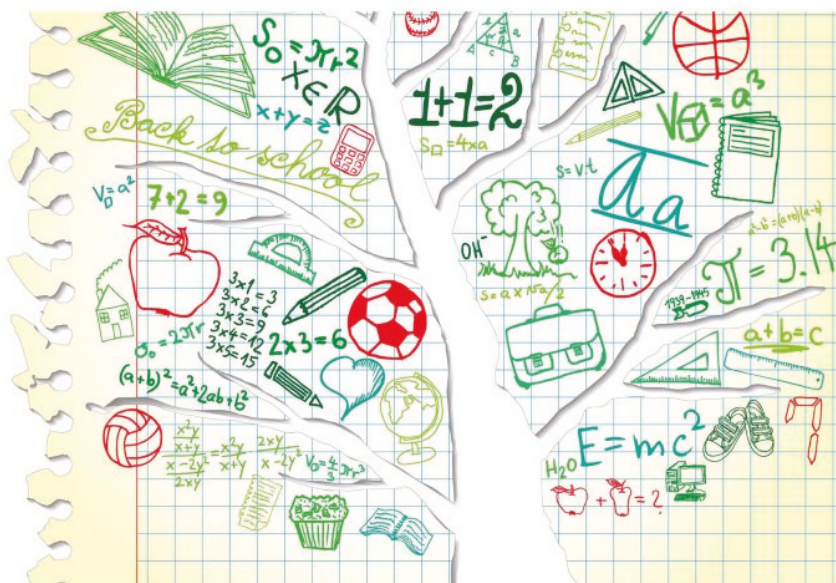


ENSEIGNER des objets complexes EN INTERDISCIPLINARITÉ: approches novatrices



Sous la direction de
Sivane Hirsch et Audrey Groleau

Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité

Approches novatrices

SOUS LA DIRECTION DE SIVANE HIRSCH ET
AUDREY GROLEAU

QUÉBEC, ÉDITIONS SCIENCE ET BIEN COMMUN



Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité de Sivane Hirsch et Audrey Groleau est sous une licence License Creative Commons Attribution - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International, sauf indication contraire.

Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité. Approches novatrices

Sous la direction de Sivane Hirsch et Audrey Groleau

Design de la couverture : Kate McDonnell, image de etiamos@123rf

Direction de l'édition : Florence Piron

Révision linguistique et mise en page : Michaël Garancher, Audrey Groleau, Élisabeth Arsenault, Caroline Dufresne et Florence Piron

ISBN ePub : 978-2-924661-36-9

ISBN pour l'impression : 978-2-924661-35-2

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale Canada

Dépôt légal et première impression : 4^e trimestre 2019

Ce livre est sous licence Creative Commons CC BY-SA 4.0

Éditions science et bien commun

<http://editionscienceetbiencommun.org>

1085 avenue de Bourlamaque

Québec (Québec) G1R 2P4

Diffusion: info@editionscienceetbiencommun.org

Table des matières

Les autrices et auteurs	ix
Remerciements	xvii
Introduction	1
Sivane Hirsch et Audrey Groleau	
הקדמה	1
Sivane Hirsch	
1. Enseigner la consommation responsable en milieu scolaire... et pourquoi pas?	3
Mylène Bélanger-Poulin et Chantal Pouliot	
2. Les légendes, l'apprentissage d'une langue étrangère et l'interdisciplinarité	13
Allison Brennan	
3. Favoriser l'interdisciplinarité et l'abord d'objets complexes en classe par une approche subjective de la spectature	23
Charles C. Simoneau	
4. L'approche par problème, une porte ouverte à l'interdisciplinarité	33
François Guay-Fleurent	
5. L'approche culturelle de l'enseignement : une passerelle entre culture et interdisciplinarité	45
Katryne Ouellet	
6. La littérature jeunesse, porte d'entrée de l'interdisciplinarité	53
Marie-Michèle Bergeron	
7. Conceptualiser un objet scolaire interdisciplinaire grâce à la controverse constructive	61
Marilyne Boisvert	

8. Entre image et interdisciplinarité : l'analyse iconographique comme approche pédagogique interdisciplinaire Roxane de Grandpré	69
9. Les protocoles de verbalisation interdisciplinaires en traduction Patricia Corriveau	75
10. La dissection interdisciplinaire Jolyane Damphousse	83
11. Enseigner l'histoire de l'Holocauste Sivane Hirsch et Sabrina Moisan	91
12. L'approche par compétences en classe d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun : une approche novatrice Christian Georges Nkoumou Melingui	101
13. Quand l'interdisciplinarité s'invite dans l'enseignement non formel Maxim Landry	113
14. Guide de soutien aux enseignantes et enseignants de l'éducation préscolaire <i>Initiation aux langues secondes à la maternelle par et avec les arts : le profil espagnol</i> Édith Allard, Fernando Javier Bracho Reyes, et Andréanne L. Nolin	121
À propos de la maison d'édition	137

Les autrices et auteurs

Édith Allard

Édith Allard est titulaire d'un baccalauréat en pharmacie, d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, ainsi que d'une maîtrise en éducation (volet didactique) effectuée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est actuellement doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval. Elle s'intéresse à l'éducation préscolaire et aux approches favorisant le développement cognitif des enfants et en particulier aux approches impliquant des activités d'éveil aux sciences. Elle est également enseignante au préscolaire à la Commission scolaire Chemin-du-Roy.

Mylène Bélanger-Poulin

Mylène Bélanger-Poulin est détentrice d'une maîtrise en sciences de l'éducation, d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement collégial et d'un baccalauréat en biologie. Avant de faire ses débuts en enseignement au Cégep de Thetford en 2011, elle a fait de la recherche en biologie moléculaire et cellulaire au CHUL et à l'Environnement de l'Université Laval. Présentement, elle enseigne la biologie au Cégep de Sainte-Foy.

Marie-Michèle Bergeron

Détentrice d'une maîtrise en didactique des mathématiques de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Marie-Michèle Bergeron enseigne au primaire tout en rédigeant du matériel didactique pour une maison d'édition. Dans le cadre de son mémoire, elle s'est intéressée à l'utilité perçue des mathématiques ainsi qu'à l'enseignement de cette discipline en contexte authentique auprès d'élèves de 10 à 12 ans. Passionnée par les pédagogies

actives et l'interdisciplinarité, la jeune enseignante manifeste depuis longtemps un intérêt marqué pour la littérature jeunesse et l'exploitation des mathématiques au sein de la vie quotidienne.

Marilyne Boisvert

Chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Marilyne Boisvert poursuit un doctorat en éducation dans le cadre duquel elle explore les idéologies linguistiques d'enseignants et d'enseignantes de français au secondaire. Elle s'intéresse plus largement à la prise en compte de la diversité linguistique, aux enjeux d'inclusion/exclusion en éducation ainsi qu'à la didactique de l'écriture et de la grammaire.

Fernando Javier Bracho Reyes

Fernando Javier Bracho Reyes est né à Cuba en 1988. Il a étudié les langues et la traduction à l'Université de Holguín, où il est devenu professeur de traduction et d'interprétation en 2013. En 2016, il est venu au Québec pour un stage de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En 2017, il a décidé d'entreprendre ses études à la maîtrise en éducation à l'UQTR.

Allison Brennan

Allison Brennan a récemment obtenu une maîtrise en éducation, profil didactique, à l'Université du Québec à TroisRivières. Elle enseigne l'anglais, langue seconde, au niveau collégial depuis plusieurs années. Ses principaux intérêts sont l'enseignement de l'anglais, langue seconde, la motivation dans l'apprentissage et l'utilisation des histoires folkloriques dans les salles de classe.

Charles C. Simoneau

Charles C. Simoneau a réalisé un baccalauréat en enseignement du français au secondaire et une maîtrise en éducation (didactique) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire, paru en avril 2019, décrit des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la formation générale des adultes. Depuis 2014, ce chercheur s'implique dans la communauté scientifique en communiquant le fruit de ses recherches et en participant à l'organisation d'événements. Parallèlement, Charles contribue au développement du service de formation à distance du centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy où il enseigne le français et les sciences humaines. Il anime aussi des ateliers de théâtre dans un centre d'immersion aux arts pour des personnes atteintes de troubles de santé mentale ou de déficiences intellectuelles ou physiques. Ce passionné d'arts attribue une grande importance à l'authenticité dans un processus créatif.

Patricia Corriveau

Patricia Corriveau est traductrice membre de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ) depuis mai 2015 et travailleuse autonome depuis décembre 2014. Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, elle centre ses recherches sur les pratiques enseignantes des formatrices et formateurs en traduction dans les universités québécoises. Elle est détentrice d'un baccalauréat en sciences de l'éducation et d'un autre en traduction qui lui apportent un grand nombre d'outils pour sa recherche qui chevauche tant le domaine des sciences l'éducation que celui de la traductologie.

Jolyane Damphousse

Jolyane Damphousse, étudiante au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), est récipiendaire de la bourse de doctorat et de réintégration en recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQ-SC). Ayant abordé la dissection

mécanique et l'observation dans son mémoire, elle s'intéresse maintenant aux conceptions des enseignants et des enseignantes en sciences et technologies au sujet de la nature de la technologie ainsi qu'à leurs pratiques. En tant que chargée de cours à l'UQTR, elle a donné des cours de fondements et de didactique des sciences et de la technologie. Ayant plusieurs communications et publications à son actif, elle souhaite poursuivre dans cette voie afin de participer au partage des savoirs dans la communauté scientifique et professionnelle. Finalement, elle s'engage bénévolement dans sa communauté auprès d'organismes communautaires œuvrant pour les femmes et enfants victimes de violence conjugale.

Roxane de Grandpré

Diplômée de l'Université du Québec à Trois-Rivières à la maîtrise en études québécoises, Roxane de Grandpré a complété un baccalauréat en histoire avant de s'intéresser à la didactique et aux sciences de l'enseignement. Dans le cadre des cours de didactique (disciplinaire et en interdisciplinarité), elle a ajouté à son bagage une meilleure connaissance des sciences de l'éducation et y a pris un goût particulier. Se spécialisant en histoire culturelle, elle a également réalisé à l'automne 2016 un travail portant sur l'image de la femme véhiculée par les jeux vidéo à travers l'histoire. Ses champs d'intérêt sont variés : langues, arts, modes de vie, relations de genre et culture populaire contemporaine ne sont qu'une partie des sujets qu'elle apprécie étudier.

Audrey Groleau

Audrey Groleau est professeure de didactique des sciences et de la technologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2014. Ses travaux de recherche portent sur les rapports à l'expertise scientifique de futures et de futurs enseignants, scientifiques et ingénieurs dans le contexte de controverses sociotechniques actuelles. Elle contribue à la formation de chercheurs et de chercheuses en didactique et d'enseignants et d'enseignantes du primaire, du secondaire et en adaptation scolaire. Elle a été la rédactrice en chef de la revue professionnelle *Spectre* de 2015 à 2018 et est l'une des éditrices de la *Revue canadienne de l'enseignement*

des sciences, des mathématiques et de la technologie/Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. Elle détient un baccalauréat en physique et a enseigné cette discipline au collégial. Courriel : audrey.groleau@uqtr.ca

François Guay-Fleurent

François Guay-Fleurent est enseignant à la formation générale des adultes (FGA) depuis 2009. Il a aussi été formateur-accompagnateur en sciences et technologies pour la région du Centre-du-Québec de 2011 à 2016 pour l'implantation du nouveau programme d'études Science et technologie. Il occupe également la fonction de conseiller pédagogique pour l'intégration du numérique en classe depuis 2014. Il s'intéresse au développement professionnel des enseignantes et des enseignants en plus de travailler au développement de matériel pédagogique en Science et technologie pour les élèves de la FGA. Étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières lors de la rédaction de ce chapitre, il y enseigne maintenant comme chargé de cours en didactique des sciences et de la technologie et en utilisation pédagogique des technologies.

Sivane Hirsch

Sivane Hirsch est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école et à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants à cet égard, ainsi qu'au rôle que joue l'école dans la construction identitaire de jeunes qui font partie de cette diversité. Ses recherches actuelles portent sur le traitement des thèmes sensibles en classe, sur le climat interculturel dans les écoles québécoises et sur l'apprentissage à la maison au sein des communautés religieuses ultra-orthodoxes. Ses articles et guides pédagogiques sont disponibles sur son site personnel : <http://www.uqtr.ca/Sivane.Hirsch>. Elle a aussi publié l'ouvrage *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (2016). Courriel : Sivane.hirsch@uqtr.ca

Maxim Landry

Étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Maxim Landry s'intéresse aux impacts des partenariats entre les musées et les écoles secondaires sur le développement d'attitudes positives des élèves envers les musées et le domaine des sciences et des technologies. Récipiendaire d'une bourse Mitacs, il s'est également penché sur les attentes et les besoins d'acteurs sociaux impliqués dans l'établissement d'un partenariat de réciprocité à long terme entre une école secondaire et la Corporation de développement culturel de Trois-Rivières. De plus, il œuvre à Boréal, centre d'histoire de l'industrie papetière, à titre de guide-animateur senior où il est amené à développer différentes activités éducatives pour le musée ainsi qu'à contribuer à sa croissance à titre d'organisme de culture techno-scientifique.

Sabrina Moisan

Sabrina Moisan est professeure au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et Membre du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Elle a un doctorat en éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'histoire (didactique). Ses principaux domaines de recherche comprennent l'étude des représentations sociales et des croyances épistémologiques des enseignants et enseignantes en histoire; les finalités, méthodes et défis de l'enseignement de sujets difficiles ou sensibles (Holocauste ou autres génocides); l'impact de la mémoire collective sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dite nationale.

Christian Georges Nkoumou Melingui

Christian Georges Nkoumou Melingui est titulaire du diplôme de professeur de lycée obtenu à l'École normale supérieure de Yaoundé depuis 2004. Il a également obtenu une maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval en 2014. Depuis octobre 2014, il est enseignant associé en didactique des sciences humaines et sociales et en

didactique de l'histoire à l'École normale supérieure de Yaoundé. Ses recherches portent essentiellement sur les questions liées à l'identité nationale et au vivre ensemble au Cameroun, un pays dont la particularité réside dans le multiculturalisme, le bilinguisme et l'existence de sensibilités religieuses et politiques. Ses recherches sont en rapport avec l'avènement des nouveaux programmes d'histoire par compétences, qui mettent en évidence le lien entre l'histoire, la citoyenneté et le vivre ensemble harmonieux. Il est l'auteur du livre *L'approche par compétences – L'enseignement de l'histoire au Cameroun* (Éditions L'Harmattan, France, 2015) et de plusieurs articles scientifiques. Courriel : nkoumouchristian@yahoo.fr

Andréanne L. Nolin

Andréanne L. Nolin est titulaire d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais et de l'espagnol langues secondes. Elle est actuellement candidate à la maîtrise en éducation (profil didactique) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Lors de ses études universitaires, elle a fait des sessions d'études à l'étranger, notamment en Espagne et en France.

Katryne Ouellet

Katryne Ouellet est titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que d'une maîtrise en didactique de l'univers social de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Depuis 2018, elle est chargée de cours à l'UQTR et poursuit un doctorat en éducation au sein de la même université. Ce dernier porte sur les pratiques enseignantes favorisant l'éducation inclusive d'enseignants et d'enseignantes travaillant au sein d'une école primaire québécoise inspirée du mouvement de l'éducation nouvelle. Depuis 2016, elle est d'ailleurs membre étudiant du LISIS, le *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire*.

Chantal Pouliot

Chantal Pouliot est professeure titulaire de didactique des sciences à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Elle a travaillé en collaboration avec des enseignants et enseignantes du cégep en génie civil et en mécanique du bâtiment à la confection d'activités d'apprentissage liées au développement durable. Ses travaux de recherche concernent à la fois la documentation de controverses environnementales et sanitaires actuelles et la mise en œuvre de stratégies didactiques interdisciplinaires encourageant des rapports (plus) libres aux autorités scientifiques et politiques. Elle a rédigé *Quand les citoyen.ne.s soulèvent la poussière : la controverse autour de la poussière métallique à Limoilou* (2015, Carte blanche) à l'intention des personnes concernées par la poussière métallique qui se dépose sur les quartiers centraux de la ville de Québec. Un de ses derniers écrits, « *Being a science education researcher and a concerned citizen against epistemological anesthesia* », a été publié dans *Critical Issues and Bold Visions for Science Education: The Road Ahead* (2018, K. Tobin et L. Bryan, Leyde, Pays-Bas: Brill). Courriel : Chantal.pouliot@fse.ulaval.ca

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance envers le Décanat de la recherche et de la création de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a soutenu cette publication par l'entremise du Fonds d'animation et de diffusion de la recherche. Nous adressons bien entendu nos remerciements aux auteurs et autrices. Merci d'avoir cru en ce projet, d'y avoir investi du temps, d'avoir partagé vos idées avec les lecteurs et lectrices. Nous souhaitons également remercier Élisabeth Arsenault, Caroline Dufresne, Michaël Garancher et Florence Piron qui ont participé au processus de publication de cet ouvrage aux Éditions science et bien commun.

Introduction

SIVANE HIRSCH ET AUDREY GROLEAU

L'interdisciplinarité peut prendre différentes formes et par conséquent être définie de différentes manières¹. On distingue souvent l'interdisciplinarité qui est la création d'une nouvelle discipline faisant le lien entre deux autres (comme la biochimie) de celle qui se forme à partir du débordement d'une discipline qui ne semble pas permettre l'analyse d'un objet trop complexe dans toutes ses dimensions. La démarche s'ouvre alors à la multidisciplinarité, en proposant une juxtaposition des problèmes, des théories, des méthodes ou encore des outils de recherche afin de proposer une analyse satisfaisante de la problématique à l'étude. Cette analyse complémentaire change de nouveau de nature lorsque l'une ou l'autre des disciplines intègre les façons de faire de l'autre, créant alors une « science intégratrice nouvelle ». On peut alors parler d'interdisciplinarité (Robert et Garnier 2003).

Peu importe la forme qu'elle prend, l'interdisciplinarité permet d'aborder ce que nous appelons ici de façon très large les « objets complexes », que d'autres peuvent considérer comme l'étude des questions « extraordinaires » (Robert et Garnier 2003). En effet, si les disciplines nous permettent de développer les outils pour approfondir notre compréhension d'un aspect spécifique de la réalité vécue, elles permettent plus difficilement de rendre compte de leur ensemble et de leur interdépendance.

Dans le contexte pédagogique, cette complexité s'explique souvent par la sensibilité des thèmes à l'étude : touchant les représentations sociales et des valeurs des élèves ainsi que des enseignants, ces objets sont parfois au cœur d'un débat social et parmi les expertes et experts scientifiques qui se transpose en classe (Legardez 2006). Pourtant, certains thèmes sont controversés en société, mais pas parmi les scientifiques (voir l'exemple sur le vaccin contre la rougeole discuté dans Groleau et Hirsch 2017). D'autres thèmes divisent les experts comme les citoyens et citoyennes, mais plutôt

1. D'ailleurs, dans le cours qui a mené à cette publication, nous avons utilisé la définition de Fourez, Maingain et Dufour (2002), qui proposent une articulation différente entre les termes inter-, trans-, multi- et pluri-disciplinarité.

autour des visions politiques mises en œuvre pour comprendre les rapports de pouvoir en société qu'ils impliquent (donc pas forcément dans le sens d'une politique partisane), rendant délicate leur présentation dans un contexte qui se dit « neutre » (le féminisme dans toutes ses facettes en est un bon exemple) (Hess et Mcavoy 2015). Enfin, certains thèmes peuvent être sensibles à enseigner même lorsqu'ils ne font plus partie de l'actualité (comme l'enseignement sur l'Holocauste ou d'autres génocides) (Hirsch 2016).

Plusieurs de ces thèmes sensibles ou complexes trouvent leur place notamment dans les *Domaines généraux de formation* du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), s'inscrivant d'ailleurs souvent dans ce qu'on peut appeler de manière plus générale les « éducations à... » (Fabre 2014; Lenoir 2016). On y inclut généralement les éducations à la santé, à la citoyenneté, à l'environnement, aux médias : bref des thèmes parfois sensibles, parfois moins, qui concernent tout le monde, mais dont personne n'est spécifiquement responsable. Certains de ces thèmes font partie du curriculum : on attend du corps professoral qu'il les aborde à un moment spécifique du cheminement scolaire des élèves, ce qui ne l'empêche pas d'essayer de les éviter. En effet, au-delà de la sensibilité de ces thèmes, c'est justement leur complexité qui fait obstacle aux yeux des enseignantes et enseignants qui se sentent souvent dépassés par ces thèmes qui transgressent les frontières de leurs disciplines.

Qu'il s'agisse de thèmes sensibles ou complexes, adopter une approche interdisciplinaire offre l'occasion aux enseignantes et enseignants de les aborder en faisant de leur complexité une source de richesse. Les avantages de l'interdisciplinarité en éducation sont nombreux. D'abord, en confrontant les concepts, les méthodes de travail et les outils d'analyse de chaque discipline, elle permet de définir clairement les apports de chacune d'entre elles à la compréhension d'un objet d'étude. Elle offre ainsi l'occasion d'une collaboration qui se construit sur la reconnaissance de la portée et des limites des disciplines ainsi que sur ce qui les distingue et sur ce qui les unit. Ce travail d'équipe se concrétise aussi bien dans la démarche des enseignants et enseignantes qui préparent le cours que dans la démarche des élèves qui peuvent mettre en valeur leurs intérêts personnels, mais aussi leurs compétences différentes. Enfin, si l'interdisciplinarité permet aux enseignantes et enseignants des « petites matières » (les arts, les sciences et la technologie au primaire, tout comme les différentes sciences humaines)

de profiter d'un nombre d'heures accru pour traiter des thèmes aussi complexes, elle permet également à celles et ceux de français et des mathématiques de donner une pertinence nouvelle à leur matière.

Tout cela ne peut néanmoins se faire sans le développement d'une posture professionnelle empreinte d'une réelle créativité et d'une démarche réflexive. Faire de l'interdisciplinarité implique en effet de sortir des sentiers battus, d'adopter un autre regard sur sa propre discipline comme sur celles de nos collègues, de réexaminer les notions qui sont aux fondements de celles-ci et d'ajuster nos méthodes de travail.

Ce livre, pensé d'abord comme la conclusion d'une démarche collective des étudiants et étudiantes du programme de maîtrise en éducation (profil didactique) de l'Université du Québec à Trois-Rivières² sur l'interdisciplinarité, rassemble des chapitres qui présentent diverses activités interdisciplinaires permettant d'aborder des objets complexes en enseignement. Cette complexité doit être considérée dans le contexte d'enseignement abordé : ces textes discutent de situations d'apprentissage pour tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial et même universitaire), liées à plusieurs disciplines d'attache et relatives à différentes approches de l'interdisciplinarité.

Présentation des contributions réunies dans l'ouvrage

Dans leur chapitre intitulé *Enseigner la consommation responsable en milieu scolaire... et pourquoi pas?*, **Mylène Bélanger-Poulin** et **Chantal Pouliot** présentent une séquence d'enseignement et d'apprentissage conçue dans le contexte de la réalisation d'un essai de maîtrise en didactique des sciences au collégial. Les étudiantes et étudiants sont invités à faire la lecture d'un ouvrage portant sur la consommation alimentaire responsable, puis à réaliser une étiquette semblable à une étiquette des valeurs nutritionnelles éclairant les pratiques ou actions sociales et environnementales associées à un produit alimentaire (ex. la monoculture de bananes) et leurs conséquences. Ces élèves produisent ensuite un îlot de rationalité

2. Des collègues de l'École normale supérieure de Yaoundé, de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke ont par la suite enrichi cet ouvrage par leurs contributions.

interdisciplinaire pour approfondir leur réflexion, et rendent compte de leur démarche et de ses fruits lors de la tenue d'un kiosque. C'est donc dire que ces étudiantes et étudiants sont amenés à réaliser une réflexion en profondeur au sujet de leurs choix de consommation alimentaire et à envisager des pistes d'action pour rendre cette consommation plus écoresponsable.

Allison Brennan, dans sa contribution intitulée *Les légendes, l'apprentissage d'une langue étrangère et l'interdisciplinarité*, effectue un tour d'horizon de manières dont les histoires folkloriques, et plus précisément les légendes, peuvent être exploitées en interdisciplinarité alors que les apprenants et apprenantes suivent un cours de langue étrangère. Elle identifie d'abord les avantages d'intégrer des textes littéraires à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue étrangère, puis décline les caractéristiques des histoires folkloriques et des légendes, en soulignant au passage des éléments à considérer lors du choix des textes proposés aux apprenants et apprenantes. Dans la dernière section du texte, l'autrice dresse une liste des projets alliant l'étude d'une langue étrangère (par l'entremise de la lecture d'une légende) et d'autres disciplines, notamment les arts plastiques, les arts dramatiques, la sociologie, les sciences, la géographie et l'histoire. Elle illustre ses propos à l'aide de la légende du *Nain Rouge de Détroit*.

Charles C. Simoneau, dans son chapitre *Favoriser l'interdisciplinarité et l'abord d'objets complexes en classe par une approche subjective de la spectature*, propose une démarche dans laquelle la créativité et la subjectivité des élèves sont mises à profit pour produire une interprétation interdisciplinaire d'un document audiovisuel. Dans l'étape d'*anticipation*, l'enseignant ou l'enseignante informe les élèves de la tâche à effectuer (ex. apprécier une œuvre), annonce le titre de l'œuvre et les invite à y réagir. La *thématisation* consiste à faire un premier visionnement de l'œuvre, à comparer son contenu avec ce qui a été anticipé et à identifier des premiers éléments (ex. thèmes abordés) utiles à la réalisation de la tâche. Pendant la *problématisation*, l'élève effectue un deuxième visionnement en portant une attention particulière aux éléments préalablement sélectionnés. Alors que les élèves accomplissent la tâche en tant que telle (ex. produire l'appréciation) pendant l'étape de *résolution du problème*, une synthèse et un approfondissement sont faits en grand groupe pendant l'*intégration*. L'activité se termine par une *clôture* ou une *ouverture*.

Dans son texte intitulé *L'approche par problèmes, une porte ouverte à l'interdisciplinarité*, **François Guay-Fleurent** montre d'abord que l'approche par problèmes partage plusieurs des orientations du renouveau pédagogique des écoles québécoises des années 2000 et qu'elle occupe une place importante dans plusieurs programmes universitaires. Il définit l'approche, en propose une méthodologie en sept étapes, puis précise les caractéristiques pour qu'une situation-problème soit pertinente : elle doit être réaliste, actuelle, vraisemblable, ouverte, complexe et signifiante. Après avoir décrit le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante, il explore les modalités de réalisation de l'approche, puis présente un exemple de situation-problème portant sur la surpopulation humaine, d'abord conçue dans l'optique d'être employée dans un cours de science et technologie à la formation générale des adultes, mais qui a un fort potentiel interdisciplinaire. L'auteur conclut son texte en montrant les liens étroits entre l'approche par problèmes et l'interdisciplinarité.

Katryne Ouellet offre une contribution intitulée *L'approche culturelle de l'enseignement : une passerelle entre culture et interdisciplinarité*. L'autrice y définit d'abord l'approche culturelle de l'enseignement, puis montre la compatibilité, voire la complémentarité, de cette approche avec l'interdisciplinarité. Elle présente ensuite les grandes lignes d'une activité qu'elle a développée en s'inspirant de l'approche culturelle envisagée dans une perspective interdisciplinaire. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant introduit le thème de l'activité – ici la diversité corporelle – et différentes œuvres, dans ce cas des publicités représentant les stéréotypes actuels de beauté, mais aussi des images présentant des œuvres montrant la diversité des corps humains. Dans un deuxième temps, les élèves examinent les œuvres et notent leurs observations en gardant en tête le thème de la diversité corporelle. Dans un dernier temps, les élèves conçoivent à leur tour une représentation qui synthétise leurs réflexions relatives au thème exploré, puis présentent leur travail à leurs collègues.

C'est par l'entremise de la lecture d'ouvrages de littérature jeunesse que **Marie-Michèle Bergeron** convie les élèves du primaire à mener un projet interdisciplinaire. Dans *La littérature jeunesse, porte d'entrée de l'interdisciplinarité*, elle expose les avantages d'employer la littérature jeunesse en classe, puis décrit une séquence d'enseignement qu'elle a développée dans laquelle les élèves sélectionnent un menu pour l'activité soulignant la fin de leurs études primaires. L'enseignante présente d'abord

aux enfants, en guise d'amorce, un extrait de littérature jeunesse portant sur l'alimentation et les amène à expliciter leurs conceptions et leurs connaissances antérieures. Les élèves explorent ensuite des ouvrages de littérature jeunesse et notent les éléments qu'ils jugent pertinents en vue du choix de leur menu. En équipe, ils analysent des recettes qui leur sont soumises à l'aide de plusieurs paires de lunettes en carton (représentant chacune une discipline) fournies par l'enseignante, puis en choisissent une et présentent leur choix à leurs pairs à l'aide d'une production médiatique qu'ils ont réalisée.

En explorant le thème de la réforme orthographique de 1990, **Maryline Boisvert** fait bien voir, dans son texte *Conceptualiser un objet scolaire interdisciplinaire grâce à la controverse constructive*, que l'approche pédagogique qu'est la controverse constructive se prête bien au travail interdisciplinaire. Cette approche vise à permettre aux apprenants et apprenantes de s'approprier un thème controversé et de se construire une opinion nuancée et approfondie à son sujet. Les élèves, placés en équipes de quatre personnes, constituent deux sous-équipes : alors que l'une cherche à inventorier les arguments permettant d'appuyer l'énoncé qui leur a été soumis, l'autre tente de lister les arguments pour s'y opposer. Contrairement au débat plus classique, les élèves doivent par la suite examiner la liste produite par la sous-équipe dont ils ne sont pas membres, puis l'enrichir et l'affiner. Les membres de l'équipe complète se réunissent enfin pour construire une synthèse des meilleurs arguments et trouver un terrain d'entente.

Dans son chapitre intitulé *Entre image et interdisciplinarité : l'analyse iconographique comme approche pédagogique interdisciplinaire*, **Roxane de Grandpré** montre que l'analyse d'une ou de quelques images liées – une approche pédagogique souvent employée en enseignement de l'histoire et des langues – peut aisément être utilisée dans une perspective interdisciplinaire. L'enseignant ou l'enseignante présente d'abord la ou les images brièvement contextualisées (ex., titre de l'image, lieu, époque) aux apprenants et apprenantes et les invite, en petites équipes, à les observer à l'aide d'une grille d'analyse ou en tentant de répondre à des questions préétablies. Un retour en groupe est effectué, puis les problématiques ou boîtes noires qui se dégagent de la discussion sont inventoriées. L'activité

peut mener à l'exploration plus détaillée d'une ou de quelques problématiques ou boîtes noires, par exemple par l'entremise d'une recherche documentaire ou de la préparation d'un débat.

Dans sa contribution, **Patricia Corriveau** s'intéresse aux *Protocoles de verbalisation interdisciplinaires en traduction*. L'approche méthodologique (en recherche) et pédagogique (en enseignement) des protocoles de verbalisation consiste à amener le ou les sujets à dire à haute voix ce à quoi ils pensent alors qu'ils réalisent une tâche. Une analyse des propos ainsi produits est par la suite effectuée pour faire émerger les principales étapes du processus, ses forces, ses faiblesses, et ainsi de suite. Cette approche a souvent été employée en traduction, discipline d'attache de l'autrice. L'activité qu'elle propose amène des étudiants et étudiantes spécialistes de diverses disciplines (sciences et technologies, français, anglais et mathématiques) à traduire conjointement un texte portant sur l'industrie papetière de la Mauricie en mettant leurs forces et connaissances respectives à profit, tout en veillant à exprimer oralement leurs pensées, au fur et à mesure de leur progression dans la traduction.

Le chapitre de **Jolyane Damphousse** décrit *La dissection interdisciplinaire*, une approche qui s'apparente à la démarche de dissection mécanique issue de l'ingénierie (démonter un objet pour comprendre son fonctionnement et celui de ses systèmes et pièces), qui elle-même s'inspire de la dissection anatomique bien connue en biologie. La dissection interdisciplinaire permet de mettre en lumière les différentes composantes d'un objet physique ou conceptuel complexe (l'achat d'une voiture, l'exploitation du gaz de schiste, etc.), le fonctionnement ou l'utilité de chacune de ces composantes ainsi que les disciplines qui leur sont associées. La démarche se déroule en trois étapes : le choix par l'enseignant ou l'enseignante de l'objet à disséquer, la dissection en tant que telle et la construction et le partage de la représentation de l'objet disséqué, souvent par l'entremise d'un schéma.

Sivane Hirsch et **Sabrina Moisan** ont contribué à l'élaboration de trois guides – un quatrième sera publié au début de l'année 2020 – visant à outiller le corps enseignant en vue de l'enseignement de thèmes sensibles, c'est-à-dire de thèmes complexes susceptibles de heurter les élèves ou les enseignants et enseignantes dans leurs valeurs et dans leurs représentations sociales. Dans leur chapitre intitulé *Enseigner l'histoire de l'Holocauste*, elles décrivent quatre approches complémentaires (historique, de l'éducation aux

droits humains, antiraciste et éthique) favorisant l'enseignement de tels thèmes en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, d'histoire du Québec et du Canada et d'éthique et culture religieuse. Elles illustrent leurs propos à l'aide de l'exemple de l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste. Pour chaque approche, des questions qui pourraient être soumises aux élèves, des éléments de contenu à aborder et des ressources pouvant être consultées sont listés.

Le chapitre de **Christian Georges Nkoumou Melingui** traite de *L'approche par compétences en classe d'histoire et [de] l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun*. Il présente d'abord les nouvelles attentes ministérielles camerounaises relatives à l'approche par compétences et à l'enseignement en interdisciplinarité de l'intégration nationale, c'est-à-dire du vivre ensemble dans un pays où de nombreuses identités ethniques et culturelles cohabitent et se côtoient. L'auteur détaille la situation culturelle, linguistique, religieuse et politique du pays, puis propose un enseignement en cinq phases. D'abord, des photographies représentant des réalités camerounaises diverses sont exposées et une discussion à leur sujet est menée en guise d'activité d'amorce. L'enseignant présente ensuite le thème plus précis de la leçon. La troisième étape consiste en l'exploration des connaissances antérieures des élèves. Ils poursuivent l'activité en effectuant une recherche au sujet d'une mise en situation de la vie quotidienne associée à l'intégration nationale. Enfin, une objectivation des connaissances et une réflexion métacognitive sont réalisées.

Dans la contribution intitulée *Quand l'interdisciplinarité s'invite dans l'enseignement non formel*, **Maxim Landry** fait bien voir que des milieux d'éducation non formelle (par exemple, les musées et centres d'interprétations) peuvent offrir des activités interdisciplinaires pertinentes à leurs publics. En s'appuyant sur l'exemple de Boréal, un centre qui s'intéresse à l'histoire de l'industrie papetière, il montre que les milieux d'éducation non formelle peuvent permettre d'aborder des thèmes aussi variés que le déversement d'eaux usées dans les rivières, les conditions de vie d'ouvriers et d'ouvrières au vingtième siècle dans des villes industrielles québécoises, le fonctionnement de machines complexes et les conditions favorables à l'entreposage d'artefacts dans un musée. Il conclut son texte avec les idées selon lesquelles d'autres musées pourraient assurément offrir des possibilités semblables en ce qui concerne l'interdisciplinarité, d'une

part, et que les musées gagneraient à encore mieux adapter leurs expositions à la clientèle scolaire, notamment les adolescents et adolescentes, d'autre part.

Le *Guide de soutien aux enseignants et enseignantes à l'éducation préscolaire : initiation aux langues secondes à la maternelle par et avec les arts (le profil espagnol)* d'**Édith Allard**, de **Fernando Javier Bracho Reyes** et d'**Andréanne L. Nolin** amène les enfants de 4 et 5 ans à s'initier à divers repères culturels associés à la langue espagnole par l'entremise des arts. La démarche proposée est réalisée en trois étapes : 1) les enfants écoutent une chanson en espagnol; 2) à travers une activité de musique, de danse ou de théâtre, ils se familiarisent avec des mots exploités dans la chanson; 3) ils créent une œuvre (peinture, sculpture, etc.) visant à représenter l'un des mots appris à la manière d'une ou d'un artiste espagnol ou latinoaméricain. Dans le guide, l'auteur et les autrices soutiennent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant en lui soumettant des idées de chansons et d'artistes, mais aussi des pistes de réflexion et d'enrichissement.

Références

- Fabre, M. 2014. « Les “Éducatifs à” : problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 36(1) : 3-12.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. 2002. « Approches didactiques de l'interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1) : 211-12. doi: 10.7202/009499ar
- Groleau, A. et Hirsch, S. 2017. « L'enseignement et l'apprentissage de la didactique : une conversation autour de leurs enjeux et de leurs défis ». Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives*, 283-304. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hess, D. E. et Mcavoy, P. 2015. *The political classroom: Evidence and ethnics in democratic education*. New York, NY : Routledge.
- Hirsch, S. 2016. « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'éthique et cultures religieuses au Québec? ». *Revue de didactique des sciences des religions*, 2 : 78-87.

- Legardez, A. 2006. « Enseigner des questions socialement vives, quelques points de repères ». Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, 19-32. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Lenoir, Y. 2016. « Les “Éducatons à” : pour quelles finalités? ». Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Le cas des “éducatons à” au Québec. Éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté*, 141-72. Longueuil : Groupéditions éditeurs.
- Robert, S. et Garnier, C. 2003. « Épistémologie de l'interdisciplinarité et représentations sociales : l'exemple du médicament ». *Journal international sur les représentations sociales*, 1(1).
Consulté le 4 juin 2011, à l'adresse : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept3/CGarnier_SRRobert.pdf

הקדמה

SIVANE HIRSCH

מערכות חינוך בעולם כולו שמות לעצמן מטרה דומה, והיא להכין את הילדים לחיים בחברה ולהבטיח את השתתפותם בשגשוגה. על מנת להשיג מטרה זו, כל מדינה מציעה תכנית לימוד מקיפה שבדרך כלל מחלקת את הידע לפי דיציפלינות שונות – מתמטיקה, הסטוריה, ספרות ומדעים. השפה המקומית ושפה שניה אחרת (לעיתים קרובות אנגלית) תופסות מקום חשוב במערכת השעות של התלמידים, וכך, בכל העולם מורים נתקלים באתגרים דומים: מצד אחד הם רוצים לעורר את ענינם של התלמידים והתלמידות לחומר הנלמד ולהבטיח כך את השתתפותם ולעודד את הצלחתם האקדמית, מצד שני הם מחויבים לייחודיות של הדיציפלינה הנלמדת למרות הקשיים שהיא מעמידה לעיתים קרובות בפני התלמידים. מבחינה זו, הגישה האינטרדיציפלינרית מייצגת יתרונות רבים למורים שמעזים ללכת במסלולה.

מבחינה אקדמית, אין עוררין ששליטה בשפה היא הכרחית על מנת להצליח לקרוא טקסטים בהסטוריה או פילוסופיה שדנים במושגים יחסית אבסטרקטיים ויכולים להיות ארוכים ומסובכים. בדומה, נראה ברור שיותר קל ללמוד מדעים וטכנולוגיה למי ששולט בחוקים מתמטיים בסיסיים. אבל צריך גם להזכיר שללמוד טקסט מעניין ורלוונטי בהסטוריה עשוי לעודד את התלמידים שלא תמיד מראים מוטיבציה רבה ללמוד את חוקי הדקדוק. וכשמבינים שמתמטיקה היא לא סדרה של תרגילים בחשבון אלא דרך להבין את המציאות בה אנו חיים, היא יכולה להפוך ליותר רלוונטית לתלמידים רבים.

מבחינה תאורטית, נזכיר שהדיציפלינות השונות נוצרו מתוך כוונה לחקור אותן לעומק, אבל גם מתוך הסתכלות מאוד רציפולית על העולם. במציאות, יותר קשה להפריד בין התחומים השונים שצריך להבין כדי לנתח ארועים שונים. שאלות אקטואליות כמו התחממות גלובלית נותנות דוגמא מצוינת: לצד ההבנה של המושג המדעי של ההתחממות של כדור הארץ, חשוב להבין את ההסטוריה של החברה האנושית מאז המהפכה התעשייתית, כמו את הדינמיקה הפוליטית בין מדיניות מפותחות ומתפתחות, אך גם לנתח שאלות אתיות על ההתנהגות שצריך לאמץ כל אורח ושאלות כלכליות על פיתוח בר-קיימא בחברה באופן יותר רחב. עוד דוגמא עכשווית היא שאלת החיסונים והסירוב של חלק מהאוכלוסיה להתחסן שמעורר יותר ויותר ביקורת בעולם כולו. כדי להבין את הסוגיה צריך לשאול מהו חיסון (מדעים) ואיך החיסונים השפיעו על החברה (הסטוריה) ולמה צריך להתחסן (אזרחות ואתיקה) וכו'...

הלימוד על נושאים מורכבים אלו – מענינות מאוד את הצעירים מאחר והם נמצאים בלב מחלוקת מדעית וחברתית, אך גם מהווים מוקדים רגישים לדיון בכיתה – מאחר והם נוגעים לערכים ואמונות אישיות של המורים כמו של התלמידים. אימוץ גישה אינטרדיציפלינרית בכיתה מאפשר להבטיח ניתוח מלאשל השאלה.

זו הסיבה שבמסגרת שיעור לתואר שני במדעי החינוך באוניברסיטת קוויבק בטרואה ריבייר (העיר של שלושת הנהרות), עבודת הגמר הציעה לסטודנטים להציג פרקטיקה אינטרדיסציפלינרית למורים בתחומים שונים ובכל רמות הלימוד (בית ספר יסודי, תיכון, קולג' ואוניברסיטה). בחרנו לפרסם את המאמרים שלהם במסגרת ספר שיהיה נגיש לכל, ויוכל להוות השראה למורים בכל העולם. מאמרים של חוקרים אחרים מקוויבק ומהעולם משלימים את התמונה ונותנים פרספקטיבה באמת אינטרדיסציפלינרית במלוא מובן המילה.

I. Enseigner la consommation responsable en milieu scolaire... et pourquoi pas?

MYLÈNE BÉLANGER-POULIN ET CHANTAL POULIOT

L'activité Agir en connaissance de cause et de conséquences

En cette époque où les conséquences liées aux changements climatiques sont une préoccupation grandissante au sein de la population mondiale, il est de plus en plus envisagé d'enseigner la consommation responsable en milieu scolaire. La consommation responsable peut être facilitée par le développement et la maîtrise de connaissances interdisciplinaires. Consommer de façon responsable encourt un vaste éventail d'actions citoyennes et environnementales. Bien informées, les personnes ont le pouvoir de façonner le monde en posant des gestes qui favorisent le développement durable, l'équité, la justice et le bien-être environnemental. La consommation responsable nécessite également l'adoption d'une vision globale. Pour ces raisons, une approche interdisciplinaire qui intègre des disciplines telles que la sociologie, l'ingénierie, la santé publique, l'écologie ou la politique nous semble appropriée pour cet enseignement.

Dans ce chapitre, nous présentons les grandes lignes d'une activité pédagogique qui s'intitule *Agir en connaissance de cause et de conséquences*¹. Cette activité a été élaborée dans le contexte de la rédaction d'un essai

1. Le titre en lui-même décrit bien la teneur de l'activité, c'est-à-dire *Agir* : invite à l'action, à poser des gestes pour changer les choses; *Connaissance* : fait référence aux savoirs, aux sciences impliquées au cœur des controverses; *Cause* : fait référence à ce qui est à l'origine du bien de consommation, aux pratiques ou aux actions qui ont produit un aliment, et fait également référence aux débats publics qui se cachent derrière l'achat d'un produit, aux ensembles de principes qu'on souhaite encourager ou non; *Conséquences* : effet d'une cause et résultat d'une action. Comprendre les conséquences de ses actes s'avère être un élément important pour l'engagement citoyen.

de maîtrise en didactique des sciences au collégial² (Bélangier-Poulin 2016). L'objectif général de cette activité est double. D'une part, il est d'amener les étudiants et étudiantes à s'interroger sur les conséquences de leurs choix de consommation alimentaire. D'autre part, il est d'augmenter leur capacité à agir sur le monde en abordant différents enjeux sociaux, économiques, politiques et environnementaux de la consommation.

L'activité se réalise en quatre étapes³. D'abord, les étudiants et étudiantes lisent *L'envers de l'assiette* de Laure Waridel, un livre socialement engagé qui scrute plusieurs de nos habitudes alimentaires et identifie les impacts sociaux, politiques et environnementaux liés à nos choix de consommation.

La lecture de *L'envers de l'assiette* sert de fondement à l'élaboration subséquente d'une étiquette de sensibilisation que nous nommons *Éthik-Terre*⁴. Les étudiantes et étudiants sont ensuite invités à élaborer un îlot de rationalité interdisciplinaire à partir d'une pratique controversée (par exemple de production, d'exportation, de mise en marché) liée au produit qui a fait l'objet de la mise en forme de l'étiquette. Dans le contexte de cette troisième étape, les étudiantes et étudiants sont amenés à élaborer un projet d'action visant à minimiser les conséquences liées à la pratique problématique précitée. Enfin, les réflexions menées, l'étiquette produite et le projet d'action envisagé (ou réalisé) sont présentés au grand public (ou à la communauté scolaire) dans le contexte de la tenue d'un kiosque.

Le tableau 1 présente une vision d'ensemble de l'activité *Agir en connaissance de cause et de conséquences*.

2. L'activité peut être menée lors de cours qui abordent les concepts de développement durable, d'économie responsable et d'éducation citoyenne, voire même lors de cours de politique dans lesquels les notions de libre-échange et de mondialisation ont été abordées.
3. Les lectrices et lecteurs constateront qu'il est possible de n'effectuer que l'une ou l'autre des étapes (ou quelques-unes d'entre elles). La souplesse de l'activité que nous proposons est sans doute l'une de ses forces.
4. Le terme *Éthik-Terre* a été proposé dans le cadre d'un essai de maîtrise (Bélangier-Poulin, 2016) réalisé sous la direction de Chantal Pouliot afin de faire le parallèle entre les étiquettes qu'on retrouve sur la plupart des produits alimentaires et cette nouvelle étiquette écoresponsable (*Éthik-Terre* vs. *Étiquette*). Le terme « *Éthik* » fait référence aux dimensions éthiques des choix de consommation alors que le terme « *Terre* » reflète tout le caractère écologique de l'étiquette qui, par son contenu, contribue à informer des dommages ou des bienfaits que l'achat d'un produit génère. Pour des raisons d'esthétique et pour faire le lien avec certaines entreprises écoresponsables, nous avons choisi d'écrire le mot « éthique » sous une version abrégée, soit « éthik ».

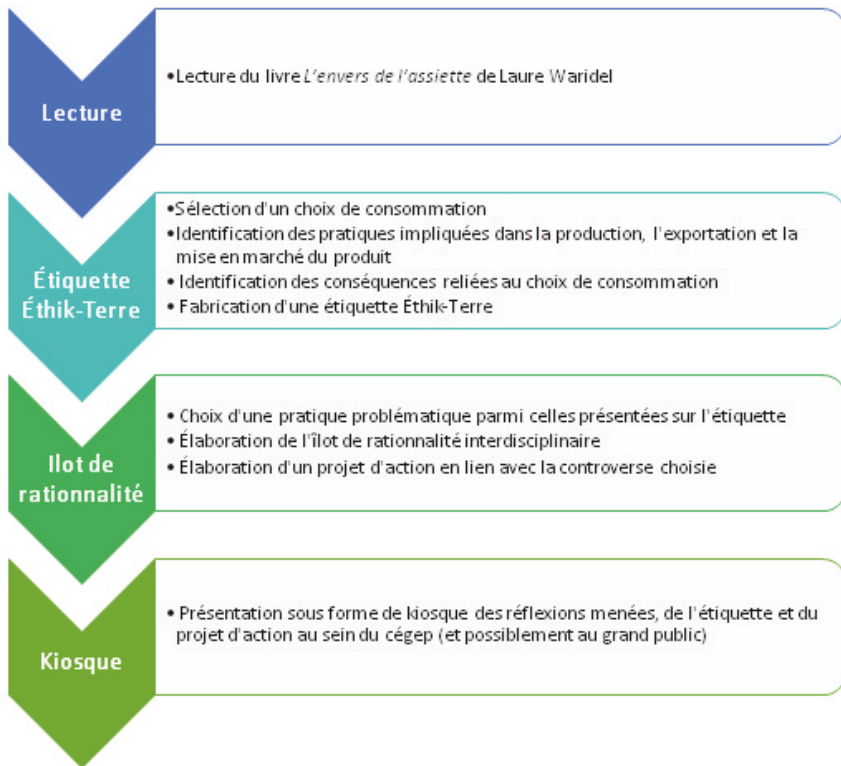


Tableau 1. Vision d'ensemble de l'activité Agir en connaissance de cause et de conséquences

Lecture du livre *L'envers de l'assiette* de Laure Waridel (étape 1)

La lecture du livre *L'envers de l'assiette* de Laure Waridel (2011) sert d'outil principal et de référence pour les étudiants et étudiantes. Par son accessibilité et le message de justice et d'équité qu'il met en évidence et les nombreux exemples concrets qu'il offre, ce livre est un outil particulièrement approprié pour amorcer une prise de conscience profonde, mais aussi pour aider les étudiants et étudiantes à réaliser que leurs choix de consommation ont des conséquences. Dans cet ouvrage, l'autrice esquisse un portrait des conséquences environnementales, économiques et sociales liées à une agriculture industrielle et mondialisée. Elle présente également le concept (simple, mais efficace) des 3N-J (Nu, Non-loin, Naturel et Juste)

dont l'objectif est de valoriser les aliments non emballés, locaux, exempts de produits chimiques et issus d'un système économique mondial plus équitable. À l'intérieur des différents chapitres, on découvre également plusieurs pratiques controversées qui soulèvent des débats au sein de la société actuelle. À ce sujet, on retrouve des pistes de solutions qui permettent d'agir au quotidien. Pour l'enseignante ou l'enseignant qui souhaite changer les mentalités et promouvoir l'action citoyenne éclairée, l'utilisation de *Lenvers de l'assiette* apparaît tout à fait pertinente⁵.

Confection d'une étiquette *Éthik-Terre* (étape 2)

Lorsque nous achetons un produit à l'épicerie, bien peu d'informations quant à son origine et sa fabrication nous sont transmises. Même dans les cas où l'on connaît la provenance des produits, les renseignements concernant les mécanismes de production, d'exportation et de mise en marché ne sont pas affichés sur l'étiquette nutritionnelle. Également, nous n'avons généralement pas accès aux informations relatives aux conditions des travailleurs et travailleuses, à l'utilisation de pesticides et aux impacts de la production sur la santé humaine et l'environnement.

Si ces informations nous était présentées de manière explicite, achèterions-nous les mêmes produits sachant, par exemple, que leur production nuit à la santé d'enfants, porte atteinte à la biodiversité ou contribue à la destruction d'écosystèmes? C'est une réflexion de cet ordre que la confection de l'étiquette *Éthik-Terre* vise à établir.

À l'instar des étiquettes nutritionnelles qui nous informent des apports en vitamines et minéraux des aliments, on propose aux étudiants et étudiantes de confectionner une étiquette nommée *Éthik-Terre*. À la suite de la lecture du livre *Lenvers de l'assiette* (Waridel 2011) et de la mise en situation suggérée, les étudiants et étudiantes seront en mesure de produire cette étiquette qui invite à identifier des pratiques (certaines problématiques) qui sous-tendent la production d'un produit ainsi que des conséquences engendrées par ces pratiques.

5. Pour différentes raisons (visées pédagogiques, temps disponible, etc.), une enseignante ou un enseignant pourrait décider d'en faire lire des extraits plutôt que l'ouvrage complet. Cela dit, nous en recommandons la lecture intégrale.

Pour produire l'étiquette, les étudiants et étudiantes doivent dans un premier temps s'entendre sur les actions ou pratiques impliquées dans la production, l'exportation et la mise en marché d'un produit. Par exemple, un groupe ayant choisi l'achat d'une banane *Dole* peut identifier, dans la section « pratiques ou actions sociales et environnementales », l'emploi massif de pesticides, la présence d'OGM et une production agricole intensive de type monoculture. Les élèves ont à préciser dans quelle section du livre de référence ils ont trouvé l'information et à identifier les sources consultées, le cas échéant. Par exemple, dans le cas de la banane, la section *Juste* du livre *L'envers de l'assiette* offre un portrait d'une industrie alimentaire aux impacts considérables (p. 145). Une fois les pratiques précisées et les références identifiées, les étudiants et étudiantes procèdent à l'évaluation des conséquences. Par exemple, dans le cas de l'emploi massif de pesticides relié à la production des bananes *Dole*, ils peuvent identifier, dans la section « conséquences », les effets dévastateurs des pesticides sur la santé des enfants et des agricultrices et agriculteurs qui travaillent dans les champs de bananes. À l'inverse, une équipe qui choisit d'acheter une banane biologique et équitable peut très bien vanter sur son étiquette les vertus d'une agriculture respectueuse de l'environnement et qui permet le développement durable des communautés et des producteurs. Les étudiantes et étudiants sont également invités à se projeter dans l'avenir et à imaginer une étiquette simple, mais attrayante, qui pourrait être apposée sur tous types d'aliments afin d'attirer l'œil du consommateur ou de la consommatrice. Voici un exemple d'étiquette :

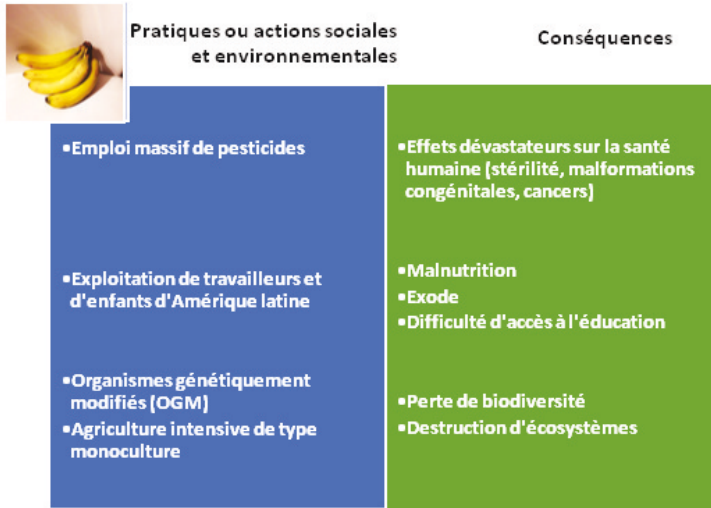


Figure 1. Exemple d'étiquette Éthik-Terre : cas de la banane Dole en Équateur

Élaboration de l'îlot de rationalité interdisciplinaire (étape 3)

Récapitulons : lors de la lecture du livre de Laure Waridel, les étudiantes et les étudiants abordent la question de la consommation responsable. Par l'entremise de la production de l'étiquette, les élèves mettent à profit les réflexions amorcées au cours de la lecture du livre. L'étape suivante de l'activité consiste à élaborer un îlot de rationalité interdisciplinaire (IRI) en lien avec une pratique problématique liée au produit qu'ils et elles ont choisi (et auquel l'étiquette réfère). L'objectif de cette étape de l'activité est d'explorer les tenants et aboutissants de ladite pratique problématique et d'envisager des actions (sociales, politiques, de consommation, d'éducation, etc.) qui puissent être posées en vue d'agir sur la situation.

Par exemple, une équipe qui choisirait l'achat de thon en conserve pour la production de son étiquette peut décider de construire un îlot de rationalité interdisciplinaire autour des aspects controversés de la pêche commerciale et explorer plus en profondeur les impacts de ce type de pêche sur la biodiversité et sur les populations humaines vivant à proximité des sites de pêche. Cette équipe pourrait également détailler les enjeux liés aux

modes de transport impliqués dans la mise en marché du poisson. L'équipe pourrait notamment lister les personnes et les organisations impliquées ainsi que des gestes permettant de remédier aux problèmes identifiés.

L'approche des IRI est conçue pour faciliter la compréhension d'une situation (qu'elle soit controversée ou non) touchant plusieurs disciplines (Fourez 1997). Dans le contexte de l'activité pédagogique *Agir en connaissance de cause et de conséquences*, l'approche des IRI aidera les étudiants et étudiantes à se construire une représentation riche et nuancée d'une pratique problématique afin de pouvoir discuter du sujet, mais aussi d'agir. Cette approche est bien documentée (entre autres : Fourez, Maingain et Dufour 2002). Pour des raisons d'espace, nous ne détaillons pas ici les différents moments de la construction d'un îlot (voir tout de même plus bas le tableau 2 qui résume les différentes phases de la constitution d'un îlot de rationalité interdisciplinaire : le cliché, le panorama, la clôture de la démarche, la synthèse et l'action).

Au terme de la constitution de l'îlot de rationalité interdisciplinaire, les étudiantes et étudiants auront envisagé un projet d'action (ou plusieurs) dont l'une des intentions sera de minimiser les conséquences de leurs choix de consommation. Les recherches documentaires et des conversations avec des experts ou des spécialistes (des producteurs ou des consommateurs, par exemple) viendront appuyer la pertinence de poser certains gestes. L'élaboration de leur IRI illustrera la nécessité d'agir sur le monde en tant que citoyen et citoyenne afin de changer certaines des dynamiques qui lui sont préjudiciables. Par exemple, une équipe pourra décider de faire une campagne locale visant le retrait du suremballage d'un produit et de présenter des données concernant l'encombrement des sites d'enfouissement, la contamination des nappes phréatiques et la composition chimique de cet emballage. Des étudiants et étudiantes peuvent également décider de faire pression (en rédigeant une lettre ouverte) sur différents acteurs économiques et politiques afin qu'ils modifient certaines pratiques nuisibles à l'environnement.

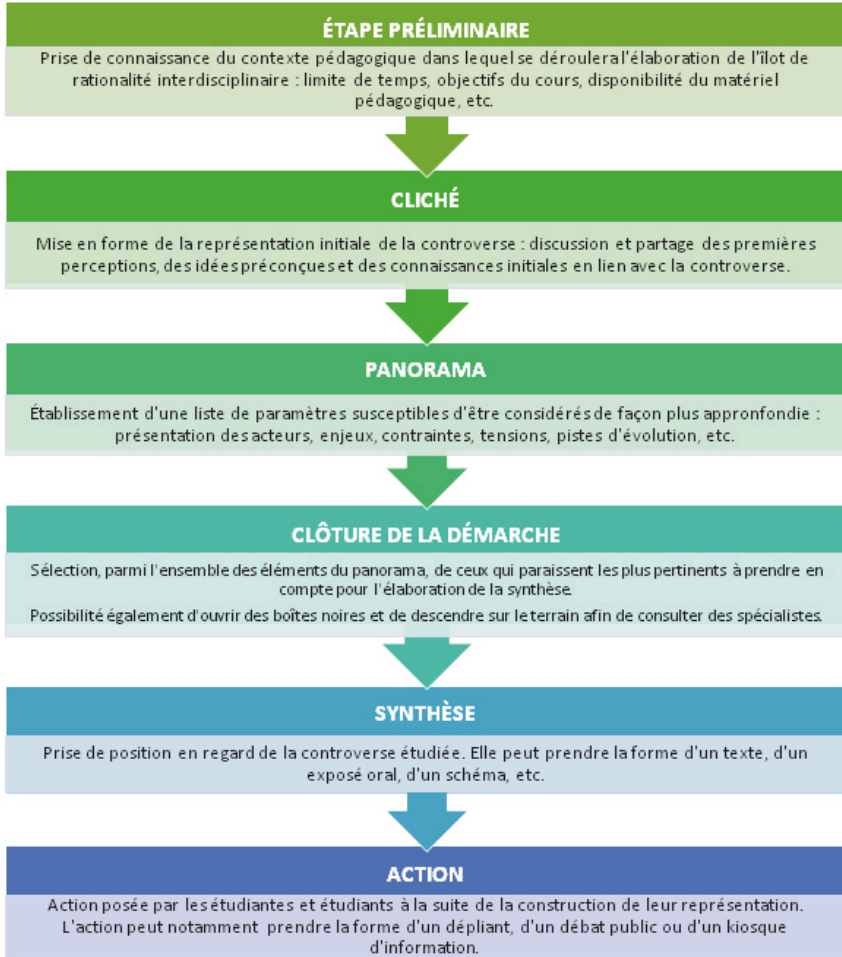


Tableau 2. Résumé des différentes phases de la constitution d'un îlot de rationalité interdisciplinaire (adapté de Pouliot et Groleau 2011)

Tenue d'un kiosque (étape 4)

À la suite de l'élaboration de l'îlot de rationalité interdisciplinaire, les étudiants et étudiantes présenteront le fruit de leur travail de recherche sous forme de kiosque dans leur établissement scolaire ou hors du contexte scolaire. Les étudiants et étudiantes peuvent mettre en valeur l'étiquette *Éthik-Terre* confectionnée ainsi que les actions qu'ils ont choisi de poser.

Ils et elles peuvent aussi souligner les impacts sociaux et environnementaux du sujet exploré. La tenue des kiosques permet non seulement d'informer les personnes intéressées (collègues de classe, mais aussi enseignantes et enseignants, personnel de soutien, etc.) au sujet des actions posées et de leurs résultats, mais également de faire la promotion de pratiques qui contribuent au bien-être des individus et de l'environnement. Tout comme le propose le cadre théorique STEPWISE, décrit par Bencze et Carter (2011), la tenue de ce kiosque met de l'avant le concept d'activisme et souligne l'importance de présenter des travaux des étudiantes et étudiants découlant d'actions directes et concrètes axées sur le bien commun.

Conclusion

L'activité *Agir en connaissance de cause et de conséquences* n'a pour le moment pas été mise à l'essai. Certaines des étapes qu'elle comporte sont toutefois déjà mobilisées dans le contexte scolaire (pensons à l'îlot de rationalité interdisciplinaire). L'une des dimensions originales de l'activité concerne la lecture du livre de Waridel et la pertinence de la réflexion à laquelle celle-ci convie les citoyens et citoyennes : se préoccuper des effets de leur consommation et porter un regard critique (et réflexif) sur les informations fournies relativement aux aliments que nous consommons. On peut espérer que des étudiants et étudiantes entreprendront des recherches pour mettre en lumière les pratiques douteuses de certaines multinationales, mais également celles créatives et équitables de marchands et d'agriculteurs locaux. Les impacts d'un tel exercice ne peuvent qu'être positifs, puisqu'une fois bien informées, les personnes sont en mesure de mieux exprimer ce qu'elles veulent – ou ne veulent pas – dans leur assiette et d'encourager des pratiques qu'elles estiment justes et équitables.

Références

Bélangier-Poulin, M. 2016. *Agir en connaissance de cause...et de conséquences. Enseigner la consommation responsable au collégial* (Essai inédit). Québec : Université Laval.

- Bencze, L. et Carter, L. 2011. « Globalizing students acting for the commun good ». *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6) : 68–669.
- Fourez, G. 1997. « Qu'entendre par îlot de rationalité? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité? ». *Aster*, 25 : 217–225.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pouliot, C. et Groleau, A. 2011. « L'approche des îlots de rationalité interdisciplinaires : pour une éducation aux sciences et à la citoyenneté ». *Pédagogie collégiale*, 25(1) : 9–14.
- Waridel, L. 2011. *L'envers de l'assiette*. Montréal : Éditions Écosociété.

2. Les légendes, l'apprentissage d'une langue étrangère et l'interdisciplinarité

ALLISON BRENNAN

La place de la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans un contexte social de mondialisation, pour diverses cultures cohabitant au sein d'une même société, et afin d'être compétents sur la scène internationale, l'apprentissage d'une langue seconde devient un atout indéniable.

Selon plusieurs chercheurs tels que Gholson et Stumpf (2005), les éléments culturels rattachés à une langue sont aussi importants que les notions linguistiques. En effet, les traditions, les mœurs, l'histoire, etc., peuvent influencer un peuple sur plusieurs plans : comportemental, vestimentaire, alimentaire, religieux, spirituel, langagier, etc. Les notions culturelles aident l'apprentissage de la langue en considérant aussi les expressions propres, les nuances (dans différents contextes linguistiques, par exemple l'anglais américain et l'anglais britannique). Il s'avère donc crucial de les incorporer dans l'enseignement d'une langue seconde.

Collie et Slater (2011, 3) soutiennent que la littérature offre un éventail de matériel important en ce sens qu'elle aborde « des questions humaines fondamentales qui sont impérissables » (traduction libre) et que même si la pertinence de certaines histoires peut changer à travers le temps, ces dernières demeurent tout de même valides dans l'apprentissage de la langue visée.

Dans leur ouvrage intitulé *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Collie et Slater (2011) soulignent non seulement la place importante qu'occupe la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ils mettent également en relief les nombreux avantages pour les apprenants et apprenantes tels que l'enrichissement culturel et langagier, ainsi que l'engagement personnel.

Les histoires folkloriques

Les textes folkloriques figurent dans le vaste éventail de textes littéraires disponibles. Il pourrait s'agir d'une ressource idéale pour l'enseignement d'une langue étrangère, autant pour enseigner la langue ciblée que pour incorporer d'autres disciplines dans le cours. En effet, les référents culturels et historiques seraient de bons points de départ pour introduire des notions sur l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, pour ne nommer que quelques disciplines. Les textes folkloriques pourraient ainsi être considérés comme un outil puissant tant sur le plan interdisciplinaire que sur le plan interculturel. Ces histoires pourraient également aider l'étudiant à apprécier les ressemblances et les différences interculturelles, c'est-à-dire à faire des comparaisons entre sa propre culture et la culture de la langue visée (Leahy et Lo 1997 cité dans Amer 2012).

Les histoires folkloriques sont des histoires qui ont été transmises d'une génération à une autre, d'une culture à une autre. Selon Thompson (1955), l'utilité des histoires folkloriques aurait été de passer le temps, de contrer l'ennui. Dans certaines cultures, ces contes faisaient partie d'un répertoire religieux servant les rituels divers, le rappel régulier du rôle social ou religieux de différents personnages, etc.

Au départ, les histoires folkloriques étaient des histoires transmises oralement d'une génération à une autre pour exprimer les perceptions d'un peuple sur sa vie, son environnement social ou naturel, ainsi que son « souhait de satisfaire ses besoins et désirs » (traduction libre d'après Zipes 2002, 7).

Certaines histoires folkloriques peuvent être entièrement fictives et d'autres basées sur des événements ou des personnages historiques réels, mais auxquels on a ajouté des détails fictifs. Parmi ces histoires, on inclut les contes de fées, les fables, les mythes, les histoires invraisemblables et les légendes. Chaque histoire a ses propres caractéristiques, ce qui permet de les distinguer. L'importance de ces différences peut varier selon les élèves (groupe d'âge, niveau, sexe, intérêts, etc.), le projet interdisciplinaire envisagé ou bien la leçon grammaticale développée par l'enseignante ou l'enseignant. Par exemple, si la classe est principalement composée de garçons, l'enseignant ou enseignante pourrait privilégier les légendes plutôt que les contes de fées pour les intéresser et les motiver à lire l'histoire

proposée. Les guerriers, les épées ou les dragons pourraient susciter et retenir l'intérêt d'un garçon peut-être davantage qu'un conte qui parle de princesses et de princes charmants. Les enseignantes ou enseignants au primaire pourrait choisir des histoires invraisemblables pour faire une leçon sur l'exagération ou les adjectifs qualificatifs. Les contes de fées peuvent être introduits pour stimuler l'imaginaire de l'enfant. Selon Bettelheim (1976), les contes de fées sont particulièrement enrichissants pour les jeunes enfants puisqu'ils stimulent leur imagination, les aident à développer leur raisonnement et à identifier certaines émotions qu'ils pourraient vivre. Un autre exemple est le contenu des mythes qui pourrait mener à un projet sur les éléments naturels de la Terre, les croyances spirituelles et religieuses ou d'autres phénomènes naturels ou scientifiques. C'est pour ces raisons qu'il est important de connaître les différentes caractéristiques des histoires folkloriques. Le tableau ci-bas montre les principales différences entre les types d'histoires.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des contes de fées, des fables, des mythes, des histoires invraisemblables et des légendes.

Type d'histoire	Scène(s)	Personnages	Caractéristiques
Conte de fées	château, forêt magique	royauté, animaux ou objets qui parlent, sorcières, gnomes, nains	question du bien et du mal; recours à la magie ou la supercherie; « tout est bien qui finit bien »
Fables	forêts, boisés, champs	animaux ou objets de la nature qui parlent et se comportent comme des humains	font ressortir les faiblesses humaines, se terminent par une leçon
Mythes	ciel, terre, océan, etc.	dieux, déesses, humains et autres créatures mythiques souvent identifiés par leur nom, leur généalogie et leur fonction	servent souvent à expliquer un phénomène, une croyance ou une pratique; inspirés d'une situation précise; éléments de magie ou forces de la nature
Histoires invraisemblables	généralement à l'extérieur (boisé, champ, etc.)	humains avec des caractéristiques surhumaines	exagération, humour, utilisées pour expliquer quelque chose

Légendes	forêt, champ de bataille, bâtiment quelconque	guerriers, sorcières, créatures fantastiques, personnages surnaturels	rattachées à un événement ou un personnage historique spécifique; expliquent une situation précise; magie, sorcellerie, leçon (parfois)
----------	---	---	---

Les légendes

Parmi les histoires folkloriques, les légendes constituent un genre unique en ce sens qu'elles demeurent pertinentes à la fois pour le corps enseignant et pour les élèves, même si certains détails de l'histoire peuvent changer avec le temps et malgré l'inexactitude de certains éléments. Elles sont riches en symbolisme et ont une signification bien particulière pour la culture d'où elles proviennent.

De plus, les légendes, traitant parfois de batailles, de guerriers et même de créatures mythiques, pourraient intéresser aussi bien les garçons que les filles, ce qui semble un point intéressant puisque plusieurs recherches (Desrochers 2007, l'étude PISA¹ ou encore l'étude PIRLS²) montrent que les garçons sont *a priori* moins portés à lire que les filles.

Quelques facteurs pourraient expliquer ce phénomène. Parmi ceux-ci, l'article de Desrochers (2007) mentionne que la majorité des personnes enseignant au primaire sont des femmes et qu'elles sélectionnent les textes à partager en classe selon leurs propres valeurs et préférences. Le type d'histoire choisi pourrait donc ne pas correspondre aux intérêts de certains élèves. À titre d'exemple, certains garçons préféreraient peut-être lire un texte sur les légendes du roi Arthur que *La petite sirène*.

1. Programme international pour le suivi des acquis des élèves; voir Gouvernement du Québec 2010.

2. Programme international de recherche en lecture scolaire; voir Gouvernement du Québec 2003.

Ainsi, proposer des textes multidimensionnels incorporant plusieurs disciplines, comme une légende, pourrait susciter davantage l'intérêt et la curiosité d'une clientèle qui serait moins portée vers la lecture individuelle. Les lecteurs et lectrices pourraient s'intéresser à la période historique dépeinte dans la légende ou s'identifier à un des personnages. Un lien se ferait donc entre eux et l'histoire, ce qui pourrait permettre de développer leur niveau d'investissement personnel, et ainsi accroître leur degré de motivation à lire le texte en question et, par la suite, des textes semblables. Plusieurs chercheurs, tels que Amer (2012) et Krashen (2004), s'entendent sur le fait que plus l'élève s'intéresse au texte à lire, plus son expérience de lecture sera plaisante.

Certaines anecdotes présentes dans les légendes pourraient par ailleurs être difficilement vérifiables, telle que l'existence réelle du roi Arthur et de Lancelot. Les éléments magiques pourraient, en fait, n'être que des manifestations d'éléments naturels ou chimiques. Toutefois, les éléments historiques, les personnages ou d'autres éléments qui y sont présentés peuvent fournir des pistes intéressantes pour le développement d'activités en intégrant plusieurs disciplines. Les légendes sont très variées sur le plan langagier. Elles utilisent notamment des niveaux de langage différents qui peuvent aller de très simple à plutôt complexe et utiliser des expressions langagières modernes ou plutôt anciennes. C'est donc aux enseignants et enseignantes de choisir l'histoire et le niveau de difficulté qui conviendront le mieux à leurs élèves.

L'interdisciplinarité

En s'inspirant de la définition de Fourez, Maingain et Dufour (2002, 16) sur l'interdisciplinarité selon laquelle « l'objet de la démarche interdisciplinaire [...] est la construction d'une représentation d'une notion, d'une situation, d'une problématique par la convocation de plusieurs disciplines », il devient possible de proposer aux élèves de déconstruire une légende et d'utiliser certains éléments qu'elle contient afin de reconstruire une nouvelle représentation de l'histoire en question. On peut s'attarder à l'aspect historique et peut-être demander aux élèves de mener une recherche afin de faire ressortir les faits réels ou même de valider la véracité de certaines croyances ou mœurs décrites dans la légende. On pourrait

également réaliser un projet portant sur la géographie et chercher à localiser le pays dont il est question dans le texte en appréciant les changements géographiques advenus entre l'époque à laquelle la légende se situe (frontières, sol, foresterie, etc.) et aujourd'hui. Pour un projet de nature sociologique, les élèves pourraient étudier les différentes classes sociales, croyances religieuses ou pratiques spirituelles de l'époque, les conditions de vie des enfants, des femmes, etc. Voilà quelques exemples de projets qui pourraient être menés en se servant de la légende pour incorporer d'autres disciplines.

Il ne s'agit pas ici de transposer des notions provenant d'autres disciplines, mais bien de se servir de la légende afin de déconstruire la réalité présentée et de reconstruire une autre réalité (par exemple, découvrir ce qui s'est vraiment passé par rapport à ce qu'on a lu dans la légende). On pourrait aussi croire qu'il s'agit d'une pratique plutôt multidisciplinaire ou pluridisciplinaire, mais ce n'est pas le cas. Nous parlons spécifiquement d'interdisciplinarité ici puisqu'on utilise la langue ciblée comme véhicule pour introduire des éléments provenant d'autres disciplines, d'une part, et qu'une finalité ou un projet est rattaché à l'activité proposée, d'autre part. Par exemple, ces finalités pourraient consister en un élargissement de la vision globale des étudiants et étudiantes, ou en l'approfondissement de leurs connaissances par rapport à leur environnement social et aux autres communautés.

La forme même que prendra le projet pourrait aussi faire appel à d'autres disciplines telles que les arts visuels (affiche, peinture, bande dessinée), les arts dramatiques (pièce de théâtre), la technologie (présentation sur un logiciel comme PowerPoint ou Prezi). Bref, les possibilités d'interdisciplinarité faisant appel aux légendes dans l'enseignement d'une langue seconde sont nombreuses.

À titre d'exemple plus précis, examinons la légende du *Nain Rouge de Détroit* (*The Red Dwarf of Detroit*) racontée par Schlosser (2007). C'est l'histoire d'un nain issu du Dieu de pierre qui faisait son apparition avant chaque désastre. Le texte comporte plusieurs éléments intéressants qui pourraient piquer la curiosité du lecteur et solliciter son implication personnelle dans la lecture du texte.

Parmi les éléments contenus dans cette légende, on retrouve des faits historiques (la guerre de 1812), des personnages historiques (Antoine de la Mothe Cadillac, le Général Brock), des croyances spirituelles (la signification de l'apparition du nain), un lieu géographique (Détroit). On peut également se pencher sur l'élément mythologique de l'histoire, le Dieu de pierre, afin de discuter de la mythologie et développer un projet portant sur ce sujet. La légende devient un outil, non seulement au niveau de la compréhension de textes, mais également au niveau linguistique en permettant à l'apprenant ou l'apprenante d'observer les structures des phrases et d'enrichir son vocabulaire dans la langue ciblée. Il est aussi possible, avec la légende comme avec tous les textes littéraires, de développer d'autres compétences propres à l'enseignement d'une langue étrangère. En tenant une discussion sur le texte, les élèves développent leur capacité à interagir oralement. Ainsi, ils et elles peuvent discuter du texte ou former une équipe pour développer un projet donné. De cette manière, les élèves interagissent dans la langue visée. Ceci peut également se faire avec une discussion générale en classe ou en leur demandant de discuter des autres légendes qu'ils ou elles connaissent. Si on demande aux élèves de produire un texte quelconque, on développe aussi leur capacité d'écrire et de produire un texte. Ce texte peut prendre une forme continue, mais aussi celle d'une bande dessinée ou même d'une affiche.

Les légendes peuvent également être explorées par le moyen d'une vidéo (film ou chanson). Voici un moyen efficace pour les élèves de réinvestir leur compréhension des textes : écouter la vidéo et puis répondre à quelques questions de compréhension ou avoir une discussion. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi demander aux élèves de faire leur propre recherche et de trouver une vidéo de courte durée sur les légendes à partager avec les autres enfants.

Les histoires folkloriques, particulièrement les légendes, laissent place à énormément de créativité et à l'interdisciplinarité non seulement par leur contenu, mais aussi par les types d'activités qui peuvent être réalisées en classe. En effet, si on demande aux étudiantes et étudiants de produire une bande dessinée, on fait appel à la discipline des arts plastiques. Aussi, l'enseignant ou l'enseignante qui demande à ses élèves de faire une courte improvisation incorpore les arts dramatiques. Ces histoires permettent aux élèves d'explorer la culture de la langue visée et de faire des comparaisons

avec leur propre culture. En utilisant les textes folkloriques, on permet ainsi à nos élèves de développer leurs compétences dans la langue visée, d'élargir leurs visions sur le monde et de construire de nouvelles réalités.

Références

- Amer, A. 2012. *Using literature in reading english as second/foreign language*. Le Caire : Tanta University.
- Bettelheim, B. 1976. *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. Londres : Penguin Books.
- Collie, J. et Slater, S. 2011. *Literature in the language classroom : A resource book of ideas and activities*. New York : Cambridge University Press.
- Desrochers, G. 2007. « Les garçons et la lecture ». *Lurelu*, 30(2) : 5-10.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Gholson, R. et Stumpf, C.-A. 2005. « Folklore, literature, ethnography, and second-language acquisition : Teaching culture in the ESL classroom ». *TESL Canada Journal*, 22(2) : 75-91.
- Gouvernement du Québec. 2010. *Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2009. La performance des jeunes en lecture, en mathématique et en sciences : résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans*. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/RapportPISA_ProgIntSuiviAcquis2009_f.pdf
- Gouvernement du Québec. 2003. *Progress in international reading literacy study (PIRLS) 2001. Results for 10-year-old students in Québec*. Consulté à l'adresse : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs39580>
- Krashen, S. 2004. *The power of reading: Insights for the research* (2e éd.). Portsmouth : Heinemann Publishing Company.
- Schlosser, S. E. 2007. *Spooky Michigan. The red dwarf of Detroit: A Michigan ghost story*. Spooky Series. Guilford : Globe Pequot Press.
- Thompson, S. 1955. « Myths and folktales ». *The Journal of American Folklore, Myth : A Symposium*, 68(270) : 482-488. doi: 10.2307/536773

Zipes, J. 2002. *Breaking the Magic Spell*. Lexington, KY : The University Press of Kentucky.

3. Favoriser l'interdisciplinarité et l'abord d'objets complexes en classe par une approche subjective de la spectature

CHARLES C. SIMONEAU

En milieu scolaire, les disciplines sont segmentées de sorte que les liens entre elles sont parfois difficilement envisageables comme une unité de diversité (Darbellay 2011). De plus, ce qui est fait de façon interdisciplinaire en classe se restreint trop souvent à effleurer les autres disciplines de façon juxtaposée, sans présenter les relations qu'elles entretiennent. Ce faisant, les élèves sortent d'un cours sans toujours être conscients de l'apport d'une discipline à une autre ou du recours spontané de celles-ci dans la vie quotidienne (Fourez, Maingain et Dufour 2002). Il est alors pertinent de se demander comment favoriser l'interdisciplinarité par une approche novatrice permettant d'aborder des objets complexes en classe tout en tenant compte de la contrainte de temps pour amener les élèves à répondre aux attentes de fin de cycle des programmes. Dans ce qui suit, l'approche subjective de la *spectature* sera présentée comme une orientation possible pour aborder des objets complexes en classe de façon interdisciplinaire. Une séquence pour élaborer une situation pédagogique en fonction de cette approche sera aussi proposée.

L'approche subjective de la *spectature*

Concrètement, l'approche subjective de la *spectature* consiste en une orientation qui organise le visionnement d'un document audiovisuel en fonction de l'identité des individus (aspirations, expériences, connaissances, etc.) pour atteindre une ou plusieurs finalités en faisant intervenir les pairs dans la construction de leurs représentations. Dans cette optique où la démarche utilisée est librement organisée par l'élève, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est de présenter la tâche ainsi que sa ou ses finalité(s).

Il importe, pour laisser libre cours à la subjectivité de chaque élève, que l'enseignant ou l'enseignante le ou la laisse choisir les éléments (boîtes noires) qui l'interpellent pour réaliser la tâche. Ici, la *spectature* est une posture, car c'est la subjectivité de l'élève, en tant que spectateur ou spectatrice, qui oriente les éléments développés, la démarche et la situation.

Considérant l'intérêt grandissant des jeunes d'aujourd'hui pour les divertissements médiatiques (Internet, cinéma, jeux vidéos, etc.) contrairement aux pratiques culturelles plus traditionnelles (lecture d'œuvres littéraires, fréquentation de musées) (Lacelle 2009), la *spectature* par le visionnement d'un document audiovisuel nous semble intéressante à exploiter en classe pour amener l'élève à traiter des objets complexes de façon interdisciplinaire. Le croisement des divers effets techniques ou audiovisuels présents dans un film amène celui ou celle qui regarde à tenir compte d'éléments comme la musique, l'art dramatique, les langues, les valeurs présentées, les effets spéciaux, etc., qui peuvent être l'objet d'étude de différentes disciplines. L'élève peut alors mettre à profit sa subjectivité et sa créativité afin de « combler les incomplétudes [de l'œuvre dont il est spectateur pour créer des] liens de cohérence et d'échafaudage d'hypothèses fondées à la fois sur des données du texte et sur ses intuitions de sens » (Lacelle et Vallée 2010, 57). Cela lui permet aussi d'utiliser ses codes personnels, ses expériences, ses croyances, ses valeurs, etc. pour cibler les éléments du document qui suscitent davantage son intérêt.

L'approche subjective de la *spectature* semble riche pour favoriser l'interdisciplinarité et aborder des objets complexes, car elle implique directement l'élève quant à l'élaboration d'une démarche et au choix des éléments à approfondir. L'élève est donc appelé à mettre à profit sa subjectivité, à mettre en œuvre sa créativité, à se donner des méthodes de travail efficaces et à développer son autonomie.

Une séquence pour élaborer une situation dans une approche subjective de la *spectature*

Pour favoriser les échanges entre les élèves et les amener à prendre conscience qu'une interprétation est différente pour chacun, il est préférable de visionner un même document pour tous les élèves d'un groupe, de choisir des documents de courte durée, ne dépassant pas dix minutes, afin d'éviter

la surcharge cognitive (Cornaire 1998; Julié et Lemarchand 1999) et de permettre le reversionnement de ceux-ci dans une optique plus *analytique* que *globale* (Lafontaine et Dumais 2012). De plus, il peut s'agir d'une *spectature* en direct ou en différé ainsi que d'un document présentant un univers réel (témoignage, conférence, documentaire, débat, etc.) ou un univers fictif (vidéoclip, publicité, pièce de théâtre, film, etc.). L'important est que la tâche soit réalisable en fonction de ce qui est présenté et de la possibilité ou de l'impossibilité à reversionner le document.

Voici une séquence en six étapes que nous avons développée pour cette approche.

Tableau 1 : Séquence en six étapes de l'approche subjective de la spectature

<p>Tâche proposée : Présenter une appréciation de la vidéo « Tout le monde est un ti ti peu raciste » de la comédie musicale <i>Avenue Q</i> de Jeff Whitty (2003).</p>		
<p>Anticipation</p>	<p>Présentation de la finalité de la tâche</p> <p>Anticipation du contenu du document à partir du titre de celui-ci</p>	<p>L'élève pourrait croire que la vidéo est dramatique, car le racisme est un thème négatif. Un ou une autre dirait que ce n'est pas vrai que tout le monde est raciste ou que le terme « ti ti » lui dit que c'est une vidéo québécoise.</p>
<p>Thématisation</p>	<p>Visionnement global</p> <p>Comparaison entre les anticipations de départ et le contenu du document</p> <p>Réflexion sur les éléments qui semblent utiles pour réaliser la tâche</p>	<p>L'élève qui croyait que la vidéo serait dramatique s'aperçoit qu'elle est davantage comique et celui ou celle qui croyait qu'il s'agissait d'une vidéo québécoise se rend compte que c'est une production française.</p> <p>L'élève sélectionne des éléments du document pour rendre son appréciation. Il peut s'agir d'éléments de fond (thème du racisme, registre de langue, personnages, etc.) ou de forme (interprétation, costumes, décors, etc.).</p>
<p>Problématisation</p>	<p>Rappel de la finalité</p> <p>Visionnement analytique</p> <p>Validation ou rejet des éléments identifiés comme utiles à la réalisation de la tâche</p>	<p>L'élève s'intéressant aux personnages peut ici repérer des indices sur l'ethnie de ceux-ci. Il ou elle cherche des éléments qui lui auraient échappé lors du visionnement global.</p>

<p>Résolution du problème</p>	<p>Formation d'équipes</p> <p>L'enseignant ou l'enseignante encourage les élèves à faire appel à différentes disciplines</p> <p>Élaboration d'une démarche de réalisation de la tâche</p> <p>Discussion sur la sélection des éléments quant à leur pertinence, leur utilité, leur validité, etc.</p> <p>Prise de conscience des liens entre les différentes disciplines</p>	<p>L'élève portant une attention au thème du racisme peut ici bonifier son interprétation en discutant avec un ou une autre s'intéressant à l'ethnie des personnages. Les éléments choisis par les autres élèves offrent des discussions qui enrichiront l'appréciation du document. Cela permettra de tenir compte d'éléments issus de disciplines différentes (par exemple, le contexte historique identifiable par les costumes ou la science et la technologie sollicitées pour ce qui est des effets techniques de la production).</p>
<p>Intégration</p>	<p>Synthèse en grand groupe</p> <p>Interaction entre les objets d'apprentissage et les éléments du document se rattachant aux différentes disciplines</p> <p>Approfondissement de certains objets d'apprentissage par l'enseignant ou l'enseignante</p>	<p>L'appréciation du fond et de la forme se dégage ici par la mise en commun des éléments discutés dans chacune des équipes. Certains éléments peuvent avoir été abordés d'un angle différent ou en lien avec différentes disciplines.</p> <p>L'enseignante ou l'enseignant pourrait, par exemple, élaborer davantage sur le contexte historique (sciences humaines) ou le thème du racisme (éthique et culture religieuse) en présentant des éléments qui ne sont pas proprement présentés dans le document.</p>

Clôture ou ouverture	Retour et rétroaction sur les éléments discutés et les démarches élaborées pour réaliser la tâche Possibilité d'ouverture sur une nouvelle tâche portant sur d'autres objets d'apprentissage	L'enseignant ou enseignante pourrait dresser un portrait de l'appréciation des éléments abordés (éléments positifs, négatifs et nuancés). L'enseignante ou l'enseignant pourrait demander aux élèves d'écrire une appréciation critique au regard des discussions ou utiliser un thème abordé pour mener un débat (par exemple, le racisme).
----------------------	---	---

L'anticipation

Avant le premier visionnement, l'enseignant ou l'enseignante présente la finalité de la tâche. Celle-ci ne doit pas être trop pointue afin de permettre la mise en œuvre de la pensée créative des élèves et le choix libre des éléments (par exemple, les thèmes) dont ils ou elles voudront tenir compte dans leur démarche pour réaliser la tâche. Par exemple, il peut s'agir de présenter une appréciation du fond et de la forme d'une vidéo ou de présenter comment un thème est abordé dans le document comparativement à des écrits scientifiques ou dans la vie quotidienne.

L'enseignante ou l'enseignant présentera ensuite le titre du document qui sera visionné et demande aux élèves de verbaliser leurs attentes quant à son contenu. L'anticipation propre à chacun ou chacune étant « fondée sur ses expériences lectorales et spectatorielles passées et sur un ensemble de connaissances culturelles, expérientielles, affectives et psychologiques » (Lacelle et Vallée 2010, 56-57), elle participe à la construction des attentes de l'élève. Ces attentes détermineront les réactions qu'aura l'élève (surprise, excitation, prise au dépourvu, égarement devant la « chose ») (Meyor 2007, 50). Après le visionnement, il ou elle pourra comparer ses anticipations de départ avec ce que présente le document. Plus l'écart entre les deux sera grand, plus l'élève réagira. Il est alors intéressant de choisir un document dont le titre ne donne pas trop d'informations sur son contenu.

La thématisation

L'élève explore le document de façon globale pour l'amener à comparer ses anticipations au contenu du document. Dès la mise en présence de la « chose », ici le premier visionnement du document, l'élève exposera des jugements spontanés sur des idées qui participeront à l'élaboration de sa démarche pour réaliser la tâche et répondre à sa finalité (Meyor 2007, 50). Des stratégies d'apprentissage telles que la prise de notes pourraient alors être abordées et permettre de conserver les traces des idées tant potentielles qu'absurdes ou ridicules autour desquelles l'élève construira son interprétation. Ici, l'élève pourrait entre autres s'intéresser davantage aux lieux ou aux effets spéciaux. Bref, cette étape consiste en l'utilisation des représentations de départ de l'élève (ce qui est connu) pour l'amener à réfléchir aux éléments qui lui auront semblé utiles pour réaliser la tâche. Cela lui permettra de modifier ses représentations ou d'en construire de nouvelles.

La problématisation

Pour l'amener à adopter une posture de spectatrice ou spectateur, l'enseignant ou l'enseignante questionne ici l'élève sur les éléments qui pourraient lui permettre de porter un regard sur le contenu d'une vidéo (des éléments de fond tels que l'intention du message, les thèmes, les lieux, les valeurs, etc., et des éléments de forme tels que les images, les décors, les costumes, etc.). L'enseignante ou l'enseignant rappellera aussi la finalité de la tâche et présente une deuxième fois le document. L'élève pourra alors, par un visionnement analytique, mettre à l'épreuve les idées qui sont ressorties lors du visionnement global. Cela l'amènera à valider ou à rejeter les éléments identifiés en fonction de l'utilité ou de la pertinence qu'il ou elle leur attribuera pour répondre à la finalité de la tâche. Bref, l'élève tentera de repérer des éléments qui lui auraient échappés lors du premier visionnement pour clarifier sa compréhension. Le problème est ici posé de façon individuelle et porte sur l'élaboration d'une démarche pour réaliser la tâche. Cette étape permettra à l'élève de repérer des indices sonores ou visuels en fonction des éléments ciblés lors de la thématisation. Par exemple, en s'intéressant aux costumes, il ou elle pourrait repérer des indices sur les codes vestimentaires du contexte sociohistorique présenté. L'enseignant ou

l'enseignante, pour sa part, devra pour guider l'élève, l'amener à se questionner sur ce que les éléments choisis peuvent apporter à son interprétation du document.

La résolution du problème

À la suite du second visionnement, la formation d'équipes permet de confronter les idées à considérer pour réaliser la tâche. À cette étape, les élèves discutent de l'élaboration d'une démarche de réalisation. D'autres problèmes pourraient surgir, par exemple, des divergences quant aux éléments ciblés individuellement, à l'interprétation et à l'appréciation du caractère implicite de certains éléments du document. La sélection des éléments et la façon dont ils seront développés seront alors discutées en fonction de leur pertinence, de leur utilité, de leur validité, etc. Il est intéressant ici d'encourager les élèves à faire appel à différentes disciplines pour leur faire prendre conscience de l'apport de celles-ci. L'élève devra alors partager ce qui aura été compris en fonction de l'encodage – les intentions véhiculées ou les sens sous-entendus – plutôt que de s'en tenir uniquement à la manière dont le texte est codé – le texte et les images. Les élèves « prennent [alors] conscience de leur posture implicite, du poids des évidences qu'ils projettent, du jeu de leurs croyances, mais aussi des contradictions qu'ils vivent [...], de l'enjeu [...] des interprétations ainsi que du silence dans lequel se maintient le phénomène » (Meyor 2007, 51). Une relation entre la finalité et l'élève se crée en lui permettant de « comprendre qu'il n'y a pas de [spectature] fausse, mais une grande richesse dans la différence » (Lacelle et Vallée 2010, 59). La part importante de la subjectivité obligera alors l'élève à confronter ses représentations à celles des autres et à faire des choix quant à ce qui sera développé, par exemple, les thèmes et les lieux plutôt que les costumes. Cela ne peut que favoriser l'abord d'objets d'apprentissage variés (savoirs, stratégies, compétences, etc.) de façon plus approfondie et la prise de conscience des liens avec d'autres disciplines (costumes/histoire; thèmes et valeurs/éthique et culture religieuse; effets spéciaux/science et technologie, etc.).

L'intégration

À cette étape, les élèves tentent de faire interagir les objets d'apprentissage et les éléments du document se rattachant aux différentes disciplines afin de présenter « un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre 2005, 784). Une synthèse en grand groupe sera animée par l'enseignante ou l'enseignant afin de présenter les convergences et les divergences quant à l'interprétation des éléments sélectionnés par chacune des équipes. Par ce partage, de nouveaux regards sur divers objets d'apprentissage et éléments du document favorisent la construction des représentations des élèves. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi approfondir certains éléments au regard des objets d'apprentissage issus des programmes de différentes disciplines sans sentir qu'il ou elle impose un jugement. Par exemple, il ou elle pourrait expliquer le contexte sociohistorique identifié par les élèves s'étant intéressés aux costumes.

La clôture ou l'ouverture

Ici, l'enseignante ou l'enseignant propose un retour sur les éléments discutés. Il ou elle pourra aussi s'en servir comme ouverture à une nouvelle tâche (débat sur un thème abordé dans le document, production écrite ou orale, présentation magistrale, etc.) portant sur d'autres objets d'apprentissage.

Bien que différentes disciplines soient mises en relation en abordant des enjeux esthétiques, économiques, historiques, scientifiques, technologiques, éthiques, culturels, linguistiques ou autres du document visionné, cette approche présente des limites comme la possibilité d'éloignement de la finalité de la tâche dans les discussions d'équipe. Néanmoins, l'enseignant ou l'enseignante pourra faire le tour des équipes afin de s'assurer que tous apportent leurs idées et pour ramener les discussions sur la finalité de la tâche. Il lui sera également possible de constituer les équipes en tenant compte de la personnalité de chacun et chacune. Aussi, sans orientation ou finalité, la *spectature* peut facilement tomber dans le divertissement, ce qui est souvent perçu dans les écrits scientifiques comme une posture passive de spectateur (Lacelle 2009). La finalité doit alors être claire pour tous, et ce, dès le départ afin que l'orientation de la situation demeure la subjectivité de l'élève et non le divertissement lui-même.

L'approche subjective de la *spectature* favorise alors l'interdisciplinarité et l'abord d'objets complexes en classe, car l'élève a l'opportunité de choisir de manière autonome les éléments qu'il ou elle veut développer, ceux-ci se rattachant à des objets d'apprentissage liés à différentes disciplines. Le caractère significatif des apprentissages est alors à la portée des élèves, car la tâche exige un engagement personnel et n'implique pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les élèves sont donc libres de s'exprimer tout en confrontant et en construisant leurs représentations avec leurs pairs, et ce, à partir des ressources humaines ou technologiques mises à la disposition de tous.

Références

- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris, France : CLE international.
- Darbellay, F. 2011. « Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1) : 65-87.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Julie, K. et Lemarchand, F. 1999. « Pour un enseignement de la compréhension de l'oral au collège et au lycée ». *Les langues modernes*, 2 : 8-18.
- Lacelle, N. 2009. *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
Consulté à l'adresse : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf>
- Lacelle, N. et Vallée, C. 2010. « Lire le roman et visionner son adaptation filmique : un parcours subjectif ». *Québec français*, 158 : 56-60.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. 2012. « Pistes d'enseignement de la compréhension orale ». *Québec français*, 164 : 54-56.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec : Guérin.
- Meyor, C. 2007. « Mise en scène de la subjectivité dans un contexte académique : de la vue de l'esprit au regard ». *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 2 : 41-60.

4. L'approche par problème, une porte ouverte à l'interdisciplinarité

FRANÇOIS GUAY-FLEURENT

Le renouveau pédagogique des années 2000 au Québec a encouragé les intervenants et intervenantes en éducation à s'interroger sur leurs pratiques et à modifier certaines façons d'enseigner pour les adapter aux nouveaux programmes d'études du primaire et du secondaire, et à leurs finalités. Le développement des compétences chez les élèves est justement l'une de celles-ci. Bien que les programmes d'études prescrivent les savoirs à enseigner, les moyens pour y arriver sont au choix des enseignantes et des enseignants, ce qui leur donne une liberté intéressante, mais peut-être aussi angoissante devant tant de choix et de changements. Alors, comment développer les compétences disciplinaires chez les élèves en ne laissant pas de côté les connaissances, essentielles à ce développement, et ce, de façon efficiente et dans l'esprit du renouveau pédagogique? De plus, comment favoriser l'intégration des savoirs afin d'offrir des situations d'apprentissage complexes, ouvertes et signifiantes aux élèves, comme demandé par le curriculum de formation au Québec? L'approche par problème (APP) semble être une des solutions possibles pour ce défi quotidien. Dans cet article, cette approche sera détaillée tout en mentionnant quelques exemples d'applications possibles en classe et en tissant des liens avec l'interdisciplinarité.

Présentation de l'approche par problème

L'approche par problème, ou la *problem-based learning* en anglais, est une approche pédagogique qui a été employée pour la première fois au Canada en 1969 à l'Université McMaster en Ontario. Il s'agissait alors d'une première puisque l'ensemble du programme de médecine reposait sur cette approche (Tremblay 2009 cité dans Bah 2012). « L'ennui des étudiants, leur incapacité à appliquer les connaissances théoriques dans le contexte clinique et le manque de compétences professionnelles des nouveaux diplômés » (Newman 2005 cité dans Contributeurs de ted6210 2015) seraient

à l'origine de ce changement d'approche pédagogique. Au Québec, la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke a mis de l'avant l'APP en 1987, et l'Université du Québec à Montréal, depuis 1996, offre un baccalauréat en biologie en apprentissage par problème (Mauffette et Poliquin 2001 cité dans Dorval 2010). D'autres programmes et établissements ont emboîté le pas aux niveaux collégial et universitaire, si bien que « la communauté APP est en croissance au Québec » (Dorval 2010, 5).

Définitions

Depuis les années soixante, l'APP a évolué et s'est transformée. On retrouve donc aujourd'hui plusieurs façons de la définir ou de l'amener en classe avec les élèves. Pour Guilbert et Ouellet (1997, 64), l'APP est « un processus de résolution d'un problème complexe où les participants, regroupés par équipe, travaillent à chercher des informations et à résoudre un problème réel ou réaliste proposé de façon à développer des compétences de résolution de problèmes et à faire en même temps des apprentissages de contenus ». Les élèves sont donc confrontés à un problème complexe qui nécessitera probablement différentes connaissances pouvant être issues de diverses disciplines et qui n'a probablement pas de solution unique. C'est dans ce contexte de problème complexe dans lequel l'élève est actif dans sa résolution que les apprentissages s'effectuent et que les compétences se développent. La définition de Galaise (2001, 77 cité dans Bah 2012) complète bien celle de Guilbert et Ouellet :

L'apprentissage par problèmes est une approche pédagogique où le problème sert de motivation à l'apprentissage. Les étudiants sont confrontés au problème sans étude ou présentation préalable, ni de la matière ni du problème, et ont alors à déterminer les connaissances qu'ils possèdent et celles qui leur manquent pour solutionner le problème. L'acquisition de nouvelles connaissances se fait entre chaque rencontre de travail sur le problème, en fonction des besoins individuels. En APP, l'accent est mis sur l'analyse du problème et non sur la solution.

Pour Galaise, le problème devient la source de motivation à l'apprentissage, puisque l'élève n'est probablement pas capable de le résoudre et doit alors acquérir de nouvelles connaissances. De plus, cette

définition montre bien le caractère inductif de la démarche, c'est-à-dire que l'on part du problème pour aller chercher des connaissances plutôt que d'apprendre des connaissances pour les appliquer aux problèmes. La démarche de résolution est également plus importante que la solution en elle-même, donc les processus réflexifs importent tout au long de cette démarche et constituent également une source d'apprentissage utile aux élèves. À la lecture de ces définitions, on remarque que l'élève est au centre de son apprentissage et qu'il ou elle agit dans une situation concrète dans laquelle l'application d'une règle simple pour résoudre le problème devient difficile. De plus, cette situation crée probablement un déséquilibre cognitif chez l'élève tout en nécessitant l'émergence des connaissances antérieures souvent lacunaires pour la résolution du problème. À cela, on pourrait ajouter le caractère réflexif de la démarche et le travail d'équipe qui tendent à montrer que l'APP cadre bien avec les principaux postulats du constructivisme et du socioconstructivisme, qui eux, sont à la base du curriculum au Québec.

La méthodologie

Plusieurs méthodes d'application de l'APP en classe ont été développées dont celle de l'Université du Québec à Montréal [UQAM] (s.d.), celle de Lahaie (2014) et celle de Guilbert et Ouellet (1997). Chaque enseignant ou enseignante a la possibilité de l'adapter à son style d'enseignement et à la façon dont il ou elle veut l'intégrer dans son cours.

À l'UQAM, l'ensemble du baccalauréat en biologie en apprentissage par problèmes est structuré en fonction de l'APP, c'est-à-dire que les étudiants et étudiantes ont, dans une année, une séquence de plusieurs situations-problèmes (SP) qu'ils abordent l'une après l'autre. Pour chaque SP, dont la longueur peut varier d'une à trois semaines, des heures sont prévues en petit groupe avec un tuteur ou une tutrice pour l'étude et la résolution de la situation-problème, tout comme des heures en laboratoire, des heures d'étude individuelle et, au besoin, des heures en classe avec de l'enseignement magistral.

Un enseignant ou une enseignante pourrait, de son côté, décider d'utiliser l'APP seulement quelques fois dans l'année scolaire afin d'approfondir des SP particulières. Dans un cas comme dans l'autre, la méthodologie pour que les élèves apprennent est semblable.

La méthodologie présentée ci-dessous s'inspire des sources nommées dans cette section. Par ailleurs, le processus n'est pas nécessairement linéaire de la première à la dernière phase. Des élèves rendus à la phase 5 pourraient par exemple décider de revenir à la phase 4 par manque d'informations.

Tableau 1 : Méthodologie de l'approche par problème

Étapes	Phases	Actions
Définition exacte du problème et formulation d'hypothèses	Phase 1 : Exploration (en équipes)	Clarifier les termes du problème, faire appel aux connaissances antérieures ou à des volumes au besoin.
	Phase 2 : Détermination et définition du problème ou de la situation (en équipes)	Déterminer les aspects à approfondir, identifier les informations significatives, les composantes principales et secondaires, les questions à répondre. Définir le problème principal, dresser un inventaire des hypothèses ou des solutions possibles.
Élaboration et application du plan d'action	Phase 3 : Planification de la recherche (en équipes)	Formuler des objectifs de recherche et d'étude, identifier les ressources, répartir les tâches au besoin.
	Phase 4 : Recherche d'informations (seul)	Se documenter dans ses ressources et dans celles proposées par l'enseignant ou l'enseignante. Synthétiser les informations sous la forme de son choix.
	Phase 5 : Analyse des informations (en équipes)	Mettre en commun les informations trouvées et les comparer, résoudre le problème à l'aide de ces nouvelles connaissances, retourner à l'étape précédente au besoin.
Synthèse et retour réflexif	Phase 6 : Synthèse (en groupe)	Confronter les diverses solutions selon la situation de départ, débattre de la plus plausible, formaliser les concepts à retenir ou à appliquer dans d'autres contextes.

	Phase 7 : retour réflexif (en groupe et seul)	Retour sur le processus de résolution et sur les stratégies utilisées. Évaluer les connaissances et compétences acquises.
--	--	--

Au niveau secondaire, ces étapes peuvent être considérées comme des lignes directrices. L'enseignant ou l'enseignante pourrait associer à chaque étape des productions attendues. Les élèves auront davantage besoin d'encadrement et d'un guidage dans le processus de résolution de problème. L'aide d'un ou d'une collègue, ou d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique, pour les phases deux et trois par exemple, pourrait être également très appréciée. Au niveau postsecondaire, les phases ci-dessus pourront être davantage approfondies et le nombre d'objectifs de recherche pourrait être plus grand. Dans tous les cas, puisque cette approche est centrée sur l'élève, son engagement demeure primordial et les objectifs pédagogiques ne pourront être atteints qu'avec sa pleine participation. Pour encourager sa motivation, il est important de donner à l'élève de bonnes SP. Celles-ci « stimulent l'engagement des étudiants et, en conséquence, la rétention des connaissances à long terme. Les étudiants eux-mêmes disent mieux se souvenir de la matière associée à un prosit [situation-problème] stimulant » (Soucisse, Maufette et Kandlbinder 2003).

Selon ces mêmes auteurs, les SP utilisées devraient être des situations réalistes, actuelles et vraisemblables. Pour ma part, j'ajouterais les trois caractéristiques essentielles d'une bonne situation d'apprentissage selon le Programme de formation de l'école québécoise : ouvertes, complexes et signifiantes. C'est donc dire que les SP devraient amener les élèves vers plusieurs réponses possibles. Elles devraient mobiliser différentes connaissances, si possible et désiré dans différentes disciplines, tout en restant accessibles, et faire référence au vécu des élèves pour qu'ils ou elles puissent en voir la pertinence. Le plus difficile, lors de la rédaction ou du choix de SP, est de bien équilibrer ces caractéristiques.

Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant exerce un rôle très important dans le bon déroulement d'une séance d'APP. En plus de motiver et de diriger le groupe adéquatement dans les différentes phases, elle ou il veille à ce que tous les

élèves s'impliquent, et non pas seulement quelques personnes motrices. De plus, elle ou il doit s'assurer que les questions importantes soient abordées et que les principaux concepts soient à l'étude, sans toutefois bloquer l'exploration des élèves. L'enseignante ou l'enseignant ne doit intervenir qu'en cas de besoin, par exemple, comme il arrive souvent, pour ramener la discussion sur le problème à l'étude. Finalement, elle ou il peut faire cheminer des équipes en difficulté à l'aide de questions ouvertes.

Modalités

En m'appuyant sur mes lectures et mon expérience personnelle d'étudiant et d'enseignant, je suggère de former des groupes de cinq à dix étudiants et étudiantes à l'université pour un fonctionnement optimal. Au cégep et à l'école secondaire, former des équipes de trois ou quatre élèves avec des phases en grand groupe est une bonne façon d'intégrer l'APP. De plus, l'apprentissage de la méthode par les élèves demandera un certain temps. Alors, si cette approche est utilisée une seule fois pendant l'année scolaire, cela risque d'être moins avantageux pédagogiquement pour l'enseignant ou l'enseignante et pour l'élève. Comme pour beaucoup d'approches, un temps d'appropriation est nécessaire et les bénéfices pourront apparaître après quelques utilisations, d'où l'importance de bien coordonner les actions de l'équipe enseignante dans un même établissement.

Exemples de situations-problèmes

Une situation d'apprentissage sous forme d'APP de niveau quatrième secondaire est disponible sur la bibliothèque d'Alexandrie FGA¹. Elle peut se résumer ainsi : la planète Terre est un gigantesque écosystème dans lequel l'espèce humaine évolue. Plusieurs actions humaines contribuent présentement à réduire la biodiversité. Certains disent que la Terre est surpeuplée, ce qui pourrait amener des déséquilibres environnementaux.

1. Cette ressource publiée en 2012 par Guay-Fleurent *et al.* est disponible à l'adresse Internet suivante : http://www2.carrefourfga.com/alexandrie/ressource_detail.php?idRessource=2085

D'autres affirment que ce n'est qu'une question de répartition des ressources. Le débat occupe autant les scientifiques que les politiciens et les politiciennes. Qu'en est-il vraiment?

Conçue à l'origine pour le cours de science et technologie, cette SP pourrait être abordée de façon pluridisciplinaire. Par ailleurs, d'autres SP, adaptées à la formation générale des adultes, sont proposées dans l'article de Lahaie (2014).

Pour le niveau collégial, il existe une banque de SP en physique accessible gratuitement². Le site du Centre d'innovation pédagogique en sciences au collégial propose également plusieurs SP en sciences³.

L'interdisciplinarité au cœur de l'APP

Dans l'exemple de SP (citée plus haut) relative à la surpopulation humaine, plusieurs angles d'entrée pourraient être mis à contribution pour aborder le problème. Les politiques canadiennes, les habitudes et les valeurs de la population ou la répartition des ressources disponibles sur la Terre en sont des exemples. Il serait donc fort intéressant de réfléchir à cette SP en pluridisciplinarité au sens de Fourez, Maingain et Dufour (2002), selon différents angles d'entrée et différentes disciplines qui alimentent à leur façon la SP. Au secondaire, chaque enseignant ou enseignante, spécialiste de sa discipline, pourrait travailler, dans sa classe, sur la SP. Ainsi, les élèves pourraient développer une vision globale de cette dernière et aboutir à une synthèse plus riche.

En outre, l'interdisciplinarité dans l'APP ne pourra être réalisée qu'avec de bonnes SP, suffisamment complexes et ouvertes, qui amènent les élèves à pousser leur réflexion plus loin que les frontières de la discipline étudiée dans le cours. D'ailleurs, à la phase deux de l'APP, on demande aux élèves de déterminer les aspects à approfondir, puisqu'il pourrait y en avoir plusieurs dans différentes disciplines. C'est dans cette interdisciplinarité et au travers de la démarche de l'APP que les élèves pourront se construire une représentation globale de la SP et qu'ils ou elles pourront se développer

2. Accessible à partir du site internet suivant : <http://pbl.ccdmd.qc.ca/>

3. Accessible à partir du site internet suivant : <http://www.aestq.org/sautquantique/doss/d-app-materiel.html>

afin de « devenir des acteurs sociaux autonomes et critiques face à des situations et à des problématiques complexes » (Fourez, Maingain et Dufour 2002, 21). Dans le même ordre d'idées, l'école doit « équiper les élèves d'outils d'intelligibilité de réalités de plus en plus complexes, ou plus exactement, de réalités dont on a décidé de ne plus gommer la complexité » (Fleury 2000 cité dans Fourez, Maingain et Dufour 2002, 22). C'est également dans ce contexte d'APP que les élèves pourront développer des compétences à caractère transversal comme l'écoute active, la résolution de problèmes, la planification stratégique, le raisonnement critique et créatif, la collaboration efficace en équipe et en groupe et la prise de décision (Newman 2005 cité dans *Contributeurs de ted6210* 2015).

Avec l'avancement rapide des connaissances dans plusieurs domaines et leur obsolescence tout aussi rapide (Duch *et al.* 2001 cité dans Dumais 2010), l'APP qui inclut l'interdisciplinarité semble une bonne façon d'enseigner aux élèves à reconnaître leur manque de connaissances dans des SP et les façons d'y remédier, en plus de développer des compétences transversales importantes. Cette approche permet également d'intégrer la réflexion métacognitive, afin de porter un regard critique sur les processus et les démarches mis en branle lors de la résolution et sur les apprentissages accomplis. C'est pourquoi l'APP réflexive interdisciplinaire, mise de l'avant avec de bonnes SP ouvertes, est tout à fait pertinente pour traiter des thèmes complexes en interdisciplinarité.

Conclusion

Pour conclure, l'APP, par sa démarche collaborative et sa pratique de résolution de problèmes complexes et ouverts, amène les apprenantes et les apprenants à mieux se préparer au marché du travail que les méthodes traditionnelles, comme le soulignent Lohman (2002) et Pastirik (2006), cités dans un document de l'Université de Montréal (s.d.). De plus, cette approche permet l'intégration des disciplines lorsque la SP est formulée en ce sens et que le tuteur ou la tutrice ouvre cette voie d'exploration. Bien que cette approche ne semble pas augmenter la réussite des élèves (Waack 2016; Dumais 2010), elle développe assurément des compétences de résolution de problèmes et de communication qui pourront être utiles dans la vie professionnelle de ces apprenants et apprenantes.

Références

- Bah, M. B. 2012. *Apports, limites et enjeux de l'apprentissage par problèmes pour le développement de compétences associées au champ de l'éducation relative à l'environnement : une étude de cas en milieu universitaire guinéen*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
Consulté à l'adresse : <http://www.archipel.uqam.ca/5267/>
- Contributeurs de ted6210. 2015. *Apprentissage par problèmes*.
Consulté à l'adresse : http://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Apprentissage_par_problèmes
- Dorval, É. 2010. *Les pratiques d'évaluation des apprentissages des professeurs d'un programme de baccalauréat en APP*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
Consulté à l'adresse : <http://www.archipel.uqam.ca/2919/>
- Dumais, N. 2010. *Atelier sur l'approche par problèmes* [document inédit]. Montréal : Université du Québec à Montréal.
Consulté à l'adresse : http://cfsa.uqam.ca/upload/files/Documentation/nancy_dumais_h2010.pdf
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. 1997. « Étude de cas : apprentissage par problèmes ». *Collection formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lahaie, M. 2014. « Une adaptation de l'apprentissage par problèmes dans le contexte de l'éducation des adultes ». *Spectre*, 44(1) : 19–23.
- Soucisse, A., Maufette, Y. et Kandlbinder, P. 2003. « Les problèmes : pivots de l'apprentissage par problèmes (APP) ». *Res Academica*, 21(1) : 129–50.
- Université de Montréal. (s.d.). *Apprentissage par problèmes* [document inédit]. Montréal : Université de Montréal.
Consulté à l'adresse : http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/apprentissages_problemes.html
- Université du Québec à Montréal. (s.d.). *Déroulement d'un tutorat* [document inédit]. Montréal : Université du Québec à Montréal.
Consulté à l'adresse : <http://bio.uqam.ca/baccalaureat-en-biologie/deroulement-dun-tutorat.html>

Waack, S. 2016. *Hattie ranking: influences and effect sizes related to student achievement.*

Consulté à l'adresse : <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

5. L'approche culturelle de l'enseignement : une passerelle entre culture et interdisciplinarité

KATRYNE OUELLET

Au Québec, la plus récente réforme éducative du primaire et du secondaire a vu le jour à la suite de l'écriture de nombreux documents ministériels (politiques, programmes, rapports, etc.) qui reconnaissent l'importance de la culture et de l'interdisciplinarité à l'école. Alors que la culture permet à l'élève de « s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde [pour] qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'il soit à son tour innovateur et même créateur » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire 1994, 15), l'interdisciplinarité offre à l'élève le moyen de se représenter une réalité complexe selon divers points de vue disciplinaires (Fourez, Maingain et Dufour 2002). Le rehaussement de la culture et la considération de l'interdisciplinarité s'ajoutent ainsi aux mandats déjà nombreux confiés aux enseignantes et enseignants. Comment alors, dans ces conditions, bien répondre aux attentes qui leur sont imparties? Il semble que l'approche culturelle de l'enseignement puisse être source de solution. Dans cette perspective, ce chapitre propose d'apporter une définition de l'approche culturelle de l'enseignement pour ensuite discuter de sa pertinence pour aborder des réalités complexes en interdisciplinarité. Afin d'illustrer cette pertinence, un aperçu d'une activité basée sur cette approche et portant sur la thématique de la diversité corporelle sera finalement présenté.

L'approche culturelle de l'enseignement

Pour concrétiser l'approche culturelle de l'enseignement, il importe d'emblée de définir la notion de culture. C'est en effet l'un de ces termes difficiles « qu'on s'est amusé depuis plusieurs décennies à surcharger au point de ne plus très bien savoir ce qu'il signifie » (Simard 2005, 51). Chené et Saint-Jacques (2005) se sont intéressées à cerner ce que la culture signifie

pour des enseignantes et enseignants québécois du primaire. Les résultats de leur recherche montrent que la notion de culture est plurielle et que les positions sont partagées. Alors que chez les enseignantes et enseignants interrogés, certains désignent la culture comme l'ensemble des productions et des idées qui appartiennent à l'humanité, d'autres l'envisagent comme des activités associées aux loisirs artistiques et littéraires ou encore comme des connaissances et des habiletés cognitives pertinentes à acquérir. À l'instar des enseignantes et enseignants, il semble que les chercheurs et chercheuses en éducation aient aussi du mal à faire consensus sur la définition du terme culture. L'une d'entre elles reprise de nombreuses fois demeure néanmoins celle de Simard (2002), qui propose de concevoir la culture à la fois comme objet et comme rapport. Celui-ci décrit la culture comme objet par un ensemble « de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils [que les êtres humains] ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins » (Simard 2002, 5). En ce qui concerne la culture comme rapport, Simard (2002, 5) la dit complémentaire à la première et la définit comme « l'interaction de la culture et de l'individu ». En guise d'exemple, *La Joconde* (objet) peinte par Léonard de Vinci et qui fascine depuis des siècles des individus pour sa composition magistrale et le sourire mystérieux de la femme s'y trouvant (rapport que des individus entretiennent avec l'objet), peut correspondre à ce que Simard nomme la culture.

Par conséquent, l'approche culturelle de l'enseignement pourrait être comprise comme un moyen permettant de mettre l'élève en contact avec des productions humaines d'hier et d'aujourd'hui et de lui fournir les outils pour les comprendre (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997). Ce qui importe, ce n'est pas tant le choix de l'objet culturel que l'effort d'interprétation de la part de l'élève qui accompagne l'étude de celui-ci. Les documents ministériels qui guident actuellement les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire au Québec prescrivent en outre d'intégrer des repères culturels dans l'enseignement des disciplines. Ces derniers peuvent être vus comme des ressources de l'environnement social et culturel, souvent liés au vécu de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] 2001). Au primaire, un repère culturel pourrait consister en la participation à des activités qui mettent en évidence la création, par exemple, l'écriture d'un carnet de poésie en classe de français ou l'apprentissage de l'origine et de la création des nombres en mathématiques

(MEQ 2001). L'approche culturelle de l'enseignement consisterait aussi à exploiter ces repères pour amener l'élève à mieux comprendre le monde qui l'entoure (Laroui 2007). Elle lui permettrait de rendre compte et d'apprécier les différences existantes avec ses pairs, de connaître l'histoire des savoirs enseignés et de le rapprocher de son environnement immédiat (Laroui 2007). En amenant l'élève à questionner son environnement par l'approche culturelle, l'enseignant ou enseignante aurait l'occasion de l'inciter à remettre en cause ce qui est tenu pour acquis dans la société et de le laisser insatisfait du monde tel qu'il est pour ensuite l'envisager autrement et devenir à son tour créateur ou créatrice (Zakhartchouk 1999). Cette ouverture au monde que nécessite l'approche culturelle de l'enseignement suppose de dépasser le cloisonnement des disciplines pour s'insérer dans une pratique interdisciplinaire. Dans cette optique, voyons comment peut se définir l'interdisciplinarité et dans quelle mesure l'approche culturelle de l'enseignement peut s'avérer pertinente pour aborder des réalités complexes en interdisciplinarité.

La pertinence de l'approche culturelle de l'enseignement en termes d'interdisciplinarité

Au même titre que la notion de culture, l'interdisciplinarité peut se révéler complexe à définir. Fourez, Maingain et Dufour (2002) ont d'ailleurs écrit un ouvrage consacré à l'interdisciplinarité afin de proposer quelques balises. De leur avis, l'interdisciplinarité pourrait se définir comme la construction, c'est-à-dire le développement d'une représentation, d'une notion, d'une situation ou d'une problématique par l'interaction de plusieurs disciplines. Par représentation, il s'agit que l'élève réalise, en fonction de ses connaissances, un modèle de la réalité étudiée. Alors que par cette définition il serait question d'interdisciplinarité au sens strict, Fourez, Maingain et Dufour (2002) l'envisagent également dans une perspective plus large. Celle-ci engloberait à la fois l'interdisciplinarité au sens strict, la multidisciplinarité, la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité. Respectivement, la multidisciplinarité et la pluridisciplinarité consisteraient en le traitement d'une question par juxtaposition d'apports disciplinaires sans que les élèves et l'enseignante ou l'enseignant ne précisent d'objectifs communs, et en le traitement d'une question par juxtaposition d'apports disciplinaires en fonction d'une finalité plutôt convenue au préalable entre

ces derniers. Quant à la transdisciplinarité, il serait question du transfert d'un concept, d'un modèle ou d'une méthode provenant d'une discipline vers une autre.

À la lumière de la définition de l'interdisciplinarité au sens large, l'approche culturelle de l'enseignement pourrait bien être pertinente pour aborder des réalités complexes en classe. En effet, le but de celle-ci est de donner à l'élève l'occasion d'élargir ses horizons (Simard 2002). Elle consiste à enrichir le rapport qu'il ou elle entretient avec la culture vue sous toutes ses formes (artistique, scientifique, historique, technologique, sportive, etc.) (Raymond et Turcotte 2012). Autrement dit, l'approche culturelle permet à l'élève d'accéder à des contenus disciplinaires tout en construisant des liens entre les disciplines (Laroui 2007). C'est en ce sens qu'il faut l'envisager comme une passerelle vers une pratique interdisciplinaire, car elle vise la représentation par l'élève d'une réalité par la convocation de plusieurs disciplines, et ce, à partir d'un objet culturel. D'un angle théorique, passons maintenant à un angle plus pratique où le rôle des enseignantes et enseignants dans l'approche culturelle sera défini ainsi que la manière dont celle-ci pourrait se réaliser en classe tout en abordant des réalités complexes en interdisciplinarité.

Un exemple d'activité basée sur l'approche culturelle de l'enseignement et permettant d'aborder des réalités complexes en interdisciplinarité

Définir et décrire les éléments de base de l'approche culturelle de l'enseignement est une chose, mais la mener en classe est d'un tout autre ordre. Cette approche présuppose que les enseignants et enseignantes aient une compréhension disciplinaire étendue qui dépasse la simple accumulation de faits (MEQ 2001). Celles et ceux-ci doivent posséder des repères qui favoriseront l'établissement de liens entre les éléments de contenus pour amener l'élève à créer des rapports entre ces contenus et à donner du sens à ses apprentissages. La tâche des enseignants et enseignantes est ainsi « d'aider l'élève, par la médiation des objets culturels, à entretenir un processus de construction des rapports au monde, à soi-même et aux autres » (Laroui 2007, 373). Dans l'approche culturelle, le rôle

des enseignantes et enseignants peut donc être qualifié de passation et de médiation culturelle (Zakhartchouk 1999; Simard 2002), organisant le dialogue entre l'élève et un héritage culturel.

Bien que la tâche enseignante soit définie par quelques auteurs et autrices du Québec, peu de ces définitions concernent la mise en œuvre de l'approche culturelle en classe (Falardeau et Simard 2007). Raymond et Turcotte (2012) se sont cependant intéressées à des pratiques inspirantes pour intégrer la culture à l'école primaire et secondaire. Dans un article, elles présentent le processus d'élaboration du matériel de soutien pour le Mois de la culture¹. C'est de celui-ci que s'inspirent les trois étapes qui structurent l'activité présentée ci-dessous. Cette dernière, basée sur l'approche culturelle de l'enseignement, semble prometteuse pour aborder des réalités complexes en interdisciplinarité.

La première étape consiste ainsi à partir d'un objet culturel. Par exemple, en classe de fin de primaire ou au secondaire, l'enseignante ou l'enseignant désireux d'aborder la diversité corporelle pourrait commencer la situation d'enseignement-apprentissage par une discussion de groupe autour de la question suivante : « Qu'est-ce que pour vous l'image corporelle? ». Ensuite, il ou elle pourrait présenter deux affiches publicitaires, l'une montrant une femme et l'autre un homme, correspondant à des stéréotypes de beauté de la société actuelle. À partir de celles-ci, l'enseignante ou l'enseignant pourrait demander aux élèves ce qu'elles ou ils pensent de ces affiches publicitaires, ou si elles ou ils considèrent le choix de cette femme et de cet homme normal, et si ces affiches publicitaires changent leur propre perception de leur image corporelle. En spécifiant dès lors que l'activité portera sur la diversité corporelle, l'enseignant ou l'enseignante pourrait présenter les images de six œuvres de son choix laissant présager une certaine diversité au niveau du corps humain. À ce stade, il ou elle présenterait les œuvres en indiquant par exemple aux élèves leur titre, l'artiste, l'année ainsi que le lieu et le contexte sociohistorique de la création de l'œuvre.

1. Le Mois de la culture à l'école est un événement encourageant chaque année au Québec le renouvellement des avenues éducatives pour intégrer la culture de façon concrète et originale à l'école.

La deuxième étape a pour objectif la réalisation d'une tempête d'idées autour de l'objet culturel choisi. En poursuivant l'exemple donné, les élèves placés en dyade pourraient observer, décrire et commenter les six œuvres par rapport à la thématique de l'activité. En clair, les élèves auraient à inscrire sur une feuille les idées que les œuvres leur inspirent en ce qui concerne la diversité corporelle. Cela fait, chaque élève devrait cibler individuellement l'une de ces idées qu'il ou elle considère comme particulièrement importante.

La troisième étape vise à concrétiser l'idée ciblée par chaque élève. La concrétisation peut être produite sous plusieurs formes, qui sont déterminées par les intérêts propres à chaque personne. Ainsi, dans l'exemple présenté, il pourrait s'agir d'un poème, d'un mobile, d'une bande dessinée, d'une maquette, d'une murale, d'une sculpture en pâte à modeler, etc. L'important demeure que chaque élève puisse exprimer sa représentation de la thématique par l'entremise d'une production qui lui est propre. De cette façon, les différents points de vue adoptés seront mis en exergue. Enfin, les productions des élèves pourraient être présentées dans le cadre d'une exposition ouverte à l'ensemble de l'école. C'est par une telle mise en commun des représentations portant sur la réalité complexe à l'étude, ici la diversité corporelle, qu'il peut être possible d'entrevoir une pratique interdisciplinaire. Pour clore l'activité, l'enseignante ou l'enseignant pourrait discuter avec les élèves de l'apport des différentes disciplines dans l'étude de la réalité complexe choisie.

Conclusion

En définitive, l'approche culturelle de l'enseignement pourrait contribuer au rehaussement de la culture à l'école, mais aussi à une meilleure intégration de l'interdisciplinarité en classe. Par la convocation de plusieurs disciplines et à partir d'un objet culturel, elle offre la possibilité à l'élève de se représenter une réalité complexe à l'étude. Néanmoins, les liens entre l'approche culturelle et les pratiques enseignantes qui la sous-tendent restent encore à clarifier (Laroui 2007). Ce chapitre se dessine comme un point de départ pour l'enseignant ou l'enseignante désirant ouvrir les élèves au monde qui les entoure par l'entremise de cette approche.

Références

- Chéné, A. et Saint-Jacques, D. 2005. « La culture à l'école et dans la formation des enseignants ». Dans M. Mellouki et D. Simard, *L'enseignement : Profession intellectuelle*, 75-104. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E. et Simard, D. 2007. « Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement ». *Canadian Journal of Education*, 30(1) : 1-24.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. 1997. *Réaffirmer l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. 1994. *Préparer les jeunes au 21e siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Laroui, R. 2007. « L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2) : 371-81.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Raymond, C. et Turcotte, N. 2012. « Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école ». *Éducation et francophonie*, 40(2) : 119-38.
- Simard, D. 2002. « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1) : 63-82.
- Simard, D. 2005. « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? ». Dans M. Mellouki et D. Simard (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle*, 49-74. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, T. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

6. La littérature jeunesse, porte d'entrée de l'interdisciplinarité

MARIE-MICHÈLE BERGERON

Albert Einstein disait : « L'école devrait toujours avoir pour but de donner à ses élèves une personnalité harmonieuse, et non de les former en spécialiste »¹. Voilà une citation qui porte à réflexion. Quel type d'enseignement prodiguer à des enfants pour qu'ils deviennent des êtres complets et non pas nécessairement des experts ou expertes de disciplines priorisées par les programmes en vigueur? Le concept d'interdisciplinarité, que l'on peut déceler² entre les lignes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] 2006), m'apparaît comme une piste de solution intéressante pour amener les élèves à appréhender le monde dans sa globalité, sans les œillères disciplinaires que pourrait imposer notre société ultrasécialisée. Bien sûr, il n'est nullement question ici d'abandonner l'idée de disciplines, mais plutôt de les mettre en interaction comme on mélange parfois les couleurs pour offrir une palette infinie de nuances.

Bien que cette approche soit plus souvent présente dans les écrits concernant l'enseignement secondaire et postsecondaire, le MELS convie aussi les enseignant-e-s du primaire à des pratiques de type interdisciplinaire. L'interdisciplinarité dont il est ici question doit être prise en son sens le plus strict selon les écrits de Fourez, Maingain et Dufour (2002), c'est-à-dire comme l'interpénétration des disciplines dans le but de produire, en contexte, une représentation originale qui tient compte du point de vue de chaque discipline. C'est donc dans cette perspective que j'ai choisi d'étudier la mise en pratique de l'interdisciplinarité auprès d'enfants de 10 à 12 ans.

1. Citation tirée de sources Internet variées.

2. Une analyse approfondie des Programmes de formation de l'école québécoise permet de reconnaître la place accordée à l'interdisciplinarité bien que cette dernière ne soit pas toujours énoncée explicitement.

Pour ce faire, plusieurs approches pédagogiques peuvent être exploitées. Parmi ces dernières, l'utilisation de la littérature jeunesse³ m'apparaît comme toute désignée pour favoriser des apprentissages intégrés relevant de disciplines variées. Les recherches soutenant une telle pratique auraient pris du terrain dans le milieu des années 70 (Chouinard 1996), présentant la littérature jeunesse comme un riche outil pédagogique permettant de répondre entre autres aux recommandations du PFEQ d'offrir une plus grande place à cette littérature (Turgeon 2002).

À l'intérieur du présent chapitre, il sera donc question de l'intérêt d'utiliser une telle approche pour favoriser des pratiques interdisciplinaires auprès d'élèves du primaire. Un exemple précis accompagné de quelques conseils sera également offert aux lecteurs et aux lectrices désirant obtenir un aperçu de ce qui pourrait être vécu en classe. Mais auparavant, il importe de définir l'approche pédagogique dont il est question.

Autrefois utilisée « comme un instrument de séduction pour rendre les leçons de morale plus facilement digestibles » (Gervais 1996, liminaire), la littérature jeunesse a grandement évolué au cours des dernières décennies, et se présente aujourd'hui comme un outil pédagogique très polyvalent. À l'instar de Gervais (1996), j'inclus dans l'expression « littérature jeunesse » l'ensemble des productions écrites pour l'enfance et l'adolescence allant de la fiction à l'information et incluant toutes les catégories de livres, de la bande dessinée au recueil de poèmes en passant par les romans dont vous êtes le héros. En tant qu'enseignante au primaire, cette littérature m'apparaît tout naturellement propice au développement de différentes disciplines. Elle me sert entre autres d'amorce pour capter l'attention des élèves, mais également d'outil de référence et de synthèse riche pour aborder différentes thématiques scientifiques, éthiques, historiques et religieuses puisqu'elle est souvent brillamment vulgarisée. En français, nombre d'œuvres s'avèrent être un support intéressant à l'apprentissage de la lecture et une source d'inspiration pour l'apprentissage de l'écriture. Certaines œuvres possèdent également un potentiel pour aborder différents concepts mathématiques dès la petite enfance. Néanmoins, malgré une utilisation plutôt spontanée

3. L'appellation « littérature jeunesse », populaire dans le milieu scolaire québécois, est ici privilégiée dans le but d'alléger le texte et de ne pas prendre position quant aux diverses expressions retrouvées dans les écrits scientifiques telles que « littérature pour la jeunesse » et « littérature d'enfance et de jeunesse » (Poisson 2007).

de la littérature jeunesse par de nombreux enseignants et enseignantes du primaire, je n'ai trouvé jusqu'à présent aucune démarche précise pour l'exploitation de cette approche pédagogique en classe. L'enseignante ou l'enseignant me semble donc plutôt devoir utiliser les livres selon les objectifs spécifiques qu'elle ou il poursuit et en faisant preuve d'une grande créativité.

Les avantages d'utiliser cette pratique pour susciter des apprentissages interdisciplinaires sont nombreux, permettant je crois un développement harmonieux de l'enfant pour reprendre les termes du célèbre physicien. Tout d'abord, bien que l'usage de la littérature jeunesse soit recommandé par le PFEQ pour favoriser le développement des compétences en français (Lépine *et al.* 2015), ses possibilités s'étendent bien au-delà des frontières de cette discipline. Pour ne citer que quelques exemples, des recherches menées aux États-Unis suggèrent que des stratégies mathématiques enseignées à partir de la littérature jeunesse influenceraient positivement les résultats des élèves dans cette discipline en offrant un contexte d'apprentissage le plus authentique possible (Morgan 2006). De même, la littérature d'inspiration historique ou scientifique participerait grandement à la formation individuelle et collective des élèves (Boutin et Martel 2008). Enfin, il semblerait que la variété des thèmes exploités à travers la littérature jeunesse permettrait d'approcher tous les sujets, même les plus délicats (mort, guerre, sexualité, etc.), en effectuant un traitement interdisciplinaire (Poisson 2007).

Les livres pour la jeunesse viseraient donc le développement de concepts disciplinaires très variés, mais cette pratique permet-elle une interdépendance entre les disciplines? Dans son mémoire sur le sujet, Poisson (2007) conclut que la littérature jeunesse peut facilement être intégrée à un projet interdisciplinaire compte tenu de sa variété et de l'importante richesse pédagogique qu'elle recèle. Selon elle, en plaçant l'œuvre au centre du travail, la littérature devient porteuse de nombreux apprentissages dans les différents champs disciplinaires impliqués en plus d'être un véritable gage de motivation pour les élèves (*ibid.*). En fait, en offrant un contexte qui se veut authentique, cette pratique permettrait des apprentissages plus vivants, plus accessibles et davantage porteurs de sens (Lépine *et al.* 2015). C'est donc dans l'idée d'illustrer tous ces avantages à l'intérieur d'une situation d'apprentissage adaptée à des élèves du primaire que je dresse la proposition d'activité suivante.

La séquence d'apprentissage qui suit peut s'étendre sur un trimestre complet et touche des connaissances et habiletés qui relèvent de disciplines variées. Comme il est suggéré pour toute pratique interdisciplinaire, le thème sélectionné est un objet complexe qui ne réfère pas d'emblée à une seule discipline et qui relève de l'environnement quotidien des enfants (Fourez, Maingain et Dufour 2002). Il s'agit ici de l'alimentation. Afin de susciter une pratique interdisciplinaire au sens strict⁴, ce thème est élaboré autour d'une problématique particulière, soit la sélection du repas pour le souper des finissants et finissantes de l'école primaire.

Pour amorcer l'activité, un extrait de la littérature jeunesse portant sur les technologies alimentaires ou encore des statistiques sur l'alimentation pourrait être mis à profit. Cet extrait vise à piquer la curiosité des élèves et à susciter leur intérêt pour le sujet en le présentant si possible avec une touche d'humour. Cette amorce a l'avantage d'amener l'enseignant ou l'enseignante à faire ressortir les connaissances antérieures des élèves sur les aliments qui composent leur alimentation. Cette étape, parfois appelée « cliché » dans le domaine de l'interdisciplinarité (Fourez, Maingain et Dufour 2002), fournit des occasions d'échanges et prépare à la lecture des œuvres qui suivront (Turgeon 2002).

Une fois l'objectif final énoncé, l'enseignant ou l'enseignante est invitée à utiliser un journal de projet pour structurer la démarche des enfants et ainsi guider ce qui sera peut-être leur première aventure interdisciplinaire au sens strict.

Ainsi, la description textuelle de chaque étape menant à l'objectif final est inscrite dans le journal de projet, ce qui permet à l'adulte de se décharger de certaines tâches organisationnelles afin de consacrer davantage d'énergie dans la relation à tisser entre l'élève et la littérature.

La seconde étape du projet consiste à exploiter la littérature jeunesse comme source d'exploration et de compréhension de l'objet traité. Bien que l'adulte puisse lui-même présenter quelques œuvres qu'il ou elle juge pertinentes, il est également possible de stimuler les élèves par une activité en mettant à leur disposition une variété de documentaires traitant des

4. L'interdisciplinarité au sens strict est ici clairement distinguée de celle entendue au sens large, qui inclut entre autres les pratiques de trans-, multi- et pluri-disciplinarité, et qui vise autre chose que la création d'une représentation originale tenant compte du point de vue de plusieurs disciplines.

choix alimentaires. Ces œuvres, qui peuvent être construites sous la forme d'un exposé didactique, d'une pseudo-narration ou de questions-réponses, se distinguent principalement des manuels scolaires par leur présentation beaucoup plus attrayante (Armand 1996). Notez que le choix d'œuvres riches et adaptées au niveau des enfants, guidé par les obstacles auxquels on souhaite les confronter, est un préalable incontournable au bon déroulement du travail interdisciplinaire (Poisson 2007). C'est l'exploration physique et intellectuelle de ces ouvrages qui conduira l'élève à relever et à noter les faits qu'il ou elle trouve pertinents. Celui ou celle-ci confrontera alors des connaissances provenant de disciplines variées. Afin de faire profiter les élèves d'une plus grande variété d'extraits de la littérature jeunesse, l'enseignant ou l'enseignante pourrait prévoir de courtes séances de discussion en classe. Le livre devient alors source de partage autour duquel se crée une communauté d'apprentissage qui évolue au rythme des écrits qu'elle rencontre.

La littérature jeunesse est également au cœur de la troisième étape du projet, qui consiste en la présentation de quatre recettes potentielles issues d'un livre destiné aux jeunes cuisiniers et cuisinières. Les magnifiques livres de cuisine pour enfants, dont certains semblent endormis sur les étagères des bibliothèques, m'apparaissent d'ailleurs comme d'excellents moteurs d'apprentissage simultané de la lecture, des mathématiques et des saines habitudes de vie.

Par la suite, l'enseignant ou l'enseignante invitera chaque élève à sélectionner une première recette en fonction des lectures réalisées afin de former des équipes hétérogènes. Chaque équipe sera ensuite invitée à s'entendre sur le choix d'une seule recette, et ce, en observant les quatre propositions de différents angles. C'est là que l'interdisciplinarité prendra vie dans son sens le plus strict. Pour amener les élèves à comprendre les différents points de vue qui peuvent être adoptés pour analyser une recette, l'enseignant ou l'enseignante pourrait associer un visuel à chacun de ces points de vue. Dans la figure ci-dessous (figure 1), des lunettes au style varié représentent six angles d'entrée pouvant être explorés par des élèves du primaire.



Figure 1. Visuel pour chaque point de vue

Dépendamment des objectifs disciplinaires poursuivis, les enfants pourraient analyser les recettes d'un point de vue économique (la moins dispendieuse), environnemental (la plus respectueuse de l'environnement), biologique (la plus nutritive), éthique (la plus respectueuse des animaux, des producteurs et productrices, etc.), religieux (la plus respectueuse des différentes croyances), statistique (la plus populaire) ou autre. Le nombre de points de vue dépend du temps accordé au projet, des connaissances acquises précédemment par les élèves, des objectifs d'évaluation et de la capacité des enfants à adopter différents angles d'entrée.

Une fois chaque recette analysée à partir de deux ou trois points de vue, chaque équipe devra s'entendre sur celle qui sera offerte lors du bal de finissants et finissantes. Il n'existe évidemment aucune bonne ou mauvaise réponse, l'important étant de justifier adéquatement son choix. Pour ce faire, chaque équipe est invitée à créer une production médiatique qui présentera le repas choisi ainsi que les arguments en sa faveur. Il pourrait s'agir d'une maquette, d'une affiche (figure 2), d'un menu commenté, d'une bande dessinée ou autre dépendamment des compétences que l'enseignante ou l'enseignant veut évaluer (écriture, arts plastiques, etc.).



Figure 2. Exemple de production attendue

Un prolongement intéressant peut également être réalisé en mathématiques en demandant aux élèves de calculer le coût total du repas à partir de contraintes réelles (prix des aliments, portions nécessaires, nombre de convives, etc.). La créativité de l'enseignant ou l'enseignante peut bien sûr être mise à profit pour adapter ou enrichir cette activité de multiples façons. Il ne faut cependant pas « tomber dans le piège d'un projet trop complexe et trop lourd à gérer » (Ponthus 2006, 4) ou encore chercher à tisser des liens là où il n'y en a pas naturellement, vidant ainsi l'œuvre de toute sa richesse (Poisson 2007). En effet, je crois que la clé de cette approche réside dans la capacité de l'enseignant ou de l'enseignante à percevoir à l'intérieur de certaines œuvres pour la jeunesse le potentiel interdisciplinaire sans systématiquement chercher à faire de même avec l'ensemble de la littérature. Après tout, rappelons-le, cette approche n'est qu'une parmi tant d'autres pour vivre l'interdisciplinarité en classe.

Références

Armand, F. 1996. « Le texte documentaire ». *Éducation et Francophonie*, 24(1-2) : 66-70.

- Boutin, J.-F. et Martel, V. 2008. « L'histoire et la science en littérature pour l'enfance et de jeunesse ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2) : 99-101.
- Chouinard, D. 1996. « La recherche en littérature de jeunesse ». *Éducation et Francophonie*, 24(1-2) : 104-111.
- Gervais, F. 1996. « Didactique du plaisir de lire : didactique de la littérature-jeunesse ». *Québec Français*, 100(1) : 48-50.
- Biron, D., Blaser, C., Côté, L., Desharnais, L., Fauteux-Goulet, L. et Lépin, M. 2015. « Litt. Et Maths: explorer des albums de littérature dans une perspective interdisciplinaire français et mathématiques ». *Vivre le primaire*, 28(2) : 24-27.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Morgan, A. S. 2006. *Alternative Methodologies for Teaching Mathematics to Elementary Students: A Pilot Study Using Children's Literature*. Washington, DC : American University.
- Poisson, C. 2007. *Littérature et interdisciplinarité* [Mémoire de maîtrise inédit]. Montpellier, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- Ponthus, N. 2006. *Mise en place d'un projet interdisciplinaire à partir d'un album* [Mémoire de maîtrise inédit]. Dijon, France: IUFM de Bourgogne.
Consulté à l'adresse : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00898.pdf
- Turgeon, E. 2002. « Quand lire rime avec plaisir! La littérature jeunesse en classe ». *Québec Français*, 125(1) : 66-67.
Consulté à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2002-n125-qf1385560/59580ac.pdf>

7. Conceptualiser un objet scolaire interdisciplinaire grâce à la controverse constructive

MARILYNE BOISVERT

Les conflits font partie intégrante de notre vie, notamment de celle de nos élèves. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil dans la cour d'école ou d'être le moins attentif à leurs interactions sociales. Si ce n'est pas déjà le cas, ces jeunes auront sous peu à régler des situations complexes demandant une bonne dose d'ouverture et de réflexion. Cela semble d'autant plus vrai à l'ère des médias sociaux où chaque individu est amené à exprimer son point de vue sur des sujets controversés et délicats.

Dans ces conditions, il importe d'outiller ces élèves pour qu'ils puissent se mesurer à la complexité des débats de société auxquels ils et elles se confronteront inévitablement. Il s'avère ainsi essentiel de favoriser des approches pédagogiques permettant le développement de leur esprit critique et de leurs habiletés sociales. Aussi faut-il promouvoir des démarches interdisciplinaires, de telle sorte que ces jeunes adoptent une vision globale et plus complète des objets complexes à étudier (Fourez, Maingain et Dufour 2002). Cet article vise à présenter une approche pédagogique prometteuse en ce sens : la controverse constructive (Johnson et Johnson 2002, 2009).

La controverse constructive

Dans une note de synthèse, Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera (2008) soulèvent qu'une série d'études ont montré que les conflits sociocognitifs ou intellectuels constituent de véritables points de départ pour générer des apprentissages. Dans les faits, certaines approches pédagogiques situent au cœur de leurs interventions de tels conflits, dont la controverse constructive (Johnson et Johnson 2009). De façon très large, elle correspond à une démarche collaborative de conceptualisation, pouvant être

mise en œuvre à tout ordre d'enseignement. Elle vise à traiter un problème lié à un objet d'apprentissage, les élèves étant amenés à prendre du recul sur leur interprétation du monde pour en construire une nouvelle.

Dans une telle séquence de travail, l'enseignant ou l'enseignante problématise un objet scolaire de façon à susciter diverses prises de position. Grâce à un travail coopératif, des équipes de quatre élèves analysent minutieusement les différents points de vue avec lesquels il est possible de résoudre le problème qui leur a été posé. Au cours de l'activité, les élèves identifient les arguments issus des différents points de vue, puis rédigent une synthèse intégrant les meilleurs arguments tirés de chaque partie. Au final, bien que la problématique présentée par l'enseignante ou l'enseignant provoque des conflits intellectuels dans l'équipe de travail, les élèves ont comme objectif de tendre vers une position commune, soit une position éclairée et nuancée.

Pour une meilleure vue d'ensemble, voici un exemple illustrant les étapes détaillées de l'approche, telles que décrites par Johnson et Johnson (2009) :

- L'enseignant ou l'enseignante problématise un objet scolaire et soumet le problème qui en découle à l'ensemble de la classe. Il pourrait proposer aux élèves de réfléchir à la proposition : *obliger les élèves du primaire et du secondaire à exercer une heure d'activités physiques par jour*.
- L'enseignant ou l'enseignante forme des équipes de travail de quatre élèves. Ces équipes doivent être hétérogènes, c'est-à-dire que ses membres sont susceptibles d'entrer en opposition idéologique. Dans l'exemple qui nous intéresse, il ou elle formerait des équipes dans lesquelles des élèves auraient potentiellement des positions différentes concernant la proposition.
- Dans chaque équipe, les élèves sont séparés en dyades. À chaque dyade est attribuée une position différente, de laquelle sont tirés le plus d'arguments convaincants possible. Ainsi, une dyade aurait comme tâche de trouver des arguments en faveur de l'obligation d'exercer une heure d'activités physiques par jour, alors que l'autre soulèverait des arguments en défaveur de cette proposition. Il est souhaitable que les arguments soient nuancés, c'est-à-dire qu'ils ne reposent pas seulement sur une conception dichotomique du problème qui leur a été posé.
- Les dyades se rencontrent et partagent les arguments trouvés.

- Les rôles sont inversés. Chaque dyade explore à nouveau l'objet complexe, mais avec le point de vue opposé. Les élèves bonifient la liste d'arguments trouvés précédemment par l'autre dyade.
- L'équipe complète est restituée. Les élèves réalisent une synthèse écrite qui intègre les meilleurs arguments trouvés pour chacun des points de vue. Ils tendent vers un consensus en adoptant une position commune.

Il réside dans cette approche un fort intérêt pédagogique, puisque les apprenantes et apprenants se voient dans l'obligation d'explorer des positions idéologiques qui ne sont pas nécessairement les leurs. D'ailleurs, il importe de mentionner que le but de l'activité n'est pas de se positionner pour ou contre la proposition mais, au contraire, de discuter des enjeux qui y sont liés pour en avoir une meilleure compréhension. Dans l'exemple donné, l'objectif est ainsi d'amener les élèves à explorer la question de l'obligation d'exercer une heure d'activités physiques par jour, et ce, d'une façon nuancée, plus approfondie et globale. C'est grâce au travail d'analyse et au dialogue que les élèves en viennent à accepter que d'autres interprétations du monde sont possibles. Cela dit, orchestrer une telle activité en classe nécessite de connaître les concepts qui sous-tendent cette approche, principalement ceux de conflit, de travail coopératif et d'interdisciplinarité.

Le conflit intellectuel

La pertinence d'intégrer les conflits à une activité pédagogique tient au fait qu'ils peuvent offrir plusieurs avantages si la tâche proposée aux élèves est structurée et bien menée. Notamment, ils suscitent la motivation, développent chez l'élève des habiletés cognitives de niveau supérieur, augmentent l'estime de soi, favorisent la créativité et la pensée divergente et, enfin, améliorent le niveau de rétention (Johnson et Johnson 2009).

Pour engendrer de tels apports, les conflits doivent être d'ordre intellectuel, c'est-à-dire qu'ils opposent des idées, des opinions, des connaissances ou des croyances. En outre, les conflits intellectuels s'opposent aux conflits qui ne requièrent pas l'utilisation d'habiletés cognitives, comme le « conflit belliqueux » (Zittoun 1997), le conflit d'intérêt ou le conflit s'inscrivant dans un cadre compétitif ou de comparaison sociale (Buchs *et al.* 2008). Selon Johnson et Johnson (2009), la controverse

constructive met en œuvre deux types de conflits intellectuels, soit la controverse et le conflit conceptuel. La controverse survient lorsque deux parties ont des opinions ou des idées différentes. Le conflit conceptuel, quant à lui, prend la forme d'une incompatibilité entre deux idées appartenant à une seule personne. En clair, une activité constructive met en scène des objets complexes faisant appel à des raisonnements intellectuels divergents. Pour tirer profit de tous les apports du conflit, des conditions minimales doivent néanmoins être respectées au sein de l'équipe de travail, ce qui fait l'objet du point suivant.

Le travail coopératif

Les tenants de la psychologie sociale du développement cognitif estiment que l'intelligence se construit, notamment, grâce aux relations sociales. Selon cette perspective, la résolution de conflit entre pairs permettrait à ces derniers de progresser au niveau cognitif (Zittoun 1997). Pour arriver à un tel gain, la controverse constructive doit être organisée de façon à favoriser l'engagement des élèves dans la résolution du conflit. Cette considération est importante puisque plusieurs obstacles liés à la non-coopération peuvent entraver les apprentissages (Buchs *et al.* 2008). Entre autres, les élèves peuvent s'écarter de la tâche demandée, employer des stratégies d'évitement, entrer en compétition ou se tenir sur la défensive, d'où l'importance du rôle de l'enseignant ou l'enseignante. Celui-ci ou celle-ci doit mettre l'accent sur la réciprocité dans les échanges et sur le respect mutuel (Buchs *et al.* 2008). Il ou elle doit d'autant plus encadrer la tâche des élèves en temps réel et enseigner comment pratiquer l'écoute active. En somme, il doit être clair pour les apprenantes et apprenants que la controverse constructive nécessite d'entrer dans un dialogue ouvert où chaque point de vue mérite d'être égayé.

L'interdisciplinarité

Afin de porter un regard éclairé sur des objets scolaires complexes, tisser des liens entre les savoirs issus de disciplines scolaires distinctes s'avère essentiel. Selon Lenoir (2015), il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant d'amener ses élèves à tisser ces liens, sans quoi les jeunes

acquerront des savoirs segmentés et ne pourront appréhender le monde dans sa globalité. C'est pourquoi les approches pédagogiques interdisciplinaires gagnent à être mises de l'avant dans les salles de classe.

Selon la définition de Fourez, Maingain et Dufour (2002, 11), l'interdisciplinarité au sens strict se définit comme « l'utilisation des disciplines pour la construction d'une représentation d'une situation ». Cela dit, bien que la controverse constructive n'ait pas été pensée, d'entrée de jeu, comme une approche pédagogique favorisant l'interdisciplinarité au sens strict, elle semble tout indiquée en ce sens. En effet, cette approche demande aux élèves d'emprunter des points de vue divergents pour arriver à résoudre un conflit et, parallèlement, à construire une nouvelle représentation de l'objet complexe problématisé. Si ce dernier peut être analysé à l'aide de savoirs issus de disciplines différentes, il y a fort à parier que la production attendue, la synthèse intégratrice, soit le déploiement d'une démarche interdisciplinaire. Ainsi, pour que la controverse constructive consiste en une telle démarche, l'enseignant ou l'enseignante doit nécessairement cibler un objet scolaire dont l'analyse exige le décloisonnement des disciplines. Afin d'y voir plus clair, la prochaine partie offre un exemple d'une controverse constructive interdisciplinaire conduite dans le cadre d'un cours universitaire de deuxième cycle.

L'orthographe rectifiée pour concevoir une controverse constructive interdisciplinaire

Dans le cadre d'un cours universitaire de deuxième cycle, j'ai expérimenté une controverse constructive afin d'observer en quoi elle pouvait favoriser l'interdisciplinarité. Pour ce faire, il me fallait avant toute chose sélectionner un objet scolaire complexe qui pouvait d'une part susciter des conflits d'ordre intellectuel et, d'autre part, faire appel à des disciplines distinctes. Étant enseignante de français de formation, j'ai également voulu choisir un objet scolaire complexe lié de près à cette discipline. Mon choix s'est arrêté sur la réforme orthographique.

La réforme orthographique enclenchée durant les années 1990 a fait couler beaucoup d'encre. Il s'agit encore aujourd'hui d'un sujet controversé (Groupe RO 2012), et ce, malgré la vingtaine d'années qui nous séparent des recommandations officielles de l'Académie française. En effet, les tenants de

l'orthographe rectifiée sont d'avis que les initiatives servant à uniformiser et à simplifier le système orthographique pourraient permettre aux élèves de progresser plus rapidement dans l'apprentissage de l'orthographe, mais également dans l'apprentissage de l'écriture. Ces initiatives auraient particulièrement des bénéfices auprès des populations d'élèves à risque. D'un autre côté, certains, plus conservateurs, estiment que d'apporter des changements à l'orthographe peut désincarner la langue française. On évoque comme argument que l'orthographe est un mal nécessaire et que de la simplifier constituerait une façon de niveler par le bas. Exprimés comme tels, les arguments pour et contre cette réforme touchent profondément les croyances des gens. J'avais donc en mes mains un objet pouvant susciter des conflits d'ordre intellectuel. Qui plus est, les arguments pour défendre ou invalider la réforme orthographique sont tirés de disciplines différentes : histoire, sociologie, économie, littérature, et ainsi de suite. Pour cette raison, j'ai perçu en cet objet complexe un grand potentiel pour une controverse constructive interdisciplinaire.

En émettant l'hypothèse que mes collègues étaient assez favorables à la réforme orthographique, l'objet scolaire a été problématisé avec une proposition plus délicate encore : *entreprendre une réforme orthographique allant plus loin que celle enclenchée dans les années 1990*. Pour alimenter les réflexions des étudiants et des étudiantes, un exemple concret d'un aménagement orthographique possible par une telle réforme a été donné, soit l'invariabilité de tous les participes passés. La proposition était alors lancée et les équipes formées. Étant donné le temps imparti pour l'activité et en raison du nombre des personnes participantes, j'ai quelque peu modifié la forme traditionnelle de la controverse constructive, sans perdre pour autant l'intention pédagogique initiale. L'objectif de l'activité était d'amener les étudiantes et étudiants à explorer des arguments tirés de plusieurs disciplines scientifiques et d'utiliser ceux-ci pour concevoir une nouvelle représentation de la réforme orthographique. Pour les aider à résoudre le conflit, des pistes de réflexion leur ont été fournies. J'ai mis à leur disposition une « boîte à réflexions », dans laquelle se trouvaient des résultats d'études, des arguments tirés de croyances, des pensées, des hypothèses et ainsi de suite.

La boîte à réflexion poursuivait plus précisément deux objectifs : activer leurs connaissances antérieures et participer à la construction de nouvelles connaissances. Dans un contexte scolaire, la boîte à réflexions peut revêtir

des formes différentes. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut préparer des dossiers de lecture, mettre en œuvre un rallye web, faire intervenir un ou une spécialiste du sujet en classe ou bien une ou un collègue enseignant, présenter une vidéo, organiser des tempêtes d'idées, utiliser des jeux, et ainsi de suite.

Avec l'aide de la boîte à réflexions, les étudiants et étudiantes ont élaboré des arguments divergents et rédigé une courte synthèse faisant valoir les points saillants de chaque partie. Comme prévu, les synthèses ont témoigné de l'apport de disciplines scientifiques distinctes dans la résolution du conflit. Notamment, les étudiants et les étudiantes ont eu recours à des savoirs issus de la sociologie, de l'économie, de la politique, de la linguistique, de l'histoire et de la psychologie.

Cette courte séance de travail m'a permis de constater l'importance des croyances et des connaissances antérieures des participants et participantes à l'activité. D'après l'expérience vécue, il semble primordial de les guider dans l'exploration des arguments et de leur offrir un large éventail de savoirs à exploiter. Dans le cas présenté, la boîte à réflexions leur a permis d'analyser la proposition à l'aide de savoirs nouveaux et issus de disciplines différentes. Sans un tel accompagnement, il est possible que les apprenants et apprenantes ne s'éloignent pas de leur conception initiale de l'objet étudié, ce qui ne leur permettrait pas d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Cela démontre toute la pertinence de considérer la controverse constructive comme un moyen d'atteindre des objectifs et non comme une finalité.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, la controverse constructive a été présentée comme une approche pédagogique prometteuse pour favoriser l'interdisciplinarité. Pendant l'expérimentation conduite dans un cours de deuxième cycle, un objet scolaire que l'on peut croire résolument disciplinaire, le cas échéant l'orthographe, s'est plutôt montré comme un objet interdisciplinaire façonné d'aspects souvent non abordés en classe. Le conflit intellectuel généré par la controverse constructive a permis aux étudiantes et étudiants de coconstruire des connaissances sur l'orthographe, d'une part, et de prendre conscience de la complexité et de la transversalité de cet objet d'enseignement-apprentissage, d'autre part. Sans ignorer que

les approches pédagogiques favorisant l'interdisciplinarité, dont la controverse constructive, ne consistent pas en soi en une panacée, j'estime que c'est en utilisant ces approches que l'on peut non seulement faire progresser nos élèves, mais également interroger les fondements d'une discipline scolaire. Si l'orthographe, par exemple, constitue le reflet d'une culture et si elle est transcendée par l'histoire de ses usagers et usagères, elle ne constitue plus l'apanage de la discipline *français* et gagnerait à être observée par les autres disciplines qui la constituent. Il y aurait ainsi lieu de se pencher sur la pertinence d'utiliser des approches favorisant l'interdisciplinarité afin de questionner les frontières disciplinaires.

Références

- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., et F. Butera. 2008. « Note de synthèse. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, 163 : 105-125.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Groupe RO. 2012. « Une réforme de l'orthographe? Quels positionnements? ». *Revue de sociolinguistique en ligne*, 19 : 37-51.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. 2002. « Learning together and alone : Overview and meta-analysis ». *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1) : 95-105.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. 2009. « Energizing learning : The instructional power of conflict ». *Educational Researcher*, 38(1) : 37-51.
- Lenoir, Y. 2015. « Quelle interdisciplinarité à l'école? ». *Les cahiers pédagogiques*.
Consulté à l'adresse : http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf
- Zittoun, T. 1997. « Note sur la notion de conflit sociocognitif ». *Cahiers de psychologie*, 33 : 27-30.

8. Entre image et interdisciplinarité : l'analyse iconographique comme approche pédagogique interdisciplinaire

ROXANE DE GRANDPRÉ

Introduire l'interdisciplinarité dans un groupe-classe demande une organisation particulière, qu'il soit question de la problématique abordée ou de la manière dont il faudra s'y prendre. Il s'agit pourtant d'un tournant intéressant en enseignement : l'interdisciplinarité possède de nombreux avantages, notamment en ce qui a trait à la confrontation de plusieurs points de vue et à l'élaboration d'une argumentation plus complète pour répondre à une problématique donnée. La formation des enseignants et enseignantes à l'interdisciplinarité peut présenter de nombreux défis. J'ai moi-même revu les méthodes que nous avons utilisées dans les cours de didactique que j'ai suivis dans le cadre de ma maîtrise afin d'identifier une approche pédagogique qu'il serait possible d'adapter à la pratique de l'interdisciplinarité. Parmi de nombreuses approches interdisciplinaires intéressantes, j'ai fini par arrêter mon choix sur l'analyse iconographique. On utilise cette dernière notamment en histoire, mais également dans d'autres disciplines (notamment l'enseignement des langues).

L'analyse iconographique comme outil

La méthode de l'analyse iconographique que je décris ici tient dans l'analyse de documents visuels, tels que les œuvres d'art, les publicités et les photographies. Elle concerne également l'analyse de documents audiovisuels. Dans ce chapitre, je m'intéresse surtout à l'image immobile : l'image médiatique et animée reçoit déjà beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs et des chercheuses (Ardon 2002). Or, ignorer les images fixes au profit de l'image animée, selon Ardon, « revient à nier l'existence des images fixes et le plaisir lié à leur contemplation, qui repose de l'animation

permanente du petit écran et permet une approche plus réfléchie et plus sensible des œuvres visuelles, quelles qu'elles soient » (Ardon 2002, 46). Longtemps, jusque dans les années 1980, l'image a été utilisée comme complément à l'enseignement, pour imaginer un propos. C'est peu à peu que l'image s'est affirmée comme objet d'étude et non comme simple aide visuelle, d'abord de façon non-officielle, puis ouvertement alors qu'elle est de plus en plus acceptée comme un moyen d'apprentissage. Il faut souligner : « La tradition pédagogique a toujours valorisé l'information au détriment de l'imaginaire », ce qui a causé un certain rejet au départ (Ardon 2002, 50).

La cause de l'analyse de l'image est cependant soutenue dès 1963 : Peyrègne, inspecteur général de l'Éducation nationale en France, souligne que l'image peut être source d'information, mais peut également servir au développement de l'esprit critique, à l'exercice du jugement, ainsi qu'à la formation du goût et du sens civique et social (1963, 162-164). Le propos d'Ardon soutient d'ailleurs mon initiative d'appliquer l'analyse iconographique à l'enseignement interdisciplinaire : « [...] il s'agit d'une activité transversale qui va concerner tous les élèves et les professeurs de toute discipline, et qui est donc particulièrement délicate à organiser, notamment si l'on souhaite que tous les élèves en bénéficient et que cette éducation se déroule selon les règles pédagogiques habituelles : progression, continuité, approfondissement », écrit-elle (2002, 54). L'analyse de l'image immobile s'établit donc comme une approche pédagogique qui peut permettre une application de l'interdisciplinarité, pour peu que la situation d'apprentissage soit bien planifiée.

L'analyse iconographique telle qu'on l'utilise en histoire est une enquête faite sur une représentation. L'image, selon Duprat, ne décrit pas le réel avec une précision indiscutable : il s'agit plutôt d'une représentation du réel tel que perçu par l'auteur de l'image et, dans certains cas, par celui qui l'a commanditée (2007, 87). L'image mise sous le regard scrutateur de l'historien peut être indice d'un changement social, politique, économique, etc. Il est donc important, pour saisir l'essence d'une image, de la replacer dans son contexte large, mais également dans son contexte précis (sociohistorique, culturel, économique, politique, etc.). Les images, à travers le temps, ont en effet eu des usages culturels et sociaux qu'il serait mal avisé d'ignorer lorsqu'on tente de comprendre ce que le document iconographique cherche à raconter. Toujours selon Duprat, « des documents iconographiques judicieusement analysés servent à établir une problématique pour construire

un discours d'histoire, à partir d'un *corpus* préalablement constitué. Les images doivent être étudiées selon une triple perspective : l'image-source, l'image-support, l'image-indice » (2007, 85). Afin de comprendre une image en histoire, il faut alors la questionner sur plusieurs angles : il faut connaître les destinataires (autant l'auteur de l'image que, si applicable, le ou les commanditaires), les destinataires (incluant le moyen de diffusion, que ce soit une publicité, une murale dans un bâtiment religieux, un jeu de société; savoir si l'image est destinée à un usage public ou privé). Il faut interroger l'image sur son message : est-ce une publicité? A-t-elle une visée utilitaire, comme une carte géographique? Il est important de s'intéresser à la forme et au fond : moyens techniques, mais également thèmes explorés. Duprat souligne aussi l'importance de l'événement dans l'image, de par sa présence ou son absence : « Repérer une absence totale de représentation figurée pour des événements que l'éloignement dans le temps et donc la distance à l'égard des techniques modernes de production des images, est une gageure car les deux notions, *image* et *événement* sont toujours liées, dans la mesure où c'est bien souvent l'image qui fait l'événement, celui-ci étant toujours construit par la pensée et par la mémoire » (2007, 77). L'analyse iconographique permet d'étudier une représentation d'un événement ou de la réalité, souvent créée par un contemporain : celle-ci permet, dans le cours d'histoire, de déceler de nouvelles problématiques intéressantes à aborder.

L'analyse iconographique peut aussi être utilisée en enseignement des langues, cette fois-ci comme sujet de discussion et de dissertation. Monnier présente l'image comme une facilitatrice de prise de parole. Elle utilise l'image publicitaire en particulier, et l'objectif de l'activité consiste à « [a]mener les étudiants à prendre la parole sans appréhension grâce à un dispositif spécifique. Celui-ci permet de donner un cadre méthodologique d'analyse iconographique mais également de préparer une prise de parole en continu et une interaction individuelle du point de vue linguistique dans son ensemble (lexical, grammatical et phonologique) » (2012, 126). On attend des élèves qu'ils décrivent la publicité de façon spontanée, puis que la discussion soit reprise afin d'organiser les différents éléments soulevés sous certaines thématiques. L'analyse iconographique encourage donc la conversation en continu et de façon plus formelle, comme Monnier prescrit également de demander aux élèves de faire une analyse individuelle et d'en faire la présentation par la suite. L'évaluation qu'elle conseille est formative pour

valoriser l'apprentissage de l'élève, et elle souligne également que l'activité est transversale car les élèves peuvent réutiliser certaines connaissances préalables qu'ils et elles avaient dans le travail (Monnier 2012, 128).

Vue ainsi, l'analyse iconographique est applicable à différentes disciplines, et de façon évidente. Il faut cependant rappeler que l'interdisciplinarité ne réside pas dans la juxtaposition de disciplines sans communiquer les unes avec les autres : il s'agit ici, selon Fourez, Maingain et Dufour (2002), de la communication entre diverses disciplines dans le but de répondre à une problématique commune. Comme l'interdisciplinarité en contexte scolaire vise « [...] l'élaboration d'une représentation fondée non plus sur des critères propres à une discipline particulière, mais sur des critères négociés en fonction d'un projet théorique et parfois pratique » (2002, 67), et que l'analyse iconographique en histoire peut en quelque sorte catalyser une problématique quelconque, il est possible d'adapter l'approche afin que le questionnement orienté par l'image à l'étude puisse engendrer un échange entre les disciplines.

Concevoir l'activité pédagogique interdisciplinaire

L'approche d'analyse iconographique en classe s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste : la communication entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante, ainsi que la formation d'équipes, permettront l'échange d'idées et la construction de savoirs. Il est également possible que l'activité ait une composante individuelle. On peut l'appliquer à tous les niveaux scolaires. Le choix de l'image est d'une importance toute particulière : il faut que celle-ci puisse éveiller l'intérêt et les discussions chez les élèves. Il peut s'agir d'une image liée à un sujet sensible, à un débat éthique, ou encore de quelques publicités ou images anciennes qui contrastent avec celles que nous voyons au quotidien. On peut même utiliser plusieurs images liées à une même thématique, par exemple en suivant une chronologie particulière pour suivre l'évolution dudit thème. Les images doivent être présentées avec une mention de leur contexte sociohistorique afin de pouvoir les situer (par exemple, aux États-Unis dans les années 1930 à la suite du krach boursier).

Les élèves, en petites équipes, discutent des images selon plusieurs questions préalablement annoncées, ou encore selon une grille d'analyse qu'elles et ils auraient conçue en vue de l'activité. La question de base reste descriptive. Les autres questions peuvent être très vagues ou pointues : on leur demande d'exprimer leur opinion sur ce que l'image véhicule, les messages qu'elle contient, les impressions qu'elle donne, les questionnements qu'elle soulève. Un retour est fait en classe où on met tout en commun dans différentes catégories. Ensuite, on peut faire ressortir les boîtes noires et les problématiques soulevées par l'image. Comme une image vaut mille mots, plusieurs problématiques en lien avec différentes disciplines devraient ressortir : une image d'une publicité peut par exemple faire appel à l'histoire, aux sciences et technologies, aux langues, aux mathématiques, aux arts, etc. À la suite de la compilation des observations, les problématiques soulevées peuvent être abordées en classe, ou peuvent faire l'objet d'évaluation sous la forme d'une dissertation, d'un exposé oral ou encore d'un travail de recherche.

La première partie de l'analyse iconographique dans un cadre interdisciplinaire a été expérimentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières avec un groupe d'une dizaine d'étudiantes et d'étudiants en didactique de diverses disciplines. Deux images leur ont été présentées, sous la thématique du maillot de bain féminin : une image montrant des femmes portant des maillots de bain victoriens (1875) et une autre datant des années 1960 consistant en une publicité de crème solaire montrant des femmes en bikini. Les étudiants et étudiantes ont eu à discuter de chaque image pendant huit minutes pour chacune d'elles, en dirigeant la conversation vers trois questions distinctes : ce que l'on voit (description de l'image), ce que l'on perçoit (émotions présentes, impressions), et les idées et concepts qui ressortent (par exemple, la place du féminisme). Nous avons ensuite mis en évidence certains thèmes, par exemple l'image de la femme dans les médias et la question de la pudeur. Ces deux thèmes parmi tant d'autres peuvent soulever des problématiques auxquelles plusieurs disciplines peuvent répondre dans un travail de recherche. L'activité a mené à des discussions intéressantes et riches vu les différentes disciplines d'attache des étudiants et des étudiantes, et a même suscité quelques rires, car la première image déstabilisait les concepts préalables qu'ils et elles avaient d'un maillot de bain.

Conclusion

L'analyse iconographique telle qu'utilisée en histoire et dans les cours de langue peut être appliquée à un contexte interdisciplinaire. Celle-ci présente d'ailleurs un intérêt particulier, car une image peut être interprétée de façon différente selon les référents que possède déjà chaque élève, ce qui peut amener des questionnements différents. Il en serait de même si on utilisait cette méthode dans une classe d'élèves d'origines diverses : les discussions et problématiques seraient différentes, même avec les mêmes images, car chaque interprétation est aussi unique que l'élève qui la produit. L'analyse iconographique dans le contexte interdisciplinaire a donc, à mon sens, tout intérêt à être exploitée en classe : elle soulève des questionnements et des problématiques, comme certains textes, tout en donnant un support visuel à des éléments difficiles à illustrer avec des mots.

Références

- Ardon, S. 2002. *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire* [essai inédit]. Lyon : Université de Lyon.
Consulté à l'adresse : <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbardon.pdf>
- Duprat, A. 2007. *Images et Histoire : Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*. Paris : Belin.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Monnier, N. 2012. « L'image publicitaire comme facilitatrice de la prise de parole ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 31(1) : 125-129.
- Peyrègne, L. 1963. « Pour une pédagogie de l'image ». *Communications*, 2 : 158-165.

9. Les protocoles de verbalisation interdisciplinaires en traduction

PATRICIA CORRIVEAU

Le protocole de verbalisation, bien connu en anglais sous l'appellation *Think Aloud Protocol* (TAP), est connu en français sous une multitude de formulations : protocole de réflexion à voix haute, analyse de protocoles verbaux, protocole d'introspection et j'en passe. Peu importe la dénomination qu'on lui étiquette, le processus demeure relativement le même. Cette approche, qui est née des pratiques behavioristes, a été utilisée, à travers le temps, à toutes les sauces : expériences en psychologie, recherches en éducation, en traduction et comme stratégie d'apprentissage, particulièrement dans le développement des compétences en littératie. À travers les prochains paragraphes, je vous propose un bref historique de l'approche en général, puis je focaliserai sur son usage en traduction, tant pour la recherche qu'en tant que méthode d'enseignement. Ensuite, je poursuivrai avec le protocole de verbalisation utilisé de façon interdisciplinaire en traduction.

Le protocole de verbalisation consiste à demander à une ou un participant de dire tout haut tout ce qui lui passe par l'esprit pendant qu'il exécute une tâche spécifique (Ericsson 2002; Dancette 2003). On enregistre ou filme le sujet pour être en mesure de transcrire le verbatim et d'en faire l'analyse selon la discipline dans laquelle nous travaillons. Habituellement, les protocoles sont menés par une seule personne, mais il est également possible de les conduire à deux, ce qu'on appelle en dialogue, ou encore à plusieurs personnes, généralement de même discipline, c'est-à-dire en collaboration.

En 1920, le behavioriste John B. Watson fut le premier à laisser des traces d'utilisation scientifique d'analyse de TAP (Ericsson 2006), qui remplaçait la méthode de l'introspection dans l'étude du processus de la pensée humaine. Plus tard, avec le cognitivisme et le développement des technologies qui a permis d'observer le cerveau, l'exploration du fonctionnement du cerveau est facilitée et l'utilisation des TAP s'élargit. Ils ont été utilisés dans les sciences cognitives par Simon et Kaplan, en 1989, qui ont travaillé sur la description du

processus de la pensée humaine (Ericsson 2006); en psychologie cognitive par Crutcher, en 1994 (Ericsson 2006), pour étudier le processus mental; Austin et Delaney (1998) l'ont utilisé en analyse comportementale pour étudier la mémoire. Pour donner un exemple, certains scientifiques ont étudié les comportements de grands champions d'échecs pour connaître leurs pensées quand ils calculaient leur prochain mouvement, puisque les interviewer après la partie ne donnait pas de bons résultats : les joueurs ne se souvenaient pas de leurs pensées (Ericsson 2006). De nos jours, tous les domaines peuvent utiliser les TAP et ils ne sont plus réservés à la recherche scientifique : ils peuvent également s'appliquer à l'enseignement et à l'apprentissage.

En effet, l'enseignement au primaire et au secondaire peut bénéficier de plusieurs façons des protocoles de verbalisation. Dans les activités d'apprentissage de l'écriture, de lecture et des mathématiques au début du primaire, les compétences en littératie sont travaillées avec les élèves en verbalisant leur discours interne. L'enseignant ou l'enseignante discute avec eux des problèmes qu'ils et elles rencontrent, et comment il est possible d'envisager leur résolution. Les élèves internalisent graduellement le processus de réflexion, une sorte de dialogue interne. Ils et elles apprennent à réfléchir en tant qu'auteurs ou autrices, scientifiques ou artistes, etc. (TeacherVision 2006). De plus, les enregistrements des protocoles peuvent devenir des outils de diagnostic pour les enseignants et enseignantes, qui peuvent analyser les stratégies utilisées par leurs élèves pour ensuite apporter les corrections nécessaires à leur enseignement. Pour ma part, je veux pousser l'idée un peu plus loin et les aborder sous l'angle de l'interdisciplinarité dans le domaine de la traduction.

Méthode du TAP en traduction

La première étape du protocole est la plus simple. Le ou la participante (ou les sujets, si on travaille en dialogue ou en collaboration) procède comme à son habitude dans sa tâche traductionnelle, mais énonce à voix haute tout ce qui lui passe par la tête.

Par exemple, lorsqu'on traduit, on énonce à haute voix : « Mmm, j'ai un doute sur *wood fibre*, je pense qu'il y a quelque chose de mieux que fibre de bois. Je vais aller chercher dans des textes qui traitent de pâtes et papiers ».

Toute l'expérience est filmée ou enregistrée. L'étape suivante est plus chronophage. La ou le chercheur-se, enseignant-e ou étudiant-e doit écouter l'enregistrement attentivement et transcrire le verbatim, puis en faire l'analyse en notant les actions, les choix, les décisions, les stratégies utilisées par les sujets et en faisant des liens entre les éléments qui ont influencé les résultats de la traduction, positivement ou non.

Après la transcription, la personne qui analyse le TAP utilise un tableau à quatre colonnes comme suit :

Tableau d'analyse d'un TAP

Nature de l'opération	Protocole de verbalisation	Locus/focus	Niveau d'analyse
-----------------------	----------------------------	-------------	------------------

La « nature de l'opération » définit ce que le sujet fait durant le protocole de verbalisation, par exemple : cherche dans le dictionnaire, lit, traduit, reconnaît le problème de traduction, etc. La colonne intitulée « protocole de verbalisation » contient le verbatim de l'enregistrement. Le « locus/focus » correspond au mot/terme ou à l'expression (locus) sur lequel le sujet focalise (focus) au moment où il émet le commentaire. Finalement, le « niveau d'analyse » situe le travail de traduction, par exemple : lexical, sémantique, textuel, syntagmatique, procédural, etc. (Dancette 2003).

L'ultime étape consiste à prendre toutes ces données et à les analyser pour y repérer le processus de pensée du sujet, ses forces et ses faiblesses, puis en tirer les conclusions nécessaires selon l'objectif de départ (recherche, diagnostic didactique, etc.).

TAP en traduction

Comme pour bon nombre d'opérations complexes, bien des scientifiques se sont demandés, et se demandent toujours : que se passe-t-il dans le cerveau des traducteurs et des traductrices pendant qu'ils ou elles traduisent? Les faire travailler en position allongée dans une IRM semble un brin contraignant. Leur faire porter un casque avec des dizaines de senseurs pourrait être plus pratico-pratique, mais c'est peu accessible. C'est probablement pour des raisons similaires que les traductologues des années

1980 se sont tournés vers une méthode plus compatible avec ces contraintes. Le protocole de verbalisation est utilisable en recherche scientifique, pour tenter de dresser un portrait des processus de traduction ou pour étudier comment travaillent les meilleurs pour mieux enseigner aux autres. Il peut aussi servir d'outil de diagnostic en enseignement.

L'utilisation du protocole répond au besoin scientifique de mieux connaître les processus mentaux traductionnels, ce qui peut faciliter l'enseignement. Il est éthique et non invasif, quoiqu'il soit quelque peu chronophage. Il ne prétend pas répondre à toutes les questions, mais il constitue un excellent outil de travail. Le « protocole met en évidence le parcours génératif de la traduction » (Dancette 2003, 68). Au Québec, Jeanne Dancette fait partie de la communauté scientifique qui utilise les TAP dans ses travaux de recherche sur les processus de traduction, qu'elle a d'ailleurs enseignés dans un séminaire de maîtrise de 1996 à 2003 intitulé *Processus cognitifs et apprentissages en traduction*. Elle croit en l'outil, tout en connaissant ses limites. À son avis, la grande force des TAP réside dans la mise en évidence des stratégies de traduction (Dancette 2003), ce qui a pour effet positif de faire avancer la compréhension de la profession. Les enseignants et enseignantes en bénéficient pour la planification curriculaire, connaissant mieux les forces et les faiblesses de leurs élèves, qui à leur tour, peuvent l'utiliser comme un outil d'introspection, et modifier leurs méthodes de travail et de raisonnement traductionnel. Les étudiantes et étudiants, une fois habitués à l'utiliser, peuvent tirer parti de l'analyse de leurs protocoles pour s'autoanalyser et s'auto-évaluer.

TAP interdisciplinaire en traduction

L'interdisciplinarité est un terme aux multiples définitions. À la base, elle se pratique à plusieurs, mais peut aussi se pratiquer seul, si la personne adopte différentes perspectives pendant qu'elle travaille. En ce qui concerne l'interdisciplinarité traitée dans le présent article, je retiendrai la définition suivante, qui est fortement inspirée des écrits de Fourez, Maingain et Dufour (2002) : plusieurs spécialistes de disciplines distinctes visant à résoudre un problème ou à trouver une solution à une situation problématique, en mettant leurs compétences disciplinaires et leurs connaissances en commun dans le but de produire des savoirs. Donc, si je transpose cette définition

à la traduction, cela donnerait ceci : plusieurs spécialistes de disciplines distinctes, dont au moins une ou un traducteur, qui mettent leurs compétences disciplinaires et leurs connaissances en commun pour traduire un texte qui contient une multitude de problèmes de traduction et pour produire une traduction de meilleure qualité.

Un protocole de verbalisation interdisciplinaire en traduction réunit idéalement donc au moins un ou une traductrice et des spécialistes de disciplines distinctes, mais reliées au sujet d'un texte spécialisé à traduire, ce qui le distingue du protocole en collaboration (disciplines qui ne sont pas nécessairement différentes) de Pavlović (2013). Dans les autres types de TAP, les sujets proviennent de la même discipline, ce qui facilite la négociation durant le travail. En représentant ainsi différentes disciplines, il est possible que certains termes soient définis différemment et devront être examinés de plus près (et négociés pour en venir à un consensus).

À partir d'une activité dans le cadre du cours *Didactiques disciplinaires*, j'ai utilisé le TAP interdisciplinaire comme approche didactique et je propose quelques observations sur cette expérience. Le texte présenté aux participants et participantes traite des pâtes et papiers, un thème représentatif de la Mauricie, région administrative où est située l'UQTR, qui rassemble les disciplines suivantes : la chimie, la biologie, les technologies, l'économie et bien sûr les langues. Ces personnes sont enseignants et enseignantes des sciences et technologies, du français, de l'anglais et des mathématiques, ce qui concorde bien avec les disciplines reliées au thème du texte.

En un premier temps, la personne qui anime le protocole prépare les participants et participantes en expliquant la marche à suivre. Il est important de mettre l'accent sur le fait qu'ils et elles doivent en tout temps conserver le rôle qui leur est attribué, et qui est relié à leur domaine de compétences. Par exemple, la personne qui œuvre en sciences et technologies se concentre sur les termes techniques même si tous les autres travaillent en collaboration. La personne conduisant le protocole doit mentionner qu'il ne faut pas scinder le groupe pour travailler sur des sections indépendantes, au risque d'enlever au travail engagé sa qualité d'interdisciplinarité. La taille idéale du groupe se situe entre 5 et 7 participants et participantes. Un nombre impair est préférable pour éviter la formation de paires. Le placement des sujets doit être planifié selon leurs disciplines et leurs rôles. Par exemple, au cours de mon expérience,

l'enseignante d'anglais aidait au décodage du texte au début du processus de traduction et donc était placée à un bout de la table et les enseignants et les enseignantes de français étaient à l'autre bout et vérifiaient la formulation du texte en français à la fin du processus. Les autres participants et participantes travaillaient comme terminologues selon leur discipline respective. La personne conduisant le protocole doit insister sur l'idée de tout dire ce qui passe par l'esprit, mais ne pas donner d'exemples reliés au texte sur lequel les sujets vont travailler.

Certains participants ou participantes peuvent avoir tendance à se faire discrets. Peut-être qu'ils ou elles se sentent moins compétentes pour réaliser la tâche, ou serait-ce la taille importante du groupe? Ce serait une hypothèse à vérifier au cours d'une prochaine expérimentation. Somme toute, certains éléments du groupe ressortent en force grâce à leur bagage de connaissances reliées au sujet ou encore à leurs intérêts personnels.

En enseignement de la traduction, il serait possible d'assigner un rôle à chaque étudiant et étudiante : un ou une terminologue, une ou un réviseur, de un à deux traducteurs et traductrices, et de leur assigner un projet de traduction à exécuter avec le protocole de verbalisation. Une fois la traduction terminée, ils et elles auraient à analyser les enregistrements et le verbatim pour produire un rapport commentant leur utilisation des stratégies, des outils, des méthodes de traduction, leurs choix de traduction et à justifier pourquoi leur décision est plus ou moins efficace. Selon moi, ce serait une excellente pratique pour évaluer le processus de traduction pour l'enseignant ou l'enseignante et, pour les étudiantes et étudiants, une occasion de s'autoévaluer et de vivre une expérience d'apprentissage significative.

Conclusion

Plusieurs auteurs et autrices s'entendent pour dire que les TAP enrichissent grandement les connaissances des disciplines dans lesquelles ils sont utilisés et qu'ils sont un excellent outil de travail. Dans l'enseignement au primaire et au secondaire et pour les élèves en difficultés d'apprentissage, les protocoles de verbalisation peuvent être utilisés en mathématiques, pour décortiquer les étapes des opérations à voix haute, en langues en faisant la lecture à voix haute pour pratiquer sa prononciation, son intonation, et je

pourrais continuer longtemps. Peu importe la matière scolaire, il est facile de les adapter pour les utiliser comme stratégie d'apprentissage métacognitive pour améliorer la compréhension générale, la littératie et la résolution de problème. Malheureusement, ces auteurs et autrices s'accordent unanimement aussi sur les mêmes inconvénients : qu'ils soient faits en monologue, en dialogue ou en interdisciplinarité, les TAP sont coûteux. Selon moi, les protocoles de verbalisation auront toujours une place en éducation et en recherche, malgré qu'ils soient parfois onéreux et chronophages. De plus, l'information qu'ils fournissent n'est pas toujours complète ou toujours valide. Il serait fort pertinent pour le milieu de la traduction de procéder à une expérimentation d'un TAP interdisciplinaire plus long avec un groupe moins nombreux (sept participants et participantes tout au plus), avec plusieurs caméras; bref, fait dans de meilleures conditions pour être vraiment en mesure d'observer l'interdisciplinarité.

Références

- Austin, J. et Delaney, P. F. 1998. « Protocol Analysis as a Tool for Behaviour Analysis ». *Anal. Verbal Behaviour*, 15 : 41-56.
Consulté à l'adresse : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748634>
- Dancette, J. 2003. « Le protocole de verbalisation: un outil d'autoformation en traduction ». Dans G. Mareschal, L. Brunette, Z. Guével, et E. Valentine (dir.), *La formation à la traduction professionnelle*, 65-79. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ericsson, K. A. 2002. « Towards a Procedure for Eliciting Verbal Expression of Non-verbal Experience without Reactivity : Interpreting the Verbal Overshadowing Effect Within the Theoretical Framework for Protocol Analysis ». *Applied Cognitive Psychology*, 16(8) : 981-987.
- Ericsson, K. A. 2006. « Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks ». *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 13 : 223-242.
- Hunter, C. 2014. *Creating Enhanced Pulp and Paper Products*.
Consulté à l'adresse : <http://www.nrcan.gc.ca/science/story/16313>

Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

Pavlović, T. 2013. « The Role of Collaborative Translation Protocols (CTPs) in Translation Studies ». *Jezikoslovlje*, 14 (2-3) : 549-563.

TeacherVision. 2006. *Think Aloud Strategy*.

Consulté à l'adresse : <https://www.teachervision.com/skill-builder/problem-solving/48546.html>

10. La dissection interdisciplinaire

JOLYANE DAMPHOUSSE

Ce chapitre présente une approche pédagogique favorisant l'interdisciplinarité qui vise à comprendre le fonctionnement d'un objet en classe. Celle-ci a été envisagée dans l'optique d'être vécue par des élèves du secondaire, mais peut très bien être adaptée aux autres niveaux scolaires. Cette approche, la dissection interdisciplinaire, sera premièrement présentée dans son contexte d'origine, la dissection mécanique. Nous montrerons plus précisément comment nous avons modifié et interprété la dissection mécanique pour la rendre interdisciplinaire. Ensuite, nous décrirons un canevas de dissection interdisciplinaire que nous avons construit et nous illustrerons nos propos à l'aide du thème de l'achat d'une voiture. Finalement, des remarques à la suite de l'expérimentation de cette approche en classe seront formulées.

La dissection mécanique

Dans le cadre de la maîtrise en éducation profil didactique (sciences et technologies), nous nous sommes intéressée de près à la dissection mécanique. Elle consiste à démonter un objet afin d'en comprendre le fonctionnement (Chikofsky et Cross 1990; Doucet, Langelier et Samson 2007; Younis et Tutunji 2012), à l'image de la dissection anatomique en biologie qui est utilisée dans le but de saisir le fonctionnement du corps humain. La dissection mécanique, activité commune en ingénierie, permet d'améliorer des produits déjà existants, d'imiter la compétition ou d'en apprendre plus sur les technologies de la concurrence (Chikofsky et Cross 1990; Doucet *et al.* 2007). Dans le monde industriel, le processus d'amélioration qu'elle permet amène des produits encore plus efficaces et performants sur le marché. En contexte scolaire, elle pousse l'élève à développer des méthodes de travail, à observer des objets et à réfléchir à propos de leur fonctionnement (Elizalde, Rivera-Solorio, Pérez, Morales-Menéndez et Orta 2008). Doucet, Langelier et Samson (2007) proposent différents exemples d'objets pouvant être sujets à une dissection mécanique en classe: une lampe de poche, un fusil à l'eau, un distributeur de savon, etc. De plus, cette activité, prescrite au Programme de

formation de l'école québécoise, fait partie intégrante de l'examen ministériel du cours de sciences et technologies de 4^e secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec 2007).

Comment la dissection mécanique peut-elle mener à l'interdisciplinarité?

À première vue, la dissection mécanique semble être adaptée uniquement pour les cours de sciences et technologies, et cela, probablement parce qu'elle s'inscrit seulement dans ce programme et puisqu'elle est associée aux dissections anatomiques réalisées dans les classes de cette discipline depuis longtemps. C'est en posant un regard différent, en utilisant un autre angle d'approche, qu'il devient possible d'y voir le potentiel interdisciplinaire.

Nous empruntons la définition de Doucet, Langelier et Samson (2007, 32) qui considèrent que la dissection mécanique consiste à « [...] démonter un produit afin de voir comment il fonctionne et à quoi sert chacune des composantes ». On peut donc l'adapter facilement à l'interdisciplinarité et proposer la définition suivante : séparer un objet en ses composantes afin de voir comme il fonctionne et à quoi sert chacune d'entre elles. De ce fait, celui-ci n'est pas nécessairement un objet « physique » : il peut aussi être question de la dissection d'un thème, comme l'utilisation des gaz de schiste, qui offre plusieurs angles (environnemental, éthique, économique, etc.). Par conséquent, le but de la dissection interdisciplinaire consiste à arriver à avoir une vision globale d'un objet en considérant toutes ses facettes. On recherche une compréhension du fonctionnement de chacune de ses composantes et de leur utilité.

Ce sont les composantes de l'objet qui ouvrent la porte à l'interdisciplinarité, puisque chacune d'entre elles peut être associée à l'une ou l'autre des disciplines scolaires. Afin qu'une approche soit qualifiée d'interdisciplinaire, elle doit « [...] faire appel à diverses disciplines, et ce en vue d'obtenir un résultat original organisé moins en fonction des disciplines utilisées que des projets que l'on a » (Fourez, Maingain et Dufour 2002, 11). C'est le cas de la dissection interdisciplinaire, puisqu'elle demande à l'élève

de comprendre le fonctionnement d'un objet ainsi que de chacune de ses composantes en faisant appel aux connaissances et compétences provenant de différentes disciplines scolaires qu'il possède.

Comme la dissection a pour but la compréhension d'un objet, le résultat original sera, dans ce cas-ci, la représentation personnelle de cet objet réalisée pour et par l'élève. L'enseignant ou l'enseignante doit bien sélectionner l'objet utilisé dans l'activité, le potentiel pédagogique de chaque objet étant différent. C'est en prenant notamment en considération le niveau des élèves et les différentes facettes (sociales, économiques, éthiques, environnementales, etc.) de l'objet que l'enseignante ou l'enseignant peut faire le meilleur choix possible. De plus, le niveau d'intérêt que portent les élèves à l'objet choisi revêt une certaine importance. En outre, l'objet doit permettre de répondre aux intentions d'apprentissage fixées au préalable.

Les étapes de la dissection comme activité interdisciplinaire

La dissection comme activité interdisciplinaire nécessite de réaliser plusieurs étapes, du choix de l'objet jusqu'à la réalisation de sa représentation finale. En voici les étapes :

1. **L'objet.** Présenter aux élèves l'objet qu'ils et elles auront à disséquer et s'assurer de leur compréhension adéquate de cet objet.
2. **La dissection.** Durant cette étape, les élèves devront essayer d'identifier chacune des composantes de l'objet qui a été présenté à la première étape en plus de comprendre leur fonctionnement et leur utilité. Afin d'y arriver, ils et elles devront probablement effectuer différentes recherches ou avoir recours à des spécialistes. Les élèves devront aussi considérer l'objet comme un tout afin de réaliser une représentation globale à la troisième étape.
3. **La représentation.** Chaque élève devra se représenter une image globale de l'objet avec toutes ses composantes. Dans le cas d'une activité en classe, il est possible de demander aux élèves une production afin qu'ils rendent compte de leur représentation. Cette production peut être réalisée sous forme de schéma et être partagée à l'écrit ou oralement. Par exemple, il est possible de demander aux élèves de présenter oralement l'objet disséqué en précisant l'attention particulière à porter,

dans leurs explications, à chacune des parties qui le composent.

Le principe de hiérarchie peut faciliter le travail interdisciplinaire de la dissection. La position du sommet de la hiérarchie est occupée par l'objet à disséquer. C'est au milieu que se trouvent les composantes et le bas est consacré au fonctionnement ou à la définition de chacune des composantes et à leur utilité par rapport à la situation. Ce canevas peut alors non seulement guider l'élève à travers sa dissection, mais aussi permettre à l'enseignante ou l'enseignant de conserver des traces de la dissection effectuée par l'élève afin de rendre compte du processus réalisé et de l'évaluer tout au long de son travail. L'enseignant ou l'enseignante qui souhaite faire prendre conscience aux élèves de l'apport des différentes disciplines à leur dissection pourra ajouter un « étage » à la hiérarchisation. En effet, tenter de lier, à chacune des composantes, une ou des disciplines scolaires peut permettre à l'élève de réaliser tout le potentiel interdisciplinaire de ce type d'activité. Le schéma suivant présente le canevas d'une dissection interdisciplinaire.

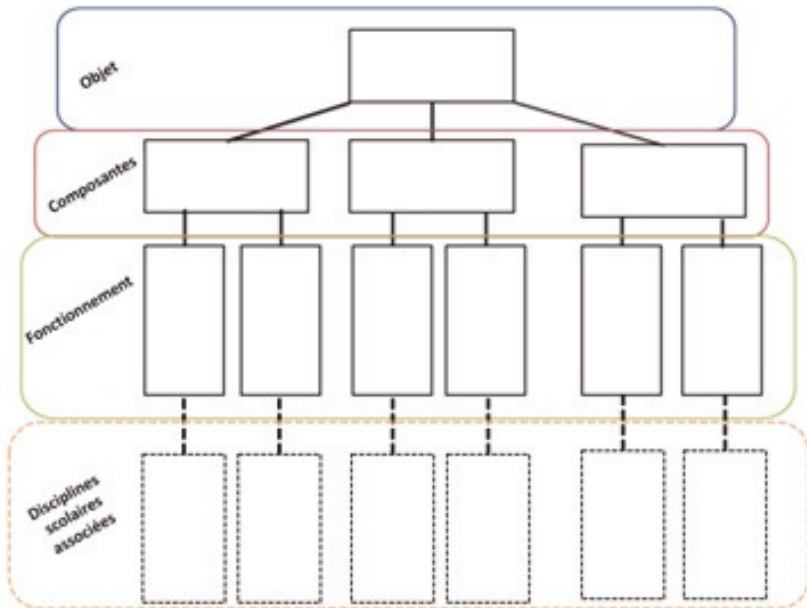


Figure 1 : Canevas pour une dissection interdisciplinaire

Un exemple d'activité

L'achat d'une voiture (objet) nécessite la prise en compte de différents aspects (composantes). Différents critères à caractère environnemental, budgétaire, social, géographique, mécanique, esthétique ou éthique doivent être mis à contribution dans cette prise de décision. En considérant toutes les facettes de l'achat de la voiture, nous devons réaliser en quelque sorte une activité interdisciplinaire. La voiture ou son achat devient l'objet à disséquer afin d'identifier le meilleur choix dans cette situation. C'est un choix complexe qui fait appel à une analyse interdisciplinaire (le coût, la consommation d'essence, le type de moteur, la couleur, etc.) et qui nécessite aussi certaines connaissances. Celui ou celle qui achète est souvent confrontée à son manque d'expertise à ce sujet.

Différentes productions peuvent être réalisées par l'élève en fin de processus. Dans le cas de la dissection de l'achat d'une voiture, il peut être pertinent d'inviter les élèves à choisir parmi l'éventail d'automobiles existantes et de leur demander de justifier leur choix. Il est aussi possible de demander aux élèves de créer la voiture parfaite en prenant en compte chacune des composantes (consommation de carburant, type de voiture, options du véhicule, etc.).

Afin d'arriver à une activité qui respecte les intentions d'apprentissage, un certain encadrement est nécessaire, surtout si les élèves réalisent leur première activité de ce genre. L'enseignant ou l'enseignante doit alors agir en tant que guide en posant des questions aux élèves qui ont plus de difficulté à démarrer l'activité. Par exemple, il ou elle peut poser à un élève la question suivante : « Que trouves-tu important dans une voiture? » Ce type de questions aidera les élèves à identifier des composantes.

Une expérience de cette approche en classe

Cette approche a été mise à l'essai avec des étudiantes et étudiants universitaires qui ont alors eu l'occasion de disséquer, en équipe, l'achat d'une voiture. Le canevas présenté précédemment les a guidés dans les étapes à suivre afin de réaliser une dissection interdisciplinaire (identifier les composantes de l'objet, le fonctionnement de chacune des composantes ainsi que les disciplines associées). Chacune des équipes a réussi à trouver

diverses composantes et à en décrire le fonctionnement et l'utilité. De plus, les étudiants et étudiantes ont tissé des liens intéressants avec plusieurs disciplines scolaires (sciences et technologies, mathématiques, géographie, arts plastiques, etc.). Par exemple, le coût de l'essence pour un certain trajet peut être calculé à l'aide des mathématiques. Le schéma suivant présente un court exemple de ce que les étudiants et étudiantes ont obtenu.

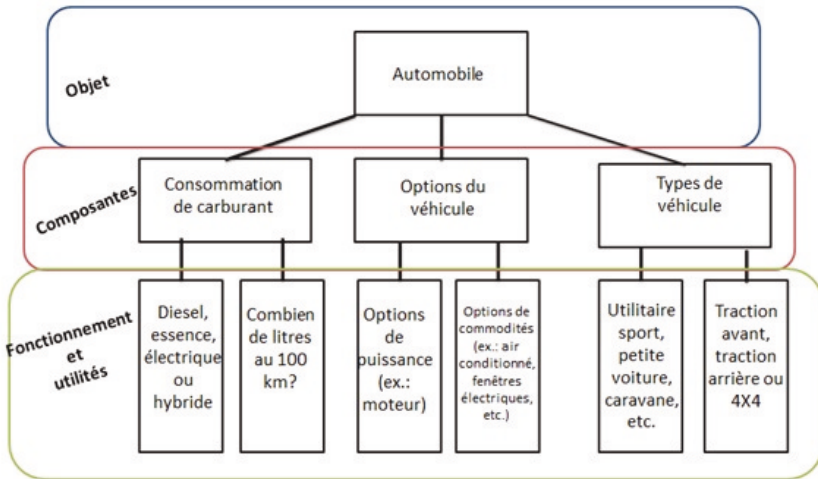


Figure 2 : La dissection interdisciplinaire de l'automobile

D'autres objets peuvent avoir un potentiel interdisciplinaire. Prenons par exemple un stylo : il peut devenir un objet à caractère interdisciplinaire en analysant ses fonctions. Il permet d'écrire des textes et de dessiner. On peut calculer son rendement, soit le nombre de lettres qu'il est possible d'écrire en fonction de son prix. Ce qui importe est que l'objet choisi soit adapté aux apprenantes et apprenants, ainsi qu'aux intentions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante afin que le travail interdisciplinaire leur soit réellement profitable.

Comme le démontre notre expérience avec les jeunes universitaires, cette activité peut s'adapter à différents niveaux. En fait, les étudiantes et étudiants ont simplement donné des réponses possiblement plus complètes et détaillées que l'auraient fait des élèves du secondaire. En outre, les étapes et le canevas ont été conçus dans une optique de pouvoir être utilisés à plusieurs niveaux scolaires.

Conclusion

La dissection permet de considérer de nombreuses facettes d'un objet et chacune de ses composantes peut faire référence à une ou plusieurs disciplines. Dans le cadre de ce chapitre, c'est l'achat d'une voiture qui a fait office d'objet interdisciplinaire. Plusieurs autres objets auraient pu s'avérer pertinents. Par contre, il semble nécessaire de souligner l'importance pour l'enseignant ou l'enseignante de réaliser un choix judicieux afin que l'activité puisse être réalisée pleinement en interdisciplinarité et qu'elle soit adaptée au niveau scolaire des élèves. De plus, il paraît primordial de s'assurer que l'objet ou le sujet choisi suscite un certain intérêt chez l'élève. Cette approche jouit de forces évidentes : elle permet l'analyse en profondeur d'un objet tout en réalisant un travail interdisciplinaire, elle s'adapte à tous les niveaux scolaires, elle peut se réaliser tant en équipe qu'individuellement et le temps qu'on lui consacre est à la discrétion de l'enseignante ou de l'enseignant. D'un autre côté, ce type d'activité possède certaines faiblesses comme la complexité du choix de l'objet, qui doit permettre de répondre aux intentions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante et au programme scolaire des élèves concernés, ainsi que la redondance créée par le fait que les élèves doivent réaliser toujours les mêmes étapes, peu importe l'objet. Ainsi, la dissection interdisciplinaire offre au corps enseignant l'occasion de varier ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Références

- Chikofsky, E. et Cross, J. 1990. « Reverse Engineering and Design Recovery: A Taxonomy ». *IEEE Software*, 7(1) : 13-17.
- Doucet, P., Langelier, È. et Samson, G. 2007. « Une démarche de conception en sept étapes 2e partie : la rétro-conception et la dissection mécanique ». *Spectre*, 37 (2) : 30-33.
- Elizalde, H., Rivera-Solorio, I., Pérez, Y., Morales-Menéndez, R. et Orta, P. 2008. « An Educational Framework Based on Collaborative Reverse Engineering and Active Learning: A Case Study ». *International Journal of Engineering Education*, 24(6) : 1062-70.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Younis, M. et Tutunji, T. 2012. « Reverse Engineering Course at Philadelphia University in Jordan ». *European Journal of Engineering Education*, 37(1) : 83-95.

II. Enseigner l'histoire de l'Holocauste

SIVANE HIRSCH ET SABRINA MOISAN

L'enseignement en interdisciplinarité est particulièrement propice, propose-t-on, pour réfléchir à des objets complexes qui font appel à des savoirs abordés par diverses disciplines scolaires. L'étude des thèmes sensibles est un exemple par excellence des atouts de cette approche interdisciplinaire. Il s'agit de thèmes qui évoquent les « manières de vivre ensemble » en société (Hess et McAvoy 2015) et qui touchent aux valeurs et aux visions du monde aussi bien des élèves que des enseignants et enseignantes qui doivent les aborder en classe (Hirsch 2016; Legardez et Simonneaux 2006). Ces thèmes font non seulement souvent l'objet de débats interprétatifs parmi les spécialistes qui les étudient, mais aussi au sein de la société (Tutiaux-Guillon 2006). C'est pourquoi des thèmes touchant l'identité personnelle et collective, l'environnement social et familial, les manières de vivre en société ainsi que les valeurs et les représentations sociales diverses peuvent facilement devenir sensibles, autant chez les élèves que chez les enseignantes et enseignants. Ces thèmes sont également très complexes et nécessitent un traitement dans divers domaines d'apprentissage, ce qui ajoute à leur caractère sensible. En effet, en plus d'habiletés pédagogiques qu'il importe de développer en la matière, le traitement de ces thèmes en classe exige d'avoir certaines connaissances, ou plus exactement de reconnaître les limites de ses connaissances en la matière, afin de bien gérer l'incertitude liée à leur présentation devant une classe (Lantheaume 2008).

Considérant ces défis, il n'est pas étonnant que les enseignants et les enseignantes évitent souvent d'aborder des thèmes susceptibles de créer la controverse en classe, et ce, même lorsqu'ils sont prescrits dans les curricula (Moisan 2010), comme c'est le cas de l'Holocauste (Hirsch et Mc Andrew 2014). Une étude réalisée en France a par exemple montré qu'en l'absence de directives claires, les enseignantes et enseignants éviteront le plus possible d'aborder des sujets liés à la politique (Bozec 2018). D'autres, malgré leurs réticences, ne peuvent éviter d'enseigner les thèmes sensibles et essaient de surmonter leurs difficultés à les enseigner (Darahi 2017).

C'est dans cette optique que nous avons élaboré (en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec) des guides de soutien pour l'enseignement de différents thèmes qui font partie de l'histoire québécoise, canadienne et même mondiale : l'histoire des Noirs au Québec, l'histoire de la communauté juive au Québec et l'histoire de l'Holocauste¹. Ces guides, disponibles sur le site www.uqtr.ca/sivane.hirsch (section Guides pédagogiques), traitent des thématiques qui soulèvent des enjeux mémoriaux tels que l'esclavage, la discrimination et le racisme. Parler de ces questions en classe ouvre la porte à différentes interprétations de l'histoire, liant parfois l'histoire à l'actualité et, très souvent, à la politique. Avant de réfléchir à la meilleure manière d'en parler, le choix même de le faire peut à bien des égards être perçu par certains spécialistes comme controversé. C'est aussi dans cette optique que les guides s'inscrivent dans une approche interdisciplinaire (notamment pour les cours Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC), Histoire du Québec et du Canada et Éthique et culture religieuse (ECR)) : sans proposer des situations d'apprentissage et d'enseignement ou des leçons à proprement parler, les guides présentent du matériel notionnel et des pistes de réflexion qui permettront aux enseignants et aux enseignantes de se sentir mieux armés pour aborder des pans du passé habituellement laissés dans l'ombre.

Dans ce court texte, nous aborderons plus en détails l'exemple du guide sur l'enseignement de l'Holocauste, en précisant tour à tour ce qui fait de l'Holocauste un thème sensible, l'importance de l'enseigner malgré tout et les quatre approches proposées dans le guide qui invitent à son traitement interdisciplinaire.

1. La préparation d'un autre guide, sur l'histoire des communautés arabes et musulmanes, est en cours. Sa publication est prévue au début de l'année 2020.

Les guides de soutien pour l'enseignement

Moisan, Sabrina, Sivane Hirsch, et Cornelia Strickler (2016). *Enseigner l'Holocauste. Guide de soutien aux enseignants*. Montréal, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche –Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle [avec la collaboration du Musée commémoratif de l'Holocauste à Montréal].

Moisan, Sabrina, et Sivane Hirsch (2016). *Enseigner l'histoire des Noirs au Québec*. Montréal, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche –Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle.

Moisan, Sabrina, et Sivane Hirsch (2018). *Enseigner l'histoire de la communauté juive du Québec*. Montréal, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche –Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle.

L'exemple du guide sur l'Holocauste

Puisque l'histoire du génocide est déjà résumée dans maints documents accessibles gratuitement sur les sites de nombreux organismes tels des musées et des institutions éducatives, notre guide cherche plutôt à accompagner les enseignantes et les enseignants sur le plan pédagogique. Il fait suite à une étude menée auprès d'enseignants et d'enseignantes d'histoire et d'ECR qui ont témoigné de leur profond sentiment de malaise à l'égard de l'enseignement de ce thème (Hirsch et Mc Andrew 2016). Leur malaise s'explique d'abord par le besoin, dans un contexte de concurrence des mémoires, de justifier leur choix d'enseigner ce génocide (et pas un autre) dans leur classe. Ce sentiment est aussi né de leurs inquiétudes face à un enseignement complexe, tant sur le plan des connaissances requises, que sur le plan des émotions qu'il peut évoquer chez les élèves. En ce sens, l'enseignement de l'Holocauste paraît souvent comme un risque – professionnel, personnel et pédagogique – de perdre le contrôle dans sa classe. Mais l'enseignement de l'Holocauste peut aussi être attaché à des enjeux politiques d'actualité : des manifestations d'antisémitisme ou d'autres types de racismes, la critique ou le soutien de l'État d'Israël, le négationnisme, etc. peuvent teinter cet enseignement (Heimberg 2006). Notre étude nous a également permis de faire le constat d'un autre défi

important : devant les nombreuses intentions pédagogiques possibles, il est souvent difficile de déterminer un angle d'entrée clair et efficace (Moisan, Hirsch et Audet 2015) pour rendre l'enseignement significatif pour les élèves.

C'est en partant de ce dernier constat que ce guide propose quatre approches, distinctes mais pas forcément exclusives, pour aborder l'Holocauste en classe. Elles proposent d'aborder ce thème non pas par discipline (chacune des approches peut être abordée par des enseignants et enseignantes de différentes disciplines), mais par des visées éducatives qui se déploient dans toute leur richesse par l'interdisciplinarité.

Pourquoi enseigner l'Holocauste?

Avant de choisir une approche d'enseignement, il faut penser au « pourquoi enseigner » le thème en question, et ce, notamment lorsqu'il s'agit d'un thème sensible, comme l'Holocauste. C'est alors l'occasion de réfléchir, avant de confronter les défis théoriques liés à l'enseignement, à ses propres *a priori*, sensibilités, motivations. Parce que l'Holocauste a marqué l'imaginaire universel et fait continuellement l'objet de nombreuses œuvres littéraires, cinématographiques ou musicales qui abordent des histoires personnelles, humaines et souvent très tragiques, on évoque le plus souvent « l'aspect humain » comme motivation principale pour l'enseigner en classe. Certaines personnes sont ainsi habitées par un sentiment d'injustice profonde et par des frustrations face à l'indifférence témoignée à l'égard des victimes de ce génocide, ou témoignent d'une réelle admiration face à une résilience humaine hors du commun. D'autres sont animées par une lutte politique pour une société plus égalitaire et s'attachent à une éducation antiraciste ou encore à l'éducation à la citoyenneté (Moisan *et al.* 2015). Mais cet événement appartient également à l'histoire du Québec et du Canada, par exemple à travers le refus d'accueillir des personnes réfugiées juste avant la Guerre (c'est la triste histoire du paquebot MS St Louis), mais aussi par l'accueil d'un grand nombre de survivants à sa fin, notamment à Montréal (Moisan 2016).

Si ces raisons d'enseigner l'Holocauste sont toutes légitimes, elles ne s'inscrivent pas du tout dans une même intention pédagogique. Les approches que nous proposons dans notre guide et que nous présentons

plus bas s'inspirent de ces réponses des enseignantes et enseignants, mais tentent aussi de combler les vides à l'aide du travail colossal de recherche qui se fait dans ce domaine.

Les quatre approches pour l'enseignement de l'Holocauste

Les quatre approches que nous proposons dans ce guide, à savoir les approches historique, antiraciste, aux droits humains et éthique, sont toutes pertinentes. Mais la première, qui permet de définir clairement l'Holocauste et son contexte par une question indispensable : « qu'est-ce que l'Holocauste? », reste incontournable et, à bien des égards, préalable aux autres. Cette première étape est nécessaire afin de poser des bases communes pour la discussion et invite les élèves à dépasser les idées préconçues nourries par les multiples références à cet événement historique dans des livres, films, séries télévisées, etc. qui ne s'attardent que rarement aux détails nécessaires à la compréhension. S'arrêter en classe sur la définition de l'Holocauste et replacer l'événement dans son contexte historique permet aussi de préciser l'importance de l'enseignement proposé par la suite.

La définition, que nous retiendrons du site du Musée de l'Holocauste de Montréal², permet en effet d'aborder les aspects historiques les plus essentiels à la compréhension historique de l'événement :

L'Holocauste (Shoah) est la persécution systématique et l'assassinat d'environ six millions de Juifs par l'Allemagne nazie et ses collaborateurs entre 1933 et 1945. En plus de commettre l'Holocauste, le régime nazi a persécuté des millions de gens en raison de leurs différences : les Roms et Sinti, les handicapés mentaux et physiques, les homosexuels, de même que les personnes qui s'opposaient politiquement et religieusement au nazisme.

- Les questions à poser aux élèves sont celles qui les amèneront à pouvoir définir l'événement (et elles ont toutes de réponses précises) : qu'est-ce que l'Holocauste? Pourquoi et comment l'Holocauste a-t-il été possible? Qui? Quoi? Où? Comment? Pourquoi? Et avec quelles conséquences?

2. <http://museeholocauste.ca/fr/histoire-holocauste>

- Le contenu s'attache au contexte historique de l'époque et aux concepts centraux pertinents pour la compréhension de l'événement (idéologie, propagande, racisme, etc.).
- Les sources historiques à privilégier sont les documents habituels en histoire, incluant les témoignages rendus disponibles sur de nombreux sites Internet.

L'approche de l'éducation aux droits humains vise à contribuer à la culture des élèves en matière de droits de la personne et à lutter pour l'égalité.

- Les questions à poser aux élèves s'intéressent à la manière dont l'Holocauste est un enjeu de droits de la personne, en précisant comment on a violé les droits de la personne des Juifs, quels ont été les résultats de ces abus, etc.
- Le contenu touchera des concepts comme les droits individuels, les droits collectifs et la violation de ces droits, de la discrimination au génocide, mais aussi la prévention et l'intervention possible.
- Les sources à privilégier sont alors, en plus de documents historiques habituels, des documents officiels comme la déclaration universelle des droits humains et diverses conventions internationales.

Cette approche peut amener les élèves à examiner des situations spécifiques, comme l'histoire des Juifs aux Pays-Bas, qu'aborde une autre activité du Musée de l'Holocauste de Montréal, « Dessine-moi l'histoire... des Juifs aux Pays-Bas pendant l'Holocauste »³ à travers des bandes dessinées (interdisciplinarité possible avec le français). Les activités du Musée Anne Frank⁴, qui est probablement la plus connue de jeunes victimes de ce génocide, sont également pertinentes.

Elle peut aussi amener les élèves à comparer, en utilisant des outils historiques, l'Holocauste avec, par exemple, le génocide cambodgien. C'est d'ailleurs ce que propose l'activité pédagogique interdisciplinaire du Musée de l'Holocauste de Montréal, « Enquête dans les archives : Holocauste,

3. <http://museeholocauste.ca/app/uploads/2017/01/dessine-moi-histoire-juifs-pays-bas-holocauste.pdf>

4. <http://www.annefrank.org/fr>

génocide au Cambodge et intervention du Canada »⁵. S'il n'est pas question de comparer les souffrances, il s'agit plutôt de comparer des événements historiques et d'essayer de comprendre comment de telles situations peuvent se répéter, comment on peut les identifier à temps, etc.

L'*approche antiraciste* veut contribuer à la compréhension du phénomène du racisme et lutter contre la discrimination et pour l'égalité :

- Les questions posées touchent le rôle que le racisme et la discrimination ont joué dans l'Holocauste, en considérant les différentes formes de racisme, dont le racisme structurel.
- Le contenu concerne les différents types de racisme ainsi que diverses formes de discrimination qui en découlent, allant jusqu'au génocide, mais aussi la résistance et l'intervention possibles.
- Les sources à privilégier sont à nouveau les témoignages et des documents expliquant les étapes de génocide.

Dans le cadre de cette approche, on peut examiner les préjugés exploités par les nazis afin de justifier la discrimination mise en place, d'abord implicitement, puis intégrée explicitement dans les lois du pays. La ligne du temps du Musée de l'Holocauste de Montréal « Lois Antijuives »⁶ est un outil intéressant à cet égard. D'autres organismes, comme les Nations Unies, proposent aussi des activités qui, à l'exemple de « *Footprints for Hope* », invitent les élèves à considérer, à partir de l'histoire de l'Holocauste, des cas de discrimination qui arrivent aujourd'hui autour d'eux⁷.

Il peut également être pertinent de réfléchir à la question de l'antisémitisme au Québec et au Canada à cette époque et aujourd'hui. L'outil « Histoire de l'antisémitisme au Canada » proposé par le Musée de l'Holocauste de Montréal permet de trouver les principaux faits à ce sujet.

L'*approche éthique*, enfin, vise à contribuer à la capacité des élèves à envisager les enjeux moraux et éthiques derrière le génocide.

- Les questions à aborder avec les élèves vont évoquer des dilemmes

5. Pour télécharger gratuitement l'activité, rendez-vous sur le site du musée :

<http://museeholocauste.ca/fr/education-secondaire/enquete-dans-les-archives>

6. <http://histoire.museeholocauste.ca/fr/chronologie/lois-antijuives/commencer>

7. http://www.un.org/fr/holocaustremembrance/footprints_for_hope.shtml

éthiques vécus par les acteurs et actrices de l'époque et les valeurs qui guidaient leurs choix.

- Le contenu touchera aux notions comme la nature humaine, l'esprit critique, le conformisme et la justice, ainsi que l'avenir de l'humanité.
- Les ressources à privilégier sont donc des études de cas, comme le témoignage d'Eichmann, le haut fonctionnaire nazi chargé de la déportation des Juifs d'Europe, lors du procès dont il a fait l'objet à Jérusalem, ou d'autres histoires de vie des acteurs et actrices de l'époque.

Dans le cadre de cette approche, il peut être intéressant d'utiliser des livres ou des films qui mettent en scène la vie de ces personnes. Une activité intéressante construite autour du livre *La part de l'autre* d'Éric Emmanuel Schmidt, préparée par deux enseignantes montréalaises en ECR et en histoire, pourrait être inspirante⁸. Mais les œuvres pertinentes ne manquent pas!

L'interdisciplinarité

Chacune des approches présentées propose donc de poser un regard différent sur ce même objet de savoir qu'est l'Holocauste. Elles utilisent différentes ressources pédagogiques et offrent l'occasion de problématiser des questions à travers différents concepts et notions théoriques. Toutes ces approches ont en commun de bénéficier de l'interdisciplinarité. Nous avons déjà insisté sur l'importance d'aborder avant tout l'Holocauste dans le cadre d'un enseignement historique. On a pu aussi voir que certaines questions – telles que celles qui touchent aux droits humains ou à la discrimination – peuvent être abordées dans l'une ou l'autre des approches. L'approche historique, quant à elle, peut être nourrie par l'intérêt que suscitent les histoires personnelles inspirantes ou la fameuse question éthique : « et moi, comment aurais-je réagi dans une telle situation? »

8. <http://slidegur.com/doc/197077/la-part-de-l-autre--une-autre-fa%C3%A7on-d-enseigner-l-holocauste>

Les différentes disciplines permettent d'explorer les diverses approches avec les ressources qui leur sont propres (lecture, écriture, méthode historique, dilemmes éthiques, etc.), mais c'est à travers la mise en commun de leurs méthodes que les approches sont réellement exploitées, que la complexité de cet enseignement devient une richesse et que l'apprentissage trouve tout son sens.

Références

- Bozec, G. 2018. « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté ». *Lien social et Politiques*, 80 : 69-88.
- Darahi, P. 2017. *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis. Paroles de professeurs de collège et de lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. 2006. « Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie? ». Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, 147-69. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Hess, D. E. et McAvoy, P. 2015. *The political classroom : Evidence and ethnics in democratic education*. New York : Routledge.
- Hirsch, S. 2016. « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'éthique et cultures religieuses au Québec? ». *Revue de didactique des sciences des religions*, 2 : 78-87.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. 2016. « L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants ». Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques*, 9-24. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. 2014. « The Holocaust in the Textbooks and in the History and Citizenship Education Program of Quebec ». *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6(1) : 24-41.
- Lantheaume, F. 2008. *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Moisan, S. 2010. « Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire ». Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, 11-28. Québec : Éditions MultiMondes.
- Moisan, S. 2016. « Éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire, quel impact sur l'enseignement disciplinaire de l'histoire? ». Dans A. Hasni, J. Lebrun, et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des "éducations à" au Québec : éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté*, 119-40. Montréal : Groupéditions.
- Moisan, S., Hirsch, S. et Audet, G. 2015. « Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices ». *McGill Journal of Education*, 50(2-3) : 247-68.
- Tutiaux-Guillon, N. 2006. « Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie ». Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, 119-35. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

12. L'approche par compétences en classe d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun : une approche novatrice

CHRISTIAN GEORGES NKOUMOU MELINGUI

Depuis l'année scolaire 2012, le Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun (MINESEC) a introduit un nouveau paradigme pédagogique dans les programmes d'études à l'école camerounaise : l'approche par les compétences (APC) avec une entrée par les situations de vie (APC/ESV) (MINESEC 2014).

Parmi les compétences retenues dans les nouveaux programmes de formation, celle de l'intégration nationale, c'est-à-dire du vivre ensemble harmonieux entre les différentes identités ethniques et culturelles du Cameroun, est centrale. La cohabitation des populations dans l'unité et la diversité est, pour le gouvernement et la société camerounaise dans son ensemble, une réalité à maintenir pour faire droit à la richesse humaine et culturelle qui s'exprime ici de multiples façons. La cohabitation pacifique des différents groupes ethniques, que le président Paul Biya appelle l'intégration nationale, se présente dans ce pays comme un « trésor » à préserver et à alimenter, figure comme objectif dans tous les programmes de formation des disciplines des sciences humaines (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et la morale¹, philosophie) et y occupe une place de choix. Ces disciplines éclairent d'ailleurs, chacune à sa façon, une facette de cette réalité sociale. Celle-ci se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut saisir ses multiples facettes.

1. L'éducation à la citoyenneté et à la morale est le nom donné à l'enseignement se faisant dans les écoles primaires, les collèges et les lycées concernant la citoyenneté et les valeurs que le système éducatif veut diffuser. Au Cameroun, l'enseignement de cette discipline est dispensé au niveau des enseignements secondaires par les professeurs et professeurs d'histoire-géographie et par celles et ceux de philosophie.

On sait aujourd'hui que l'intégration nationale n'est pas donnée d'avance (Mouellé 2013)², qu'elle se construit à partir des éléments rassembleurs de nos cultures, d'un ensemble de valeurs et de représentations et à l'intérieur d'interactions sociales. Il faut dire qu'avec le nouveau paradigme pédagogique, il s'agira désormais, dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'accorder une place particulière aux savoirs d'action et aux conditions de leur appropriation par les élèves; de mettre en œuvre une pédagogie ou mieux, un dispositif didactique basé sur le développement de compétences chez les élèves, lesquelles leur permettraient de résoudre des situations complexes de la vie quotidienne, notamment le déficit de patriotisme, le repli identitaire, le tribalisme, le népotisme, le vandalisme, la corruption, l'incivisme, etc., constatés dans ce pays (MINESEC 2014).

À l'intérieur des sciences humaines, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté en tant que disciplines entretiennent des relations privilégiées, quoique non exclusives, avec le vivre ensemble et la citoyenneté. Dans les nouveaux programmes, ces deux disciplines traitent de manière plus marquée de l'intégration nationale, dont la gestion a des conséquences sur l'avenir de la société camerounaise. C'est la raison pour laquelle les élèves sont amenés à s'intéresser à cet enjeu qui interpelle la nation et, par le fait même, leur propre avenir.

En histoire, cette compétence est la finalité et le but curriculaire du module intitulé « Peuplement et organisation politique du Cameroun ». À travers ce module, l'élève de cinquième secondaire, c'est-à-dire entre 11 et 12 ans, découvre les différentes civilisations traditionnelles présentes dans l'espace camerounais. D'après le MINESEC, ce module permet une meilleure compréhension de certains des aspects sociopolitiques et économiques de chacune de ces civilisations. Les savoirs et les savoir-faire acquis par les apprenants et apprenantes dans ce module sont présentés comme des « ressources » au service de la compétence terminale recherchée, qui est d'asseoir l'intégration nationale et de développer la conscience citoyenne.

2. Au Cameroun, on a pu assister, bien que très rarement, à quelques affrontements entre communautés tribales. Ce fut le cas des conflits entre Arabes Choa et Kotoko dans la zone de Kousseri (région de l'extrême nord du pays) en janvier 1994 et entre les Bali Nyonga et les Bawock dans la Mezam (région du nord-ouest) en 2009. Selon Mouellé (2013, 282-84), les pouvoirs publics ont chaque fois pris les mesures adéquates pour éviter l'envenimement ou l'escalade, restaurer la confiance et asseoir les conditions d'une cohabitation pacifique.

Données générales sur les groupes linguistiques, les civilisations et les cultures

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale, situé au fond du Golfe de Guinée. Il s'étire sur plus de 1200 km. C'est un pays ayant la forme d'un triangle, avec 475 442 km² de superficie.

Aujourd'hui, la population camerounaise est estimée à plus de 20 millions de personnes, avec une densité moyenne de 33,7 habitants au km². Elle regroupe les ethnies qui se retrouvent dans les États environnants. Bwele *et al.* (1981) affirment que les langues camerounaises sont issues de quatre grandes familles africaines : Nigéro-congolaise, Nilo sahélienne, Bantoue et Chamito-sémitique. Les principaux groupes ethniques au Cameroun sont : les Panhouin (19,6 %), les Bamiléké et Bamoun (18,5 %), les Douala, Louembou et Bassa (14,7 %), les Peulh (9,6 %), les Tikar (7,4 %), les Mandara (5,7 %), les Maka (4,9 %), les Chamba (2,4 %) et les Haoussa (1,2 %) (Tchindjang *et al.* 2008).

Le Cameroun est donc le point de jonction de plusieurs foyers culturels puisque les grandes aires culturelles considérées pour tout le continent y entrent en contact : celle du Soudan oriental, celle du Soudan occidental, celle de la côte guinéenne et celle de l'aire congolaise, qui présentent toutes des spécificités religieuses et politiques.

Registres du religieux et du politique

En ce qui concerne les religions révélées, l'islam et le christianisme se sont installés au XIX^e siècle dans ce pays de manière presque simultanée, l'une par le Nord et l'autre par le Sud (Mveng 1985). Ces religions ont trouvé des populations qui pratiquaient déjà les religions traditionnelles africaines. Les religions révélées seront amenées à cohabiter, d'abord avec les religions traditionnelles et ensuite entre elles. Cette réalité rend la situation sur le terrain complexe et particulière. La partie Nord est dominée par les Foulbés d'obédience musulmane. Ils représentent un peu plus du quart de la population de cette région du pays. Cette localité est également peuplée par des populations autochtones qui se sont converties au Christianisme (catholique ou protestant) et par celles qui sont restées attachées aux religions traditionnelles.

Dans la partie Sud du pays, près de la moitié de la population a embrassé le christianisme (catholicisme, diverses branches du Protestantisme évangélique et pentecôtiste ainsi que de nouvelles églises chrétiennes connues sous le nom d'Églises de « réveil »³, etc.) et le reste est toujours attaché aux religions traditionnelles, tandis qu'une infime minorité s'est consacrée à d'autres mouvements religieux (les Témoins de Jéhovah par exemple) et philosophiques (Rose croix et Franc maçonnerie, parmi d'autres). En effet, par la loi N° 053 du 19 décembre 1990, les religions et l'État sont séparés et toute religion pratiquée au Cameroun doit bénéficier de la reconnaissance légale de l'État. Ce dernier garantit ainsi la liberté religieuse tout en restant neutre vis-à-vis des religions. Le Cameroun est donc une terre de diversité et de pluralité religieuses.

Multipartisme et pluralisme politique au Cameroun

Dans l'univers du politique, après le départ des premiers colonisateurs allemands, le territoire fut divisé en deux parties d'inégale importance : le Cameroun britannique (environ 1/4 du territoire) et le Cameroun français (environ 3/4 du territoire). En 1919, à la Conférence de Versailles, le Cameroun fut placé sous le mandat de la Société des Nations (SDN), mais restait toujours administré séparément par la France et la Grande-Bretagne. Après la dissolution de la SDN en 1945, c'est l'Organisation des Nations Unies (ONU) qui reçut la mission de la tutelle du Cameroun. Le 1^{er} janvier 1960, la partie francophone accède à l'indépendance et le 1^{er} octobre 1961, c'est au tour de la partie britannique. Cet instant fut le point de départ de la République fédérale du Cameroun qui s'acheva avec l'avènement de l'État unitaire le 20 mai 1972 (Mveng 1985).

En janvier 1991, le multipartisme est réintroduit avec la reconnaissance légale des premières formations politiques. Certaines associations sont également autorisées à exercer leurs activités conformément aux lois de la République (Aletum 2004; Mouellé 2013).

3. Au Cameroun, les nouvelles églises chrétiennes se font appeler sous le nom d'Églises de « réveil » parce qu'elles considèrent que les églises anciennes (catholique, protestante, évangélique et pentecôtiste) sont des églises dont la foi n'est plus vivante, « agissante », du fait de leur ancienneté et par conséquent se meurt. Elles se singularisent pour ainsi dire par une expression de solidarité forte entre leurs membres, une liturgie animée, dansante, et par le ministère de la guérison.

Il faut souligner que depuis 1960, avec l'avènement des indépendances, les premières autorités politiques avaient retenu comme programme politique « l'Unité nationale ». Le premier chef de l'État, Ahmadou Ahidjo, qui avait proclamé l'indépendance de la partie francophone le 1^{er} janvier 1960 et la réunification des deux Cameroun le 1^{er} octobre 1961, prônait une cohabitation harmonieuse entre les différentes identités culturelles du Cameroun. Le second chef de l'État, le président Paul Biya, va plus loin en parlant de l'intégration nationale. Il demande à chaque Camerounais et Camerounaise de se sentir chez lui ou elle dans n'importe quelle région du territoire (Biya 1987).

Dans le but d'amener les élèves à s'intéresser à l'intégration nationale, notamment aux enjeux linguistiques, religieux et démocratiques qui la traversent, le MINESEC prescrit désormais aux enseignantes et enseignants de développer et construire des compétences chez leurs élèves. Elles leur permettront, d'une part, de mieux comprendre cette réalité à la lumière du passé et, d'autre part, d'agir en citoyens capables de jugement critique, de nuance et d'analyse. Pour ce faire, les enseignantes et enseignants sont appelés à opérer des changements inéluctables dans leur intervention éducative, aussi bien dans sa conception que dans sa mise en œuvre. Dans ce texte, nous nous appesantirons uniquement sur l'aspect linguistique.

Le dispositif didactique prescrit par le nouveau programme de formation

Au cœur du dispositif didactique prescrit par le nouveau programme de formation en classe d'histoire, la situation-problème est présentée comme étant la plus susceptible de stimuler l'intérêt des élèves. Le MINESEC considère que les problèmes à étudier en classe d'histoire doivent être présentés à partir des situations de la vie quotidienne pour signifier quelque chose pour les élèves. Les situations de vie proposées par les enseignantes et les enseignants devraient, par leur complexité, favoriser le développement des compétences disciplinaires et transversales (MINESEC 2014).

Parmi les compétences transversales à développer chez les élèves, on peut recenser celles qui sont centrales en histoire et en éducation civique, à savoir apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter de façon systématique et critique l'information dans des documents. D'autres sont incontournables en géographie telles qu'interpréter un enjeu territorial,

examiner les compromis possibles, rechercher la place de l'intérêt collectif, reconnaître les motivations des groupes en présence, préciser le rôle de certains facteurs naturels et humains, passés et présents. Ensuite, certaines s'appuient sur des savoirs de base, par exemple : utiliser les langues officielles, en l'occurrence la langue de l'enseignement et de l'écriture, pour s'approprier le vocabulaire utilisé dans ces disciplines, et recourir aux technologies de l'information et de la communication comme vecteur de transmission des résultats. D'autres, enfin, sont indispensables pour l'exercice de la citoyenneté et correspondent à des aptitudes comportementales citoyennes ou cognitives ou encore à des savoirs généraux communs dans une situation d'intégration. Pensons par exemple à l'aptitude à gérer la relation avec autrui, à participer à la vie collective et à coopérer avec d'autres personnes, à faire preuve de tolérance et d'empathie envers les acteurs et actrices témoins de l'époque; bref, à agir dans un contexte déterminé qui fait appel à la fois à des attitudes, à des actions en situation, à la confrontation des valeurs, etc.

Le déroulement de l'activité en classe d'histoire

En classe, le déroulement de l'activité débute par la mise en situation d'apprentissage. C'est une phase de préparation qui se fait avant de lancer les élèves dans la recherche. Pendant cette phase, l'enseignant ou l'enseignante cherche à susciter l'intérêt des élèves.

Il ou elle expose sur le tableau, avant l'arrivée des élèves, des photos représentant les modes vestimentaires propres à chaque aire culturelle, l'architecture des chefferies traditionnelles de chaque grand groupe ethnique, les emblèmes ou les signes ostentatoires des grandes familles de religions présentes au Cameroun, des textes de légende sur le parcours migratoire des grands groupes ethniques, des images de nourriture, etc. Il ou elle demande aux élèves de regrouper et d'expliquer les liens qu'ils et elles font entre ces différents éléments, puis les invite à expliquer les différences perçues entre ces éléments. Il leur est ensuite demandé : « qu'est-ce que tout cela nous dit à propos de l'identité? ». Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves de nommer des sous-catégories (par

exemple : identité ethnique, identité culturelle, etc.) à partir des regroupements préalablement effectués. Finalement, il ou elle demande aux élèves de découvrir l'objet d'étude à partir de tous ces éléments.

Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant introduit l'objet d'apprentissage, à savoir la découverte des civilisations traditionnelles du Cameroun⁴, et le situe par rapport à la finalité et aux buts curriculaires qui sont d'asseoir l'intégration nationale et de développer la conscience citoyenne. Il ou elle présente également le sujet (c'est-à-dire le titre de la leçon, les vagues successives de migration au Cameroun) et situe le contexte historique dans lequel il se déroule afin de permettre une meilleure compréhension de certains aspects sociopolitiques et économiques du Cameroun. Il est alors expliqué aux élèves que l'objectif est de découvrir les civilisations traditionnelles de ce pays. Ainsi, à l'aide d'une situation de vie portant sur le processus de l'intégration nationale, l'enseignante ou l'enseignant indique aux élèves que, dans cet objectif, il faudra d'abord faire un retour sur la situation sociopolitique du Cameroun précolonial et colonial, puis déterminer les motifs qui poussent à œuvrer pour l'intégration nationale et enfin les décrire.

L'enseignant ou l'enseignante procède ensuite à l'activation des connaissances antérieures (faire ressortir les schèmes, les éléments de connaissance que les élèves possèdent déjà en lien avec l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire les origines du peuplement du Cameroun), en opérant un retour sur les objectifs et en amenant les élèves à donner les principales caractéristiques des différentes aires culturelles présentes au Cameroun, à décrire les modes de vie de chaque groupe et à présenter les divers éléments culturels de la société camerounaise depuis 1961. Il ou elle pose ensuite une question aux élèves, par exemple : « l'intégration nationale est-elle menacée au Cameroun comme le révèle l'actuelle crise anglophone? ». En effet, la crise sociopolitique actuelle qui a violemment paralysé les régions anglophones du pays est l'une des pires crises que le Cameroun ait eu à affronter depuis son indépendance en 1960 et sa réunification en 1961. Elle semble être d'essence régionaliste et séparatiste avec pour finalité explicite la contestation et le chaos, entendu ici comme le démantèlement, la fragmentation de l'entité établie depuis l'indépendance et la réunification du

4. Il faut souligner que cette visée de formation a déjà été étudiée de manière sommaire par les élèves à l'école primaire.

Cameroun. Les pages Facebook des fédéralistes et des séparatistes (« South-Westerns », Mark Baretta [BarettaNews], AmbazoniaGoverning, Ambazonia State, Ambazonia Independence, Martin Ekelenge, etc.) détaillent les objectifs politiques et culturels visés. Le moins qu'on puisse dire est que cette crise expose la problématique et la complexité du vivre ensemble dans une terre multiethnique, pluraliste et démocratique.

La phase suivante, celle de la réalisation de l'apprentissage qui prend la forme d'une recherche, propose un exemple en ce sens. Les élèves, guidés par l'enseignant ou l'enseignante, sont amenés à une prise en compte des incohérences ou des insuffisances de leurs réponses initiales, c'est-à-dire celles qu'ils ont formulées avant de connaître réellement le sujet, et ce, à partir de la présentation d'un conflit cognitif. Il s'agit de leur présenter une situation-problème tirée de leur vécu quotidien et en lien avec l'intégration nationale. Voici un exemple de situation-problème. Vingt-cinq Camerounais de la partie anglophone du pays sont actuellement jugés pour les motifs suivants : hostilité contre la patrie, outrage aux corps constitués et aux fonctionnaires, rébellion, dégradation des biens publics, pillage en bande, coaction des actes de terrorisme et défaut de la carte nationale d'identité. La situation problématique est de savoir si la question anglophone au Cameroun pendant la période s'étendant de 1961 à 2017 est une lutte sociale ou une lutte nationale. Cette présentation a pour fonction de les déstabiliser pour ainsi les encourager à approfondir, à partir des tâches, leur connaissance de la question à l'étude. Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant les invite à étudier, à l'aide d'une recherche documentaire variée, les enjeux et les événements controversés du passé camerounais en lien avec l'unification, le vivre ensemble et l'intégration nationale dans une société multi-ethnique, pluraliste et démocratique. Elle ou il précise les consignes du travail à réaliser : recherche de l'information, produit attendu, matériel, temps, etc. Au besoin, il faudra préciser le vocabulaire et fait ressortir quelques stratégies utiles au traitement de l'information et à maîtriser par les élèves (stratégies de lecture, d'organisation, de recherche, d'utilisation du matériel, etc.). Il faudra faire de même en ce qui concerne les habiletés à décrire, à analyser et à synthétiser; à chercher et à trouver des informations dans des documents authentiques et dans divers types de documents; à organiser les informations sous la forme de texte, de dessin, de schéma, etc.; à établir des liens entre différents éléments; à poser des questions et à

émettre des hypothèses; à utiliser les connaissances antérieures; à lire des cartes, des tableaux, des graphiques pour en retirer des informations, ainsi qu'à utiliser diverses stratégies de lecture.

En réalité, les ressources manipulées pour répondre à la question proposée ont pour but de faire connaître tout le contenu de l'objectif terminal qui est, ici, la volonté d'asseoir l'intégration nationale dans la société camerounaise. En ce sens, l'élève sera amené tout au long de l'activité à découvrir les différentes organisations des sociétés traditionnelles au Cameroun, à travailler sur des problèmes ou des questions qui se posent ou qui risquent de se poser dans le processus de consolidation de l'intégration nationale et du vivre ensemble, à l'aide d'une série de documents authentiques fournis par l'enseignant ou l'enseignante, et du manuel de référence en classe (Roegiers 2008).

Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant mettra les élèves en équipe de quatre et leur demandera de réaliser le travail. Tout au long de cette phase, l'élève doit construire lui-même ses connaissances. Pour ce faire, il ou elle devra effectuer une recherche active qui l'amènera à collecter les informations pertinentes pour ensuite les organiser en vue de les consigner dans ses notes et d'en discuter avec ses camarades. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est alors de guider l'élève dans sa recherche, de l'éveiller à l'utilisation de diverses stratégies, de l'encourager, de soutenir son effort et de l'aider à montrer les progrès réalisés.

La dernière phase est celle de l'intégration des apprentissages. Elle a lieu après la recherche. Durant cette phase, l'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à objectiver et à réinvestir les connaissances acquises durant le déroulement de l'activité afin de se rendre compte que sa mise en mouvement ne s'est pas faite gratuitement, c'est-à-dire sans utilité immédiate, mais dans un but bien précis (en particulier pour produire du sens) (Roegiers 2008). Elle ou lui amène également l'élève à faire un retour sur l'activité réalisée, pour lui faire prendre conscience des connaissances nouvelles qui ont été apprises et pour réfléchir au sujet de la démarche utilisée pour faire le travail (difficultés rencontrées, procédures suivies, stratégies utilisées). L'enseignant ou l'enseignante met à jour les points forts et les points faibles de l'activité. Il ou elle montre l'utilité de la tâche réalisée, en amenant les élèves à comparer l'unité nationale du début des années 1961, au moment des indépendances, avec l'intégration nationale actuelle. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à interroger et

à interpréter le vivre ensemble dans une perspective historique; à mettre en exergue, à partir du contenu de formation, ce qui rapproche les différents groupes de population; à mettre en évidence leurs points communs et à visiter les différences tout en montrant que ces différences ne sont pas nécessairement objet de tension. À travers cette démarche, il y a donc toute une dynamique dans laquelle tous les éléments interdépendants sont mis en mouvement, sont coordonnés entre eux dans un fonctionnement harmonieux, afin de conduire l'élève à développer des compétences et à acquérir et comprendre de nouveaux savoirs.

Conclusion

En définitive, compte tenu de tout ce qui a été présenté précédemment, nous pensons que les gains que pourra apporter la mise en œuvre de l'approche par compétences permettront de favoriser la consolidation de l'intégration nationale, étant donné que l'APC est le fait de mobiliser un ensemble de ressources cognitives relatives aux savoirs, aux capacités et aux informations permettant de faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations (Perrenoud 2000). En d'autres termes, avec cette approche, il est question de mobiliser des ressources multiformes : connaissances, savoirs, expériences, schèmes, automatismes, capacités et savoir-faire de différents types (Rogiers 1999). Notre objectif est de militer en faveur d'un enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté plus ouvert, visant moins la mémorisation des faits et des récits déjà construits que la compréhension du processus par lequel ceux-ci sont produits (Nkoumou 2015). Il s'agit d'un enseignement de l'histoire aux visées de formation plus courtes⁵, qui mène l'élève vers l'autonomie de la pensée et développe le sens critique afin qu'il ou elle soit à même d'agir dans une société démocratique et pluraliste en toute responsabilité.

5. Les nouveaux programmes d'histoire ont été substantiellement allégés par rapport aux précédents de 1998.

Références

- Aletum Tabuwe, M. 2004. *Sociologie politique* (2e éd.). Yaoundé : Patoh Publishers.
- Biya, P. 1987. *Pour le libéralisme communautaire*. Paris : ABC/Favres.
- Bwele, G. et Ahmadou, A. 1981. *L'Encyclopédie de la république unie du Cameroun*. Abidjan : Nouvelles Éditions africaines.
- Gouvernement du Cameroun. 2014. *Programmes d'études des écoles secondaires*. Yaoundé : Ministère des Enseignements Secondaires.
- Loi N° 053 du 19 décembre 1990, *Journal Officiel de la République du Cameroun*.
- Mouelle Kombi, N. 2013. *La Démocratie dans la réalité camerounaise. Libertés, légitimité et modernité politique sous Paul Biya*. Paris : Dianoiã.
- Mveng, E. 1985. *Histoire du Cameroun* (tome 2). Yaoundé : CEPER.
- Nkoumou Melingui, C.-G. 2015. *L'approche par compétences. L'enseignement de l'histoire au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. 2000. *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Actes présentés au colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.
- Roegiers, X. 2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. UNESCO.
Consulté à l'adresse : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- Rogiers, X. 2008. « L'approche par les compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité ». In *Direct*, 10 : 61-77.
- Tchindjang, M., Ngamngne, L.A. et Bopda, A. 2008. *La cartographie linguistique, traceuse de l'histoire, des civilisations et des cultures : une application au Cameroun* [document inédit]. Institut National de Cartographie.
Consulté à l'adresse : <https://ich.unesco.org/doc/src/00280-FR.pdf>

13. Quand l'interdisciplinarité s'invite dans l'enseignement non formel

MAXIM LANDRY

Lorsqu'il est question d'interdisciplinarité dans l'enseignement, les références aux pratiques enseignantes dans les écoles ou bien à celles suggérées par un programme de formation sont fréquentes. Toutefois, les milieux d'éducation non formelle constituent également des lieux pertinents pour réaliser des apprentissages interdisciplinaires. Depuis les années 70, le partenariat école-musée prend ainsi de plus en plus d'importance (Meunier et Charland 2009). Alors pourquoi ce potentiel semble-t-il méconnu, encore aujourd'hui, des acteurs et actrices du milieu formel (Nombret et Dionne 2014)? Le milieu non formel répond-il aux besoins et aux attentes du milieu de l'éducation formelle? Dans ce chapitre, nous présenterons brièvement les assises théoriques de l'éducation muséale pour ensuite explorer l'exemple du musée Boréal, centre d'histoire sur l'industrie papetière situé à Trois-Rivières, tirant son potentiel d'éducation interdisciplinaire de son exposition permanente *Racines et identité*.

L'éducation muséale

En se référant à la définition donnée par le Conseil international des musées (2009), on peut affirmer que le musée remplit un rôle d'éducation dans notre société. Il est alors question d'éducation muséale, d'action culturelle de médiation muséale ou culturelle et des *Museum Visitor Studies*. Bien qu'une visite dans ce type d'institutions soit souvent perçue par les enseignantes et enseignants comme une activité récompense pour les élèves, un voyage de fin d'année par exemple (Allard et al. 1996), les musées peuvent représenter un véritable lieu d'éducation. La visite du musée peut en effet devenir, en contexte scolaire, l'occasion de consolider les apprentissages réalisés en classe ou d'élargir le bagage de connaissances des élèves. Aussi, certains enseignants et enseignantes reconnaissent qu'il s'agit là d'une opportunité d'ouvrir leurs élèves sur le monde et sur la culture, d'accroître leurs habiletés générales de pensée et de hausser leur niveau

de curiosité (Matias et Lemerise 2006). Les musées rendent également accessibles des ressources que les écoles ne possèdent pas et ajoutent une nouvelle dimension au processus d'apprentissage en le rendant plus vivant et motivant pour les jeunes (Matias, Lemerise et Lussier-Desrochers 2001). Qui plus est, le Québec offre un vaste réseau de musées présentant une thématique pluridisciplinaire qui leur est propre : c'est pour optimiser leur utilisation à des fins éducatives que des partenariats école-musée furent mis sur pied (Allard *et al.* 1996). Peu importe le niveau scolaire, ces partenariats n'ont pas lieu d'être sous-estimés.

Boréalys, centre d'histoire sur l'industrie papetière

Présent dans le milieu de l'éducation non formelle trifluvienne depuis septembre 2010, Boréalys se situe dans un bâtiment patrimonial : une ancienne usine de filtration d'eau appartenant à la *Canadian International Paper* de Trois-Rivières construite en 1920. Lorsque cette papetière ferma définitivement ses portes en 2000, elle fut complètement démolie, hormis l'usine de filtration d'eau qui sera progressivement convertie en musée. D'instinct, on identifie le potentiel didactique pour l'enseignement de l'univers social, discipline dominante dans ce musée. En contrepartie, l'exposition permanente du musée, *Racines et identité*, regorge de possibilités, pour les enseignants et enseignantes, en proposant plusieurs liens interdisciplinaires.

Dès l'entrée de l'exposition, il est possible d'établir des liens se basant sur les différentes utilisations de l'eau par l'industrie papetière : la drave, l'hydroélectricité et la présence de l'eau dans la pâte à papier. Des questions scientifiques socialement vives (QSSV) (Dionne 2015) peuvent alors être abordées : l'acidification des cours d'eau, le rejet d'eaux usées, l'inondation des terres par la construction des barrages hydroélectriques, les énergies renouvelables, etc. Certaines de ces QSSV pouvaient être considérées comme « vives » à cette époque, alors que d'autres le sont toujours, comme le rejet d'eaux usées. Il est alors possible de comparer nos préoccupations environnementales avec celles de l'époque où l'industrie papetière fonctionnait à plein régime à Trois-Rivières.

Une autre source d'interdisciplinarité se trouve au sein de la deuxième ressource naturelle nécessaire à cette industrie : la fibre de bois. C'est au moment de présenter la forêt boréale, et par extension la végétation canadienne, qu'il sera question des pratiques de la coupe du bois à l'époque et des conditions de vie et de travail dans les camps de bûcherons durant cette même période. Une fois de plus, il est également possible d'y aborder des QSSV comme la déforestation.

Au sein même de son exposition permanente, les élèves peuvent approcher et observer une machine à papier. Cette machine complexe renferme plusieurs machines simples (poules et courroies, roues dentées, roues à cran, etc.) et comme le soulignent Dionne et Chiasson-Desjardins (2015), ces machines simples sont des pistes pour favoriser l'union de la science et la technologie et de l'univers social lorsqu'on explore la façon dont elles ont façonné une ville comme Trois-Rivières ainsi que la région de la Mauricie en général.

Par ces machines simples, il est possible d'explorer le fonctionnement de la machine à papier, d'en faire la dissection mécanique. Les élèves pourront ensuite comparer l'efficacité des systèmes de transmission du mouvement dans le but d'améliorer un objet technique comme la machine-école exposée à Boréal. Cette machine leur permettra également de reculer dans le temps et de s'interroger sur les conditions de travail dans l'usine et les conditions de vie dans les quartiers ouvriers. De plus, les élèves peuvent tenter de reproduire les étapes de fabrication du papier à plus petite échelle à l'aide du matériel mis à leur disposition. Bien entendu, plusieurs enjeux éthiques peuvent également y être soulevés comme le travail des enfants dans l'usine et l'état des quartiers ouvriers. De plus, les enjeux économiques peuvent y être considérés puisque la compétition est, déjà dans les années 50, forte dans cette industrie, sachant qu'il y avait à Trois-Rivières quatre papetières. Par cette machine à papier, les élèves aborderont, de façon non formelle, plusieurs savoirs essentiels comme les machines simples et le fonctionnement d'objets fabriqués (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] 2006a) ainsi que certains concepts prescrits de divers domaines d'apprentissage : le développement industriel, l'économie du bois, les types de mouvements et les mécanismes de transmission du mouvement (MEQ 2006b).

Finalement, les visiteurs et visiteuses de Boréalys ont accès à divers vestiges de l'usine de filtration d'eau comme la prise d'eau, la salle des pompes et le réservoir d'eau. En utilisant ce patrimoine bâti, les élèves peuvent en apprendre davantage sur le fonctionnement d'une usine de filtration d'eau. Ce lieu peut également servir de contextualisation à leurs apprentissages en mathématiques. En effet, les élèves peuvent y calculer le volume d'eau contenu dans le réservoir, les rayons et les circonférences des tuyaux présents dans la salle des pompes. Nous pouvons également y vérifier s'il est possible d'entreposer des artefacts dans une partie du réservoir en tenant compte diverses variables : la température, le taux d'humidité et la luminosité.

Nous avons présenté un aperçu du potentiel d'interdisciplinarité au sein même de l'exposition permanente du musée Boréalys, *Racines et identité*. Une autre piste à explorer est celle de relier ces divers éléments à l'identité propre de la société trifluvienne, ce que tentent entre autres choses de démontrer les guides au cours d'une visite de cette ancienne usine de filtration liée à une usine papetière qui fut marquante dans l'histoire de la ville de Trois-Rivières. En contexte scolaire, Boréalys, comme plusieurs autres musées, adapte alors son discours pour cette clientèle de plusieurs façons, comme en y développant divers outils pédagogiques.

Le milieu non formel, prolongement du milieu formel

Le musée, depuis plusieurs années, tend à prendre en charge les missions de l'école, comme l'entendent Orellanan et de la Jara (2000 cités dans Meunier et Charland 2009), adoptant des stratégies similaires à celles du milieu de l'éducation formelle telles les approches interdisciplinaires. Effectivement, le programme muséal s'axe autour des programmes scolaires. Par exemple, au Québec, certains programmes muséaux s'ancrent à la Progression des apprentissages et au Programme de formation de l'école québécoise. Par conséquent, le musée peut être utilisé par des enseignantes et enseignants pour couvrir une partie du curriculum scolaire pour laquelle les outils leur font parfois défaut. Le musée, le milieu non formel, peut donc, selon sa nature et sa mission, être un lieu propice à l'interdisciplinarité.

Tout au long de ce texte, nous avons principalement mis l'accent sur les liens interdisciplinaires unissant le domaine de l'univers social et le domaine des mathématiques et des sciences et technologies, et ce, en raison de la nature même du musée Boréal. Pouvons-nous retrouver un potentiel similaire dans l'ensemble des milieux d'éducation non formelle comme les centres d'expositions ou bien les musées d'art? Nous pouvons penser à l'exposition *La question de l'abstraction*¹ du Musée d'art contemporain de Montréal regroupant des œuvres d'art contemporain d'artistes du Québec. Neuf de ces artistes sont signataires du manifeste *Refus global*. Ces différentes œuvres datant de 1940 à 2010 permettent de survoler un pan important du patrimoine culturel québécois. Il s'agit d'une possibilité de lier le domaine des arts avec celui de l'univers social. Bien entendu, des enjeux éthiques importants liés, dans ce cas précis, à la société québécoise peuvent également leur être rattachés selon les époques, les événements historiques dont sont issues les œuvres. Les possibilités, pour ce type de milieux non formels, sont aussi multiples que le nombre d'expositions qu'ils créent ou reçoivent en leurs murs. Le constat est similaire pour les centres d'interprétation, les musées de sciences et d'histoire avec leurs expositions temporaires renouvelées périodiquement. Le musée peut également proposer différentes approches interdisciplinaires par le biais d'outils pédagogiques destinés au corps enseignant et aux élèves.

Pour le moment, ces outils sont davantage utilisés par les enseignants et les enseignantes des écoles primaires du Québec (Champagne 2011). Le défi à venir pour les musées sera de s'adapter aux besoins des adolescents et des adolescentes qui entretiennent une relation bien documentée avec le musée : ils et elles reconnaissent le rôle éducatif du musée sans toutefois s'identifier comme une clientèle ciblée par cet établissement. Autrement dit, il ne répond pas à leurs besoins. Le musée devra offrir des outils pédagogiques demandant notamment une participation active des jeunes : qu'ils et elles se sentent comme les principaux acteurs et actrices entourant les apprentissages qu'ils et elles réaliseront dans ce milieu d'éducation non formelle.

1. Musée d'art contemporain de Montréal. *La question de l'abstraction*. Consultable à l'adresse : <http://macm.org/expositions/la-question-de-labstraction/>

Références

- Allard, M., Larouche, M.-C., Lefebvre, B., Meunier, A. et Vadeboncoeur, G. 1996. « La visite au musée: lieu d'apprentissage et de développement ». *Réseau*, 27(4) : 14-19.
- Champagne, M.-È. 2011. « L'incidence des outils pédagogiques sur la visite des adolescents au musée ». *Muséologies*, 5(2) : 132-61.
- Conseil international des musées. 2009. *Statuts de L'ICOM*. Consulté à l'adresse : https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statuts_FR.pdf
- Dionne, G. 2015. *Discours des enseignants de science et technologie sur la mise en œuvre de liens interdisciplinaires par le recours aux questions socialement vives en environnement (QSVE)*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dionne, G. et Chiasson-Desjardins, S. 2015. « Des pistes pour joindre l'univers social et la Science et technologie dans l'enseignement-apprentissage au premier cycle du secondaire ». *Spectre*, 44(2) : 30-33.
- Matias, V. et Lemerise, T. 2006. « Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1) : 57-73.
- Matias, V., Lemerise, T. et Lussier-Desrochers, D. 2001. « Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées : points de vue d'enseignants de la région de Montréal ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1) : 85-104.
- Meunier, A. et Charland, P. 2009. « Apprendre les sciences et la technologie : contributions de l'éducation muséale ». Dans P. Potvin et M. Riopel (dir.), *Apprendre et enseigner la technologie : Regards multiples*, 107-24. Québec : Éditions MultiMondes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nombret, R. et Dionne, G. 2014. « Le développement d'activités éducatives en science et en technologie en milieu d'éducation informelle : réalités et défis. Le cas du Musée Boréal ».*Spectre*, 43 : 54-56.

14. Guide de soutien aux enseignantes et enseignants de l'éducation préscolaire

Initiation aux langues secondes à la maternelle par et avec les arts : le pro l espagnol

ÉDITH ALLARD, FERNANDO JAVIER BRACHO REYES, ET ANDRÉANNE L. NOLIN

Note : Le lecteur ou la lectrice pourra consulter le guide complet à l'adresse www.uqtr.ca/sivane.hirsch, dans la section guide pédagogique.

Avant-propos

Ce guide propose une démarche permettant d'initier les jeunes enfants aux langues étrangères à l'aide des arts. Ce guide fut développé par deux étudiantes et un étudiant à la maîtrise en éducation. Andréanne et Javier sont spécialisés dans l'enseignement des langues secondes et, plus spécifiquement, de l'espagnol. Édith, quant à elle, est spécialisée en sciences et en arts au préscolaire. Bien que la démarche proposée dans ce guide puisse être utilisée pour initier les enfants à toutes les langues, les autrices et l'auteur ont choisi le profil espagnol puisque le contexte pédagogique dans les écoles primaires du Québec offre, dans son cursus, l'espagnol comme langue étrangère. Conséquemment, la langue espagnole fera l'objet d'une exploration dans ce guide à partir de repères culturels propres à la culture ibéro-américaine. Toutefois, il convient de préciser que les chansons qui amorcent le processus de création sont des propositions faites par l'auteur et les autrices afin de fournir des pistes concrètes d'utilisation aux enseignants et enseignantes en maternelle. Ainsi, il et elles souhaitent encourager le corps enseignant à adapter ce guide à leur guise en ce qui a trait à la langue,

aux repères culturels, ainsi qu'aux médiums souhaités dans leurs activités d'initiation aux langues secondes à l'aide des arts. Dans cette optique, à la fin de ce guide, certaines pistes de réflexion seront proposées.

Les autrices et l'auteur souhaitent remercier Élisabeth Forget, âgée de quatre ans, pour sa participation et la réalisation des œuvres artistiques présentées à titre d'exemples dans le cadre de référence du guide.

Prólogo

Esta guía propone un enfoque para iniciar a los niños pequeños en el estudio de las lenguas extranjeras a través de las artes. La misma fue desarrollada por tres estudiantes de la maestría en educación. Andréanne y Javier se especializan en la enseñanza de segundas lenguas, específicamente del español. Por otro lado, Édith está especializada en la enseñanza de las ciencias y de las artes en preescolar. Aunque el enfoque propuesto en esta guía puede utilizarse para iniciar a los niños en todos los idiomas, los autores han elegido el perfil español ya que el contexto pedagógico de las escuelas primarias de Quebec ofrece, en su currículum, el español como lengua extranjera. De esta forma, el idioma español se explorará en esta guía basándose en referencias culturales específicas de la cultura iberoamericana. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las canciones seleccionadas para promover el proceso creativo son propuestas hechas por los autores para proporcionar formas (cambiar por actividades o acciones) concretas para que los maestros las utilicen con los niños. Por lo tanto, los autores desean alentar a los docentes a adaptar esta guía según lo consideren adecuado en términos de su idioma, referencias culturales y los medios que quieran utilizar en sus actividades de aprendizaje de una segunda lengua con la ayuda del arte. Con esto en mente, se les ofrecerán a los maestros algunas reflexiones al final de esta guía.

Los autores desean agradecer a Élisabeth Forget, de cuatro años, por su participación y la producción de las obras artísticas presentadas como ejemplos en el marco de referencia de la guía.

Introduction

Le contexte sociopolitique actuel du Québec fait en sorte qu'il y a de plus en plus de langues parlées dans nos écoles. L'initiation aux langues secondes dès un jeune âge s'avère donc de plus en plus nécessaire pour les enfants québécois. Outre ce contexte particulier, plusieurs études ont également démontré la pertinence de favoriser le plurilinguisme chez les enfants. De façon générale, en développant des compétences langagières dans différentes langues, les enfants ont plus de facilité à faire des acquisitions dans l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue, et ce, sans que la langue maternelle soit compromise par les autres langues apprises (Geoffroy, Dufresne et Armand 2013).

De façon plus spécifique au développement de l'enfant, la recherche démontre que l'initiation aux langues secondes dès la maternelle bénéficie aux enfants de trois façons. Premièrement, du point de vue cognitif, elle permet aux enfants de prendre conscience des différences entre leur langue maternelle et leurs langues secondes, ainsi que de l'existence de certains faits ou de certaines règles de grammaire qui sont universelles dans toutes les langues (White 2003). Ces apprentissages amènent les enfants à développer une stratégie langagière concernant le transfert de la langue maternelle à la langue étrangère qui, en retour, permet à l'enfant de développer des schèmes de compréhension du monde qui l'entoure (Nolin 2015).

Un deuxième bénéfice associé au plurilinguisme et à l'initiation aux langues secondes en bas âge concerne le développement de la sphère affective du développement de l'enfant, par l'augmentation de la confiance en soi (Armand *et al.* 2004). Ceci est un apport pour l'enfant, alors qu'il ou elle apprend à courir un risque lorsqu'il ou elle s'exprime, tout en développant sa confiance en ses capacités pour arriver à tester certaines règles grammaticales lorsqu'il ou elle se retrouve en situation inconnue.

Le troisième bénéfice que peut retirer un jeune enfant par l'initiation aux langues secondes est l'ouverture à l'autre et au monde qui l'entoure. L'apprentissage des langues est inextricablement lié aux cultures auxquelles se rapportent les langues enseignées. L'enfant s'ouvre alors aux cultures qui l'entourent et peut s'intéresser à la compréhension de l'autre dans sa différence. Certaines recherches démontrent même que l'enfant

développera une empathie pour celles et ceux dont le français n'est pas la langue maternelle (Armand *et al.* 2004). L'initiation aux langues secondes permet donc de développer la dimension sociale du développement de l'enfant.

Par ailleurs, différents éléments neurologiques et physiologiques permettent d'expliquer les raisons pour lesquelles l'enseignement d'une langue seconde devrait débiter dès la petite enfance. D'abord, sur le plan du développement neurocognitif, les enfants de quatre et cinq ans ont un cerveau plus malléable que celui des adultes (White 2003).

Cela est dû au fait que les jeunes enfants n'ont pas encore connu de grands élagages synaptiques, permettant au cerveau de créer des connexions synaptiques qui viennent enrichir les connexions déjà établies. Comme les enfants en bas âge ont plus de facilité à créer et à renforcer les connexions synaptiques dans leur cerveau, ils et elles ont la possibilité de différencier les sons et la langue à laquelle ils appartiennent (White 2003). Sur le plan de la grammaire, les enfants arrivent à faire un transfert entre la langue maternelle et les langues apprises, alors que sur le plan de la phonétique, elles et ils sont capables de distinguer les sons des langues dans des catégories compartimentées (White 2003). Ensuite, puisque l'appareil phonatoire est en cours de développement chez les enfants de quatre et cinq ans (par exemple, certains enfants éprouvent de la difficulté à prononcer clairement le phonème /r/), ceux-ci peuvent apprendre des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle (Akmajian *et al.* 2017). Avec la pratique, des enfants arriveront à les reproduire comme s'il s'agissait de leur langue maternelle. Bien que ceci ne soit pas impossible pour l'adulte, il est peu probable pour une personne d'un âge plus avancé d'arriver à reproduire des sons qui n'appartiennent pas à sa langue maternelle puisque l'appareil phonatoire a perdu une partie de son élasticité (*ibid.*).

En résumé, il semble pertinent d'initier les enfants durant leur petite enfance aux langues étrangères. Ils peuvent ainsi développer leurs compétences langagières, autant dans les autres langues que dans leur langue maternelle. Aussi, cette initiation apporte des retombées positives sur les autres sphères de leur développement, par le développement de la confiance en leurs habiletés communicationnelles, en plus du développement d'une empathie qui les aide à créer des relations sociales positives envers les autres et le monde qui les entoure. Grâce à la plasticité du cerveau propre à cet âge et à l'appareil phonatoire en développement,

les apprentissages peuvent se faire efficacement et avec une certaine prégnance. En tant qu'enseignant ou enseignante en maternelle, il convient alors de profiter des possibilités qu'offre l'initiation aux langues étrangères pour favoriser le développement global des enfants et contribuer à leur rehaussement culturel, notamment par le recours aux arts, soit l'approche qui est proposée dans ce guide.

Contexte de réalisation

Pour qui?

Ce guide s'adresse particulièrement aux enseignantes et enseignants en maternelle du Québec désirant initier leurs élèves à des activités d'initiation aux langues secondes. La démarche proposée dans ce guide convient autant aux enfants fréquentant la maternelle 4 ans que ceux fréquentant la maternelle 5 ans.

Pourquoi?

Alors que les avantages d'initier les jeunes enfants aux langues étrangères ont été démontrés préalablement, notamment en ce qui a trait au développement cognitif et langagier, la formation initiale du corps enseignant en éducation préscolaire ne permet pas d'accompagner les enseignants et enseignantes dans cette voie, puisque l'initiation aux langues étrangères n'y est pas abordée.

De ce fait, de nombreux défis sont susceptibles de survenir :

- Le manque de connaissances dans la langue seconde (vocabulaire, syntaxe).
- Le manque d'habiletés dans la langue seconde (prononciation).
- Le manque de repères culturels relatifs à la culture seconde.

Le but général de ce guide est donc de fournir des outils et des pistes pratiques pour soutenir les enseignants et enseignantes en éducation préscolaire dans leurs activités d'éveil aux langues secondes au sein des classes de maternelle, et ce, peu importe leur niveau de connaissance de la langue étrangère.

De façon plus spécifique, ce guide leur permet de :

- Découvrir différents repères culturels d'ailleurs adaptés aux enfants d'âge préscolaire.
- D'apprendre quelques mots de vocabulaire fréquents dans la langue seconde.
- De s'initier à l'approche interdisciplinaire en arts et en langues pour soutenir le développement cognitif et langagier de leurs élèves.

Comment?

Une façon de faciliter la mise en place de l'initiation aux langues secondes est d'avoir recours aux arts. Ces derniers (arts plastiques, art dramatique, danse et musique) servent alors de contextes pour amener les enfants de quatre à six ans à exercer leur pensée, tout en leur permettant de s'ouvrir à la diversité par l'exploration d'œuvres artistiques propres à la culture seconde. D'ailleurs, de nombreux liens avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) permettent d'appuyer le recours à un enseignement interdisciplinaire en langues secondes et en arts à l'éducation préscolaire.

Liens avec le programme de l'éducation préscolaire du Québec

L'interdisciplinarité avec les arts et l'initiation à une langue seconde (dans ce guide-ci : l'espagnol) permet de stimuler différentes sphères du développement global de l'enfant d'âge préscolaire.

Dans un premier temps, le recours aux arts pour s'initier à l'apprentissage de l'espagnol permet de soutenir la sphère cognitive du développement global de l'enfant, en l'amenant à développer différentes stratégies pour réaliser des apprentissages. Dans un deuxième temps, l'initiation à l'espagnol par le biais des arts permet de stimuler la sphère langagière du développement global de l'enfant. Celui-ci ou celle-ci apprend à jouer avec les sonorités de la langue et à communiquer en exploitant différents repères culturels de sa culture et de celle de la langue seconde.

La prochaine section présente de façon exhaustive les différents liens existant entre l'exploitation de ce guide pédagogique et le PFEQ à la maternelle 4 ans et à la maternelle 5 ans. Il y est question des compétences travaillées, suivies des stratégies et des connaissances développées, pour finir avec les différents repères culturels exploités par son utilisation auprès d'enfants de quatre à six ans. De même, la démarche sollicitée lors de l'utilisation de ce guide pédagogique, soit la démarche de création associée aux arts, est également présentée.

Compétences d'ordre cognitif

Maternelle 4 ans : Découvrir le monde qui l'entoure

Pour y parvenir, « certains enfants ont davantage besoin d'être actifs dans des activités significatives prenant appui sur leurs champs d'intérêt, [...] de vivre des expériences culturelles diversifiées [...] en arts, de développer des habitudes indispensables à l'apprentissage » (MEES 2017, 32).

Il est d'ailleurs recommandé de solliciter l'attention et la mémoire des enfants en les amenant à mémoriser des mots de comptines et des séquences de sons ou de gestes (MEES 2017, 33). Aussi, il convient de les amener à expérimenter des pratiques liées aux arts, en leur faisant « écouter différentes musiques, observer des œuvres d'art, pratiquer des danses, inventer des

saynètes », tout en se questionnant sur différents thèmes pour solliciter leurs habiletés de résolution de problèmes (MEES 2017, 34).

Maternelle 5 ans : Construire sa compréhension du monde

L'enfant démontre « de l'intérêt et de la curiosité pour les arts » et il exerce « sa pensée dans différents contextes » afin de connaître « le plaisir d'apprendre » (MELS 2006, 63).

Pour parvenir à soutenir son développement cognitif, « l'enfant développe des stratégies et acquiert des connaissances » en se familiarisant avec différents domaines d'apprentissage, dont les arts, et ainsi « découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème [...] Pour répondre aux questions qu'il se pose, il entre en contact avec les diverses sources d'information présentes dans son environnement » (MELS 2006, 62).

Compétences d'ordre langagier

Maternelle 4 ans : Communiquer en explorant le langage oral et écrit

Pour y parvenir, « certains enfants ont davantage besoin de vivre des expériences culturelles riches et diversifiées [...] et de découvrir de nouveaux mots et de jouer avec les mots, les sons et les lettres » (MEES 2017, 28).

Il est d'ailleurs recommandé d'amener les enfants à chanter et à réciter des comptines, à répéter des mots ou des expressions, à manifester leur incompréhension, verbalement ou non, et à démontrer leur conscience phonologique en jouant avec la sonorité de mots (29-30).

Maternelle 5 ans : Communiquer en utilisant les ressources de la langue

L'enfant démontre de l'intérêt pour la communication. Il prend plaisir à jouer avec les mots et les sonorités de la langue, tout en s'ouvrant à la culture.

Pour parvenir à soutenir leur développement langagier, différentes situations signifiantes issues de la vie courante sont proposées aux enfants, ces dernières recourant à une variété de productions visuelles et sonores (films, saynètes, poèmes, chansons, etc.) (MELS 2006, 60).

Au terme de la démarche proposée, les activités artistiques réalisées permettront aux enfants d'apprendre quelques mots en espagnol (voir le lexique des mots espagnols auxquels les enfants sont exposés à la fin de ce guide).

Stratégies, connaissances et repères culturels du PFEQ

Stratégies cognitives et métacognitives sollicitées (MELS 2006, 66-67)

- Observer
- Explorer

- Expérimenter
- Mémoriser
- Produire des idées nouvelles
- Utiliser le mot exact
- Sélectionner

Repères culturels exploités (MELS 2006, 66)

- Les différences et les similitudes culturelles, sociales et physiques
- L'exploitation de la littérature enfantine (ex. contes, comptines)
- L'exploitation de chansons et de saynètes
- L'exploitation de son milieu et d'un milieu plus lointain

Connaissances se rapportant au développement cognitif développées (MELS 2006, 68)

- Art dramatique (ex. marionnettes)
- Musique (ex. chansons, comptines)
- Danse (ex. improvisation gestuelle, folklore d'ici et d'ailleurs)
- Arts plastiques (ex. modelage, dessin, gouache)

Démarche de création proposée dans le PFEQ

La démarche de création proposée dans le PFEQ s'avère incontournable pour assurer le développement cognitif des enfants par l'exploitation des arts. Celle-ci propose trois phases qui sont interreliées, comme cela est illustré à la figure 1.

La phase d'inspiration permet d'abord à l'enfant de chercher des idées en lien avec la proposition de création.

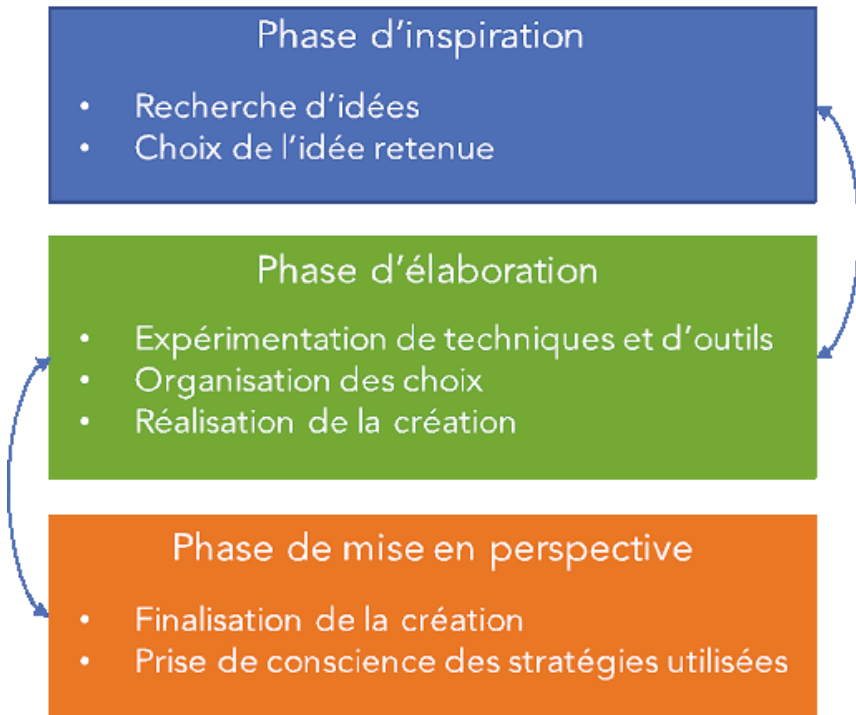


Figure 1. Démarche de création, inspirée du MELS, 2006, p.193

Démarche de création inspirée du MELS 2006, p. 193

Dans ce guide, la proposition de création suggérée consiste en la réalisation d'une production artistique permettant, d'une part, d'exploiter le vocabulaire développé durant les activités d'éveil en espagnol et, d'autre

part, d'explorer l'œuvre d'un artiste d'Espagne ou d'Amérique latine. La présentation de plusieurs œuvres de l'artiste se déroule donc à cette étape de la démarche.

Ensuite, la phase d'élaboration permet aux enfants d'explorer différents gestes et outils nécessaires à la réalisation de leur œuvre personnelle. Les enfants réalisent alors leur œuvre en respectant la proposition de création.

Finalement, la phase de mise en perspective permet de revenir sur l'œuvre de l'artiste et celle de l'enfant et de faire un retour métacognitif sur les stratégies utilisées pour respecter la proposition de création.

La proposition de création prend alors la forme suivante :

Représente un(e) _____
à la manière de _____.

Ex. : Représente un âne à la manière de Botero.

Elle devrait être exprimée en espagnol comme suit :

Representa un(a) _____ a la manera
de _____.

Ej. : Representa un burro a la manera de Botero.

Approches choisies

Afin de favoriser à la fois le développement cognitif et langagier des enfants, tout en contribuant à un rehaussement culturel, ce guide pédagogique utilise deux approches pour guider la réalisation des activités proposées aux enfants.

Première approche

Le guide s'appuie sur l'exploration des quatre formes d'arts, menant à une production originale basée sur la démarche de création.

Deuxième approche

Le guide s'appuie sur l'initiation à des repères culturels propres à la culture de la langue choisie. Dans le présent guide, nous nous intéressons à la culture espagnole, à la fois issue de l'Amérique latine et de l'Espagne.

Quatre formes d'arts

<p>Musique</p> <p>Définition : « l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des fins d'expression, de communication et de création » (MELS 2006, 238).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer le raisonnement et la mémoire (Malenfant 2014) en explorant la musique et les sons (Cerniglia 2013).
<p>Art dramatique</p> <p>Définition : « la création et l'interprétation d'œuvres dans lesquelles interagissent des personnages en action » (MELS 2006, 196).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de s'exprimer, d'exprimer sa créativité et d'apprendre en se questionnant (Gauthier 2010). • Constitue un contexte d'apprentissage idéal pour résoudre des problèmes et développer des habiletés langagières (McLennan 2012).
<p>Danse</p> <p>Définition : « l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création » (MELS 2006, 224)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'explorer différents concepts en les exprimant ou en les représentant à l'aide du corps (Becker 2013).
<p>Arts plastiques</p> <p>Définition : « transformation d'un matériel en usant de techniques, dans le but de créer une image personnalisée » (Carreau 2010, 126).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sollicitent la mise en place de différentes opérations mentales pour transformer la matière (Lagoutte 2002). • Permettent de résoudre un problème en matérialisant concrètement des idées (Champagne 2004).

Déroulement général proposé pour les activités interdisciplinaires

La première étape de l'activité consiste en l'écoute d'une chanson en espagnol. Cette chanson sert d'amorce aux activités artistiques subséquentes et de contexte pour l'apprentissage de mots en espagnol.

La deuxième étape consiste en l'apprentissage de mots en espagnol en lien avec la chanson initiale. Pour ce faire, trois approches artistiques sont possibles : la musique, la danse ou le théâtre, dépendamment de la chanson initiale choisie. Cette étape permet aux enfants d'exprimer les mots espagnols ciblés en lien avec la chanson initiale et de les apprendre.

La troisième étape consiste en la réalisation d'une œuvre en arts plastiques à la manière de différents artistes issus de la culture espagnole. Les enfants doivent alors représenter le mot exprimé en espagnol (appris durant l'activité artistique précédente) en s'inspirant de ces peintres et de sculpteurs espagnols ou d'Amérique latine.

Si cette démarche vous intéresse, nous vous invitons à consulter le guide complet qui propose des pistes d'activités et des exemples de production. Le guide est disponible à l'adresse www.uqtr.ca/sivane.hirsch, dans la section « Guides pédagogiques ».

Références

- Akmajian, A., Farmer, A. K., Bickmore, L., Demers, R. A., et Harnish, R. M. 2017. *Linguistics: An introduction to language and communication*. MIT press, Cambridge, Londres.
- Armand, F., Maraillet, É., Beck, I.-A. et al. 2004. « Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil ». *Québec français*, 132 : 54-57.
- Becker, K. M. 2013. « Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in Elementary Education ». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3) : 6-8.

- Carreau, D. 2010. « L'importance des arts plastiques et de la créativité au préscolaire ». Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*, 125-136. Anjou : Les éditions CEC.
- Cerniglia, E. G. 2013. « Musical Play in Early Childhood Classrooms: Taking it One Step Further ». *Young Children* 68(5) : 68-73.
- Champagne, G. 2004. « Accorder de l'importance au processus créateur du jeune enfant ». *Revue préscolaire*, 42(4) : 7-11.
- Gauthier, H. 2010. « Du théâtre dès le préscolaire ». Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*, 115-24. Anjou : Les éditions CEC.
- Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. 2013. « L'éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre ». *Québec français*, 169 : 76-77.
- Lagoutte, D. 2002. *Art et savoirs en maternelle. Explorer et agir*. Paris : Éditions Magnard.
- Malenfant, N. 2014. « Redonner vie à la chanson enfantine ». *Revue Préscolaire*, 52(2) : 27- 31.
- McLennan, D. M. O. 2012. « Using Sociodram to help Young Children Problem Solve ». *Early Childhood Education Journal*, 39 : 407-442.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2017. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. 2015. « Développer des stratégies interlinguales pour soutenir l'apprentissage du français ». *Québec français*, 174 : 100-02.
- White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.

À propos de la maison d'édition

Les Éditions science et bien commun sont une branche de l'Association science et bien commun (ASBC), un organisme sans but lucratif enregistré au Québec depuis juillet 2011.

L'Association science et bien commun

L'Association science et bien commun se donne comme mission d'appuyer et de diffuser des travaux de recherche transuniversitaire favorisant l'essor d'une science pluriverselle, ouverte, juste, plurilingue, non sexiste, non raciste, socialement responsable, au service du bien commun.

Pour plus d'information, écrire à [info @ scienceetbiencommun.org](mailto:info@scienceetbiencommun.org), s'abonner à son compte Twitter [@ScienceBienComm](https://twitter.com/ScienceBienComm) ou à sa page Facebook : <https://www.facebook.com/scienceetbiencommun>

Les Éditions science et bien commun

Un projet éditorial novateur dont les principales valeurs sont les suivantes :

- la publication numérique en libre accès, en plus des autres formats.
- la pluridisciplinarité, dans la mesure du possible.
- le plurilinguisme qui encourage à publier en plusieurs langues, notamment dans des langues nationales africaines ou en créole, en plus du français.
- l'internationalisation, qui conduit à vouloir rassembler des auteurs et autrices de différents pays ou à écrire en ayant à l'esprit un public issu de différents pays, de différentes cultures.
- mais surtout la justice cognitive :
 - chaque livre collectif, même s'il s'agit des actes d'un colloque, devrait aspirer à la parité entre femmes et hommes, entre juniors et seniors, entre auteurs et autrices issues du Nord et du Sud (des

Suds); en tout cas, tous les livres devront éviter un déséquilibre flagrant entre ces points de vue.

- chaque livre, même rédigé par une seule personne, devrait s'efforcer d'inclure des références à la fois aux pays du Nord et aux pays des Suds, dans ses thèmes ou dans sa bibliographie.
- chaque livre devrait viser l'accessibilité et la « lisibilité », réduisant au maximum le jargon, même s'il est à vocation scientifique et évalué par les pairs.

Le catalogue

Le catalogue des Éditions science et bien commun (ESBC) est composé de livres qui respectent les valeurs et principes des ÉSBC énoncés ci-dessus.

- Des ouvrages scientifiques (livres collectifs de toutes sortes ou monographies) qui peuvent être des manuscrits inédits originaux, issus de thèses, de mémoires, de colloques, de séminaires ou de projets de recherche, des rééditions numériques ou des manuels universitaires. Les manuscrits inédits seront évalués par les pairs de manière ouverte, sauf si les auteurs ne le souhaitent pas (voir le point de l'évaluation ci-dessus).
- Des ouvrages de science citoyenne ou participative, de vulgarisation scientifique ou qui présentent des savoirs locaux et patrimoniaux, dont le but est de rendre des savoirs accessibles au plus grand nombre.
- Des essais portant sur les sciences et les politiques scientifiques (en études sociales des sciences ou en éthique des sciences, par exemple).
- Des anthologies de textes déjà publiés, mais non accessibles sur le web, dans une langue autre que le français ou qui ne sont pas en libre accès, mais d'un intérêt scientifique, intellectuel ou patrimonial démontré.
- Des manuels scolaires ou des livres éducatifs pour enfants.

Pour l'accès libre et universel, par le biais du numérique, à des livres scientifiques publiés par des autrices et auteurs de pays des Suds et du Nord

Pour plus d'information, écrire à
info@editionscienceetbiencommun.org