éthique appliquée à leur propre quotidien et non seulement dans le cadre d'un cours). Nous valorisons sans faute l'entraide en proposant des travaux d'équipe. Nous adaptons toujours les activités proposées aux intérêts des élèves.

Ce que nous aurions à développer davantage serait de faire prendre conscience davantage, aux élèves qui s'améliorent, de leurs progrès et de leurs réussites ; et s'intéresser davantage à ce que les élèves font en dehors de leurs cours.

En lien à la compétence 9 (*S'impliquer activement au sein de l'équipe-école*, cf. Réf. p. 68-69) : nous n'hésitons pas à nous impliquer dans les activités de l'école lorsque nous sommes sollicitées ou par propre initiative.

En lien à la compétence 10 (*Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté*, cf. Réf. p. 70-71), notre force est de communiquer bien, positivement, efficacement avec les parents. Nous pourrions cependant développer cette compétence en faisant des suivis plus serrés auprès des parents lorsque nécessaire.

En lien à la compétence 11 (*S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession*, cf. Réf. p. 74-76) : nous sommes très engagées dans notre propre développement professionnel et cherchons constamment à améliorer notre enseignement en faisant de nombreuses lectures pertinentes et en pas manquant les occasions de bénéficier de différentes formations. Nous apprenons également constamment de la part des élèves eux-mêmes.

En lien à la compétence 12 (*Mobiliser le numérique*, cf. Réf. p. 78-79), nous pouvons préciser que les technologies sont pleinement impliquées dans notre travail au quotidien. De plus, nous travaillons la compétence numérique aussi chez les élèves en leur proposant souvent des projets évalués en format numérique. Cependant, il y a toujours lieu de perfectionner davantage notre propre utilisation des ressources numériques en général, en découvrant par exemple d'ultérieures ressources numériques utilisables en classe. Nous

sommes particulièrement à l'affût d'applications qui peuvent rendre les apprentissages plus ludiques.

En lien à la compétence 13 (*Agir en accord avec les principes éthiques de la profession*, cf. Réf. p. 80-82) : nous agissons de manière toujours très respectueuse envers toutes les parties impliquées dans notre travail au quotidien (élèves, parents, collègues, supérieurs, personnels de l'école). Il va sans dire que le respect est de mise dans tout contexte pour nous. Nous adoptons en toute circonstance des attitudes neutres et, bien que de nombreux sujets sensibles rentrent dans la matière que nous enseignons, nous n'exprimons jamais notre point de vue personnel et nous avons le souci de ne laisser transparaître aucune de nos opinions personnelles. Nous sommes justes et équitables en toute circonstance. Face aux attitudes difficiles (de tout type) des élèves, nous ne changeons jamais d'attitude, mais restons en tout temps compréhensives et bienveillantes.

CONCLUSION

L'objectif de notre expérimentation était d'observer si le fait de participer à la réalisation du projet de recherche sociologique de terrain soutenu ponctuellement par de l'enseignement explicite (là où il fallait expliciter des contenus pertinents et des étapes de la recherche de terrain) semblait produire chez les élèves de l'intérêt, de l'implication, de l'engagement soutenu et constant envers la matière.

L'expérimentation nous a amenés à constater que la participation à la recherche de terrain sociologique a effectivement alimenté la motivation et l'intérêt des élèves envers la matière.

Déjà lors du dialogue avec le groupe-classe précédent l'expérimentation, les filles ont affirmé leur intérêt à y participer. Pendant l'expérimentation, leur attitude et comportement ont confirmé pleinement tel intérêt déclaré. Après l'expérimentation, le fait d'avoir manifesté l'intérêt envers une ultérieure recherche cette fois-ci non plus descriptive, mais explicative (qui puisse expliquer le pourquoi des formes de savoir les plus présentes et définitoires des finissantes du PSNM), a confirmé leur intérêt tant envers le projet de recherche de terrain qu'envers les contenus de la matière.

Le fait de participer à une recherche sociologique de terrain à toutes les étapes, en prenant des décisions afin de faire des choix pour faire avancer la recherche, s'est effectivement prouvé entièrement compatible avec le type de personnalité d'une élève du PSNM telle que nous l'avons décrite au chapitre 2 de cet essai.

De plus, le type de projet, constitué par la recherche de terrain sociologique, possède un caractère intégrateur des connaissances acquises et développe significativement la pensée critique chez les élèves, ce qui a motivé davantage les élèves.

Le fait de construire un ample questionnaire et de collecter des données par le biais du sondage et des entrevues, ont constitué pour les élèves participantes une manière de faire

différente, qu'elles n'avaient jamais connu auparavant: une manière autre, nouvelle, proactive, empirique.

Cette approche leur a permis de faire un lien entre une dimension théorique, une factuelle, entre des données cueillies et ensuite interprétées.

Un élément fort apprécié par les élèves fut également celui de s'engager pendant un bon nombre de périodes en vue de la poursuite d'un objectif commun encore à atteindre: découvrir les types de savoir dominants chez les finissantes du PSNM.

En ce qui concerne les limites du projet de recherche sociologique de terrain : si nous tenons compte du fait qu'il se veut intégrateur des connaissances acquises préalablement au cours de l'année scolaire en cours, et si nous considérons également le fait qu'il s'étend sur bon nombre de périodes notamment vingt, nous concluons qu'il serait difficilement envisageable de le proposer en début d'année scolaire et probablement aussi difficilement envisageable de le proposer à plusieurs reprises durant l'année scolaire.

RÉFÉRENCES

Bissonette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements*. Chenelière Éducation.

Bocquillon, M., Baco, C., Deropbertmasure, A., Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies*. De Boeck Supérieur.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Bissonette, S., Richard, M. (2023). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. De Boeck Supérieur.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3e éd.). Éditions Chenelière.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Hollingsworth, J., Ybarra, S. (2012) *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Chenelière Éducation.

Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2e éd.). Les éditions CEC.

Rocher, Guy. (2009). « L'évolution religieuse de la société québécoise », dans Jean-François Gaudreault-Desbiens, *Le droit, la religion et le raisonnable. Le fait religieux entre monisme étatique et pluralisme juridique*, Montréal, Éditions Thémis, p. 33-51.

Rocher, Guy. (2012). « Confessionnalité et laïcité : vers une école commune, laïque et nationale », dans Serge Cantin, L'éducation en péril. Pour mieux penser «le printemps érable ». *Les Cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, No. 2, automne 2012, p. 38-65.

Rocher, Guy. (2018). « Confessionnalité et laïcité dans la mire du Rapport Parent », dans David Koussens et Catherine Foisy, *Les catholiques québécois et la laïcité*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 197-206

Tardif, M. (2004). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

<https://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782763718255>

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.

<https://banq.pretrnnumerique.ca/resources/58e520902357944c006bddc9>

Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2e édition). Anjou, QC : Les éditions CEC.

Université du Québec (2016). *Site internet Organisation de l'éducation au Québec* (OEQ). Québec: Université du Québec. www.uqtr.ca/oeq/reseauUQ

APPENDICE A

Chère Mme Gheorghiu,

Je teneais à vous écrire un petit mot afin de vous remercier pour cette très belle année, où j'ai eu la chance de vous côtoyer. Grâce à vous, j'ai su apprendre à faire évoluer ma pensée critique et à grandement approfondir mes connaissances en matière de réflexion éthique et de savoir sociologique.

Mais ce n'est pas tout! Car oui, la matière que vous nous avez enseigné était fort intéressante, mais VOUS avez été la source de cet intérêt!

Eh oui, c'est d'abord et avant tout grâce à vous et à votre enthousiasme contagieux que j'ai été motivée à vouloir découvrir la sociologie!

Merci pour vos encouragements et votre intérêt constant en cours car ils m'ont donnée envie de voir plus loin que ce que le programme nous enseigne!

Je vous souhaite une bonne continuation,
Merci pour tout!

APPENDICE B

APPENDICE C

Le questionnaire construit par les élèves elles-mêmes

PRATIQUE D'EMPLOI D'UNE TECHNIQUE DE RECHERCHE SOCIOLOGIQUE

ENQUÊTE SOCIOLOGIQUE « DES RÉPONSES ACTUELLES À DES QUESTIONS IMPORTANTES : L'OPTIQUE DE VIE DES FINISSANTES DU PSNM »

Chère finissante,

Dans le cadre du cours CCQ, mes collègues et moi avons construit ce questionnaire et présentement nous sommes à l'étape de son utilisation sur le terrain.

Nous aimerais connaître ton opinion au sujet de quelques aspects importants qui touchent notre vie. Merci de prendre quelques instants (max. 15 min) pour remplir ce questionnaire.

C'est avec grand plaisir que nous te ferons part des résultats de notre recherche, si tu le souhaites.

Pour chaque question, choisis UNE SEULE RÉPONSE: CELLE QUE TU PARTAGES LE PLUS.
 Merci !!!

1. Le bonheur c'est...

- 001...faire la volonté de Dieu et avoir une relation avec Dieu au quotidien.
- 002...avoir l'âme apaisée.
- 003...seulement au Paradis, après la mort, jamais sur la Terre ni en cette vie
- 004...un état émotionnel causé par des hormones et par le système nerveux ; le fonctionnement harmonieux des trois parties de l'encéphale.
- 005...la satisfaction de nos propres désirs et préférences.
- 006...suivre des principes clairs.
- 007...le résultat des bonnes actions (p. ex. aider les autres, les aimer inconditionnellement, avoir de la compassion en tout temps).
- 008...ce qui donne du sens à la vie.
- 009...la reconnaissance et l'appréciation des petites choses de la vie et la capacité de voir chaque malheur comme une face du bonheur.
- 010...le détachement de tout sentiment « néfaste » (colère, envie, jalousie, avidité, etc.).
- 011...la prise de conscience par rapport à l'existence.

2. Est-ce que l'être humain est véritablement libre?

- 012 Oui, certainement, car il a le choix d'agir librement selon sa propre volonté personnelle, malgré toutes les contraintes du contexte.
- 013 Seulement s'il se libère de l'ignorance et de la confusion.
- 014 Non, car, même si nous avons la capacité d'agir librement, Dieu a préétabli nos choix.
- 015 Partiellement ou pas du tout, en raison des contraintes souvent sociales (p. ex. la famille, les lois, etc.).

3. Les injustices qui existent dans le monde...

- 016 ...résultent des mauvaises tendances individuelles présentes chez l'être humain (avidité, égocentrisme, égoïsme, insouciance, méchanceté, etc.).
- 017 ...sont systémiques (= dues à la manière dont les sociétés sont organisées et fonctionnent), imposées de l'extérieur, inévitables.

- 018 ...sont dues soit aux individus qu'aux sociétés, leurs causes sont internes autant qu'externes.

4. Les inégalités (économiques, de sexe, etc.) existent dans le monde à cause...

- 019 ..de Dieu.
- 020 ..de la nature humaine : l'individu et la société sont faits ainsi, ni Dieu ni personne n'y peut rien.

5. Les guerres, quelle que soit leur nature (religieuse ou autre), se produisent à cause..

- 021 ..des nombreuses mauvaises tendances intérieures à la personne humaine (mauvais cœur, mauvaises pensées, mauvais jugements, intolérance envers autrui, etc.).
- 022 ..de l'abus de pouvoir des politiciens.
- 023 ..de leur nécessité et inévitabilité.

6. Certaines personnes s'enrôlent volontairement dans les sectes à cause...

- 024 ...d'un besoin de communauté et d'appartenance.
- 025 ...d'une recherche de sens et d'une spiritualité.
- 026 ...d'une vulnérabilité émotionnelle.
- 027 ...d'une manipulation et d'un lavage de cerveau.
- 028 ...d'une quête de leadership ou de direction.
- 029 ...d'une pression sociale.
- 030 ...de toutes ces raisons réunies.

7. L'art existe..

- 031 ..pour contribuer à répandre la foi, pour glorifier Dieu.
- 032 ..juste pour représenter artistiquement des réalités de ce monde.
- 033 ..parce que c'est une forme de beauté, c'est joli, c'est plaisant.
- 034 ..pour gratifier, pour satisfaire nos sens.

8. Après la mort...

- 035 ..nous irons au paradis, au purgatoire ou en enfer, en fonction de la manière dont nous avons mené notre vie sur Terre.
- 036 ..notre âme va simplement ailleurs où elle continuera d'exister (peut-être même au Hadès).
- 037 ..je ne sais vraiment pas, car il n'y a aucun indice qui prouve s'il y a une suite ou non.
- 038 ..nous cessons tout simplement d'exister, complètement ; nous sommes juste un amas de cellules formé par hasard pour un temps court et qui meurent pur toujours.
- 039 ..il y a la Résurrection suivie de la vie éternelle, mais pas au paradis ni au purgatoire ni en enfer.
- 040 ..nous nous réincarnons dans un corps différent (pas nécessairement humain).
- 041 ..nous nous réincarnerons dans un autre corps humain jusqu'à l'atteinte du nirvana.

9. Pour moi, la mort c'est:

- 042 ...une heureuse transition vers une vie éternelle, un retour à notre source de vie.
- 043 ...un processus d'évolution naturelle inévitable suivi d'une grande inconnue.
- 044 ...un passage vers une vie dont la nature et qualité ont été déterminées par mes actions ici sur Terre.
- 045 ...le Grand Jour où j'irai au Ciel si je me suis conformé à toutes les normes, lois, prescriptions de ma religion
- 046 ...un passage vers une nouvelle renaissance dans un autre cycle de souffrance
- 047 ...un état d'inconscience jusqu'à une future résurrection.

10. Le sens de la vie c'est..

- 048 ..vivre en accomplissant la volonté de Dieu pour ensuite retourner chez Dieu, au Paradis.
- 049 ..souffrir pour grandir comme être humain.
- 050 ..exercer ses capacités (intelligence, sagesse, habiletés) pour trouver le bonheur.
- 051 ..apprendre à se détacher afin d'atteindre le nirvana.
- 052 ..atteindre ses objectifs (professionnels, familiaux, etc.) et son plein potentiel.
- 053 ..vivre pleinement pendant qu'on y est ; se sentir vivant ; vivre la vie.
- 054 ..une invention imaginaire ; il n'y a aucun sens.

11. Le destin..

- 055 ..n'existe pas.
- 056 ..est modifiable par la personne.
- 057 ..est prédéterminé pour tout être humain et ne peut être changé.

12. Croire en quelque chose de plus grand que nous...

- 058 ...donne un sens à notre vie.
- 059 ...apporte du réconfort face aux mystères et incertitudes de la vie.
- 060 ...renforce les liens au sein des communautés et des cultures.
- 061 ...est une source d'espoir et de force dans les moments de crise ou de souffrance.
- 062 ...peut guider les comportements éthiques et moraux.
- 063 ...répond à notre quête spirituelle et existentielle
- 064 ...remplit un vide intérieur, apportant un sentiment de plénitude et de paix.
- 065 ...stimule l'imagination et la création artistique.
- 066 ...est une pure illusion inutile.

13. Une bonne personne...

- 067 ..agit en accord avec ses propres valeurs et principes moraux même lorsque c'est difficile.
- 068 ..est celle qui suit les enseignements religieux et qui aspire à être sainte.

14. L'amour c'est..

- 069 ..aimer toute personne comme on s'aime soi-même.
- 070 ..une obligation qui prend la forme du mariage.
- 071 ..juste un concept commercialisé.
- 072 ..un sortilège créé par des licornes.
- 073 ..un ensemble de réactions chimiques et de libération d'hormones.
- 074 ..quelque chose qui n'existe pas.

15. Avec les personnes pauvres, la meilleure chose serait de..

- 075 ..les soutenir en leur partageant nos avoirs.
- 076 ..leur faire remarquer qu'ils sont les responsables de leur propre pauvreté.
- 077 ..n'interagir et n'y penser aucunement.

16. La perfection est..

- 078 ..attribuable à Dieu seulement.
- 079 ..attribuable aux personnes mais très rarement.
- 080 ..inexistante.

17. La beauté est..

- 081 ..une qualité de tout ce que Dieu a créé (souvent exprimée aussi sous forme d'art).
- 082 ..une qualité subjective et immanente.
- 083 ..la matérialisation de modèles mathématiques élégants ou de proportions exactes.
- 084 ..une qualité subjective transcendant.
- 085 ..une des manifestations de Dieu et une vertu morale.
- 086 ..une expression de la présence de Dieu dans le monde.
- 087 ..de la compréhension, de la compassion, de la sagesse.

18. Les déjà-vus sont

- 088 ...des enregistrements, dans la mémoire à court-terme, de perceptions inconscientes qu'on a pendant un déficit transitoire de l'attention.
- 089 ...des fausses impressions, des illusions qui n'existent pas en réalité.
- 090 ...des prémonitions.
- 091 ...des manifestations mystérieuses de quelques facultés mystérieuses qu'on a et dont on n'est pas (encore) conscients.

19. La religion est toujours présente dans les sociétés modernes, car..

- 092 ..elle relie l'être humain à Dieu, la créature à son créateur ; elle est conforme à la réalité, à la vérité.
- 093 ..elle répond à des besoins importants réels de la personne humaine.
- 094 ..elle rassure l'être humain face à une perspective de l'inconnu.
- 095 ..il y a des gens qui aiment vivre dans l'illusion ; aucune des croyances religieuses n'est vraie.

20. La tendance à la surconsommation (non seulement matérielle) est due...

- 096 ...à l'hédonisme dominant dans le monde contemporain.
- 097 ...à l'absence de valeurs religieuses et spirituelles.
- 098 ...à l'industrialisation et au capitalisme.
- 099 ...au manque d'une éthique du bien et du mal.
- 100 ...à la culture de masse sans cesse alimentée par la publicité.

21. À mon avis, l'appartenance à une autre culture que celle dominante dans la société ou l'on vit...

- 101 ..peut constituer un obstacle pour bien vivre en société.
- 102 ..ne peut pas constituer un obstacle pour bien vivre en société.

22. Il y a une multitude de religions dans le monde parce que...

- 103 ..chaque religion interprète à sa manière les mêmes vérités spirituelles universelles.
- 104 ..les différents peuples et civilisations ont développé leur propres systèmes de croyances, étroitement reliées à leur contexte historique, géographique, culturel.
- 105 ...il y a toujours des divisions au sein des religions en raison des conflits internes et des divergences d'opinion.
- 106 ..les êtres humains tendent à recourir au surnaturel lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver des explications scientifiques aux phénomènes naturels.