

Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes

Anne Lowe

Numéro 18, automne 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005346ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005346ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lowe, A. (2004). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophonies d'Amérique*, (18), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1005346ar>

INTÉGRATION DES ARTS AU PROGRAMME DE FRANÇAIS EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE : BÉNÉFICES POUR TOUS LES APPRENANTS ET APPRENANTES

Anne Lowe
Université de Moncton

À l'aube du XXI^e siècle, éducateurs, éducatrices et parents d'élèves vivant en milieu francophone minoritaire s'interrogent sur le genre d'éducation qui répondra le mieux aux problèmes liés à l'identité et au sentiment d'appartenance culturelle vécus par la population francophone en milieu minoritaire. Il va sans dire que toute éducatrice et tout éducateur en milieu francophone minoritaire veulent, *a priori*, que l'élève soit à l'aise au sein de la culture francophone et que l'utilisation de la langue française soit naturelle pour lui. Or, quand l'enseignante ou l'enseignant fait le lien entre la langue française et un enseignement pertinent et intéressant pour l'élève, il aide cet élève à développer un sentiment d'appartenance et d'identification personnelle à cette culture. Le défi, pour l'enseignante ou pour l'enseignant, consiste donc à savoir choisir les stratégies pédagogiques qui, d'une part, assureront l'apprentissage du français grâce à des activités constructives et intéressantes pour l'élève et qui, d'autre part, stimuleront l'identité et le sentiment d'appartenance culturelle.

Plusieurs éducatrices et éducateurs, ayant à cœur la vitalité linguistique en milieu minoritaire, ont relevé certaines pratiques pédagogiques qui ont eu un effet sur la conscience et l'identité culturelle. Parmi celles-ci figurent des activités où les arts (arts visuels, musique, danse et art dramatique) sont intégrés à la journée scolaire et plus particulièrement au programme de langue. De fait, plusieurs guides pédagogiques, employés au primaire et au secondaire pour éveiller le sentiment culturel chez l'apprenant ou l'apprenante ou pour le sensibiliser au multiculturalisme, contiennent des activités artistiques, musicales et théâtrales (Duffy et Duffy, 1997 ; McCluskey, 1992 ; Nichols et Honig, 1997). Bien des recherches montrent qu'une des raisons d'insérer les arts dans les matières scolaires est que l'interprétation dans tous les domaines artistiques est un moyen d'expression intéressant et agréable pour les élèves qui a pour effet de stimuler et de motiver ceux-ci à apprendre leur langue et les mœurs de leur culture (Dominguez, 1991 ; Failoni, 1993 ; Foster, 1993 ; Lowe, 1997a et b, 1998a, 1998b ; Ortuno, 1994 ; Purcell, 1992 ; Nuessel et Cicogna, 1991 ; Silnutzer et Watrous, 1990 ; Suthers et Larkin, 1997).

Problématique

S'il existe des études interdisciplinaires qui font état de certains bénéfices du point de vue de l'apprentissage, de l'enseignement et du développement identitaire, les études systématiques déterminant les éléments contextuels qui doivent être présents afin de garantir le succès global de l'expérience interdisciplinaire arts/langue font quand

même défaut. De plus, il faudrait plus précisément déterminer les stratégies et les activités pédagogiques arts/langue qui contribuent le mieux à l'apprentissage et au développement identitaire tout en respectant les résultats d'apprentissage des programmes de langues et des arts. Aussi avons-nous effectué une étude sur l'intégration de la musique, des arts et des langues dans l'enseignement d'une classe de 3^e année (N = 26) en milieu francophone minoritaire, de manière à accroître la recherche déjà amorcée dans le domaine (Failoni, 1993 ; Kite, Smucker, Steiner et Bayne, 1994 ; Lowe, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2002a, 2002b). Dans le but d'établir des comparaisons avec les études réalisées auparavant, cette étude en trois volets avait pour objet :

1. de déterminer les éléments contextuels qui contribuent au succès d'une expérience interdisciplinaire arts/langue ;
2. de vérifier si les stratégies pédagogiques ont contribué à l'apprentissage en français et dans toutes les formes d'art (musique, art visuel, art dramatique, danse) ;
3. de déterminer si l'apprentissage interdisciplinaire arts/langue a eu une influence sur le sentiment d'appartenance, l'identité culturelle et la motivation d'apprendre et de vivre en français en milieu francophone minoritaire.

Méthodologie

Schème de recherche

Une recherche collaborative de type qualitatif a été menée à la suite d'un effort de partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire dans lequel le praticien du milieu et la chercheure se sont tous deux inscrits dans une démarche de réflexion sur la pratique (Cole et Knowles, 1993 ; Davidson Wasser et Bresler, 1996 ; Desgagné, 1997 ; Schön, 1983, 1987, 1994). Cette approche collaborative favorise une harmonisation des activités de production de connaissances et des activités de développement professionnel (Desgagné, 1997). Ainsi, cette étude nous permet-elle à la fois de tenter de répondre aux questions de recherche et d'appuyer l'enseignante en lui offrant une formation pratique qui comprend une expérience vécue d'intégration des arts et de la langue dans l'enseignement.

Intervention pédagogique

Dix-huit plans de cours musique/arts/langue ont été dressés par la chercheure et l'enseignante titulaire de la classe de 3^e année. Quant à l'enseignement, il s'est échelonné sur une période de six semaines, à raison de trois rencontres par semaine. En français, les résultats visés comprenaient la compréhension orale et écrite, la lecture orale, les stratégies de lecture, l'écriture, le vocabulaire, les genres littéraires, la grammaire ainsi que la composition orale et écrite. En musique, par ailleurs, les élèves ont intériorisé les concepts du timbre, du style, du rythme, de la mélodie et de la forme musicale. De plus, des éléments communs à la langue et aux arts (par exemple, les moyens de communication, les stratégies de composition orale et écrite) ont fait l'objet de discussion. Le mime, le jeu théâtral, les effets sonores, le poème rythmé, l'accompagnement instrumental, le chant, la danse active et critique, le dessin et la composition ont été choisis comme activités pédagogiques pour renforcer les concepts abordés tant en arts qu'en français.

Collecte et analyse de données

Pour la collecte des données, nous avons eu recours à l'enregistrement vidéo de toutes les interventions en classe, à la prise de photos en classe, à l'enregistrement audio des entrevues structurées et semi-structurées avec l'enseignante, les élèves et l'assistante de recherche, au journal de bord de la chercheure, aux plans de cours, aux copies de chants et aux autres activités faisant partie des interventions en classe. Cette forme de triangulation méthodologique (Mucchielli, 1996) nous a permis de faire appel à plusieurs techniques de collecte de données afin d'obtenir des formes d'expression et des discours variés. Ces données ont été analysées principalement au moyen de la comparaison constante (Glaser et Strauss, 1967 ; Huberman et Miles, 1991 ; Strauss, 1987), de l'énumération-construction (Lincoln et Guba, 1985) et de la triangulation (Bresler et Stake, 1992 ; Mathison, 1988).

La collecte des données quantitatives pour connaître l'influence des plans de cours interdisciplinaires sur l'identité, le sentiment d'appartenance, la valorisation ainsi que la motivation envers la langue de la minorité s'est effectuée auprès de tous les élèves (N = 26), avant et après l'expérimentation, à l'aide d'un questionnaire adapté de celui dressé par Landry et Allard (1987) (appendice A). Puisque ce questionnaire avait été distribué et validé auprès d'une population d'élèves de 12^e année, les questions ont été reformulées en fonction du développement langagier d'élèves de 3^e année. De plus, le questionnaire au complet a été validé auprès d'une population d'élèves de 2^e année d'une étude antérieure (Lowe, 2002b). Pour l'analyse des données du questionnaire, nous avons effectué des analyses de corrélation ainsi que le test t (appendice B).

Résultats

Sept thèmes sont ressortis pendant l'investigation et ont été groupés afin de montrer l'évolution du développement des apprenants et des apprenantes tout au long du processus expérimental. Nous traiterons de ces thèmes dans les paragraphes qui suivent.

Préparation du contexte pédagogique

Plusieurs éducatrices et éducateurs affirment que l'apprentissage s'effectue dans un contexte où les stratégies pédagogiques utilisées sont porteuses de sens pour les apprenants et les apprenantes (Drake, 1998). De fait, les données de cette recherche montrent que les activités pédagogiques interdisciplinaires planifiées et conçues par l'enseignante et la chercheure et employées pendant l'intervention ont contribué au succès de l'étude.

D'abord, les cours interdisciplinaires arts/langue ont été mis au point et donnés par l'enseignante en collaboration avec la chercheure. Les cours basés sur l'approche constructiviste de l'apprentissage ont été conçus afin de favoriser une pédagogie centrée sur l'élève, amenant celui-ci à bâtir ses apprentissages à partir d'expériences antérieures et à découvrir, de façon autonome, de nouveaux apprentissages (Heuwinkel, 1996). L'enseignante prépare donc l'environnement afin de favoriser l'utilisation des habiletés métacognitives.

On est allé les chercher dans leur vécu, dans le connu des élèves. Ils devaient toujours, en partageant leurs idées, discuter des moyens qu'ils avaient pris pour arriver à leurs constatations, dit l'enseignante.

Les cours interdisciplinaires ont aussi été élaborés en y intégrant des activités artistiques qui favorisaient le travail d'équipe. Par exemple, après la lecture collective d'un texte littéraire, l'élève a eu le choix de témoigner de sa compréhension du texte au moyen d'instruments de musique, du mime ou d'un tableau artistique. Des équipes ont donc été formées d'après les choix faits par les élèves. Ce travail d'équipe a exigé la négociation et la prise de décisions afin que les élèves puissent interpréter leur produit final devant la classe. Les élèves ont aussi travaillé deux à deux dans le but de discuter du sens d'un texte, de dessiner et de créer leur jeu de table arts/langue, jeu qui a obligé les élèves à faire la synthèse de l'expérience interdisciplinaire. Voici quelques commentaires des élèves :

Oui, on a bien travaillé ensemble. Moi, je faisais les cases, et lui, les questions et puis là, un a colorié cinq cases chacun et on a écrit les questions là-dessus.

Des fois, on s'entendait pas, des fois, on s'entendait et on faisait de très belles choses ensemble.

Il est important de noter que les activités choisies pour stimuler l'apprentissage ont intéressé tous les participants et participantes. De fait, les activités créatrices semblent avoir été celles qui ont été le mieux appréciées des élèves. Après un cours, deux élèves sont venues nous dire que ce qu'elles avaient le mieux aimé pendant l'expérience arts/langue, c'était que toutes les idées venaient d'elles. De fait, les sources de données concordent sur ce point : toutes les activités où les élèves devaient composer ou créer (chansons, jeu de table, activité intégratrice, art dramatique, théâtre, danse et musique) figurent parmi leurs préférées.

Ça été très plaisant ! J'ai aimé composer notre chanson « La rivière Petcodiac » [...] nous avons tout composé : les mots et la musique, dit un élève.

J'ai aimé nos mégaperformances où nous avons tous mis nos créativité (art visuel, danse, musique, théâtre) ensemble [...] ceci nous a aidés à mieux comprendre l'histoire étudiée dans notre livre de français.

Il est intéressant de noter que chaque enfant pouvait se retrouver dans l'une ou l'autre des activités arts/langue choisies pour l'intervention en classe et était ainsi motivé à participer activement aux cours interdisciplinaires.

Rôles des intervenantes

Dans cette recherche collaborative, la chercheure et l'enseignante ont été appelées à exercer deux rôles. Bref, pendant les interventions en classe, la chercheure est devenue enseignante au même titre que la titulaire de la classe tandis que pendant la collecte et l'analyse des données et la diffusion orale des résultats, l'enseignante est devenue chercheure. Par exemple, la chercheure, ayant des connaissances spécialisées en musique et en théâtre, a animé ces genres d'activités en classe alors que l'enseignante, qui possédait des compétences en langue et en arts visuels, prenait l'initiative dans les activités de ce genre. Même si les deux intervenantes se partageaient l'animation des activités, chaque leçon a été donnée en équipe par les deux enseignantes, chacune agissant au moment approprié. Les données ont révélé que les styles d'enseignement étaient compatibles.

Nous avons une philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage très semblable, dit l'enseignante. C'est nécessaire pour qu'un projet comme celui-ci se réalise.

Harmonisation des exigences liées à la recherche et au programme d'études

Les résultats obtenus à la suite de recherches précédentes (Lowe, 2002a, 2002b) nous ont amenées à soulever quelques préoccupations en ce qui a trait au processus de recherche et aux objectifs du programme de français. Ces préoccupations ont souvent guidé les décisions prises pendant le déroulement de l'étude.

D'abord, il fallait se préoccuper de la collecte des données. La chercheuse devait donc, pendant la planification des cours interdisciplinaires avec l'enseignante ou pendant les entrevues non structurées avec l'enseignante, les élèves ou d'autres acteurs éventuels, enregistrer les conversations en vue d'une analyse future. De plus, il fallait s'assurer d'enregistrer tous les cours sur vidéocassette, prendre des photos et allouer du temps pour les entrevues structurées avec les élèves et l'enseignante afin de pouvoir construire les savoirs résultant de l'expérience interdisciplinaire. D'autre part, la chercheuse était sensible au fait de donner à l'enseignante son créneau. Aussi a-t-elle cherché à créer un environnement propice, dans lequel celle-ci se sentirait à l'aise, soit dans ses interventions en classe soit dans ses partages d'opinions contribuant à la construction commune des savoirs qui se dégageaient de l'expérience vécue.

La chercheuse a aussi été très attentive au programme visé en français : elle a constamment vérifié avec l'enseignante si les objectifs de celui-ci étaient atteints. Les données révèlent également un souci d'atteindre tous les élèves dans le but de les amener plus loin dans le développement de la pensée critique.

Nous n'avons pas encore rejoint Pierre, dit la chercheuse. Il faut les amener à établir plus de liens entre la langue et les arts.

Il est très important d'ajouter que ces préoccupations ont existé tout au long de l'expérimentation.

Apprentissage cognitif

Toutes les sources de données indiquent que les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage en français et en musique. Les élèves ont écrit de la prose et des poèmes, ont enrichi leur vocabulaire, ont su appliquer plusieurs règles de grammaire, ont développé des habiletés en lecture, en écriture et en compréhension du français. De plus, ils ont développé ces aptitudes tout au long de l'étude.

En musique, les élèves ont pu nommer plusieurs instruments de types différents employés en classe, ils ont aussi été capables d'en jouer et de discuter de certaines œuvres des compositeurs suivants : Händel, Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Chopin, Schubert et Bartók. De plus, ils ont manifesté des habiletés pour l'appréciation de la musique et, dans certains cas, un changement d'attitude envers les cours de musique à l'école.

Pendant le processus d'apprentissage, les élèves ont aussi développé des habiletés en peinture, en théâtre, en danse et en mathématiques (ils devaient calculer l'âge de la mort des compositeurs et de certains inventeurs). De plus, ils ont été capables de faire les liens entre les stratégies utilisées pour la composition littéraire et la composition musicale, entre les moyens de communication en langue et en arts, et entre l'accentuation en langue et en musique. Bref, l'enseignante a affirmé que les résultats d'appren-

tissage atteints par les élèves à la suite des cours interdisciplinaires avaient dépassé les objectifs visés par le programme de français.

Valorisation de soi

Les écoles ne sont pas seulement des milieux d'apprentissage. Elles sont aussi des habitats où l'on favorise le développement d'habiletés créatives ainsi que l'épanouissement personnel afin que les élèves deviennent des citoyens capables de vivre dans un monde toujours en évolution (Gardner, 1983). D'ailleurs, les résultats de la présente étude abondent en ce sens. En effet, tout en approfondissant leur apprentissage en français et en arts, les élèves ont amélioré leurs habiletés créatives et sont devenus motivés envers la langue française et fiers de leurs réussites pendant l'étude. Voici quelques commentaires des élèves :

Je me rappelle la journée où l'on a composé notre chanson. Nous avons dit que nous écrivions trois couplets et finalement, nous en avons composé sept. Je savais que l'on pourrait le faire ! [...] J'ai composé la phrase "Le coucher du soleil brille à merveille".

Je me sentais très bien et heureuse après d'avoir réussi l'invention de notre jeu arts/langue. Avec Karine, je savais que l'on réussirait – WOW !

Les données de l'étude révèlent que cette valorisation de soi sentie par les élèves a contribué au succès de l'étude. De fait, Goleman (1996) affirme que les compétences intrapersonnelles sont des facteurs essentiels au succès à l'école, au travail ou dans les autres circonstances de la vie. Il ajoute que lorsque les enseignantes ou les enseignants utilisent des stratégies d'apprentissage favorisant ce type d'intelligence (Gardner, 1983), le programme d'études devient interdisciplinaire et permet aux élèves ayant divers styles d'apprentissage de réussir à l'école.

Bénéfices

a) Pour les élèves

Tous les participants à l'étude ont ressenti des bénéfices à la suite de l'expérience interdisciplinaire arts/langue, à commencer par les élèves. Premièrement, ces apprenants et apprenantes ont été encouragés à s'engager dans une étude approfondie d'un texte ou d'une création littéraire, à reconnaître des liens entre les apprentissages, donc à construire leurs connaissances au lieu de simplement accumuler de l'information souvent hors contexte. Par exemple, pendant les activités créatrices arts/français, les élèves ont établi des liens entre certaines habiletés linguistiques et artistiques et ont construit de nouveaux apprentissages à la suite d'une approche axée sur l'expérience de l'étude des concepts propres à chaque matière. De plus, ils ont acquis des compétences qui les ont aidés à transférer les connaissances d'une matière à l'autre.

J'ai remarqué qu'ils étaient capables de faire le transfert et les liens entre les apprentissages, dit l'assistante de recherche. Une élève ajoute : Nous avons utilisé les mêmes stratégies pour créer notre chanson et notre texte littéraire.

Deuxièmement, les élèves ont développé un respect les uns pour les autres ainsi que pour les deux intervenantes en classe.

J'ai observé le développement d'un climat de respect dans la salle de classe.

Ils devaient travailler ensemble, bâtir ensemble. Ça n'a pas été facile au début, mais j'ai été émerveillée de la qualité du travail collaboratif pendant la création du jeu de table arts/langue, dit l'enseignante.

Troisièmement, les élèves ont appris à exprimer leur compréhension d'une histoire par l'intermédiaire des arts. Ils se sont rendu compte que les arts sont des moyens privilégiés de communication, autant que la parole orale ou écrite, qui peuvent contribuer à améliorer la compréhension d'un texte oral ou écrit.

La musique ajoute de la couleur au texte. Notre histoire devient plus complète lorsque l'on ajoute le dessin, l'art dramatique et la danse, réplique un élève.

Quatrièmement, les activités interdisciplinaires ont semblé toucher tous les apprenants et apprenantes selon leur style d'apprentissage respectif, les kinesthésiques autant que les visuels et les auditifs. Les visuels se sont engagés dans les activités de lecture ; les auditifs, dans les écoutes actives où ils devaient exprimer leur compréhension de la musique à l'oral ou par la création artistique ; les kinesthésiques, dans les interprétations musicales, théâtrales ou d'expression corporelle. De plus, les données révèlent que tous les élèves, y compris ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage, ont participé aux activités interdisciplinaires. Ainsi, tous les élèves se sont exprimés dans la forme d'art qui se rapprochait le plus de leur talent ou de leur intérêt.

En somme, la chercheure et l'enseignante ont observé que les enfants apprenaient sans le savoir. Un enfant éprouvant des troubles d'apprentissage a fait ce commentaire :

J'ai aimé le projet parce qu'on n'avait pas besoin de travailler ! L'enseignante ajoute : Éric, qui ne voulait pas écrire, est en train d'écrire...

b) Pour l'enseignante et la chercheure

Un des buts de la recherche collaborative consiste à combler un besoin de perfectionnement professionnel. De fait, l'enseignante a indiqué qu'elle avait reçu la formation voulue et qu'elle serait en mesure de poursuivre par elle-même plusieurs activités arts/français vécues pendant le projet. Par exemple, elle a déclaré qu'elle serait à l'aise d'entreprendre plusieurs activités musicales telles que le chant et les fonds sonores et, qu'avec l'aide de la spécialiste en musique de l'école, elle pourrait contribuer aux compositions musique/langue. De plus, elle se sentirait capable d'amener les élèves à faire les liens entre la langue et les arts.

Le projet a exigé une énergie extraordinaire et un engagement fidèle de la part de l'enseignante et de la chercheure. Les données montrent que les deux intervenantes ont amélioré, par ce travail de collaboration, leurs connaissances en matière d'apprentissage, d'enseignement et de recherche. Elles ont eu la chance de s'observer et de se critiquer mutuellement tout au long de l'intervention interdisciplinaire. Elles ont aussi eu le défi de construire ensemble les savoirs résultant de cette recherche. L'enseignante et la chercheure ont toujours été enthousiastes et contentes de travailler en collaboration, et cet élan positif s'est maintenu et se maintient encore pendant la période de diffusion des résultats. Bref, le projet interdisciplinaire arts/français a été très bénéfique pour tous les participants et participantes.

Identité culturelle

Les résultats du test *t* qui mesurait la différence sur le plan de l'identité culturelle, de la valorisation, du sentiment d'appartenance et de la motivation des élèves envers leurs cours de français et de musique avant et après l'intervention ont révélé quelques scores significatifs, mais c'est au prétest que l'on obtient la moyenne la plus élevée (appendice B, tableaux 1 et 3). Quant aux analyses de corrélation, elles ont produit des résultats peu acceptables (de $r = 0,268$ à $r = 0,749$). Après l'analyse de ces résultats, nous constatons que les élèves ont répondu de façon plus ou moins cohérente au pré-test et au post-test. Il faudrait donc en conclure que le questionnaire utilisé auprès de la population de cette étude manquait de fiabilité et qu'une autre façon d'évaluer ces effets devra être utilisée dans une recherche ultérieure.

Même si les résultats quantitatifs ne témoignent pas d'un progrès à la suite de l'intervention arts/langue, les données qualitatives indiquent que les élèves étaient déterminés et motivés à apprendre le français. En effet, l'enseignante a observé un progrès important en lecture et en écriture. Certains parents ont même révélé que leurs enfants lisaient et écrivaient davantage à la maison et qu'ils composaient des chansons et des danses ayant trait aux histoires lues à l'école ou à la maison. De plus, pendant leur cours de français, les élèves voulaient continuer de faire des compositions écrites et orales arts/langue après la fin du projet. En outre, un mois plus tard, les élèves ont créé un poème rythmé accompagné de danse et d'un fond sonore qui a été interprété pour les parents lors d'une soirée parents-maîtres. En nous faisant part de cette information, l'enseignante a ajouté que les enfants avaient développé un amour pour la langue et la culture françaises et qu'ils n'oublieront jamais cette expérience.

Liens avec les études antérieures

D'abord, il est important de signaler quelques comparaisons entre les résultats de cette recherche et ceux des recherches effectuées par Lowe (1997b, 1998a, 1998c, 2002a, 2002b) auprès d'élèves de 2^e année (élèves du programme d'immersion française, de langue maternelle anglaise et de langue maternelle française, vivant en milieu linguistique minoritaire).

Premièrement, toutes les études montrent qu'il y a eu apprentissage en langue et en arts. Elles révèlent en outre que les activités arts/langue et les stratégies pédagogiques favorisées dans les cours interdisciplinaires ont su motiver les élèves et ont contribué par conséquent au succès des études. Par contre, les résultats du questionnaire sur l'identité culturelle, auquel avaient aussi répondu les élèves d'une classe de 2^e année de la même école que celle des participantes et participants à la présente étude, sont différents. De fait, les résultats du questionnaire utilisé pour l'étude antérieure (Lowe, 2002b) ont révélé une identité francophone un peu plus forte que celle qu'on observe au terme de la présente étude. Les élèves qui ont fait l'objet, de cette étude-ci ont eu du mal à répondre alors que ceux de l'année 2002 répondaient spontanément et sans hésitation. La variation des résultats pourrait donc être attribuable à la fiabilité du questionnaire même. D'un autre côté, les données qualitatives témoignent dans les deux cas d'une amélioration marquée sur le plan de la motivation envers la langue française. Ces constatations nous indiquent que, dans les recherches futures auprès des jeunes de 7 à 9 ans, il faudrait soigner davantage la formulation des questions à poser aux élèves lors d'entrevues structurées ou semi-structurées au lieu de présenter des réponses au moyen d'un questionnaire semblable à celui utilisé dans la présente

étude. De plus, il faudrait chercher un moyen de vérifier le changement à long terme, car une période de six semaines semble courte pour déterminer l'effet de l'intervention sur l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone en milieu minoritaire.

Plusieurs éléments contextuels favorisent le succès d'une intervention musique/arts/langue semblable d'une étude à l'autre ; toutefois, certaines petites nuances émergent lors de l'analyse des données. Par exemple, le choix d'activités pédagogiques par opposition à la préparation du contexte pédagogique, l'attitude des participants et des participantes par opposition au rôle des intervenants et des intervenantes, la médiation entre le milieu universitaire et le milieu scolaire par opposition à l'harmonisation de la recherche et du programme d'études et les avantages de l'intervention musique/arts/langue par opposition aux bénéfices ressentis par les élèves ainsi que par les enseignantes et les chercheuses sont des thèmes qui reviennent dans toutes les études. Cependant, la nouvelle connaissance qui se dégage de cette étude se situe sur le plan intrapersonnel. Toutes les sources de données signalent que l'intervention interdisciplinaire arts/langue a eu un effet sur l'estime de soi chez les élèves. De fait, ces derniers étaient fiers de leurs succès ; ils ont d'ailleurs souvent exprimé cette fierté par des applaudissements, des sourires et des affirmations vocales expressives. Cet effet s'est tout particulièrement fait sentir chez quelques élèves en difficulté d'apprentissage qui se sentaient dépourvus devant les exigences scolaires, sociales ou autres. Ces élèves ont reçu des applaudissements pour leurs réussites créatives soit en langue, en arts ou en activités intégrées. À vrai dire, certains d'entre eux se sentaient bien à l'école pour la première fois : voilà un bel exemple de la façon dont les arts peuvent atteindre les gens dans leur intelligence émotionnelle et donc, leur permettre d'apprendre (Oddleifson, 1989). De plus, l'estime de soi positive semble être un préalable à l'acquisition d'une véritable identité et d'un véritable sentiment d'appartenance culturelle (Landry et Allard, 1987). Effectivement, Landry et Allard incluent la valorisation dans leur questionnaire comme variable ayant un effet sur le développement d'une identité culturelle.

Conclusion

Les résultats de cette recherche interdisciplinaire arts/langue témoignent de certains bénéfices pour tous les participants et participantes. D'abord, les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage visés en français et en musique et ils se sont engagés avec enthousiasme dans les activités interdisciplinaires. De plus, la titulaire de la classe a obtenu le perfectionnement professionnel recherché et la chercheuse, tout en vivant une expérience d'apprentissage et d'enseignement des plus enrichissantes, a atteint les objectifs de sa recherche.

Plusieurs éléments contextuels ont contribué au succès de l'étude. En premier lieu, les cours basés sur l'approche constructiviste ainsi que les activités et les stratégies pédagogiques arts/langue choisies pour les interventions en classe, surtout les activités de composition langagière/artistique, ont contribué à l'apprentissage des apprenantes et des apprenants et à leur motivation. De plus, ces activités par lesquelles on explorait toutes les formes artistiques (musique, danse, arts visuels, art dramatique) ont touché tous les élèves en fonction de leurs intérêts personnels. Il est aussi primordial de noter que le sentiment de la valorisation de soi chez les élèves a été reconnu comme élément nouveau contribuant au succès de l'étude et que la préoccupation des objectifs programme d'études et de la recherche a été prise en compte tout au long du processus de recherche. En dernier lieu, nonobstant le manque de fiabilité du ques-

tionnaire utilisé pour mesurer l'identité culturelle, les données qualitatives ont quand même montré que les élèves étaient déterminés et motivés à apprendre le français et qu'ils avaient développé un amour pour la langue et la culture françaises.

Cette étude semble avoir confirmé les bénéfices scolaires, intrapersonnels et interpersonnels de l'intégration des arts au programme de français en milieu minoritaire. Toutefois, plusieurs éducatrices et éducateurs sont encore sceptiques à l'égard de ce mode d'apprentissage. Cette résistance peut être attribuable au fait que l'approche interdisciplinaire demanderait un changement dans les méthodes pédagogiques et les genres d'évaluation utilisés. Pour effectuer des changements majeurs nécessaires dans ces moyens d'enseignement qui aideront à sauvegarder la vitalité linguistique en milieu minoritaire, il faudra entreprendre plus de projets pilotes qui comportent une forte dimension recherche. Les résultats de ces recherches nous permettront peut-être de nous rendre compte que, par l'intermédiaire des arts, nous pouvons atteindre l'apprenant ou l'apprenante dans son moi émotionnel et le sensibiliser aux valeurs culturelles qui contribuent à la vitalité linguistique en milieu minoritaire.

Appendice A

Questionnaire mesurant l'identité, la valorisation (ce dont je suis capable), le sentiment d'appartenance et la motivation envers les cours de français et de musique

	JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
Identité					
1. Est-ce que tu écoutes de la musique française à la maison ?	1	2	3	4	5
2. Est-ce que tu chantes en français à la maison ?	1	2	3	4	5
3. Est-ce que tu regardes la télévision de langue française ?	1	2	3	4	5
4. Est-ce que tu parles français à la maison ?	1	2	3	4	5
5. Est-ce que tu parles français avec tes amis ?	1	2	3	4	5
6. Est-ce que tu aimes la musique, les films et la télévision de langue française ?	1	2	3	4	5
7. Est-ce que tu penses que tu es une personne française ?	1	2	3	4	5
8. Est-ce que tu penses que tu es une personne qui est à la fois anglaise et française ?	1	2	3	4	5
Valorisation (ce dont je suis capable)					
1. Est-ce que tu te sens capable d'avoir du plaisir lorsque tu écoutes un film ou la TV en français ?	1	2	3	4	5
2. Est-ce que tu te sens capable de parler français à tes amis ?	1	2	3	4	5
3. Est-ce que tu te sens capable de parler français à ton enseignante ?	1	2	3	4	5

	JAMAIS	DES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS	?
Sentiment d'appartenance					
1. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu aimes la musique, les films et la TV de langue française ?	1	2	3	4	5
2. Est-ce que tu penses que tu es anglais parce que tu aimes la musique, les films et la TV de langue anglaise ?	1	2	3	4	5
3. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu vas à l'école française ?	1	2	3	4	5
4. Est-ce que tu penses que tu es français parce que tu parles français à la maison ?	1	2	3	4	5
5. Est-ce que tu penses que tu es anglais parce que tu parles anglais à la maison ?	1	2	3	4	5
6. Est-ce que tu penses que tu es anglais et français parce que tu parles les deux langues à la maison ?	1	2	3	4	5
Motivation envers les cours de français et de musique					
1. Aimes-tu lire en français ?	1	2	3	4	5
2. Aimes-tu apprendre des nouveaux mots en français ?	1	2	3	4	5
3. Aimes-tu parler en français en classe ?	1	2	3	4	5
4. Aimes-tu le cours de musique avec ton enseignante ?	1	2	3	4	5

Appendice B

Tableaux des résultats statistiques

Tableau 1

Moyennes et écarts types des variables mesurées par le questionnaire (identité, valorisation, sentiment d'appartenance et motivation) lors des prétests et des post-tests.

	N	Moyenne du prétest	Moyenne du post-test	Prétest É.T.	Post-test É.T.
Identité	24	2,97	2,94	0,278	0,343
Valorisation	24	3,91	3,66	0,282	0,511
Sentiment d'appartenance	24	2,78	2,42	0,416	0,511
Motivation	24	3,58	3,65	0,540	0,548

Tableau 2

Corrélation des scores des moyennes pour chaque variable mesurée par le questionnaire – identité (I), valorisation (V), sentiment d'appartenance (SA) et motivation (M) – lors du prétest et du post-test

	N	Corrélation	P
Paire 1 – Pré I et Post I	24	0,578	0,003*
Paire 2 – Pré V et Post V	24	0,268	0,205
Paire 3 – Pré SA et Post SA	24	0,460	0,024*
Paire 4 – Pré M et Post M	24	0,749	0,000*

*p < 0,05

Tableau 3

Test t entre le prétest et le post-test pour chaque variable mesurée par le questionnaire : identité (I), valorisation (V), sentiment d'appartenance (SA) et motivation (M)

	Moyenne	Écart type	Erreur type moyenne	Score t	dl	Probabilité (test bilatéral)
Paire 1 – Pré I et Post I	0,028	0,292	0,060	0,467	23	0,645
Paire 2 – Pré V et Post V	0,250	0,513	0,105	2,387	23	0,026*
Paire 3 – Pré SA et Post SA	0,361	0,488	0,099	3,624	23	0,001*
Paire 4 – Pré M et Post M	-0,066	0,385	0,079	-0,848	23	0,405
*p < 0,05						

BIBLIOGRAPHIE

- BRESLER, Liora, et Robert STAKE, « Qualitative Research Methodology in Music Education », dans Richard Colwell (dir.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York, MacMillan, 1992, p. 75-90.
- COLE, Ardra L., et J. Gary KNOWLES, « Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues », *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 3, 1993, p. 473-495.
- DAVIDSON WASSER, Judith, et Liora BRESLER, « Working in Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams », *Educational Researchers*, vol. 25, n° 5, 1996, p. 5-15.
- DESAGNÉ, Serge, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens chercheurs », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, 1997, p. 371-395.
- DOMINIGUEZ, D., « Developing Language through a Musical Program and Its Effect on the Reading Achievement of Spanish Speaking Migrant Children ». Thèse de doctorat, Kalamazoo (Michigan), Western Michigan University, 1991.
- DRAKE, Susan M., *Creating Integrated Curriculum. Proven Ways to Increase Student Learning*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press Inc., 1998.
- DUFFY, Michael, et D'Neil DUFFY, « A Model of Integrative Planning for Cultural Curriculum », *Montessori – Live*, vol. 9, n° 4, 1997, p. 24-25.
- FAILONI, Judith W., « Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom », *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, vol. 1, 1993, p. 97-108.
- FOSTER, M., « Suivez le rythme », *Le Français dans le monde*, vol. 261, 1993, p. 58-63.
- FRYER, T. Bruce, et Frank W. MEDLEY, Jr. (dir.), *Language in Action: Theory and Practice*, Columbia, (Caroline du Sud), Southern Conference on Language Teaching, 1989.
- GARDNER, Howard, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1983.
- GLASER, Barney G., et Anselm L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.
- GOLEMAN, Daniel, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1996.
- HEUWINKEL, Matthias, « New Ways of Teaching = New Ways of Learning », *Childhood Education*, 1996, p. 27-31.

- HUBERMAN, A. Michael, et Matthew B. MILES, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, trad. Catherine De Backer et Vivian Lamongie, Bruxelles, Presse universitaire de Boeck, 1991.
- KITE, Thomas S., Thomas SMUCKER, Stan STEINER et Mina BAYNE, « Using Program Music for Interdisciplinary Study », *Music Educators Journal*, vol. 80, n° 5, 1994, p. 33-36.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces maritimes », dans Raymond Thérberge et Jean Lafontant (dir.), *Demain, la francophonie en milieu minoritaire ?*, Saint-Boniface, Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface, 1987, p. 63-111.
- LINCOLN, Yvonna S., et Egon G. GUBA, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (Californie), Sage publications, 1985.
- LOWE, Anne, « A Model for the Integration of Music and Second-Language Learning », *The Canadian Music Educator*, vol. 38, n° 3, 1997a, p. 17-23.
- LOWE, Anne, « The Effect of the Incorporation of Music Learning into the Second-Language Classroom on the Mutual Reinforcement of Music and Language », *Canadian Journal of Research in Music Education*, vol. 38, n° 4, 1997b, p. 7-16.
- LOWE, Anne, « L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences pour les apprentissages », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 54, n° 2, 1998a, p. 218-239.
- LOWE, Anne, « Integration of Music and French: A Successful Story », *International Journal of Music Education*, vol. 32, 1998b, p. 33-51.
- LOWE, Anne, « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 1998c, p. 621-647.
- LOWE, Anne, « The Integration of Music into the Core French Second-Language Program: What Can Be Achieved ? », *The Canadian Music Educator*, vol. 41, n° 3 et 4, 2000, p. 21-31.
- LOWE, Anne, « Toward Integrating Music and other Art Forms into the Language Curriculum », *Research Studies in Music Education*, vol. 18, 2002a, p. 12-23.
- LOWE, Anne, « Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 5, n° 1 et 2, 2002b, p. 93-116.
- MATHISON, Sandra, « Why Triangulate ? », *Educational Researcher*, vol. 17, n° 2, 1988, p. 13-17.
- MCCLUSKEY, Murton, *A Curriculum Guide to Learning about American Indians*, Helena (Montana), Montana State Department of Public Instruction, 1992.
- MUCCHIELLI, Alex (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- NICHOLS, B., et Alice STERLING HONIG, « Music Teaches Children about Themselves and Others », *Early Childhood Educational Journal*, vol. 24, 1997, p. 213-216.
- NUESSEL, F., et C. CICOGNA, « The Integration of Songs and Music into the Italian Curriculum », *Italica*, vol. 68, n° 4, 1991, p. 473-486.
- ODDLEIFSON, Eric, *Music Education as a Gateway to Improved Academic Performance in Reading, Math and Science*, Hingham, Massachusetts, South Shore Conservatory, 1989.
- ORTUNO, M., « Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings », *Hispania*, vol. 77, n° 3, 1994, p. 500-511.
- PURCELL, J., « Using Songs to Enrich Secondary Class », *Hispania*, vol. 75, n° 1, p. 92-96.
- SCHÖN, Donald A., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald A., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN, Donald A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, trad. Jacques Heynemann et Dolorès Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- SILNUTZER, R., et B. WATROUS (dir.), *Drawing from the Well. Oral History and Folk Arts in the Classroom and Community*, Montague (Massachusetts), Pioneer Valley Folklore Society, 1990.
- STRAUSS, Anselm L., *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- SUTHERS, Louie, et Veronica LARKIN, « An Examination of a Young Child's Responses to Performance: Implications of Arts Curricula », *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, vol. 1, 1997, p. 115-122.