

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

PAR
GABRIEL CHARTIER-PRIMEAU

L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS EN UNIVERS SOCIAL : LE CAS DU
CONCEPT D'INÉGALITÉ DANS LE COURS DE GÉOGRAPHIE CULTURELLE EN
CINQUIÈME SECONDAIRE

MARS 2016

À tous ceux qui veulent ajouter une valeur à ce qu'ils enseignent...

« Apprendre est l'essence de la vie. »

-Krishnamurti

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord prendre le temps de remercier quelques personnes qui m'ont permis, de près ou de loin, de mener à terme ce travail de recherche.

En premier lieu, il est clair que mes principaux remerciements s'adressent à François Guillemette, directeur de cette recherche et professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ta confiance, ta patience et ta présence complète lors de nos rencontres m'ont fourni l'encadrement dont j'avais besoin.

Je veux aussi souligner l'apport important et complémentaire que m'a généreusement fourni Sandra-Chiasson-Desjardins, chargée de cours et candidate au doctorat à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ta façon d'expliquer certains concepts, de façon juste, et de vulgariser le jargon de la recherche a été une aide précieuse pour moi.

Je ne saurais passer sous silence la créativité et la motivation de mon enseignant-associé, Marc Trudel, lors de mon deuxième stage en enseignant. Merci pour l'écoute, l'encouragement et la réflexion que tu m'as permis de développer. L'enseignement n'est pas chose simple, mais on doit se permettre d'y mettre de son cœur.

Merci aussi à mes nouveaux collègues, particulièrement Frédéric, qui me permet de comprendre l'importance de la recherche et du travail d'équipe. Tu m'apportes la motivation nécessaire à être en quête de nouveaux moyens, de nouvelles façons d'essayer d'enseigner au mieux de mes capacités.

Je veux remercier du fond du cœur les gens qui m'entourent au quotidien. Mon frère, Marc-Antoine, véritable exemple de discipline et de persévérance. Dominique, la rigueur incarnée. Arno, pour la réflexion et la compréhension. Et Nina, pour tes encouragements, ton inlassable soutien à tout moment et ton écoute.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1.....	3
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le nouveau programme de géographie culturelle	4
1.2 L’enseignement des concepts en univers social	7
1.3 La démarche active.....	11
1.4 Questions générales.....	13
CHAPITRE 2.....	15
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIF	15
2.1 Définition du concept.....	15
2.2 Le concept appliqué aux sciences humaines.....	17
2.3 Apprentissage des concepts selon le modèle de Britt-Mari Barth.....	18
2.4 Adaptation du modèle de Barth.....	25
2.5 Les éléments de l’expérimentation	26
2.5.1 Le choix du concept	26
2.5.2 La réalisation d’un schéma	26
2.5.3 Le travail en collaboration	27
2.6 Objectif.....	28
CHAPITRE 3.....	30
MÉTHODOLOGIE	30
3.1 Contexte de l’expérimentation	30
3.2 Description détaillée de l’expérimentation	32
3.3 Collecte et analyse des données	36
CHAPITRE 4.....	38
RÉSULTAT ET ANALYSE DE L’INTERVENTION.....	38
4.1 Analyse de l’expérience de stage.....	38
4.2 Différences avec le modèle de Barth	44
4.3 Difficultés rencontrées lors de l’expérimentation et points positifs de cette dernière.....	45
4.4 Discussion autour des schémas réalisés par les élèves.....	46
4.4.1 Analyse de deux schémas.....	47
4.4.2 Conclusions préliminaires.....	49
CHAPITRE 5.....	51

CONCLUSION	51
5.1 Les apports de la démarche d'expérimentation	51
5.2 Réflexion critique sur la démarche	52
5.3 Limites de l'essai	53
5.4 Contribution au développement de mes compétences	54
5.5 Conclusion personnelle	55
BIBLIOGRAPHIE	56
APPENDICE A.....	59
STRUCTURE DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE CULTURELLE.....	59
APPENDICE B.....	60
PRÉSENTATION DES SCHÉMAS EN ÉQUIPE	60

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 - CONTENU DU CHAPITRE SUR L'AIRE CULTURELLE LATINO-AMÉRICAINNE	9
FIGURE 2 - APPORT DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE AU PROGRAMME DE FORMATION.	12
FIGURE 3 - LA MÉDIATION DES APPRENTISSAGES SELON BARTH.....	21
FIGURE 4 - LE MODÈLE OPÉRATOIRE DU CONCEPT	22
FIGURE 5 - SCHÉMA 1 (PREMIÈRE CLASSE).....	48
FIGURE 6 - SCHÉMA 2 (DEUXIÈME CLASSE).....	49

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - TABLEAU COMPARATIF ENTRE LE MODÈLE DE BARTH ET L'EXPÉRIMENTATION.....	44
--	----

RÉSUMÉ

La réforme des programmes scolaire au Québec a apporté de nombreux changements dans le milieu de l'enseignement secondaire. Pour les enseignants, cela représente un grand défi d'adaptation. D'une part, ils doivent se familiariser avec un programme centré sur une logique de compétences et, d'autre part, ils doivent préconiser des stratégies d'enseignement variées, lesquelles doivent le plus possible mettre les élèves en action. Le présent essai reprend ces aspects importants de la réalité enseignante actuelle appliqués dans le contexte d'une expérimentation qui s'est déroulée lors d'un stage en enseignement. Inspiré du modèle de médiation des apprentissages développé par Britt-Mari Barth, j'ai voulu impliquer les élèves d'un cours de Géographie culturelle dans une démarche active d'apprentissage autour du concept d'inégalité. Les objectifs étaient d'identifier les modifications nécessaires dues au contexte particulier, d'évaluer les conséquences sur l'apprentissage relié à cette méthode et de repérer les limites de ce modèle.

Cet essai explore donc les questions reliées à l'apprentissage des concepts, un aspect bien présent dans les programmes scolaires actuels au Québec, notamment en univers social. L'importance accordée à la dimension active de l'élève m'a amené à explorer le travail collaboratif ainsi que l'élaboration de schémas organisationnels. Si plusieurs points positifs ressortent de cette expérimentation, nous verrons que l'amélioration de certains éléments préparatifs (consignes, modélisation, etc.) aideraient les élèves à mieux apprendre.

Descripteurs : enseignement des concepts, univers social, apprentissage par schéma, démarche active

INTRODUCTION

Ayant réalisé mon premier stage au premier cycle du secondaire dans des classes d'histoire et éducation à la citoyenneté de première secondaire et de géographie de deuxième secondaire, j'ai pu faire deux constats en lien avec l'apprentissage de ces deux disciplines. D'abord, les changements apportés par le renouveau pédagogique ont mis l'apprentissage des concepts dans ces deux matières scolaires au premier plan, ce qui a eu un impact considérable sur les méthodes d'enseignement. Ensuite, je me suis vite rendu compte que l'utilisation des cahiers d'apprentissage (manuels et cahiers d'exercices) pouvait prendre une place prédominante durant les séances de classe (corrections, lecture de textes et exercices à compléter) et ainsi faire en sorte que l'élève soit peu actif ou peu en interaction avec son enseignant et le reste du groupe. Ce parcours m'a amené à me questionner sur la façon d'enseigner les disciplines en sciences humaines.

L'approche du deuxième stage dans un milieu scolaire offrait une opportunité de taille pour aborder à nouveau cette dimension particulière que constitue l'enseignement des concepts en univers social. Certaines questions ont émergé en lien avec ce défi : quelles méthodes devons-nous préconiser pour favoriser l'enseignement-apprentissage des concepts en univers social au secondaire? Quelles approches adopter en ce sens pour être en adéquation avec la réforme des programmes scolaires au Québec? Comment favoriser une démarche active d'apprentissage chez les élèves dans ce contexte?

Ces questions ont permis de développer une expérimentation précise et adaptée au contexte de stage pour des classes de Géographie culturelle en cinquième secondaire. Cette expérimentation visait, entre autres, à mettre en pratique un modèle d'apprentissage des concepts préconisant un mode d'apprentissage actif et en collaboration, le tout appliqué à un concept que l'on retrouve dans le programme de géographie en question. Ce double défi auquel cet essai nous convie a pour objectif de comprendre davantage les enjeux auxquels doivent faire face les enseignants dans la préparation et la mise en œuvre des activités d'apprentissage reliées à l'apprentissage de concepts en univers social.

Le premier chapitre de cet essai permettra de délimiter la problématique en mettant en perspective les éléments du programme de Géographie culturelle en cinquième secondaire, de l'enseignement de concepts en sciences humaines et de la démarche active d'apprentissage, ainsi qu'en posant certaines questions générales. Le deuxième chapitre présentera le cadre conceptuel fondé sur un modèle d'apprentissage des concepts. Le troisième chapitre concernera la méthodologie utilisée pour notre expérimentation, qui s'est déroulée dans le cadre d'un stage de maîtrise en enseignement au secondaire. Le quatrième chapitre présentera les résultats et une analyse de l'intervention ainsi que des modifications apportées au cadre conceptuel. Finalement, le cinquième chapitre permettra de faire une synthèse critique à partir des résultats obtenus tout en permettant d'identifier certaines limites et de mettre en valeur une perspective du présent travail en guise de conclusion.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Les nombreux changements en éducation au Québec qui accompagnent le contexte de la réforme des programmes ont influencé autant les programmes scolaires que les pratiques pédagogiques des enseignants des niveaux primaire et secondaire. Ces nouveaux défis s'accompagnent également de nouveaux contenus à enseigner. Les nouveaux contenus de formation ont bien évidemment concerné les programmes d'univers social au secondaire, alors qu'il y a eu une refonte importante des différents programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (HEC) et de géographie. Le dernier programme à avoir été élaboré est celui de géographie culturelle, dont la version officielle du se fit attendre jusqu'à la fin de l'année 2014.

Le début des années 2000 a été une période de changement dans le domaine de l'enseignement secondaire au Québec, où une importante réforme s'est mise en place graduellement. Fait intéressant pour le présent essai, suite à ces changements, qui ont permis une professionnalisation de l'enseignement, le manuel n'est plus au cœur des apprentissages et l'enseignant cherche à créer des situations qui permettent aux élèves d'apprendre de manière active (Gauvreau, 2007).

De plus, cette réforme a vu l'importance d'actualiser les programmes pour « adapter » le système scolaire à de nouvelles « données » sociales, économiques et culturelles (Whitty *et al.*, 1998 Dans Maroy, 2006). Évidemment, ces changements au sein du programme scolaire ont eu des répercussions sur le travail des enseignants.

À cet effet, Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. et Marsico, G. (2008) affirment que les changements en éducation peuvent affecter « l'identité professionnelle des enseignants ». Mentionnons également que le rôle de ceux-ci sera modifié, tant dans leurs actions en salle de classe que dans leur préparation et leur angle d'approche du contenu à enseigner. En effet, comme le mentionne le ministère de l'éducation du Québec (2001), il n'est plus

seulement question de transmettre un savoir, mais aussi d'adopter une posture bien définie :

D'abord, la conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci devient l'acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs. (MEQ, 2001, p.4)

Cela étant dit, il est essentiel de prendre appui sur cette nouvelle posture exigée par le ministère de l'Éducation du Québec, où une participation active de l'élève est préconisée (MELS, 2005).

Le présent chapitre explorera ce nouveau programme ainsi que les enjeux liés au caractère nouveau de celui-ci, particulièrement au niveau des ressources didactiques. Ensuite, nous explorerons la dimension de l'enseignement des concepts en univers social ainsi que la démarche active d'apprentissage. Finalement, nous présenterons les questions générales qui ont guidé notre travail.

1.1 Le nouveau programme de géographie culturelle

Cet essai s'inscrit dans le contexte d'une expérimentation en classe qui s'est tenue lors d'un stage en enseignement au secondaire, dans trois classes de Géographie culturelle, 5^e secondaire. Nous commencerons par décrire les éléments du programme de ce cours.

En rappelant que la géographie « traite des rapports entre les sociétés et les espaces qu'elles occupent et qu'elles transforment » (MELS, 2014, p.1), ce programme explore différentes régions du monde à travers des aires culturelles, lesquelles sont divisées selon deux principaux aspects : la langue et la religion. On désire alors amener les élèves à comprendre davantage les cultures diverses dans toute leur complexité, mais aussi à développer un regard géographique face à l'ailleurs. C'est donc dire que les élèves apprennent à observer un document (image, carte ou autre), à lire l'organisation du territoire, à comprendre les enjeux qui s'y trouvent, etc.

L'étude des aires culturelles implique nécessairement l'étude de certains faits sociaux. Comme le rappelle Di Méo (2008) :

La dimension sociale de toute géographie prend nécessairement le pas sur sa composante culturelle. Tout fait culturel naît dans un creuset social et se constitue dans le tissu des rapports sociaux et spatiaux ; même si, en retour, les contenus culturels façonnent les contextes sociaux et spatiaux qui les produisent et les expriment. (p.47).

Cette affirmation met en évidence que les concepts enseignés ne peuvent pas simplement être de nature culturelle. Cela vient appuyer le choix de certains concepts (p. ex. revendication, urbanisation, pauvreté, technologie) à l'étude dans le programme de Géographie culturelle, autant que celui qui a été retenu pour faire mon expérimentation (inégalité), comme nous le verrons plus loin.

Il est important de souligner ici un aspect important : aucun manuel centré sur l'enseignement de la géographie culturelle n'existe au Québec. Cela s'avère important si l'on considère que « les nouveaux enseignants se sentent peu compétents face à l'enseignement de cette discipline [sciences humaines] » (Lebrun, 2009) et donc que ces enseignants succomberaient facilement à la tentation de « suivre » un manuel. Les seules indications disponibles pour l'enseignant sont les grandes orientations du programme que l'on retrouve dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ). Ce programme étant toujours à l'étude durant la période de mon expérimentation, aucun éditeur n'avait encore produit de manuel. De plus, le site Internet RECITUS (Réseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies en Univers social), ressource grandement privilégiée par les enseignants d'univers social au Québec et qui rend disponibles des situations d'apprentissage et des ressources en univers social, n'avait rien à offrir pour les enseignants du cours Géographie culturelle. On peut supposer qu'étant donné le caractère optionnel de ce cours, la conception finale de son programme est venue tardivement. Toujours est-il que l'enseignant assigné à ce cours doit concevoir l'ensemble de son matériel pédagogique à partir du PFEQ.

Rappelons que le programme de Géographie culturelle vise le développement de deux compétences disciplinaires :

- lire l'organisation d'une aire culturelle;
- interpréter le dynamisme d'une aire culturelle (MELS, 2014, p.2).

Il amène l'élève à acquérir certains savoirs spécifiques :

- interprétation et réalisation d'une carte;
- interprétation d'un paysage;
- réalisation d'un croquis géographique de paysage;
- interprétation d'un document écrit;
- interprétation d'un document iconographique;
- interprétation et réalisation d'un diagramme;
- interprétation et réalisation d'un tableau.

En lien avec la réforme des programmes scolaires, l'apparition de ces compétences à développer dans le programme de Géographie culturelle vient bouleverser le rôle de l'enseignant, qui doit élaborer ses propres situations d'enseignement-apprentissage. Afin de comprendre quel contenu doit se trouver dans ces dernières, voyons maintenant en quoi consiste le programme du cours de Géographie culturelle.

En ce qui concerne le contenu du cours et les thèmes à aborder, l'enseignant doit s'assurer de présenter au moins quatre des six aires culturelles prescrites par le programme (aire culturelle africaine, aire culturelle arabe, aire culturelle indienne, aire culturelle latino-américaine, aire culturelle occidentale, aire culturelle orientale). L'étude de ces aires culturelles impose à l'enseignant de traiter de l'histoire et des aspects sociaux, religieux et politiques de l'aire à l'étude.

L'angle d'approche privilégié par le programme de Géographie culturelle est celui de l'étude de certains concepts associés à l'aire culturelle. Pour chacune de ces aires, un

concept central est privilégié (p.ex. le paysannat pour l'aire culturelle indienne)¹. On retrouve également d'autres concepts à l'étude pour une même aire culturelle. Prenons l'exemple de l'aire culturelle latino-américaine, dont il a été question durant le stage. Comme visible dans le schéma ci-dessous, cette aire culturelle comporte un total de huit concepts à l'étude, dont celui de l'inégalité, qui a fait l'objet de mon expérimentation.

Le programme de Géographie culturelle en 5^e secondaire a été mis en place en 2014 (PFÉQ, 2014). Cependant, durant la période de mon expérimentation, la version officielle du programme de Géographie culturelle de 5^e secondaire n'était pas encore disponible. Il fallait plutôt s'en remettre à une version officieuse disponible sur le site du RECITUS².

1.2 L'enseignement des concepts en univers social

Les changements apportés par le renouveau pédagogique ainsi que la mise en place des programmes d'univers social au secondaire, dont le plus récent est celui de Géographie culturelle en cinquième secondaire, ont eu un impact significatif sur l'approche didactique et pédagogique que doit maintenant préconiser l'enseignant de cette discipline. Son défi principal est de favoriser le développement intellectuel et des compétences à travers l'apprentissage des concepts qui sont associés.

L'enseignement des concepts devient alors une réalité présente dans tous les programmes d'univers social, celui de géographie culturelle ne faisant pas exception. En effet, les concepts historiques sont présents en histoire de la première à la quatrième secondaire (incluant l'option de cinquième secondaire), en géographie de première et deuxième secondaire (incluant l'option en cinquième secondaire) ainsi qu'en Monde contemporain de cinquième secondaire. Cela montre que le MELS a fait de l'enseignement-apprentissage des concepts en univers social une orientation didactique et pédagogique importante.

¹ Consultez l'annexe 1 : Structure du programme - Géographie culturelle (PFÉQ)

² La version du document est disponible à l'adresse suivante : http://www.recitus.qc.ca/sites/recitus.qc.ca/files/imce/mels/prog-option/geoographie-culturelle_%20v_courte.pdf (page consultée le 7 juillet 2015)

Revenons au cours de Géographie culturelle et prenons l'exemple de l'aire culturelle latino-américaine qui a fait l'objet de mon expérimentation. Dans le schéma de la figure 1 ci-dessous, présente dans le PFÉQ (chapitre 7, p. 29), nous remarquons qu'il y a un total de huit concepts à aborder, incluant un concept principal, soit l'*affirmation*. Or, dans la description de l'aire culturelle, on retrouve très peu d'information concernant la définition de ce concept. Il est difficile de concevoir comment repérer ses attributs et comprendre les apprentissages spécifiques visés. Il est possible que l'enseignant se demande comment intégrer le concept d'*affirmation* à l'aire culturelle latino-américaine, car la seule description qu'en fait le programme de géographie est la suivante :

L'affirmation identitaire de plusieurs sociétés de l'aire culturelle se renforce avec l'accession à l'indépendance de plusieurs colonies dès le 19^e siècle. Les États-Unis ont alors cherché à se donner un rôle de « gendarme » dans cette région du monde. (MELS, 2014, p.29)

L'enseignant se retrouve face à une autonomie et à des défis importants. Sans manuel scolaire disponible, il doit imaginer comment enseigner un contenu en lien avec les concepts prescrits.

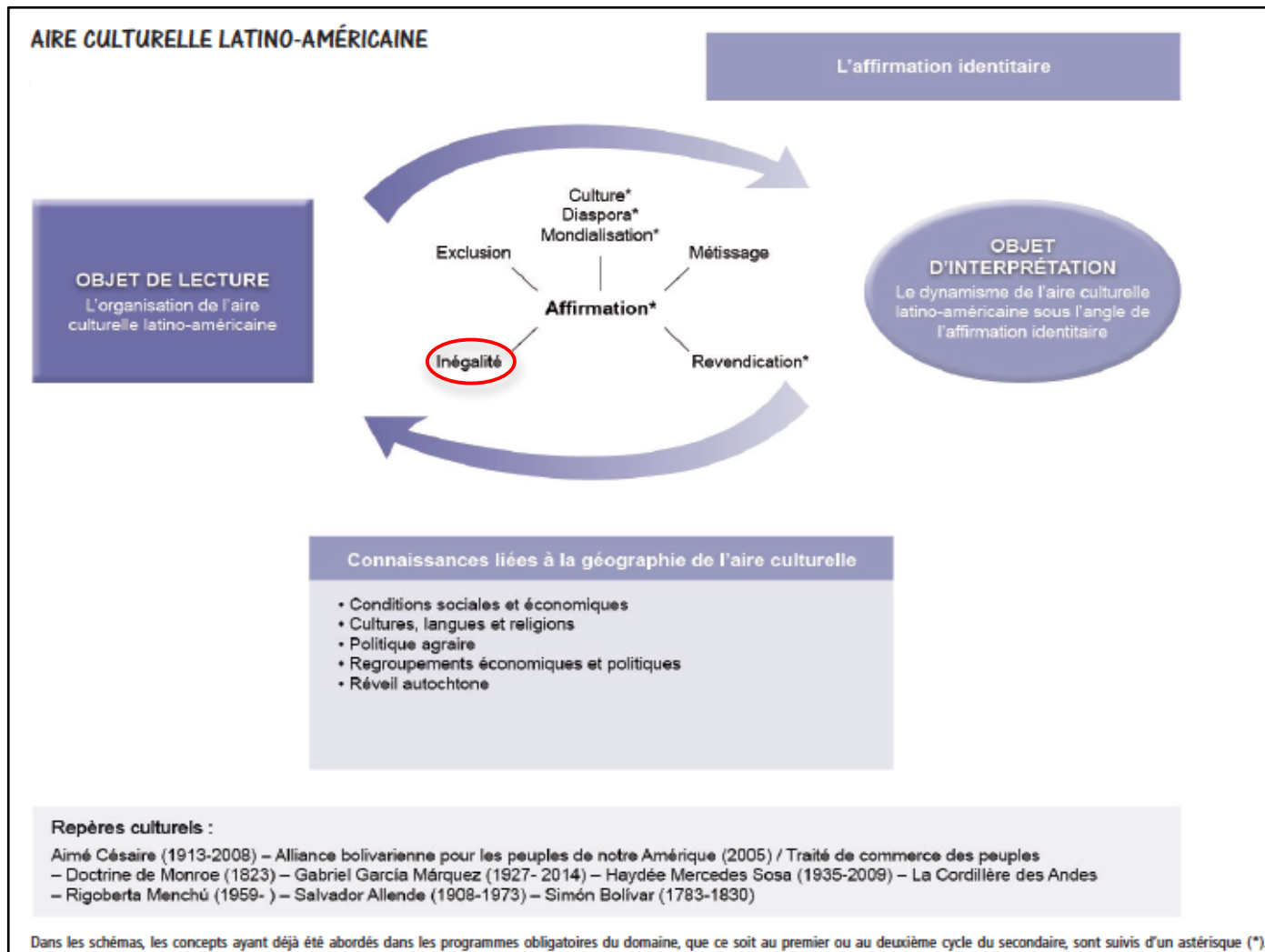


Figure 1 - Contenu du chapitre sur l'aire culturelle latino-américaine

En plus de se référer aux concepts présentés dans le PFEQ, l'enseignant du cours Géographie culturelle de cinquième secondaire doit consulter le document *Progression des apprentissages* concernant l'aire culturelle traitée. Ce document, disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche³, traite principalement des connaissances dites déclaratives (ou factuelles), lesquelles permettent ensuite aux élèves de développer leur compréhension des concepts propres à l'aire culturelle en question.

Pour comprendre de quoi il s'agit, prenons l'exemple de l'aire culturelle latino-américaine. Ici, l'enseignant doit s'assurer de l'apprentissage de connaissances spécifiques et de l'évaluation de celles-ci. Ces connaissances concernent la localisation de l'aire culturelle (p.ex. indiquer, sur une carte du monde, les limites de l'aire culturelle latino-américaine), les caractéristiques naturelles de l'aire culturelle (ex. situer les principaux fleuves, nommer les principaux climats), les caractéristiques sociales, (ex. langue, religion), la population, les conditions sociales et économiques, les regroupements économiques et la diaspora.

Il s'agit donc de connaissances plutôt factuelles qui ne nécessitent pas le même angle d'approche qu'un concept. Par contre, il ne faut pas oublier l'importance de celles-ci pour assurer la compréhension des concepts propres à l'aire culturelle à l'étude. En effet, situer l'aire culturelle en question permet ensuite d'aborder le concept de diaspora. Ainsi, l'enseignant se trouve à devoir jongler entre les deux documents prescrits par le ministère, tout en considérant que l'un et l'autre exigent de développer des stratégies d'apprentissage variées. Un concept est abstrait, plutôt intangible, difficile d'accès pour bon nombre d'élèves, en comparaison aux connaissances déclaratives qui se « résolvent » par une réponse souvent plus courte (un ou quelques mots) ou une indication sur une carte, par exemple.

Bref, nous constatons qu'en plus d'avoir peu de ressources pour enseigner son cours, l'enseignant doit adapter son cours en fonction de deux documents ministériels dans une

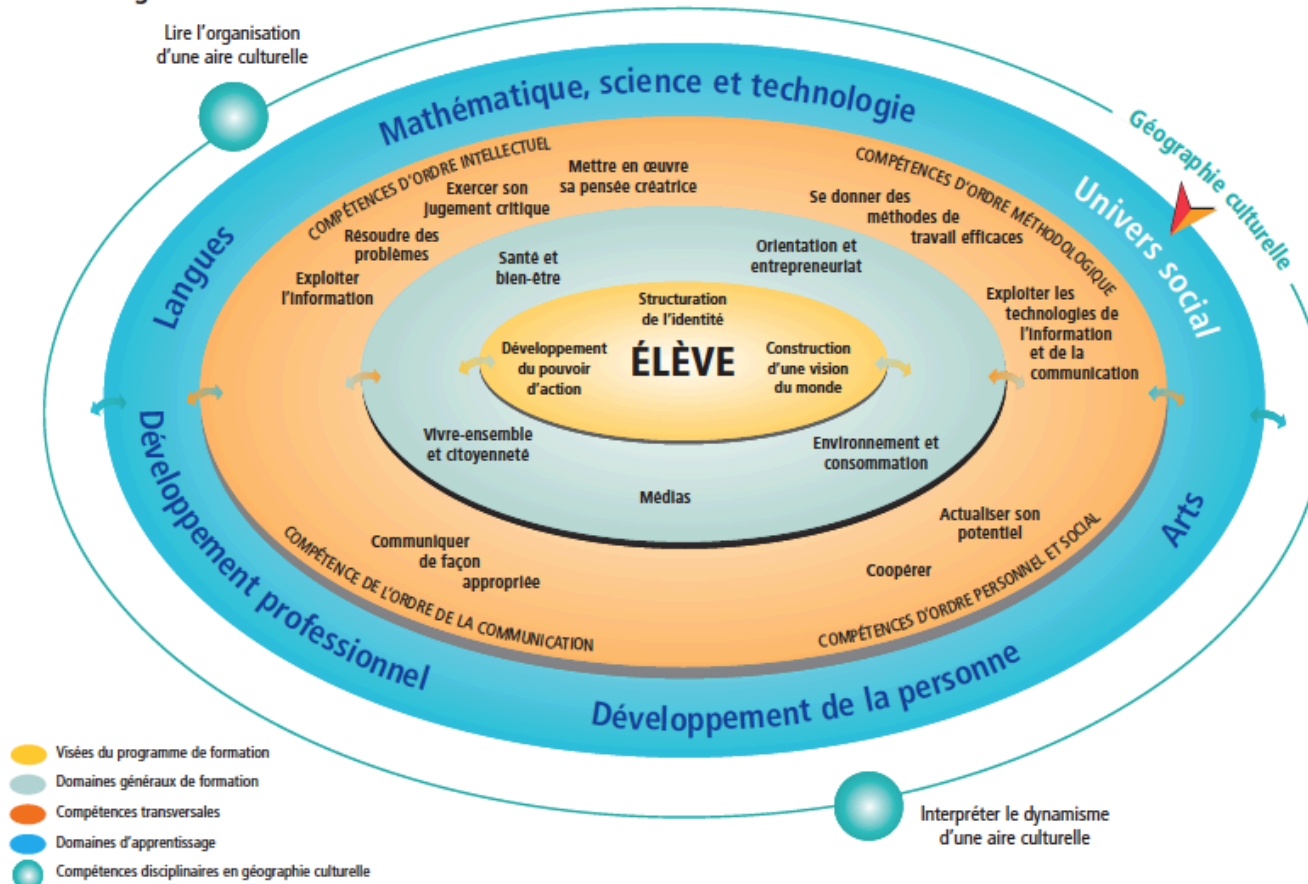
³ Le document est accessible à l'adresse suivante :
<https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/mondeContemporain/geo5sec/index.php>

approche d'enseignement par concepts, laquelle s'avère relativement plus complexe qu'un enseignement des connaissances déclaratives. Voyons maintenant comment l'enseignant peut intégrer l'esprit du renouveau pédagogique en incluant une dimension active à l'apprentissage chez l'élève.

1.3 La démarche active

Depuis la mise en place du « renouveau pédagogique », les enseignants doivent préconiser certaines méthodes pédagogiques et didactiques. Ils doivent adapter leur enseignement pour assurer non seulement l'acquisition de connaissances propres à la discipline, mais également le développement de compétences diverses, comme présenté dans la figure 2.

Apport du programme *Géographie culturelle* au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Figure 2 - Apport du programme de Géographie au programme de formation

Ainsi, à travers une « reconnaissance accrue de l'autonomie professionnelle des enseignants » (MELS, 2005, p.8), ceux-ci doivent préconiser une participation active de l'élève, comme recommandé par le PFEQ. Évidemment, les situations d'apprentissage varieront, tout comme les approches pédagogiques préconisées selon le contexte.

Toujours est-il que l'enseignant doit préparer ses séances de classe de manière à permettre une démarche active chez l'élève, ce qui favorise un apprentissage plus efficace. Par ailleurs, l'observation du schéma du *Programme de formation* (figure 2) permet de remarquer l'abondance du nombre de verbes d'action concernant le développement de compétences de différents ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication. Citons par exemple « *mettre en œuvre sa pensée créatrice* » ou encore « *exploiter les technologies de l'information et de la communication* ». Ceux-ci témoignent du rôle actif dans lequel l'élève doit s'engager, sous les directives de l'enseignant.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* décrit l'enseignant comme « un guide, un accompagnateur et un médiateur » (PFEQ, 2015, p.7) qui oriente les élèves dans leurs recherches. Voici comment le document décrit la tâche de l'enseignant :

Les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose doivent favoriser la lecture de l'organisation des aires culturelles et l'interprétation de leur dynamisme. Il les soutient notamment dans le développement de concepts et dans l'acquisition de connaissances liées à la géographie des aires culturelles de même que dans l'exploitation de repères culturels et dans l'utilisation de techniques. (PFEQ, 2015, p. 7)

1.4 Questions générales

La discussion autour des éléments présentés précédemment (nouveau programme de géographie culturelle, enseignement des concepts en univers social et la démarche active d'apprentissage) met en évidence les nombreux défis que doit affronter un enseignant du cours de géographie en cinquième secondaire. C'est dans ce contexte que ma démarche d'expérimentation a eu lieu.

Au moment de commencer le deuxième stage du programme de la maîtrise en enseignement au secondaire (univers social), plusieurs questionnements étaient présents. Il est vrai que le premier stage (au premier cycle du secondaire) avait démontré la difficulté reliée à l'implantation du renouveau pédagogique, puisque l'aspect de l'apprentissage actif chez l'élève était peu observable dans la pratique enseignante de l'enseignante-associée.

Dans ma réflexion et mes questionnements, la chercheure Britt-Mari Barth a retenu mon attention, notamment pour sa théorie de la *médiation sociocognitive des apprentissages*. Cette théorie méthodologique permet un enseignement dynamique dans la salle de classe. Nous décrirons d'ailleurs cette méthode dans le deuxième chapitre, mais contentons-nous pour l'instant de mentionner qu'elle a permis de nourrir la réflexion.

Afin de bien diriger mon expérimentation, de même que ma collecte et mon analyse des données, trois questions générales m'ont guidé:

- 1) Comment favoriser l'enseignement des concepts en univers social?
- 2) Quelles approches pédagogiques devons-nous préconiser pour ce genre d'enseignement?
- 3) Comment enseigner les concepts dans le cadre d'une démarche active d'apprentissage?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIF

Par le premier chapitre, j'ai expliqué les éléments de contexte de mon expérimentation. Nous avons vu que le programme de Géographie culture en cinquième secondaire, qui fait objet du présent essai, est très récent et que peu de ressources pédagogiques sont disponibles pour l'enseignant de ce cours.

Le deuxième chapitre vise à définir le cadre de référence et l'objectif de l'essai. Nous tenterons d'abord de définir ce qu'est un concept. Nous discuterons ensuite de sa nature lorsqu'il est en lien avec les sciences humaines. Ensuite, nous approfondirons l'apprentissage des concepts tel que défini par le modèle de la chercheuse Britt-Mari Barth. Nous établirons certaines modifications qui ont été apportées à celui-ci en vue de l'expérimentation. Finalement, nous terminerons ce chapitre en explorant les éléments principaux de notre expérimentation : le concept d'inégalité, l'apprentissage par schéma et le travail collaboratif.

2.1 Définition du concept

Le premier chapitre a posé les bases concernant la problématique de mon expérimentation. Certaines questions orientent maintenant cet essai, notamment l'enseignement des concepts. Si mon essai s'intéresse à cette pratique, il convient de définir ce qu'est un concept.

Observons d'abord la définition du mot *concept* dans le dictionnaire Larousse :

Idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. (Larousse, 2015)

Cette définition comporte plusieurs éléments qui méritent une attention particulière. Tout d'abord, il est nécessaire de comprendre qu'un concept implique plusieurs éléments. Se

faire une «idée générale et abstraite» signifie en quelque sorte que le mot englobant le concept n'a pas un seul sens.

La définition du *concept* nous démontre que ce dernier n'est pas forcément un objet, ni une réalité concrète. Il s'agit donc d'un apprentissage de l'abstraction, où l'élève ne doit plus confondre le mot et le sens. L'élève doit alors se questionner sur comment définir un concept.

Ainsi, selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2006), on pourrait définir les concepts comme des représentations mentales et abstraites d'un objet de connaissance. Cela s'accorde avec la définition du Larousse mentionnée plus haut. Nous comprenons donc par le terme «représentation» l'importance de pouvoir rattacher des perceptions à propos d'une idée. L'importance d'une certaine organisation des connaissances prend ici tout son sens, ce qui peut également s'avérer un défi pour les élèves.

De même, Chiasson-Desjardins (2013) soutient que le *concept*, par sa définition, «poursuit une visée de classification» (p.22). À ce sujet, Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006) estiment que l'apprentissage à travers les concepts et le fait de souligner les interrelations entre les éléments d'apprentissage aident grandement à développer une expertise chez les élèves. Ils rappellent également l'importance du transfert chez l'élève : «learning consists of relating and integrating prior knowledge with incoming information, and an expert learner is flexible enough to use directly related concepts (...)» (p.334). Tout en mettant en perspective l'importance de l'organisation de l'information et l'interrelation des connaissances, ils soulignent les avantages de l'usage d'un apprentissage par concepts : « A concept-base focus provides a teacher with a template for specifying the domain-specific conceptual knowledge with corresponding explicitly identified attributes and examples and non examples.» (p.335). Ce dernier nous introduit d'ailleurs à la méthode de Barth, que nous verrons plus loin.

Pour sa part, Desrosiers-Sabbath (1984) mentionne, au sujet du *concept*, la dimension de l'imagination, et définit celui-ci comme «la représentation mentale d'une chose : avoir une idée de quelque chose, l'imaginer» (p.19).

Weiser (1995) ajoute que l'utilisation du *concept* fait en sorte que «l'apprentissage est ainsi conçu comme une organisation, une mise en forme de l'information disponible et amplement diffusée par les médias» (p.149). De cette façon, l'apprentissage va au delà de la mémorisation de certaines définitions, car le concept permet de mettre en relations certaines données, où l'élève apprend à conférer un sens à ces dernières.

De plus, Barth (2013) offre une définition qui détermine certains éléments permettant d'identifier et de reconnaître un concept :

«Un concept – une pensée abstraite – est donc une structure qui réunit trois éléments :

- le mot qui le désigne;
- les attributs qui l'identifient (la définition);
- une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (les exemples).» (p.22)

Cette définition s'avère particulièrement éclairante pour un enseignant qui désire enseigner un concept. Barth a d'ailleurs développé un outil pédagogique, *le modèle opératoire du concept*, qui est en lien avec cette définition et que j'expliquerai plus loin.

2.2 Le concept appliqué aux sciences humaines

Ayant défini ce qui constitue un concept, je me penche à présent sur sa nature, particulièrement lorsqu'il concerne les sciences humaines, puisque mon essai s'intéresse à des concepts présents en enseignement de la géographie.

À ce sujet, Lebrun (1994) distingue deux types de connaissances en histoire : les faits et les concepts, les premiers étant des données factuelles, des propositions actuelles ou passées. On trouve les mêmes éléments factuels en géographie, par exemple, dans l'aire culturelle qui a fait l'objet de mon expérimentation (aire latino-américaine) : des noms de lieux (l'Amérique du Sud), de chaînes de montagne (la Cordillère des Andes), de rivières (le fleuve Amazone) ou encore des villes marquées par la diaspora *latino* (Los Angeles, San Francisco). Ici, le concept a plutôt une signification de classification et de représentation mentale, tel que mentionné plus haut. Ainsi, comprendre le concept

d'inégalité ne consiste pas seulement à connaître sa définition, mais à être capable d'identifier certains attributs et des exemples qui mettent en perspective la présence, ou non, d'une certaine inégalité.

Lors de l'apprentissage, l'enfant apprend des mots en l'associant à une *chose*. Le lien se fait rapidement avec la mère, la table, la maison, etc. Mais Kibby (1995) nous rappelle que l'imagination d'une personne dans le «vrai monde» référera toujours à quatre catégories générales de concepts : des objets (table, lit), des émotions (joie, colère), des actions (passer une frontière) ou alors des idées (causalité, changement). En sciences humaines, les concepts étudiés sont plutôt reliés aux deux dernières catégories, soit les actions et les idées.

2.3 Apprentissage des concepts selon le modèle de Britt-Mari Barth

J'ai tenté de définir précédemment ce qu'est un *concept*, et ce qu'il implique dans son ensemble, particulièrement en ce qui a trait aux sciences humaines. L'exercice semble important puisque l'enseignant d'une classe de niveau secondaire qui doit aborder un contenu comprenant un concept doit en comprendre les éléments. Les orientations ministérielles actuelles, en lien avec l'enseignement de la géographie au secondaire, impliquant l'enseignement et la compréhension de concepts, nous amènent au cœur de cet essai.

Je rappelle ici que les deux compétences disciplinaires du cours Géographie culturelle que l'on retrouve dans le PFÉQ (2014), soit *lire l'organisation d'une aire culturelle* et *interpréter le dynamisme d'une aire culturelle*, impliquent certains processus mentaux. Alors que la première compétence fait appel à l'observation de certains paysages ou de cartes pour recueillir de l'information, la deuxième compétence amène les élèves à faire preuve d'esprit d'analyse et de leur capacité à faire des liens. Ils doivent donc comprendre les changements (tradition et modernité) qui ont lieu dans un territoire donné, tout comme les idées qui y circulent (affirmation), ceux-ci se manifestant comme des concepts à comprendre et à maîtriser. Cet aspect est important pour le ministère :

La maîtrise des concepts prescrits par le programme s'avère particulièrement précieuse pour les élèves en ce qu'elle contribue de manière significative à bonifier leur instrumentation intellectuelle. (PFÉQ, 2014, p.16)

Cette instrumentation intellectuelle permet ensuite de communiquer certaines idées avec les autres dans une société. À ce sujet, Lebrun (1994) souligne l'importance de l'apprentissage des concepts en ce sens que cela permet aux élèves d'identifier de façon plus précise les objets qui les entourent, tout en facilitant la communication entre les individus. Ce «bagage culturel commun» que constitue l'apprentissage des concepts (PFÉQ, 2014 : 16) favoriserait également des apprentissages dans d'autres disciplines, du fait que l'élève apprend à classifier, à organiser et à mettre en relation des informations en fonction des caractéristiques et des attributs des concepts (Lebrun, 1994).

Ce type d'apprentissage comprend de nombreux défis. Revenons aux liens que doit faire l'élève lorsqu'il apprend un concept. Ce dernier se manifeste sous forme de mot, mais son sens est plus large que le simple mot. Barth (2013) rappelle que la *conceptualisation* est un processus complexe :

Le mot se réfère au sens, qui se trouve lui, dans le vécu, dans l'expérience subjective de chacun, dans le contexte singulier. Un même phénomène peut ainsi prendre des significations très différentes selon la perspective adoptée par les uns et par les autres. Au sein d'un groupe, une fois le mot chargé d'un sens partagé, il est possible de s'en servir pour évoquer un même phénomène (p.33).

Ainsi, le contexte de groupe a une grande incidence sur l'apprentissage d'un concept. Chaque élève aura sa propre imagination d'un concept selon ses propres références. Il existe de multiples façons d'enseigner pour différents élèves. Comment faire en tant qu'enseignant pour que tous les élèves apprennent de la même façon, ou alors qu'ils apprennent la même chose? Le défi est de taille, car comme nous le suggère le PFÉQ (2014), l'enseignant doit faire appel à des stratégies variées, par exemple l'analogie, la comparaison, la déduction ou l'induction, afin que la compréhension des concepts soit plus élaborée, c'est-à-dire qu'elle ne consiste pas seulement à en apprendre la définition.

Barth (2013) rappelle également que les mots n'ont pas toujours la même signification pour tous. C'est pourquoi l'enseignant doit s'assurer que ceux-ci renvoient à un cadre de

référence commun. Ainsi, les références du concept d'inégalité, par exemple, ne seront pas les mêmes pour tous les élèves, selon leur origine, leur sexe, etc.

L'apprentissage des concepts comprend de nombreux défis, tel que mentionné précédemment. L'enseignant ne peut pas aborder une notion impliquant un concept comme il aborde un contenu de connaissances factuelles. C'est pourquoi il est important de déterminer une méthode, suivre un modèle selon des étapes prédéterminées.

Pour le présent travail, le modèle de Barth (2013) a été retenu en préparation de l'expérimentation. Cette chercheuse a grandement exploré le thème de l'apprentissage par concepts ainsi que d'autres méthodes en accord avec la réforme scolaire qui a eu lieu au Québec. Sa méthode, la médiation sociocognitive des apprentissages, implique une co-construction du savoir dans la salle de classe et vise à amener les élèves à «conceptualiser». Ce processus cognitif, tel que le décrit Barth, implique d'avoir des mots communs. Différentes étapes permettent de «conceptualiser» : percevoir (ce que l'élève voit, à partir de ses sens), comparer (l'élève distingue les éléments présents pour déterminer les liens), faire une inférence (l'élève tente une hypothèse) et vérifier l'inférence (l'élève justifie l'inférence par la présence d'éléments dans tous les exemples et recommence, au besoin). Ces étapes se présentent sous la forme de la médiation des apprentissages, que nous traitons plus loin. Pour faire vivre une coconstruction du sens à travers la médiation des apprentissages, Barth (2013) définit cinq conditions que l'enseignant doit respecter (voir figure 3 ci-dessous). Celles-ci constituent en quelque sorte les «attributs» de cette médiation socio-cognitive (*socio* impliquant un accompagnement, et *cognitif* un outil de pensée).

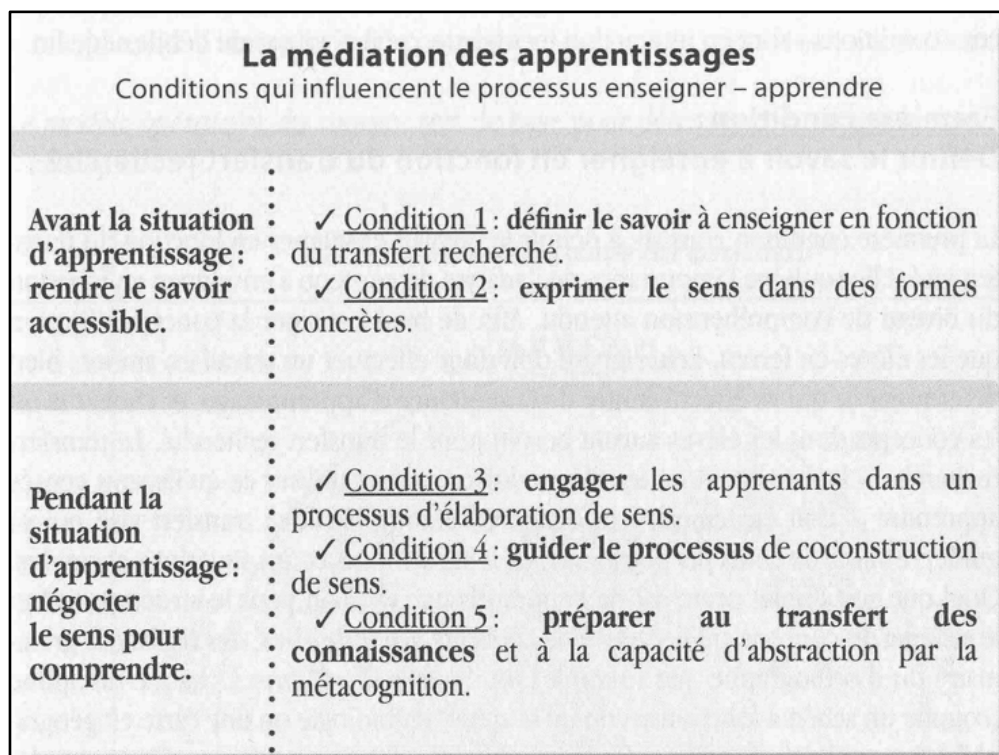


Figure 3 - La médiation des apprentissages selon Barth

La **première condition** implique de *définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché*. Ce travail, réalisé au préalable par l'enseignant souligne «l'importance de l'analyse du contenu, en fonction du niveau de compréhension attendu» (Barth, 2013 : 68). Pour y parvenir, Barth a défini un *modèle opératoire du concept* (figure 4).

Le modèle opératoire du concept⁶⁷

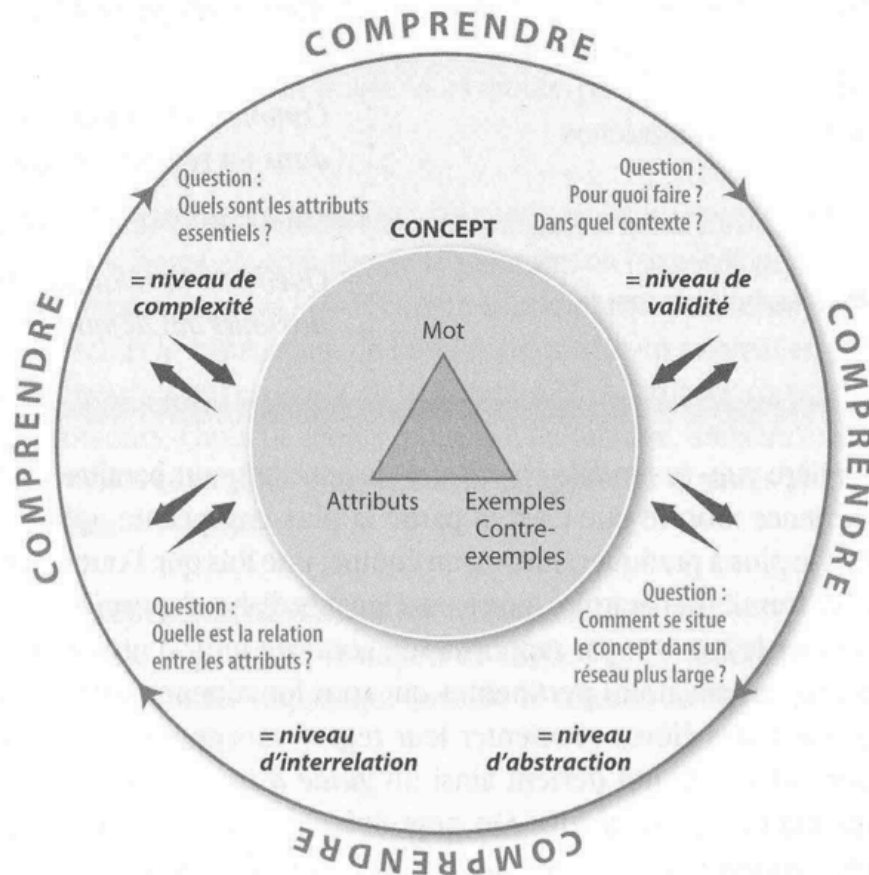


Figure 4 - Le modèle opératoire du concept

Dans ce modèle, on retrouve, au centre, les éléments du concept : le mot, les attributs et les exemples et les contre-exemples. Mais pour que les enseignants analysent davantage le concept, Barth suggère quatre niveaux d'interrogation pour accroître la compréhension :

- le niveau de complexité (qu'est-ce qui est essentiel? À quel niveau de compréhension?)
- le niveau de validité (Pour quoi faire? Dans quel contexte?)

- le niveau d'abstraction (Comment ce concept s'inscrit-il dans un réseau conceptuel?)
- le niveau d'interrelation (Quelle est la relation entre les attributs qui définissent le concept?) (Barth, 2013)

Cette étape, qui peut paraître fastidieuse, est appréciée des enseignants, lorsque celle-ci est réalisée en équipe. Elle aide grandement à clarifier le concept, les situations-exemples pertinentes, de même que l'utilisation de ce concept dans les prochains modules de l'année scolaire, par exemple.

La **deuxième condition** consiste à *exprimer le sens dans des formes concrètes*. L'objectif est de «transformer un contenu abstrait (une définition, une règle) en une forme plus concrète, une mise en situation» (Barth, 2013, p. 72). L'enseignant doit donc choisir des «exemples positifs» qui présentent, sans ambiguïté, les attributs essentiels du concept à l'étude. Ensuite, il trouve des contre-exemples et d'autres exemples positifs, lesquels serviront de documents de travail pour que les élèves puissent se familiariser avec un contenu – le concept – qui, parfois, peut paraître trop abstrait.

Ces formes concrètes – les exemples – permettent, selon Barth, d'accéder au sens plus rapidement. C'est la règle de «l'image vaut mille mots»! N'oublions pas que les situations-exemples, à présenter aux élèves, peuvent se présenter sous des formes diverses : expérimentation, simulation, manipulation, images, films, textes...

La **troisième condition** invite l'enseignant à *engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens*. Nous nous retrouvons donc durant la situation d'apprentissage comme telle. Cette étape, cruciale et difficile pour l'enseignant, vise à convaincre les élèves de relever un défi. L'auteure estime que toutes les situations comportent certains éléments en commun : une activité en collaboration où les élèves participent, un espace de dialogue, et *établir un contrat d'intersubjectivité*. Ce dernier élément consiste à rendre claires les attentes de l'enseignant envers les élèves, pour que ceux-ci puissent savoir quoi faire, quoi comprendre, quoi essayer, etc. Par exemple, les élèves doivent toujours savoir que les erreurs sont toujours admises et qu'elles permettent un apprentissage.

Barth insiste également sur la dimension affective d'une situation d'apprentissage. Si le *contrat d'intersubjectivité* a trois dimensions (cognitif, affectif, social), l'effet que l'élève se sente rassuré dans son apprentissage mènera plus facilement à une motivation à apprendre, à relever un défi.

La **quatrième condition** est *guider le processus de coconstruction de sens*. Barth souligne pour cette condition le *dialogue cognitif* entre les élèves et l'enseignant. D'abord, «le savoir nouveau (sous forme de situations-exemples) est confronté au savoir existant des apprenants» (Barth, 2013, p.78). Chaque élève s'exprime par rapport à ce qu'il comprend de ce qu'il voit et l'enseignant note au tableau toutes les réponses, qu'elles soient justes ou non. Il est pertinent de constater la variété des observations de la part des élèves à ce moment.

Ensuite, il s'agit de faire place à un «conflit» conceptuel entre les élèves, le tout en relevant les différences de conceptions de chacun d'entre eux. On tente de *discerner* les éléments et de les justifier. Les différentes perspectives conduisent à une appropriation de la connaissance.

Finalement, une clarification entre les élèves et l'enseignant a lieu, où les *questions érudantes* permettent de nuancer et de préciser le savoir. On peut aussi utiliser des exemples nouveaux pour consolider l'apprentissage.

La **cinquième condition** a pour but de *préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition*. Il s'agit ici de faire un retour réflexif sur la démarche. *Méta* signifiant «revenir sur», on revient sur les opérations mentales (cognition) pour élargir le champ de conscience des apprenants et «leur capacité à réutiliser ce qu'ils savent dans des contextes différents » (Barth, 2013, p.82).

Voilà les cinq conditions à remplir selon le modèle de *médiation des apprentissages* tel que proposé par Barth.

2.4 Adaptation du modèle de Barth

Si, au départ, l'objectif était de reproduire le modèle de Barth dans trois classes de Géographie culturelle, l'expérimentation a subi des ajustements nécessaires à cause de la réalité des groupes-classes et du programme scolaire.

Dans l'adoption et l'adaptation du modèle de Barth, la première étape a été de choisir un concept du programme de Géographie culturelle. C'est celui de l'inégalité qui a été retenu. Celui-ci étant « présent » dans toutes les aires culturelles du monde, il est possible de l'appliquer à chacune d'elles, et ainsi faire le lien entre les différentes aires étudiées durant l'année scolaire. Il a été décidé de ne pas fournir des « exemples oui » et des « exemples non », mais plutôt de demander aux élèves leurs idées concernant ce concept. Dans un premier temps, quelques images en lien avec celui-ci étaient présentées à l'écran et les élèves étaient invités à partager leurs impressions sur les détails de l'image, ce qu'ils voient et ce qu'ils interprètent (le thème de l'inégalité n'a pas encore été révélé). Ensuite, les élèves doivent tenter d'identifier les différents types d'inégalité que l'on peut retrouver dans le monde, ainsi que les causes qui peuvent y être associées.

La seconde étape de l'expérimentation a amené les élèves à travailler en équipe pour la réalisation d'un schéma organisationnel en lien avec une aire culturelle du monde. Ceux-ci devaient se servir de ce qui avait été abordé en première partie et l'appliquer à l'aire culturelle à laquelle ils ont été assignés. Chaque équipe devait bâtir un schéma incluant les types et les causes d'inégalités que l'on peut retrouver, par exemple, dans l'aire culturelle occidentale. De plus, les élèves devaient ajouter des exemples témoignant de ces inégalités. Finalement, la dernière étape impliquait la réalisation d'un schéma individuel, lequel devait reprendre les éléments présents dans les schémas d'équipe.

Ainsi, la démarche s'inspire du modèle de médiation sociocognitive des apprentissages développée par Barth, mais elle comporte des différences dans sa réalisation concrète.

2.5 Les éléments de l'expérimentation

2.5.1 Le choix du concept

Pour l'expérimentation présente, j'ai choisi d'aborder le concept d'inégalité. Celui-ci est présent dans le programme de Géographie culturelle. Plusieurs raisons justifient le choix de ce concept en particulier. D'abord, l'inégalité est présente dans tous les pays du monde. Sa représentation est souvent plus évidente dans des pays en développement. Ceux-ci se retrouvent au centre des aires culturelles traitées dans le cours de géographie culturelle.

Depuis le début de l'année scolaire, les élèves avaient eu le temps de voir un module sur la population mondiale, un module sur l'apprentissage des cartes et des schémas et un module sur l'aire culturelle latino-américaine. Ils allaient ensuite traiter de l'aire culturelle africaine, occidentale, japonaise, etc. Le lien avec le concept d'inégalité était donc présent. L'expérimentation visait à amener les jeunes à discuter du concept d'inégalité sur la base de ce qui avait été vu de l'Amérique latine, tout en gardant la perspective de l'étude des autres aires culturelles à venir.

2.5.2 La réalisation d'un schéma

Tel que discuté précédemment au chapitre 1, l'expérimentation visait également à mettre les jeunes en action. Une démarche active de l'apprentissage a donc été préconisée, prenant la forme de la réalisation d'un schéma en équipe. Suite à une introduction en grand groupe sur les types d'inégalités (de genre, de race, géographique, etc.) et leurs causes (histoire, religion, etc.), les élèves se plaçaient en équipe pour approfondir une des six aires culturelles du programme de géographie culturelle. La présence de iPads dans la salle de classe permettait aux jeunes de faire une recherche rapide sur l'Internet pour repérer des éléments associés.

L'apprentissage par schéma a été choisi pour amener les élèves à développer une technique d'organisation de l'information. Plusieurs raisons ont mené à ce choix. Le travail se faisant en équipe, il est plus simple de construire un schéma que de rédiger un

texte. L'activité avait une durée d'une seule séance de 75 minutes. La réalisation d'un schéma peut très bien se faire à l'intérieur de cette période.

Un autre objectif de cette activité était simplement de montrer une technique d'organisation d'information aux élèves, afin qu'ils puissent la réutiliser dans d'autres contextes (pour l'étude en préparation d'un examen, par exemple). À cet effet, Tony Buzan souligne la pertinence de cet outil, qu'il appelle *mindmapping*, pour la mémorisation et l'apprentissage (Buzan, 1995). Il rappelle également l'importance de développer un style personnel dans la production d'un schéma. Cette stratégie d'apprentissage a pris une place significative dans mon expérimentation.

2.5.3 Le travail en collaboration

L'expérimentation dont il est question dans cet essai amenait les élèves à faire du travail en collaboration. En effet, la réalisation du schéma en équipe impliquait un apport de chacun des membres en vue d'organiser l'information associée à l'aire culturelle qui leur était associée. Ce choix de travail d'équipe visait à augmenter la valeur de l'activité pour les élèves, et ainsi les engager dans la tâche demandée. Sur ce point, Martineau, S., Desbiens, J.F., et C. Gauthier (2003) mettent en évidence certains apports bénéfiques de ce type de méthode d'enseignement :

Des recherches laissent entendre que nos élèves réussissent mieux si nous consacrons une portion considérable du temps d'enseignement à la pratique guidée. En effet, les élèves réussissent mieux quand, pendant la plus grande partie du temps de classe, ils reçoivent un enseignement actif de la part de leur maître ou bénéficient d'une supervision active. Il est reconnu que les enseignants jugés plus efficaces accordent plus de temps à ce qu'il est convenu d'appeler la pratique guidée que ceux qui sont considérés comme moins efficaces. (p. 30)

C'est donc dire qu'il sera bénéfique pour l'apprentissage de l'élève d'accorder une partie de la séance de classe au travail en groupe ou individuel. Par contre, selon les mêmes auteurs, l'importance de la supervision de la part de l'enseignant est primordiale : «En effet, il existe une relation positive entre la supervision assurée par l'enseignant et le succès dans la gestion de la classe» (p.38).

Évidemment, le simple fait de donner une tâche à réaliser en équipe et la superviser n'est pas gage de réussite sur le plan de l'apprentissage. Cohen (1994) nous rappelle deux principes fondamentaux pour la réussite de ce genre de tâche d'apprentissage:

- 1) celle-ci doit faire appel à des processus cognitifs complexes (ex. conceptualisation, pensée critique) et non à la mémorisation ou l'application d'une règle.
- 2) les groupes d'élèves doivent avoir accès aux ressources nécessaires à la réussite de la tâche. Cela inclut le matériel, les directives claires, les compétences intellectuelles, etc.

Finalement, il est important de faire la distinction entre le travail en coopération et le travail en collaboration. Si le premier (en coopération) suppose une subdivision du travail entre les élèves, ce n'est pas forcément le cas pour le deuxième (en collaboration). Dans notre expérimentation, l'activité en groupe faisait appel au travail en collaboration.

2.6 Objectif

Mon expérimentation m'a permis d'observer comment l'enseignant planifie et articule sa pratique pour répondre aux exigences et aux défis de cette nouvelle approche des concepts qui s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste du renouveau pédagogique. Suite à mon premier stage, je n'ai pas eu l'impression d'avoir impliqué mes élèves dans une démarche active d'apprentissage. Je me suis donc posé quelques questions et me suis demandé ce que je pouvais modifier à l'avenir. Au début de mon deuxième stage, en Géographie culturelle de cinquième secondaire, j'ai consulté le *Programme de formation de l'école québécoise*. À la lecture du document, j'ai constaté que les thèmes abordés étaient, en majorité, des concepts. Je me demandais comment traiter ces thèmes-concepts. C'est ce questionnement qui m'a amené à réfléchir sur la méthode d'enseignement à appliquer et à explorer les méthodes de Britt-Mari Barth.

C'est à partir de ces réflexions et de la lecture de l'ouvrage de Britt-Mari Barth que j'ai pu préciser mes objectifs pour l'expérimentation et l'essai. Il y a un objectif général et trois objectifs spécifiques :

Objectif général : Expérimenter une démarche d'enseignement inspirée par le modèle de Barth pour le concept d'inégalité.

Objectifs spécifiques :

- a. Identifier les modifications nécessaires de la théorie de Barth pour la réalisation concrète dans le contexte de mon stage.
- b. Explorer les conséquences des stratégies pédagogiques choisies sur les productions des élèves suite à l'expérimentation.
- c. Identifier les limites de la démarche proposée par Barth et les limites de l'adaptation de cette démarche dans l'expérimentation.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la démarche méthodologique qui a été privilégiée dans le cadre de l'expérimentation et de l'essai. Il est pertinent de rappeler que celle-ci s'insère dans le contexte d'un essai d'une maîtrise qualifiante en enseignement. Dans un premier temps, je décrirai le contexte de l'expérimentation dans laquelle j'ai essayé de maintenir une pratique réflexive méthodique afin d'apprendre le plus possible de mon expérience. Deuxièmement, je décrirai en détails l'expérimentation elle-même. Troisièmement, je décrirai ma procédure de collecte et d'analyse des données, lesquelles procédures sont à la base de la rédaction de mon essai.

3.1 Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation a eu lieu dans le cadre d'un stage de maîtrise qualifiante en enseignement. Dans ce contexte, en tant que stagiaire, j'étais dans une position qui était relativement nouvelle par rapport à mes expériences antérieures d'enseignement et de formation diverses. J'étais dans une posture d'attention intensive pour recueillir le plus possible d'informations sur la situation et dans une posture de questionnement constant. Mes gestes étaient entourés, en quelque sorte, d'une réflexion continue. Je me questionnais : ai-je bien agi? Qu'aurais-je pu faire autrement? Les élèves ont-ils compris?

La pratique réflexive au cours de l'action a été suivie d'une pratique réflexive après l'action. C'est cette réflexion sur l'action qui est au cœur de la méthodologie qui m'a mené à la rédaction de mon essai après avoir fait un retour sur mon expérimentation, après avoir analysé les conséquences de mes gestes et après avoir tirées des conclusions. Nous dirons donc que le présent essai s'inscrit dans une démarche inspirée de la pratique réflexive et de la recherche-action.

L'expérimentation s'est déroulée dans un collège privé de la région de Montréal. Le Collège Jean-Eudes, situé dans l'arrondissement Rosemont-La Petite patrie, jouit d'une

très bonne réputation au Québec, se positionnant toujours au sommet du classement du Palmarès des écoles secondaires du Québec. Il s'agit aussi d'un collège dont les frais d'inscription sont plutôt élevés, attirant ainsi des élèves de familles dont le niveau socio-économique est élevé, bien que la Fondation du collège permette d'inclure des élèves dont la famille se situe à un niveau socio-économique plus modeste.

L'école attire de nombreux élèves grâce à sa variété d'activités parascolaires tant au niveau de ces équipes sportives (football, volleyball, basketball, etc.), des concentrations pédagogiques (danse, musique, communication, théâtre, globetrotter, sciences), des activités parascolaires (génies en herbe, improvisation, expo-sciences, etc.) et de l'engagement étudiant (comité environnemental, Amnistie internationale, paniers de Noël, etc.). Ainsi, une grande majorité des élèves de ce collège s'engage dans de multiples activités qui y sont offertes et dont la participation est fortement encouragée et récompensée.

Les installations à l'intérieur de ce collège sont de très haute qualité. Tous les enseignants et les élèves sont munis d'un iPad et l'enseignant peut brancher ce dernier au projecteur présent dans chaque classe. Des tableaux numériques interactifs (TNI) sont également présents dans plusieurs salles de classes, bien qu'ils soient très peu utilisés par les enseignants. La direction du collège encourage également l'utilisation des outils technologiques dans le cadre des travaux scolaires, à travers notamment un comité se penchant sur les nouveautés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Lors du stage dans ce collège, la prise en charge des classes de l'enseignant-associé comprenait trois classes d'histoire en quatrième secondaire et trois classes de géographie en cinquième secondaire. Ces dernières classes étaient constituées d'élèves ayant choisi le cours de Géographie culturelle en option. Par contre, il est important de mentionner que plusieurs élèves de cinquième secondaire qui n'ont pas des résultats suffisamment élevés pour être acceptés dans les cours de sciences (chimie et physique), afin de se «garder les portes ouvertes» sur les programmes de C.É.G.E.P., se trouve, malgré eux, à devoir suivre les cours de géographie et d'histoire lors de leur dernière année de

secondaire. Bien qu'il s'agisse d'un cours à option, ce n'est pas toujours par choix réel qu'un élève se retrouve dans cette classe.

L'expérimentation a donc eu lieu dans les trois classes de géographie de cinquième secondaire, notamment parce que le programme permettait une plus grande liberté d'action en comparaison avec le programme d'histoire de quatrième secondaire.

3.2 Description détaillée de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur une seule séance de classe de 75 minutes par groupe. Elle a eu lieu dans les trois groupes de géographie de cinquième secondaire dont la charge était prévue lors du stage. C'était la dernière période de prise en charge de mon stage, suite à un examen portant sur l'aire culturelle latino-américaine. Elle faisait le «pont» avec la prochaine aire culturelle à l'étude et avec le retour de l'enseignant-associé.

La planification de la période de 75 minutes comportait différentes étapes : une entrée en matière (discussion en groupe), un atelier en équipe et la diffusion d'une brève vidéo. La démarche impliquait que l'enseignant identifie des images et prépare une présentation pour que les élèves puissent exprimer leurs idées et entamer une discussion à propos du concept de l'inégalité. Cette entrée impliquait également de pouvoir entamer une liste des types d'inégalités que l'on peut retrouver dans le monde. L'enseignant devait alors noter les idées des élèves sur le TNI. Ils devaient faire de même par rapport aux causes de l'inégalité.

La deuxième étape prévoyait de mettre les élèves en action. L'enseignant stagiaire assignait un carton et un crayon à un groupe qu'il formait en classe, et il assignait une aire culturelle pouvant être étudiée dans le cadre du cours (latino-américaine, africaine, occidentale, arabe, etc.). Les élèves devaient ensuite créer un schéma organisationnel où l'on retrouverait certains types d'inégalités (économique, de genre, religieux, etc.) associées à l'aire culturelle en question. Ils devaient ensuite en déterminer la cause en plus de fournir un exemple concret. À ce moment, l'enseignant stagiaire circulait entre

les pupitres pour assurer le bon déroulement de l'activité, pour guider les élèves dans leurs recherches sur leurs iPads et répondre aux questions au besoin.

La deuxième partie de cette étape consistait à demander aux élèves de circuler, seul ou par deux, et d'observer les six affiches produites par les six groupes. La tâche consistait alors à produire individuellement un schéma général englobant certains éléments de chaque affiche produite. Chaque élève devait le faire sur une feuille et le remettre à l'enseignant stagiaire à la fin du cours.

La troisième étape était le visionnement d'une vidéo d'une dizaine de minutes intitulée *L'île aux fleurs* et mettant en perspective le thème de l'inégalité, à travers le parcours et le commerce de la tomate au Brésil, ainsi que la disponibilité de la nourriture selon la classe sociale d'appartenance. À la fin de la vidéo, les élèves étaient invités à partager leurs impressions.

Dans les faits, pour la première des trois classes, j'entre en classe avant les élèves en cachant de grandes pancartes ou cartons blancs. J'apporte également des marqueurs qui serviront aux élèves pour l'activité et mon iPad pour projeter et faire l'introduction à l'activité.

C'est une période qui suit l'examen sur l'aire culturelle latino-américaine. Les élèves entrent, excités et curieux de connaître leurs résultats, même s'ils n'en parlent pas trop. Ils savent par contre que le cours présent allait marquer un changement, puisqu'un nouveau chapitre sera abordé.

Ils vont ensuite s'asseoir à leurs places. Quelques uns sont venus me parler avant le cours. Je me rappelle que le contact avec les élèves qui venaient me parler en début de cours était positif pour moi. Le stage étant difficile sous plusieurs aspects, le contact individuel avec certains élèves était bien apprécié de ma part. Je sens, à travers ces échanges, que j'ai apporté quelque chose à ces jeunes.

Je commence ensuite mon cours en soulignant le fait qu'il s'agit du dernier cours de mon stage. Je remercie à la fois mes élèves et mon maître de stage. Je fais un bref retour sur mon expérience en leur disant que j'ai beaucoup appris à leur contact. Je remercie mon enseignant-associé (sans qu'il soit présent) pour les nombreuses questions auxquelles il a pris le temps de répondre. Puis, je les oriente tranquillement vers mon activité. J'annonce que je les amène vers une expérimentation et qu'ils participeront à ma recherche. Je les invite donc simplement à plonger dans cette activité.

Le début de l'activité consiste à diffuser certaines images à l'écran. Le choix des images visait simplement à aborder le thème de l'inégalité sous différentes formes (race, genre, salaire, etc.). J'initie donc un échange avec les élèves. Sans dire le mot inégalité, le but était de discuter. Un bon exemple est l'image d'un homme au haut d'une échelle qui dit «Vas-y Sylvie, monte!» à une femme au bas d'une autre échelle dont l'espace entre les marches est beaucoup trop grand pour elle. Les possibilités sont donc différentes pour ces deux personnes.

Lorsque la discussion autour de ces images est terminée, je mentionne que les formes d'inégalité variaient à travers les images diffusées. J'ouvre ensuite une page blanche au tableau blanc où il est écrit «types d'inégalité». Je questionne les élèves pour savoir quels sont les types d'inégalité selon eux. Rapidement, les élèves donnent des exemples : de genre, économiques, sociaux, accès aux ressources, origines, etc. Une fois les types d'inégalité repérés, nous nous penchons sur les causes des inégalités. Avec les élèves, nous repérons rapidement les aspects suivants : religion, politique, histoire, situation géographique, etc. Ce sont toujours les élèves, à main levée, qui répondent aux questions. Le tableau se remplit au fur et à mesure de la participation des élèves.

Ensuite, j'explique l'activité qui suit. Les élèves devront concevoir un schéma sur le thème de l'inégalité dans un endroit donné. J'explique que nous avons vu ensemble l'aire culturelle latino-américaine et qu'ils verront les autres au cours de l'année (occidentale, indienne, japonaise, arabe, africaine). J'explique qu'ils devront se regrouper en équipe pour aborder une aire culturelle. Je souhaite donc retrouver dans le schéma des types

d'inégalité, leurs causes, et des exemples précis (les élèves ont accès à Internet en classe pour faire leur recherche sur leur aire culturelle).

Je signale ici une distinction marquée entre le premier et les deux derniers groupes. Lors du premier groupe, l'intention était de laisser une liberté aux élèves quant à la réalisation de leurs schémas. Peu de consignes étaient données. Le résultat récurrent de trois colonnes (types, causes, exemples) pour chaque aire culturelle m'a amené à imposer aux deuxième et troisième groupes de ne pas faire le schéma sous forme de colonnes, pour tenter de stimuler la créativité. En effet, les élèves du premier groupe ne tentaient pas de créer une logique dans leurs schémas, mais simplement de remplir les trois colonnes. Dans ce premier groupe, je me suis promené à travers les équipes pour les motiver et expliquer qu'il doit y avoir des liens entre les aspects présents dans leurs schémas. Je tente de les orienter aussi dans leur recherche Internet.

Toujours dans le premier groupe, je réalise que je dois ajuster ma planification à mes élèves et à leur avancement dans leur apprentissage. Je donne un délai total de 20 minutes en équipe. Je diffuse ensuite une vidéo intitulée « l'Ile aux fleurs » qui dénonce l'inégalité, au Brésil précisément, à partir du parcours d'une tomate, depuis la production au dépotoir où les plus pauvres pouvaient espérer récupérer la nourriture. Lors de la diffusion, plusieurs élèves disent avoir déjà vu la vidéo dans un autre cours, ce qui m'ébranle un peu.

L'autre partie de mon expérimentation consistait à demander aux élèves qu'ils produisent un autre schéma, de façon individuelle cette fois, à partir des six affiches produites en équipe. Ils devaient donc individuellement réunir au minimum quatre aires culturelles et y associer des types et des causes d'inégalités. De plus, ils devaient mettre en évidence certains éléments pouvant se retrouver dans plus d'une aire culturelle.

Deux différences sont à mentionner par rapport à la deuxième classe qui a vécu l'expérimentation. La première différence concerne la contrainte par rapport à l'élaboration du schéma. Je leur ai donc mentionné qu'ils ne pouvaient pas faire simplement trois colonnes pour classer les types, les causes et les exemples d'inégalité.

La deuxième différence concerne le visionnement du film «L'île aux fleurs». Voyant le peu d'impact que le visionnement de cette vidéo avait sur les élèves – dont la moitié l'avait vue dans le cadre d'un autre cours – j'ai décidé de ne pas la projeter pour les deuxième et troisième séances d'expérimentation, et ainsi donner plus de temps à la réalisation du schéma individuel.

Ces deux changements ont apporté certains points positifs. Concernant la réalisation du schéma en équipe, la créativité était mise de l'avant pour plusieurs. D'autres élèves ont moins pris l'expérience au sérieux (peut-être un manque d'encadrement ou le fait que l'exercice ne comptait pas au bulletin), mais dans l'ensemble, cela a bien été. Pour le schéma individuel, il est vrai que la continuité de l'activité n'apportait pas de nouvelles dimensions, sinon que chaque élève était engagé dans une démarche. Le temps supplémentaire accordé a tout de même permis aux élèves de pouvoir terminer leur démarche.

Aucun changement significatif ne s'est manifesté pour le troisième groupe, puisqu'aucun changement n'a été apporté entre la deuxième et la troisième fois. Dans un certain sens, mes explications étaient probablement plus claires et permettaient ainsi de meilleurs résultats pour les élèves de cette classe.

3.3 Collecte et analyse des données

À la fin de l'expérimentation, j'ai recueilli tous les schémas d'équipe et les schémas individuels. Ces productions des élèves ont constitué un corpus de données précieuses pour la compréhension de notre expérimentation.

À la suite de l'expérimentation, j'ai pris le temps de faire un retour attentif sur son déroulement afin de produire une description détaillée. Ce retour attentif a constitué une forme de collecte de données. C'est en quelque sorte une entrevue avec moi-même que j'ai réalisée.

Suite à l'expérimentation, j'ai pu réaliser mes analyses à partir de nombreuses informations récoltées systématiquement durant l'expérimentation et après celle-ci. Afin d'analyser ces données, nous avons centré notre attention sur nos objectifs. Je visais à trouver des réponses à nos questions et à en arriver à une compréhension de mon expérimentation de telle sorte que je puisse trouver des pistes d'amélioration pour l'avenir.

Étant donné que je suis l'enseignant qui a réalisé l'expérimentation dans ses aspects de préparation, d'animation, d'accompagnement des élèves, le retour et la réflexion sur cette expérimentation m'a conduit à une analyse nuancée et attentive aux différentes dimensions.

De plus, les productions des élèves m'ont permis de prendre du recul par rapport à l'expérimentation en les observant d'un point de vue différent du mien : soit un point de vue davantage intérieur qu'extérieur. Cet angle d'interprétation ajoute un élément supplémentaire à la richesse de l'analyse.

CHAPITRE 4

RÉSULTAT ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Le quatrième chapitre de cet essai présente les résultats de l'expérimentation, ainsi qu'une analyse de ceux-ci. Dans un premier temps, il sera question de dresser un portrait de l'expérience de stage qui a été vécue et qui préparait en quelque sorte le terrain de l'expérimentation. Par la suite, nous discuterons en détail de ladite expérimentation à travers un récit provenant du point de vue de l'enseignant-stagiaire qui a conçu cette dernière. Ensuite, nous tenterons de déterminer les principales différences entre le modèle de Barth et la démarche proposée lors de l'expérimentation, en plus d'expliquer les raisons de ces différences. De plus, nous élaborerons sur les difficultés et les points positifs rencontrés lors de l'expérimentation. Finalement, nous terminerons avec une discussion autour des schémas réalisés par les élèves lors de l'activité, afin de déterminer ce qui a été réussi.

4.1 Analyse de l'expérience de stage

Tout d'abord, rappelons les faits. Mon deuxième stage s'est déroulé au collège Jean-Eudes – mon ancienne école secondaire – du 15 septembre au 13 décembre, 13 semaines en tout. Ce «retour chez soi» apportait une certaine confiance, et en plus mon maître de stage était un ancien enseignant que j'avais beaucoup apprécié. Les lieux et le corps enseignant m'étaient donc familiers, bien qu'un agrandissement ait été fait suite à mon départ et que plusieurs enseignants aient été remplacés. Toujours est-il que j'étais très content d'y retourner et de savoir à l'avance que mon enseignant-associé était une personne très ouverte aux nouvelles idées qui allait m'encourager à essayer différentes méthodes et, surtout, à avoir du plaisir à enseigner.

Je pourrais ensuite résumer le déroulement de mon stage en trois parties différentes. La première partie fut certainement la plus difficile. Cela a provoqué un effet de surprise négative que j'ai vécu en débutant le stage. J'avais sous-estimé la tâche, vraiment. Alors que mon premier stage était au premier cycle (histoire de première secondaire et

géographie de deuxième secondaire) et consistait majoritairement à suivre un manuel et un cahier d'exercices, ce deuxième stage se situait au deuxième cycle (histoire de 4^e secondaire et géographie de 5^e secondaire) et je devais créer tout le matériel nécessaire pour enseigner. Mon enseignant-associé m'avait laissé le choix d'enseigner une aire culturelle qu'il n'avait jamais enseignée: l'Amérique latine. Considérant mes nombreuses expériences de voyages, nous nous disions tous les deux qu'il s'agissait d'une bonne idée.

Après cinq ou six semaines, on peut dire que la deuxième étape de mon stage a débuté: celle où je désirais travailler réellement et prendre en charge tout le nécessaire. Je posais beaucoup de questions, j'ai créé un examen et des travaux à réaliser par les élèves et mes cours, plutôt magistraux (malgré moi), étaient de plus en plus structurés. En dernière et troisième étape, les trois dernières semaines, mon enseignant-associé et moi nous accordions pour dire que j'avais bien pris les rênes. J'étais en possession de mes moyens, et cela se sentait dans la classe également.

Les trois groupes-classes dans lesquels j'ai fait mon expérimentation avaient différentes caractéristiques. Le groupe 501 (31 élèves), qui s'avérait au départ plutôt participatif, comportait son lot de difficultés, avec certains élèves désintéressés par l'école dans son ensemble. Le groupe 503 (36 élèves), de loin le plus énergique, demandait à être stimulé constamment. Si leur attention était bien orientée vers la tâche ou le sujet du cours, de nombreuses questions surgissaient, menant à des discussions parfois très enrichissantes. Le groupe 504 (26 élèves) était un groupe plutôt endormi, avec un seul élève ayant une connaissance générale impressionnante. Mais l'ensemble de la classe exigeait un dynamisme de ma part pour parvenir à obtenir des réponses aux questions posées. Je mentionne finalement que la gestion de classe n'était pas du tout un défi d'envergure dans ce collège. Le défi d'un enseignant dans cette école consiste plutôt à démontrer qu'il connaît bien le contenu de son cours.

C'est à la dernière étape de mon stage qu'a eu lieu mon expérimentation. En Géographie culturelle, j'avais clos mon module sur l'Amérique latine et mon enseignant-associé allait commencer celui sur l'Afrique. C'était un moment parfait pour insérer l'expérimentation.

Je sentais que j'avais obtenu une confiance suffisante de la part des élèves et me sentais à l'aise de le faire.

L'objectif de l'expérimentation consistait à mettre en pratique le modèle de co-construction des savoirs de Barth. Dans le concret, il s'agissait de voir comment les élèves seraient capables de dresser un organigramme, ou plutôt de schématiser les aspects d'un concept. Pour faire le lien entre les deux modules – et aussi tous ceux abordés dans l'année –, j'ai choisi le concept d'inégalité, présent dans le PFEQ du cours. Je me suis dit qu'il s'agissait, pour les élèves de 5^e secondaire, d'un concept très accessible et facilement compréhensible. Je vais maintenant décrire les étapes de réalisation de mon expérimentation.

En premier lieu, le cours faisait suite à mon examen et était le dernier que je pilotais. Lors de mon entrée en classe, j'ai ressenti une certaine frénésie par rapport à l'examen. Certains me demandaient si j'avais commencé à corriger, s'ils avaient une bonne note. Je me suis contenté de les rassurer. J'ai ensuite commencé mon cours en mentionnant qu'il s'agissait du dernier. Je me suis donc permis, au départ, de remercier les élèves de m'avoir «accepté» en tant que stagiaire et d'avoir évolué avec moi, ainsi que mon enseignant-associé (même s'il n'était pas dans la classe) pour tout le temps et l'énergie qu'il m'avait accordés, toutes les questions auxquelles il avait répondu et la motivation qu'il avait démontrée à mon égard. J'ai mentionné également que j'étais heureux d'avoir pu apprendre grâce à eux qui se trouvaient devant moi, et que j'espérais leur avoir appris certaines choses. Je me sentais bien, et je sentais – dans les trois groupes – que la réception était bonne. Puis, j'ai poursuivi en disant que ce cours-ci allait en être un spécial, qu'il avait lieu dans le cadre de ma maîtrise et qu'il n'y avait pas de «contenu» à proprement parler qui serait un sujet potentiel à évaluation. Par contre, je leur ai mentionné qu'ils avaient un rôle à jouer dans l'activité qui allait suivre, et que j'allais les guider dans le processus.

En deuxième lieu, j'ai présenté quelques images qui illustraient, d'une manière ou d'une autre, le concept d'inégalité. Sans tout expliquer, j'ai laissé les élèves commenter les photos, tant par rapport à ce qu'ils voyaient (éléments descriptifs) qu'à ce qu'ils

interprétaient (le message). La première image montrait un examen similaire pour différents animaux (poisson, éléphant, singe, etc.); un homme donnait la consigne à chacun d'eux de monter dans l'arbre. Le premier à y arriver était déclaré gagnant. Les élèves ont rapidement détecté que les capacités de chacun n'étaient pas les mêmes et donc que les chances de réussite étaient supérieures pour le singe, par exemple. La deuxième image mettait en évidence un homme et une femme qui devaient grimper sur une échelle. Celle de la femme avait seulement trois marches, trop espacées, et l'homme lui disait : « Vas-y, Sylvie, grimpe! C'est facile! ». Les élèves ont compris que les ressources disponibles risquent d'influencer le succès de chacun. D'autres images ont suivi pour finalement faire se rendre compte aux élèves que le thème général qui rassemblait l'ensemble des images était celui de l'inégalité.

Ensuite, je suis passé à une tempête d'idées générale sur le thème de l'inégalité. D'abord, j'ai demandé aux élèves quels étaient les types d'inégalité qu'ils connaissaient. Au fur et à mesure que j'écoutais leurs réponses, je les écrivais au tableau. J'ai pu entendre «financière», «des genres», «salariale». Je ne suis pas allé trop loin dans l'exercice, car je ne voulais pas tuer la créativité en l'épuisant. Par la suite, j'ai demandé aux élèves de s'exprimer à propos des causes de ces inégalités. Après quelques tentatives, j'ai écrit au tableau les mots «géographie», «histoire», «religion», etc. Lors de cette étape, j'ai senti que certains élèves participaient par envie de savoir où cela allait nous mener. L'activité était en effet différente des cours plus «traditionnels» auxquels ils étaient habitués.

Les élèves avaient donc compris le principe. Je leur ai ensuite annoncé qu'ils devaient se séparer en équipe de cinq ou six (j'ai moi-même réparti les élèves au hasard). Les consignes que je leur ai données étaient les suivantes : le cours «Aires culturelles du monde» en géographie de 5^e secondaire comprend l'étude de six aires culturelles : aire culturelle occidentale, aire culturelle latino-américaine, aire culturelle africaine, aire culturelle arabe, aire culturelle de l'Asie, aire culturelle de l'Inde. Chaque équipe est associée à l'une de ces aires culturelles, et l'objectif est de dresser un organigramme ou un schéma qui met en évidence les différents types d'inégalités dans cette aire culturelle. Chaque élève étant muni d'un iPad et d'une connexion Internet, l'objectif était de faire

une recherche pour mettre en évidence ces inégalités et d'ajouter un exemple concernant le type d'inégalité dans l'aire culturelle donnée.

Ils avaient donc entre 20 et 25 minutes pour schématiser les types et les causes des inégalités, le tout sur un grand carton pour chaque équipe (carton que j'avais apporté), et avec un crayon feutre. L'exercice ne s'est pas avéré facile pour tous. Mon intention était d'amener les jeunes à utiliser leur créativité, qu'ils schématisent leur pensée avec des flèches, fassent des liens entre les éléments, etc. Lors de mon premier essai, avec la première des trois classes, j'ai constaté que plusieurs équipes n'utilisaient aucune flèche et mettaient les types d'inégalité d'un côté et les causes de l'autre (en faisant deux colonnes). Le lien n'était pas toujours établi entre les types et les causes, c'est-à-dire que les élèves n'arrivaient pas à démontrer qu'un type d'inégalité était une conséquence d'une cause particulière.

Également, la motivation n'était pas forcément présente, et certains ne cherchaient pas ou presque pas sur Internet. Un élève m'a même demandé : « Est-ce que cet exercice compte? », et c'est à ce moment que je me sentis un peu découragé. J'ai senti que j'étais au cœur d'une expérimentation sur laquelle j'allais réfléchir dans les prochains mois, mais que les élèves ne se préoccupaient pas de cet aspect, et c'est normal.

Lors de ma deuxième expérimentation (deuxième classe), une élève s'est particulièrement bien débrouillée. Elle a réussi à faire des liens entre les types et les causes d'inégalités pour son aire culturelle. Le tableau parle de lui-même, d'autant plus que les flèches sont bien présentes (voir figure 6). Si les flèches correspondaient aux types d'inégalités, les causes étaient expliquées le long de ces flèches, démontrant ainsi une explication de ces causes. C'était facilement lisible. Mon enseignant-associé est entré dans la classe pour observer et a immédiatement remarqué cette affiche. Les autres élèves semblaient également comprendre qu'il y avait sur cette affiche une belle organisation des idées.

Suite à cette étape, j'ai demandé aux élèves de se placer par deux et de se promener pour observer les affiches. Ils devaient aussi organiser, sur une feuille, au minimum 10

éléments (types, causes ou exemples d'inégalités) qu'ils observaient sur les six affiches et indiquer à quelle aire culturelle chaque élément se rapportait. Certains ont, à ce stage, réussi à faire des liens entre les aires culturelles, par exemple en indiquant que des inégalités sexuelles se retrouvaient autant en Afrique qu'en Amérique latine. D'autres ont pris l'exercice moins au sérieux. Le va-et-vient, auquel les élèves sont plus ou moins habitués, a probablement créé un aspect plus désinvolte. À cet aspect, j'ajouterais le fait que les consignes n'étaient peut-être pas assez claires et qu'il était possible que les élèves ne comprenaient pas l'objectif de cette activité. Cette étape a duré 15 à 20 minutes.

Pour le premier groupe, j'ai ensuite pris le temps de diffuser la vidéo *L'île aux fleurs*, un documentaire brésilien des années 1980 dénonçant de manière ludique l'inégalité des humains à travers le parcours d'une tomate et le gaspillage alimentaire. On y voit notamment des humains qui peuvent récolter de la nourriture gaspillée après le passage des porcs dans un enclos, sur l'île aux fleurs. L'image est choquante et elle démontre un certain illogisme de notre époque. Je crois que cette vidéo a un bon impact en lien avec mon exercice, mais déjà dans la première classe, plusieurs élèves m'ont affirmé qu'ils l'avaient déjà vue en classe de français, à mon grand étonnement. Cela m'a donc questionné à propos de l'étape préalable qui aurait consisté à demander à un ou une élève si cette vidéo avait déjà été visionnée dans un autre cours. J'ai donc mis de côté la diffusion de ce documentaire pour les deux autres classes afin de me concentrer davantage sur les exercices de schématisation. Les deux derniers groupes ont donc eu plus de temps pour réaliser leurs schémas en équipe, et individuellement par la suite. J'ai senti également que cela donnait davantage de temps aux élèves pour comprendre l'exercice.

Dans l'ensemble, je suis content de mon expérimentation. Il est clair que le défi était présent, puisque je sentais que j'étais en quelque sorte «hors du PFEQ», quoique je traitais d'un concept à l'étude. Par contre, j'ai remarqué que certains élèves appréciaient le défi qui leur était proposé et qu'ils avaient l'ambition de faire l'exercice avec plus de temps alloué. Cela démontre pour moi qu'il y avait une certaine cohérence dans les étapes de l'activité et que les élèves étaient en mesure de poursuivre sur une tâche à

accomplir. Également, je crois que cette activité faisait un bon lien avec l'ensemble des thèmes abordés durant l'année scolaire en géographie, mais qu'elle permettait aussi aux élèves de tenter plus fortement de schématiser leurs idées. Cet aspect de schématisation s'est avéré intéressant dans le processus de l'expérimentation. Il a constitué un défi pour les élèves ; j'y reviendrai un peu plus loin.

4.2 Différences avec le modèle de Barth

L'expérimentation réalisée ne correspond pas en tout point au modèle de médiation sociocognitive des apprentissages proposé par Barth, dont j'ai discuté dans notre cadre de référence. Je prends ici le temps de revoir les différentes étapes ou «conditions» du modèle et de les comparer avec les étapes de mon expérimentation. Pour ce faire, nous avons dressé un tableau qui met en évidence certaines différences entre les deux.

À la lumière du tableau 1 présenté plus bas, nous constatons que certaines modifications ayant été apportées au modèle de Barth pour notre expérimentation. Comme mentionné précédemment, celles-ci sont attribuables au manque de temps pour la préparation d'une telle situation d'apprentissage. Également, mentionnons que la situation d'apprentissage du modèle de Barth, comme explicité dans son livre, a été mise en œuvre grâce à une équipe qui incluait Mme Barth elle-même, des conseillers pédagogiques et un enseignant d'expérience. Le temps investi par ces spécialistes ne se compare pas à une expérimentation réalisée dans le cadre d'un stage en enseignement.

Tableau 1 - Tableau comparatif entre le modèle de Barth et l'expérimentation

	Étapes ou «conditions» du modèle de Barth	Étapes de l'expérimentation
Avant la situation d'apprentissage	<u>Condition 1</u> : Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché	Déterminer le concept à traiter en classe à partir du programme de Géographie culturelle comme proposé dans le PFEQ, soit les inégalités
	<u>Condition 2</u> : Exprimer le sens dans des formes concrètes	Déterminer des exemples positifs : le choix des images illustrant des

		inégalités
Pendant la situation d'apprentissage	<u>Condition 3</u> : Engager les apprenants dans un processus de co-construction du sens	Une tâche en groupe : trouver le concept à l'étude à partir des images ; énumérer des types et des causes d'inégalités Proposer une tâche en équipe, à travers un contrat d'intersubjectivité
	<u>Condition 4</u> : Guider le processus de co-construction du sens	Une co-construction du sens s'exprimant à travers l'élaboration d'un schéma, et non une définition et des attributs à identifier
	<u>Condition 5</u> : Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition	Cette étape aurait été à faire lors d'une deuxième séance de classe qui aurait permis un retour sur l'activité.

4.3 Difficultés rencontrées lors de l'expérimentation et points positifs de cette dernière

D'abord, la démarche a permis de faire un travail avant la situation d'apprentissage (conditions 1 et 2) qui impliquait un choix de concept lié au contenu du PFÉQ et une réflexion sur les caractéristiques essentielles de ce dernier. Par contre, plutôt que de déterminer les attributs du concept comme le propose la démarche de Barth, il a été question d'ouvrir l'horizon sur les causes et les types d'inégalités. Ajoutons également que l'expérimentation orientait les élèves vers une démarche d'apprentissage inductif.

Soulignons également que la démarche a rencontré quelques difficultés dès le départ. En effet, le travail préalable qui consiste normalement à identifier un transfert recherché ainsi qu'à exprimer le sens dans des formes concrètes fut complexe. Il faut dire que le programme de géographie de cinquième secondaire est plus vague que celui de géographie du premier cycle (première et deuxième secondaire). Alors que pour ce dernier, il s'agit de comprendre ce que représente un territoire – par exemple industriel ou

touristique –, celui de cinquième secondaire traite des aires culturelles dans leur ensemble. Plusieurs concepts abstraits s’y entremêlent.

La condition 3 a été bien accomplie. Le dialogue dans la salle de classe était riche et l’identification du concept a été réussie. Ce sont finalement les conditions 4 et 5 qui ont davantage causé problème. En effet, certains paramètres n’étaient pas définis à l’avance, et aucun transfert n’était réellement prévu. Après coup, je constate qu’un retour sur l’expérimentation aurait été fructueux.

Rappelons ici que l’expérimentation a tout de même permis aux élèves de vivre une « expérience » qui leur a posé un certain défi. À ce sujet, Barth (2013) rappelle qu’une expérience se rapproche du sens du savoir lorsqu’elle incite « au dialogue et à l’argumentation afin de discerner les attributs et de comprendre leurs interrelations » (p.135).

Cet aspect de nouveauté a, je pense, apporté énormément aux élèves. Ceux-ci sont davantage habitués à des cours plutôt magistraux et à des travaux de recherche à réaliser individuellement, mais peu de travaux d’équipe sont faits en classe.

4.4 Discussion autour des schémas réalisés par les élèves

Nous avons donc pris le temps d’observer le déroulement de l’expérimentation, le tout du point de vue de l’enseignant-stagiaire. Nous avons également fait ressortir des différences entre la méthode proposée par Barth, qui a fortement inspiré l’expérimentation en tant que telle, et les étapes de cette dernière. Après avoir vu certains points positifs ainsi que des difficultés vécues durant l’expérimentation en salle de classe, nous prendrons ici le temps d’analyser certains résultats, c’est-à-dire les affiches réalisées par les élèves en équipe selon l’aire culturelle attribuée.

Avant de commenter les affiches, il est important de mentionner que les résultats diffèrent quelque peu en raison d’une consigne différente qui a été donnée entre la première classe et les deux dernières. Pour ces deux dernières, la consigne était de ne pas

dresser un portrait «par colonne». Cette décision a été prise pour encourager la conception de schéma, l'un des objectifs de l'activité.

4.4.1 Analyse de deux schémas

Jetons un coup à un premier exemple (figure 5) plus bas. Cette affiche s'est réalisée dans la première classe, où la consigne de ne pas faire de colonne n'avait pas été donnée. Néanmoins, on observe que les éléments présents dans chaque section (causes, types et exemples) sont bien assignés. L'équipe a donc bien su se documenter et a démontré une compréhension de la tâche demandée en ce qui concerne l'identification d'éléments propres à l'aire culturelle assignée, soit l'Afrique.

Par contre, les liens entre chacune des sections ne sont pas forcément établis. Cette équipe n'a pas été en mesure de relier, visiblement et clairement, des éléments entre une cause et un type d'inégalité, bien que cette consigne ait été donnée.

Soulignons également que les exemples inscrits témoignent d'une réelle recherche sur Internet à l'aide des iPads, afin d'obtenir des exemples réels avec chiffres à l'appui. Citons à cet effet le nombre moyen d'années d'études (4,3 vs 10,5 en Europe). En ce sens, on peut dire qu'un des objectifs de l'expérimentation a été atteint : l'activité a amené les élèves à chercher de l'information par eux-mêmes afin d'accomplir la tâche demandée.

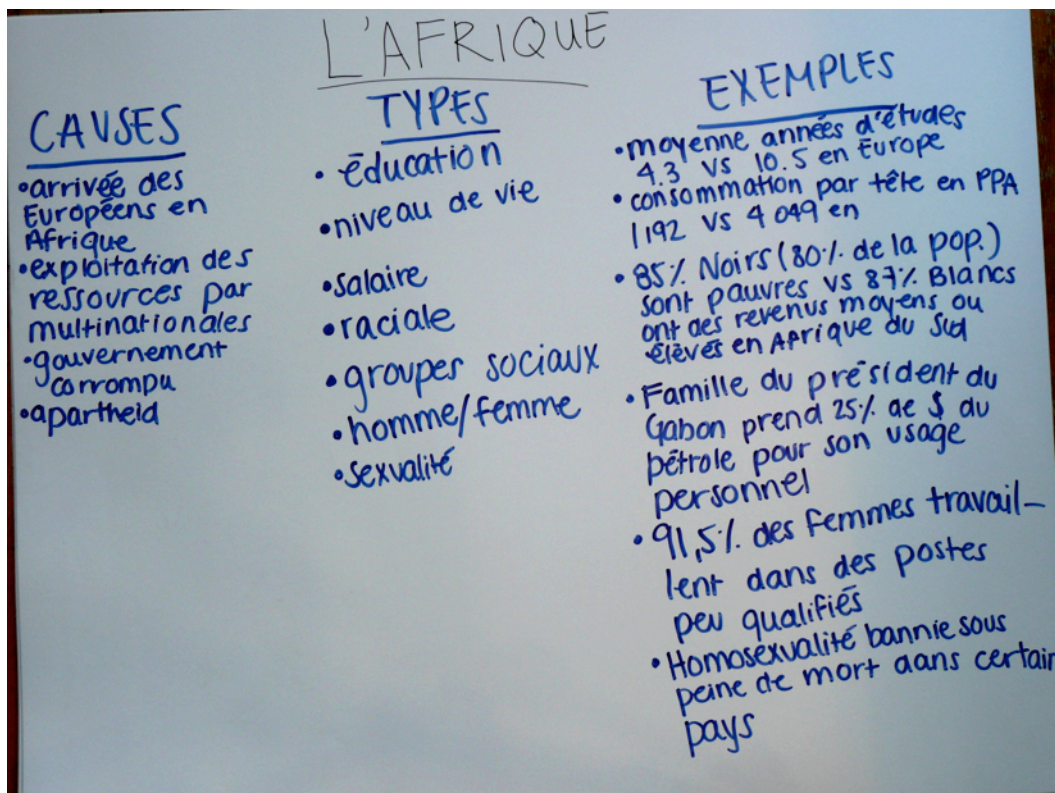


Figure 5 - Schéma 1 (première classe)

Prenons maintenant le cas d'une deuxième affiche, réalisée cette fois suite à la consigne de ne pas classifier l'information en différentes colonnes. Ce groupe a utilisé une certaine créativité pour disposer l'information sur l'affiche de manière originale. Le choix fait a été de partir des types d'inégalités vers quatre directions différentes, pour ensuite dresser une liste d'exemples d'inégalités sous chacun de ces types.

Par la suite, on peut repérer quatre grandes catégories de causes d'inégalités (en majuscules) qui influencent ces types d'inégalités. Cela est rendu visible grâce à une flèche qui relie les causes aux types. De plus, l'équipe apporte davantage de précision à travers l'information écrite le long de cette flèche. Par exemple, on peut comprendre qu'il existe en Amérique latine un type d'inégalité relié au sexe, telle l'inégalité salariale, qui est causée par la religion à travers la soumission de la femme à son mari.

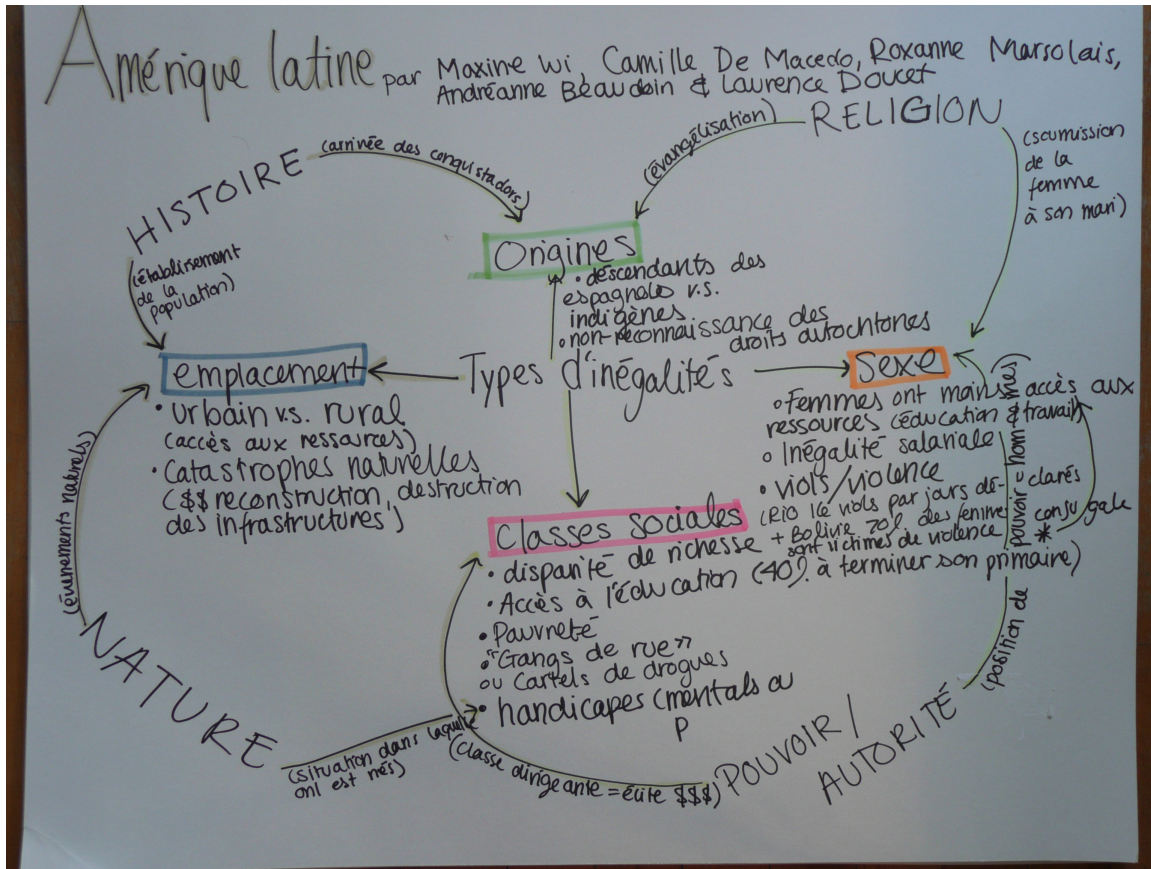


Figure 6 - Schéma 2 (deuxième classe)

4.4.2 Conclusions préliminaires

À la fin de cette analyse de deux affiches, je dégage certains constats. D'abord, il y a bel et bien une différence liée à l'organisation des idées et des liens entre les informations présentées. Ensuite, certains schémas démontrent qu'il n'est pas nécessaire de chercher le plus d'information possible pour réaliser une affiche intéressante. Le cas de notre dernier schéma est particulièrement éloquent. En effet, même s'il serait possible d'ajouter de l'information sur l'aire culturelle latino-américaine, dans ce cas-ci, on constate que l'affiche donne suffisamment d'information pour comprendre certains enjeux liés aux inégalités. Le défi était donc de faire une recherche d'information et de tenter de l'organiser dans un schéma.

À travers l'observation de ces deux affiches – et des autres –, il y a lieu de se questionner par rapport aux consignes à donner si une telle activité était à répéter. Serait-il nécessaire d'exiger un nombre minimum d'éléments? Ou alors un nombre maximal? De cette façon, l'accent serait plutôt mis sur l'organisation du schéma plutôt que sur la recherche d'éléments. Serait-il nécessaire de présenter un exemple du résultat attendu? En même temps, un sous-objectif de ce type d'activité est de laisser les élèves faire preuve de créativité.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

J'ai pu discuter d'une expérimentation en classe de géographie en cinquième secondaire. J'ai explicité le modèle de médiation sociocognitive de Barth et son application, dont l'objectif vise à rendre tangible certains éléments qui paraissent abstraits dans le contenu à enseigner. J'ai également mis en évidence certaines modifications qui ont été apportées à ce modèle pour l'appliquer dans un contexte de stage avec des classes de cinquième secondaire, et pour un cours dont les ressources didactiques sont limitées. Finalement, j'ai constaté, à travers deux exemples de schémas réalisés en équipe, que l'exercice a porté fruit à divers niveaux, mais aussi que certaines modifications pourraient être apportées. Voyons maintenant ce que nous pouvons retenir de cette expérimentation et les pistes d'amélioration à retenir.

5.1 Les apports de la démarche d'expérimentation

L'objectif de cet essai était d'expérimenter une démarche d'enseignement inspirée par le modèle de Barth pour le concept d'inégalité. Ceci a pris la forme d'une expérimentation en classe durant une séance de 75 minutes, avec trois groupe-classes différents.

Un aspect important de notre démarche consistait à apporter un « défi créatif » pour l'élève. En effet, il ne s'agissait pas d'imposer à ce dernier une tâche de mémorisation ou de répétition, mais bien de l'inviter à démontrer une organisation claire des idées. Grâce aux consignes fournies par l'enseignant, les élèves savaient ce qu'ils avaient à faire, mais devaient chercher comment le faire. Ici, je visais l'acquisition de connaissances procédurales. Un engagement cognitif de l'élève est fortement sollicité.

Cet engagement cognitif au sein de l'apprentissage tient compte de l'implication de l'élève. Selon Barth (2013), « pour apprendre, il y a nécessité d'une implication à la fois émotionnelle, sociale et intellectuelle » (p.197). En effet, il est important que l'élève

puisse voir dans la tâche à accomplir un certain défi intellectuel, mais également un intérêt de groupe et un apport personnel.

Le présent essai est également un bon exemple de la transformation du processus enseigner-apprendre. La démarche de l'essai s'inscrit effectivement dans ce changement, où il y a une rupture avec l'enseignement traditionnel. Ce changement amène également à redéfinir la place des apprenants, qui sont alors beaucoup plus actifs. Dans cette transformation, les nouveaux outils numériques sont d'un apport important pour la réalisation de la tâche. Comme le mentionne Barth (2013), utiliser les outils numériques, « c'est encourager l'interactivité, c'est redéfinir la place des apprenants et les rendre conscients de leur rôle d'acteur, c'est rétablir confiance et motivation chez eux comme chez leurs enseignants » (p. 201). Cet apport est donc significatif, puisqu'il permet une prise en charge de l'apprentissage par l'élève, alors que l'enseignant doit ajuster son rôle.

En effet, l'enseignant se voit plutôt comme un médiateur. Il n'est plus le transmetteur de connaissances, mais plutôt un accompagnateur. L'expérimentation s'inscrit dans cette transformation des rôles. L'enseignant ne transmettait pas de connaissances, mais s'assurait plutôt de fournir les outils nécessaires à la réalisation de la tâche. De ce fait, apprendre devient apprendre à se servir d'outils intellectuels (Barth, 2013).

Avec cette perspective, l'apprenant développe davantage des habitudes cognitives (pensée agissante, pensée critique, etc.) ainsi que des attitudes et des valeurs (honnêteté intellectuelle, sens de l'effort, etc.) que de simples connaissances dites déclaratives (Barth, 2013). La réalisation du schéma sur les inégalités s'inscrit également dans cette perspective.

5.2 Réflexion critique sur la démarche

Le retour sur l'expérimentation permet de mettre en évidence certains points qui pourraient améliorer la démarche. En premier lieu, une recherche a permis de mettre en évidence la différence entre le travail collaboratif et le travail coopératif. Suite à l'expérimentation, il apparaît pertinent de privilégier le travail coopératif, pour la bonne

raison que chaque élève est sollicité à une tâche précise. Car il est vrai que dans l'expérimentation présente, les rôles de tous et chacun n'étaient pas clairement définis. On se fiait davantage à la débrouillardise et à l'autogestion des équipes, ce qui ne s'est pas toujours avéré concluant. Une piste de solution impliquerait de définir des rôles pour chaque membre de l'équipe (ex. chercheur, secrétaire, dessinateur) pour assurer une participation plus équitable des élèves.

Un deuxième point à considérer en vue d'améliorer l'activité concerne l'introduction à la schématisation. Il est vrai qu'il a été pris pour acquis que les élèves avaient certaines habiletés en ce sens, sans toutefois le vérifier. Il serait pertinent d'inclure dans la démarche un moment pour rappeler les points principaux aidant à l'élaboration d'un schéma. Une modélisation sur un autre thème serait aussi envisageable.

Un troisième point à travailler serait la clôture de la démarche. Il est vrai qu'aucune conclusion à l'activité n'a été faite. Ainsi, une bonne façon de clore la démarche de réalisation des schémas consisterait à répondre à la question : « Pourquoi faire un schéma? ». En favorisant les interventions des élèves, l'enseignant viserait à démontrer le caractère organisationnel du schéma et sa capacité à établir des liens entre plusieurs aspects du concept traité.

Finalement, un apport important à la démarche proposée serait le réinvestissement des résultats de l'activité dans le cours. En effet, pour donner un sens à l'activité, il faut pouvoir démontrer l'utilité de ce qui a été fait. Ainsi, il serait intéressant d'utiliser les schémas comme plan d'étude des aires culturelles qui seront traitées, ou alors de faire une évaluation sur la base de la conception d'un schéma résumant les thèmes abordés à propos d'une aire culturelle. Les possibilités sont nombreuses et le sujet mériterait d'être approfondi.

5.3 Limites de l'essai

Au début de l'élaboration de l'expérimentation, l'objectif était de faire une réplique du modèle de Barth en prenant un concept présent dans le cours de Géographie culturelle.

L'application du modèle a semblé inappropriée vu le niveau des élèves et les concepts à l'étude. En ce sens, il est possible que le modèle de Barth ne puisse pas s'appliquer à n'importe quelle situation.

Une éventuelle recherche complémentaire sur le sujet de l'enseignement des concepts et la démarche active pourrait davantage viser à mettre en lumière la posture que l'enseignant doit avoir. Il est vrai qu'il devient davantage un accompagnateur qu'un transmetteur, mais serait-il possible de définir davantage ce rôle? Pourrions-nous dresser une liste d'éléments pouvant se trouver dans une situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre ce rôle?

5.4 Contribution au développement de mes compétences

La préparation de l'expérimentation faisant partie de mon deuxième stage m'a permis de développer certaines compétences qui n'étaient pas abordées dans le stage en tant que tel. La compétence 3, *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MEQ, 2001, p.143) a été sollicitée. Il est vrai que la préparation à cette séance de cours était différente que des autres cours. J'ai voulu apporter une autre dimension, celle de l'élève en action ainsi que l'aspect collaboratif. De plus, la conception d'un schéma permettait aux élèves de se donner des méthodes de travail et ainsi aborder une compétence transversale.

Également, la compétence 6, *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves* a occupé une partie importante de mon expérimentation. Car une fois l'idée trouvée, il s'agissait de mettre en place les conditions pour que les élèves puissent se mettre à l'œuvre et tenter de rendre du mieux possible leur compréhension de la tâche demandée. J'ai bien senti et compris que je pouvais mettre en place ces conditions et superviser les élèves dans leur apprentissage collaboratif. Je dirais aussi que cette expérimentation m'a donné l'envie de reproduire ce genre d'activité pour garder les élèves actifs et enthousiastes en classe.

5.5 Conclusion personnelle

L'élaboration et la mise en œuvre d'une expérimentation dans le cadre du deuxième stage de maîtrise en enseignement au secondaire permettent de revoir le processus enseigner-apprendre, à l'image du renouveau pédagogique. L'exploration de plusieurs auteurs permet certainement d'approfondir des notions qui ont été vues dans le cadre des cours de pédagogie.

Cela étant dit, c'est lorsque que nous savons que nous appliquerons certaines méthodes en lien avec une recherche que nous envisageons le mieux possible toutes les particularités présentes dans une salle de classe. À cet effet, la préparation de l'expérimentation était pertinente pour pouvoir s'approprier véritablement une activité préparée avec un objectif précis.

Le bagage que je retire de cet essai me démontre encore une fois à quel point l'enseignement est un processus complexe et rempli d'une multitude de possibilités. Pour moi, l'important réside dans le fait de faire des essais réfléchis et inspirés de la recherche et tenter de l'appliquer de notre mieux, tout en respectant son propre style d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Buzan, T. et Buzan, B. (1995). *Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Chiasson-Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré le 20 novembre 2015 du site de dépôt numérique de l'UQTR : <http://depot-e.uqtr.ca/6950/>
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Concept (2015). Dans *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.
- Despatie, A.-L. (2015, mise à jour le 4 février). *Une étude met en lumière les ratés de la réforme scolaire*. Récupéré le 30 novembre 2015 du site de Radio-Canada : <http://ici.radio-canada.ca/regions/quebec/2015/02/04/002-reforme-scolaire-echec-secondaire-etude-universitelaval.shtml>
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : vers un système de modèles d'enseignement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Di Meo, G. (2008). La géographie culturelle : quelle approche sociale? *Annales de géographie*, 660-661, 47-66.
- Dion-Viens, D. (2013, 19 mars). Constat d'échec de la réforme scolaire. *Le Soleil*. Récupéré le 30 novembre 2015 du site La Presse : <http://www.lapresse.ca/le->

soleil/actualites/education/201303/18/01-4632262-constat-dechec-de-la-reforme-scolaire.php

Gauvreau, C. (2007). Réforme scolaire : stop ou encore? *Magazine Inter*, 5(1). Récupéré le 30 novembre 2015 de <http://www.uqam.ca/entrevues/2007/e2007-102.htm>

Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. et Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2. Récupéré le 16 novembre 2014 de <http://tfe.revues.org/index754.html>

Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(3), 208-223.

Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.

Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

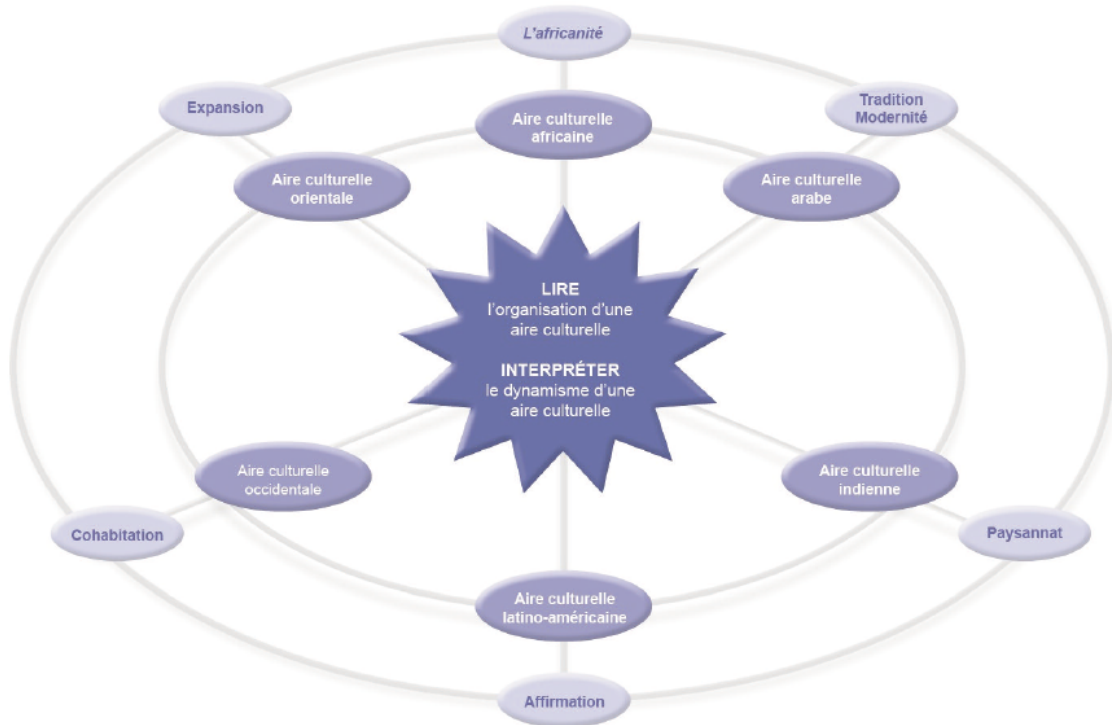
Martineau, S., Desbiens, J. F., et Gauthier, C. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation en enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit «le changement»*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 octobre 2015 de : <http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : 1er cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle, Géographie culturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Presseau, A. (dir.). (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 4(74), 331-349.
- Weisser, M. (1995). Apprentissage des concepts et base de données. *La revue de l'EPI*, 79, 143-149.

APPENDICE A

STRUCTURE DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE CULTURELLE

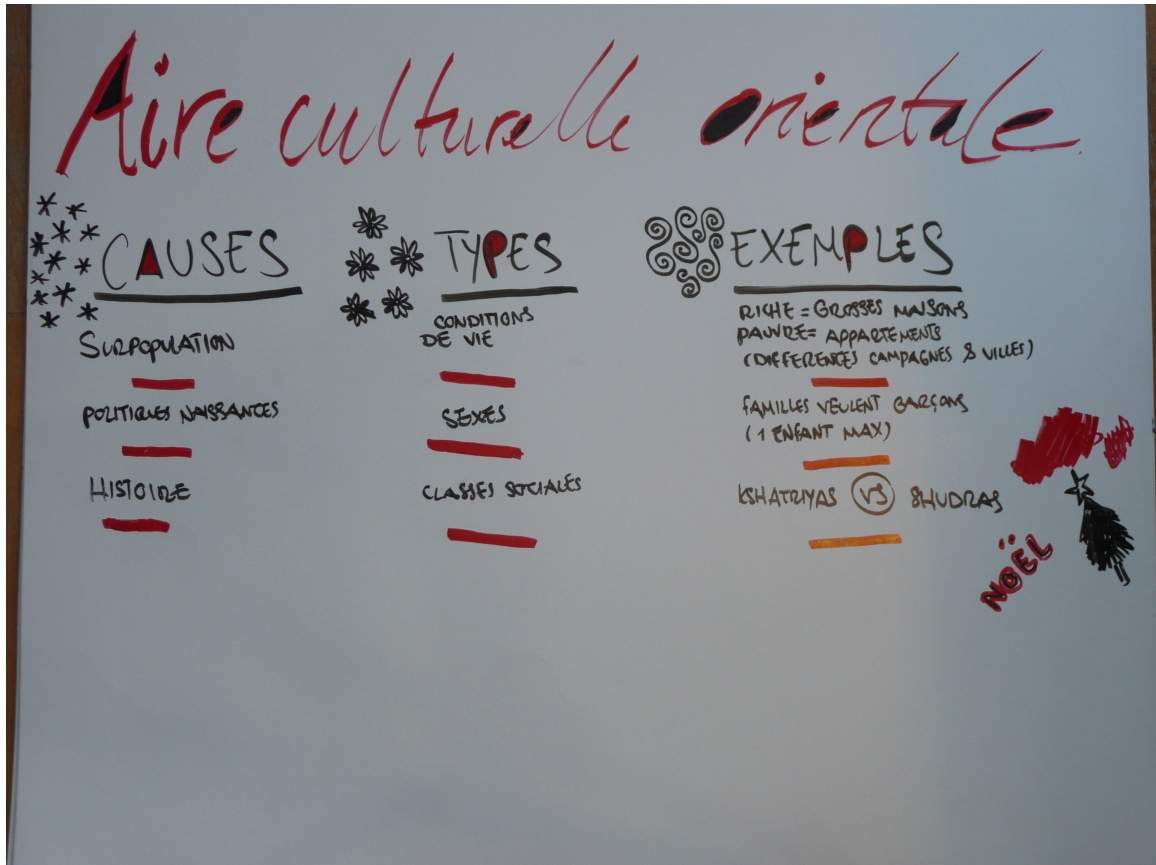


Structure du programme de Géographie culturelle

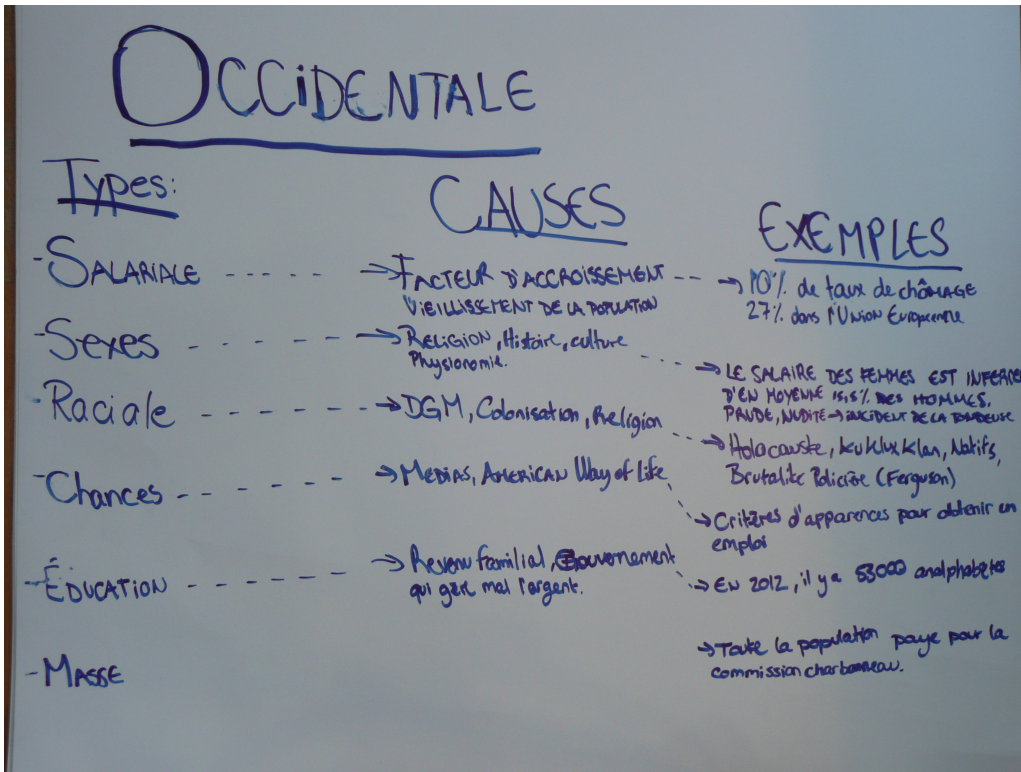
APPENDICE B

PRÉSENTATION DES SCHÉMAS EN ÉQUIPE

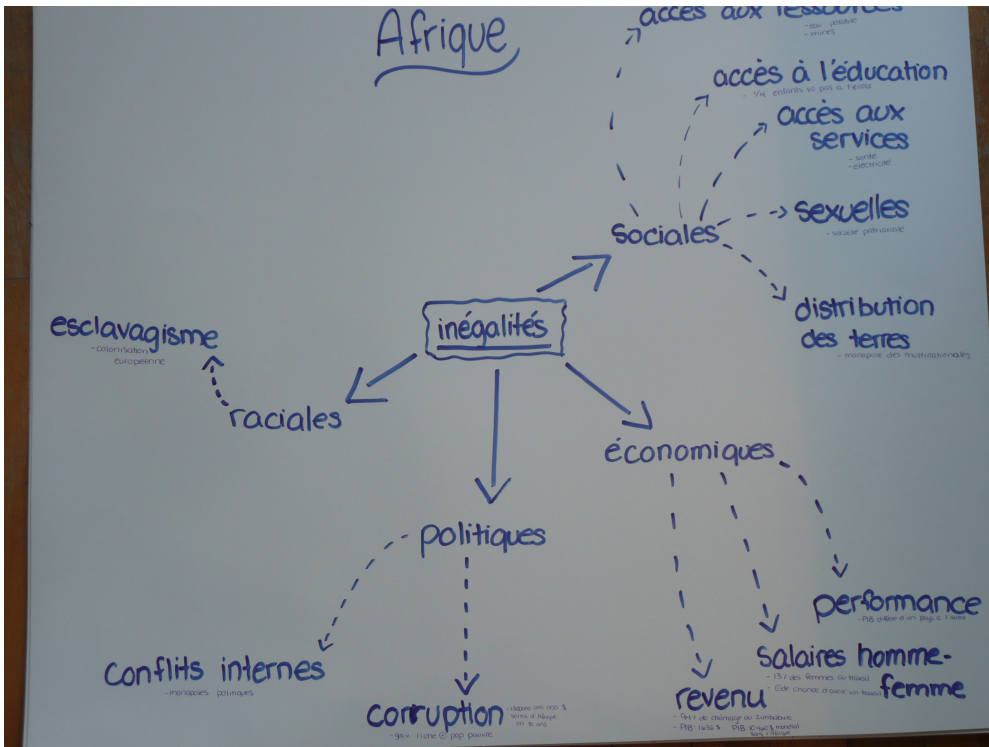
Première classe (sans contrainte)



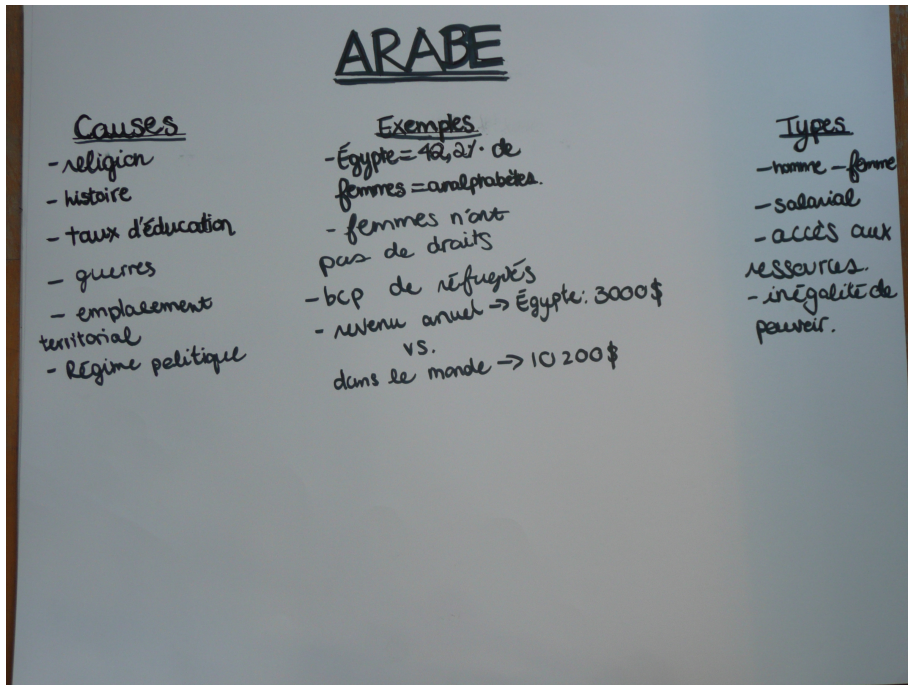
Équipe 1



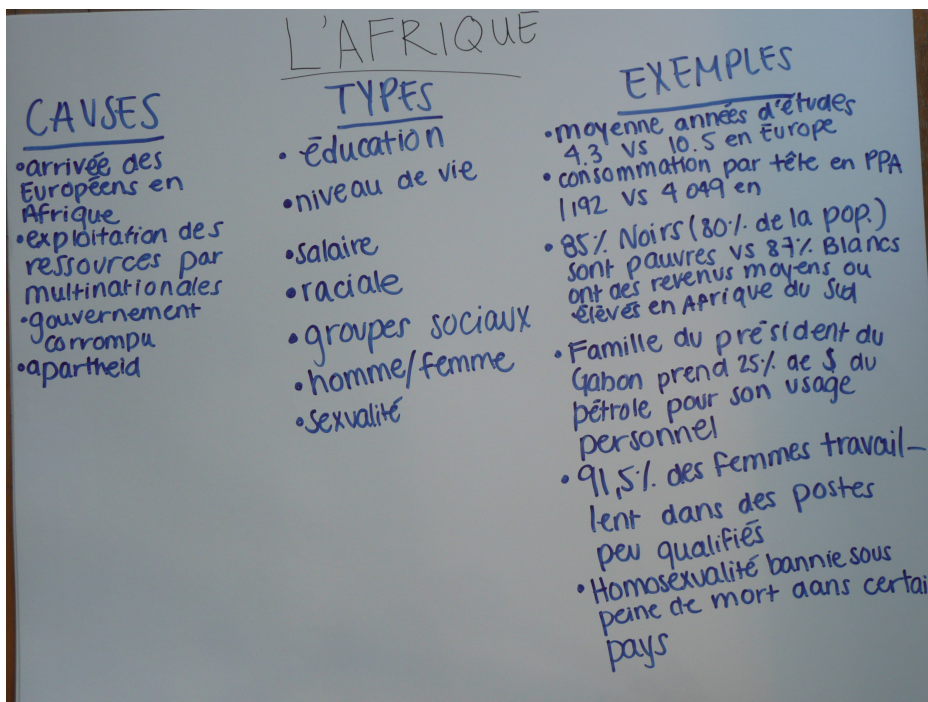
Équipe 2



Équipe 3

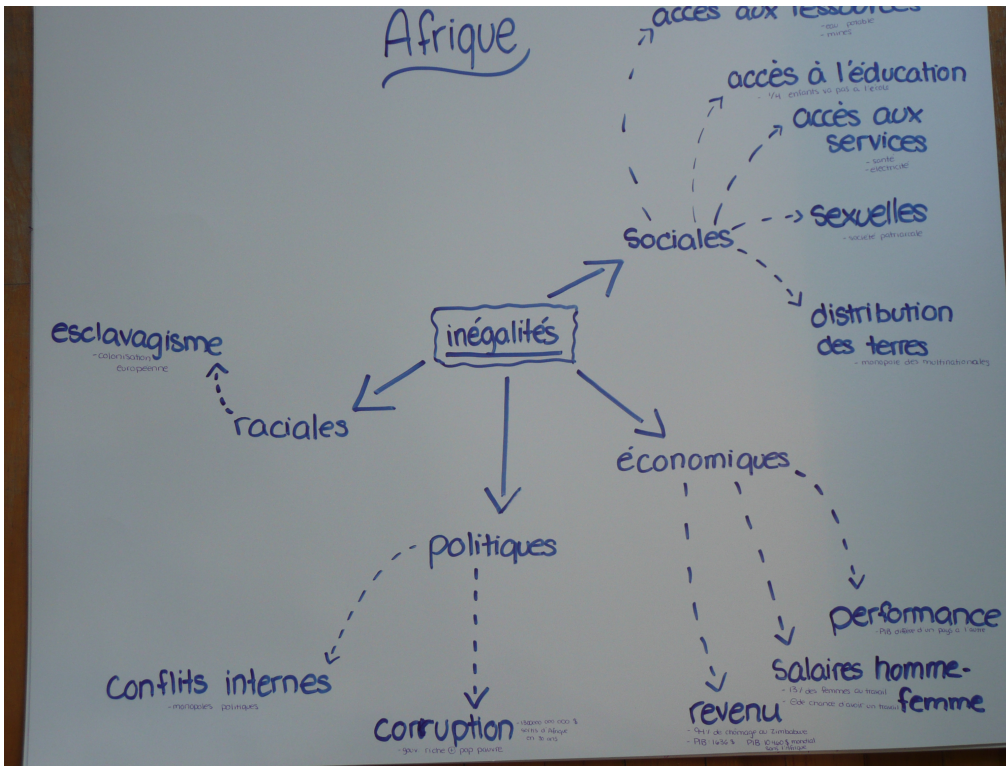


Équipe 4

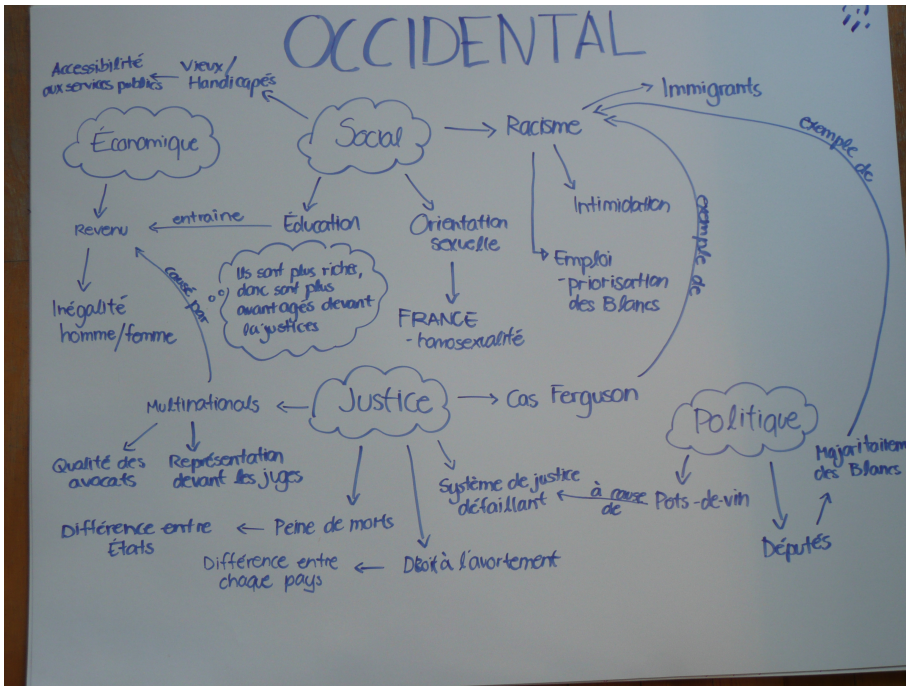


Équipe 5

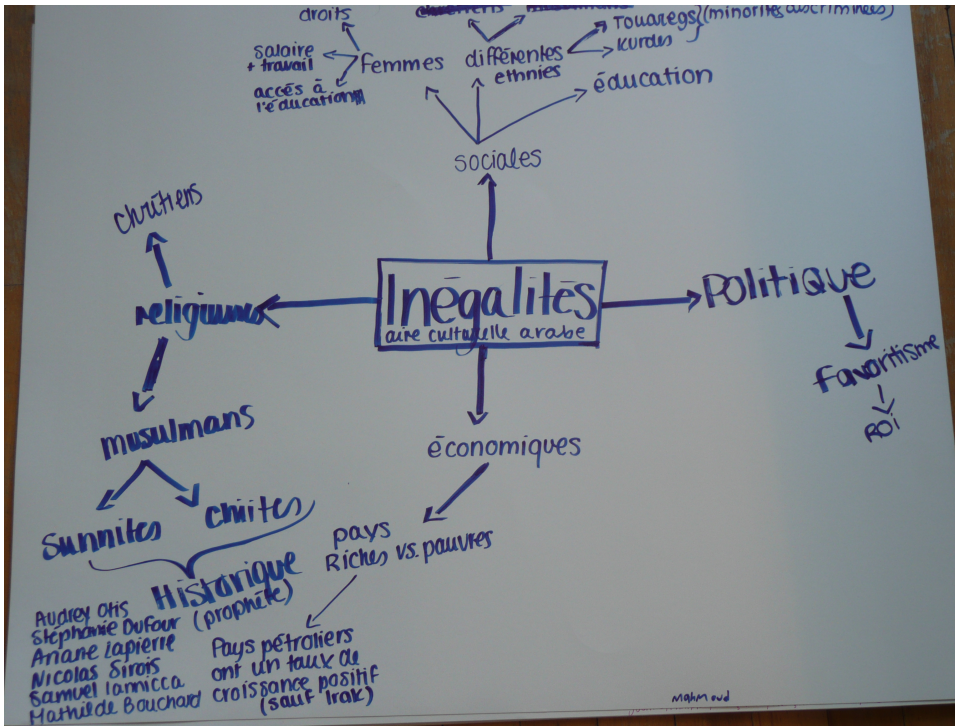
Deuxième classe (avec contrainte de ne pas faire de colonne)



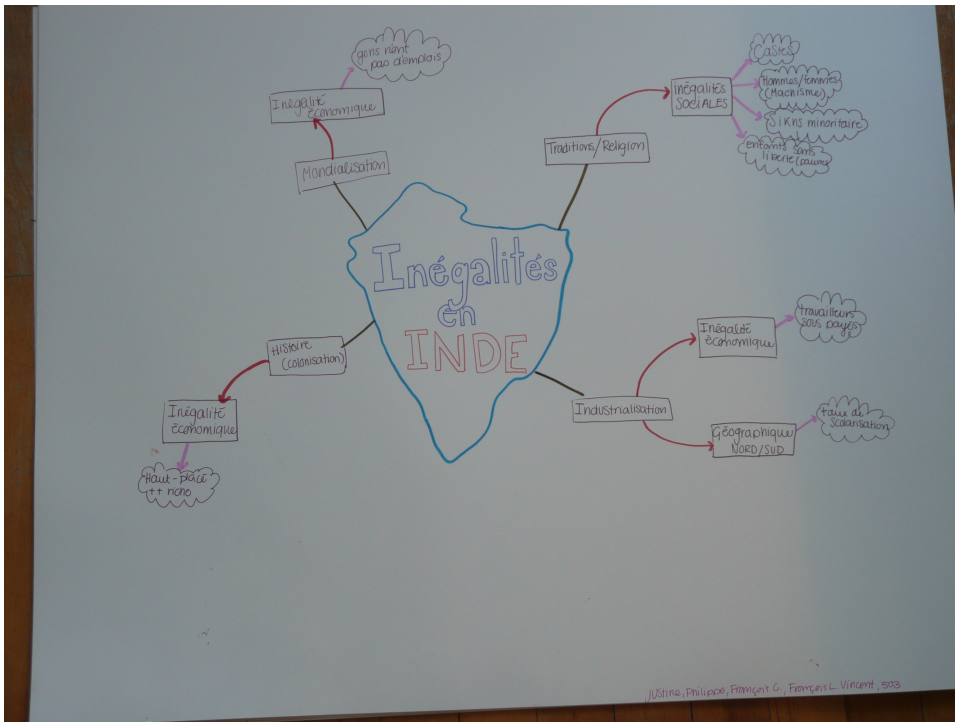
Équipe 6



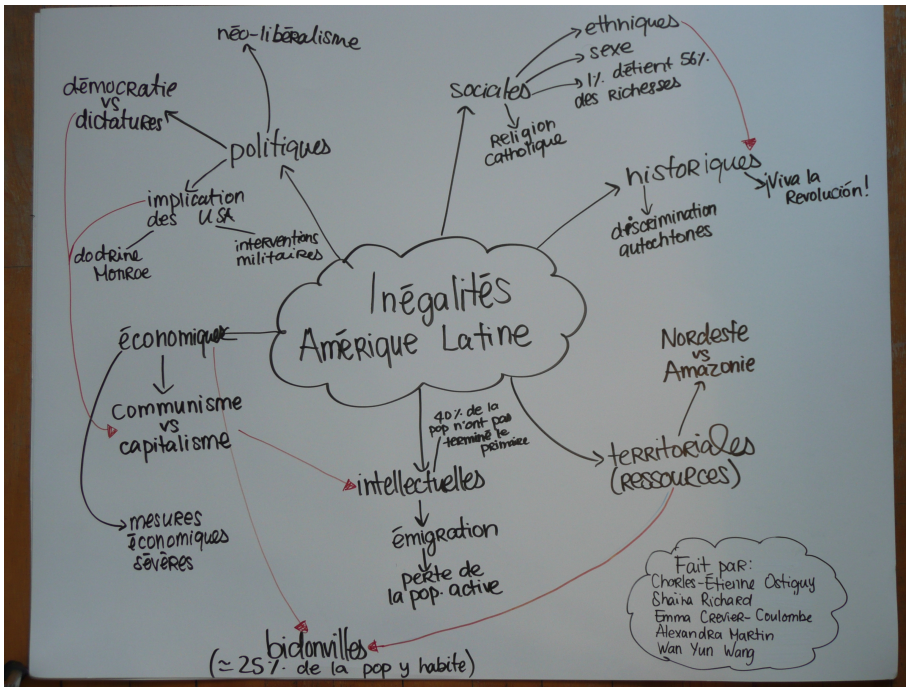
Équipe 7



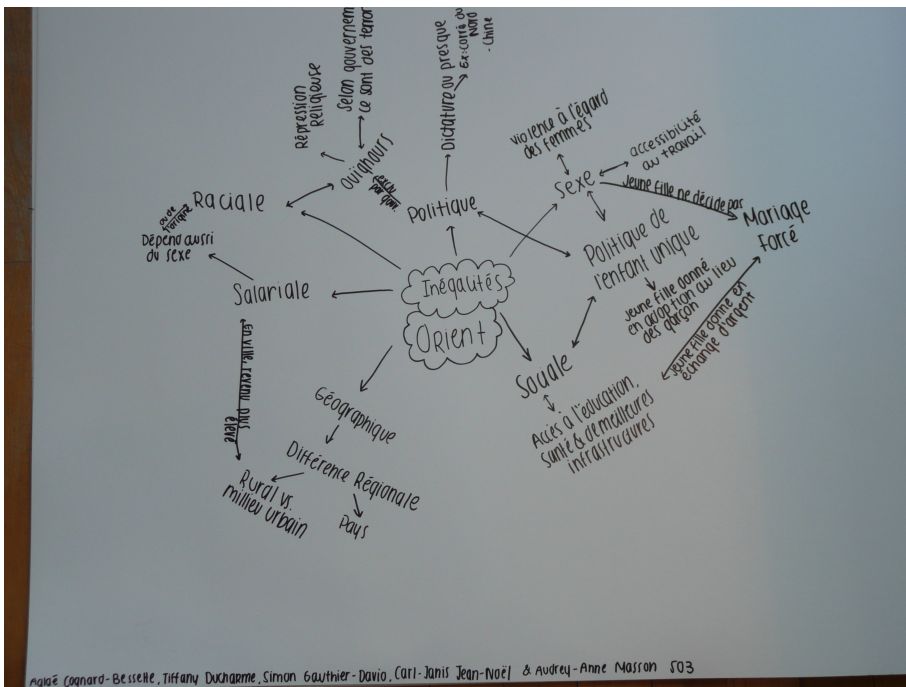
Équipe 8



Équipe 9

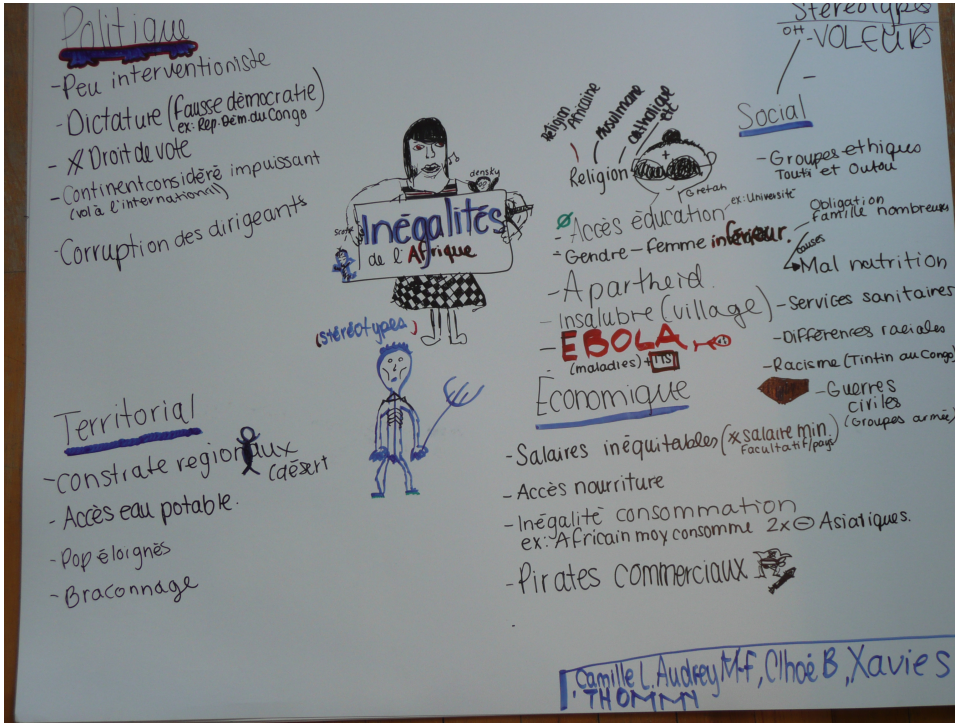


Équipe 10

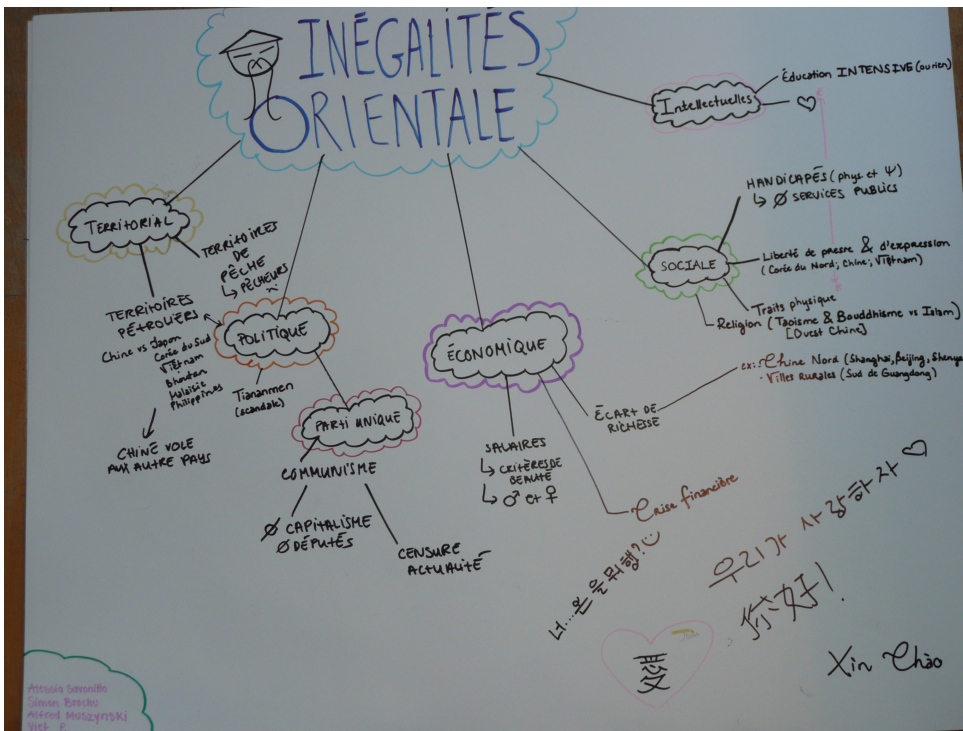


Équipe 11

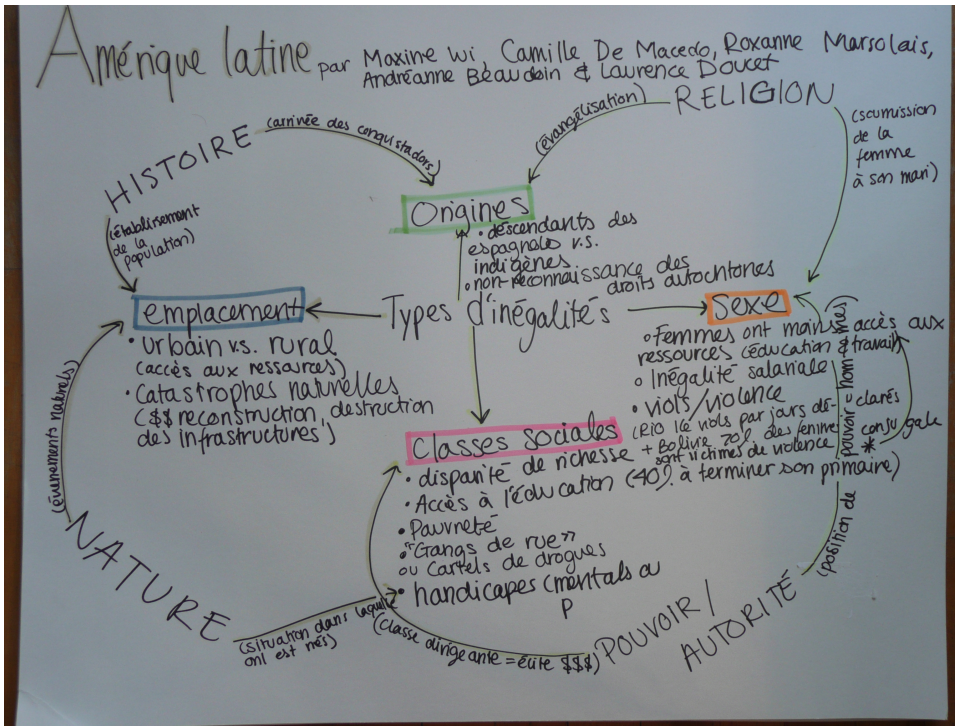
Troisième groupe (avec contrainte de ne pas faire des colonnes)



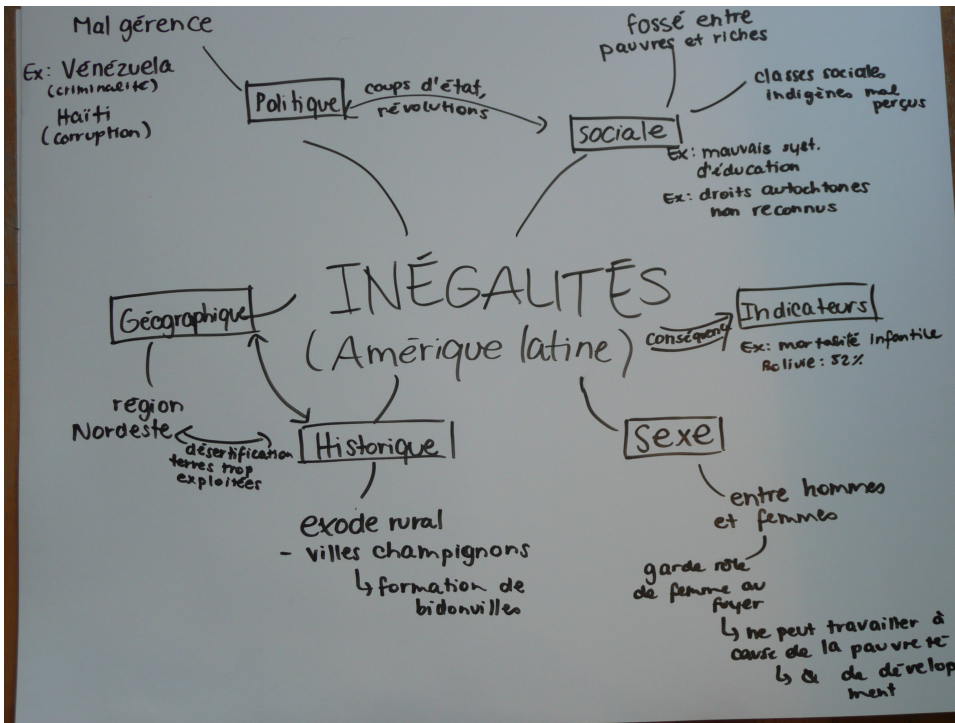
Équipe 12



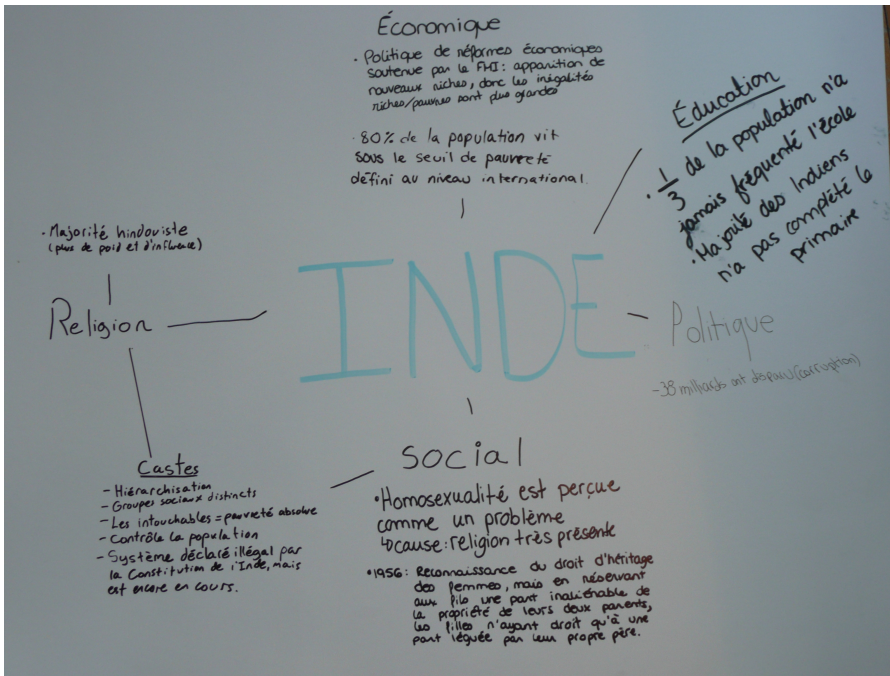
Équipe 13



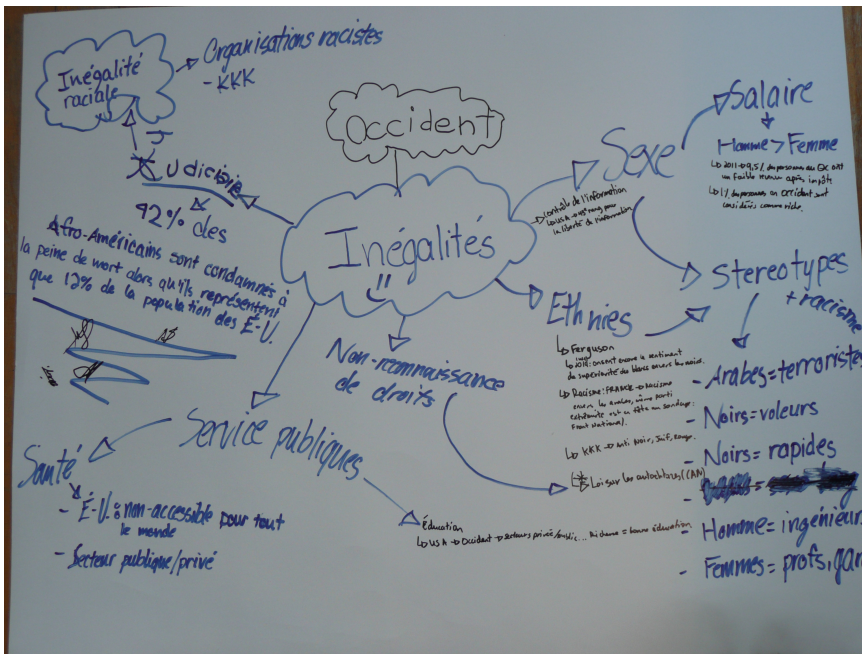
Équipe 14



Équipe 15



Équipe 16



Équipe 17