

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
MARILYNE BLAIS

APPORT PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET
D'ÉVALUATION EN UNIVERS SOCIAL « À TRAVERS LES ARTS VISUELS » AU
DEUXIÈME CYCLE SECONDAIRE

NOVEMBRE 2016

REMERCIEMENTS

Le chemin des études supérieures est plus difficile que l'on peut se l'imaginer au départ. La vie continue son cours à travers la démarche de l'étudiant, lui envoyant parfois des rayons de soleil et parfois de la foudre. Malgré cela, j'ai pu terminer la réalisation de ce projet d'essai, qui clôt mon programme de maîtrise en enseignement secondaire. Ce n'en serait point le cas sans l'appui de plusieurs personnes autour de moi. Je tiens à remercier les personnes qui ont accepté de participer à mon étude (enseignants et élèves). Un grand merci à tous mes amis et parents, qui m'ont encouragée dans ma démarche. Un grand merci à monsieur Renaud Santerre Crête, enseignant et ami, qui m'a inspirée pour cet essai. Un grand merci à Ludovic Tullier Desmond, qui m'a permis d'avancer dans des moments difficiles. Finalement, un merci tout spécial à la professeure Nicole Landry, qui a supervisé l'ensemble de mon essai et qui prend à cœur la réussite de ses étudiants.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	VI
RÉSUMÉ	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	2
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Innover en enseignement de l'univers social	5
1.2 Question générale.....	7
1.3 Portée de mon projet pour le développement de mes compétences professionnelles.....	7
CHAPITRE 2	9
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	9
2.1 Susciter l'intérêt, rendre actifs, motiver les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.....	11
2.2 Arts et processus d'apprentissage	17
2.3 Objectifs	20
CHAPITRE 3	22
MÉTHODOLOGIE.....	22
3.1 Démarche générale.....	22
3.2 Première collecte d'informations : entrevue avec des enseignants.....	23
3.3 Deuxième collecte d'informations : perception des élèves.....	25
CHAPITRE 4	32
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION	32
4.1 Entrevues avec des enseignants de Franc'Arts (groupe A)	32
4.2 Entrevues avec des enseignants en univers social (groupe B)	35
4.3 Synthèse des informations recueillies auprès des enseignants.....	35
4.4 Synthèse des informations recueillies auprès des élèves	38

4.5 Analyse de l'intervention.....	45
CHAPITRE 5	56
APPENDICE A.....	62
Tableau des modes de raisonnement.....	62
APPENDICE B	63
Questionnaires d'entrevue pour le projet Franç'arts	63
APPENDICE C	65
Questionnaire d'entrevue pour les enseignants en univers social.....	65
APPENDICE D.....	67
Grille de planification de la SAE	67
APPENDICE E	68
Grille d'appréciation Post-Expérience	68
APPENDICE F	69
Activité 1 : musée du monde — exemple d'un croquis	69
APPENDICE G.....	70
Activité 2 : schéma de la mondialisation — exemple de dessins	70
APPENDICE H.....	71
Activité 3 — analyse de caricatures - exemple d'une caricature	71
APPENDICE I	72
Activité 4 : Exemple de photos de voyage.....	72
APPENDICE J	73
Activité 5 : grille d'analyse de films ou de documentaires.....	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des principaux facteurs générant des difficultés d'apprentissage et des pistes de solutions relevés dans les écrits recensés.....	16
---	----

LISTE DES FIGURES

Figures 1 Activité 1 : Musée du monde, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	39
Figures 2 Activité 2 : Schéma de la mondialisation, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	40
Figures 3 Activité 3 : Analyse de caricatures, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	41
Figures 4 Activité 4 : Photos, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	42
Figures 5 Activité 5 : Support audiovisuel, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	43
Figures 6 Activité 6 : Question générale, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage	44

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OMC	Organisation mondiale du commerce
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TICS	Technologies de l'information et de la communication
TNI	Tableau numérique interactif

RÉSUMÉ

Cet essai fut rédigé dans le cadre du programme de la maîtrise en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'essai correspond à l'aboutissement du cheminement d'apprentissage dans les programmes de maîtrise avec stages. C'est un travail de rédaction dans lequel l'étudiant aborde une question, la documente, récolte des informations auprès des élèves du secondaire lors de ses stages, réalise une synthèse personnelle et démontre sa capacité à communiquer ses résultats par écrit. Le champ de recherche de cet essai est *l'enseignement de l'univers social au deuxième cycle secondaire*. L'objectif général est de déterminer si l'intégration des arts dans l'enseignement en univers social au 2^e cycle secondaire se présente comme un bon moyen de susciter l'intérêt des élèves et de contribuer à leur processus d'apprentissage. Des informations ont été récoltées auprès d'enseignants dans le domaine, afin de créer une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) « à travers les arts visuels », c'est-à-dire qui intègre les arts visuels à l'action pédagogique en classe d'univers social au deuxième cycle secondaire. Cette SAE fut réalisée auprès d'une classe de cinquième secondaire dans le cours *Monde contemporain*. La chercheuse a relevé les premiers indices d'un effet des activités sur l'apprentissage des élèves ainsi que leur intérêt. Les élèves ont également rempli un questionnaire d'appréciation pour chacune des activités de la SAE. La section synthèse critique et conclusion permet de dégager des pistes de développement relatives à la pratique professionnelle en enseignement de l'univers social en classe de 2^e cycle secondaire et à nourrir la réflexion sur la conception et la mise en place d'outils pédagogiques novateurs.

INTRODUCTION

En vue d'obtenir mon brevet d'enseignement au secondaire dans le profil univers social, j'accomplis ma maîtrise en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de ce programme, j'ai effectué deux stages en milieu de travail. Mon premier s'est déroulé à l'hiver 2013 à l'école secondaire Montcalm de Sherbrooke. J'y ai enseigné la discipline *Monde contemporain* en cinquième secondaire pendant deux mois. Ce stage m'a permis de réfléchir sur la pratique enseignante. C'est à partir de ces observations que j'ai élaboré mon projet d'essai. J'y relève une problématique rencontrée dans mon premier stage : le manque d'intérêt des élèves. Durant mon deuxième stage, j'ai enseigné quatre mois à l'école secondaire le Triolet de Sherbrooke, dont la discipline *Monde contemporain* en cinquième secondaire. J'ai alors été en mesure de faire vivre aux élèves de deuxième cycle secondaire l'apprentissage en univers social « à travers les arts ».

Au chapitre 1, j'explique la problématique relevée dans mon stage un. J'en dégage une question générale, ainsi que la portée du projet pour le développement de mes compétences professionnelles. Au chapitre 2, j'énonce mon cadre de référence, c'est-à-dire ma quête d'informations sur les plans conceptuels et théoriques. Je me suis penchée sur la question de la motivation et de l'attention des élèves en classe et sur les facteurs qui peuvent être reliés aux difficultés d'apprentissage. J'expose ensuite l'apport à l'apprentissage de moyens artistiques. Ceci soutient l'idée de développement avancée dans cet essai, qui propose l'intégration des arts à l'action pédagogique dans le domaine de l'univers social en classe secondaire. Je formule mes objectifs de recherche. Au chapitre 3, j'explique les méthodes utilisées pour récolter des informations et procéder à leur analyse (méthodologie). Au chapitre 4, je présente les principaux résultats obtenus, ensuite une analyse de l'intervention permet de faire ressortir les apports et les limites de chacune des activités expérimentées auprès des élèves. Au chapitre 5, je porte un regard critique sur la solution mise en œuvre selon les objectifs de départ.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Durant mon premier stage, j'étais responsable de quatre groupes de cinquième secondaire en *Monde contemporain*. L'attitude passive et le manque d'intérêt et de motivation de la majorité des élèves furent le plus grand obstacle à l'enseignement des savoirs essentiels du cours. Malgré les efforts de l'enseignant régulier, afin de diversifier le contenu des activités d'apprentissage, la plupart des élèves semblaient blasés des exposés magistraux et des capsules vidéo.

Je ferai ici un résumé des différents moyens pédagogiques utilisés afin de transmettre les savoirs essentiels. Dans un premier temps, j'ai abordé le chapitre du *Pouvoir*, relatant les principales informations concernant les États, leur rôle, la mondialisation, le rôle des organisations internationales, la diplomatie mondiale et les organisations gouvernementales (Beaulieu, Chrétien, Gauthier, Ladouceur, Lord et Paiement-Paradis, 2010). Afin d'apprendre les concepts et le vocabulaire de base, les élèves devaient répondre à des questions à choix multiples. Cette technique est intéressante, puisqu'elle permet d'amener les notions théoriques à travers l'essai et l'erreur (suivant les explications du professeur pour chacun des choix de réponses). L'enseignant pouvait également s'en servir afin de revoir les cours précédents en guise d'introduction de chaque séance. Les élèves participaient bien. J'ai également expérimenté des questions à court développement, toutefois, les élèves n'aimaient pas écrire des phrases et devoir se corriger. La plupart laissèrent des cases vides pour les questions à court développement, en attente de la réponse. Il était donc plus avantageux de prioriser les questions à choix multiples.

Nous avons également rempli des tableaux dans lesquels des énoncés étaient absents. Les élèves devaient les remplir sous forme de notes de cours pendant les explications de l'enseignant. Cette formule ne facilitait pas l'apprentissage des élèves. Il

était trop difficile pour eux de prendre des notes de façon autonome. Un temps précieux était perdu à répéter chacun des énoncés manquants. Nous avons également laissé de côté la prise de notes spontanée, puisque les élèves étaient en mode d'écoute passive.

Plusieurs moyens pédagogiques n'ont pas très bien fonctionné auprès des élèves, mais d'autres ont donné de meilleurs résultats. Les savoirs essentiels qui touchaient l'aspect émotif et le vécu des élèves ont permis de capter leur attention. Ayant beaucoup voyagé, j'ai construit un cours à partir de photos de voyage et d'anecdotes (thématique des travailleurs frontaliers, explication des différentes monnaies, de la division du territoire européen, etc.). Les élèves étaient fascinés par cette activité. Lorsque le support visuel était rattaché au vécu d'un membre de l'auditoire ou de l'enseignant, les élèves étaient beaucoup plus attentifs et actifs mentalement. Cette expérience démontre qu'il est intéressant de sortir du cadre formel du contenu des manuels scolaires et d'utiliser le matériel qu'on a soi-même conçu. En effet, plusieurs chercheurs s'intéressent à l'utilisation des manuels scolaires (Hasni, Ducharme-Rivard et Samson, 2012 ; Lebrun et Niclot, 2009 ; Lebrun, 2009 ; Lebrun, 2006 ; Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Vargas (2006) souligne l'importance de produire son propre matériel en tant que professionnel en enseignement. L'analyse d'images a également bien fonctionné. J'ai présenté une photo de différents référents culturels européens et américains. Les élèves devaient commenter et trouver à quoi chacun des éléments faisait référence. Plusieurs ont mentionné avoir déjà vu la *Tour Eiffel* ou l'avoir aperçue dans des films. Une discussion active sur le sujet a été déclenchée.

En fin de période, un enregistrement vidéo d'une dizaine de minutes était souvent présenté. Un cours complet fut comblé par l'écoute d'un documentaire sur la multinationale *Walmart* et ses activités. Plusieurs élèves semblaient blasés d'écouter des films. Peut-être qu'ils occupent en grande partie leur temps à la maison par cette activité ? Les extraits vidéo étaient tout de même plus populaires que les contenus disciplinaires présentés avec une approche magistrale. Toutefois, lorsqu'un

questionnaire leur était fourni comme outil d'accompagnement pour une écoute plus active, les élèves étaient beaucoup plus attentifs au film.

C'est donc à travers ces quelques tentatives afin de capter l'intérêt des élèves que je me suis posé la question suivante : si l'on pouvait intégrer les arts dans les cours d'univers social, l'intérêt des élèves serait-il plus élevé ? Pour débiter mes recherches, j'ai discuté avec mes collègues enseignants afin de savoir si des projets intégrant les arts avaient été réalisés auparavant. C'est en discutant avec une professeure d'art plastique à l'école secondaire Montcalm, que j'ai appris qu'un programme du nom de Franç'Arts avait été mis sur pied en 1999. Elle-même cofondatrice du projet, elle a suscité mon intérêt en mentionnant qu'il s'agissait de cours de français et d'histoire, en tout temps transmis à travers des thématiques artistiques. Un projet similaire à celui germant dans mon esprit existait donc déjà. Mon stage II pouvait être l'occasion de tirer avantage de l'expérience vécue par ces enseignants, pour mener une intervention en classe intégrant les arts en univers social.

Le projet Franç'Arts fut construit par un enseignant en français langue maternelle, et une enseignante en art¹, à l'école Mitchell de Sherbrooke. L'idée fut d'unir les deux disciplines, afin d'offrir quatorze périodes par cycle de neuf jours en première secondaire et seize périodes en deuxième secondaire. Les élèves pouvaient ainsi élaborer des projets beaucoup plus complexes en ayant cette flexibilité du temps. C'est d'ailleurs à travers ces projets d'étape que l'histoire était intégrée. Le cofondateur m'a expliqué son intérêt pour les projets interdisciplinaires et l'importance qu'il accordait à l'intégration des différentes matières à enseigner sous différents angles. Le projet Franç'Arts diffère des approches traditionnelles en faisant appel à l'autonomie des élèves et à leur créativité.

¹ Pour garder l'anonymat, l'enseignante en question est citée sous l'appellation de la *cofondatrice du projet Franç'Arts*. Et, l'enseignant en question est cité sous l'appellation du *cofondateur du projet Franç'Arts*.

En tout, six promotions de finissants ont participé au projet, qui s'est déroulé sur dix ans. Lors de mon premier stage, j'ai rencontré des élèves ayant participé au projet Franç'Arts. Je leur ai enseigné en cinquième secondaire, alors qu'ils avaient fait leur secondaire un et deux au sein du projet. Ces élèves se disaient satisfaits de l'expérience vécue. Cela dit, il semble que le projet innovateur mené par les deux enseignants du projet Franç'Arts, qui semble pourtant des plus pertinents, n'ait jamais donné lieu à un écrit formalisé.

C'est à partir de ces informations et de mes observations lors de mon stage II que j'ai décidé d'approfondir un sujet qui touche l'innovation des moyens pédagogiques en enseignement de l'univers social. Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) m'a également fourni des pistes de recherche. J'ai fait le lien notamment entre les propos des cofondateurs de Franç'Arts, mes observations en stage et avec les compétences transversales suivantes (PFEQ) : 3 — *Exercer son jugement critique*, 4 — *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et 5 — *Se donner des méthodes de travail efficaces*.

1.1 Innover en enseignement de l'univers social

En 2010, Martineau a publié un ouvrage qui s'adresse directement aux jeunes enseignants en formation, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Il part du principe qu'il faut adapter l'enseignement de l'histoire à son public, les élèves. Pour s'y faire, selon Martineau (2010), il faudrait absolument innover, et pour innover, il serait urgent de remettre en cause certaines méthodes de l'enseignement traditionnel. Il faudrait également cesser de nourrir les débats sans fin qui proposent une seule vision de l'éducation, et prendre conscience qu'il existe différents moyens pédagogiques valables. Martineau (2010) a démontré qu'en adoptant une posture innovante, les enseignants seront outillés pour atteindre les élèves, les intéresser.

Certains auteurs dans le domaine de l'enseignement en univers social dégagent d'importantes pistes d'innovation pédagogique en s'intéressant au raisonnement des

élèves, dont Larouche, Landry et Filion (2014). Notamment, ils utilisent le contexte muséal et l'expérience vécue par l'élève comme leviers à l'apprentissage et au développement des compétences en univers social au primaire. Dans mon essai, je souhaitais aborder plus directement l'aspect émotionnel et les processus cognitifs concernés dans le processus d'apprentissage d'élèves en classe secondaire. Il apparaît important en effet de se pencher sur le recours aux arts en classe d'univers social au secondaire, comme moyen de susciter l'attention des élèves ainsi que la mobilisation de plusieurs autres processus cognitifs inhérents à leur démarche d'apprentissage.

Sousa (2002) a rédigé un chapitre portant sur le cerveau et les arts. Il explique qu'avec les avancés technologiques comme l'imagerie cérébrale, nous constatons que les arts ont une grande influence sur le développement des fonctions cognitives. Sousa (2002) écrit : « La qualité de la civilisation peut être évaluée à travers sa musique, ses danses, son théâtre, son architecture, ses arts visuels et sa littérature. [...] Nous devons donner à nos enfants la connaissance et la compréhension des travaux les plus remarquables de la civilisation. » (p. 231)

Selon lui, les arts s'inscrivent dans l'expérience humaine et sont nécessaires au développement et à la survie. Dans ce chapitre, Sousa (2002) démontre que les zones cérébrales qui se mettent en action lors de l'activité artistique ne se développent pas par hasard. Ainsi, les arts doivent être pris en considération lors de l'enseignement, car ils jouent un rôle dans l'apprentissage et le développement humain, tant sur le plan psychomoteur, cognitif, émotionnel, que sur le plan social.

Au Québec, un des problèmes rencontrés en ce qui concerne « les arts à l'école » repose sur le fait que les commissions scolaires doivent ajuster leur budget suite aux coupures budgétaires gouvernementales en éducation. Selon Plamondon Emond (2013), le domaine des arts et de la culture est souvent ciblé par les commissions scolaires quant aux compressions budgétaires. Pourtant, les arts informent souvent la science et Sousa (2002, p. 234) nous en donne un exemple : « la NASA emploie des artistes pour concevoir des modèles d'organisation des données fournies par les satellites afin qu'elles demeurent précises et compréhensibles ». Ainsi, pour tirer avantage de l'apport des arts à

l'apprentissage, d'intégrer des moyens artistiques à l'enseignement d'une autre matière comme l'on fait les enseignants dans le projet Franç'Arts.

En somme, le recours aux arts en enseignement de l'univers social représente peut-être une façon pertinente d'apporter un changement vis-à-vis de l'enseignement traditionnel et de contribuer à résoudre le problème soulevé dans cet essai relativement au manque d'intérêt des élèves tout en favorisant leur processus d'apprentissage. J'explique plus loin dans mon texte pourquoi j'ai restreint mon sujet d'étude aux arts visuels.

1.2 Question générale

Quel serait l'apport psychopédagogique de situations d'apprentissage et d'évaluation en univers social « à travers les arts visuels » au deuxième cycle secondaire ? C'est à partir de ce questionnement que j'ai tenté de trouver des pistes d'intervention en espérant que cela puisse avoir des répercussions favorables sur l'intérêt des élèves en univers social et sur leur processus d'apprentissage.

1.3 Portée de mon projet pour le développement de mes compétences professionnelles

À travers la réalisation de mon projet, j'ai ciblé trois compétences professionnelles à développer (MEQ, 2001). La première est la compétence numéro 1 du référentiel en enseignement : « agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (p. 61). En effet, l'apport d'une dimension artistique à l'enseignement de l'univers social intègre des éléments culturels et un regard critique sur le monde qui nous entoure, ce qui reflète bien les visées de la compétence 1.

La seconde compétence ciblée est la compétence numéro 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. 75). Afin de créer une situation d'apprentissage qui intègre les arts visuels en histoire et qui tient compte des récents écrits, je me suis inspirée principalement de deux ouvrages. Le premier est celui de Cassagnes, Turrel, Miroux et Delporte (1998) qui m'a servi d'inspiration pour l'activité d'analyse de caricatures. J'ai également tenu compte des propos de Goleman (1997) qui expliquent l'importance de faire appel aux émotions dans l'enseignement. C'est à partir de cet ouvrage que j'ai conçu l'activité des photos de voyage et des faits vécus.

À travers la réalisation de la SAE, j'ai développé la compétence 4 : « piloter 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. 85). Je me suis inspirée de l'ouvrage de Martineau (2010), afin de mettre les ressources nécessaires à la disposition des élèves pour qu'ils réalisent des activités d'apprentissage. Martineau (2010) explique comment favoriser la compréhension des activités d'apprentissage historiques par les élèves. J'ai guidé les élèves à travers la réalisation des activités que j'ai créées.

Deux autres compétences du référentiel (MEQ, 2001) sont également touchées par mon projet d'essai, mais moins directement. Il s'agit de la compétence 5 : « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (p. 91); et de la compétence 7 : « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p. 103). Afin de mieux comprendre l'apport « d'activités d'apprentissage qui recourent aux arts visuels » sur l'acquisition des connaissances des élèves, j'ai évalué l'ensemble des activités réalisées par les élèves. De plus, lorsqu'il s'agissait d'élèves en difficulté, j'ai adapté plusieurs de mes interventions au niveau du temps, du soutien, des explications et bien plus.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce cadre de référence, j'expose plusieurs notions théoriques reliées à mon sujet d'essai. Pour commencer, je traite de la motivation, de l'attention et de difficultés d'apprentissage dans le domaine de l'univers social. Ensuite, j'étudie comment le recours aux arts visuels dans la réalisation d'activités d'apprentissage en univers social peut être un apport significatif tenant compte des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage. Mais avant, voici quelques définitions utiles à la compréhension de l'essai.

Le multi terme *apport psychopédagogique* réfère ici à l'idée d'une contribution à l'apprentissage. Il s'agit de tenir compte de l'apprenant et de ses processus cognitifs et émotionnels dans l'élaboration de nos stratégies pédagogiques et dans la création de situations d'apprentissage et d'évaluation « à travers les arts visuels ».

Par *situation d'apprentissage*, j'entends toute forme de situation dans laquelle se déroule un ensemble d'activités ou d'actions pédagogiques qui permettent à l'apprenant de s'approprier de l'information et d'apprendre. Il peut s'agir de projets que l'enseignant crée, afin que l'élève acquière de nouveaux savoirs et développe ses compétences. Dans ce cas-ci, il s'agit de contenu relié au domaine de l'univers social, qui regroupe « les réalités sociales sous l'angle des relations complexes existant entre l'économie, la géographie, la politique et l'histoire, et ce, dans la poursuite d'une intention d'éducation à la citoyenneté » (MELS, 2006, p. 8). Le domaine vise, entre autres, le développement de la conscience citoyenne, la question de l'enracinement culturel, l'intégration sociale (prise de conscience de son devoir de citoyen) et la compréhension du monde. La situation d'apprentissage créée dans le cadre de cet essai tient également compte des compétences transversales proposées par le Programme de formation de l'école québécoise, plus particulièrement les compétences 3 — *Exercer son jugement critique*, 4

— *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et 5 — *Se donner des méthodes de travail efficaces* (MELS, 2006). Enfin, lorsqu'une ou plusieurs situations d'évaluation sont rattachées à la situation d'apprentissage concernée, il est courant dans le monde de l'éducation au Québec de parler d'une *situation d'apprentissage et d'évaluation* (MEQ, 2003).

Une *situation d'apprentissage et d'évaluation « à travers les arts visuels » en univers social* réfère à une séquence judicieusement planifiée d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du domaine de l'univers social et dans laquelle les arts visuels sont intégrés à l'action pédagogique.

Par *intégration des arts à l'action pédagogique ou intégration des arts à l'enseignement en univers social*, je fais référence à la planification et la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation en univers social, enrichies d'une dimension artistique. Il peut s'agir ici autant du voir, c'est-à-dire de la présentation d'œuvres artistiques significantes en univers social et de leur analyse, que du faire, c'est-à-dire la création d'une œuvre artistique par les élèves.

Par *recours aux arts visuels en enseignement*, il faut entendre le recours à tout objet artistique qui est perçu par l'apprenant par la vision principalement et susceptible de se prêter à des interprétations multiples. Il peut s'agir de l'utilisation en classe d'une image, d'une photographie, d'un dessin, d'une projection vidéo, pour ne nommer que quelques exemples. J'ai restreint mon sujet d'étude aux arts visuels afin d'innover quant aux méthodes d'enseignement traditionnelles, surtout l'exposé magistral, qui fait principalement appel à l'audition et à la verbalisation. Lorsque l'enseignant utilise un contenu visuel ou incite les élèves à le faire, ces derniers peuvent mieux se représenter les savoirs essentiels ciblés. J'inclus également l'utilisation du schéma conceptuel par l'enseignant ou la création de schémas conceptuels par les élèves, comme étant des exemples de recours aux arts visuels en enseignement. Plus loin dans ce chapitre, je reviendrai sur l'utilisation du schéma conceptuel en classe comme outil de synthèse

d'informations. Retenons pour l'instant que le schéma conceptuel ne contient pas que des mots. Dans un schéma conceptuel, les élèves doivent représenter des concepts sous forme d'esquisses ou de croquis, le tout en faisant preuve de parcimonie. Il y a là une certaine liberté d'expression, que l'on retrouve dans les arts, de même que la volonté d'en dire beaucoup avec peu de mots ou de traits de crayons.

Les *outils pédagogiques, quant à eux*, renvoient à des moyens divers retenus par l'enseignant et qui permettent à l'élève d'apprendre. Il peut s'agir d'exercices, de livres, de tableaux, de résumés et bien d'autres moyens, mis au service de l'apprentissage. Ces outils pédagogiques peuvent être visuels. L'on retiendra dans un tel cas l'expression *outils visuels* comme utilisée par Houdebine et Julo (1988). Dans le contexte de cet essai, le recours à des outils visuels sous-entend que ces outils doivent permettre l'expression d'une certaine créativité chez l'élève.

Au Québec, le *deuxième cycle secondaire* regroupe la troisième, la quatrième et la cinquième année du secondaire.

La section suivante vise à mettre en évidence des connaissances fondamentales sur les difficultés d'apprentissage des élèves en univers social, mon domaine d'enseignement.

2.1 Susciter l'intérêt, rendre actifs, motiver les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage

En tant qu'enseignant, il s'avère pertinent de chercher à comprendre les principaux obstacles à l'apprentissage des savoirs essentiels en univers social, afin de les contrer lors de la mise sur pied de situations d'apprentissage et d'évaluation. Qu'est-ce qui rend les élèves passifs, comme il a été observé lors de mon premier stage ?

Bouffard, Mariné et Chouinard (2004) ont étudié l'interdépendance des caractéristiques individuelles des élèves et la motivation scolaire. Selon ces auteurs, la motivation d'accomplissement serait l'un des premiers facteurs de réussite scolaire.

Comment peut-on évaluer cette motivation d'accomplissement et par quels critères ? Ces critères sont-ils reliés aux caractéristiques personnelles de chaque élève ? Voilà des questions qui ont été soulevées par ces auteurs, lesquels démontrent l'importance d'innover avec les différents outils qui s'offrent aux enseignants. Pour ce faire, ils ont dressé un portrait de l'élève très motivé :

À un extrême, un haut niveau de motivation s'exprime par l'investissement personnel en formation, la gestion autonome des acquisitions, la fixation de buts d'apprentissage élevés, la sélection des moyens et des stratégies, le contrôle de ses propres résultats et l'ajustement social en classe. De nos jours, le développement de pédagogies innovantes et la multiplication des offres d'autoformation facilitée par les technologies de l'information et de la communication (cédérom, Internet, intranet, etc.) sollicitent davantage ce type de comportements autonomes de la part de l'apprenant. (p. 3)

Bouffard, Mariné et Chouinard (2004) ont relevé plusieurs facteurs qui influencent la motivation scolaire : l'environnement social de l'apprenant, sa conception de l'intelligence, sa perception négative ou positive envers l'apprentissage, ses attentes dans l'engagement et son niveau d'anxiété. Ils ont également mentionné que la pédagogie par projet est un moyen efficace de générer la motivation d'accomplissement, puisque l'élève doit se fixer des buts à court et long terme.

Selon la perspective cognitive et les travaux de Weiner parus en 1990 (cité dans Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004), la perception qu'un élève possède de lui-même et de ses buts à atteindre influencerait sa motivation d'accomplissement. En effet, tout comme le mentionne Goleman (1997), l'intelligence émotionnelle devrait être prise en considération dans l'apprentissage autant que les matières traditionnelles. En effet, elle tient compte des talents intrapsychiques et interpersonnels de l'élève. L'on peut en conclure que les approches traditionnelles en enseignement ne sont pas nécessairement appropriées à la dynamique individuelle de chacun des élèves. Il faut tenir compte des caractéristiques de chaque apprenant afin de favoriser la motivation d'accomplissement, qui correspond à l'un des premiers facteurs de réussite scolaire (Bouffard, Mariné et

Chouinard, 2004). Dans cette optique, j'ai recensé des écrits pour mettre en évidence ce que la pédagogie différenciée pouvait nous apprendre.

Houdebine et Julio (1988) se sont intéressés aux élèves en difficulté du premier cycle secondaire et à la façon dont la pédagogie différenciée peut leur venir en aide. À partir des blocages psychologiques et sociologiques, ils ont concentré leurs recherches sur l'attitude des élèves envers les activités proposées, les processus de compréhension et les représentations cognitives. Selon ces auteurs, lors de la réalisation de situations d'apprentissage, les élèves se créent des représentations mentales, qui seraient à la base de blocages psychologiques. L'enseignant qui répète les explications tente de répondre à un problème de capacité de compréhension réduite. C'est l'erreur que ce dernier commet, puisque l'élève est bloqué par manque de représentation mentale de la situation et non par manque de capacité. Toujours selon ces auteurs, un dessin ou un schéma conceptuel de la situation est une bonne solution au problème. Voici les pistes proposées par Houdebine et Julio (1988) :

- choisir des tâches qui intéressent l'apprenant et fournir des consignes claires et concises ;
- intervenir sur l'attitude de l'élève en difficulté (le sensibiliser à la compréhension des consignes) ;
- entraîner l'élève à la recherche d'informations et d'indices ;
- fournir des tâches préparatoires à la compréhension des activités ;
- éviter de valider la compréhension de l'élève uniquement par des questions ;
- donner des règles d'action (façon de résoudre des problèmes) ;
- fournir des stratégies de modélisation (structurer l'ensemble des savoirs) ;
- mettre de l'avant les contradictions (remise en question) des énoncés.

Pour les élèves en difficulté, il faudrait consacrer beaucoup plus de temps aux activités préparatoires, puisque c'est souvent au niveau des représentations que le blocage cognitif se produirait. Accompagner l'enseignement d'outils visuels réduirait ces risques d'incompréhension (Houdebine et Julo, 1988).

Comment faire en sorte que les élèves soient plus attentifs aux consignes ? Dworczak (2004) souligne que lorsque nous fixons notre attention sur un objet, la région du mésencéphale, le thalamus, le pulvinar ainsi que le lobe pariétal postérieur se mettent en action. L'être humain est capable d'être attentif à plusieurs éléments de son champ visuel, tout en se concentrant sur une cible. Le lobe pariétal serait responsable du désengagement de l'attention et enverrait un message au mésencéphale afin de déplacer l'attention du sujet vers autre chose. En d'autres mots, la détection d'une cible qui occupe avec ardeur l'attention d'un sujet fait en sorte que le cerveau reste concentré sur cet objet visuel en oubliant les stimuli extérieurs. Il est donc important de fournir un support visuel aux élèves afin qu'ils puissent se concentrer sur cette cible (Dworczak, 2004).

Que pouvons-nous en retirer pour l'éducation ? Selon Dworczak (2004), le flux sanguin est diminué dans les aires visuelles lorsque le sujet s'attend à visualiser une cible, mais qu'elle n'apparaît jamais. Si nous prévenons le sujet (ex. : prévenir les élèves que nous regarderons des photos dans quelques minutes), l'activité de base du système sensoriel diminue. Toutefois, cette activité se verrait amplifiée lorsque la photo est présentée. Chez des enfants sous l'influence de l'amphétamine, le flux sanguin diminue au repos et s'amplifie lors de l'arrivée d'une cible visuelle. Ces substances agissent sur la préparation du cerveau à recevoir de l'information. Chez les personnes atteintes d'un déficit d'attention, le cerveau ne s'active pas lors de l'arrivée d'une cible visuelle. Le flux sanguin ne s'accélère pas, ne lui permettant pas de se concentrer sur les éléments importants de son environnement (Dworczak, 2004). Bien préparer une activité d'apprentissage pourrait-il augmenter la capacité des élèves à mieux sélectionner les informations pertinentes indispensables à l'acquisition des connaissances ?

Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) ont également remarqué que la situation de plusieurs élèves en difficulté provient de la difficulté à s'organiser de façon efficace. Les habiletés à planifier et à gérer les connaissances ne sont pas innées. L'apprenant combine une série d'éléments pour en faire un tout harmonieux. Toujours selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009), il est nécessaire de tenir compte des informations passées, présentes et futures afin que les élèves puissent organiser leurs idées. Dans un premier temps, nous résumons la matière, ensuite nous fixons des objectifs et finalement nous les projetons sur papier. Créer des schémas conceptuels pour résumer les savoirs génère des représentations cognitives et visuelles.

Martineau (2010) s'est intéressé aux difficultés des élèves lors du processus d'apprentissage. Ces propos résument les principales lacunes lors de l'apprentissage de l'histoire. Il a classé l'apprentissage en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration. Lors de la phase de préparation, Martineau (2010) relève lui aussi les difficultés des élèves à cibler les consignes. L'une des causes est le manque d'intérêt, car plusieurs ne voient pas le gain de cet apprentissage sur le moment. Lors de la phase de réalisation, les élèves manquent d'organisation. Toujours selon Martineau (2010), les élèves n'utilisent qu'une seule façon de procéder, souvent peu efficace. L'élève a tendance à attendre la réponse de l'enseignant plutôt que d'être actif mentalement comme comparer, faire des hypothèses ou s'informer auprès de ses pairs. Quant à la phase d'intégration, l'élève ne réalise pas les compétences qu'il a acquises. Martineau (2010) précise que très peu réutilisent le vocabulaire spécifique et réinvestissent par eux-mêmes ce type d'activité.

J'ai construit un tableau récapitulatif qui résume les principales difficultés d'apprentissage et qui propose quelques solutions mises en évidence dans les paragraphes précédents. Il s'agit d'un résumé des écrits recensés précédemment et de l'ensemble des auteurs (tableau 1).

Tableau 1 Récapitulatif des principaux facteurs générant des difficultés d'apprentissage et des pistes de solutions relevés dans les écrits recensés

Ce qui influence l'apprentissage		Solution pour contrer les difficultés d'apprentissage
Caractéristiques individuelles des élèves		Intervention sur l'attitude de l'élève
Motivation d'accomplissement		Pédagogie par projet
Investissement personnel		Entraînement à la recherche d'informations et d'indices
Fixation de buts Les attentes de l'élève		Tenir compte du passé, du présent et du futur afin que les élèves puissent organiser leurs idées
Manque de stratégies pour effectuer une tâche		Schématiser, dessiner, utilisation de stratégies de modélisation
Perception qu'un élève a de lui-même		Tenir compte des différentes formes d'intelligence et miser sur les forces de chacun
L'environnement social de l'apprenant		Travail d'équipe
Représentation de l'activité d'apprentissage		Activités préparatoires
Niveau d'anxiété		Proposer des règles d'action pour résoudre des problèmes
L'absence d'intérêt pour l'activité		Détection d'une cible qui occupe avec ardeur l'attention d'un sujet (autre que l'enseignant)
La préparation antérieure à l'activité		Utiliser un support visuel et des consignes claires

Selon le Center on the Developing Child at Harvard University (2011), la neuroscience permet d'expliquer certaines causes des difficultés d'apprentissage. Rappelons d'abord qu'il n'est pas inné de faire des plans à long terme, de se concentrer sur une seule chose à la fois et de contrôler ses impulsions. Ce sont les fonctions exécutives du cerveau qui nous permettent de développer ces compétences. Ces fonctions se développent en grande partie durant la petite enfance, mais continuent leur maturation jusqu'à l'âge de vingt-neuf ans. Toujours selon le Center on the Developing Child at Harvard University (2011), le lobe préfrontal du cerveau d'un adolescent (nos élèves aux cycles secondaires) n'a pas atteint sa pleine maturité. Cette zone est impliquée dans le processus de planification d'une activité et dans l'attention, la concentration, la prise de décision, la flexibilité cognitive et le contrôle de l'impulsivité (fonctions exécutives). En ce qui concerne la planification, nous avons vu auparavant que cela constitue l'une des principales difficultés d'apprentissage des élèves. Il est important de considérer ce manque. Pour la suite, j'approfondirai les méthodes d'organisation des savoirs essentiels par le recours aux arts en enseignement et leur intégration dans les activités d'apprentissage des élèves, puisqu'il s'agit d'une solution proposée aux difficultés d'apprentissage.

2.2 Arts et processus d'apprentissage

Le stade de l'adolescence correspond à ce besoin d'identification et de quête de soi. Que ce soit par leurs agendas remplis de dessins, leurs notes de cours organisées de façon artistique, leur casier personnel recouvert de photos et d'images à travers des montages des plus originaux ; les adolescents se cherchent par l'expérience physique au monde. Ils ont à ce titre un mode de fonctionnement empreint de sens artistique. Changeux (2010) s'est intéressé à ce qui se passe dans le cerveau lorsque l'on visualise une œuvre d'art. Les propos du neurobiologiste et enseignant ont démontré comment le cerveau analyse une œuvre d'art, et donc, comment les élèves la perçoivent. Notre cerveau envoie des signaux électriques et chimiques à notre machine cérébrale, qui produit des représentations.

Selon Pemikiran (2007), le concept *d'œuvre d'art* doit être considéré au sens large, compte tenu de la multiplicité de ce qu'il englobe. Non seulement il existe de multiples formes d'arts et d'œuvres, mais en plus, chacune de ses œuvres ne partage pas les mêmes caractéristiques. La lecture de leurs observateurs est également porteuse de multiples significations. Il est donc impossible d'attribuer une définition juste autour du concept *d'œuvres d'art*. Toutefois, certaines caractéristiques permettent de mieux le définir. Une œuvre est un projet réalisé par un humain, que l'on nomme artiste. Elle s'adresse à un public et lui confère différentes réactions, des émotions à la production littéraire. Elle s'intègre également parmi les objets qui caractérisent ce monde, son temps et sa culture. L'art est une façon de transmettre la culture à l'école, ce qui cadre dans les visées du programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006).

Les points soulevés par Pemikiran (2007) peuvent s'avérer utiles en enseignement. Notamment, un enseignant peut mettre à profit le fait que l'élève passe d'un état passif à un état actif lorsqu'il contemple une œuvre d'art (processus également visible avec l'imagerie cérébrale). Il s'agit d'une interaction entre l'environnement et l'élève. Changeux (2010) souligne que les arts provoquent des réactions émotionnelles. Selon Sousa (2002), les émotions devraient être intégrées dans notre enseignement, tant pour les bienfaits sur la mémorisation que pour capter l'attention ou pour créer du sens.

D'un point de vue pédagogique, la pratique des arts génère plusieurs opérations mentales et modes de raisonnements (appendice A). Selon Lagoutte (2003), les connaissances véhiculées par les artistes s'intègrent à l'action pédagogique. Ce dernier soutient que :

L'art est lui aussi construit à partir de nos toutes premières sensations, et l'on ne s'étonne pas, dès lors, de trouver des rencontres naturelles, spontanées, entre l'intuition qui sous-tend certaines branches des sciences et celle qui est à la base de certaines œuvres d'art. L'artistique mène au scientifique. [...] Ce n'est pas l'art en soi qui nous intéresse donc ici en tant qu'objet fini, culturel, mais c'est l'implication profonde d'un individu qui cherche à comprendre, et la démarche d'une pensée avant qu'elle ne se cristallise en objet formel. [...] Il ne s'agit pas de faire

pratiquer les arts visuels au sens où on les considère habituellement, c'est-à-dire comme agencement de formes et de couleurs à visées expressives ou illustratives, mais comme première étape d'une connaissance de soi et du monde. Les arts sont envisagés ici comme étant des tentatives de comprendre les choses. (p. 4-5).

Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009), la production artistique incite l'élève à faire preuve de souplesse cognitive. L'élève qui possède une souplesse cognitive sera en mesure de saisir plusieurs facettes d'une réalité, d'effectuer rapidement une transition entre deux activités, de modifier son point de vue selon les changements de son environnement ainsi que de tolérer ces changements. Ceci englobe une série d'opérations mentales ou d'actions qui y sont reliées : créer, divaguer, explorer, imaginer, improviser, inventer, métamorphoser, modifier, relier, rêver, transformer et générer. En 1998, Eisner (cité dans Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009) a identifié les compétences cognitives que l'on acquiert par l'art. Parmi celles-ci figurent la perception de liens, le repérage des nuances comme les détails dans l'écriture, la capacité de changer l'orientation d'un projet en cours de route, l'utilisation de l'imagination et bien d'autres.

En 1999, le *Arts Education Partnership* et le Comité du Président américain sur les arts et les sciences ont présenté les résultats de leurs recherches sur l'impact de l'art dans l'apprentissage des élèves (cités dans Sousa, 2002). L'art rejoint davantage les élèves qui se perdent dans les matières traditionnelles, puisqu'il leur permet de rehausser leur estime de soi. Selon Sousa (2002), la création artistique engendre de la satisfaction personnelle et permet d'exprimer nos émotions. En 1999, Fiske (cité dans Sousa, 2002) a mené une étude sur la perception de soi des élèves d'une école régulière en comparaison à ceux qui fréquentent les établissements dont le programme est basé sur l'expression artistique. L'étude révèle que les élèves qui fréquentent un établissement dont le programme est basé sur les arts ont une meilleure perception d'eux-mêmes par rapport aux élèves qui fréquentent une école régulière, avec une différence de 16 %. Les résultats sont similaires en ce qui concerne la conscience de leur valeur, avec 15 % de différence. Les élèves qui fréquentent un établissement dont le programme est basé sur

les arts se sentent capables de faire aussi bien que les autres dans une proportion de 12,6 %. Dans l'ensemble, 14,6 % plus d'élèves sont satisfaits d'eux-mêmes dans les écoles à vocation artistique, ce qui tend à démontrer que les arts jouent un rôle important dans le développement de l'estime de soi.

Sousa (2002) relève également la capacité du cerveau à se créer des images et des représentations du monde. Dans une salle de classe, les enseignants passent la grande majorité du temps à expliquer des contenus et à faire parler les élèves sur ces mêmes notions. Très peu de temps est alloué aux exercices qui intègrent des arts visuels comme l'imagerie ou encore la visualisation mentale d'objet ou d'évènements. C'est pourtant l'une des stratégies qu'il faudrait prioriser afin de stocker l'information en mémoire à long terme. Les observations que j'ai réalisées lors de mon premier stage concernant l'attitude passive des élèves rejoignent les constatations formulées par Sousa (2002). Il apparaît raisonnable de postuler que, s'ils étaient stimulés sur le plan visuel, les élèves en classe d'univers social de 2^e cycle secondaire seraient plus intéressés, moins passifs et que cela contribuerait à la mobilisation des processus cognitifs inhérents à toute démarche d'apprentissage, dont l'acquisition et la rétention d'informations.

2.3 Objectifs

Dans ce projet de recherche, l'objectif général est de déterminer si l'intégration des arts visuels dans les activités d'apprentissage en univers social au 2^e cycle secondaire se présente comme un bon moyen de susciter l'intérêt des élèves et de contribuer à leur processus d'apprentissage.

Le premier objectif spécifique consiste à mettre en évidence l'apport et les limites de l'intégration des arts visuels dans l'enseignement de l'univers social, à partir de l'expérience vécue par des enseignants.

Le deuxième objectif spécifique est de décrire la perception des élèves relativement à l'intérêt suscité par l'expérimentation en classe d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en univers social «à travers les arts visuels» au deuxième cycle secondaire, ainsi que leur perception de l'apport de cette intégration [des arts visuels] à leur processus d'apprentissage.

L'atteinte de ces objectifs permettra de dégager des pistes de développement relatives à la pratique professionnelle en enseignement de l'univers social en classe de 2^e cycle secondaire et à nourrir la réflexion sur la conception et la mise en place d'outils pédagogiques novateurs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche générale suivie afin de récolter des informations auprès des différents participants impliqués dans cette étude. Les collectes de données sont détaillées en liens étroits avec les objectifs formulés dans cet essai. La situation d'apprentissage et d'évaluation « à travers les arts » est décrite suivant chacune des activités réalisées avec les élèves. Les choix méthodologiques sont justifiés.

3.1 Démarche générale

La première cueillette d'informations fut réalisée auprès d'enseignants. Afin de faire ressortir les apports et les limites de l'intégration des arts visuels dans l'enseignement de l'univers social au deuxième cycle secondaire, comme outil pédagogique, j'ai d'abord recueilli des informations auprès des enseignants ayant mis sur pied le projet Franc'Arts. Les informations recueillies décrivent la pratique des enseignants qui ont mis en place une approche pédagogique similaire à la mienne dans la réalisation de ce projet d'essai, mais en art et en français. C'est dans ce même esprit que j'ai adapté l'approche pour des classes d'univers social au deuxième cycle secondaire. J'ai ensuite interviewé trois enseignants en univers social, avec pour objectif de mettre en évidence les apports et les limites de l'intégration des arts visuels dans l'enseignement de l'univers social.

La deuxième prise d'informations fut réalisée en classe avec les élèves. J'ai créé une SAE qui correspond à une suite d'activités d'apprentissage faisant appel aux arts visuels. Pour chaque étape de la SAE, les activités furent choisies en fonction des processus cognitifs qu'elles mettent en action. Le choix d'utiliser des dessins, des schémas conceptuels, des photos, des caricatures et des vidéos n'est pas un hasard. J'ai observé l'implication (motivation, intérêt) des élèves lors de la réalisation des activités.

Cette collecte de données s'est terminée par la passation d'un questionnaire d'appréciation de l'expérience vécue, que les élèves devaient remplir à la dernière période de la SAE.

3.2 Première collecte d'informations : entrevue avec des enseignants

J'ai effectué des entrevues avec deux groupes d'enseignants. Le premier groupe (A) est constitué de deux enseignants, les fondateurs qui ont mis sur pied le projet Franç'Arts. Le deuxième groupe (B) correspond à trois enseignants qui enseignent l'univers social et qui ont accepté de répondre à des questions concernant l'apport et les limites de l'intégration des arts visuels dans leur pratique enseignante. Ma démarche ne vise pas l'élaboration d'un projet interdisciplinaire, qui pourrait combiner les compétences disciplinaires en arts plastiques et en univers social. Toutefois, lors des entrevues avec des enseignants en univers social, ceux-ci étaient libres de me donner des exemples d'intégration des arts en démarche individuelle ou en démarche interdisciplinaire. Ces entrevues visent à en apprendre davantage sur la manière dont ils ont intégré, ou pas, les arts visuels dans l'enseignement de l'univers social. Pour certains, il s'agit de projets interdisciplinaires, pour d'autres, d'activités d'apprentissage qu'ils ont conçues.

J'ai obtenu des informations concernant la perception d'enseignants d'expérience concernant l'enrichissement des activités d'apprentissage et d'évaluation par les arts visuels dans l'enseignement. Les informations recueillies ont dégagé les conditions favorables de même que les obstacles pouvant être rattachés à l'intégration d'une dimension artistique dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Ces informations ont servi également à créer une SAE qui tient compte des apports et des limites de l'intégration d'une dimension artistique dans l'enseignement de l'univers social et qui est au cœur de mon intervention en classe de 5^e secondaire.

Entrevues avec des enseignants du projet Franç'Arts. La première prise d'informations correspond aux entrevues réalisées avec les deux enseignants qui ont mis sur pied le projet Franç'Arts. Il s'agit d'entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ quarante-cinq minutes chacune (Savoie-Zajc, 2009). Les entrevues eurent lieu au début de mon stage deux, dès l'obtention de mon certificat éthique (CER-14-202-07.02). La première entrevue fut réalisée avec le cofondateur du projet Franç'Arts, professeur de français à l'école Mitchell, située à Sherbrooke. J'ai communiqué par courriel avec lui afin que l'on prenne rendez-vous. Nous nous sommes rencontrés à l'école Mitchell. J'ai pu lui poser les questions à l'oral, à partir du questionnaire d'entretien à questions ouvertes préalablement rédigé (appendice B) comme le suggère De Singly (2005). Quant à sa coéquipière fondatrice, son emploi du temps ne lui permettait pas de me rencontrer. Elle a rempli le formulaire par écrit et me l'a renvoyé par courriel. L'enseignante m'a également fourni des exemples de SAE qu'elle et son coéquipier ont conçues dans le projet Franç'Arts.

Entrevues avec des enseignants en univers social. La deuxième prise d'informations correspond aux entrevues réalisées avec trois enseignants en univers social. Il s'agit d'un échantillon par choix raisonné (Patton Quinn, 1990). J'ai ciblé trois enseignants qui semblaient ouverts quant à l'intégration des arts en univers social. J'ai pris soin de choisir des enseignants qui proviennent de différents milieux d'enseignement, soient monsieur Italie², enseignant au cégep; monsieur Canada, enseignant au secondaire; madame Suisse, enseignante à l'université, tous issus du domaine de l'univers social. Afin de préserver l'anonymat, des noms fictifs sont utilisés : M. Italie, M. Canada et Mme Suisse. La technique d'échantillonnage utilisée a comme avantage de nécessiter peu d'investissement en temps, argent et efforts. Elle convient à une recherche exploratoire, qui ne vise pas la généralisation des résultats. L'entrevue, d'une durée d'environ quarante-cinq minutes s'est déroulée selon le questionnaire d'entretien semi-structuré placé à l'appendice C.

² Pour des raisons de confidentialité, j'ai attribué des pseudonymes aux enseignants que j'ai rencontrés pour les entrevues.

3.3 Deuxième collecte d'informations : perception des élèves

Pour la deuxième collecte de données, j'ai créé une situation d'apprentissage et d'évaluation en univers social «à travers les arts visuels», qui tient compte des informations récoltées (limites et apports) lors des entrevues avec les enseignants. La SAE s'est également construite à partir de la documentation recueillie lors de la recension des écrits. Elle prend en considération le modèle de traitement de l'information (Sousa, 2002). De plus, les activités qu'elle regroupe s'organisent selon les différentes phases sollicitant les processus cognitifs de l'élève et permettant l'apprentissage (Goupil et Lusignan, 1993), comme le suggère Landry (2012). L'idée était de concevoir une SAE en univers social dédiée à un groupe d'élèves au 2^e cycle secondaire, enrichie d'une dimension artistique visuelle. La mise à l'essai de cette SAE «à travers les arts», dans ma classe de stage, devait permettre d'en dégager le potentiel sur le plan psychopédagogique (intérêt des élèves, apport dans leur processus d'apprentissage). Les activités en classe se sont déroulées sur trois semaines.

Situation d'apprentissage et d'évaluation qui intègre les arts visuels. Pour planifier une SAE qui intègre les arts visuels à l'action pédagogique, je suis partie d'une grille de planification proposée par Landry (2012). Cette grille se présente sous forme d'un tableau structuré selon différentes phases auxquelles sont associés les processus cognitifs directement ciblés. L'outil s'inspire du modèle de planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage présenté dans l'écrit de Goupil et Lusignan (1993) et qui repose sur les étapes du *processus d'apprentissage* de Gagné, Brien et Paquin (1976). Ce modèle s'avère très utile et complet, puisqu'il tient compte des différentes étapes nécessaires à la rétention d'information dans la mémoire à long terme ainsi que sa réutilisation dans d'autres contextes. Il vise des apprentissages durables.

La SAE conçue aux fins de cette recherche porte sur le chapitre *Richesse* du cours *Monde contemporain* de cinquième secondaire, ce que j'ai enseigné pour mon deuxième stage. La grille de planification de la SAE peut être consultée à l'appendice D.

Elle est constituée de plusieurs activités qui sont décrites dans les paragraphes qui suivent. Il ne s'agit pas d'une situation d'apprentissage et d'évaluation dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire. En effet, on verra plus loin que les résultats des entrevues avec les enseignants soulèvent le manque de temps comme premier obstacle à l'intégration de volets artistiques dans les activités réalisées en classe. J'ai construit ma SAE en fonction des données que j'ai recueillies lors de ces entrevues. Pour gagner du temps, premier obstacle de la réalisation de SAE « à travers les arts visuels », j'ai choisi de réaliser l'activité de façon autonome et non pas au sein d'un projet interdisciplinaire avec d'autres enseignants.

La première activité a été nommée *Musée du monde*. Elle consiste à coller des photographies qui représentent des thématiques du cours *Monde contemporain*, sur les murs de la classe. L'activité correspond à la compétence 1 — *Interpréter un problème du monde contemporain*. Les élèves devaient cerner trois problèmes, analyser chacun d'eux et l'envisager dans sa globalité (MELS, 2006, p. 11). Les élèves circulaient dans la classe et choisissaient trois photos à décrire en quelques mots, accompagnées d'un croquis. La tâche suivante consistait à aider les élèves à faire des liens avec le contenu du PFEQ. La plupart des photos provenaient du manuel du cours *Monde contemporain*, qui se présentait aux élèves comme une référence à consulter durant les explications. La première action pédagogique consistait à introduire le cours *Monde contemporain* en piquant la curiosité des élèves. Il s'agissait d'utiliser la photographie comme un outil pédagogique de diffusion du réel, afin de donner un contexte et une identité aux éléments présentés dans le chapitre de la *richesse* (Larouche, 2014). Dans le processus d'apprentissage, il s'agit de la phase de motivation (Gagné, Brien et Paquin, 1976). Le retour réalisé avec l'enseignant correspond, quant à lui, à la phase d'appréhension. Il consistait à guider l'élève vers les éléments essentiels à retenir pour le cours concerné, à savoir *Monde contemporain*.

La deuxième activité a été nommée *Schéma de la mondialisation*. Elle avait pour objectif de rattacher de nouvelles informations aux connaissances antérieures des élèves.

Ceci correspond à la phase d'acquisition. Cette phase implique la mobilisation de connaissances dans la mémoire de travail³. L'activité visant l'acquisition du concept de *mondialisation*, consistait en la représentation de la *métaphore de l'iceberg*, qui crée un parallèle entre la réalité perçue par les élèves et les réalités qu'ils ne connaissent pas, mais qui sont présentes à travers le monde. Les élèves devaient dessiner les concepts à travers la réalisation du schéma conceptuel. Les élèves ont pris conscience qu'ils ont accès à des marchandises qui proviennent de Chine. Par contre, ils ne connaissaient pas les conditions de travail de ceux qui les produisent. Les élèves devaient fournir quatre exemples de la mondialisation dans leur quotidien, sous forme de dessin. En guise de conclusion, ils devaient créer leur propre définition du concept de *mondialisation*. Il s'agit ici de la prise en compte de la compétence 1 : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MELS, 2006, p. 11). L'activité prend également en compte le domaine général de formation *Environnement et consommation* (MELS, 2006, p. 9).

La troisième activité repose sur l'analyse de caricatures qui représentent les thématiques du chapitre sur la richesse du cours *Monde contemporain*. Nous avons analysé des caricatures fournies par le journal *La Presse*. Elles sont directement reliées aux actualités mondiales, comme l'attentat au Parlement d'Ottawa, survenu le 22 octobre 2014. Cette activité correspond au domaine général de formation *Médias* du PFEQ (MELS, 2006, p. 11). Il s'agit de tirer profit des médias à des fins culturelles. La compétence 2 — *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain* est également intégrée à l'activité (MELS, 2006, p. 15). Les élèves devaient donner leur opinion sur des événements médiatiques actuels. Les caricatures représentent en effet un art d'opinion, dans lequel l'auteur émet un point de vue sur une situation ou un personnage. Comme outils pédagogiques, les caricatures permettent des réflexions très intéressantes concernant la vision du monde de leur auteur et au contexte social et politique qu'ils

³ À la différence de la mémoire à court terme, qui maintient l'information sur une courte durée, la mémoire de travail maintient l'information de façon temporaire, mais permet également de manipuler les informations.

reflètent (Larouche, 2014). Cette activité correspond à la phase de rétention du modèle d'apprentissage de Gagné, Brien et Paquin (1976). L'analyse des caricatures visait à favoriser la rétention des connaissances dans la mémoire à long terme, puisqu'il s'agissait de contenus disciplinaires traités dans l'ensemble des cours antérieurs de la séquence *Monde contemporain*.

Bien que dans le modèle d'apprentissage de Gagné, Brien et Paquin (1976), la phase de rappel et la phase de généralisation soient distinctes, j'ai placé les activités 4 et 5 ensemble, puisque dans le cas de la présente SAE elles font référence à des processus cognitifs étroitement associés. La quatrième activité correspond aux phases de rappel et de généralisation. Il s'agit de favoriser le transfert positif des connaissances (Sousa, 2002), en les réutilisant dans un contexte similaire. Ainsi, j'ai créé un cours complet à partir de photographies de voyage. Les photographies survolaient plusieurs pays d'Europe à travers différentes thématiques, dont la pauvreté, l'innovation technologique, l'industrie, les infrastructures, l'urbanisme. L'activité visait à amener les élèves à prendre conscience des réalités auxquelles réfèrent les connaissances apprises ainsi que de l'utilité de ces savoirs pour un voyageur. Elle correspond au domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* (MELS, 2006, p. 13). Les élèves devaient se mettre dans la peau d'un voyageur et réfléchir sur les différences culturelles entre les citoyens du Québec et les Européens.

En guise de révision de toutes ces informations, les élèves ont regardé le documentaire *L'odyssée d'un complet* (Puchniak, Freed, Gelbart et Torge, 1999). Il s'agit de l'activité 5. Cet enregistrement vidéo, disponible dans certaines bibliothèques et en ligne, relate le processus de fabrication d'un veston pour homme et son cheminement d'un bout à l'autre du globe, pour finalement atterrir à Montréal, dans nos magasins. Cette activité devait permettre aux élèves de se représenter ce qu'est la mondialisation. Un questionnaire ciblait les principaux acteurs, le message et les thématiques de la séquence vidéo en lien avec le cours. Cette activité, reliée à la phase de rappel et de généralisation, permet de rappeler les principales connaissances (à cette

phase d'un processus d'apprentissage réussi, elles sont stockées dans la mémoire à long terme) et de faire un retour de l'information dans la mémoire de travail des élèves où elles peuvent être recombinaées.

Lors de l'examen final (évaluation comptant pour la note au bulletin), une seule question reprenait une activité réalisée lors de la SAE en univers social « à travers les arts ». La question comprenait trois caricatures à analyser, puisées de différents sites Web ou revues en ligne qui portent sur des sujets d'économie ou des réalités sociales. J'y ai attribué trois points bonis, afin de minimiser l'impact sur la note au bulletin d'un item ayant fait l'objet d'une expérimentation en classe (projet d'essai).

À la dernière période de la SAE, les élèves ont été invités à remplir un questionnaire d'appréciation. La grille d'appréciation utilisée (appendice E) comprend sept questions, avec des sous-questions selon le cas. Les élèves devaient y répondre en traçant un curseur sur une échelle numérique de 0 à 100. Le temps requis pour remplir ce questionnaire était d'environ quinze minutes.

Participants (élèves). Le cadre de référence présenté dans cet essai indique que l'intégration des arts en univers social est susceptible de rejoindre et de soutenir des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, étant désintéressés ou encore démotivés. Pour mon intervention, j'ai donc choisi un groupe constitué de vingt-deux élèves. Tous étaient du profil régulier, c'est-à-dire qui ne sont pas en vocation (ex. : vocation sportive ou santé globale). Les élèves de ce profil ont généralement un rendement plus faible que les profils vocation et sont en général moins motivés. Dans le groupe retenu, plusieurs élèves ont des plans d'intervention pour différentes raisons : dyslexie, manque de motivation, trouble de comportement, consommation de drogues, difficulté en écriture ou situation d'échec.

La taille de l'échantillon dépend du taux de réponses positives des parents concernant leur accord à ce que leur enfant participe à cette étude. Suivant la recommandation du comité éthique, nous avons d'abord procédé par l'obtention de

l'autorisation des parents, du directeur d'école et de l'enseignant associé, responsable de l'encadrement de mon deuxième stage. L'obtention de l'autorisation du directeur d'école ainsi que celle de l'enseignant associé furent rapides, mais cela s'est avéré plus compliqué en ce qui concerne l'autorisation des parents. Les élèves qui présentent un niveau de désintérêt pour l'école ont de la difficulté à répondre aux exigences, y compris la signature de feuilles par les parents. Plusieurs ont des mauvais contacts avec leurs parents ou d'autres sont en famille d'accueil. Je n'ai pas obtenu l'autorisation de l'ensemble des élèves du groupe. J'ai recueilli treize réponses positives (59 %), ce qui s'avère suffisant pour répondre à l'objectif spécifique concerné. Lors de l'interprétation des résultats, toutefois, j'aurai à tenir compte du biais engendré par la procédure d'autorisation. Les autres élèves de la classe ont également réalisé la SAE, mais leurs productions n'ont pas été prises en compte dans les résultats présentés dans cet essai.

Traitement et analyse des données. Les informations recueillies auprès des enseignants ont été analysées par la chercheuse, qui a elle-même fait passer les entrevues. Les informations ont été regroupées selon des catégories déterminées au départ : fondation du projet Franç'Arts, intégration des arts dans les activités d'apprentissage, obstacles au projet Franç'Arts, évaluation des apprentissages. Les questions et les catégories sont informatives, neutres et prédéterminées. Pour les deux groupes d'enseignants interviewés (A, B), les résultats sont présentés sous forme de synthèses.

Les données recueillies auprès des élèves, à partir de la grille d'appréciation post-expérience, ont été traitées à l'aide du logiciel EXCEL. Pour chacune des activités de la SAE, le niveau d'appréciation de chacun des treize élèves a été relevé à partir de la position du curseur sur l'échelle d'appréciation allant de 0 à 100. Le principe de parcimonie a ensuite été appliqué, de manière à permettre l'interprétation des données. Ainsi, l'échelle d'appréciation a été divisée en 10 intervalles réguliers : 0 à 10, 10 à 20, 20 à 30, 30 à 40, 40 à 50, 50 à 60, 60 à 70, 70 à 80, 80 à 90 et 90 à 100. La valeur la plus

grande est exclue de l'intervalle, elle appartient à la catégorie supérieure, sauf pour 100 qui est inclus.

Deux questions sont associées à chacune des activités, l'une porte sur l'appréciation de l'intérêt de l'élève ; l'autre porte sur son appréciation de l'apport de l'activité à son processus d'apprentissage ou aux processus cognitifs qui y sont associés. Les fréquences sont calculées pour chacun des intervalles retenus et présentées sous forme de graphiques en bâtons. Ainsi, les résultats peuvent être interprétés selon le pourcentage d'élèves ayant coté à l'échelon 50 ou plus sur l'échelle d'appréciation.

Enfin, à la section 7 du questionnaire d'appréciation, les élèves devaient répondre à des questions ouvertes relativement aux activités de la SAE. Les commentaires formulés par les élèves ont fait l'objet d'une synthèse par la chercheuse, qui les a ensuite utilisés pour nourrir l'analyse de son intervention (section 4.5).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Cette section expose l'essentiel des résultats de la collecte de données. Après une analyse des résultats selon les appréhensions de départ, je dégage les pistes d'amélioration de l'intervention. Tout d'abord, je ferai ressortir les éléments essentiels des entrevues avec les deux groupes d'enseignants : les enseignants de Franç'Arts (groupe A) et les enseignants en univers social (groupe B). Le tout sera résumé dans une synthèse critique. Je poursuis avec les résultats obtenus auprès des élèves et une analyse de l'intervention afin de dégager des pistes d'amélioration pédagogique.

4.1 Entrevues avec des enseignants de Franç'Arts (groupe A)

Fondation du projet Franç'Arts. À Sherbrooke, il n'y a pas d'écoles alternatives au secondaire. La seule école alternative est une école primaire qui se nomme *Écolectif*. C'est à partir de ce besoin que les deux enseignants ont fondé le projet Franç'Arts en 1999, à l'école Mitchell de Sherbrooke. L'idée fut d'unir les deux disciplines, afin d'offrir quatorze périodes par cycle de neuf jours en première secondaire et seize périodes en deuxième secondaire. Les élèves pouvaient ainsi élaborer des projets plus complexes en ayant cette flexibilité du temps. L'école Mitchell offrait des cours de soixante-quinze minutes. Les activités créatrices étaient utilisées en début de cours pendant environ quinze minutes. Le reste du temps était consacré à l'élaboration de projets d'étape. Les élèves avaient accès aux locaux informatiques afin de créer leurs activités autour de l'écrit, du théâtre et de la lecture. Les technologies de l'information ont été mises de l'avant en tant que source d'informations et moyen de diffusion (CD, CD-ROM, DVD, Power Point, courriels, etc.). Les valeurs du projet sont l'ouverture au monde et la tolérance. Les activités avaient pour but le développement, l'interactivité, l'empathie et l'engagement des élèves. Le développement de la personnalité des élèves

comptait autant que la diffusion des savoirs essentiels. Selon les deux enseignants, les élèves faisant partie de l'équipe de Franç'Arts ont créé un sentiment d'appartenance entre eux, ce qui a donné lieu à de belles amitiés.

L'intégration des arts dans les activités d'apprentissage. L'originalité du projet Franç'Arts ne nuisait en rien à la progression des apprentissages. La totalité des savoirs essentiels était couverte par le programme. Les projets artistiques permettaient même une meilleure assimilation des contenus. La langue française était également valorisée autant en art qu'en français, maximisant son respect. La poursuite de l'apprentissage se faisait également après les cours afin d'utiliser au maximum les outils pédagogiques dans des contextes stimulants pour les élèves tels que les musées, le cinéma, la bibliothèque, certains quartiers de la ville de Sherbrooke, la nature, etc. Plusieurs projets ont été mis en œuvre comme l'élaboration de bandes dessinées, de sites Web, de poésie, de sculptures, de pièces de théâtre ou encore de galas académiques. Tous ces projets intégraient à la fois les arts et le français. Selon le cofondateur du projet Franç'Arts, les enseignants au secondaire devaient minimiser l'aspect magistral, puisque le rôle de l'enseignant était d'allumer les élèves et de les captiver.

En guise d'exemples, la cofondatrice du projet Franç'Arts m'a fourni une situation d'apprentissage qui se nomme *Projet Byzance*. Les élèves devaient travailler avec des photos de mosaïques, style byzantin. Des sites Internet étaient placés à leur disposition afin d'étudier les proportions des mosaïques. Dans un deuxième temps, les élèves devaient découper les formes afin de se servir du gabarit pour créer leur propre gilet selon des directives artistiques. Une deuxième situation d'apprentissage consistait en la création de colonnes corinthiennes en argile. Encore une fois, l'époque était analysée afin de travailler le français. L'autre partie du projet était artistique. En guise de révision, le cofondateur du projet Franç'Arts utilisait les jeux incluant des cartons sur lesquels on retrouve des questions d'un côté et des réponses de l'autre. Cette méthode fut très efficace. Les élèves avaient la chance de réviser en équipe. L'apport d'activités

pédagogique de mon projet s'est réalisé dans l'esprit du projet Franç'Arts, mais en classe d'univers social au deuxième cycle secondaire.

Le projet Franç'Arts a donné naissance à des cours à volet culturel. Si les notions enseignées portaient sur la période historique des croisades, la même période était enseignée, mais sous différents angles culturels : économique, social, artistique, historique ou géographique. Un même thème pouvait être abordé plusieurs fois, mais sous des angles totalement différents. Ceci permettait aux élèves de créer beaucoup de liens entre les savoirs essentiels, engendrant une meilleure compréhension des concepts. Les élèves dyslexiques ou dysphasiques étaient admis dans le projet Franç'Arts. En effet, le cofondateur du projet Franç'Arts précise que les arts se présentaient comme de bons outils d'apprentissage pour les élèves en difficultés. Cela leur permettait de faire des liens. Enfin, ces enseignants ont déclaré que les activités d'apprentissage enrichies d'un volet artistique semblaient rejoindre davantage les garçons, qui ont souvent besoin de stimulation.

Obstacles au projet Franç'Arts. Les deux enseignants ont rencontré plusieurs obstacles lors de la mise en route du projet Franç'Arts. Le premier obstacle fut d'obtenir les accords afin de mettre en œuvre un projet de cette envergure. Recevoir l'autorisation de la direction de l'école Mitchell fut long. De plus, les pairs s'inquiétaient de leur mode de fonctionnement. Au départ, le cofondateur du projet Franç'Arts voulait constituer un projet interdisciplinaire, intégrant plusieurs disciplines scolaires. La réponse des autres enseignants fut négative, trouvant le projet « trop avant-gardiste ». Rappelons que le projet fut fondé en 1999. Il fut également avant-gardiste sur le plan de l'intégration des technologies de l'information. L'arrivée de ces technologies faisait encore peur à beaucoup d'enseignants, peu familiers avec ces nouveaux outils. Peu de laboratoires informatiques étaient disponibles pour les élèves. Les locaux informatiques étaient souvent sollicités par les fondateurs du projet. Les deux enseignants ont également testé des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas efficaces auprès des élèves, comme l'utilisation d'acétates sur un projecteur, les présentations Power Point, le recopiage

d'informations et l'identification d'éléments au marqueur de couleur. Les élèves avaient de la difficulté à repérer les informations pertinentes et étaient peu actifs.

Évaluation des apprentissages. Les deux fondateurs du projet évaluaient les apprentissages pour leur discipline respective. Un bulletin était attribué à chaque élève afin de démontrer son progrès individuel concernant les objectifs d'apprentissage. Les résultats du bulletin étaient présentés sous forme de cotes allant de A à F. Les examens ne contenaient pas de « par cœur », qui selon le cofondateur, ne sert plus à rien compte tenu de l'accès rapide aux informations sur le Web. Il s'agissait d'analyse de textes accompagnés de questions. Beaucoup d'images et de cartes étaient intégrées dans les documents utilisés pour les évaluations.

4.2 Entrevues avec des enseignants en univers social (groupe B)

Dans un deuxième temps, j'ai effectué des entrevues auprès d'enseignants en univers social. L'objectif était de faire ressortir les moyens et les obstacles de l'intégration des arts visuels dans leur pratique enseignante. Pour ne pas alourdir l'essai indûment, l'essentiel des informations recueillies lors des entrevues auprès des enseignants du groupe B est intégré à la synthèse qui suit (section 4.3).

4.3 Synthèse des informations recueillies auprès des enseignants

Toutes ces informations recueillies auprès des enseignants représentent un aperçu de l'intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social. Leurs propos sont utiles afin d'apporter des pistes d'amélioration à la pratique enseignante, dans une optique réaliste en tenant compte des obstacles de cette intégration. Dans cette section, je vais résumer les éléments importants des entrevues afin d'en faire une brève synthèse.

Tous les enseignants rencontrés sont favorables à l'intégration des arts en enseignement. Pour le projet Franc'Arts, les arts furent intégrés à travers un projet interdisciplinaire en art et en français. Ceci appuie l'idée de Mme Suisse, qui relève

l'intérêt d'intégrer les arts dans toutes les disciplines. Pour M. Italie, il s'est avéré logique d'intégrer les arts dans son enseignement afin de permettre une réutilisation concrète des concepts. Quant à M. Canada, il ne voit pas comment on pourrait s'y opposer autre que par les obstacles qu'il a mentionnés. D'ailleurs, il a récupéré plusieurs bandes dessinées au fil des années afin de construire une éventuelle SAE.

Les avantages communs énumérés par tous les enseignants sont le rehaussement de la motivation des élèves et la possibilité de se représenter les concepts. Ces avantages se présentent comme des éléments susceptibles de constituer des stratégies pédagogiques pour contrer les obstacles à l'apprentissage de l'univers social au secondaire. Le principal obstacle relevé dans la collecte de données est la difficulté à se représenter les savoirs essentiels et à les organiser. Les activités d'apprentissage enrichies d'un volet artistique se présentent comme des moyens qui aident les élèves à se représenter les concepts. Concernant les limites de l'intégration des arts dans les activités d'apprentissage, le temps fut mentionné comme premier facteur limitatif. Surchargés, il n'est pas réaliste pour tous les enseignants de concevoir des SAE enrichies d'un volet artistique. La plupart se disent peu artistiques et affirment manquer de temps pour créer des exemples à fournir aux élèves. C'est pour cette raison que mon intervention sur le terrain fut réalisée dans une démarche professionnelle individuelle plutôt que dans un projet interdisciplinaire.

En ce qui concerne la réalité de l'intégration d'activités enrichies d'un volet artistique durant les heures de cours, tous ont nommé différentes façons de procéder. Les enseignants s'entendent pour dire que la réalisation de schémas conceptuels est plus réaliste que la réalisation de dessins. M. Italie est le seul à intégrer le dessin de façon routinière dans sa classe. Puisque la philosophie touche plusieurs concepts abstraits, il apparaît important pour lui de représenter ces savoirs. Les arts représentent un bon moyen de réutiliser les concepts abstraits, de les rendre plus concrets et d'en avoir une représentation visuelle. L'ensemble des enseignants utilise les nouvelles technologies afin de projeter les éléments artistiques : Prezi, photos sur Power Point, iPad, journaux

en ligne, montage vidéo, etc. Il apparaît évident de tenir compte de cet élément important. Les technologies de l'information sont des outils innovateurs dans le domaine de l'enseignement. Les nouveaux tableaux numériques interactifs (TNI) permettent de projeter une image et de l'annoter avec les élèves. C'est un exemple de l'apport des TICS lors de l'utilisation de support visuel artistique. Toutefois, les exemples mentionnés par les enseignants ne dépendent pas nécessairement des technologies de l'information. Ainsi, musées en classe, création de pancartes, poésie, mosaïque et analyse de peinture, sont des exemples d'activités d'apprentissage enrichies par les arts.

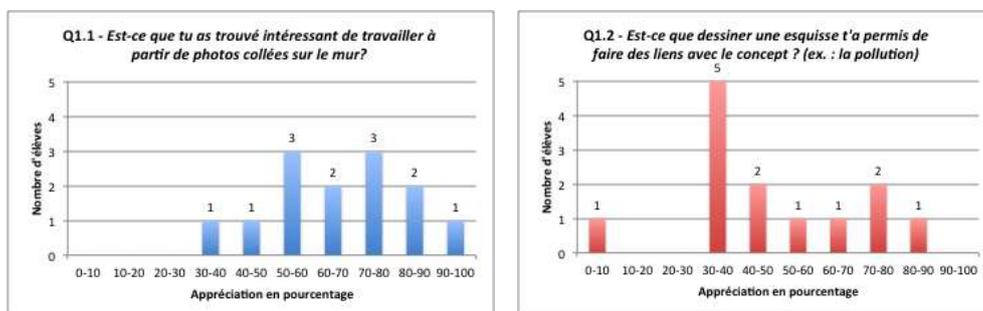
Plusieurs obstacles ont ralenti la mise sur pied de SAE enrichies par les arts. Le premier obstacle mentionné par les enseignants de Franc'Arts est la réticence des autres enseignants et de la direction d'école. Les délais d'approbation d'un tel projet peuvent être longs. L'éloignement de la zone de confort habituelle fait également peur à plusieurs enseignants, qui ne savent pas comment évaluer un projet artistique ou qui ne possèdent pas de talent artistique. M. Italie a rencontré cet obstacle, plus particulièrement le regard de ses pairs sur ses méthodes d'évaluation de projets intégrant des volets artistiques.

Concernant les méthodes d'évaluation, plusieurs solutions à cet obstacle furent nommées. M. Canada propose d'évaluer le volet artistique d'une SAE comme une trace de l'implication de l'élève tout au long d'une étape. Le volet artistique est donc évalué à faible pourcentage en tenant compte de l'implication des élèves lors de la réalisation des activités d'apprentissage en classe. Ainsi, il analyse les productions artistiques selon la participation des élèves et non selon des critères propres au produit final, qui pourrait pénaliser les élèves moins artistiques. Mme Suisse évalue ses SAE enrichies d'un volet artistique d'une façon similaire. Ses critères d'évaluation restent larges (cohérence, qualité de la langue). Mme Suisse a également créé des SAE dans le cadre de projets interdisciplinaires. Les enseignants du projet Franc'Arts ont également mis à profit leur association au sein d'un projet interdisciplinaire, en évaluant chacun le volet relié à leur discipline d'enseignement.

4.4 Synthèse des informations recueillies auprès des élèves

Après avoir recueilli les informations auprès des enseignants, j'ai réalisé la SAE en classe avec mes élèves du groupe ciblé. Comme on peut le voir à l'appendice D, la SAE se divise en cinq activités d'apprentissage en lien avec les thématiques du chapitre sur la *richesse* du cours *Monde contemporain*. J'ai ensuite utilisé un questionnaire pour recueillir la perception des élèves à la suite de l'expérience vécue d'intégration des arts en univers social. Cet outil de collecte de données (questionnaire post-expérience) peut être consulté à l'appendice E. Dans la présente section de l'essai, les principaux résultats obtenus à partir du questionnaire sont exposés selon chacune des activités de la SAE. Ils nous informent sur l'intérêt des élèves pour l'activité et sur son apport à la démarche d'apprentissage des élèves tel que perçu par ceux-ci.

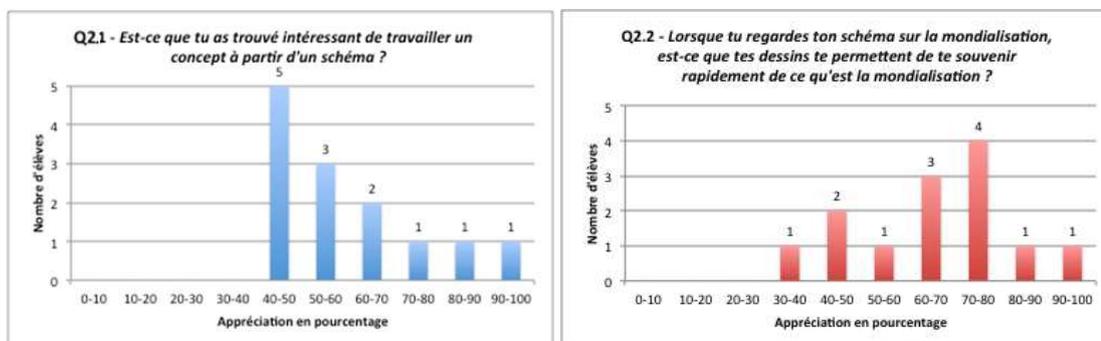
Questions associées à l'activité 1 : Musée du monde. Dans l'activité 1, *Musée du monde*, les élèves devaient choisir trois photos collées sur les murs de la classe afin de les analyser et d'en faire un croquis. L'exemple d'un croquis réalisé par un élève est présenté à l'appendice F. Lors de sa réalisation, j'ai observé les élèves se déplacer d'un côté à l'autre de la classe. Ils ont visualisé l'ensemble des photos avant d'en choisir trois. L'action de bouger dans l'espace les rendait actifs. Si on observe le graphique relié à la question 1.1 (figure 1a), on constate que l'activité a suscité l'intérêt d'une majorité d'élèves de cette classe. Ainsi, près de 85 % des élèves (11/13) placent le curseur de l'échelle d'appréciation à 50 % ou plus lorsqu'on leur demande s'ils ont trouvé intéressant de travailler à partir de photos collées sur le mur de la classe.



Figures 1 Activité 1 : Musée du monde, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

En ce qui concerne l'apport du dessin au processus d'apprentissage du concept ciblé, comme l'indique la figure 1b, seulement 5 élèves sur 13 ont coté à l'échelon 50 ou plus sur l'échelle d'appréciation, ce qui représente un peu plus du tiers des élèves (38,5 %). On observe donc une différence marquée entre l'intérêt des élèves pour l'activité 1 et la perception qu'ils ont de l'apport de cette activité sur le plan de l'apprentissage du contenu disciplinaire ciblé. Il est intéressant de remarquer que l'élève 4 a placé son curseur entre 0 et 10 (figure 1b). J'y reviendrai lors de l'analyse à la section suivante.

Questions associées à l'activité 2 : Schéma de la mondialisation. L'activité 2 consistait à réaliser un schéma à partir du concept de la mondialisation, pour ensuite en rédiger une définition. L'exemple d'un schéma conceptuel réalisé par un élève est placé à l'appendice G. Les résultats sont présentés ci-dessous (figures 2).



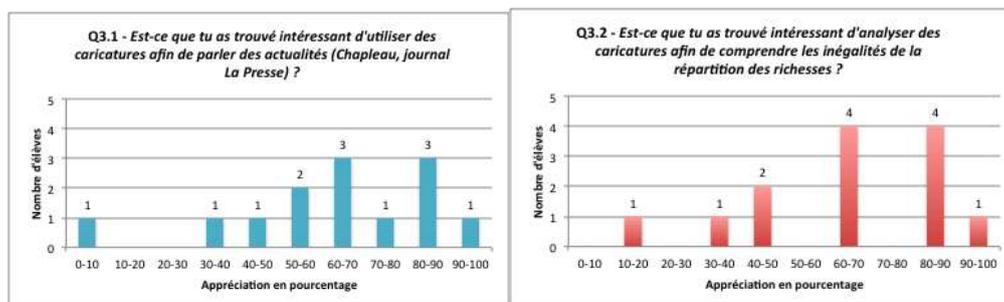
Figures 2 Activité 2 : Schéma de la mondialisation, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

À nouveau, on constate que l'activité a suscité l'intérêt d'une majorité d'élèves. Ainsi, 61 % des élèves placent le curseur de l'échelle d'appréciation à 50 % ou plus lorsqu'on leur demande s'ils ont trouvé intéressant de travailler un concept à partir d'un schéma. En ce qui concerne l'apport du schéma conceptuel au processus d'apprentissage des élèves, comme montrer dans la figure 2b, la majorité des élèves (77 %) a coté à l'échelon 50 ou plus sur l'échelle d'appréciation, indiquant ainsi que les dessins leur permettent de se souvenir rapidement du concept ciblé, la *mondialisation*.

En somme, en ce qui concerne l'activité 2, les élèves reconnaissent leur intérêt ainsi que l'apport de cette activité à leur démarche d'apprentissage, pour ce qui est du processus de mémorisation plus précisément. Enfin, il convient de mentionner que les résultats à la question 2.3 du questionnaire d'appréciation n'ont pas été retenus. En effet, la question a été supprimée, car elle présentait une erreur dans sa formulation. De plus, cette partie du questionnaire comprenait déjà deux questions, une troisième question lui aurait donné plus de poids que les autres sections qui n'en comptent que deux.

Questions associées à l'activité 3 : Analyse de caricatures. L'activité 3 consistait à analyser des caricatures. Un Power Point avec les caricatures du journal *La Presse* leur était présenté, avec des questions portant sur la compréhension des

actualités. Les résultats sont présentés ci-dessous aux figures 3. Un exemple d'une analyse de caricature par un élève est placé à l'appendice H.



Figures 3 Activité 3 : Analyse de caricatures, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

Comme on peut le constater à la figure 3a, une majorité d'élèves (77 %) ont trouvé intéressant d'utiliser des caricatures pour parler des actualités. Qui plus est, 9 élèves sur 13 (69 %) semblent reconnaître l'intérêt d'analyser des caricatures pour comprendre la notion en univers social *d'inégalité de la répartition des richesses* (figure 3b). À nouveau, il semble non seulement que les élèves sont intéressés aux activités de la SAE en univers social intégrant les arts visuels, mais en plus, les élèves reconnaissent l'apport de ces activités (ou des moyens artistiques utilisés) à leur démarche d'apprentissage, dont la compréhension d'une importante notion en univers social grâce à l'analyse de caricatures dans le cas de l'activité 3.

Par ailleurs, il est intéressant de constater l'appréciation de deux élèves à des niveaux particulièrement bas tant à la question 3.1 qu'à la question 3.2. Une vérification dans la base de données indique que ce sont les élèves 4 et 11. J'y reviendrai lors de l'analyse.

Questions associées à l'activité 4 : Photos. L'activité 4 consistait à projeter des photos de mes voyages en Europe afin de faire un parallèle avec plusieurs concepts du cours. Il s'agissait d'un cours magistral, mais uniquement à partir de support visuel et de

mon vécu. Les résultats sont présentés dans les figures 4 ci-dessous. Un exemple d'une photo de voyage peut être consulté à l'appendice I.

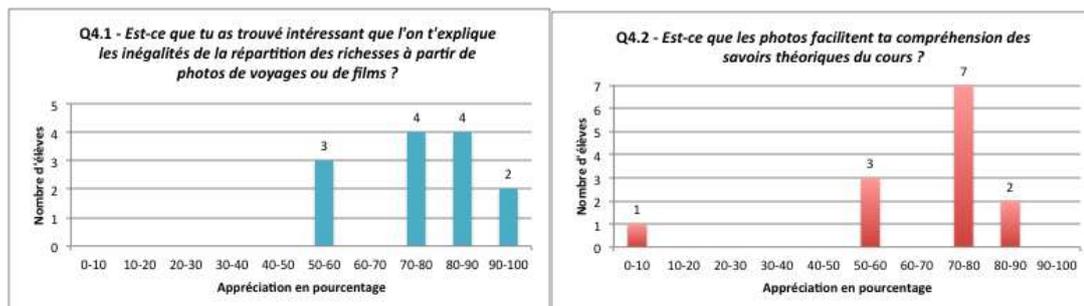
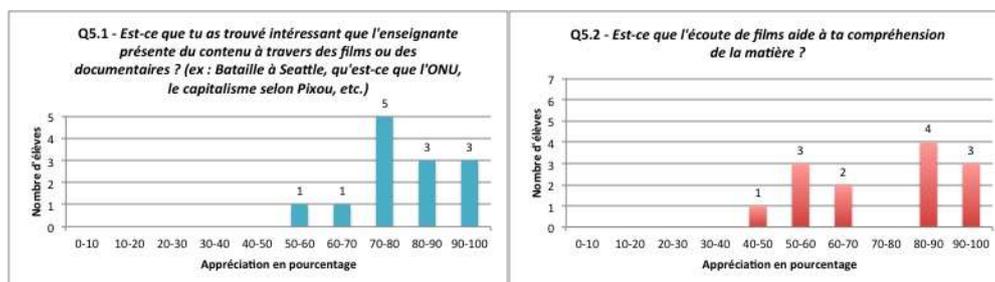


Figure 4 **Activité 4** : Photos, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

Comme on peut le voir à la figure 4a, tous les élèves (13) ont trouvé intéressant (curseur placé à plus de 50 %) que l'on explique les inégalités de la répartition des richesses à partir de photos de voyage. Et en plus, la totalité des élèves, sauf 1, indique que les photos facilitent sa compréhension des savoirs théoriques du cours (figure 4b). Une vérification dans la base de données montre qu'il s'agit à nouveau de l'élève 4 et que, parmi les treize élèves, ce même élève a coté au niveau le moins élevé pour ce qui est de l'intérêt d'utiliser des photos (50).

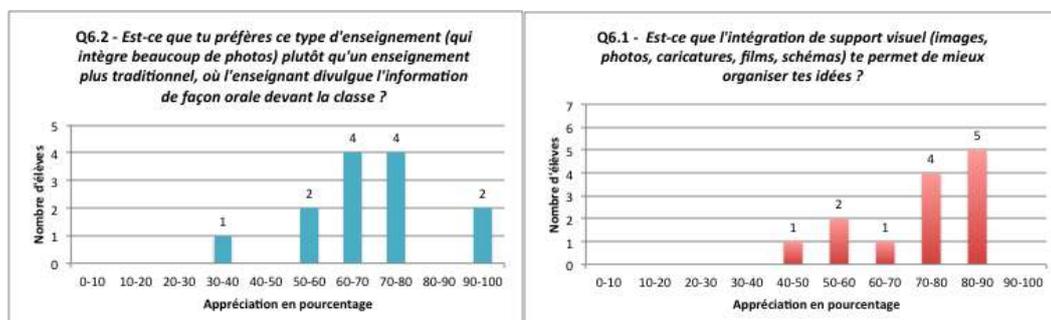
Questions associées à l'activité 5 : Support audiovisuel (film). L'activité 5 consistait à utiliser des films et des documentaires en guise d'introduction à un concept, de renforcement ou de synthèse de notions à l'étude. Les résultats sont présentés dans les figures 5 ci-dessous. La grille d'analyse d'un document audiovisuel peut être consultée à l'appendice J.



Figures 5 Activité 5 : Support audiovisuel, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

On constate que tous les élèves (100 %) ont trouvé intéressant que l'enseignante présente du contenu à travers des films ou des documentaires (figure 5a). De plus, la majorité des élèves (92 %) indique que l'écoute de films aide à leur compréhension de la matière (figure 5b). Une vérification dans la base de données montre que l'élève 4 est celui qui ne reconnaît pas autant l'apport des films à sa compréhension de la matière (55). Cela dit, il est étonnant de constater que ce même élève a placé son curseur au maximum de l'échelle d'appréciation (100) pour ce qui est de l'intérêt (question 1).

Questions générales : à propos de la SAE. Les résultats obtenus à la section 6 du questionnaire montrent que tous les élèves préfèrent ce type d'enseignement [qui intègre les arts] plutôt qu'un enseignement plus traditionnel où l'enseignant divulgue l'information de façon orale (figures 6). Seul l'élève 8 fait exception en cotant très bas (35) (figure 6b). On constate également que tous les élèves sauf 1 reconnaissent l'apport de supports visuels comme la projection de photos et de films, l'analyse de caricatures ou encore la création d'un schéma conceptuel, afin de permettre une meilleure organisation de leurs idées (figure 6a). Leurs réponses se basent sur les productions artistiques qu'ils ont accomplies (schéma conceptuel, dessin, esquisse), ainsi que celles qu'ils ont explorées sur divers supports visuels (photos, caricature, vidéo). Notre base de données indique que seul l'élève 4 ne reconnaît pas autant l'apport des supports visuels à l'organisation de ses idées (42).



Figures 6 Activité 6 : Question générale, appréciation des élèves selon a) l'intérêt suscité et b) l'apport au processus d'apprentissage

Questions ouvertes : commentaires à propos des activités de la SAE. La section 7 du questionnaire visait à recueillir de l'information additionnelle relativement aux activités de la SAE, à partir de questions ouvertes. Je présente une synthèse de cette prise d'information auprès des élèves.

Selon les commentaires formulés par les élèves, c'est l'activité 4 qu'ils auraient le plus aimée, c'est-à-dire l'explication de concepts à travers mes photos de voyage. Il s'agissait donc d'un cours magistral, mais à partir de photos et de mon vécu. L'activité 5 est la seconde que les élèves semblent avoir préférée. Il s'agit de l'écoute de films ou de documentaires. Aucun élève n'a mentionné de pas avoir apprécié l'activité 4 ou 5. L'analyse de caricatures (activité 3) est une autre activité qui ressort des réponses des élèves comme ayant été aimée, avec deux mentions négatives en contrepartie. Par ailleurs, peu d'élèves ont écrit ne pas avoir apprécié le schéma sur la *mondialisation* (activité 2). Toutefois, ceux qui ont moins aimé ce support visuel intégré à l'enseignement ont fait ressortir le niveau de difficulté de l'activité en guise de justification. Ces résultats sont compatibles avec ceux obtenus à partir de l'échelle d'appréciation et montrent l'intérêt d'une majorité d'élèves pour les activités ou les moyens artistiques ont été intégrés à l'enseignement en univers social lors de cette expérimentation en classe de 2^e cycle secondaire.

Pour ce qui est de l'activité la moins aimée de certains élèves, à savoir l'activité 1 (*Musée du monde*), les commentaires sont instructifs. Plusieurs n'ont pas aimé dessiner une esquisse ou encore, n'ont pas compris à quoi servait l'activité. J'y reviendrai lors de l'analyse de l'intervention.

Limites de l'interprétation. Ce questionnaire d'appréciation comprend des limites. La première limite est le manque de temps pour la conception de l'outil d'évaluation. Il n'a pas été validé auparavant afin de maximiser la justesse des réponses attendues. La deuxième limite touche davantage la formule des questions ouvertes. Les élèves peuvent ne pas avoir été objectifs, soit neutres, dans leurs réponses, par souci de plaire à l'enseignant (désirabilité sociale) ou par désintérêt. La troisième limite concerne l'effort consacré par les élèves afin de remplir le questionnaire. Les élèves n'ont pas tous pris la peine d'écrire des commentaires afin de justifier leurs réponses. Une dernière limite concerne le nombre de répondants qui est inférieur au nombre total d'élèves ciblés par la collecte de données.

4.5 Analyse de l'intervention

L'objectif général de cette recherche était de déterminer si l'intégration des arts visuels dans les activités d'apprentissage en classe d'univers social au 2^e cycle secondaire se présente comme un bon moyen de susciter l'intérêt des élèves et de contribuer à leur démarche d'apprentissage. Pour y arriver, deux objectifs spécifiques ont été formulés (section 2.3) et des collectes de données ont été effectuées en vue d'atteindre ces objectifs. L'analyse exposée dans cette partie de l'essai repose sur l'ensemble des informations recueillies.

Intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social. Une première collecte de donnée auprès d'enseignants a permis de décrire l'apport et les limites de l'intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social. L'expérience vécue par ces enseignants m'a aidée à concevoir et mettre à l'essai une SAE en univers social,

enrichie d'une dimension artistique visuelle, dédiée à un groupe d'élèves au 2^e cycle secondaire. Dans certains cas, il s'agissait d'activités créatrices réalisées par les élèves (dessins, croquis, schémas conceptuels) et parfois, il s'agissait simplement de présenter un contenu artistique grâce à un outil de projection (caricature sur Power Point). À l'issue de cette expérience, je suis en mesure de comparer les résultats obtenus avec ceux escomptés et de dégager des pistes pédagogiques ainsi que des pistes d'amélioration de l'intervention. Les principales limites qui sont ressorties des entrevues menées auprès d'enseignants concernaient la réticence des autres enseignants envers l'intégration de projets qui sort de l'ordinaire, le manque de temps et les méthodes d'évaluation.

En ce qui concerne les collègues de travail avec qui je faisais équipe à l'école secondaire le Triolet, tous étaient curieux et ouverts à l'idée. Bien sûr, les autres enseignants surveillent la réussite de tel projet de près, puisque c'est nouveau. Constatant le travail produit par les élèves, certains furent agréablement surpris. Deux de mes collègues m'ont demandé les canevas des activités, afin de les reproduire. J'en arrive à la conclusion que pour intégrer une nouveauté, il faut tester soi-même et démontrer les possibilités de réussite à son entourage, c'est-à-dire montrer le potentiel de l'innovation. C'est ce que j'ai fait en expérimentant une SAE en univers social qui intègre une dimension artistique visuelle et en exposant les résultats obtenus. Plutôt que de mettre sur pied un projet interdisciplinaire qui demande beaucoup de temps de rencontre entre collègues, j'ai préconisé le partage des activités d'apprentissage et l'entraide.

Concernant le temps pour la préparation des activités, cela ne fut pas un problème contrairement au manque de temps rapporté par les enseignants interviewés. Avec les nouvelles technologies de l'information, l'accessibilité aux informations est rapide. Des centaines de vidéos sont disponibles sur YouTube, sur le site de Radio-Canada, sur le Web, etc. Les photos et les caricatures sont également en ligne sur Google image. Toutefois, l'une des limites de l'utilisation d'images concerne la non-disponibilité de toutes les thématiques abordées en classe, surtout l'absence de

photographies propres au Québec (Larouche, 2014). Plusieurs clichés concernant le travail des enfants en Chine ou en Afrique sont disponibles sur Google image. Toutefois, il est plus difficile de trouver des représentations artistiques relatant des problématiques propres au Québec, réalité directe de l'élève. Pour le schéma sur la *mondialisation*, il m'a suffi d'un peu d'imagination et de mes cours antérieurs en philosophie pour amener l'idée de la métaphore de l'iceberg. J'ai créé l'activité en environ dix minutes. Le seul obstacle que je vois à l'issue de l'expérimentation réalisée est celui du temps de réalisation des activités par les élèves. En particulier, il faut considérer que certains élèves en difficulté travaillent plus lentement. Il faut prendre plus de temps pour expliquer et les accompagner lors de la réalisation des activités. Dans un cours comme *Monde contemporain*, cela ne pose pas de problème. Toutefois, dans un cours d'histoire qui contient beaucoup de contenus disciplinaires, le temps serait vraisemblablement un obstacle. Il faudrait alors faire des activités moins longues et possiblement moins complexes.

En ce qui concerne les méthodes d'évaluation, j'ai suivi les conseils que j'ai récoltés à partir des entrevues avec des enseignants. J'ai attribué une faible pondération⁴ aux travaux réalisés en classe et en devoir, y compris les activités de la SAE. De cette manière, les élèves étaient récompensés de leurs efforts sans pour autant engendrer une conséquence marquée dans le bulletin scolaire. Les critères d'évaluation utilisés portaient davantage sur l'accomplissement des activités que sur la vérification du contenu disciplinaire à acquérir. J'ai donc privilégié la fonction d'évaluation en soutien aux apprentissages (MEQ, 2003).

L'apport psychopédagogique des activités réalisées. Une deuxième collecte de données a permis de décrire la perception des élèves de 2^e cycle secondaire en univers social relativement à l'intérêt suscité par l'expérimentation en classe d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant les arts visuels, ainsi que leur perception de

⁴ Un faible pourcentage de la note finale de l'étape.

l'apport de cette intégration [des arts visuels] à d'autres processus de leur démarche d'apprentissage. Les activités de cette SAE sont examinées une à une.

Activité 1 — Musée du monde. L'activité consistait à utiliser des photos collées sur les murs de la classe, suivi d'une esquisse réalisée par chacun des élèves. Ils devaient interpréter la photo du mieux qu'ils pouvaient, et ensuite, l'enseignant expliquait en détail chacun des portraits. Les deux objectifs de cette activité étaient de piquer la curiosité des élèves ainsi que de cibler les éléments essentiels du cours *Monde contemporain*. La synthèse des informations recueillies auprès des élèves a démontré que près de 85 % des élèves ont trouvé intéressant d'utiliser des photos en guise d'introduction. Lors de mes observations, j'ai remarqué que les élèves prenaient le temps de cibler une photo qui les intéressait afin d'en savoir davantage par la suite. Toutefois, la partie esquisse de l'activité a suscité l'intérêt de seulement 38,5 % des élèves. Lors de mes observations, j'ai remarqué ce manque d'intérêt pour l'esquisse. Les élèves n'avaient jamais construit d'esquisses auparavant et avaient de la difficulté à visualiser ce qu'on attendait d'eux. Ils n'ont pas eu l'impression d'enrichir leurs savoirs avec la suite de l'activité.

Cette activité avait pour but d'introduire le chapitre sur la *richesse*. Les élèves n'avaient aucune information préalable à la réalisation de l'exercice. Si l'on tient compte des informations recueillies auprès des enseignants, il vaudrait mieux préparer cette activité en introduisant d'abord les concepts du cours. Cette activité devrait être faite autrement, en tenant compte davantage des processus cognitifs mis en action lors de l'apprentissage. Il faudrait mieux préparer les élèves à recevoir ces informations et ne pas les laisser dans la devinette. Il serait plus logique de débiter le cours par l'activité *Photos de voyage en lien avec les concepts du cours*, qui fut la plus appréciée des élèves.

L'élève 4 a placé son curseur entre 0 et 10 quant à sa perception de l'apport de cette activité. Il s'agit d'un élève ayant beaucoup de difficulté. Il mentionne d'ailleurs dans les commentaires à la fin du questionnaire « qu'il a aimé les caricatures, les photos

et les films ». Il a toutefois placé son curseur près de zéro pour l'ensemble des activités. Il s'agit probablement d'un manque d'intérêt général (trouble de comportement). Ses difficultés d'apprentissage faisaient également en sorte qu'il avait beaucoup de difficulté à analyser l'ensemble des notions du cours. Il avait probablement l'impression de ne pas comprendre. Quant à l'élève 13, le plus fort du groupe, il a laissé un commentaire très intéressant pour cette activité : « L'activité du début d'année était quant-à-moi, dénué d'intérêt, car tout dépendait de la façon dont l'élève percevait l'image ». Son commentaire renforce mes observations. En effet, l'activité était trop complexe pour introduire le cours. Les élèves n'étaient pas suffisamment outillés pour analyser une image pouvant engendrer différentes interprétations et réussir à établir les liens les plus directs avec les contenus disciplinaires ciblés en univers social.

En ce qui concerne l'apport à la démarche d'apprentissage, l'activité incitait les élèves à circuler dans la classe ce qui les a rendus actifs. Les photos sélectionnées portaient sur le thème de la pauvreté. Selon mes observations, les élèves étaient émus de constater la situation précaire de certaines régions du monde. Cette activité leur a permis de se représenter l'ensemble du cours et des concepts. Toutefois, en ce qui concerne la mémorisation, l'activité ne semble pas avoir été suffisamment significative pour être réutilisée par la suite. Il serait intéressant que les élèves créent une affiche en lien avec un thème du cours en guise d'introduction. Les élèves pourraient ensuite s'évaluer entre eux en circulant dans la classe. La démarche serait plus significative que l'esquisse.

Activité 2 — Schéma de la mondialisation. Cette activité consistait à réaliser un schéma à partir du concept de la mondialisation, pour ensuite en rédiger une définition. Les élèves devaient dessiner des concepts qui sont rattachés à la mondialisation. L'objectif était de rattacher de nouvelles informations aux connaissances antérieures des élèves. L'objectif semble avoir été atteint. En ce qui concerne l'intérêt des élèves pour l'activité, 61 % ont placé le curseur en haut de 50 %. Selon mes observations, l'activité a très bien fonctionné, mais elle demandait beaucoup de réflexion de la part des élèves. J'ai donné beaucoup de soutien aux élèves et répondu à plusieurs questions lors de sa

réalisation (les élèves manquent d'idées ou veulent se faire approuver). L'objectif de la mobilisation de connaissances dans la mémoire de travail semble avoir été atteint. Cette activité demandait beaucoup d'effort de la part des élèves, tant pour visualiser le concept, que pour y rattacher des idées de leur vécu au quotidien.

Le schéma conceptuel de la *mondialisation* est très intéressant pour l'analyse des processus cognitifs inhérents à la démarche d'apprentissage. Ce concept fut le mieux intégré par les apprenants, grâce à cette activité. Selon le graphique (figure 2b), 77 % des élèves ont placé le curseur en haut de 50 % concernant l'apport à la mémorisation. Lorsque je faisais référence à ce schéma conceptuel dans les cours suivant cette activité, tous se remémoraient très rapidement ce qu'était la *mondialisation*. À l'examen final, les élèves ont eu droit à leur schéma conceptuel et la majorité l'a utilisé. L'activité était une forme de résumé afin de mieux comprendre un concept assez large. Tout comme Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) le mentionnent, une œuvre d'art peut enclencher une série d'opérations mentales. Cette activité a permis aux élèves d'imaginer les réalités sociales à l'extérieur du Québec, de créer des représentations visuelles des concepts, de relier leur vie au quotidien aux éléments mentionnés et d'inventer une définition. L'activité englobe aussi la pensée divergente, puisque les apprenants doivent percevoir une réalité sous tous ses angles. La métaphore de l'iceberg fait référence à tout ce qui est caché (sous la mer) en ce qui concerne la production de biens que nous achetons en Amérique.

La seule limite de l'activité est le temps de réalisation. Puisque cette activité est complexe, il faudrait y consacrer plus de temps, soit deux cours plutôt qu'un. L'une des solutions serait de réutiliser cette activité, avec un concept différent à chaque réalisation.

Activité 3 — Analyse de caricatures. Les objectifs de l'analyse de caricatures étaient de favoriser la rétention des connaissances dans la mémoire à long terme. Les caricatures permettaient un retour sur l'ensemble des connaissances survolées durant les cours précédents. J'ai observé que les élèves étaient actifs lors de l'analyse des caricatures. Plusieurs levaient la main afin d'essayer de comprendre les images, parfois

humoristiques, ce qui détendait l'atmosphère. La majorité des élèves (77 %) ont trouvé l'analyse des caricatures intéressantes (curseur placé à 50 % et plus). Cela concorde avec mes observations pour l'implication active des élèves en classe. De plus, à 69 %, les élèves reconnaissent l'apport sur l'apprentissage. J'ai utilisé la répétition comme mode d'intégration des savoirs dans la mémoire à long terme. D'ailleurs, les élèves semblaient blasés lorsque je leur présentais plusieurs caricatures de suite, d'une même thématique. Ils comprenaient rapidement la finalité de l'analyse. L'objectif semble avoir été atteint. Toutefois, pour bonifier l'activité, il faudrait présenter une seule caricature par concept, pour garder les élèves actifs même s'il s'agit d'un retour.

Certains élèves ressortent de l'analyse des graphiques : l'élève 4, qui a placé son curseur entre 0-10 et l'élève 11, qui a placé son curseur entre 90-100. L'élève 4, comme mentionné pour l'activité 1, fait état d'un désintérêt général et de troubles de comportement qui l'empêchent de réaliser les activités avec sérieux. Quant à l'élève 11, il écrit : « J'ai aimé les caricatures, car je me suis posé des questions sur ce qu'elles voulaient dire et cela m'a [fait] réfléchir sur l'entourage du monde sur la planète ». Selon mes observations, l'activité aura permis aux élèves de se représenter les concepts.

Les résultats de cet apprentissage furent positifs lors de l'examen final de l'étape. L'un des élèves ayant le plus de difficulté dans le groupe (dyslexie, TDAH, trouble de comportement et problème avec l'autorité) refuse habituellement de répondre aux examens. Il ne touche à rien. Pour cet examen, il a réalisé les trois questions reliées aux caricatures. Il s'agissait pour lui d'une grande amélioration. Il semble que dans son cas, l'intégration des arts visuels ait contré certaines caractéristiques individuelles. Cet élève ne figure pas parmi les répondants du questionnaire d'appréciation puisqu'il n'a pas fait signer l'autorisation auprès de ses parents, afin que je puisse utiliser les informations recueillies pour mon essai (exigence du comité éthique).

Activité 4 — Photos. L'activité 4 consistait en un cours magistral regroupant les différentes thématiques du cours *Monde contemporain*, appuyé par des photos de

voyages. L'objectif était de réutiliser les connaissances dans un contexte différent afin de favoriser l'entrée des connaissances dans la mémoire à long terme. Cet objectif semble avoir été atteint. Dans l'échelle d'appréciation, les élèves ont tous apprécié l'activité et tous l'ont trouvée signifiante, sauf 1. Il s'agit de l'élève 4, le même qui ressort dans les autres activités. Dans les commentaires, trois élèves ont mentionné cette activité comme étant celle qui a suscité le plus leur attention. Trois autres ont mentionné cette activité parmi celles qui leur ont suscité le plus d'intérêt. L'élève 9 écrit : « des photos, caricatures, films nous garde "allumé" tandis que l'enseignement traditionnel nous endors à force d'entendre le prof parler ».

Concernant l'apport de la démarche d'apprentissage, elle a servi à améliorer la compréhension des contenus du cours (selon mes observations). En effet, tout au long du cours, les élèves étaient actifs. Ils me posaient des questions sur mes expériences, sur le fonctionnement du gouvernement en Europe, sur les photos, etc. Les élèves voulaient comprendre et créer des liens. Cette activité a suscité des émotions chez les élèves, entre autres la découverte, la curiosité et l'enthousiasme. Lors des entrevues, les enseignants ont justement souligné l'importance de l'intégration des émotions et du vécu des élèves, ainsi que d'un support afin de visualiser les savoirs essentiels.

Activité 5 — Supports audiovisuels (films). La cinquième activité correspond à l'écoute d'un documentaire sur la *mondialisation*. Cette activité avait pour but le rappel des principales connaissances du chapitre sur la *richesse* ainsi qu'une meilleure compréhension des concepts. L'intention de l'activité fut expliquée aux élèves. Ils avaient d'ailleurs un questionnaire d'écoute à remplir, distribué avant l'écoute du documentaire. Selon le questionnaire d'appréciation, la majorité des élèves ont apprécié cette activité (tous les élèves ont placé le curseur en haut de 50 %). Il en est de même pour l'apport à l'apprentissage. L'élève 4 a placé son curseur entre 40 et 50 %. Toutefois, dans les commentaires, il mentionne les « caricatures, films, et ordinateur » parmi ce qu'il a le plus apprécié et ce qui lui a été le plus utile. Il semble donc que malgré son intérêt peu élevé, cet élève ait saisi l'apport de l'activité à ses apprentissages.

Selon mes observations, les films rendent les élèves actifs s'ils sont accompagnés d'un questionnaire, présenté avant le visionnement. Ces derniers devaient réfléchir aux acteurs impliqués, aux opinions divulguées, à l'intérêt de chacun des personnages, aux solutions présentées et aux actions que les élèves pouvaient envisager dans leur quotidien. Une réflexion est exigée tout au long du visionnement. Les élèves ont mentionné avoir compris davantage les concepts grâce aux films. Ils étaient davantage motivés par les dessins animés et la science-fiction, comme suggérés par M. Canada, interviewé dans le cadre de notre première collecte de données. J'ai repris un vidéo qui explique le communisme des Schtroumpfs et un autre sur le capitalisme de Pixou. Les élèves étaient plus actifs et intéressés que lors des films réalistes.

À la suite de mes observations, j'en ai conclu que les élèves étaient peu actifs. Ils sont motivés quant à l'écoute de films, puisque cela ne leur demande pas beaucoup d'efforts. Un questionnaire à remplir sur le film est important afin que les élèves se posent des questions. Autrement, il s'agissait d'une écoute passive. Cette activité a permis aux élèves de développer beaucoup plus de compréhension envers les concepts. L'élève 13 mentionne que le film « Bataille à Seattle a permis de mieux comprendre ce qu'est l'OMC ». L'élève 9 écrit que « les films car ils nous donnent une véritable image des situations ». Je faisais toujours un retour sur les réponses afin de leur présenter les revers de la médaille et les différentes opinions des acteurs ou des producteurs du film.

En résumé. Les résultats d'observations étaient positifs à l'intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social. Les élèves étaient davantage curieux, puisque je leur proposais une nouvelle façon d'apprendre. Ils étaient moins blasés durant la réalisation des activités. Toutefois, la motivation d'apprendre naît de facteurs plus grands que l'intégration des arts. Certains restaient peu motivés qu'importe l'activité d'apprentissage. Plusieurs élèves ont mentionné l'apport de certaines activités à leur démarche d'apprentissage. Les résultats de la SAE démontrent le potentiel de l'intégration des arts visuels sur le plan psychopédagogique. Certaines activités ont permis de rehausser l'intérêt des élèves. Pour l'ensemble des apprenants, l'intégration

des arts visuels leur a permis de mieux se représenter les concepts et de mieux les comprendre.

Selon le courant pédagogique du socioconstructivisme, l'accent est mis sur l'état actif de l'élève en situation d'apprentissage et en interaction avec les personnes et les objets de son environnement physique, culturel et social. Dans un environnement muséal, l'utilisation de l'image et de l'objet est depuis longtemps reconnue. En classe d'histoire ou d'univers social au secondaire, on parle plutôt d'analyse de sources iconographiques⁵, c'est-à-dire que l'on s'intéresse au contenu et au message que dégage une production artistique. Un document iconographique est intéressant en classe d'histoire que si on y jette un regard critique (Larouche, 2014). Ainsi, au sein de la SAE présentée dans cet essai, les outils visuels utilisés jouent un rôle similaire à celui conféré aux documents iconographiques, puisqu'ils ont été traités dans un esprit critique afin de relever les messages des auteurs sur des réalités présentes ou passées de l'histoire. L'intégration d'un volet artistique aux cours *Monde contemporain* a permis aux élèves de réfléchir sur des réalités sociales qui les entourent et d'en retirer des réflexions selon divers points de vue d'auteurs (artistes).

L'analyse de la SAE confirme que plusieurs processus cognitifs sont valorisés par l'intégration de volets artistiques dans les activités d'apprentissage, entre autres l'attention, la rétention, la mémorisation, la compréhension et la représentation. Il semble donc pertinent de mettre sur pied des activités similaires dans l'enseignement de l'univers social. Lors de mon premier stage, j'enseignais à des élèves en vocation artistique qui n'étaient pas en situation d'échec. L'intégration d'activités similaires était plus rapide, tant au niveau de leurs réalisations en classe que pour la compréhension des savoirs essentiels. Il serait d'ailleurs très intéressant pour des élèves en vocation artistique de voir leurs cours d'univers social bonifié par le recours aux arts visuels.

⁵ Sources iconographiques : « Le terme *iconographie* provient d'un emprunt au grec tardif, signifiant peinture de portraits. [...] Le PFEQ fournit quelques exemples de documents iconographiques (fresques, peintures, affiches, illustrations, etc.)... » (Larouche, M-C., 2014, p. 216).

Pour les groupes d'élèves en difficulté, une SAE similaire à celle réalisée dans cet essai pourrait également être bénéfique, mais les activités devraient être simplifiées ou répétées souvent durant l'année scolaire. La répétition permet une meilleure compréhension des consignes. Je pense surtout à l'activité de création d'un schéma conceptuel. Les élèves ont eu de la difficulté à réaliser le premier, mais la réalisation du deuxième fut beaucoup plus rapide. Ces élèves avaient également des caractéristiques individuelles qui ne favorisaient pas leur motivation d'accomplissement. Ceci rejoint l'importance de prendre en considération les caractéristiques individuelles des élèves, comme souligné par Bouffard, Mariné et Chouinard (2004). Plusieurs avaient des problèmes familiaux, une mauvaise perception d'eux-mêmes et une habitude à l'échec. J'ai eu beaucoup de difficulté à récolter des signatures pour l'utilisation des données dans mon essai. Certains élèves ont une très mauvaise communication avec leurs parents. Je leur enseignais également le cours Projet intégrateur. Les élèves devaient faire ressortir des champs d'intérêt personnel. Plusieurs étaient incapables de se décrire ainsi que ce qu'ils aiment. Voilà pourquoi il est important de tenir compte des caractéristiques individuelles de chacun, puisqu'elles affectent leur apprentissage (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004).

En ce qui concerne la différenciation pédagogique⁶, des activités similaires pourraient être proposées à certains élèves présentant des caractéristiques spécifiques. Par exemple, il s'agirait de proposer à un élève dyslexique de réaliser la définition d'un concept à l'aide d'un dessin. Ou encore, on peut reprendre l'exemple de mon élève qui a d'importants troubles du comportement, qui a accepté de réaliser uniquement les éléments de l'examen comprenant des caricatures. Il semble que l'intégration des arts en univers social permet de susciter l'intérêt de certains types d'élèves, ce qui pourrait augmenter leurs chances de réussir les apprentissages ciblés dans le domaine de l'univers social.

⁶ Ajustement de la pratique enseignante selon les caractéristiques personnelles et l'environnement de l'élève.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Les résultats de cette recherche permettent de dégager des pistes de développement relatives à la pratique professionnelle en enseignement de l'univers social en classe de 2^e cycle secondaire et à nourrir la réflexion sur la conception et la mise en place d'outils pédagogiques novateurs. C'est ce qui est présenté dans ce dernier chapitre de l'essai.

Au chapitre précédent, j'ai relevé les apports et les limites des activités que contenait la SAE conçue expressément pour mon intervention en classe d'univers social au 2^e cycle secondaire. La solution mise en place (la conception et le pilotage d'une SAE « à travers les arts visuels » en classe secondaire dans l'enseignement de l'univers social) a-t-elle répondu à la problématique de départ ? La solution mise en œuvre dans cet essai avait pour but de contrer un problème que j'ai relevé lors de mon premier stage : le manque d'intérêt pour les activités d'apprentissage en univers social, qui se traduisait par un état passif de la part des élèves.

À la lumière de l'ensemble des résultats obtenus, l'intégration des arts en enseignement se présente comme une approche pédagogique novatrice. Tout comme le mentionne Martineau (2010), il est important pour un enseignant d'innover de par ses outils pédagogiques. Il s'agit du même coup d'offrir encore plus de différenciation pédagogique. En effet, comme le mentionne Bouffard, Mariné et Chouinard (2004), les caractéristiques individuelles des élèves sont directement reliées à leur intérêt. L'analyse des résultats du questionnaire d'appréciation, remplie par les élèves, démontre que pour au moins un élève, celui qui a été attiré par les questions d'examen qui intègrent les arts, la mise en place d'une stratégie pédagogique innovante a permis de le rejoindre dans sa manière d'apprendre. Ceci correspond aux résultats escomptés par l'insertion d'outils pédagogiques novateurs, comme le mentionnent Bouffard, Mariné et Chouinard (2004).

Lors de mon intervention, la différenciation pédagogique s'est également avérée importante de par la clientèle visée. Rappelons que mon questionnement de départ visait les élèves en difficulté. Est-ce que l'intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social susciterait de l'intérêt de leur part, ainsi qu'un apport sur l'apprentissage ? Selon Bouffard, Mariné et Chouinard (2004), la motivation découle entre autres de la conception qu'a l'élève de sa propre intelligence, de ses attentes, ses engagements et de sa perception positive envers l'apprentissage. La SAE en univers social « à travers les arts visuels » permet aux élèves d'exprimer et de percevoir les concepts. Si on prend l'activité de création du schéma de la *mondialisation*, les élèves ont travaillé fort pour le concevoir. D'ailleurs, l'ensemble des élèves a reconnu son apport sur l'apprentissage et l'a réutilisée comme outil de référence. Il s'agit d'une stratégie de modélisation, c'est-à-dire que cela permet à l'élève de structurer ses représentations mentales, tout comme le mentionnent Houdebine et Julio (1988).

Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009), les difficultés d'apprentissage proviennent souvent d'un manque d'organisation efficace. Martineau (2010) rajoute que très peu réutilisent les notions théoriques. Le type de situation d'apprentissage et d'évaluation mise en place, SAE en univers social « à travers les arts visuels », a permis aux élèves de réinvestir les savoirs essentiels à plusieurs reprises. D'ailleurs, après l'écoute du film ou des caricatures, plusieurs ont mentionné avoir mieux compris certains concepts (OMC, délocalisation de la production). L'intégration des arts dans l'enseignement de l'univers social semble avoir le potentiel de contrer deux facteurs associés aux difficultés d'apprentissage : la difficulté de se représenter les concepts et à les organiser. Le recours aux arts permet une certaine contextualisation des apprentissages, qui s'avère bénéfique.

Grâce à cette intervention, j'ai approfondi mes connaissances sur l'apport psychopédagogique de situations d'apprentissage et d'évaluation « à travers les arts visuels » en univers social, tout particulièrement en ce qui concerne des classes d'élèves régulières de cinquième secondaire. Durant la réalisation de ce projet, les élèves ont

développé l'ensemble des compétences transversales proposé par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Ils ont plus particulièrement travaillé les compétences 3 — *Exercer son jugement critique*, 4 — *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et 5 — *Se donner des méthodes de travail efficaces*.

En tant qu'enseignante, j'ai également développé plusieurs compétences professionnelles. J'ai surtout développé la compétence 3 portant sur *la conception de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, en fonction des élèves concernés*. J'ai également piloté cette situation d'apprentissage et cheminé avec les élèves lors de sa réalisation (compétence 4). J'ai créé une SAE en tenant compte de récentes recherches en enseignement afin de maximiser l'apprentissage. J'ai également fait preuve de souplesse en adaptant les activités selon la clientèle d'élèves.

En somme, il y a une multitude de façons d'intégrer les arts visuels dans les périodes d'enseignement et les activités d'apprentissage des élèves. J'ai démontré le potentiel d'une SAE en univers social «à travers les arts», sur le plan psychopédagogique, dont la capacité à susciter l'intérêt des élèves. Selon les données recueillies par ce projet, l'un des avantages que possèdent les enseignants actuels est l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication (TICS) afin de diffuser les contenus de façon innovatrice. Il me semble important de combiner l'apport de l'intégration des arts visuels, que j'ai relevé dans mon essai, ainsi que le rôle des TICS pour les présenter. Un projet comme celui-là serait encore plus complet et attractif pour des élèves de 2^e cycle secondaire, surtout en univers social, puisque nous avons accès sur le Web à tout ce qui se passe dans le monde. Les musées et les centres d'archives sont également des sources très riches en documents iconographiques pouvant être introduits en classe d'univers social (Larouche, 2014). Cet essai s'inspire de ce que les musées adoptent comme formule pédagogique. Un tel projet pourrait également être réalisé au sein d'une alliance interdisciplinaire entre collègues.

RÉFÉRENCES

- Beaulieu, I., Chrétien, M.-È., Gauthier, C., Ladouceur, M., Lord, F. et Paiement-Paradis, G. (2010). *Mondes : Monde contemporain* (2^e cycle du secondaire, 3^e année. Manuel de l'élève.). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Cassagnes, S., Turrel, D., Miroux, G. et Delporte, C. (1998). *Le commentaire de document iconographique en histoire*. Paris, France : Ellipses-Marketing.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System : How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Repéré à www.developingchild.harvard.edu
- Changeux, J.-P. (2010). *Le cerveau et l'art*. Paris, France : De vive voix.
- De Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris, France : Armand Colin.
- Dworzak, F. (2004). *Neurosciences de l'éducation : cerveau et apprentissage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Gagné, R., Brien, R. et Paquin, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal, Qc : HRW.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris, France : Rober Laffont.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Hasni, A., Ducharme-Rivard, A. et Samson, G. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats d'une recension d'écrits. *McGill Journal of Education*, 47(2), 193-212.

- Houdebine, J. et Julo, J. (1988). Les élèves en difficulté dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (Pour une intervention didactique différenciée). *Revue française de pédagogie*, 84, 5-12.
- Lagoutte, D. (2003). *Arts et savoirs en maternelle : Écrire et communiquer*. Paris, France : Magnard.
- Landry, N. (2012). Grille de planification d'une SAE organisée selon le processus d'apprentissage. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2439/F999186348_Outil_Grille_planification_SAE_organise_e_autour_du_processus_d_apprentissage.pdf
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2014). « C'a commencé qu'y avait des draveurs » : étude exploratoire du raisonnement en histoire-géographie d'élèves du 3^e cycle primaire au terme d'une expérience patrimoniale. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 19-47). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Ethier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-231). Québec, Qc : MultiMondes.
- 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, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Référentiel des compétences de la profession enseignante. Enseignement secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEQ). (2001). *La formation de l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle, domaine de l'univers social*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Patton Quinn, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Plamondon Edmond, E. (2013). Partenaires pour l'école publique — La FAE prône la nécessaire présence des arts à l'école. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/388356/la-fae-prone-la-necessaire-presence-des-arts-a-l-ecole>.
- Puchniak, T. (auteur), Freed, J. (auteur), Gelbart, A. (auteur) et Torge, J. (auteur). (1999). *L'odyssée d'un complet* [Film documentaire]. Montréal, Qc : Galafilm Inc et Société Radio-Canada.
- Sousa, D.-A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement - apprentissage plus efficace*. Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans J. Lebrun (dir), *Le Manuel scolaire : un outil à de multiples facettes*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

APPENDICE A

Tableau des modes de raisonnement et des opérations mentales générées par la pratique des arts en éducation

Modes de raisonnement		Opérations mentales		Types d'inférence	Modes d'apprentissage
LOGIQUE	hypothético-déducteur	déduction	Se placer du point de vue des conséquences d'un fait, d'un acte ou d'un principe, pour mettre ceux-ci à l'épreuve de leurs effets et pour stabiliser ou modifier la proposition initiale.	causale	Expérimentation des conséquences
	sensori-moteur et concret	induction	Confronter des faits et des observations pour en faire émerger le point commun (notion, loi, concept), et rapporter un fait particulier à un cas déjà connu.	causale	Confrontation des matériaux
LOGIQUE	formel	dialectique	Mettre en interaction des lois, des notions, des concepts pour les faire évoluer et accéder ainsi à la compréhension d'un système.	interactive	Interaction entre les éléments
	synchrétique	divergence	Mettre en relation des éléments appartenant à des domaines différents, établir des relations nouvelles, des rapports originaux entre les choses, les notions, les registres d'explication.	interactive	Rencontre avec l'inattendu
ANALOGIQUE	symbolique	analogie	Mettre en relation des éléments de similitude entre des objets différents.	interactive	Comparaison

Source : Lagoutte, 2003, p. 7

APPENDICE B

Questionnaires d'entrevue pour le projet Franç'arts

Franch'Arts (groupe A)

Questionnaire d'entrevue avec le fondateur

1. Quels étaient vos objectifs dans l'élaboration du projet Franç'Arts ?

Ex : Aviez-vous l'intention d'intégrer les arts pour favoriser la motivation ou la mémorisation ?

2. Avez-vous remarqué un apport quant à l'intérêt, la mémorisation et la participation des élèves lorsque vous intégrez les arts dans votre enseignement ?

3. Comment avez-vous construit vos planifications de cours ?

Ex. : À partir d'un bagage artistique (fresque iconographique) ou à partir du volume du cours

4. Avez-vous dans votre entourage d'autres professeurs ou même institutions scolaires qui utilisent ce genre de méthodes pour enseigner ou qui ont mis sur pied un projet comme Franç'Arts ?

5. Auriez-vous des références documentaires (livres, sites Internet, etc.) à me suggérer afin que je me documente sur le sujet ?

Source : Questionnaire d'entrevue réalisé par Marilyne Blais (2014)

Franç'Arts (groupe A)

Questionnaire d'entrevue avec la fondatrice

1. Qu'est-ce que le projet Franç'Arts ?
2. En quoi cette approche est-elle différente des approches traditionnelles ?
3. Comment est généralement réparti le temps dans un cours ?
4. Les élèves voient-ils malgré tout la matière de chaque programme respectif ?
5. De quelle façon les nouvelles technologies sont-elles abordées ?
6. Y aura-t-il des activités à l'extérieur de l'école ?
7. De quelle façon s'effectuera l'évaluation des élèves à l'intérieur de ce projet ?
8. Quels types de projets seront mis en œuvre ?
9. Quelles sont les règles de vie dans un groupe de Franç'Arts ?
10. À qui puis-je m'adresser si j'ai des questions supplémentaires ?

Source : Questionnaire d'entrevue réalisé par Marilyne Blais (2014)

APPENDICE C

Questionnaire d'entrevue pour les enseignants en univers social

Enseignant en univers social (groupe B)

Questionnaire d'entrevue

Question 1. Êtes-vous favorable à l'intégration des arts en univers social ? Et, pourquoi? J'aimerais que vous expliquiez votre position relativement à l'intégration des arts en univers social.

Sous question 1.1 Même question, mais concernant cette fois **les arts visuels en particulier**.

Question 2. Selon vous, quels sont les **principaux avantages** que retirent les élèves quant à l'intégration des arts dans votre enseignement en univers social?

Sous question 2.1 Même question, mais concernant cette fois **les arts visuels en particulier**.

Question 3. Toujours selon votre expérience, quelles sont les **principales limites** que vous entrevoyez relativement à l'intégration des arts dans l'enseignement en univers social?

Question 4. Comment procédez-vous en général pour intégrer les arts dans vos situations d'enseignement-apprentissage ?

Sous question 4.1 Comment procédez-vous pour intégrer **les arts visuels en particulier** dans vos situations d'enseignement-apprentissage ?

Question 5. À quel moment dans l'année scolaire et à quelle fréquence est-ce que vous utilisez cette approche (intégration des arts) avec vos élèves?

Question 9. Quels sont les principaux **obstacles** que vous avez rencontrés lors de la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage qui intègrent les arts en univers social ? **Par exemple**, qu'en est-il du déroulement, de la durée de ces situations, des ressources nécessaires? Est-ce que certaines activités doivent se poursuivre en dehors de la classe ou de l'école, par exemple? Sont-elles données en «devoirs» aux élèves?

Question 10. Connaissez-vous des enseignants qui sont favorable ou défavorable à l'intégration des arts dans leur enseignement ?

Question 6. Sur le plan pédagogique, quels sont les objectifs que vous poursuivez en intégrant les arts dans votre enseignement en univers social?

Sous question 6.1. [Utiliser cette question dans le cas où le participant aurait de la difficulté à répondre à la question 6.1]. **Par exemple**, intégrez-vous des arts visuels afin d'aider les élèves à se représenter des savoirs essentiels en univers social? Intégrez-vous des arts visuels afin de susciter l'intérêt de vos élèves, piquer leur curiosité?

Question 7. J'aimerais que vous nous donniez un exemple d'activité que vous proposez aux élèves et qui intègre les arts, que ce soit les arts visuels ou toutes autres formes d'arts?

Réponse A) **Arts visuels**

Réponse B) **Toutes autres formes d'arts**

Question 8. Comment est-ce que vous procédez habituellement pour évaluer une situation d'apprentissage et d'évaluation qui intègre les arts en univers social ?

Sous question 8.1 Par exemple, quels sont les outils d'évaluation que vous utilisez? J'aimerais aussi que vous nous donniez une idée du type de critères d'évaluation que vous utilisez?

Question 9. Quels sont les principaux **obstacles** que vous avez rencontrés lors de la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage qui intègrent les arts en univers

Source : Questionnaire d'entrevue réalisé par Marilyne Blais (2014)

APPENDICE D

Grille de planification de la SAE

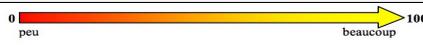
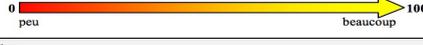
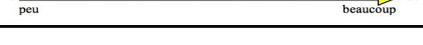
Phase	1. Phases du processus d'apprentissage	2. Processus cognitifs	3. Intention pédagogique
1	Motivation	Expectatives Anticipation (attentes)	Activité 1 : Musées du monde : les élèves circulent dans la classe et analyse trois photos de leur choix. <i>Éveiller l'intérêt des élèves ; piquer leur curiosité ; orienter leurs actions vers un but.</i>
2	Appréhension	Attention Sensation Perception	Activité 1 (suite) : l'enseignant corrige la première analyse des élèves et renforce celle-ci par des informations. Cibler les éléments essentiels du cours Monde contemporain.
3	Acquisition	Codification (encodage) Entrée en mémoire de travail	Activité 2 : conception d'un schéma conceptuel sur la mondialisation. <i>Aider l'élève à rattacher la nouvelle information à ses connaissances antérieures</i>
4	Rétention	Stockage en mémoire à long terme	Activité 3 : analyse de caricatures. <i>Favoriser l'entrée des nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme</i>
5	Rappel	Repérage Retrait	Activité 4 : cours à partir de photos de voyage. <i>Favoriser le rappel des connaissances ; le retour dans la mémoire de travail</i>
6	Généralisation (transfert)	Transfert positif	Écoute de films et de documentaires (questionnaire à l'appui). <i>Favoriser de nouvelles combinaisons des ressources (connaissances, attitudes, procédures et stratégies) pour résoudre des problèmes similaires dans des situations similaires.</i>

À partir du modèle présenté par Landry (201

APPENDICE E

Grille d'appréciation Post-Expérience

Grille d'appréciation post-expérience	
Situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant les arts visuels en univers social	
Nom de l'élève : _____ Groupe : _____ Date : _____	
Questions	Échelle d'appréciation de 0 à 100 0 représente le degré le plus bas et 100 le degré le plus élevé Place un curseur sur chacune des lignes d'intensité ci-dessous, selon la réponse à la question posée
Activité 1 : Musée du monde	
1.1 Est-ce que tu as trouvé intéressant de travailler à partir de photos collées sur le mur ?	0  100 peu beaucoup
1.2 Est-ce que dessiner une esquisse t'a permis de faire des liens avec le concept ? (Ex. : la pollution)	0  100 peu beaucoup
Activité 2 : Schéma de la mondialisation	
2.1 Est-ce que tu as trouvé intéressant de travailler un concept à partir d'un schéma ?	0  100 peu beaucoup
2.2 Lorsque tu regardes ton schéma sur la mondialisation, est-ce que tes dessins te permettent de te souvenir rapidement de ce qu'est la mondialisation ?	0  100 peu beaucoup
2.3 Est-ce que tu préfères te référer à des définitions écrites plutôt qu'à des images afin de comprendre un concept ?	0  100 peu beaucoup

Activité 3 : Analyse de caricatures	
3.1 Est-ce que tu as trouvé intéressant d'utiliser des caricatures afin de parler des actualités (Chapleau, journal La Presse) ?	0  100 peu beaucoup
3.2 Est-ce que tu as trouvé intéressant d'analyser des caricatures afin de comprendre les inégalités de la répartition des richesses ?	0  100 peu beaucoup
Activité 4 : Photos	
4.1 Est-ce que tu as trouvé intéressant que l'on t'explique les inégalités de la répartition des richesses à partir de photos de voyages ou de films ?	0  100 peu beaucoup
4.2 Est-ce que les photos facilitent ta compréhension des savoirs théoriques du cours ?	0  100 peu beaucoup
Activité 5 : Support audiovisuel (film)	
5.1 Est-ce que tu as trouvé intéressant que l'enseignante présente du contenu à travers des films ou des documentaires ? (ex : Bataille à Seattle, qu'est-ce que l'ONU, le capitalisme selon Pixar, etc.)	0  100 peu beaucoup
5.2 Est-ce que l'écoute de films aide à ta compréhension de la matière ?	0  100 peu beaucoup

[Section 6] Questions générales : à propos de la SAE	
6.1 Est-ce que l'intégration de support visuel (images, photos, caricatures, films, schémas) te permet de mieux organiser tes idées ?	0  100 peu beaucoup
6.2 Est-ce que tu préfères ce type d'enseignement (qui intègre beaucoup de photos) plutôt qu'un enseignement plus traditionnel, où l'enseignant divulgue l'information de façon orale devant la classe ?	0  100 peu beaucoup
[Section 7] Questions ouvertes : commentaires à propos des activités de la SAE	
Commentaires de l'élève	
7.1 Qu'est-ce que tu as aimé et moins aimé parmi ces activités ?	

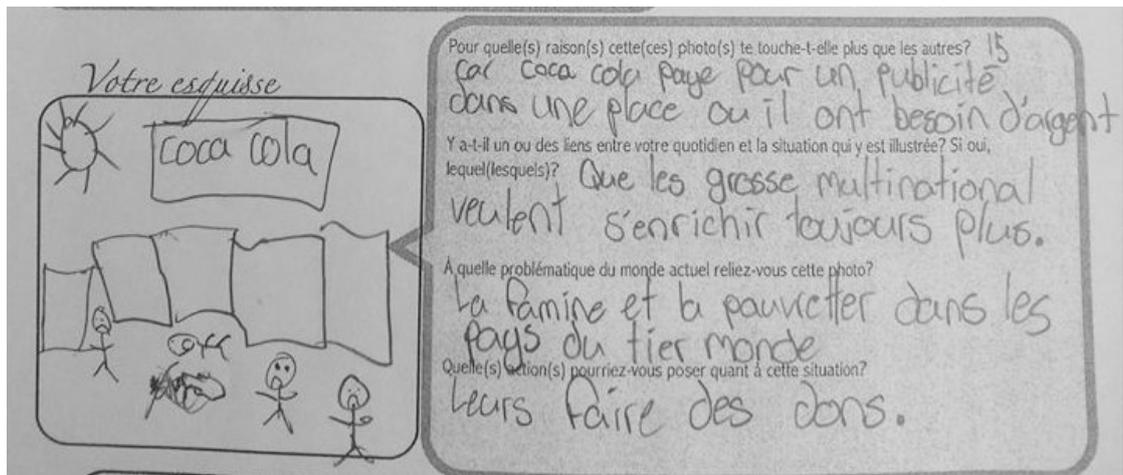
7.2 Qu'est-ce qui a le plus suscité ton attention ?	

7.3 Qu'est-ce qui t'a rendu actif parmi ces activités ?	

Source : Grille d'appréciation réalisée par Marilyne Blais (2014)

APPENDICE F

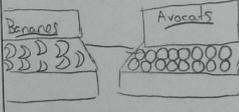
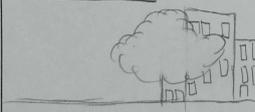
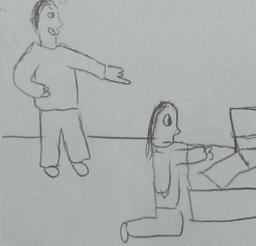
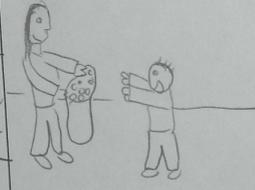
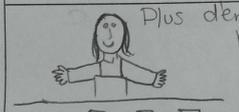
Activité 1 : musée du monde — exemple d'un croquis réalisé par un élève



Source : Feuille d'activité réalisée par Mario Lambert, enseignant en univers social à l'école le Triolet (2014).

APPENDICE G

Activité 2 : schéma de la mondialisation — exemple des dessins et de la définition formulée par un élève

Un concept c'est... Mondialisation		Une définition	
		C'est le libre-échange de biens, d'idées, de services et de capitaux à l'échelle planétaire. Conséquences: Disparité entre les pauvres et les riches	
Expériences directes positives ou négatives	Des représentations	Expériences indirectes positives ou négatives	
<p>- Beaucoup plus de choix d'aliments (pos.)</p> 	<p>Pollution (neg.)</p>  <p>(Chine)</p>	<p>- Exploitation des travailleurs (neg.)</p> 	<p>Redistribution des richesses (pos.)</p> 
<p>Plus d'emplois (pos.)</p>  <p>travaux dans les usines</p>	 <p>transport de marchandise</p>		

Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

Source : Feuille d'activité réalisée par Marilyn Blais (2014)

APPENDICE H

Activité 3 — analyse de caricatures - exemple d'une caricature analysée par un élève

Quelle est la morale de cette caricature?

les pays riches n'aide pas du tout les pays pauvres

Statistique: espérance de vie

taux de mortalité: pauvres 4,31%

Riche 11,29%

Pendant que certain ne mange pas d'autre surconsomme.

tu vas vivre plus longtemps si tu manges de rien.

Expliquez le message que nous livre ici le caricaturiste.

les pauvres se font exploiter pour leur ressources par les Riches.

Statistique:

Production agricole Pays riche 47,91%

POVERTY

KEEP WORKING, IT'S THE ONLY WAY OUT!

THE MINIMUM WAGE JOB

Source : Feuille d'activité réalisée par Marilyne Blais (2014)

APPENDICE I

Activité 4 : Exemple de photos de voyage utilisées pour une discussion sur l'économie et le tourisme

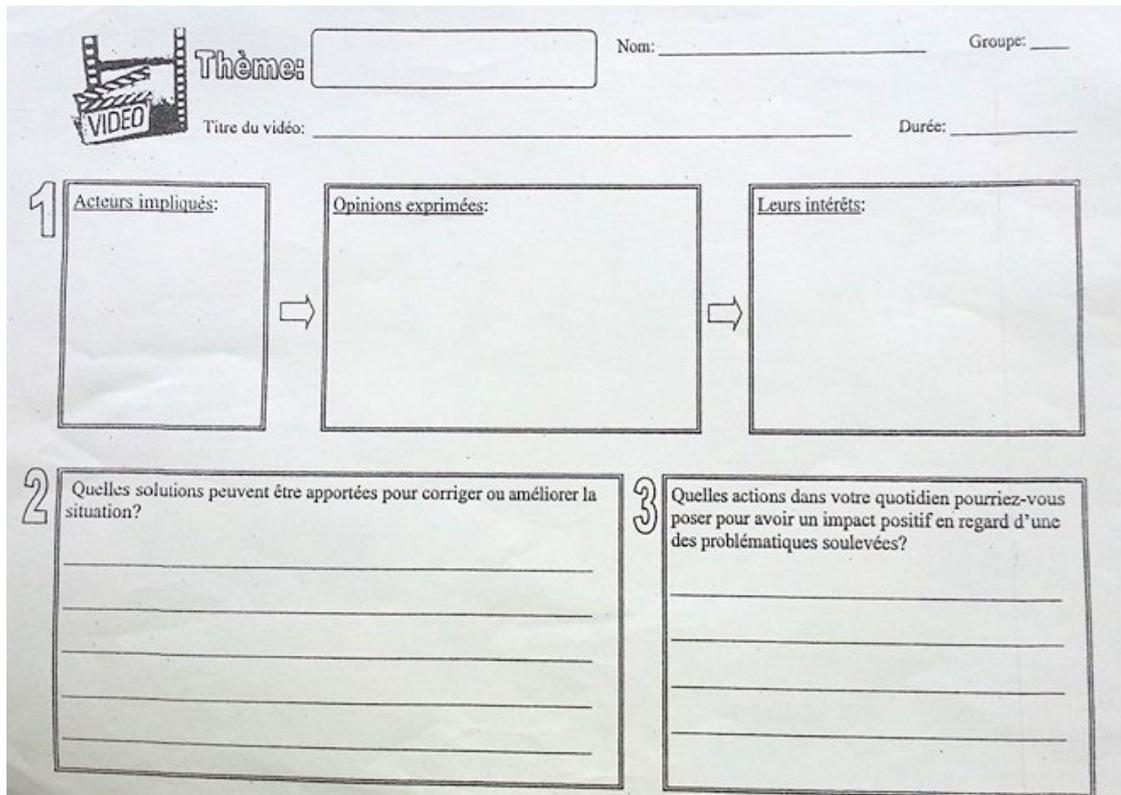
Venise, Italie – une île qui coule



Photo prise en 2010 par Marilynne Blais

APPENDICE J

Activité 5 : grille d'analyse de films ou de documentaires



VIDEO

Thème: Nom: _____ Groupe: _____

Titre du vidéo: _____ Durée: _____

1 Acteurs impliqués: Opinions exprimées: Leurs intérêts:

2 Quelles solutions peuvent être apportées pour corriger ou améliorer la situation?

3 Quelles actions dans votre quotidien pourriez-vous poser pour avoir un impact positif en regard d'une des problématiques soulevées?

Source : Feuille d'activité réalisée par Mario Lambert, enseignant en univers social à l'école le Triolet (2014)

