

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉALISATION D'UN PROJET COLLABORATIF MISANT SUR LE RAPPORT
DIALOGIQUE AVEC LES ÉLÈVES COMME FORME D'APPRENTISSAGE EN
ARTS VISUELS AU SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
LISE-ANNE THIBAUT

JUIN 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Madame Laurence Sylvestre d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Sa disponibilité et ses précieux conseils m'ont permis de progresser dans mon cheminement de recherche et de rédaction d'une manière significative.

Je suis également reconnaissante envers mes élèves qui ont accepté de participer à ce projet d'envergure. J'ai remarqué leur engagement et leur volonté à donner le meilleur d'eux-mêmes. Je les remercie infiniment. Merci aussi à ma direction d'école, Monsieur André Bentivoglio et Monsieur William Gahane Ngassam, ainsi que ma collègue, Madame Najwa Daou, pour leurs encouragements et leur appui dans ce projet.

Plus près de moi, j'ai une profonde gratitude envers ma mère, Guylaine, qui m'a transmis sa passion de la connaissance, son besoin de toujours repousser ses limites et sa grande rigueur intellectuelle. Nos nombreuses discussions ont largement influencé la réalisation de ce projet de recherche. Je lui serai éternellement reconnaissante pour sa grande disponibilité et son appui infaillible depuis le début de mes études universitaires.

Enfin, je ne peux pas passer sous silence mes remerciements envers mon conjoint, Claude, qui a fait d'énormes sacrifices pour que je puisse réaliser ce travail de recherche. Je lui en suis extrêmement reconnaissante. Je le remercie aussi pour sa présence, sa patience, sa compréhension et ses encouragements. Un merci tout spécial à feu mon père, Denis, qui m'a appris l'importance de faire ce que l'on aime et à ma fille, ma chère Zoé, qui est née en même temps que ce projet et qui me permet de ressentir le sentiment de fierté à tous les jours.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	3
1.1 Origine de la problématique	3
1.2 Description de la problématique.....	6
1.3 Question et objectifs de recherche	11
1.4 Justification de la recherche.....	12
CHAPITRE II Cadre théorique.....	13
2.1 Socioconstructivisme.....	14
2.1.1 Zone prochaine de développement.....	15
2.1.2 Conflit sociocognitif	16
2.1.3 Savoirs et liens sociaux	18
2.2 Enseignement-apprentissage.....	20
2.2.1 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant.....	20
2.2.2 Apprentissage par projet	22
2.2.3 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage par projet..	24
2.3 Collaboration	26
2.3.1 Apprentissage collaboratif	27
2.3.2 Rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du groupe.....	29
2.3.3 Rapport dialogique	30
2.4 Recension des écrits.....	31

2.4.1	Muller (2010)	31
2.4.2	César et Santos (2006)	33
CHAPITRE III Méthodologie.....		36
3.1	Méthode de recherche.....	36
3.2	Démarche de la recherche-action.....	38
3.3	Source des données.....	39
3.4	Technique de cueillette des données.....	40
3.5	Instruments de cueillette de données	41
3.6	Méthode d'analyse des données	43
3.7	Considérations éthiques de la recherche.....	44
3.8	Résumé du projet collaboratif.....	45
CHAPITRE IV Analyse des données		48
4.1	Analyse descriptive.....	48
4.1.1	Processus d'analyse critique	49
4.1.2	Processus de création	50
4.1.3	Exposition et diffusion	57
4.2	Analyse interprétative.....	58
4.2.1	Instaurer la collaboration entre les élèves	59
4.2.2	Mettre en place le rapport dialogique.....	60
4.2.3	Tenir compte du rôle du groupe	62
CONCLUSION.....		67
ANNEXE A Grille d'observation		72
ANNEXE B Planification d'une situation d'enseignement-apprentissage		73
ANNEXE C Photographies.....		77
RÉFÉRENCES.....		91

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Illustration de la zone prochaine de développement	16

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Rôles principaux de l'enseignant dans l'apprentissage par projet	25
2.2 Rôles principaux de l'apprenant dans l'apprentissage par projet	26

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente la réalisation d'un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire en arts visuels, dans une école du Conseil scolaire catholique MonAvenir, en Ontario. Cette recherche permet de faire ressortir les étapes et les actions pédagogiques favorisant l'apprentissage de tous en arts visuels dans un contexte où la diversité des élèves est au cœur de l'expérience.

Cette étude a pour but de présenter une situation d'enseignement-apprentissage qui place l'élève au centre de ses apprentissages de manière à développer son engagement et ses méthodes de travail. Grâce à la collaboration entre les élèves et au rapport dialogique entre l'enseignant et les élèves, la communication est au centre de la démarche pédagogique et modifie le rôle de chacun.

C'est par une démarche de recherche-action que les réponses à la question et aux objectifs de recherche sont formulées dans une approche qualitative/interprétative. L'observation participante est d'ailleurs le moyen utilisé pour collecter les données. Les instruments de cueillette des données sont le journal de bord, l'enregistrement sonore, la grille de planification, les photographies des élèves en train de travailler, le cahier de création, la participation à un forum, la création ainsi que le bilan de l'expérience de création.

Les résultats de recherche ont mis en évidence les étapes de réalisation du projet dont l'analyse interprétative a permis de reconnaître les actions pédagogiques rendant possible la mise en œuvre, c'est-à-dire la façon de développer la collaboration entre les élèves, d'instaurer le rapport dialogique et de tenir compte du rôle du groupe. Les résultats montrent que la réalisation d'un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire peut favoriser l'apprentissage de tous. Cependant, le niveau de motivation du groupe à s'engager dans une proposition de création collaborative est fondamentale.

Mots clés : Collaboration, rapport dialogique, enseignement-apprentissage, arts visuels, secondaire, rôle de l'enseignant, rôle de l'élève, rôle du groupe.

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, les sociétés ont évolué et les écoles font face à de nouveaux défis. Dans ce contexte, les écoles ontariennes vivent d'importants changements en matière d'inclusion et de multiculturalisme. Ces changements présentent un défi supplémentaire lorsqu'il s'agit d'un milieu linguistique minoritaire : l'école a alors une vocation culturelle qui sollicite la présence et l'affirmation de la francophonie. En ce sens, les enseignants doivent offrir aux élèves différentes opportunités de communiquer oralement en français pour permettre à ces derniers d'interpréter l'information, d'exprimer leurs idées et d'interagir avec les autres (Gouvernement de l'Ontario, 2010a).

Parallèlement, l'une des trois priorités du ministère de l'Éducation de l'Ontario est de diminuer les écarts de rendement entre les élèves. En effet, dans le guide *L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12e année*, on y mentionne l'importance de dispenser un enseignement qui répond non seulement aux caractéristiques du groupe d'élèves, mais qui est également adapté aux points forts et aux besoins uniques de chaque élève (Gouvernement de l'Ontario, 2013). Autrement dit, les politiques ministérielles ontariennes favorisent l'apprentissage de tous les élèves et soulignent l'importance de tirer profit de la diversité (Gouvernement de l'Ontario, 2014).

Ma pratique enseignante en arts visuels, dans une école secondaire francophone, à Toronto, est caractérisée par une grande diversité d'élèves dans tous mes groupes et m'oblige à réfléchir sur la façon dont je peux m'y prendre pour favoriser

l'apprentissage de chacun d'eux. Ce mémoire présente donc une situation d'enseignement-apprentissage pour laquelle la collaboration entre les élèves et le rapport dialogique entre l'enseignante et les élèves sont au coeur de la démarche pédagogique. Cette recherche montre une autre forme de la relation enseignant-élèves caractérisée par le droit de parole, la confrontation d'idées et le respect des autres pouvant alors susciter l'engagement des élèves, développer leurs méthodes de travail en arts visuels en plus de permettre la coconstruction des connaissances avec les pairs et l'enseignante de manière à favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

Pour ce faire, le premier chapitre présente la problématique de la recherche, celle-ci comprend l'origine de la problématique, la description du problème, la question et les objectifs de recherche ainsi que la justification de la recherche. Le deuxième chapitre concerne le cadre théorique et la recension des écrits. Il présente les théories et les écrits scientifiques qui ont orientés la recherche, soit le socioconstructivisme, l'apprentissage par projet, l'apprentissage collaboratif et le rapport dialogique. Quant au troisième chapitre, il est consacré à la méthodologie. Plus précisément, il est question de la méthode de recherche, de la démarche de la recherche-action, des sources de données, de la technique et des instruments de cueillette des données, de la méthode d'analyse des données, des considérations éthiques de la recherche ainsi que du résumé du projet collaboratif. Finalement, l'analyse des données caractérise le quatrième chapitre. D'abord, l'analyse descriptive du projet présente les trois étapes concrètes de la réalisation et l'analyse interprétative réfère aux actions pédagogiques qui permettent la mise en œuvre de ce type de projet. Ce chapitre se termine par la présentation des recommandations quant à la planification, la mise en œuvre et le rôle du groupe dans un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre aborde la problématique de la recherche. Dans un premier temps, je présente l'origine de mon questionnement en lien avec ma pratique enseignante en arts visuels au secondaire qui est caractérisée par une grande diversité des élèves en terme de la composition des groupes. Dans un deuxième temps, je poursuis par la description du problème qui est soutenue par des appuis théoriques. La difficulté pour plusieurs élèves de s'engager dans les propositions de création ainsi que le manque de persévérance et de méthodes de travail de ceux-ci m'ont amenée à vouloir réaliser un projet collaboratif avec tous les élèves d'un même groupe. Dans un dernier temps, j'énonce la question et les objectifs de la recherche et explique la justification de la recherche en lien avec la contribution dans le domaine de l'éducation des arts.

1.1 Origine de la problématique

Depuis ma formation en enseignement des arts plastiques, j'ai acquis une expérience significative dans la réalisation de projets collaboratifs dans les milieux scolaires et communautaires. Ces expériences m'ont permis de me rendre compte du besoin de mettre en valeur l'individualité des élèves dans des processus collectifs et d'accroître leur fierté en misant sur l'impact de la collaboration. Depuis septembre 2015, j'enseigne les arts visuels de la 7^e à la 12^e année, à temps plein, dans une école

francophone du Conseil scolaire catholique (Csc) MonAvenir, en Ontario. J'enseigne à des groupes multiculturels, de toutes classes sociales, dont le français est souvent leur deuxième langue, voire leur troisième langue.

Comparativement à mon expérience en enseignement des arts plastiques dans une école privée en banlieue de Québec, la particularité de cette école réside dans le fait que tous les groupes sont caractérisés par une diversité d'élèves. En effet, pour certains d'entre eux, je dois adapter mon enseignement et parfois apporter des modifications dans les attentes du curriculum afin de respecter le plan d'enseignement individualisé (PEI). J'ai aussi des élèves faisant partie de la classe de préparation à la vie (CPV), soit des élèves ayant un trouble du spectre autistique, une déficience intellectuelle ou un handicap de développement. D'autres élèves suivent le programme d'appui pour les nouveaux arrivants (PANA). Dans mes groupes de 11^e et 12^e année, j'ai quelques élèves qui suivent un programme différent, soit le programme du Baccalauréat International. Ceci m'amène à planifier pour eux des projets selon des exigences spécifiques étant donné que les travaux sont soumis à des évaluations externes. Enfin, j'ai également des classes à niveaux multiples, c'est-à-dire que des élèves de différentes années scolaires se retrouvent dans un même groupe.

Cette grande diversité d'élèves en regard des connaissances et des compétences en arts visuels m'amène à me questionner sur la façon dont je peux m'y prendre pour favoriser l'apprentissage de chacun d'eux. Lors de ma première année d'enseignement à Toronto, j'ai planifié des projets axés sur le développement des habiletés techniques en arts visuels pour lesquels les élèves devaient suivre des étapes pour arriver à la création d'une réalisation. Cette façon de faire a plus ou moins fonctionné puisque certains d'entre eux refusaient de travailler tandis que d'autres me disaient qu'ils n'étaient pas et ne voulaient pas devenir des artistes. Ainsi, en moyenne, seulement de quatre à cinq élèves sur vingt travaillaient et s'engageaient dans le projet à réaliser. Aussi, si je les

questionnaires par écrit sur leur expérience de création, certains refusaient de le faire, parfois démotivés par leurs grandes difficultés en lecture et en écriture. Lorsque j'ai planifié ma deuxième année, j'ai modifié la façon de présenter les projets aux élèves de manière à leur permettre de faire plus de choix par rapport au sujet traité et aux techniques proposées. J'ai alors observé que la majorité d'entre eux s'engageaient et démontraient davantage de volonté pour bien réussir. Toutefois, les élèves identifiés avec un PEI avaient de la difficulté à s'engager dans les trois premières étapes du processus de création définies par le Ministère de l'Éducation (Gouvernement de l'Ontario, 2010b), soit les phases *Exploration/Perception*, *Formulation/Rédaction d'une proposition de création* et *Expérimentation/Manipulation* puisqu'il était plus difficile pour eux de préciser leurs intentions et d'expliquer leurs choix.

Dans un autre ordre d'idées, parallèlement à ma pratique enseignante, j'ai toujours continué à travailler sur des projets de création personnels qui m'aident à exercer un meilleur leadership et à mieux transmettre mon expérience aux élèves. D'ailleurs, depuis que j'enseigne à temps plein, je suis de plus en plus consciente de mon désir d'intégrer mon travail de création dans mon enseignement. En montrant mes compétences artistiques aux élèves, je deviens plus crédible auprès d'eux, ce qui me permet de les engager plus facilement dans une démarche d'exploration visant à développer la fierté et le sentiment de réussite. Mon objectif n'est pas d'orienter ma pratique d'enseignement uniquement sur la transmission des techniques artistiques aux élèves, mais aussi de favoriser la réflexion dans l'acquisition des connaissances en arts visuels. Ainsi, mon travail de création nourrit mon enseignement parce qu'il me permet de réfléchir sur le processus de création, de le faire comprendre aux élèves et de les guider dans l'analyse critique et l'autoévaluation de leur travail.

1.2 Description de la problématique

Bien que ma pratique enseignante ait une portée positive à l'école puisque les élèves s'engagent davantage dans les propositions de création et que les enseignants, les parents et la direction reconnaissent la qualité des projets artistiques, je ressens encore le besoin d'améliorer mon enseignement. J'observe que les élèves ont peu d'habiletés à développer des méthodes de travail en arts visuels et qu'ils manquent de persévérance. Bien que je tente de les aider par différentes stratégies : modélisation des tâches, organisation des plans de travail, enseignement individualisé, communication avec les parents, je remarque que les résultats scolaires ne motivent pas nécessairement les élèves à s'engager dans la réalisation des travaux. D'ailleurs, lorsque je discute avec d'autres enseignants sur le sujet, certains me font remarquer que le manque d'organisation et de persévérance est un problème pour plusieurs élèves de l'école.

Pour susciter leur engagement, durant ma deuxième année d'enseignement, j'ai expérimenté des projets collectifs avec mes groupes de 8^e, 10^e et 11^e année. J'ai observé que faire travailler les élèves en équipe semble parfois favoriser leur sentiment de compétence et les amène à avoir une perception plus positive de leur habileté en arts visuels et, par le fait même, à accroître leur estime de soi. Toutefois, la coopération est plus difficile chez les élèves qui veulent créer de bons projets parce qu'ils ont peur que d'autres les gâchent. Aussi, malgré une coopération extraordinaire en début de projet collectif avec mon groupe de 8^e année, à mon grand étonnement, les élèves ont abandonné en cours de route.

De plus, lors de cette deuxième année scolaire, j'ai mis en place un *Club d'arts* qui se déroulait deux fois par semaine, soit après les heures de classe et durant la période destinée aux activités parascolaires avant le dîner. Ce Club a attiré beaucoup d'élèves au point où j'ai dû créer une liste d'attente. Au début de l'année, j'ai présenté le *Club*

d'arts comme étant une activité durant laquelle on réaliserait des murales. Pour ce faire, j'ai montré les œuvres d'un artiste et j'ai demandé aux élèves de s'en inspirer pour peindre sur les armoires du local d'arts visuels. Après avoir donné quelques idées et quelques pistes, j'ai demandé aux élèves de poursuivre l'élaboration du projet. Cependant, la murale est devenue très surchargée en formes et en couleurs puisqu'il y avait beaucoup d'élèves qui y participaient et peu de discussions à propos de l'élaboration de la création. Les plus talentueux jugeaient négativement le projet. Parce que je valorise la fierté et le sentiment de réussite, j'ai pris la décision, en collaboration avec les élèves du *Club d'arts* du soir, de recommencer le projet. C'est alors qu'ils m'ont demandé de dessiner et de peindre avec eux dans le but d'apprendre des techniques en peinture.

Je me suis donc mise à peindre directement sur les armoires selon mon propre style. Au départ, je m'occupais de la composition de la murale et les élèves m'aidaient à peindre. Toutefois, plus le projet avançait, plus nous avions des discussions sur la composition, les éléments à ajouter et les intentions. Nous partagions les images inspirantes et nous échangeions sur la pertinence de celles-ci. D'ailleurs, il y avait une élève très intéressée par les arts qui insistait pour participer au projet, et ce, même si elle ne pouvait pas rester après les cours. Elle m'écrivait des courriels pour me donner des idées, me partageait des images inspirantes et venait peindre sur la murale à différentes périodes destinées aux activités parascolaires de la semaine.

Vers la fin du projet, plusieurs élèves me demandaient de participer. Ils se sentaient fiers d'y contribuer. J'ai alors compris que je valorisais la collaboration dans ce projet. En effet, les participants n'avaient pas à réaliser une partie déterminée préalablement, mais devaient plutôt contribuer au développement du projet en exprimant leurs idées, en écoutant celles des autres, en s'entraidant lorsqu'ils vivaient des difficultés et en respectant les différences de chacun. En effet, comme le soulignent Henri et Basque

(2003), dans une situation d'apprentissage, la collaboration est déterminée par trois composantes : l'engagement envers le groupe (participation active de tous les membres du groupe), la communication (exprimer ses idées aux membres du groupe, établir des liens avec les idées des autres et structurer ses idées pour en donner un sens et pour construire des connaissances) ainsi que la coordination (agencement efficace des activités, des personnes et des ressources pour atteindre un but, gestion de la tâche et des aspects affectifs et psychosociaux du groupe, par exemple la reconnaissance de chacun, le soutien, la motivation, le climat, etc.).

Par le fait même, en ce qui me concerne, j'ai remarqué que ce projet m'a rendue très crédible auprès des élèves de l'école et du personnel enseignant. Celui-ci m'a aidé à développer une meilleure confiance en moi par rapport à mon enseignement. J'ai eu l'impression d'avoir été un modèle pour les élèves parce que j'instaurais une nouvelle façon de faire et je leur indiquais le chemin à suivre. D'ailleurs, depuis la réalisation de ce projet, je perçois ma classe comme mon atelier dans lequel je reçois mes élèves. En quelque sorte, c'est comme s'ils viennent chez moi. De cette façon, j'ai l'impression que je gère mieux les écarts de comportement parce que j'ai plus d'assurance. Aussi, j'ai le sentiment qu'une relation de respect et de confiance est en train de se construire entre eux et moi. Un élève m'a même dit qu'il s'agit maintenant d'une classe professionnelle. Ainsi, la perception des arts est en voie de changer dans l'école. Cette expérience de création m'a donc donné l'idée d'expérimenter un projet collaboratif avec tous les élèves et non seulement ceux du *Club d'arts*.

Dans cet ordre d'idées, pour faire suite à cette première expérience de création collaborative dans cette école, je souhaite développer un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec tous les élèves d'un cours régulier en arts visuels. Je pense que collaborer sur un même projet avec les élèves, pour lequel ils sont amenés à commenter le travail de l'enseignant et à se l'approprier, peut développer le sens des

responsabilités et l'autonomie face à leur apprentissage (César et Santos, 2006) ainsi que l'engagement et la persévérance dans la réalisation d'un projet en arts visuels. En ce sens, la murale réalisée durant le *Club d'arts* sert de repère culturel et fournit un exemple concret pour engager un groupe d'élèves dans un projet collaboratif grâce auquel les connaissances et les compétences des uns contribuent au développement des connaissances et des compétences des autres. Ainsi, l'élève est placé au centre de ses apprentissages parce qu'il est amené à travailler avec ses pairs pour s'engager dans le travail de création qui est présenté de manière à susciter le questionnement et la réflexion chez l'ensemble des élèves. D'ailleurs, selon Brooks et Brooks (1993, cités dans Legendre, 2004) :

Rendre l'élève actif, c'est lui soumettre des problèmes, le faire travailler sur ses représentations préalables, lui laisser le temps nécessaire pour explorer un problème, réfléchir sur des questions importantes, approfondir sa compréhension, confronter ses idées à celle des autres. (p. 78)

Sous cet angle, les stratégies pédagogiques sont orientées sur la démarche d'apprentissage de l'élève afin qu'il parvienne, par lui-même, à effectuer un retour réflexif sur ses apprentissages. Selon Legendre (2004), « [rendre l'élève actif] c'est aussi mettre l'accent sur la démarche de raisonnement et non seulement sur le résultat » (p.78).

Dans cette optique, je me considère davantage comme un guide ou un mentor. J'ai d'ailleurs observé que les cours en arts visuels représentent un espace social où les élèves développent des liens entre eux de sorte que je veux définir ma classe comme étant un lieu où l'apprentissage est orienté sur le droit de parole, les échanges, l'engagement, l'authenticité et le respect. En ce sens, selon Freire, le dialogue permet la communication véritable qui est nécessaire à l'éducation (Lenoir, 2007).

Le formateur a pour responsabilité de mettre en œuvre les conditions les plus favorables pour susciter le dialogue comme processus constitutif de l'apprentissage. [...], le formateur détient, en tant que médiateur, une fonction, non de transmission d'un savoir, mais d'éveilleur, de passeur, d'intervenant, dans le sens de celui qui "vient entre", agissant en tant que médiateur externe compétent. Il est celui qui, dans son rapport dialogique avec les sujets apprenants et avec une approche respectueuse de leurs droits humains (incluant celui du refus d'apprendre), suscite les problèmes sous forme interrogative pour interpeller leur conscience naïve et les amener à la dépasser, provoque la réflexion, oppose les points de vue, témoigne de l'importance des savoirs convoqués, conduit à leur confrontation avec les savoirs scientifiques appropriés, coordonne et soutient le processus d'apprentissage, etc. (Lenoir, 2007, p. 19)

Ainsi, les apprenants sont amenés à construire leurs propres connaissances, car, comme le soutient Legendre (2004), l'approche pédagogique devient plus interactive que frontale et mise sur la relation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

Tout compte fait, la réalisation d'un projet signifiant, centré sur l'élève, pour lequel ce dernier n'applique pas une série d'étapes prescrites par l'enseignante, mais contribue activement à chacune des étapes de réalisation, me permet, par le fait même, d'améliorer et d'actualiser mon enseignement. En effet, le comportement des élèves par rapport aux propositions de création et la diversité des élèves qui composent tous mes groupes m'amènent à me questionner sur mon approche en faisant appel à la pédagogie par projet afin de placer l'élève au centre de ses apprentissages. Selon Raby (2016), six principes caractérisent l'apprentissage par projet : 1) signifiante pour l'élève, 2) participation active et responsable de l'élève, 3) démarche ouverte, 4) collaboration et coopération de l'élève, 5) réalisation concrète et 6) développement intégral. De plus, l'auteure énumère les étapes du déroulement du projet : la préparation (élaboration ou planification); la réalisation du projet (mise en œuvre ou exécution) et l'intégration du projet (communication, exploitation, restitution ou disposition).

C'est dans cette optique que je pense que la collaboration misant sur le rapport dialogique avec tous les élèves d'un groupe m'apparaît comme étant une piste à expérimenter. De ce point de vue, la relation enseignement-apprentissage est déterminée par la réalisation d'un projet collaboratif et se développe par la mise en place d'un rapport plus égalitaire entre les élèves et l'enseignante dont la communication est au cœur de la démarche pédagogique.

Dans la revue de la littérature en éducation, des projets ont été réalisés en collaboration, mais peu d'entre eux concernent l'enseignement des arts visuels au secondaire avec un groupe d'élèves d'origine multiculturelle, de toutes classes sociales et dont le français est souvent la deuxième langue, voir la troisième langue et ce, dans un contexte d'une grande diversité d'élèves en matière de composition du groupe. Étant donné qu'il y a peu de références sur lesquelles je peux m'appuyer, je compte développer un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves afin d'améliorer ma pratique enseignante.

1.3 Question et objectifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche, je souhaite répondre à la question suivante : quelles sont les actions pédagogiques qui permettent de réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves comme forme d'apprentissage en arts visuels au secondaire ?

Pour répondre à cette question, les objectifs de recherche sont : 1) planifier une situation d'enseignement-apprentissage collaborative misant sur le rapport dialogique entre l'enseignante et un groupe d'élèves; 2) mettre en œuvre la situation d'enseignement-apprentissage auprès d'un groupe d'élèves de 10^e-11^e-12^e année; 3)

observer et analyser les actions mises en place qui favorisent la collaboration entre les élèves et le rapport dialogique entre l'enseignante et les élèves.

1.4 Justification de la recherche

Jusqu'alors, la problématique ainsi que la question et les objectifs de recherche ont été présentés. Cette recherche propose une réflexion sur la collaboration et sur le rapport dialogique entre les élèves et l'enseignante comme moyen pour favoriser des apprentissages signifiants en arts visuels au secondaire. Elle place la confrontation d'idées, entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves, au centre de la démarche pédagogique et met en lumière les changements dans le rôle de l'enseignant et celui des élèves afin de permettre à ces derniers d'être au centre de leurs apprentissages. Ainsi, l'enseignement des arts visuels est alors vu comme une démarche ouverte pour laquelle l'enseignant guide les élèves dans l'acquisition de connaissances et non comme une finalité de développement d'une technique artistique spécifique. Cette recherche contribue à l'avancée de la discipline, car elle traite d'un sujet qui a été peu documenté à ce jour en enseignement des arts visuels au secondaire. En plus, la recherche se déroule dans un contexte où la diversité de la population d'élèves est au premier plan de l'expérience.

Le prochain chapitre est d'ailleurs consacré au cadre théorique et à la recension des écrits. Ces théories vont permettre de délimiter les concepts de la recherche, d'orienter la méthodologie et d'appuyer l'analyse des données.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La problématique expliquée au chapitre précédent démontre bien mes préoccupations pour améliorer mon enseignement afin d'être en mesure de favoriser l'apprentissage de tous les élèves dans un groupe très diversifié et caractérisé par des niveaux multiples, des élèves d'origine multiculturelle, de toutes classes sociales et dont le français est souvent leur deuxième, voire leur troisième langue. Dans ce chapitre, je présente les concepts qui délimitent l'objet de la recherche ainsi que la recension des écrits. D'abord, je définis le socioconstructivisme et, plus précisément, le conflit sociocognitif, la zone proximale de développement ainsi que la contribution des savoirs dans la construction des liens sociaux. Ensuite, j'aborde l'enseignement-apprentissage en expliquant le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, l'apprentissage par projet ainsi que le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans cette approche pédagogique. Aussi, je présente la collaboration, c'est-à-dire l'apprentissage collaboratif, le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du groupe dans l'apprentissage collaboratif de même que le rapport dialogique. Finalement, je termine ce chapitre par la présentation des écrits scientifiques tirés de la revue de la littérature qui m'ont semblé les plus pertinents en ce qui concerne le rapport dialogique et la collaboration en milieu scolaire.

2.1 Socioconstructivisme

Legendre (2008) affirme que le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui « s'apparente à une philosophie de l'éducation, c'est-à-dire à un ensemble de principes, de valeurs et de finalités sur lesquels prend appui l'intervention éducative » (p.70). L'auteure mentionne que le socioconstructivisme permet d'établir des liens étroits entre le cognitif, le social et le culturel. En plus de reconnaître l'indissociabilité du sujet et de l'objet, ce paradigme permet d'affirmer l'interdépendance entre le cognitif et le social dans l'acte de connaître.

La première de ces dimensions conduit à envisager toute connaissance comme le produit d'une activité du sujet qui construit sa compréhension du monde à partir de ses propres actions et processus de raisonnement et qui développe sans cesse de nouveaux outils et de nouvelles possibilités d'action au fur et à mesure qu'il accroît cette compréhension. (Piaget, 1967, cité dans Legendre, 2008, p. 70)

La seconde conduit à considérer toute activité, pratique ou intellectuelle, comme indissociablement cognitive et sociale dans la mesure où elle s'inscrit toujours dans un contexte socialement marqué et dépend d'un ensemble d'outils et d'artéfacts fournis par la culture. (Vygotski, 1997, cité dans Legendre, 2008, p. 70)

Charron et Raby (2016) relèvent trois grands principes qui caractérisent le socioconstructivisme : l'apprenant construit ses apprentissages, l'apprenant est actif dans son apprentissage et l'apprenant apprend en interaction avec les autres et son environnement. « Selon cette approche, l'apprentissage est un processus de coconstruction ou de construction collective de la réalité » (Vienneau, 2005, cité dans Charron et Raby, 2016, p. 125). Si le constructivisme se concentre sur l'apprenant (individu), le socioconstructivisme se concentre plutôt sur la classe (collectivité) (Boutin et Julien, 2000, cités dans Charron et Raby, 2016.). « Ainsi, dans l'approche socioconstructiviste, les interactions, les échanges et les conflits cognitifs sont au cœur de la dynamique de classe » (Charron et Raby, 2016, p. 125). Lafortune et Deaudelin

(2001, cités dans Charron et Raby, 2016) ajoutent que, « pour y arriver, l'enseignante doit aider l'élève à activer ses connaissances antérieures et à établir des liens avec les nouvelles connaissances pour ainsi transférer ses nouveaux apprentissages en situation réelle » (p.125).

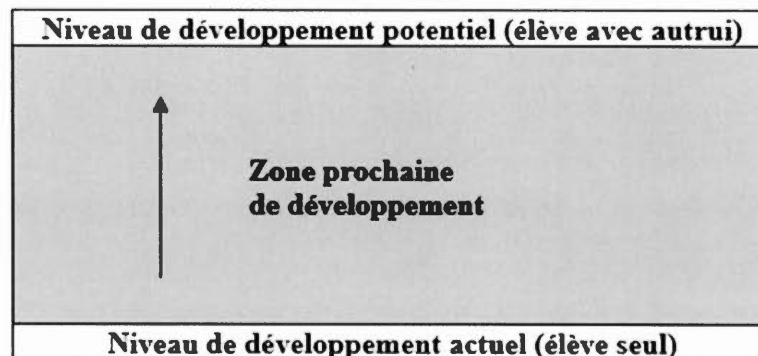
2.1.1 Zone prochaine de développement¹

Charron et Raby (2016) soutiennent que la zone prochaine de développement est la zone qui permet un apprentissage chez l'élève. En respectant cette zone d'apprentissage optimale, l'enseignant s'assure que « les notions qui seront enseignées à l'élève ne seront donc ni trop difficiles ni trop faciles pour lui » (Charron et Raby, 2016, p. 119). En ce sens, comme le mentionne Lefebvre-Pinard (1989, cité dans Charron et Raby, 2016) pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves, l'enseignant doit connaître la zone prochaine de développement de chacun d'eux. D'ailleurs, Charron et Raby (2016) affirment: « Il est également important de préciser que la zone prochaine de développement ne s'avère pas être seulement un lieu de construction et d'actualisation de compétences; elle est également un lieu social où les individus interagissent et se construisent des identités » (Bresse, 1993, cité dans Charron et Raby, 2016, p. 120).

¹ Charron et Raby (2016) affirme : « Dans la traduction française, *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1997), l'expression « zone prochaine de développement » est utilisée au lieu de « zone proximale de développement ». Il est à noter que les deux expressions sont équivalentes ». (p. 118)

Figure 1

Illustration de la zone prochaine de développement



Charron, A. et Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2^e éd.). Anjou : Les éditions CEC, p. 119.

L'enseignant adopte le rôle d'accompagnement, adapté à tous les élèves. Ce rôle de guide est défini par le concept d'étayage proposé par Bruner (1983, cité dans Charron et Raby, 2016) qui s'inspire de la zone prochaine de développement de Vygotski. « Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en main" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant » (Bruner, 1983, p. 263, cité dans Charron et Raby, 2016, p. 121). L'apprenant se concentre alors sur les éléments de la tâche dont il demeure compétent pour réussir à les mener à terme.

2.1.2 Conflit sociocognitif

Charron et Raby en 2016 expliquent que le conflit sociocognitif est à la base de l'apprentissage et « résulte d'une confrontation d'idées divergentes entre partenaires » (p. 121). Pour qu'il soit bénéfique, « il faut que l'élève s'engage activement dans le conflit sociocognitif, qu'il veuille confronter ses réponses qui sont divergentes avec

celles des autres élèves et qu'il ajuste son point de vue (Charron et Raby, 2016, p. 122) ».

Les conflits cognitifs² entraînent un déséquilibre intra-individuel chez l'apprenant tandis que « les conflits sociocognitifs³ peuvent provoquer un double déséquilibre cognitif » (Charron et Raby, 2016, p. 122) :

En effet, lorsque l'apprenant réalise une tâche, il peut subir, d'une part, un déséquilibre interindividuel, c'est-à-dire que ses réponses s'opposent à celles des autres et, d'autre part, un déséquilibre intra-individuel, ce qui signifie que l'apprenant prend conscience d'une réponse distincte de la sienne, ce qui le conduit à douter de sa propre réponse. (Charron et Raby, 2016, p. 122)

Enfin, les auteures citent Bertrand (1998) pour énumérer les avantages du conflit sociocognitif pour l'apprenant, lesquels regroupent plusieurs recherches sur ce sujet :

Il lui permet de découvrir de nouvelles informations, de s'ouvrir à d'autres points de vue des autres et ainsi d'élargir le sien; il favorise une activité cognitive accrue et une construction des connaissances, tout en l'amenant à coopérer pour résoudre des problèmes, et ultimement accueillir favorablement le changement. (Bertrand, 1998, cité dans Charron et Raby. 2016 p. 123)

² « La psychologie piagétienne est citée en premier en référence à la notion de *conflit cognitif*. Nous sommes en présence d'une situation où une contradiction existe entre ce que « l'enfant croit et ce que le monde lui révèle. Si l'enfant prend conscience de cette contradiction, cette expérience peut être à l'origine de déséquilibres (ou de perturbations), l'incitant à questionner ses propres connaissances et à en essayer de nouvelles » » (Damon, 1984, p. 332 ; trad. pers., cité dans Baudrit, 2007, p. 14).

³ « Le psychologue de Genève pense aussi que les enfants peuvent bénéficier de situations collectives de travail, d'activités groupales, dans la mesure où elles sont propices « au choc des idées qui incite à réexaminer, revoir, et justifier ses propres connaissances » » (Damon et Phelps, 1989a, p. 143; trad. pers., cité dans Baudrit, 2007, p. 14).

2.1.3 Savoirs et liens sociaux

Legendre (2008) soutient que le socioconstructivisme permet de concevoir la contribution des savoirs dans la constitution des liens sociaux.

D'un point de vue socioconstructiviste, les savoirs transmis en contexte scolaire ne sont pas abordés comme des contenus à mémoriser, mais bien comme des constructions cognitives, sociales et culturelles complexes qui ont une histoire, s'inscrivent dans des contextes sociaux et sont reliés à des pratiques. (p. 69)

Elle mentionne que l'acquisition des savoirs s'inscrit dans une logique de compréhension et d'appropriation plutôt que dans une logique de restitution parce que les savoirs sont enracinés dans des pratiques culturelles et dans des rapports sociaux, c'est-à-dire dans un univers de significations partagées. « Comprendre et s'approprier des savoirs consiste à les transformer pour les faire siens, leur donner du sens et les intégrer à ses propres connaissances et expériences » (Develay, 1996, cité dans Legendre, 2008, p. 69). Dans cette optique, elle soutient que « transmettre des savoirs c'est également se préoccuper des processus à la fois cognitifs, sociaux et culturels qui permettent d'y avoir accès, de leur donner du sens et de les utiliser pour éclairer l'action ou la réflexion » (Legendre, 2008, p. 70).

Legendre (2008) pose donc la question suivante : « Quelle peut être alors la contribution potentielle des savoirs scolaires à la construction du lien social, question qui concerne tout particulièrement l'école? » (p. 71) Pour répondre à cette question, elle présente trois caractéristiques des savoirs : les savoirs sont source d'affranchissement personnel, sont des modes de participation à la culture et sont des modes d'engagement dans des rapports sociaux. D'abord, les savoirs sont source d'affranchissement personnel parce que les connaissances acquises progressivement permettent à l'élève de construire sa compréhension du monde dans une démarche active de la pensée. En effet, non seulement l'élève acquiert des nouvelles

connaissances, mais élabore aussi de nouveaux outils cognitifs rendant possible l'acquisition de connaissances. « C'est précisément parce qu'ils contribuent à outiller conceptuellement l'élève et à en faire un sujet actif, capable de faire preuve d'initiative et d'autonomie, que les savoirs peuvent être source d'affranchissement personnel » (Legendre, 2008, p. 72).

Par la suite, les savoirs sont des modes de participation à la culture puisque pour s'appropriier et comprendre le sens des savoirs, on doit recourir « aux outils et systèmes symboliques [par exemple le langage mathématique, scientifique, artistique] propres à la culture dont ils sont issus » (Bruner, 1996, cité dans Legendre 2008, p.72).

Dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs sont donc par nature socialement constitués puisqu'ils sont produits dans une confrontation interpersonnelle faisant intervenir certains modes de communication. Ils supposent l'échange, la négociation de points de vue et la validation réciproque, lesquels ne peuvent se faire sans que soient construites des significations socialement partagées. (Legendre, 2008, p. 72)

Enfin, les savoirs sont des modes d'engagement dans des rapports sociaux puisqu'ils favorisent la formation du citoyen par un engagement lucide et responsable (Legendre, 2008). « Apprendre c'est non seulement accroître son bagage de connaissances, mais également transformer graduellement ses manières de penser. C'est aussi s'insérer dans un ensemble de rapports sociaux régis par des règles, des normes, des valeurs, des langages » (Legendre, 2008, p. 73). Pour ce faire, l'école peut favoriser l'engagement dans des rapports sociaux significatifs parce qu'elle donne accès aux savoirs indispensables pour comprendre, analyser et évaluer de manière critique des situations humaines ou sociales.

2.2 Enseignement-apprentissage

Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage est donc marqué par un changement de paradigme. En effet, comme l'explique Altet (2013), « l'école a longtemps privilégié le savoir, objet de l'enseignement, savoir construit, structuré par l'enseignant. L'enseignement correspondait alors à une transmission de savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués » (p.3). Puis, l'apprentissage est devenu une démarche d'appropriation personnelle : « C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage » (Altet, 2013, p. 3). En ce sens, l'auteure définit l'enseignement et l'apprentissage comme suit :

Nous définirons l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire. L'apprentissage est aussi lui-même défini comme un processus d'acquisition, un processus de changement. (Altet, 2013, p. 3)

2.2.1 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Altet (2013) mentionne que les pédagogies⁴ de l'apprentissage pour lesquelles le fait d'apprendre a préséance sur celui d'enseigner modifient le rôle de l'enseignant et de

⁴ Altet (2013) définit la pédagogie comme suit : « La pédagogie correspond ainsi au champ de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe. La Pédagogie concourt à la transformation de l'information en Savoir par des échanges cognitifs et socio-affectifs, des méthodes mises en place par le professeur au travers d'interactions, de rétro-actions, de modes d'ajustement, d'adaptations interpersonnelles qui facilitent et permettent l'apprentissage durant le temps réel de l'intervention » (p. 6).

l'apprenant. L'enseignant est un médiateur, un organisateur des conditions externes de l'apprentissage, un facilitateur.

La fonction enseignante n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission de savoirs mais comme une fonction de médiation dans les apprentissages, d'orientation de situations d'apprentissage actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage. (Altet, 2013, p. 5)

Selon l'auteure, l'enseignant est donc une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves, qui met en place des conditions pour les faire apprendre, qui les outille, qui met en place des projets, des contrats et qui anime des situations d'apprentissage en tenant compte des initiatives des élèves, de leurs représentations, de leurs logiques et styles ainsi que de leurs profils d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant crée des contextes favorisant la construction active des connaissances de chaque élève selon le cheminement propre de ce dernier. En effet, l'enseignant vise une transformation des représentations des élèves en organisant et en choisissant des situations d'apprentissage pouvant leur permettre d'identifier des stratégies, de développer des capacités de métacognition, de structurer le savoir (Altet, 2013). « La communication s'appuie sur des relations de médiation, d'écoute et d'échange, de négociation, sur un dialogue adapté, qui permet l'individualisation des apprentissages » (Altet, 2013, p. 14).

Legendre (2008) corrobore les propos ci-haut en soutenant que l'enseignant agit comme médiateur, passeur culturel et effectue une mise en scène des savoirs. Toutefois, elle ajoute que la transmission des savoirs n'est pas indépendante de ses représentations, de ses croyances, de ses valeurs et de ses engagements épistémologiques. « Les pratiques éducatives sont étroitement liées aux visées éducatives endossées et sont indissociables du rapport que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir et du sens qu'il donne à son action professionnelle » (Legendre, 2008, p. 75). L'auteure affirme

d'ailleurs que les interactions entre l'enseignant et ses élèves transmettent d'importants messages implicites et explicites sur le sens donné aux savoirs et révèlent la façon dont il est, collectivement ou non, négocié.

2.2.2 Apprentissage par projet

Raby (2016) fait ressortir la pertinence de faire appel à l'apprentissage par projet pour développer l'autonomie des apprenants et le sens des responsabilités, pour construire et coconstruire ses apprentissages, pour développer ses compétences transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique personnel et social et de la communication) ainsi que pour vivre des situations authentiques.

Elle définit l'apprentissage par projet comme suit :

Il apparaît que l'apprentissage par projets est un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement des compétences. L'élève est invité à se fixer un but et à avancer, conjointement avec ses pairs, dans un temps déterminé et grâce à l'accompagnement de son enseignante, vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné. (Raby, 2016, p. 31)

Proulx (2004) mentionne que l'apprentissage par projet nécessite le respect d'un ordre progressif d'une série d'étapes menant de l'émergence de l'idée à la conceptualisation d'un projet dans un temps estimé par l'apprenant. Il exige une acquisition de connaissances (durant la phase d'anticipation, de planification et de réalisation) et un double transfert de connaissances (avant la réalisation du projet et après la réalisation du projet). De plus, les activités doivent être observables afin d'assurer une rétroaction et le produit doit être évaluable. Bien que l'apprentissage par projet puisse aussi se réaliser individuellement, il est plus profitable de réaliser des projets collectivement ou en collaboration plus ou moins restreinte. En effet, les projets apparaissent souvent comme des projets substantiels de sorte qu'ils font appel à des habiletés et des

connaissances variées et nécessitent l'exécution de plusieurs tâches différentes. En ce sens, il devient moins avantageux pour l'apprenant seul de répondre à toutes ces demandes. De plus, il peut s'avérer difficile pour l'enseignant de superviser de vingt-cinq à trente projets individuels dont les problèmes logistiques (aires de travail insuffisantes, quantité limitée de matériel, temps de supervision pour répondre aux besoins de chacun) peuvent s'avérer un obstacle. Enfin, les projets collectifs et collaboratifs développent de façon intentionnelle les habiletés aux relations interpersonnelles.

Cet auteur émet également certains constats quant à l'apprentissage par projet : 1) l'apprenant se réfère à ses connaissances antérieures pour traiter plusieurs informations en même temps (sujet, éléments de faisabilité, façons d'opérer, matériel, échéancier, partage des tâches, règles de fonctionnement, collecte de données, etc.); 2) l'apprenant construit ses connaissances parce que les modifications apportées lors de la réalisation de son projet lui ont permis d'élargir ses connaissances; 3) l'apprenant est dans l'action pour arriver à organiser une série d'actions, c'est-à-dire le processus qui témoigne la réussite de l'apprentissage; 4) l'apprenant tient compte de ses centres d'intérêt pour procéder à son apprentissage et 5) l'apprenant est au centre de ses apprentissages parce qu'il devient actif et responsable de son projet qui démontre le changement de paradigme de l'éducation pour lequel l'enseignant ne transmet pas des connaissances, mais soutient l'apprenant dans l'acquisition des connaissances.

En plaçant l'apprenant au cœur du projet à réaliser, en le rendant actif et responsable de son projet, en posant la loupe sur la façon dont l'élève réalise son projet plutôt que sur le produit fini, on change véritablement la donne de l'enseignement et on considère celui-ci comme un soutien à l'acquisition des connaissances et non comme une courroie de transmission de ces connaissances. L'enseignant se fait désormais beaucoup plus médiateur qu'orateur, collaborateur que directeur. (Proulx, 2004, p. 23)

2.2.3 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage par projet

Dans cet ordre d'idées, Raby (2016) mentionne que le rôle de l'enseignant est plus discret dans l'apprentissage par projet. En effet, « la démarche de projet doit donc fournir l'occasion à l'élève de se fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète » (p. 31). L'élève est actif dans ses apprentissages pendant toutes les étapes du projet (planification, réalisation, communication et évaluation).

Selon Raby (2016), « l'enseignante partage le pouvoir de la classe; elle adopte un rôle d'accompagnatrice, de guide » (p. 31). Cette auteure affirme que l'enseignant assume la responsabilité de créer un climat de classe propice à la mise en place d'une démarche qui place l'élève au centre de ses apprentissages. « L'enseignante ne planifie donc pas tout. Elle partage plutôt son pouvoir avec les élèves en leur permettant de faire des choix » (Collectif Morissette-Pérusset, 2000, cité dans Raby, 2016, p. 54). Grâce au questionnement et au modelage, l'enseignant aide les apprenants à trouver des pistes de solution, à identifier leurs forces et leurs acquis ainsi qu'à reconnaître « leur manière d'apprendre » (Arpin et Capra, 2001, p.7, cités dans Raby, 2016, p. 54). Il concentre ses interventions sur les processus des élèves et leur développement global. La maîtrise de son programme d'enseignement et la connaissance de ses élèves doit lui permettre de saisir toutes les opportunités d'apprentissage. Parce que tous les élèves n'effectuent pas la même tâche en même temps, l'enseignant personnalise ses interventions en ciblant les savoirs essentiels, les stratégies à acquérir et les compétences à développer (Raby, 2016).

Proulx (2004) précise d'ailleurs quatre rôles plus spécifiques de l'enseignant dans l'apprentissage par projet : l'entraîneur, l'animateur, le motivateur et l'évaluateur. En

ce sens, il relève également trois rôles plus spécifiques de l'apprenant : le mandataire, le participant et le collaborateur. Les tableaux qui suivent décrivent ces rôles.

Tableau 2.1

Rôles principaux de l'enseignant dans l'apprentissage par projet

<i>Agents</i>	<i>Rôles</i>	<i>Description</i>
Enseignant	• Entraîneur	• Observe attentivement. • Prend les décisions stratégiques. • Donne une marge d'autonomie aux apprenants. • Tolère le risque et l'incertitude.
	• animateur	• Organise et supervise les activités en classe. • Interagit efficacement avec le groupe-classe. • Aide à la résolution de problèmes de façon mesurée.
	• Motivateur	• Développe la confiance en soi chez les apprenants. • Encourage et renforce positivement et régulièrement les apprenants. • Définit les progrès réalisés. • Intègre cette formule pédagogique à d'autres, elles aussi utilisées.
	• Évaluateur	• Assume clairement cette responsabilité par des modalités d'évaluation appropriées. • Évalue qualitativement et quantitativement les apprentissages des apprenants, et ce, de façon relativement continue. • Fournit régulièrement des rétroactions aux apprenants.

Selon Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 82.

Tableau 2.2

Rôles principaux de l'apprenant dans l'apprentissage par projet

<i>Agents</i>	<i>Rôles</i>	<i>Description</i>
Apprenant	• Mandataire	• S'engage à bien mener le projet. • Comprend les objectifs d'apprentissage et se fixe des objectifs pour lui-même.
	• Participant	• Est présent et ponctuel. • Persévère dans la tâche. • Connaît son rôle, ses responsabilités et s'en acquitte. • Maintient sa motivation.
	• Collaborateur	• Agit de façon interactive. • Aide ses pairs dans leurs rôles. • Est attentif et ouvert aux suggestions de ses pairs. • Fait concorder ses centres d'intérêt avec ceux de ses pairs. • Motive ses coéquipiers. • Est solidaire de ses pairs dans les résultats du projet ou de chacune de ses étapes.

Selon Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 86.

2.3 Collaboration

Certaines recherches (Blaye, 1989, cité dans Charron et Raby, 2016) montrent que le travail en collaboration, sous certaines conditions, favorise davantage l'acquisition de connaissances qu'un travail individuel. « En collaboration avec ses pairs ou son enseignante, « l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles

que lorsqu'il agit tout seul » » (Vytgoski, 1934/1997, p. 352, cité dans Charron et Raby, 2016, p. 118).

Dans cet ordre d'idées, Dillenbourg *et al.* (1996) différencient la collaboration de la coopération de la façon suivante :

"Collaboration" is distinguished from "cooperation" in that cooperative work "... is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving...", whereas collaboration involves the "... mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together." (Roschelle et Teasley, sous presse) (p. 2)⁵

2.3.1 Apprentissage collaboratif

Quatre éléments caractérisent l'apprentissage collaboratif selon Dillenbourg (1999, cité dans Baudrit 2007) : la situation, les interactions, les processus et les effets. D'abord, une situation est collaborative quand les personnes concernées « « sont (i) plus ou moins au même niveau et peuvent produire les mêmes actions, (ii) ont un but commun et (iii) travaillent ensemble » » (Dillenbourg, 1999, p.9; trad. pers., cité dans Baudrit, 2007, p. 121). L'auteur identifie une situation symétrique lorsque les niveaux de connaissances du groupe sont équivalents et que les personnes impliquées ont la capacité de réaliser le même type d'actions. Il soutient qu'une faible asymétrie quant aux actions (contrôle, coordination, etc.) ou à l'expertise (tutorat, enseignement, soutien, etc.) favorise davantage la collaboration puisqu'elle contribue à la confrontation des points de vue (Baudrit, 2007).

⁵ « La "collaboration" se distingue de la "coopération" dans le travail collectif "... "la coopération" est accomplie par la division du travail parmi les participants où chaque personne est responsable d'une partie de la résolution du problème ... ", alors que la collaboration implique l'"engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre le problème ensemble" ». [Notre traduction]

Dans cet ordre d'idées, la façon dont les interactions influencent les processus cognitifs correspond au second élément de l'apprentissage collaboratif (Dillenbourg, 1999, cité dans Baudrit, 2007). Ce n'est pas le nombre d'échanges qui importe, mais la contribution aux interactions à rendre les personnes cognitivement actives, c'est-à-dire de favoriser leur éveil intellectuel (Baudrit, 2007).

Par la suite, le troisième élément caractéristique de l'apprentissage collaboratif est le processus qui correspond aux « mécanismes cognitifs que les partenaires mobilisent lors de ce type d'activité collective » (Dillenbourg, 1999, cité dans Baudrit, 2007, p. 123). On reconnaît quatre mécanismes cognitifs impliqués : l'induction (prendre en considération les représentations des autres membres afin d'essayer de trouver des points communs); la charge cognitive (trouver un équilibre entre la diminution de la charge cognitive en raison de la possibilité d'une personne de venir en aide à une autre et l'augmentation de cette charge cognitive compte tenu de la difficulté de s'approprier les points de vue des autres et d'associer les connaissances des uns et des autres); l'explication (expliquer à d'autres un aspect du problème permet de retirer des bénéfices cognitifs) et le conflit cognitif (confronter son point de vue aux autres partenaires pour développer une nouvelle approche du problème) (Baudrit, 2007).

Enfin, les effets représentent le dernier élément permettant de définir l'apprentissage collaboratif (Dillenbourg, 1999, cité dans Baudrit, 2007). Il s'agit des changements conceptuels observés chez les personnes impliquées dans une situation collaborative. Parce qu'il est difficile de mesurer les effets de l'activité collaborative, il paraît plus judicieux de se concentrer sur les processus interactifs mis en œuvre dans de telles situations. En effet, la collaboration place les participants devant une situation ou un problème qui présente un caractère de nouveauté. Ils sont alors amenés à développer la pensée groupale qui prend forme par l'expression des idées de chacun et par le biais de la rencontre et de la confrontation de ces mêmes idées. La réciprocité et la

compréhension mutuelle paraissent comme étant indispensables. En ce sens, l'apprentissage collaboratif s'acquiert plus qu'il ne s'apprend puisque le jeu interactif entre les participants dépend de leur motivation à se mobiliser et de l'effort collaboratif qu'ils sont prêts à fournir. Ainsi, ce sont les participants qui font l'apprentissage collaboratif et déterminent le sens donné au travail collectif (Baudrit, 2007).

2.3.2 Rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du groupe

Henri et Lundgren-Cayrol (2001, cités dans Henri et Basque, 2003) reconnaissent la démarche de l'apprenant et celle du groupe dans l'apprentissage collaboratif en ligne, démarche qui semble également valable pour l'apprentissage collaboratif en salle de classe :

L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout comme il se sent responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous.

Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe alors que le groupe collabore à ceux des apprenants. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 42-43, cités dans Henri et Basque, 2003, p. 33-34)

Dans cet ordre d'idées, l'enseignant est un facilitateur des apprentissages. Quant au groupe, il est une source d'information. Il agit aussi comme motivateur, apporte de l'entraide et du soutien mutuel et permet les interactions qui rendent possible la

construction collective de la connaissance (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, cités dans Henri et Basque, 2003).

2.3.3 Rapport dialogique

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993) distingue quatre caractéristiques du dialogue: « Le dialogue : 1. favorise la discussion, l'échange de vues, la confrontation; 2. suscite des réactions et favorise l'expression des sentiments et des émotions; 3. aide à clarifier sa pensée et à formuler ses idées; 4. favorise l'activité intellectuelle » (p. 349).

Selon Paulo Freire, le dialogue est à la base de l'apprentissage et permet la conscientisation qui « vise à toucher « l'essence de la conscience qui est son intentionnalité » » (Freire, 1974, p. 61, cité dans Loiola et Borges, 2012, p. 181).

L'intentionnalité est la capacité fondamentale de la conscience humaine à donner un sens au monde et à elle-même. Elle s'identifie avec la conscience dans les deux sens du terme : d'une part, la conscience tournée vers le monde et appliquée aux objets, qui est la connaissance de quelque chose (le fait d'être conscient de quelque chose), et, d'autre part, la conscience de soi-même (le fait d'avoir conscience de soi), la conscience vécue et subjective, qui est la connaissance de soi. (Loiola et Borges, 2012, p. 181)

Freire est d'avis que la conscientisation abolit la hiérarchie de l'éducation bancaire selon laquelle l'éducateur est la seule personne capable de transmettre des savoirs et les élèves sont des récepteurs passifs (Loiola et Borges, 2012). « L'approche dialogique de l'apprentissage se caractérise par la coopération et l'acceptation de l'interchangeabilité et de la mutualité des rôles de l'enseignant et de l'élève » (Loiola et Borges, 2012, p. 182). Une telle approche demande un climat d'acceptation mutuelle et de confiance parce que tous, éducateurs et élèves, apprennent. (Loiola et Borges, 2012).

2.4 Recension des écrits

Seulement deux études sont retenues dans la recension des écrits en raison de leur pertinence quant au rapport dialogique entre les élèves et l'enseignant et au travail collaboratif des élèves. En effet, la première recherche montre les changements dans le rôle de l'enseignant et des apprenants dans une situation où l'enseignant ne joue plus le rôle d'expert et la seconde explique que le travail collaboratif favorise l'apprentissage plus inclusif de sorte que l'apprentissage est alors vu comme un processus de communication.

2.4.1 Muller (2010)

Muller (2010) se réfère à la notion de l'imaginaire dialogique pour étudier la redistribution du rôle de l'enseignant et des élèves dans une tâche non conventionnelle en classe de langue. L'article présente les résultats d'une observation participante menée dans des classes de français comme langue étrangère à Paris pendant laquelle une activité de commentaires à propos de photographies artistiques a été utilisée comme déclencheurs d'interactions. Les apprenants de 8 groupes de niveaux A1 à B2 étaient amenés à construire collectivement un commentaire libre sur ces images. L'auteure considère cette tâche comme inhabituelle étant donné qu'elle présente un format didactique particulier, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas partie des « cultures didactiques » (Chriss et Cicurel, 2005 : 2, cités dans Muller, 2010, p. 3). En ce sens, « les habiletés culturelles des étudiants concernant les activités pédagogiques peuvent entrer en contradiction avec la tâche proposée » (Muller, 2010, p. 3). Bien que cette activité de description d'images soit souvent réalisée dans les cours de langues, c'est l'absence de réponse sur la signification de ces images de la part de l'enseignante qui peut dérouter certains apprenants. En conséquence, le contrat didactique entre l'enseignant et les élèves doit parfois être redéfini.

Dans cet ordre d'idées, l'enseignante ne joue plus le rôle d'expert ni celui d'évaluateur. Elle joue plutôt le rôle de médiateur, de modérateur et intervient seulement lorsque la compréhension n'est pas assurée par les apprenants. Le fait que la discussion porte sur l'interprétation des photographies plutôt que sur la langue contribue à diminuer les inégalités au niveau des compétences linguistiques entre les apprenants et l'enseignante.

Muller (2010) étudie donc les initiatives des apprenants, c'est-à-dire les prises de parole auto-sélectionnées et les réactions de l'enseignante pour vérifier ce qui se passe lorsque l'enseignante ne joue plus le rôle attendu : « Comment les apprenants réagissent-ils en termes de places discursives ? L'enseignante accepte-t-elle ce changement de rôles conventionnels qu'elle a initié » (Muller, 2010, p. 4) ? L'auteure relève trois réactions principales quant aux rapports de place et de rôles dans différentes séquences recueillies auprès de plusieurs groupes : « réassigner à l'enseignante le rôle d'expert, se positionner sur un pied d'égalité avec elle et inverser les rôles en prenant sa place laissée vacante » (Muller, 2010).

Ainsi, la recherche de Muller (2010) démontre que les rôles traditionnels de l'enseignante et des apprenants font l'objet de négociations dans une activité pour laquelle l'enseignante ne joue plus le rôle d'expert. Les questions des apprenants mettent en évidence la notion de l'imaginaire dialogique : les apprenants démontrent une volonté de mettre en place un rapport égalitaire entre eux et l'enseignante. Leur implication dans le scénario didactique annonce aussi leur tentative d'inverser les rôles et occupent ainsi la place laissée vacante. Toutefois, l'égalité n'est pas toujours acceptée par l'enseignante qui désire conserver une neutralité de sorte qu'elle ne participe pas toujours à l'interprétation des photographies. Somme toute, pour ne pas adopter le rôle d'expert, l'enseignante sollicite les apprenants et maintient une inégalité des rôles conversationnels. « Cette étude met ainsi en évidence l'incidence d'une activité didactique sur les rôles et places des participants » (Muller, 2010, p. 13).

2.4.2 César et Santos (2006)

César et Santos (2006) considèrent l'apprentissage comme un processus de communication d'autant plus pertinent dans un contexte multiculturel et d'inclusion. Précisément, ils mentionnent qu'au cours des dernières décennies, les sociétés ont changé de sorte que les écoles sont confrontées à de nouveaux défis. Les écoles sont devenues multiculturelles (César et Oliveira, 2005, cités dans César et Santos, 2006) et favorisent l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes (Freire et César, 2002, cités dans César et Santos, 2006). En conséquence, les enseignants et les politiques doivent considérer la diversité comme une force plutôt que comme un obstacle. Les pratiques inclusives sont au cœur des transformations des pratiques éducatives et doivent les considérer comme un processus continu, un mode de vie qui ne s'arrête pas uniquement dans les écoles. C'est une façon de concevoir les relations interpersonnelles.

Pour ce faire, César et Santos (2006) présentent une recherche débutée il y a douze ans dans le contexte des changements dans le système éducatif portugais. Ce projet comprend une recherche-action qui implique trente-trois enseignants/chercheurs et quatre études de psychologues. Les données examinées dans l'article comprennent des citations d'un audio de l'interaction entre pairs enregistrée dans un cours de mathématiques et des entrevues avec ces élèves. Ils ont cherché à donner la parole aux élèves avec divers instruments de mesure afin d'aborder la question de recherche par le biais de l'analyse de leurs discours. Les auteurs tentent de démontrer l'utilisation du travail collaboratif comme un outil de médiation pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif. L'hypothèse de recherche est que l'apprentissage doit être considéré comme un processus de communication. Cette étude informe sur la façon dont les élèves ont appris à négocier des significations, des rôles, des arguments ou des stratégies de résolution afin de coconstruire leurs connaissances et leurs identités. En effet, ils proposent un nouveau contrat didactique qui repose sur les principes inclusifs

(Ainscow, 1991, 1999, cité dans César et Santos, 2006) et sur la théorie socioconstructiviste (César, 2003, cité dans César et Santos, 2006).

Précisément, le nouveau contrat didactique porte sur les attentes mutuelles de ceux qui sont impliqués dans un contexte d'apprentissage (Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, 1997, cités dans César et Santos, 2006) qui sont cohérentes avec les pratiques des enseignants et leurs façons d'agir (César, 2003, cité dans César et Santos, 2006). Un tel contrat permet de créer des tâches significatives (César et Torres, 1998, cités dans César et Santos, 2006), s'appuie sur la notion d'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991, cités dans César et Santos, 2006) et développe la collaboration entre les élèves (pairs ou petits groupes) ou entre les enseignants et les chercheurs (valorisation horizontale) et entre les enseignants et les élèves (valorisation verticale). Les étudiants deviennent alors plus autonomes, responsables de leurs apprentissages et développent leurs habiletés supérieures de la pensée (Vygotski, 1978, cité dans César et Santos, 2006). Ils peuvent se responsabiliser, car ils ont un espace de parole qui leur permet de devenir des participants légitimes, engagés dans les décisions d'apprentissage, y compris dans le processus d'évaluation. Les auteurs soutiennent d'ailleurs que ce passage de la participation périphérique à une participation légitime est une étape nécessaire dans une pratique plus inclusive (César et Santos, 2006).

En ce sens, donner la parole à tous les participants devient une préoccupation première, car les mots ont un sens que lorsqu'ils sont utilisés comme un discours construit socialement (Valsiner, 1998, cité dans César et Santos, 2006). Les auteurs se réfèrent à Bakhtine (1981, cité dans César et Santos, 2006) pour mentionner la perspective dialogique de la parole. Cette conception est compatible avec la conception du soi d'Herman (2001, cité dans César et Santos, 2006) pour qui la perspective dialogique permet de faire coexister et de faire interagir les identités multiples. Parfois, elle crée un conflit qui joue un rôle fondamental dans le processus d'inclusion. En effet, c'est

lorsque la communauté d'apprentissage est en mesure de faire face à ces conflits qu'il y a inclusion (César et Santos, 2006).

Ainsi, par leurs actions, les enseignants peuvent contribuer à la négociation et à l'acceptation d'un contrat didactique qui favorise l'autonomie et la responsabilisation des élèves, leur permettant de devenir des participants légitimes de la communauté d'apprentissage. Les résultats de la recherche démontrent que la coconstruction des connaissances avec les pairs permet aux élèves de mieux apprendre, de se respecter les uns les autres et de faire face à leurs propres identités contradictoires. Même après avoir quitté après plusieurs années, le respect de la diversité demeure. Les élèves qui ont connu les paramètres d'apprentissage collaboratif sont capables de maintenir des moyens de collaboration dans d'autres milieux complexes, telle l'université (César, 2003, cité dans César et Santos, 2006) ou leur vie professionnelle (César et Oleivera, 2005, cités dans César et Santos, 2006). En conséquence, donner la parole aux élèves favorise la réussite scolaire et ouvre aussi une voie à la possibilité de réaliser une société plus inclusive (César et Santos, 2006).

Dans ce chapitre, je me suis concentrée sur les théories et les concepts qui portent sur le socioconstructivisme, sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage par projet et sur le rôle du groupe dans l'apprentissage collaboratif ainsi que sur le rapport dialogique. J'ai aussi retenu deux études dans la recension des écrits portant sur le rapport dialogique et la collaboration en milieu scolaire. Ces éléments du cadre théorique viendront soutenir la planification, la mise en œuvre et l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage collaborative misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire en arts visuels. Le prochain chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie suivie dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, je débute par l'explication de la méthode de recherche, puis de la présentation de la démarche de la recherche-action. Par la suite, je traite de la source des données ainsi que de la technique et des instruments de cueillette des données. Je poursuis par la méthode d'analyse des données. Finalement, j'expose les considérations éthiques de la recherche suivies d'un résumé du projet collaboratif.

3.1 Méthode de recherche

Cette étude privilégie une méthode de recherche qualitative. Mon but est de comprendre comment réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves comme forme d'apprentissage en arts visuels au secondaire. Je cherche à mieux saisir ma pratique enseignante et à comprendre le rôle de l'enseignant et celui des apprenants dans la réalisation de ce projet.

La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative⁶ permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (Savoie-Zajc, 2011, p. 126)

Savoie-Zajc (2011) définit la recherche qualitative/interprétative comme suit :

En guise de synthèse, on peut poser que la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de la production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. (p. 128)

Pour sa part, Paillé (2002) utilise cinq critères pour définir la recherche qualitative :

1) La recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son sujet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration). (p. 196)

Je m'appuie donc sur ces deux auteurs pour définir la méthode de recherche utilisée dans cette étude.

⁶ « Par souci de précision dans la façon de désigner le type de recherche dont il est question dans ce chapitre, nous la nommons qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

3.2 Démarche de la recherche-action

Pour répondre aux objectifs de recherche, la démarche utilisée comprend : 1) la planification et la mise en oeuvre d'une situation d'enseignement-apprentissage avec un groupe d'élèves de 10^e-11^e-12^e année ; 2) l'observation et l'analyse des actions pédagogiques mises en place pour favoriser la collaboration entre les élèves et le rapport dialogique entre l'enseignante et le groupe. Il s'agit donc d'une recherche-action telle que définie par Guay et Prud'homme (2011) :

En éducation, la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (p. 188)

Selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996), « la recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique » (p. 31). Autrement dit, la recherche-action vise la résolution de problème, le changement et la compréhension des pratiques ainsi que la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation existante. De plus, ces auteurs mentionnent que la recherche-action « a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur » (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996, p. 41). Dans le cadre de cette recherche, j'aurai le rôle d'observatrice participante sur le terrain. Je serai à la fois l'observatrice et l'observée.

Précisément, selon Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action comprend six étapes : 1) la définition d'un problème pratique/de la situation actuelle, 2) la définition d'une situation désirée/d'un objectif ou d'une intention au regard de cette problématique, 3) l'établissement d'un plan d'action, 4) la mise en oeuvre du plan d'action, 5) son évaluation et 6) la diffusion. Dans cet ordre d'idées, les étapes 1 et 2

correspondent à la problématique : comment favoriser l'apprentissage de tous les élèves en arts visuels, dans une école multiculturelle, inclusive et en milieu linguistique minoritaire ? L'étape 3 se rapporte à la planification de la situation d'enseignement-apprentissage collaborative misant sur le rapport dialogique avec les élèves. Cette planification tient aussi compte de l'échéancier, de l'instrumentation retenue et de sa justification, de la définition des concepts, des tâches ainsi que du matériel nécessaire. L'étape 4 concerne la mise en oeuvre de cette situation d'enseignement-apprentissage où le produit final est la collecte de données. Cette étape démontre l'implantation du changement, l'observation du déroulement, la prise de note et l'organisation des données en plus de la rectification de la situation d'enseignement-apprentissage au besoin. Finalement, l'étape 5 renvoie à la résolution du problème ou à la présentation de données qui aboutissent à un autre cycle de recherche. Autrement dit, cette étape correspond à l'analyse des données et à la présentation des résultats.

3.3 Source des données

L'échantillon choisi est formé à partir de groupes naturels, c'est-à-dire que le groupe d'élèves existe indépendamment de la recherche (Lecompte et Preissle, 1993, cités par Savoie-Zajc, 2011). En effet, les participants à la recherche sont dans un groupe de 10^e-11^e-12^e année qui fusionne deux cours ouverts en arts visuels (AVI2O et AVI3O). Dans ce groupe, il y a 23 élèves dont 18 sont en 10^e année (quatrième secondaire), 4 en 11^e année (cinquième secondaire) et 1 en 12^e année (première année du Cégep au Québec). 7 élèves sont identifiés avec un PEI et deux autres sont PANA. Dans le cadre de cette recherche, il y a 21 élèves puisque 2 élèves de 10^e année n'ont pas remis le formulaire d'information et de consentement. J'ai choisi ce groupe puisqu'il est très représentatif de la diversité des élèves. En effet, ils sont de niveaux académiques différents, d'origine multiculturelle, âgés entre 14 et 18 ans, certains s'expriment très peu en français à l'oral ou encore d'autres ont eu un cheminement différent (pour quelques élèves, c'est leur

premier cours en arts visuels). Avec toute cette diversité, ce groupe présente des différences importantes dans la capacité d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire qu'ils présentent un grand écart dans leur rendement au niveau de la compréhension et des compétences en arts visuels.

Le choix de ce groupe repose ainsi sur le fait qu'il représente un défi pour moi. Que dois-je faire pour que tous les élèves remettent un projet complet ? Comment faire pour équilibrer le rythme de travail et que tous les élèves utilisent le temps en classe pour travailler ? Comment arriver à créer un environnement d'apprentissage inclusif pour tous les élèves de ce groupe ? C'est pourquoi ce groupe me semble approprié pour répondre à la question de recherche à savoir quelles sont les actions pédagogiques qui permettent de réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves comme forme d'apprentissage en arts visuels au secondaire. Je crois que la diversité des élèves peut représenter une condition propice au travail de collaboration en favorisant le choc des idées et en permettant à ce que l'expérience des uns puisse contribuer à l'apprentissage des autres. En effet, comme le mentionnent César et Santos (2006), le processus de communication qui caractérise l'apprentissage collaboratif permet de considérer la diversité des élèves comme une force plutôt qu'un obstacle.

3.4 Technique de cueillette des données

L'observation est un moyen important de collecte de données dans la recherche qualitative. Plus précisément, l'observation participante consiste à ce que le chercheur s'implique activement dans le déroulement des activités (Savoie-Zajc, 2011).

Bianquis-Gasser (1996, p. 146) définit l'observation participante comme « un apprentissage et comme un dispositif de travail. C'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude ». (Savoie-Zajc, 2011, p. 135)

Le chercheur peut donc remettre en question ses interprétations puisqu'il interagit avec les acteurs impliqués (Savoie-Zajc, 2011).

De plus, dans le cadre de cette recherche, pour effectuer l'observation participante, je me situe dans le modèle d'imprégnation⁷ (Jaccoud et Mayer, 1997). Ainsi l'observation des interactions entre les élèves et moi et des élèves entre eux m'aideront à mieux comprendre mon rôle d'enseignante et celui des élèves parce que je ferai partie intégrante de cette collaboration. J'observerai et j'analyserai les actions pédagogiques mises en place lors de la mise en oeuvre de la situation d'enseignement-apprentissage collaborative. Par contre, un piège à éviter sera de trop restreindre mon attention de manière à passer à côté d'événements ou de phénomènes significatifs pour la compréhension de la recherche (Martineau, 2005) ou encore de me mettre trop à l'écart lors de la phase d'expérimentation de la situation d'enseignement-apprentissage collaborative.

3.5 Instruments de cueillette de données

La principale instrumentation retenue est le journal de bord qui « est un document rédigé par une personne et permettant de consigner les actions accomplies, des

⁷ Pour effectuer une observation en recherche qualitative, Jaccoud et Mayer (1997) proposent trois modèles qui permettent de situer la position du chercheur lors de la collecte de données : le modèle de la passivité ou du retrait, celui de l'imprégnation et celui de l'interaction. Dans le modèle de la passivité ou du retrait (séparation du sujet et de l'objet), le chercheur observe la vie quotidienne du groupe, mais il fait très peu d'interventions. Dans le modèle de l'imprégnation (superposition du sujet et de l'objet), le chercheur fait partie du groupe ce qui favorise la compréhension de l'objet étudié parce qu'il peut vivre, penser et ressentir comme les sujets étudiés. Dans le modèle d'interaction (dépoliarisation du sujet et de l'objet), le chercheur agit en tant qu'acteur social. En conséquence, l'observateur rapporte des faits objectifs et subjectifs. La subjectivité et la sensibilité du chercheur sont alors considérées comme un apport important à la recherche.

impressions, des découvertes ou d'autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, cité par Guay et Prud'homme, 2011, p. 202).

Issu des approches narratives, dans la lignée des récits de vie ou de pratique, le journal de bord est un instrument largement utilisé dans le développement professionnel. (Chéné, 1995; Desgagné et *al.*, 2001; Holly et McLoughlin, 1989; Huberman et *al.*, 1997; Schön, 1996, Carter, J. et *al.* 1994, cités par Baribeau, 2004, p. 108)

Le journal de bord sera composé des observations recueillies le plus tôt possible après l'action ainsi que des réflexions pouvant y être associées. Une fiche (Annexe A) a été conçue pour accompagner le journal de bord afin de structurer le contenu et préciser les éléments importants pour la collecte de données : étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage, ce qui était prévu, ce qui est arrivé, ce qui est à reconduire, ce qui est à améliorer et ce qui est à changer. Les informations seront consignées dans le journal de bord, à la fin de chaque cours.

L'enregistrement sonore est aussi retenu en raison de sa discrétion et de sa flexibilité. Cette instrumentation sert à capturer le contenu verbal des interactions entre les pairs et entre les élèves et moi et ainsi que leurs réactions. Au besoin, il pourra aussi servir d'aide-mémoire pour la rédaction du journal de bord.

De plus, des documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation seront d'autres instruments utilisés pour compléter la cueillette des données. Il s'agit de la grille de planification de la situation d'enseignement-apprentissage (Annexe B), les cahiers de création des élèves, des photographies des élèves en train de travailler, des réalisations d'élèves, leur participation à un forum, la création et le bilan de l'expérience de création.

3.6 Méthode d'analyse des données

L'analyse qualitative des données sera utilisée dans le cadre de cette recherche. « Le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). J'adopterai une logique inductive délibératoire⁸ pour effectuer l'analyse, c'est-à-dire que le cadre théorique me permettra d'orienter le choix des thèmes qui pourront être modifiés selon ce qui ressort des données recueillies (Savoie-Zajc, 2011).

Comme je l'ai mentionné précédemment, Guay et Prud'homme (2011) nomme *Évaluation*, la cinquième étape de la recherche-action, étape qui correspond à l'analyse des données.

À cette étape de la recherche-action, l'équipe de collaborateurs est en mesure de formuler certaines affirmations sur les répercussions de ses actions, sur les apprentissages qu'elle a faits, sur de nouvelles connaissances issues de ses travaux. Elle analyse également les facteurs explicatifs des conséquences possibles ou plus ou moins concluantes sur le développement professionnel des participants et sur l'amélioration des connaissances relatives à la ou aux situations pédagogiques auxquelles elle a part. (Guay et Prud'homme, 2011, p. 196)

⁸ Savoie-Zajc (2011) explique deux autres positions : la position typiquement inductive et la position inductive modérée. La première consiste à avoir le moins d'influences théoriques possible lorsque le chercheur arrive sur le site de recherche. Il se laisse alors imprégner par le milieu et recueille des données. Le cadre théorique est repris à la fin et permet l'évaluation de l'intégration de la théorie émergente en fonction du corpus de connaissances théoriques déjà accumulées. La deuxième reconnaît l'influence du cadre théorique, mais, durant le temps de l'analyse, le chercheur met de côté les concepts de manière à laisser émerger les catégories.

Selon ces auteurs, cette étape doit permettre de faire ressortir des affirmations qui sont appuyées sur les données recueillies tout au long de la recherche. Ces données doivent servir de preuves pour démontrer ou établir la véracité des affirmations.

L'analyse des données sera donc effectuée en six phases : la synthèse des données recueillies, la révision des étapes de la recherche, la réflexion sur les contenus, la mise en relief des éléments dominants, l'interprétation des résultats et les conclusions présentées sous forme de recommandations.

3.7 Considérations éthiques de la recherche

Étant donné que la majorité des participants à la recherche sont mineurs, j'ai préparé un formulaire de consentement dans le but d'informer les parents et d'obtenir leur consentement à la participation des élèves à cette recherche. Puisqu'un élève est majeur au moment de la réalisation du projet, j'ai aussi créé un formulaire de consentement pour sujet majeur. Les parents ont été informés que cette recherche s'est déroulée lors des cours réguliers et que les photographies ainsi que les enregistrements sonores serviront à l'analyse du projet de recherche.

Le formulaire de consentement comprenait cinq questions. Une première question demandait l'autorisation à ce que l'élève soit photographié durant le projet de recherche. La deuxième concernait l'autorisation d'enregistrer l'élève. La troisième et la quatrième questions consistaient à permettre la diffusion de photographies où apparaît l'élève au travail ou participant au projet avec d'autres élèves dans le cadre de rencontres scientifiques ou pédagogiques. Enfin, la cinquième se rapportait à la possibilité que le prénom de l'élève apparaisse sur le projet collaboratif qui sera présenté à l'école. Deux élèves ne m'ont pas remis la feuille de consentement de sorte qu'ils ont participé au projet en tant qu'élèves puisque ce projet était inscrit au syllabus

du cours, mais n'ont pas participé au projet de recherche. Puisque trois parents ont refusé que leur enfant se fasse prendre en photographie et se fasse enregistrer, seules les photographies des élèves dont les parents ont donné le consentement seront présentées dans ce mémoire ou lors de présentations scientifiques ou pédagogiques.

3.8 Résumé du projet collaboratif

L'école dans laquelle j'enseigne est caractérisée par une diversité d'élèves et un fort sentiment d'appartenance. Le multiculturalisme et le multilinguisme impliquent une cohabitation qui n'est pas toujours facile. Comment favoriser la réussite de tous? Comment développer son potentiel et se sentir bien dans sa communauté? Quelles sont les valeurs qui favorisent un esprit communautaire, un respect des droits de la personne? Comment favoriser l'égalité et le respect des différences?

J'ai observé durant mes deux premières années d'enseignement la fierté des élèves pour le Mois de l'Histoire des Noirs. Durant le mois de février de chaque année, l'école rayonne par ses multiples activités. Par exemple, les élèves sont invités à assister à une présentation qui rend hommage à des personnes inspirantes ou à une conférence, à vivre un stage de percussion, de contes et de danses africaines, à visionner un film et à organiser une journée de partage de mets de divers pays et de port d'habits de sa culture d'origine. Mon objectif consiste à ce que les arts visuels contribuent à faire rayonner ce Mois qui représente l'origine de plusieurs élèves.

Ce projet a pour but de réfléchir sur les concepts d'égalité, de communauté, de justice, de courage et liberté. L'élève est amené à développer une attitude d'ouverture par rapport à l'autre et de respect de la diversité par sa participation dans un projet collaboratif qui valorise la communication dans un rapport plus égalitaire entre

l'enseignante et les élèves. Le résumé du projet est complété par la planification détaillée de la situation d'enseignement-apprentissage présentée à l'Annexe B.

Pour conclure, ce chapitre a permis de présenter les éléments méthodologiques retenus pour réaliser cette recherche. En effet, cette recherche qualitative de type compréhension, dont la démarche est une recherche-action, vise à planifier, à expérimenter et à analyser une situation d'enseignement-apprentissage collaborative misant sur le rapport dialogique entre l'enseignante et les élèves. Pour ce faire, j'adopte le rôle d'observatrice participante et j'utilise principalement un journal de bord comme instrument de cueillette des données en plus de l'enregistrement sonore et d'autres documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation. Enfin, l'analyse des données se fera en six phases : la synthèse des données recueillies, la révision des étapes de la recherche, la réflexion sur les contenus, la mise en relief des éléments dominants, l'interprétation des résultats et les conclusions présentées sous la forme de recommandations.

Cela dit, je m'appuie sur les concepts du socioconstructivisme, du rôle de l'enseignant et des apprenants dans l'apprentissage par projet et du rôle du groupe dans l'apprentissage collaboratif en plus du rapport dialogique pour améliorer les actions pédagogiques mises en place pour favoriser l'apprentissage en arts visuels de tous les élèves d'origine multiculturelle, d'âge différent, dont certains s'expriment très peu en français à l'oral ou ont un cheminement différent. Par le fait même, je pourrai valider la question de recherche qui suit : quelles sont les actions pédagogiques qui permettent de réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves comme forme d'apprentissage en arts visuels au secondaire ?

Ainsi, cette recherche-action m'aidera à mieux définir mon rôle et celui des élèves en plus de comprendre dans quelles mesures les relations interpersonnelles placées au

cœur d'une situation d'enseignement-apprentissage peuvent favoriser l'apprentissage dans un contexte où la diversité des élèves est au cœur de la pratique enseignante.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre aborde l'analyse du projet collaboratif axé sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire. Le premier niveau d'analyse décrit les étapes de la réalisation du projet. Il est soutenu par la grille de la planification du projet, le journal de bord de l'enseignante, différents enregistrements sonores ainsi que par les différentes productions des élèves, soit le cahier de création, la participation à un forum, la création et le bilan de l'expérience de création. Il est fait à partir de la synthèse des données et de la révision des étapes du projet. Le deuxième niveau d'analyse réfère à l'interprétation des actions pédagogiques mises en place pour favoriser la réalisation de ce type de projet, soit la façon d'instaurer la collaboration entre les élèves, de mettre en place le rapport dialogique et de tenir compte du rôle du groupe. Il est construit à partir de la réflexion sur les contenus, de la mise en relief des éléments dominants et de l'interprétation des résultats. Quant à la conclusion, elle expose les recommandations concernant la planification et la mise en œuvre de ce type de projet.

4.1 Analyse descriptive

Pour ce qui est du premier niveau d'analyse, cette partie décrit les étapes du projet collaboratif selon les deux processus prescrits par le curriculum de l'éducation artistique de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2010b), soit le processus d'analyse

critique utilisé pour comprendre les caractéristiques d'une œuvre et le processus de création qui est décrit en cinq étapes : 1. Exploration/Perception, 2. Formulation/Rédaction d'une proposition, 3. Expérimentation/Manipulation, 4. Élaboration/Production/Réalisation et 5. Évaluation/Rétroaction. De plus, l'analyse descriptive présente l'exposition du projet dans l'école ainsi que la diffusion dans le Csc MonAvenir et dans la communauté francophone de la ville de Toronto.

4.1.1 Processus d'analyse critique

La première partie du projet collaboratif est l'analyse critique de la murale du local d'arts réalisée l'année dernière par le *Club d'arts*. J'ai choisi cette murale parce qu'elle permettait de montrer aux élèves un exemple de projet collaboratif réalisé par une dizaine d'élèves et moi. De plus, les objectifs pédagogiques reliés à cette étape étaient de faire acquérir le langage visuel aux élèves en plus de leur enseigner que le sujet d'une œuvre est l'image que le public reconnaît, que la composition est l'agencement des éléments et des principes de la composition et que le message est ce que communique l'œuvre.

Pour ce faire, individuellement, ils ont fait un court résumé de la biographie des artistes abstraits qui ont inspiré la création de la murale, soit Kasimir Malevitch, Vassily Kandinsky et Sonia Delaunay et ont fait la recherche de trois œuvres par artiste. Ensuite, en équipe de quatre, ils ont identifié les éléments et principes de la composition que l'on retrouve dans la murale puis, en grand groupe, ils ont identifié le sujet et le message de l'œuvre. Par la suite, les élèves ont réutilisé les éléments et principes de la composition identifiés pour expliquer deux ressemblances et deux différences entre les œuvres inspirantes et la murale. Pour partager leurs observations, ils ont utilisé le forum du cours, c'est-à-dire l'espace prévu dans le site Internet du cours qui permet d'échanger avec tous les élèves de la classe. Chaque élève devait commenter un énoncé d'un camarade pour lequel il était en accord et un autre pour lequel il était en désaccord.

4.1.2 Processus de création

La deuxième partie du projet est le processus de création dont le but est de faire la création en plus de déterminer avec tous les élèves du groupe le sujet, la composition et le message du projet collaboratif. Pour ce faire, les étapes du processus de création décrites dans le curriculum (Gouvernement de l'Ontario, 2010b) sont vécues en collaboration entre les élèves.

Pour la première phase du processus de création *Exploration/Perception* qui consiste à se familiariser avec les connaissances sur la composition d'une œuvre, les élèves ont travaillé en équipe de quatre pour sortir les premières idées sur le thème du Mois de l'histoire des Noirs, soit la réparation d'une injustice ou le chemin de la liberté. Ils ont représenté ces idées par des dessins ou des peintures. Autrement dit, l'objectif pédagogique était que les élèves déterminent le sujet du projet collaboratif, c'est-à-dire ce que l'on voit.

Pendant cette phase, j'ai observé :

- qu'une équipe travaillait sur des croquis communs;
- que deux élèves aux compétences égales dessinaient sur la même feuille tandis que les deux autres membres le faisaient de manière individuelle ;
- que deux équipes se sont divisées en sous-équipes de deux ;
- que tous les membres de deux autres équipes travaillaient individuellement.

De plus, plusieurs élèves avaient leurs écouteurs, rompant alors la communication à plusieurs reprises. En résumé, douze élèves se sont engagés dans la tâche, quatre ont fait ce que leurs coéquipiers leur demandaient de faire et sept ne sont pas arrivés à se mettre à la tâche soit par manque d'intérêt ou par incompréhension.

Par la suite, lors de la phase *Formulation/Rédaction d'une proposition de création*, j'ai demandé à toutes les équipes de présenter leur travail au groupe en répondant aux quatre questions suivantes : 1) Quel est le sujet ? 2) Quels sont les éléments et principes de la composition ? 3) Comment avez-vous travaillé les éléments et principes de la composition ? 4) Quel est le message ? Chaque membre de l'équipe devait parler. Cette stratégie d'apprentissage a permis de déterminer en grand groupe le message du projet collaboratif. Pour eux, la réparation d'une injustice et le chemin de la liberté signifient rompre le silence, dénoncer, refuser la brutalité, démontrer les réalisations des Noirs et l'épanouissement de la culture noire, souligner la tendresse, la douceur, la férocité, la puissance et la solidarité ainsi que présenter un grand moment de l'Histoire des Noirs.

Pour favoriser la collaboration entre un plus grand nombre d'élèves, je les ai ensuite placés en équipe de huit lors de la phase *Expérimentation/Manipulation*. Les élèves devaient travailler les éléments et principes de la composition pour proposer un croquis du projet collaboratif. Pour ce faire, ils ont d'abord mis en commun les idées relevées par le groupe dans la phase précédente. Par la suite, ils ont créé un collage à partir des photocopies de toutes les idées qui met en valeur les principes de la composition suivants : un centre d'intérêt, c'est-à-dire l'endroit où l'œil est attiré en premier, des superpositions qui permettent d'organiser l'espace pictural et un contraste qui fait ressortir un ou des élément(s).

Durant cette activité, j'ai peu questionné les élèves. J'ai observé qu'il y avait des leaders qui dirigeaient la discussion dans chaque groupe. Toutefois, trois ou quatre élèves dans deux équipes ne donnaient pas d'idées, ne découpaient pas, parlaient d'autres choses et dérangent les autres ; je les ai donc retirés de cette activité et je leur ai demandé d'appliquer la couche d'apprêt et de faire les mélanges de couleurs. Les élèves motivés ont eu un cours supplémentaire pour terminer les croquis sur la composition. Tous les élèves ont ensuite présenté leur travail au groupe.

Le lendemain, pour enrichir leur compréhension quant à la composition du projet collaboratif, j'ai présenté au groupe un croquis rassemblant les idées relevées dans leur collage. J'ai expliqué aux élèves le processus qui m'a amené à ce croquis en faisant le lien avec leur composition.

On prend cette idée de ligne, de mouvement et de ligne du temps que l'on transforme en perspective. On prend l'idée des ronds que l'on transforme en tunnel. On prend l'idée de l'énumération pour placer les personnes ayant marqué l'histoire. On prend l'idée des plans pour mettre les personnes dans le tunnel. On ajoute des influences : la mode, les arts, la musique. On prend les personnes importantes que vous avez relevées et on ajoute des femmes, des personnes d'autres cultures (des Canadiens, des Européens, des Américains). (Extrait du journal de bord, jour 18 : mercredi 29 novembre 2017)

Les élèves ont d'abord écouté ma présentation pour ensuite commenter mon travail. Lors de la discussion en grand groupe, j'ai observé différents comportements :

- cinq élèves qui ne participaient habituellement pas ou peu ont bien partagé leurs idées ;
- une élève a relevé le niveau de difficulté de la proposition ;
- quatre élèves ont proposé de nouvelles idées ;
- plusieurs élèves sont restés silencieux ;
- les élèves se disaient entre eux de fermer leur cellulaire et d'écouter ;
- trois élèves habituellement discrets sont devenus des leaders ;
- quatre élèves se sont proposés pour préparer un nouveau croquis à la maison.

Suite à mes observations par rapport à la discussion sur le croquis que j'ai proposé, j'ai offert deux choix à tous les élèves afin de tenir compte des intérêts de tous. Ils pouvaient poursuivre le croquis du projet collaboratif ou faire un projet individuel pour lequel ils devaient peindre un Canadien noir. De ce fait, sur vingt et un élèves participants, quatre ont choisi de travailler sur le croquis du projet collaboratif. Certains élèves qui ont les capacités de travailler sur la composition ont choisi de faire le projet individuel. Je me

questionne d'ailleurs à savoir si j'aurais dû les inciter à travailler sur le croquis. Somme toute, les élèves qui ont travaillé le croquis sur la composition du projet collaboratif l'ont terminé et ont commencé à le tracer sur les planches de bois. Mais, parce que le temps passait, j'ai complété la composition afin de pouvoir intégrer tous les élèves du groupe dans la prochaine phase du processus de création.

Pour la phase *Élaboration/Production/Réalisation*, afin que tous les élèves puissent peindre le projet, j'ai planifié rigoureusement le mode de fonctionnement de manière à assurer la qualité du projet en fonction des habiletés techniques en peinture de chaque élève. Ainsi, lors du premier cours dédié à cette phase du processus de création, une discussion en grand groupe a eu lieu. J'ai d'abord présenté le croquis au groupe et nous avons discuté sur la façon de les peindre : les portraits allaient être en gris tandis que l'arrière-plan allait être en couleurs vives. J'ai alors expliqué aux élèves que nous allions toujours utiliser les mêmes couleurs de manière à ne pas devoir faire d'autres mélanges de couleurs. De cette façon, en plus d'assurer l'uniformité du projet, il serait plus facile de faire les retouches sur les formes et les portraits au besoin. Ensuite, j'ai distribué le travail selon les habiletés de chacun : pendant que dix élèves allaient peindre les portraits, les onze autres allaient peindre les formes de couleurs. Enfin, j'ai expliqué qu'il y avait les rouges, les bleus et les verts et que chaque catégorie avait huit tons. J'ai pris soin d'indiquer où étaient situées les couleurs dans la classe. Aussi, j'ai utilisé des espaces distincts pour chaque catégorie de couleurs afin d'éviter de les mêler. Pour les portraits, j'ai précisé que nous allions les peindre avec du noir, du blanc et deux tons de gris.

Au début de chaque cours de la phase *Élaboration/Production/Réalisation*, je préparais la classe selon un plan sur lequel j'indiquais la tâche de chacun. De cette façon, les élèves savaient ce qui était attendu d'eux ce qui facilitait grandement l'organisation de leur travail. Par conséquent, j'étais libre et disponible pour aider les élèves à peindre

parce qu'il était très surprenant de constater les grandes difficultés vécues par certains élèves. Selon moi, le fait que quelques élèves peignaient les formes géométriques au lieu des portraits constituait l'adaptation liée au PEI de l'élève. Toutefois, cela n'était pas toujours suffisant. Donc, pour faire réussir ces élèves, j'ai peint le contour de quelques formes et l'élève devait compléter la peinture ou bien j'ai peint des taches de couleurs sur d'autres formes et les élèves devaient les peindre selon les couleurs inscrites. Ces adaptations ont permis d'assurer la continuité entre les planches et a aussi favorisé l'engagement des élèves ayant un PEI dans la tâche à réaliser. En effet, l'enseignant a un rôle d'accompagnateur, adapté à tous les élèves, de manière à ce qu'ils se concentrent sur les éléments de la tâche qu'ils sont capables de mener à terme (Charron et Raby, 2016).

À la fin des cours dédiés à cette phase du processus de création, j'ai regardé les photographies prises pour mon journal de bord (Annexe C) qui servaient également de traces pour évaluer le travail de chaque élève. J'ai alors pris conscience de l'amélioration de tous les élèves sur le plan technique et de leur concentration dans la tâche à réaliser. En ce sens, je pouvais alors considérer le projet comme étant réussi malgré le fait qu'il n'était pas terminé puisqu'il restait des portraits à finir et une deuxième couche de peinture sur certaines formes de couleur. Pour terminer le projet avec tous les élèves, il aurait fallu une ou deux semaines de plus pour faire les retouches et c'était la fin du cours puisque je donne des cours semestriels.

Pour compléter le processus de création avec les élèves, lors de la phase *Évaluation/Rétroaction*, j'ai dû prendre une partie du temps alloué au projet-examen pour faire le retour sur le projet collaboratif en grand groupe. J'ai amorcé la discussion en disant aux élèves que le directeur de l'école était très impressionné par la qualité du projet et a accepté de l'installer de façon permanente au foyer de l'école, c'est-à-dire à la place centrale de l'entrée. Par la suite, j'ai montré aux élèves la vidéo que j'ai réalisée

à partir des photographies prises durant toutes les étapes du projet. Celle-ci permettait de revoir les étapes de réalisation, de revenir sur les accomplissements des personnes représentées et de souligner le travail remarquable des élèves. Après le visionnement, ces derniers ont applaudi et semblaient impressionnés par leur travail.

Les élèves ont ensuite fait une courte réflexion écrite à propos de leur expérience de création pour laquelle ils étaient amenés à répondre à cinq questions. 1) Que retiens-tu de cette expérience ? 2) Qu'as-tu le plus aimé du projet ? 3) Qu'as-tu le moins aimé ? 4) Que ferais-tu de différent ? 5) Selon toi, qu'est-ce que la collaboration ? Cette tâche n'était pas évaluée et trois élèves ont préféré ne pas la faire. Somme toute, certains élèves ont mentionné avoir retenu la façon d'utiliser les mélanges de couleurs pour peindre des portraits réalistes, l'importance de mettre plusieurs couches pour assurer la qualité, l'effort de tous pour arriver à un projet de qualité, l'efficacité et la qualité du projet quand tout le monde travaille sur une partie, le travail de l'un peut influencer le travail de l'autre, l'importance de la communication, la collaboration pendant le processus de création, le projet est basé sur les meilleures idées et non sur les premières idées, l'utilisation des idées de tous, l'organisation du projet qui a permis de mieux travailler ainsi que ce que signifie la composition.

La communication est très importante dans les projets collaboratifs. On doit essayer d'inclure les idées de tout le monde. (Commentaire d'une élève sur ce qu'elle retient de l'expérience de création)

De plus, plusieurs élèves ont indiqué avoir aimé peindre les portraits et les formes géométriques. D'autres ont plutôt affirmé apprécier l'harmonie des couleurs, le contraste entre les portraits et les formes géométriques, le contraste entre les couleurs neutres et les couleurs vives et le fait qu'il est possible de reconnaître le style des élèves même si les portraits sont tous semblables. Quelques élèves ont aussi aimé le fait que l'acrylique permet de corriger les erreurs, la façon de trouver les idées, le travail en

collaboration et l'organisation du travail. Un élève a aussi indiqué avoir aimé donner des idées.

J'ai aimé le résultat final : les couleurs de l'arrière-plan ont été bien choisies et les portraits sont tous semblables, mais on peut facilement reconnaître les différents styles. (Commentaire d'une élève sur ce qu'elle a le plus aimé du projet)

À l'opposé, un élève a affirmé ne pas avoir aimé le travail en collaboration tandis que d'autres ont mentionné que le temps passé à peindre les détails des portraits leur a déplu de même que la restriction d'espace liée au fait qu'une autre personne occupe l'espace de l'autre. Certains élèves ont aussi trouvé difficile de travailler les idées ou de développer leur patience et leur concentration dans ce projet. D'autres élèves ont dit ne pas aimer la peinture, les mauvais pinceaux, le manque de temps au moment de la peinture ainsi que le manque de détails des dessins au plomb sur le bois qui rendait difficile l'application de la peinture. De plus, une élève a trouvé la peinture plus difficile comparativement au dessin et une autre a aussi dit ne pas aimer les erreurs dans la représentation des portraits.

Je n'ai pas aimé quand je n'étais pas capable de faire chaque détail avec de la peinture comme je peux le faire en dessinant avec un crayon. (Commentaire d'une élève sur ce qu'elle a le moins aimé dans ce projet)

De plus, certains élèves ont mentionné que s'ils pouvaient faire quelque chose de différent, ce serait d'être plus collaboratifs et de réfléchir davantage aux personnes représentées parce que certaines d'entre elles sont moins connues. Beaucoup d'élèves ont affirmé qu'ils auraient voulu travailler davantage les proportions et certains détails des portraits, ajouter des fleurs et de la texture et peindre un fond plus réaliste. Une élève placerait les couleurs de base plus rapidement afin d'avoir plus de temps pour les détails et une autre inverserait la couleur des portraits avec celles de l'arrière-plan.

Je serais un peu plus collaboratif. J'améliorais les proportions d'Obama.
(Commentaire de deux élèves sur ce qu'ils feraient de différent)

Finalement, selon les élèves, la collaboration permet d'unir et d'inclure les talents et les habiletés de tous pour réaliser une grande œuvre (quelque chose de beau, quelque chose de nouveau, quelque chose de plus grand). Elle permet de travailler ensemble (en équipe, en groupe) pour atteindre un but, pour aider les autres à travailler. Elle favorise la participation et l'implication de tous ainsi que la communication de ses idées en tenant compte et en respectant celles des autres. Enfin, la collaboration est synonyme d'entraide, de respect, de dévouement et d'efforts.

La collaboration est un mélange des idées et des opinions de plusieurs pour créer quelque chose de plus grand. La collaboration est un travail d'équipe, quand tu aides les autres à travailler. (Définition de deux élèves sur la collaboration)

4.1.3 Exposition et diffusion

La dernière étape du projet collaboratif a été la présentation de la vidéo à tous les élèves de l'école lors du spectacle de clôture du Mois de l'histoire des Noirs. En effet, en raison de l'origine de plusieurs élèves, durant le mois de février, l'école rayonne par ses multiples activités telles que l'hommage à des personnes importantes, un stage de percussion, de contes et de danses africaines, un visionnement d'un film, une conférence d'une personne inspirante, une journée de partage de mets de divers pays et port d'habits traditionnels. Aussi, la vidéo a également été présentée dans le foyer de l'école dans la télévision située près des vitrines d'exposition des arts visuels. Dans ces vitrines, pour cette occasion, j'ai exposé les photographies montrant les élèves au travail et présentant tous les participants. J'ai aussi installé les peintures et les dessins des élèves représentant leurs premières idées, les collages de la composition et le croquis final ainsi que les projets individuels des élèves montrant un Canadien noir en peinture.

Par la suite, le projet collaboratif a été installé de manière permanente dans le foyer de l'école. Le projet a été accueilli très positivement dans l'école autant par les élèves que les membres du personnel. Malheureusement, je n'ai pas pu faire de retour avec les élèves participants sur l'impact du projet puisque je ne leur enseignais plus en raison du changement de semestre.

Une enseignante de français a aussi recommandé à la direction de faire des démarches avec la conseillère aux communications du Csc MonAvenir pour que ce projet soit reconnu par les médias. Ainsi, deux élèves participants, la direction adjointe et moi-même avons rencontré Annie Poulin, journaliste de l'émission *Y'a pas deux matins pareils* à Radio-Canada Première pour faire des entrevues à l'école avant le début de la journée scolaire. De plus, la journaliste a fait une vidéo du projet et une entrevue filmée qu'elle a diffusé dans les médias sociaux. Par ailleurs, le projet a aussi été diffusé en communiqué de presse par le Csc MonAvenir ainsi que dans les journaux locaux francophones de Toronto. Finalement, j'ai obtenu le prix *Apprentissage et enseignement* offert par le Csc MonAvenir pour la réalisation de ce projet collaboratif.

4.2 Analyse interprétative

L'analyse interprétative de la description du projet vise à faire ressortir les actions pédagogiques à mettre en œuvre pour réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire, d'origine multiculturelle, de toutes classes sociales et dont le français est souvent la deuxième, voir la troisième langue, et ce, dans un contexte d'une grande diversité d'élèves quant au niveau des connaissances et des compétences en arts visuels. Dans le cadre de cette recherche, les actions pédagogiques spécifiques à mettre en œuvre se rapportent à la façon d'instaurer la collaboration entre les élèves, de mettre en place le rapport dialogique et de l'importance de tenir compte du rôle du groupe dans la mise en œuvre du projet.

4.2.1 Instauration de la collaboration entre les élèves

La première étape du projet, soit l'analyse critique de la murale du local d'arts a permis d'organiser la classe de manière à faciliter la collaboration entre les élèves. En effet, au début du projet, j'ai modifié le plan de classe afin de créer des équipes composées de deux élèves avec de bonnes habiletés en arts visuels et deux élèves qui ont plus de difficultés ou qui sont identifiés avec un PEI ou qui sont PANA. Cette façon de composer les équipes est qualifiée de situation asymétrique, c'est-à-dire lorsque le niveau de connaissances du groupe n'est pas équivalent, la confrontation des points de vue est davantage sollicitée (Dillenbourg 1999, cité dans Baudrit 2007). Également, un forum de discussion était en place sur Internet afin de me permettre de conserver des traces pour évaluer les élèves et favoriser une autre forme de communication entre eux. Toutefois, ce forum n'a pas nécessairement entraîné une confrontation d'idées, car les élèves ont plutôt écrit leurs commentaires sans nécessairement lire la réponse de leur camarade et la commenter de nouveau. À cet effet, Charron et Raby (2016) soutiennent que pour qu'un conflit sociocognitif soit bénéfique, il faut que l'élève accepte de confronter ses réponses divergentes avec celles d'autres élèves et qu'il ajuste son point de vue.

Dans la planification initiale du projet collaboratif, l'adaptation des activités d'apprentissage pour les élèves en difficulté consistait à faire travailler les élèves ensemble afin d'être mieux organisés et de répondre davantage aux attentes. « En collaboration avec ses pairs ou son enseignante, « l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » » (Vygotski, 1934/1937, p. 352, cité dans Charron et Raby, 2016, p. 118). Même si un élève a mentionné lors du bilan que ce projet lui a permis d'apprendre à mieux travailler, de façon générale, l'organisation de la classe n'a pas été une adaptation suffisante pour les élèves en difficulté. En ce sens, les activités d'apprentissage des étapes *Exploration/Perception*, *Formulation/Rédaction d'une proposition* et *Expérimentation/Manipulation* du

processus de création ne répondaient pas au niveau des élèves. Charron et Raby (2016) expliquent l'importance que l'enseignant connaisse la zone proximale de développement des élèves pour qu'il parvienne à tenir compte des besoins spécifiques de chacun d'eux. En conséquence, certains élèves ont dérangé les autres et ont empêché un bon travail de collaboration. Pour remédier à cette situation, j'ai dû constamment adapter la planification du projet en fonction de leurs comportements afin de parvenir à ce que tous les élèves du groupe s'engagent dans leurs apprentissages. Car, comme l'affirme Altet (2013), les interventions pédagogiques sont orientées sur le développement de chaque élève, selon les capacités de chacun d'eux de sorte que l'enseignant a une fonction d'aide à l'apprentissage.

Finally, en donnant le choix aux élèves entre faire un projet individuel ou participer au croquis collectif, j'ai pu alors me rendre compte que faire travailler les élèves plus motivés ensemble permet une meilleure collaboration et, en conséquence, favorise la confrontation des idées. En ce sens, comme le relève Baudrit (2007), l'apprentissage collaboratif s'acquiert plus qu'il ne s'apprend. La motivation des participants à se mobiliser et l'effort collaboratif qu'ils sont prêts à fournir déterminent le sens donné au travail collectif.

4.2.2 Mettre en place le rapport dialogique

Pour ce qui est du rapport dialogique entre l'enseignante et les élèves, celui-ci s'est établi durant le processus de création. En effet, après que les élèves eurent présenté leurs premières idées, la discussion en grand groupe a permis d'initier ma participation à la collaboration avec eux. J'ai pu alors leur expliquer que nous allions réfléchir ensemble et expérimenter visuellement la façon dont nous allions représenter cette grande thématique.

Pour ce faire, demain, vous allez travailler en équipe de huit. Je vais fusionner deux équipes et vous allez devoir réfléchir et travailler la composition. Pour la prochaine étape, nous allons choisir ce que nous allons faire. Nous allons choisir les couleurs, le style, et ce, tout le monde ensemble. (Extrait du journal de bord, jour 14 : jeudi 23 novembre 2017)

Par la suite, la seconde étape du processus de création, soit la phase *Formulation/Rédaction de la proposition de création*, a permis de consolider cette collaboration et d'instaurer le rapport dialogique avec les élèves. J'ai pu leur expliquer que l'intention du projet était de s'engager dans un processus de création collaboratif dont le but était de mettre en valeur les forces de chacun.

C'est donc important de mettre en commun les forces de chacun. Tout le monde a sa place dans le projet. C'est important pour ceux qui ont plus d'expérience en arts visuels d'aider les autres. C'est aussi important d'accepter de se faire aider. Si tu ne participes pas, ça paraît. Si tu fais ton projet de ton côté, ça paraît aussi. Si tu travailles uniquement avec un ami, ça paraît aussi. C'est important de se parler, de se respecter et de rester dans le sujet du cours. (Pendant que je parlais, quelques élèves disaient : « Ça paraît ! ».) (Extrait du journal de bord, jour 14 : jeudi 23 novembre 2017)

D'ailleurs, en présentant aux élèves un croquis du projet collaboratif pour rassembler le travail de toutes les équipes et, par le fait même, pour améliorer la composition, les élèves ont été aussi amenés à commenter mon travail. À cet effet, comme le mentionnent Loiola et Borges (2012), « l'approche dialogique de l'apprentissage se caractérise par la coopération et l'acceptation de l'interchangeabilité et de la mutualité des rôles de l'enseignant et de l'élève (p. 182) ».

Cela dit, les quatre élèves qui travaillaient sur le croquis collectif et moi avons développé cette collaboration misant sur le rapport dialogique. En effet, nous avons eu des discussions telles que : Est-ce qu'on met Michael Jackson à cause de son historique avec les enfants ? Est-ce qu'on met BLM (Black Lives Matter) et « I have a dream. » à cause de l'anglais ? Durant un autre cours, la discussion concernait plutôt la

composition et les couleurs. En dialoguant avec les élèves, j'ai pu approfondir certaines notions de la composition telles que les couleurs en fonction du message, par exemple.

Toutefois, durant les discussions avec le groupe restreint d'élèves, j'ai réalisé que ce qui était clair pour moi, dans le sens où je pensais que nous étions en accord sur la direction à suivre, ne l'était pas nécessairement pour les élèves. Lorsque j'ai remarqué que les élèves ne respectaient pas ce dont nous avions convenu, par exemple, ils avaient placé les couleurs aléatoires au lieu de la couleur des drapeaux qui souligne l'origine de la personne représentée, j'ai décidé d'expérimenter à mon tour les couleurs du croquis et l'organisation des éléments. J'ai ensuite présenté ces expérimentations à l'équipe et j'ai demandé qu'ils les commentent. Après la discussion, ils ont poursuivi le travail en tenant compte des expérimentations proposées et en apportant de nouvelles idées. En ce sens, Muller (2010) explique que l'enseignant ne joue plus le rôle d'expert ni celui d'évaluateur ; il est plutôt un médiateur, un modérateur qui aligne les apprenants lorsque la compréhension n'est pas assurée.

4.2.3 Tenir compte du rôle du groupe

Même si des élèves ont très bien collaboré durant les phases *Exploration/Perception* et *Expérimentation/Manipulation*, la moitié des élèves étaient peu engagés à être proactifs dans les activités d'apprentissage en équipe de quatre et en équipe de huit. Toutefois, j'ai obtenu l'effet contraire au moment de la phase *Élaboration/Production/Réalisation* qui se réalisait en grand groupe. En effet, j'ai obtenu un excellent climat de classe où le silence régnait pendant au moins la moitié du cours. Les élèves s'entraidaient, trouvaient des solutions aux difficultés rencontrées, disaient aux autres de respecter les consignes. Je pense que l'organisation du travail des élèves qui était planifiée rigoureusement et la présentation des consignes claires a permis de développer l'engagement des élèves. Je constate aussi que ce projet collaboratif a bien fonctionné avec les élèves plus forts et les leaders ont réussi à motiver les élèves qui ont plus de

difficultés à s'engager dans cette phase du processus de création. Henri et Basque (2003) déterminent d'ailleurs trois composantes de l'apprentissage collaboratif : l'engagement pour le groupe, la communication et la coordination.

De plus, durant la discussion en grand groupe qui a permis d'établir le rapport dialogique, j'ai observé que les élèves se motivaient entre eux. Par exemple, les élèves disaient aux autres de fermer leur cellulaire et d'écouter. À cet égard, Henri et Lundgren-Cayrol (2001, cité dans Henri et Basque 2003) soutiennent que le groupe est une source d'information, agit comme motivateur, apporte de l'entraide et du soutien mutuel et permet les interactions qui rendent possible la construction collective de la connaissance.

Enfin, les présentations orales des équipes de quatre et de huit élèves ont permis de vérifier la compréhension de tous, de confirmer leur engagement dans le projet et de tenter de développer le sentiment d'appartenance au groupe. César et Santos (2006) soutiennent d'ailleurs que l'apprentissage est un processus de communication qui permet de considérer la diversité comme une force plutôt qu'un obstacle.

Au terme de cette recherche-action visant à réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves, l'analyse des données a permis d'établir les actions pédagogiques favorisant la planification et la mise en œuvre de ce type de projet. Dans cet ordre d'idées, l'interprétation des résultats justifie certaines recommandations qui pourraient s'appliquer pour une prochaine expérience.

D'abord, trois types de planification sont à retenir dans la préparation d'un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves. Premièrement, il y a la planification globale du projet qui comprend l'analyse critique, le processus de création ainsi que la diffusion et l'exposition. Cette planification demeure fixe, car elle tient compte des prescriptions du curriculum de l'éducation artistique de l'Ontario et des

directives administratives en matière d'évaluation du Csc MonAvenir. Deuxièmement, il y a la planification hebdomadaire qui est modelée en réaction au rendement et au comportement des élèves ainsi qu'à la motivation du groupe à s'engager dans un projet collaboratif. Troisièmement, il y a la planification quotidienne qui se développe au fur et à mesure de l'évolution du projet dépendamment si les élèves ont atteint les objectifs du cours. Selon Raby (2016), l'étape de la planification est la première des « trois grandes étapes essentielles au déroulement d'un projet » (p. 40). Les deux autres étant la réalisation du projet (mise en œuvre ou exécution) et l'intégration du projet (communication, exploitation, restitution ou disposition). L'étape de la planification est donc essentielle pour organiser la structure globale du projet, mais se développe lors de la mise en œuvre avec les élèves à cause du caractère collaboratif du projet.

En effet, plusieurs changements en regard à la planification ont dû être apportés lors de la mise en œuvre : une activité dans le forum (identification du sujet) a été enlevée, une étape de croquis a été ajoutée afin de travailler la composition en équipe de huit élèves et le temps de travail de quatre élèves sur le croquis en réponse à celui que j'avais présenté a été prolongé. Le manque de temps a été nettement observable même si le projet a été prolongé de trois semaines, soit l'ajout de quinze cours. Il est donc préférable de développer des stratégies qui facilitent l'organisation du travail des élèves en difficulté plutôt que d'augmenter le temps pour la phase *Élaboration/Production/Réalisation* du projet. Car, le fait d'avoir un temps restreint durant cette phase a aussi été un facteur de réussite puisqu'il a permis de créer un rythme de travail et ainsi conserver la motivation des élèves à réaliser la tâche. À ce propos, « "l'engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour

résoudre le problème ensemble" »⁹ [notre traduction] fait partie intégrante de l'expérience de création (Roschelle et Teasley, cité dans Dillenbourg, *et al.*, 1996, p.2).

De plus, parce que la mise en œuvre du projet doit constamment être ajustée en fonction du rendement et du comportement des élèves, il est important de planifier que ce ne sont pas tous les élèves qui termineront le projet. Un groupe restreint d'élèves participeront aux retouches de la création tandis que les autres travailleront par exemple sur la présentation et le dévoilement du projet (par exemple, écrire les comptes rendus du travail de collaboration entre les élèves, faire des enregistrements pour la vidéo, prendre des photos afin de faire un retour sur l'expérience de création). L'étape de la diffusion et de l'exposition peut d'ailleurs se faire en collaboration entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant (d'abord en petite équipe, puis en équipe élargie et finalement en grand groupe). Dans le cas de cette recherche, cette étape n'a pas été réalisée avec les élèves en raison du manque de temps. En effet, comme il a été mentionné précédemment, il aurait fallu une ou deux semaines de plus pour vivre cette étape avec les élèves, mais c'était la fin du cours puisque je donne des cours semestriels.

Finalement, parce que la pensée groupale s'acquiert progressivement, au fil des activités et même, pour certains élèves, à la suite de quelques expériences de création en collaboration, il est primordial de planifier du temps à chaque étape du projet pour s'assurer de la compréhension commune (entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant) qui permet de faire émerger les idées divergentes et susciter la confrontation des idées. Somme toute, la réalisation d'un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves du secondaire peut favoriser l'apprentissage de tous, mais dépend obligatoirement du niveau de motivation du

⁹ « "... mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together " ».

groupe à s'engager dans une proposition de création collaborative ainsi que de la connaissance accrue des différents besoins des élèves de la part de l'enseignant, c'est-à-dire la zone prochaine de développement (Charron et Raby, 2016).

CONCLUSION

Cette recherche vise à identifier les étapes pouvant être mises en place par un enseignant en arts visuels qui désirerait réaliser un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec un groupe d'élèves en arts visuels au secondaire.

La problématique exposée au premier chapitre décrit bien les difficultés rencontrées par les enseignants qui sont reliées à la composition hétérogène des groupes d'élèves. Cette grande diversité des élèves en regard des connaissances et des compétences m'a amené à réfléchir sur une façon de valoriser l'apprentissage de tous les élèves dans un groupe multiculturel, de toutes classes sociales, dont le français est souvent leur deuxième langue, voire leur troisième langue. La collaboration misant sur le rapport dialogique avec tous les élèves d'un groupe m'est apparue comme étant une piste à expérimenter. En ce sens, le rapport plus égalitaire entre les élèves et l'enseignante, dont la communication est au cœur de la démarche pédagogique, caractérise alors la relation enseignement-apprentissage.

Comme il a été mentionné au deuxième chapitre, deux modèles d'apprentissage ont orienté la recherche. D'une part, l'apprentissage par projet place l'élève au centre de ses apprentissages et nécessite le respect de plusieurs étapes pour permettre l'acquisition et le transfert des connaissances (Proulx, 2004). Grâce à l'accompagnement de son enseignant, l'élève se fixe un but et travaille conjointement avec ses pairs de manière à réaliser un produit concret qu'il présente à un auditoire préalablement choisi (Raby, 2016). D'autre part, l'apprentissage collaboratif consiste à faire travailler ensemble plusieurs élèves dont le niveau de connaissances est différent,

mais lesquelles peuvent produire les mêmes actions. L'objectif d'apprentissage est alors d'orienter les tâches à réaliser vers un but commun (Dillenbourg, 1999, cité dans Baudrit, 2007). En effet, la collaboration est caractérisée par l'engagement mutuel des participants à résoudre le problème contrairement à la coopération selon laquelle chaque participant réalise une partie du projet pour résoudre le problème (Dillenbourg *et al.*, 1996).

Dans cet ordre d'idées, jusqu'à aujourd'hui, peu d'écrits scientifiques concernent le rapport dialogique dans le milieu scolaire. La démarche de la recherche-action expliquée au troisième chapitre contribue à l'avancée de la discipline parce qu'elle permet d'observer que l'établissement du rapport dialogique entre l'enseignant et les élèves peut susciter davantage l'engagement de ces derniers dans leurs activités d'apprentissage. La démarche de recherche-action dont les réponses à la question et aux objectifs de recherche sont formulées dans une approche qualitative/interprétative m'a permis d'expérimenter une piste de solution visant à développer les méthodes de travail des élèves en arts visuels et à orienter la relation entre l'enseignant et les élèves sur la discussion, la confrontation d'idées, le respect et l'ouverture aux autres. Cette façon de considérer l'interaction entre l'enseignant et les élèves peut développer le sentiment d'appartenance et donner à ces derniers l'occasion de coconstruire leurs connaissances avec leurs pairs et l'enseignant.

Le quatrième chapitre présente donc le caractère novateur de ce mémoire dans le sens où il propose un outil intéressant aux enseignants en arts visuels puisqu'il identifie les étapes de réalisation du projet collaboratif et explique les actions pédagogiques à mettre en place dans ce type de projet. En effet, les trois étapes de planification et de mise en œuvre d'un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique sont : 1) l'analyse critique, 2) le processus de création et 3) l'exposition et la diffusion. Aussi, parce que les observations ont relevé que le rapport dialogique n'a pas fonctionné avec tous les

élèves, il est important de retenir que l'enseignant doit planifier que ce ne sont pas tous les élèves qui participeront aux activités plus théoriques, c'est-à-dire celles qui visent l'acquisition du langage visuel et le travail sur la composition du projet collaboratif. Autrement dit, l'enseignant doit planifier que tous les élèves ne participeront pas nécessairement aux mêmes tâches. Par exemple, pendant que des élèves travaillent la composition ou les retouches d'un projet collaboratif, d'autres peuvent préparer les mélanges de couleurs, prendre des photographies, enregistrer les discussions, faire des interviews avec les élèves, etc. Ces tâches sont alors considérées comme des adaptations ou des modifications des attentes du curriculum en fonction du besoin particulier de chaque élève, lesquelles sont justifiées par le PEI.

En ce sens, pour réussir un projet collaboratif misant sur le rapport dialogique avec les élèves, l'enseignant doit tenir compte des principaux changements observés dans son rôle. Il doit accepter de partager le pouvoir de la classe avec ses élèves, d'agir en tant que motivateur et de soutien à l'apprentissage et de personnaliser les apprentissages en fonction des besoins de chaque élève (Raby, 2016). De plus, l'enseignant doit accepter de coopérer avec les élèves et d'interchanger sa place avec ces derniers (Loiola et Borges, 2012). Pour ce qui est des changements dans le rôle de l'élève, celui-ci doit accepter de partager ses idées et d'écouter celles des autres, de négocier son point de vue, de partager son travail avec celui des autres, de tenir compte de ses intérêts et ses objectifs dans la réalisation du but commun en plus de faire preuve d'autonomie et de sens des responsabilités dans l'atteinte des objectifs fixés par le groupe (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, cités dans Henri et Basque, 2003). Quant au groupe, il devient un agent important de motivation ce qui permet de créer le sentiment d'appartenance axé sur une réalisation concrète commune. Il est également le lieu qui favorise la coconstruction des connaissances entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. « Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du

groupe alors que le groupe collabore à ceux des apprenants » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 42-43, cités dans Henri et Basque, 2003, p. 33-34).

Finalement, un autre aspect important à considérer est l'impact d'un tel projet dans le milieu. Ce projet collaboratif a permis aux élèves de contribuer de manière significative à la vie de l'école et de rayonner autant dans le Csc MonAvenir que dans la communauté francophone de Toronto par la publication de communiqué de presse. Deux élèves participants, le directeur adjoint et moi-même avons aussi fait des entrevues pour l'émission *Y a pas deux matins pareils* à Radio-Canada Première. La journaliste a d'ailleurs publié des vidéos présentant les entrevues et des gazouillis dans les médias sociaux. De plus, en tant qu'enseignante, j'ai obtenu le prix *Apprentissage et enseignement* offert par le Csc MonAvenir pour la réalisation de ce projet. L'impact a été suffisamment important pour intéresser d'autres enseignants de l'école à planifier des projets intégrant les arts visuels avec d'autres matières, et ce, dans une démarche collaborative misant sur le rapport dialogique avec les élèves. Cette approche réfère ainsi à la valorisation verticale expliquée par César et Santos (2006) pour qui la collaboration entre les enseignants et les élèves offre un espace de parole à ces derniers. Ils peuvent alors se responsabiliser, être plus autonomes et développer leurs habiletés supérieures de la pensée ce qui permet de franchir une étape nécessaire à une pratique plus inclusive. Car, selon les mêmes auteurs, le rapport dialogique favorise la coexistence et l'interaction des identités multiples, lesquelles peuvent jouer un rôle fondamental dans les processus d'inclusion.

En conséquence, dans une nouvelle perspective de recherche, il serait intéressant de se questionner sur la façon dont les projets collaboratifs misant sur le rapport dialogique en arts visuels au secondaire permettent de développer une pratique d'enseignement inclusive et interdisciplinaire qui favorise, par le fait même, la construction identitaire

de l'élève en ce qui concerne la présence, l'affirmation et la valorisation de la francophonie dans un contexte linguistique minoritaire.

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION

Cet outil est utilisé pour la réalisation de mon journal de bord. Il est adapté d'un document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise dont les fondements reposent sur les perspectives du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation¹⁰.

RAPPORT RÉFLEXIF SUR L'ENSEIGNEMENT

(à remplir à la fin de chacune des séquences d'enseignement-apprentissage)

Date et heure :

Étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage :

Ce qui était prévu :

Ce qui est arrivé :

Ce qui est à reconduire :

Ce qui est à améliorer :

Ce qui est à changer :

Autres variables :

¹⁰ Document de travail élaboré par Francine Gagnon-Bourget (2003, cité dans Sylvestre, 2006).

ANNEXE B

PLANIFICATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Cet outil a servi de guide pour la conception de la situation d'enseignement-apprentissage qui tient compte de la directive administrative du Csc MonAvenir¹¹.

Programme-cadre : Arts visuels, 10 ^e année, cours ouvert (AVI20) Arts visuels, 11 ^e année, cours ouvert, (AVI30)	Attentes et contenus d'apprentissage ciblés : A1 : A1.2, A1.3, A1.4, A1.5 A2 : A2.1, A2.2, A3 : A3.2, A4 : A4.1, A4.2 B1 : B1.1, B1.2, B1.3, B1.4, B1.5 B2 : B2.1, B2.2, B2.3 B3 : B3.3 B4 : B4.1 C1 : C1.1, C1.2, C1.3 C2 : C2.1 C3 : C3.1, C3.2, C3.3	Résultats d'apprentissage : Je suis capable de m'engager dans le processus de création et d'utiliser le processus d'analyse critique.	Durée : 6 semaines
---	--	---	------------------------------

¹¹ Conseil scolaire catholique MonAvenir. (2016). *Planification de la maternelle à la 12^e année – PSE.6.3*. Récupéré de: <https://www.cscmonavenir.ca/publications/politiques/PSE.6.3.pdf>

Stratégies d'apprentissage et d'enseignement différenciées à haut rendement : Enseignement axé sur la communication orale : écoute, prise de parole Évaluation et rétroactions continues : durant toutes les étapes du projet Transfert progressif de la responsabilité afin d'enseigner comment faire des inférences et établir des liens : activation des connaissances antérieures, enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome), apprentissage par projet, apprentissage collaboratif Habiletés supérieures de la pensée et de la pensée critique : poser des questions, susciter la réflexion	Habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail ciblé : Utilisation du français oral Fiabilité Sens de l'organisation Autonomie Esprit de collaboration Sens de l'initiative Autorégulation
Appuis, adaptations ou modifications pour répondre aux besoins particuliers des élèves (PEI, ALF (actualisation linguistique en français), PANA) : - Morceler les tâches - Écrire pour l'élève les sous-titres dans le cahier (organisation des contenus) - Montrer des exemples - Donner du temps supplémentaire - Planifier les équipes de travail - Expliciter la tâche à faire	Stratégies d'évaluation en lien avec les trois intentions d'évaluation (au service de, en tant que et de l'apprentissage) : L'évaluation au service de l'apprentissage : Discussion, Expérimentations des techniques, Réalisation des croquis L'évaluation en tant qu'apprentissage : Analyse critique de l'élève pendant toutes les étapes du projet Rétroactions de l'enseignant et des élèves L'évaluation de l'apprentissage Utilisation des grilles d'évaluation

Critères d'évaluation :

1. L'élève montre une connaissance et une compréhension des artistes qui ont inspiré la réalisation de la murale dans le local d'arts.
 - Énonce le but de la recherche.
 - Écrit 2-3 phrases significatives sur Malevitch, Kandinsky et Delaunay.
 - Présente 2 exemples d'œuvre pour chaque artiste :
 - Écrit les mentions.
 - Nomme les sources.
2. L'élève applique le processus d'analyse critique.
 - Identifie les éléments et principes de la composition et analyse comment ils renforcent le message de la murale dans le local d'arts (en grand groupe).
 - Fait l'interprétation de la murale dans le local (en grand groupe).
 - Compare la murale avec les différents artistes (dans le forum) :
 - Explique 2-3 ressemblances.
 - Explique 2-3 différences.
 - Explique un élément d'un élève avec lequel il est en accord.
 - Explique un élément d'un élève avec lequel il est en désaccord.
3. L'élève communique les informations visuellement, tient compte de l'organisation et de la présentation, emploie la terminologie appropriée (techniques, médiums, matériaux, éléments et principes de la composition), utilise la langue française de manière appropriée et respecte les règles de la communication dans le forum.
4. L'élève explique le sujet du processus et élabore une proposition de création complète.
5. L'élève explique une idée de projet, commente deux idées sous forme de question et répond à un commentaire (dans le forum).
6. L'élève réalise deux croquis en identifiant les éléments et les principes de la composition. Il expérimente quelques techniques et fait preuve d'originalité et d'authenticité (pensée créative).
7. L'élève analyse lequel de ses croquis représente le mieux son sujet et explique les raisons. Il analyse comment les éléments et principes de la composition renforcent le message.

8. L'élève analyse lequel des croquis de tous les élèves représente le mieux le sujet et explique les raisons. Il répond à au moins un commentaire d'un élève (dans le forum).
9. L'élève démontre une compétence technique et fait preuve d'originalité et d'authenticité (pensée créative) dans la création finale.

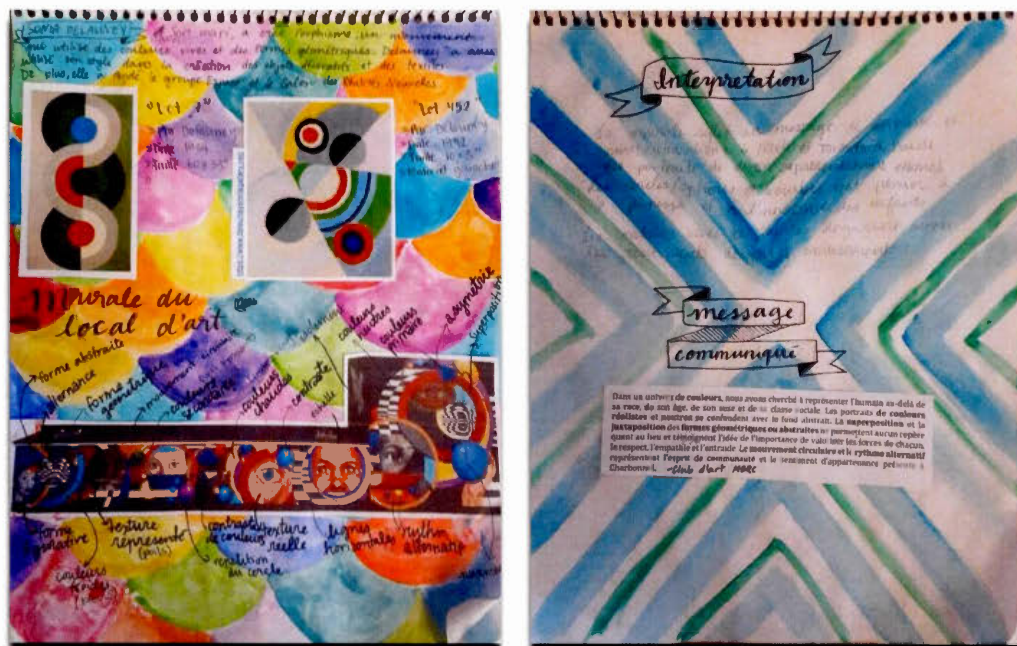
ANNEXE C

PHOTOGRAPHIES

Murale réalisée par le *Club d'arts*, 2016-2017



Étape 1 : Processus d'analyse critique - Identification des éléments et principes de la composition et du message de la murale du *Club d'arts*



(Extrait du cahier de création d'une élève)

Étape 1 : Processus d'analyse critique - Comparaison des œuvres trouvées avec la murale du local d'arts

Ressemblances : Nous avons trouvé qu'il y a beaucoup de ressemblances entre les œuvres du 20^e siècle et la murale du local d'arts. D'abord, dans l'œuvre « Cercle noir sur fond blanc » de Malevitch, il y a du noir et du blanc ainsi que des formes géométriques (carré et cercle). De plus, l'œuvre « Composition VIII » de Kandinsky a un mouvement circulaire, des couleurs froides (bleu, violet et vert), de la superposition, de l'énumération et de la juxtaposition. L'œuvre est aussi asymétrique. (Commentaire de trois élèves dans le forum du cours)

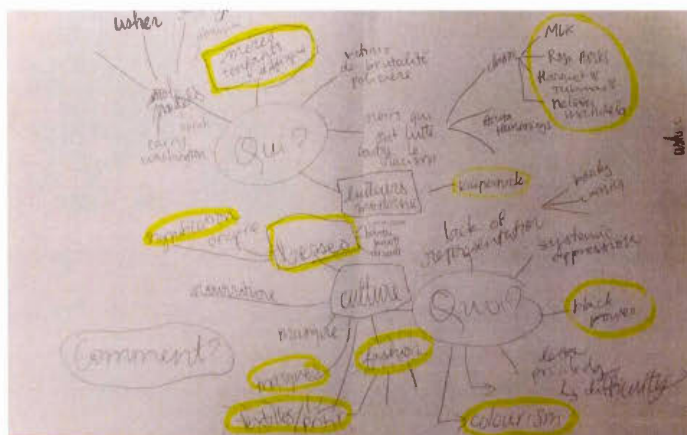
Différences :

L'œuvre « Composition VII » de Kandinsky a des différences comparativement à la murale du local d'arts. Son mouvement n'est pas circulaire, il y a que des formes abstraites et les lignes sont uniquement des lignes courbes. (Commentaire de deux élèves dans le forum du cours)

Étape 1 : Processus d'analyse critique - Comparaison des œuvres trouvées avec la murale du local d'arts

Je suis d'accord qu'il y a des formes géométriques, mais je préciserais que ce sont des cercles. (Commentaire d'un élève dans le forum du cours)

Étape 2 : Processus de création – Phase *Exploration/Perception* (Travail en équipe de quatre élèves pour peindre ou dessiner les premières idées)



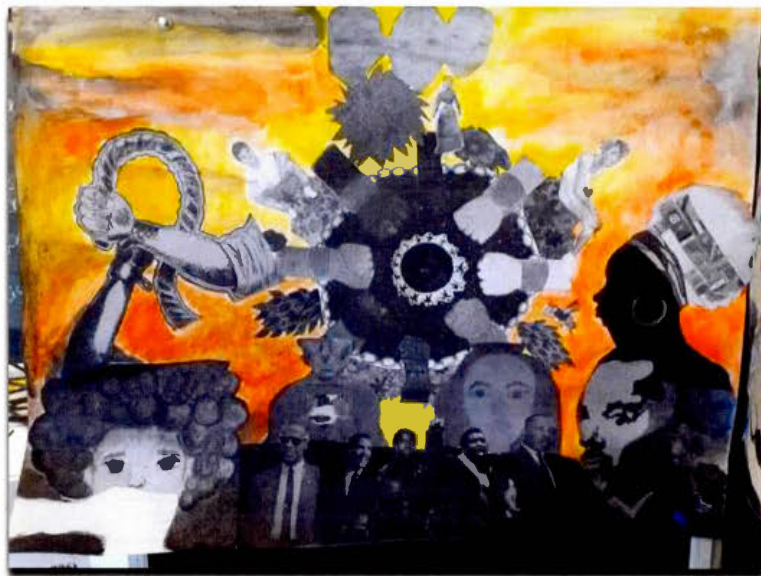
Étape 2 : Processus de création – Phase *Formulation/Rédaction d'une proposition de création* (Présentation au groupe des premières idées qui a permis de déterminer le message du projet collaboratif)



Étape 2 : Processus de création – Phase *Expérimentation/Manipulation* (Travail en équipe de huit élèves pour créer la composition du projet collaboratif)



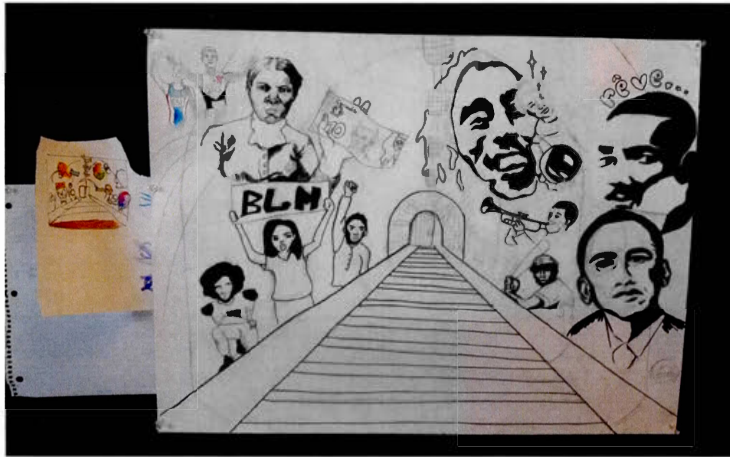




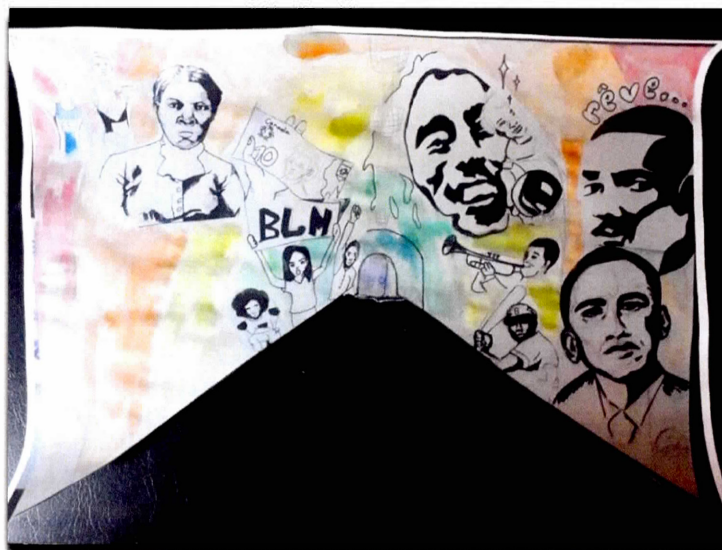
Étape 2 : Processus de création – Phase *Expérimentation/Manipulation* (Présentation de la composition de l'enseignante qui a permis de mettre en place le rapport dialogique avec tous les élèves du groupe)



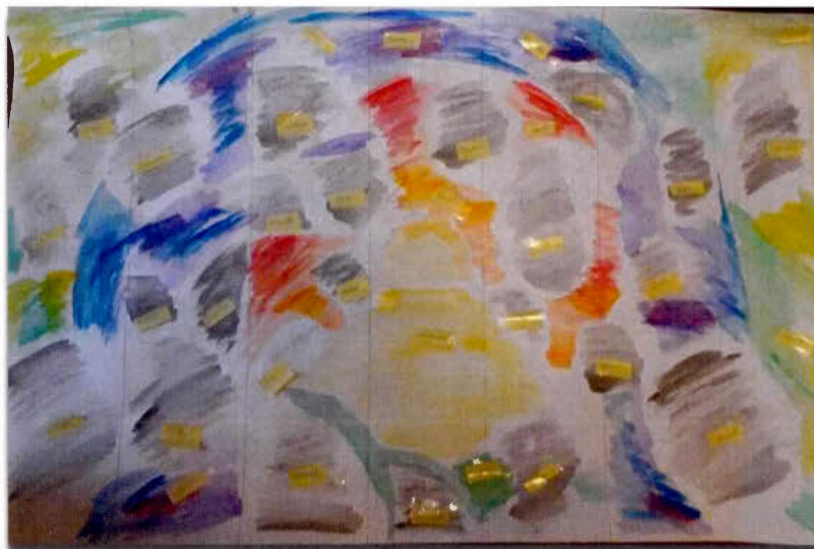
Étape 2 : Processus de création – Phase *Expérimentation/Manipulation* (Croquis collectif réalisé par quatre élèves qui a permis de développer le rapport dialogique avec l'enseignante)



Étape 2 : Processus de création – Phase *Expérimentation/Manipulation* (Présentation de l'enseignante des couleurs de l'arrière-plan)



Étape 2 : Processus de création – Phase *Élaboration/Production/Réalisation*
(Organisation du travail des élèves par l'enseignante)



Étape 2 : Processus de création – Phase *Élaboration/Production/Réalisation* (Travail des élèves après le premier cours dédié à cette phase)



Étape 2 : Processus de création – Phase *Élaboration/Production/Réalisation* (Élèves au travail durant cette phase)





Étape 2 : Processus de création – Phase *Évaluation/Rétroaction* (Résultat final)



Étape 3 : Exposition et diffusion – Exposition du travail et des photographies des élèves





Étape 3 : Exposition et diffusion - Installation permanente du projet dans la place centrale de l'entrée de l'école



RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris : Puf.
- Baribeau, C. (2005). *Le journal de bord du chercheur L'instrumentation dans la collecte de données. Actes de colloque, UQTR, Trois-Rivières, 26 novembre 2004*. Association pour la recherche qualitative. Hors série No 2. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf
- Baudrit, A. (2007). *Apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De boeck.
- César, M. et Santos N. (2006). From Exclusion to Inclusion : Collaborative Work Contributions to more Inclusive Learning Settings. *European Journal of Psychology of Education*, 11(3), 333-346.
- Charron, A. et Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2^e éd., p. 111-126). Anjou : Les éditions CEC.
- Conseil scolaire catholique MonAvenir. (2016). *Planification de la maternelle à la 12^e année – PSE.6.3*. Récupéré de <https://www.cscmonavenir.ca/publications/politiques/PSE.6.3.pdf>
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada et P. Reiman (dir.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (p. 189- 211). Oxford: Elsevier.
- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation. (2010a). *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. 1^{re} – 12^e année* (1^{re} éd.). Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>

- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation. (2010b). *Le curriculum de l'Ontario. 9^e et 10^e année. Éducation artistique (révisé)*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts910curr2010Fr.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation. (2013). *L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de l'Éducation. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques. Comment tirer profit de la diversité*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Saint-Laurent : Les éditions ERPI.
- Henri, F. et Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre, la place des outils technologiques* (p. 29-53). Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec. Récupéré de <http://deslibris.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ID/422227>
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-244). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin, Éditeur limitée.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un

- curriculum axé sur le développement des compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme - Choix contemporains - Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51-92). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Lenoir, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. (Documents du CRI et de la CRCIE (nouvelle série) N° 3). Université de Sherbrooke. Récupéré de http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Loiola, F. et Borges, C. (2012). La pédagogie de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd., p. 173-186). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Martineau, S. (2005) *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte de données. Actes de colloque, UQTR, Trois-Rivières, 26 novembre 2004*. Association pour la recherche qualitative. Hors série No 2. Récupéré de http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf
- Muller, C. (2010). *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes ». Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?*. Actes de colloque, Université Lyon 2, 24-26 juin 2006. Lyon : ICAR. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533763/document>
- Paillé, P. (2002). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 196-198). Paris: Armand Colin.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Raby, C. (2016) Apprentissage par projets. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2e éd., p. 29-57). Anjou : Les éditions CEC.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent : Les éditions ERPI.
- Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition dans le milieu scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses. (NR57517)