

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF MULTIMODAL  
FACILITANT LA CLASSE INVERSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT  
DU DESIGN GRAPHIQUE AU COLLÉGIAL

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

PAR  
LUCIE HANACHIAN

MAI 2021

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

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes autour de moi. J'aimerais débiter par remercier Moniques Richard, professeure à la maîtrise en arts visuels et médiatiques au profil éducation. Cette femme brillante et grandement humaine a su me soutenir avec intelligence, patience et bienveillance tout au long de la réalisation de mon projet. J'aimerais également remercier la directrice du Collège Inter-Dec, Chrystel Jacquot-Donnat ainsi que mon coordonnateur, Jean-François Beaudette d'avoir permis la réalisation de cette étude dans le cadre de mon travail. Merci également à Elitza Koroueva, enseignante amie à l'AEC en design graphique, et à tous les étudiants ayant contribué à ma recherche. Enfin un immense merci à ma mère, à mamie et à mon mari Dominique, qui ont pris soin des petits à plusieurs reprises, afin de me laisser poursuivre ce projet jusqu'à la fin.

## DÉDICACE

Mes parents m'ont légué la valeur de la persévérance et m'ont toujours encouragé à me surpasser dans mes études. À mon tour, je souhaite par ce mémoire transmettre à mes enfants le goût de réaliser leurs ambitions et leurs rêves. Antoine et Adèle, vous êtes petits, mais si grands dans mon cœur de maman.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ .....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I À L'ORIGINE DU PROJET .....	4
1.1 Le contexte.....	4
1.1.1 Influences et cheminement.....	4
1.1.2 L'étudiante enseignante .....	6
1.1.3 Le terrain de la recherche .....	8
1.2 La problématique.....	9
1.2.1 L'énoncé de la problématique .....	9
1.2.2 Le cœur du problème .....	12
1.2.3 Les questions de départ .....	13
1.2.4 Les objectifs de la recherche .....	14
1.2.5 Les limites du projet.....	15
1.2.5 L'étendue de la recherche .....	16

CHAPITRE II CADRE POUR UN DISPOSITIF MULTIMODAL DE CLASSE INVERSÉE AU COLLÉGIAL .....	19
2.1 Précisions d'un certain vocabulaire conceptuel.....	20
2.1.1 Les notions de pédagogie et de dispositif .....	20
2.1.2 L'autonomie fonctionnelle, sociale et cognitive .....	21
2.1.3 L'autonomie en contexte d'apprentissage chez l'adulte .....	22
2.2 Relation entre pédagogie et autonomie .....	25
2.2.1 Pédagogie ouverte et informelle (ou pédagogie interactive).....	25
2.2.2 Pédagogie active : vers l'autonomie .....	28
2.2.3 Classe inversée .....	30
2.3 Les technologies au sein du système éducatif .....	32
2.3.1 Relation entre technologie et autonomie .....	32
2.3.2 Lien entre multimodalité et technologie .....	35
2.3.3 Description de la multimodalité .....	36
2.3.4 Nouvelles pratiques sociales, nouvelles formes d'alphabétisation .....	37
2.3.5 Corrélations entre multimodalité, autonomie et design graphique .....	40
2.4 Élaboration de l'idée : du cadre théorique à l'expérience pratique .....	43
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	44
3.1 Socle épistémologique.....	44
3.1.1 Rappel du contexte, du problème énoncé et des objectifs.....	44
3.1.2 Approche qualitative inductive .....	45
3.1.3 Recherche développement .....	46
3.2 Démarche méthodologique .....	48
3.2.1 Modèle d'action .....	48

3.2.2	Précision du contexte de l'expérimentation .....	51
3.2.3	Description de l'échantillonnage ou de la population cible .....	52
3.3	Outils de collecte de données .....	52
3.3.1	Observation de l'enseignante chercheure .....	52
3.3.2	Collecte au sein du groupe étudiant .....	53
3.3.3	Entretien et opinion des pairs .....	54
3.4	Outils d'analyse de données et stratégies d'évaluation .....	55
3.5	Procédures déontologiques à entreprendre .....	57
CHAPITRE IV OPÉRATIONNALISATION DU DISPOSITIF .....		58
4.1	Planification du cours et du dispositif multimodal de classe inversée .....	58
4.1.1	Tests préalables pour expérimenter la classe inversée .....	58
4.1.2	Organisation d'un cours collaboratif.....	60
4.1.3	Liste des activités prévues pour le dispositif.....	61
4.2	Élaboration du dispositif : production de contenu multimodal inversé.....	62
4.2.1	Préparation d'une entrevue vidéo et d'une entrevue audio .....	62
4.2.2	Conception personnalisée de tutoriels en photographie .....	64
4.2.3	Rédaction de la description du projet <i>Alphabet Book</i> .....	65
4.2.4	Sélection de contenus inversés pour l'exercice du CV .....	66
4.2.5	Choix d'une plateforme existante pour le dispositif. ....	67
4.3	Mise à l'essai du dispositif .....	67
4.3.1	Le projet <i>Alphabet Book</i> de Katherina Rose .....	68
4.3.2	Le projet <i>Alphabet Book</i> de Jennifer Campagnolo .....	69
4.3.3	Le projet <i>Alphabet Book</i> de Masa Awad.....	71
4.3.4	Présentation orale et diffusion du projet <i>Alphabet Book</i> .....	72

4.4	Validation du dispositif.....	74
CHAPITRE V ANALYSE DES DONNÉES .....		78
5.1	Questionnaire : propos étudiants .....	78
5.1.1	Approche qualitative et pertinence des questions posées.....	78
5.1.2	Résultats du questionnaire au sujet de la vidéo.....	79
5.1.3	Résultats du questionnaire au sujet des tutoriels en ligne .....	80
5.1.4	Résultats du questionnaire au sujet de l’entretien audio .....	81
5.1.5	Résultats du questionnaire au sujet des activités reliées au CV .....	82
5.2	Entretien réalisé avec Elitza Koroueva.....	83
5.3	Présentation des portfolios devant jury.....	84
CONCLUSION OU MISE À JOUR DES PRINCIPES À L’ÉTUDE .....		87
APPENDICE A Éthique de la recherche .....		96
APPENDICE B Formulaire de consentement à la recherche .....		100
APPENDICE C Questionnaire destiné aux étudiants .....		103
APPENDICE D .....		105
BIBLIOGRAPHIE .....		108

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le plan cartésien de Paquette (1992).....	25
3.1 Modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loïselle (2009).....	50
4.1 Extrait du projet <i>Alphabet Book</i> de Katherina Rose.....	68
4.2 Extrait du projet <i>Alphabet Book</i> de Jennifer Campagnolo .....	70
4.3 Extrait du projet <i>Alphabet Book</i> de Masa Awad .....	71
4.4 Les projets <i>Alphabet Book</i> de Jennifer Campagnolo et de Katherina Rose exposés dans la boîte lumineuse du Collège.....	73
4.5 Description des projets <i>Alphabet Book</i> de Jennifer Campagnolo et de Katherina Rose exposés la boîte lumineuse du Collège .....	73

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Séquence pédagogique multimodale favorisant les activités de classe inversée et contribuant à développer l'autonomie de l'apprenant .....	75

## RÉSUMÉ

L'ambition de ce mémoire est de développer un dispositif pédagogique multimodal facilitant les activités de classe inversées dans l'enseignement du design graphique au collégial. Pour cette recherche développement, j'ai utilisé une approche méthodologique qualitative inductive et modérée. Afin d'atteindre mes objectifs et d'assurer la validation de la recherche, j'ai observé treize participants et recueilli l'opinion de dix d'entre eux à l'aide d'un questionnaire. Mes observations à titre de chercheure enseignante ont été annotées de manière régulière à même un récit de pratiques. J'ai aussi réalisé un entretien semi-dirigé avec une collègue enseignante, témoin de l'expérimentation. Des photos du contexte expérimental et de projets étudiants, ainsi que des vidéos de présentations orales ont été sauvegardées afin de documenter l'expérience. Les commentaires d'un jury professionnel ont également été recueillis lors de la présentation finale des portfolios étudiants. Au terme de cette recherche, je constate l'importance d'adopter une approche ouverte qui s'inscrit dans la pédagogie active et la classe inversée. Impliquant à la fois l'enseignant et l'apprenant, la pédagogie active favorise le développement de l'autonomie et renforce les savoir-faire essentiels pour un contexte professionnel. La classe inversée ainsi que la multimodalité renforcent le développement de la communication, l'apprentissage de techniques variées et le sens critique face à l'usage des technologies et des médias. Elles permettent également une certaine personnalisation de l'enseignement. Malgré les limites d'un tel projet, je crois que le dispositif développé facilitera la mise en place de certaines activités de classe inversée dans le domaine de l'enseignement du design graphique, des arts visuels, mais aussi de multiples autres domaines.

Mots clés : pédagogie active, classe inversée, multimodalité, dispositif pédagogique, recherche développement.

## INTRODUCTION

Le 25 mai 2019, lors de la visite de l'exposition *Leonard Da Vinci 50 Years of Genius* au Musée des sciences et de la technologie du Canada à Ottawa, je lisais sur le mur une citation de cet artiste inoubliable, multidisciplinaire, au talent exceptionnel : « Le plus noble des plaisirs est la joie de comprendre ». Il y a dans cette phrase un des buts premiers de ma recherche : celui de vouloir m'élever dans l'apprentissage. Individuellement, j'aime grandir au niveau intellectuel en continuant d'apprendre sans cesse. Selon moi, dans la profession d'enseignant, que j'exerce depuis plus de dix ans en milieu collégial, on retrouve ce « noble plaisir de comprendre » (Da Vinci) ressenti par l'apprenant, mais aussi une grande joie d'expliquer, de guider ou de transmettre ses connaissances. J'éprouve moi-même ce sentiment du travail accompli lorsque j'explique une notion et que je vois cette étincelle de compréhension dans l'œil de mes étudiants. Au niveau professionnel, rien ne me fait plus plaisir que de regarder le portfolio de mes étudiants, fiers d'eux-mêmes, tout en pensant que plusieurs d'entre eux ne connaissaient strictement rien du design graphique avant d'entamer leurs études au collège.

En jetant un regard critique sur ma pratique d'enseignante en design graphique au collégial, je réalise que, tout comme mes étudiants, j'ai également beaucoup à apprendre. Bien que je sois bachelière en communications médias et en design graphique de l'UQAM, j'enseigne par intuition, selon l'éducation que j'ai moi-même reçue. Je ressens donc le besoin d'approfondir mes connaissances relatives à la pédagogie. Cette recherche en éducation artistique vise ainsi l'amélioration de ma pratique pédagogique dans l'enseignement du design graphique au collégial. Face à un

système scolaire, politique, économique, social et culturel impliquant quotidiennement la technologie et les médias, je ressens le besoin d'impliquer davantage les technologies de l'information et des communications à même mon enseignement. Je souhaite également favoriser l'autonomie professionnelle chez l'apprenant dans mes cours.

Cette recherche initiée par des aspirations professionnelles individuelles, est aussi nécessaire à la communauté internationale de chercheurs, puisque les sujets de l'apprentissage actif, de la classe inversée et de la multimodalité ont très peu souvent été abordés en éducation artistique. De plus, le domaine collégial privé, tout comme celui du design graphique, représente une matière rarement traitée d'une perspective de recherche en éducation.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, je propose donc le développement d'un dispositif pédagogique multimodal facilitant les activités de classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial. Pour réaliser cette recherche à bon terme, je compte emprunter un processus itératif exploratoire. La structure de ce mémoire s'inspirera du modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009), que je présentai à la page 50 de cette étude (fig. 3.1).

Composée de cinq chapitres, cette recherche débutera, au premier chapitre, par un récit personnel permettant de préciser l'origine du projet afin de contextualiser la recherche. La problématique de départ sera ensuite énoncée et le problème faisant l'objet de cette recherche sera formulé. Les questions, les objectifs et les limites de ce projet feront aussi partie de ce chapitre, délimitant ainsi le territoire de recherche.

Le deuxième chapitre constitue le cadre théorique de la présente étude. Cette partie définira un certain vocabulaire relatif à la recherche en plus de présenter les théories référentielles à la base de ce mémoire. Dans cette recension d'écrits, on abordera les thèmes de la pédagogie et du dispositif, de la pédagogie ouverte et informelle, de la pédagogie active, de pratique de la classe inversée, de l'autonomie en contexte

d'apprentissage, de l'autonomie chez l'apprenant adulte, de la technologie au sein du système éducatif, de la multimodalité et du design graphique. Un pont sera ensuite tendu entre la théorie et l'objet de cette recherche développement, que constitue le dispositif pédagogique multimodal favorisant la classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial.

Au troisième chapitre, il sera question de la méthodologie du projet. Je présenterai alors le socle épistémologique de cette étude, puis j'exposerai les méthodes et outils employés lors du recueil de données.

Au quatrième chapitre, il sera question de l'opérationnalisation du dispositif. En me référant au modèle de Harvey et Loisel (2009), j'expliquerai comment j'ai réalisé le dispositif pédagogique. Je parlerai des réussites et des difficultés rencontrées lors de la planification, de la réalisation et de la mise à l'essai du dispositif. Forte de mes expériences et appuyée par mon cadre théorique, je procéderai enfin à la validation du dispositif.

Enfin, au cinquième chapitre, je ferai état des données recueillies auprès des étudiants et de ma collègue enseignante collaboratrice, témoin de l'expérience de la classe inversée, Elitza Koroueva. Je pointerai certains commentaires d'un jury, composé de quatre designers graphiques, ayant assisté aux présentations finales des portfolios étudiants à l'été 2018. Je ferai aussi un bref survol du récit de pratiques, afin d'énumérer les éléments clés qui s'en dégagent. À l'aide de l'ensemble de ces données, une mise à jour des principes de ma recherche sera effectuée.

Toujours sous l'influence du modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009), je terminerai ce mémoire par la mise à jour des principes de cette présente étude et la suggestion d'une nouvelle perspective sur le sujet.

## CHAPITRE I

### À L'ORIGINE DU PROJET

Ce projet de recherche prend racine dans la somme de mes expériences passées et présentes. Pour en rendre compte, le premier chapitre présente les origines de ce projet. J'aborderai donc en premier lieu le contexte de cette recherche, en débutant par le partage de certaines influences familiales sur mon cheminement, pour ensuite présenter mon parcours académique, puis aboutir dans mon contexte professionnel actuel. Cela me permettra de présenter le terrain de la recherche. J'énoncerai en deuxième lieu la problématique de cette recherche en enseignement des arts et, plus spécifiquement, du design graphique. Pour cela, je ciblerai le cœur du problème, qui provoquera plusieurs interrogations à partir desquelles je fixerai ensuite les objectifs de cette recherche. Bien que ce projet soit délimité dans le temps, il continue de croître et de se projeter dans le futur, malgré certaines limitations qui seront également abordées dans ce chapitre.

#### 1.1 Le contexte

##### 1.1.1 Influences et cheminement

Mon père était un entrepreneur imprimeur. Enfant, je me souviens de la joie que j'éprouvais lorsque ma mère venait me chercher à l'école et m'amenait à l'imprimerie familiale avant le retour à la maison. Je m'installais sur la table lumineuse et je dessinais, le cœur léger, avec tout ce matériel professionnel à ma disposition. Mon père

me permettait d'aller avec lui dans la chambre noire où il développait les plaques destinées aux presses. Tel un magicien à mes yeux d'enfant, il faisait apparaître des images sur les plaques, puis les accrochait sur une corde à linge de manière à les faire sécher sous une lumière rougeâtre et feutrée. Il m'arrivait également d'observer les énormes feuilles de papier qui tournaient dans la presse et s'imprimaient, une couleur à la fois, jusqu'à l'obtention d'une addition impeccable. Le son mécanique de la presse se transformait en mélodie dans ma tête d'enfant. L'amour de cet environnement de travail familial et créatif a définitivement allumé en moi ce désir de m'engager dans le domaine de la création et, plus précisément, en design graphique.

Au niveau pédagogique, un de mes premiers souvenirs est celui de ma mère qui me présentait les voyelles comme étant des demoiselles et les consonnes comme étant des garçons. Elle me disait que, lorsque les voyelles rencontraient les consonnes, une série de réactions s'enchaînaient, de là les différents sons des voyelles juxtaposées aux consonnes. Ce premier souvenir associé à la pédagogie allie pour moi le jeu à l'apprentissage. Depuis ce temps, un long cheminement scolaire s'est tracé sur mon passage. Plusieurs enseignants ont marqué les périodes de l'enseignement au primaire, au secondaire et au collégial, à leur façon, mais il m'a fallu attendre mon deuxième baccalauréat avant de réellement admirer mes enseignants.

Mon entrée à l'École de design de l'UQAM a été une révélation. Des enseignants tels Frédick Metz ont su me surprendre, me faire rire et m'enseigner des notions comme nul autre ne l'avait fait auparavant. « Quel est le meilleur *packaging* de tous les temps ? » nous demandait Monsieur Metz. On sentait alors l'immense cohorte d'étudiants réfléchir pour répondre intelligemment à cette question. Le maître du design prenait alors quelques réponses de l'auditoire avant de nous lancer des œufs à la figure. Œufs qu'il avait pris soin de faire cuire et d'écailler avant son cours. La réponse était là. Nul *packaging* ne pourrait concurrencer la coquille d'un œuf qui emballe et protège ce produit, en plus d'être complètement naturel et biodégradable.

Encore aujourd'hui, Metz est dans ma palme d'or des enseignants qui ont marqué mon cheminement scolaire.

Mes professeurs de design graphique m'ont non seulement appris presque tout sur le design, mais ils ont marqué mon imaginaire. Certains engageaient grandement la réflexion par l'usage d'un langage abstrait, alors que d'autres favorisaient la spontanéité et l'improvisation dans la création. En somme, bien que leurs méthodes aient été très différentes les unes des autres, les enseignants au baccalauréat en design graphique demeurent une grande source d'inspiration quotidienne dans mon travail d'enseignante. L'UQAM a été, pour moi, mon petit Bauhaus<sup>1</sup>, là où je me suis construite en tant que designer graphique, mais aussi en tant qu'enseignante. J'ai alors réalisé qu'il y a l'enseignement des arts et l'art d'enseigner...

### 1.1.2 L'étudiante enseignante

Bachelière en communication et en design graphique de l'UQAM, je travaille à titre de designer graphique indépendante depuis plus de dix ans. Bien que mes deux formations universitaires de premier cycle ne concernent pas l'enseignement, j'enseigne le design graphique à l'attestation d'études collégiales (AEC) du Collège Inter-Dec depuis 2010. Ce qui a le plus changé au cours de ma pratique d'enseignement au fil des années, c'est moi. Je réalise que j'ai beaucoup appris de la somme de mes expériences vécues, mais qu'il me reste encore beaucoup à apprendre dans cette profession changeante face aux divers enjeux sociaux, politiques, environnementaux et technologiques du XXI<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>1</sup> Le Bauhaus est une école d'art, d'architecture et de design ayant existé en Allemagne entre 1919 et 1933. Malgré sa courte existence, cette école aura marqué l'enseignement des arts et du design par ses méthodes innovantes qui sont encore aujourd'hui employées dans ce domaine d'enseignement partout dans le monde.

Cette envie d'apprendre et de grandir en continu requiert nécessairement de la persévérance, du travail, de la curiosité et de l'ouverture, car la classe, les rôles, ainsi que les méthodes d'aujourd'hui et de demain seront forcément **inversés**. Cette assumption prend appui, selon moi, sur plusieurs facteurs : notons entre autres l'immatérialisation graduelle de la classe avec une offre de cours en ligne de plus en plus populaire. L'inversion se note également au niveau pédagogique, quelque part entre les méthodes dites passives et les approches actives en enseignement. La société, elle-même inversée, cherchait autrefois à former des gens dociles et automates pour pourvoir des postes dans des usines, alors qu'aujourd'hui ces postes sont très largement occupés par des machines inventées par l'homme.

Le marché du travail attend aujourd'hui des employés dégourdis, qui puissent parler de leur travail, le critiquer, le repenser. Alors qu'autrefois on cherchait à isoler pour mieux contrôler, aujourd'hui on cherche à collaborer pour apprendre, évoluer et innover. Avant, l'enseignant détenait le savoir alors que, maintenant, tout le monde y accède à l'aide d'internet. L'arrivée d'internet et des médias en salle de cours contraste avec l'époque de la petite école où les élèves avaient pour outil leur papier, leur crayon, leur gomme à effacer et leur pupitre. La communication n'est certes plus la même suite à la venue d'internet, de nouvelles technologies, des médias sociaux, de la personnalisation du web. Bref, l'évolution suit son cours à un rythme effréné et ébranle l'ensemble de la société et de ses valeurs sur son passage.

En tant qu'étudiante enseignante et qu'enseignante étudiante, je réalise que l'apprentissage se fait dans les deux sens. C'est-à-dire qu'en plus d'enseigner à mes étudiants, il m'arrive même souvent d'apprendre d'eux. Ce constat demande une certaine part d'humilité, de bienveillance, d'ouverture et de curiosité. Ce projet de maîtrise s'inscrit dans la même lignée d'objectifs de vie. Je crois qu'il est souhaitable pour tout enseignant d'évoluer en parallèle avec le monde qui l'entoure et d'ouvrir ses horizons de manière continue.

Il m'importe maintenant de trouver une signification à ma propre pratique, en plus de développer une façon de faciliter l'enseignement en cette ère de grands bouleversements du métier et des approches pédagogiques.

### 1.1.3 Le terrain de la recherche

Cette recherche, je la fais donc à titre d'étudiante qui souhaite compléter un projet de maîtrise, mais aussi à titre d'enseignante qui souhaite s'améliorer au quotidien dans son travail. Dès lors, le projet de recherche se déroulera au Collège Inter-Dec, un collège privé situé au centre-ville de Montréal, dans lequel j'enseigne depuis plus de dix ans. Québec (2003) définit les établissements collégiaux privés ainsi :

Les collèges privés non subventionnés sont des établissements qui détiennent un permis du ministre de l'Éducation mais qui ne sont pas agréés aux fins de subventions. Soumis à la Loi sur l'enseignement privé aux règlements adoptés en vertu de cette loi et au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), ils offrent exclusivement des programmes conduisant à l'Attestation d'études collégiales (AEC). (Québec, 2003, p.3).

À chaque session, le Collège Inter-Dec accueille plusieurs étudiants montréalais, canadiens et internationaux. Aucun prérequis ni portfolio n'est demandé pour s'inscrire à l'AEC en design graphique de ce collège. Ainsi, les étudiants qui suivent cette formation ont tous des profils et des connaissances très différentes. Le talent, la facilité d'apprendre, la culture personnelle, l'aisance avec la technologie, etc., sont quelques facteurs qui distinguent de manière unique chaque apprenant de cette formation.

Les cours menant à la réussite de l'AEC en design graphique au Collège Inter-Dec sont répartis sur trois sessions intensives et se complètent normalement en une seule année. Le rythme d'enseignement soutenu et rapide brusque parfois les apprentissages de certains étudiants qui sont saturés d'informations et de travaux à remettre, alors que d'autres aimeraient évoluer plus rapidement et en apprendre davantage. La grande

majorité des étudiants inscrits à cette formation a pour objectif de travailler dans le domaine du design graphique après une année d'étude. Il arrive également, quelques fois, que certains étudiants aient pour but de poursuivre leurs études au niveau universitaire, alors que d'autres profitent de cette ouverture scolaire dans l'espoir de s'établir au Québec.

## 1.2 La problématique

### 1.2.1 L'énoncé de la problématique

Selon Masciotra et Medzo (2009), « au Québec, le renouveau pédagogique accorde une large importance à l'autonomie de l'élève, en particulier en formation des adultes où l'autonomie constitue une finalité » (p. 13). Dans mon contexte de travail, j'ai pu constater au cours des années que le **chemin vers l'autonomie** n'est pas le même pour tous les étudiants. Malgré leurs cultures et âges variés, leurs aptitudes et leurs différents niveaux de connaissances, je dois les aider à développer leurs compétences afin qu'ils soient en mesure d'exercer un métier dans le domaine du design graphique après un an d'études seulement. Pour Masciotra et Medzo (2009), « une personne autonome [est] une personne qui sait avec compétence et qui est capable d'exercer de façon adaptative ses quatre principaux rôles sociaux : membre d'une famille, producteur de biens et services, consommateur de biens et services et citoyen d'une collectivité » (p. 13). Aujourd'hui, le développement de l'autonomie chez l'apprenant ne se limite pas à l'apprentissage de tâche, elle implique aussi la capacité à s'adapter à différentes situations évolutives de la vie. Mais en 2021, que signifie « savoir avec compétence » et comment favoriser l'autonomie « de façon adaptative » chez l'apprenant? Afin de répondre à cette question, je préciserai d'abord la notion d'autonomie sous un angle pédagogique, pour ensuite réfléchir aux différentes compétences recherchées par notre société dans le milieu du travail en général, puis plus précisément en design graphique.

Dans le système académique actuel, l'approche par compétences a pour objectif de rendre l'élève autonome. L'autonomie sera acquise chez l'apprenant lorsqu'il sera en mesure d'effectuer par lui-même un ensemble de tâches déterminées. On peut donc dire que dans un contexte où l'apprenant souhaite occuper un travail après ses études, l'autonomie visée concerne les aptitudes à exécuter seul des tâches requises par l'emploi visé, sans l'aide de ses collègues ou de son patron. Nonobstant des tâches spécifiques à un domaine précis, la société occidentale d'aujourd'hui recherche des candidats qui répondent aux exigences du marché de l'emploi actuel. À ce sujet, voici les propos d'Iedema (1994, p. 64) :

In the 'post-Fordist' workplace, workers must be multi-skilled, articulate and 'self-steering'. . . . [They] negotiate their jobs as members of 'quality circles' and consultative committees. This requires that workers are not merely capable of doing their work, but also that they are capable of talking and thinking about their work and its effectiveness. (Cité dans Kress et Van Leeuwen, 2006, p. 34.)

Ainsi, le travailleur d'aujourd'hui ne devra pas seulement effectuer des tâches relatives à son propre domaine d'expertise. Il devra prendre des décisions logiques et donc réfléchir, il interagira socialement avec ses pairs et devra être en mesure de communiquer adéquatement.

Comme mentionné par Hart et Ouellet (2013), les « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle » réfléchies et élaborées par des organismes tels que l'OCDE, l'UNESCO et l'Union européenne, ainsi que par des centres universitaires et des groupes de recherche sont les suivantes : « la collaboration, la communication, les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication, ainsi que les habiletés sociales et culturelles, incluant celles relatives à la citoyenneté » (Hart et Ouellet, 2013, cité dans Cavenaghi et Senécal, 2019, p. 42).

Ces compétences contemporaines n'échappent certes pas au domaine du design graphique : le designer qui travaille seul et en équipe doit continuellement présenter

ses idées et maquettes à ses pairs, à ses patrons, aux clients, et donc faire preuve de professionnalisme dans son discours. Faisant usage des technologies quotidiennement, le designer graphique d'aujourd'hui doit continuellement se mettre à jour pour apprendre des logiciels ou des technologies qui changent constamment. La capacité d'apprendre sans la présence de l'enseignant, de se mettre à jour ou de se former à l'aide de tutoriels en ligne est une force à développer pour s'adapter à la réalité du designer graphique.

Pour Schleicher, directeur de l'éducation de l'OCDE,

[i]l n'est plus possible d'affirmer que ce que l'on apprend aujourd'hui nous servira pour toute la vie. À l'heure de la révolution numérique, il faut donner une boussole à chacun, pour le rendre capable de construire son propre savoir, apte à distinguer le vrai du faux quand il navigue sur Google. (cité dans Cavenaghi et Senécal, 2017, p. 89)

Au niveau collégial, j'observe dans mes groupes que certains étudiants, généralement plus jeunes, questionnent plus ou moins les sources qu'ils consultent sur internet alors que d'autres, souvent plus âgés, ont fréquemment déjà intégré cette « boussole » dont parle Shleicher. Je remarque cependant dans ma pratique d'enseignante que les étudiants plus jeunes ont souvent plus de facilité dans l'apprentissage des différents outils technologiques employés sur le marché du travail tels que l'ordinateur, les logiciels, les médias sociaux, etc., puisqu'ils utilisent ces technologies depuis leur plus jeune âge.

Ce constat est également observé par Jacques Daignault, professeur retraité en philosophie de l'éducation et des nouvelles technologies au département des sciences de l'éducation de l'Université de Québec à Rimouski. Selon lui, « les enfants en savent plus que les parents et les enseignants concernant l'usage des TIC<sup>2</sup> » (cité dans

---

<sup>2</sup> TIC : les nouvelles technologies (de l'information et de la communication) (NTIC ou TIC), intégrant les télécommunications, l'informatique, le multimédia (réseaux informatiques, internet,

Arpin-Simonetti, 2014, p. 25). Pour Daignault, l'enseignant d'aujourd'hui doit veiller à développer un jugement critique et une autonomie de l'apprenant face aux technologies :

[...] la véritable autonomie est dans la capacité de s'imposer les bonnes contraintes pour apprendre et créer. Pour cela, il faut que l'enseignant amène l'élève à utiliser les technologies dans un espace d'apprentissage. C'est donc lui le premier qui doit faire un usage critique des technologies. C'est à lui de veiller à ce que l'enfant ne tombe pas dans la paresse du divertissement et qu'il consente à faire des efforts. (cité dans Arpin-Simonetti, 2014, p. 25)

Malgré le rythme effréné de l'évolution technologique, dans le domaine de l'éducation, l'humain demeure irremplaçable. Mais, plus que jamais, l'usage des TIC s'impose en enseignement. Pour Eunice et Steinbronn (2008), lorsque la technologie est bien utilisée, elle ne remplace pas l'enseignant, mais son rôle se voit modifié. L'enseignant devient le facilitateur, le stratège et le coordonnateur des activités d'apprentissage. Il peut ainsi se concentrer sur l'accompagnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, se voit dans l'obligation d'être plus autonome, puisqu'il est en grande partie responsable de son évolution et de son cheminement dans le processus d'apprentissage.

### 1.2.2 Le cœur du problème

Afin de travailler dans le domaine du design graphique, mes étudiants doivent nécessairement acquérir les compétences relatives à la profession même. Au sens plus large, en tant que futurs travailleurs et citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle, ils devront également

---

vidéocommunication, téléphonie mobile...). Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). (*Le Robert*, 2019)

être en mesure de communiquer agilement, d'utiliser les technologies de l'information, de comprendre ces technologies et de les critiquer. De plus, ils auront à développer leur culture générale, à collaborer avec autrui et à jeter un regard critique sur le monde qui les entoure. Malheureusement, il n'existe pas de recette ou de guide précis pour dicter les étapes à suivre pour enseigner parfaitement. Une chose est claire cependant, le modèle d'enseignement magistral ne correspond plus aux attentes de la société actuelle. À ce sujet, Cavenaghi et Senécal (2109) écrivent ceci :

Le passage du modèle économique industriel à une économie du savoir propulsée par le numérique n'est pas la seule raison qui amène à constater l'obsolescence du modèle scolaire classique. Nous devons également prendre acte du fait que la nouvelle génération d'élèves a des besoins différents, auxquels les méthodes traditionnelles ne répondent plus. (P. 37)

L'ambition de ce projet n'est pas d'expliquer pourquoi l'ancien modèle ne fonctionne plus, mais de trouver des solutions concrètes face à cette nouvelle réalité. Afin de travailler dans le domaine du design graphique, tout étudiant doit nécessairement développer ses aptitudes en design graphique même, mais aussi développer un sens critique face à la technologie et l'utiliser de manière à s'adapter à la réalité du travail. Mes enseignements devant correspondre à ce contexte, il devient également impératif de revoir certaines méthodes d'enseignement à l'aide du numérique dans le but d'outiller chaque étudiant et de développer son autonomie face à ce besoin.

### 1.2.3 Les questions de départ

Comme mentionné précédemment, au Collège Inter-Dec mes étudiants ont tous un parcours hétéroclite, des âges et des aptitudes variées. Face à ce constat et à la nécessité de les mener vers le chemin de l'autonomie professionnelle, je me pose la question suivante : quel dispositif pédagogique pourrais-je utiliser pour optimiser les apprentissages en design graphique tout en favorisant l'autonomie de mes étudiants?

De cette question principale découlent plusieurs autres questions : la classe inversée pourrait-elle être une solution de personnalisation de l'enseignement et d'optimisation du temps chez les étudiants au collégial? La classe inversée favoriserait-elle le développement de l'autonomie d'apprentissage en continu? Comment doit-on adapter les méthodes d'enseignement à ce type de pratique inversée? La multimodalité pourrait-elle également contribuer à favoriser l'autonomie et à faciliter les apprentissages dans ce contexte ? Si oui, quels outils pourraient faciliter son usage?

#### 1.2.4 Les objectifs de la recherche

Pour répondre à ces questions, cette recherche a pour objectif principal de développer un dispositif pédagogique multimodal visant à faciliter l'autonomie des étudiants par certaines activités de classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial. Ainsi pour favoriser l'autonomie, ce dispositif aura l'ambition de proposer certaines stratégies pédagogiques novatrices impliquant en partie la présence des TIC. Pour ce, une production d'activités d'apprentissages multimodales devra être réalisée, testée auprès d'un échantillonnage d'étudiants et l'expérience devra ensuite être analysée.

D'un point de vue plus personnel, ce projet a pour but d'approfondir mes connaissances en pédagogie, en classe inversée et en multimodalité, de préciser certaines balises facilitant la mise en place de cette pratique en enseignement du design graphique au collégial, et de développer des ressources novatrices favorables à mon contexte d'enseignement. Une étude théorique approfondie et une analyse réflexive de ma pratique professionnelle feront donc également partie de mes objectifs.

D'un point de vue collectif, cette recherche en éducation des arts vise la maximisation de la qualité d'enseignement offert à mes étudiants, mais aussi le partage des connaissances avec mes collègues, avec l'ensemble des enseignants intéressés par mon

sujet, et avec la communauté internationale de chercheurs. À ce niveau, la conduite de ce projet unique devrait certainement occasionner des retombées positives en favorisant l'échange et la collaboration des professionnels du domaine de l'éducation. Cette étude devrait également permettre la consolidation et l'avancement de la recherche de pratiques éducatives innovantes dans le domaine de l'éducation, des arts, et du design graphique, puisque la classe inversée combinée avec la multimodalité est un sujet encore peu couvert dans ces domaines.

#### 1.2.5 Les limites du projet

La principale limite de ce projet est le temps. Les activités multimodales inversées nécessitant une certaine préparation devront être limitées en quantité, dans le but d'atteindre des objectifs de temps spécifiques et réalistes. L'angle choisi pour la recherche ciblera la question de l'autonomie, en relation avec la classe inversée, et la multimodalité. Ces concepts regorgeant de subtilités et d'impacts sur plusieurs acteurs dans le domaine de l'éducation peuvent mener vers bien d'autres avenues possibles, faute de temps, ces voies seront esquissées dans la conclusion.

Par exemple, j'effleurerai le sujet du changement de rôle chez les enseignants dans le système éducatif actuel. Il serait pourtant intéressant d'aborder l'appréhension de la pédagogie inversée par le corps professoral en milieu éducatif, mais le sujet de la peur ou des motivations de l'enseignant face à une telle approche ne fait pas partie de ma recherche. Bien qu'un entretien sera réalisé avec ma collègue enseignante Elitza Koroueva, avec qui j'ai partagé la charge de cours lors de l'expérimentation, le concept de collaboration ne sera pas abordé.

Une autre limite observée est l'accession aux recherches portant directement sur mon sujet. Alors que les recherches en pédagogie foisonnent au Québec, la classe inversée est un sujet de recherche de plus en plus populaire, mais encore peu développé dans les

différents niveaux d'apprentissage de la belle province. En 2016, Bélanger soulevait ce constat dans un article intitulé *La classe inversée*, paru dans la *Revue des sciences de l'éducation* :

Bien que cette méthode comporte l'avantage d'individualiser l'intervention pédagogique, il n'empêche que l'approche de la *maîtrise inversée* demeure difficile à mettre en place au Québec. En effet, les programmes québécois reposent sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage qui préconise la mise en place de situations d'apprentissage contextualisées permettant le développement de compétences et la coconstruction de connaissances (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2002). Ces fondements théoriques et praxéologiques se trouvent en porte-à-faux avec ceux de la pédagogie de la maîtrise, plutôt ancrée dans une conception cognitiviste et positiviste de la connaissance. (p. 217)

Ce présent mémoire ne cherche pas à opposer ni même à comparer les approches socioconstructiviste et cognitiviste mentionnées ci-haut par Bélanger. Cependant, les propos de Bélanger expliquent peut-être en partie pourquoi les recherches portant sur la classe inversée n'abondent pas au Québec. Selon mes observations, les études portant sur ce thème concernent davantage le domaine de l'enseignement de la grammaire au primaire (Hétu, 2014) et des sciences au niveau collégial (Cormier et Voisard, 2018; Bélanger, 2016). Au Canada anglais et aux États-Unis, on compte beaucoup plus d'études portant sur la pédagogie inversée, mais encore une fois, cette pratique semble majoritairement utilisée dans le domaine des sciences, des mathématiques et des langues (Lasry, Dugdale et Charles, 2014; Bishop et Verleger, 2013). Quelques rares études, telle que *The flipped museum : Leveraging technology to deepen learning* (Harrell et Kotecki, 2015) s'inscrivent dans le domaine de l'enseignement des arts.

#### 1.2.6 L'étendue de la recherche

Malgré le manque de littérature directement reliée à ma recherche, l'article *Inverser sa classe de manière profitable*, rédigé par David Bélanger et publié au Québec dans la

revue *Pédagogie collégiale* à l'automne 2016, attire mon attention puisque l'auteur propose quelques balises pour appliquer cette pratique de manière efficace. Son angle de recherche rejoint le mien puisque je souhaite aussi favoriser les pratiques de la classe inversée à l'aide d'un dispositif.

Une autre recherche qui compte plusieurs similitudes avec mon projet a été réalisée en Chine à l'Université de Huanghuai en 2016 par Da-Hong, Bing-Shen, Hong-Yan et XI-Ping. « Design of experiment course “Computer-aided landscape design” based on flipped classroom » est une expérimentation visant à évaluer l'efficacité d'un cours d'architecture de paysage, assisté par ordinateur au premier cycle. Pour ce faire, les chercheurs ont comparé un cours régulier en offrant le même cours en classe inversée. Les quatre points communs entre ma recherche et cette étude menée en Chine sont : le sujet de la classe inversée, l'échantillonnage constitué d'un public adulte, le contexte d'enseignement relatif au design, l'apprentissage de notions techniques impliquant l'utilisation d'un ordinateur. Nonobstant ces similitudes, l'aspect créatif est pour moi beaucoup plus important que la technique dans mes cours.

Plus près de chez nous, la notion de multimodalité est de plus en plus connue dans le domaine de l'enseignement. Plusieurs articles et bouquins ont été rédigés à ce sujet aux États-Unis, en Angleterre et en Australie depuis le milieu des années 1990. Parmi les précurseurs du sujet, on compte Charles Goodwin, Gunther Kress et Theo van Leeuwen (cité dans Jewitt, Bezemer, O'Halloran, 2016, p. 2). Au Québec, un des groupes les plus actifs à ce sujet est le Groupe de recherche en littératie médiatique et multimodale (LMM), fondé en 2009 par des enseignants de l'UQAM, de l'UQAR et de l'UQTR ([www.litmedmod.ca](http://www.litmedmod.ca)). Ce groupe s'intéresse à la multimodalité dans le domaine de l'enseignement.

Ma directrice de maîtrise, Moniques Richard, faisant elle-même partie de ce groupe, a effectué plusieurs recherches à ce sujet. *Le projet AmalGAME et son dispositif multimodal. Création et transposition de pratiques par de futurs enseignants en arts*

*plastiques* réalisé par Richard (2015) sera certainement utile dans ce projet. Cette recherche-action collaborative émerge d'un besoin d'encourager l'inclusion de « compétences artistiques, médiatiques et pédagogiques » dans la préparation de projets scolaires « signifiants » pour de futurs enseignants en arts et leurs élèves à venir (p. 1). L'autonomie, la pédagogie, les médias et la technologie, le dispositif et la génération de « sens » sont des thèmes abordés par Richard, et qui font aussi partie de ma recherche.

Dans le sujet qui me concerne, la multimodalité sera majoritairement abordée sous l'angle pédagogique en questionnant la relation qu'elle entretient avec la notion d'autonomie. Pour cette partie, je m'intéresserai à Richard (2015), à Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), mais aussi à Livingstone (2002). La jonction de la multimodalité et du design graphique sera aussi présente dans cette étude sans toutefois constituer le point central de cette recherche. Pour cet aspect, Albers et Harste (2007), Kress et Van Leeuwen (2006), Richard (2012), et Majeau (2018) feront partie de mes inspirations théoriques, puisque je considère les arts visuels assez près du design graphique.

Bien que mon projet de développement d'un dispositif multimodal facilitant la classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial ait quelques points en commun avec certaines des recherches recensées, sa pertinence, sa nécessité et son unicité résident dans la fusion des thèmes de la classe inversée, de la multimodalité, de la recherche d'autonomie et de l'enseignement du design graphique au collégial. Même si la situation problématique abordée dans ce projet est spécifique, je crois que certains éléments de ma recherche pourront être transférables à d'autres situations. De plus, ma recherche devrait pouvoir servir de référence au domaine du design graphique et, par extension, au domaine des arts.

## CHAPITRE II

### CADRE POUR UN DISPOSITIF MULTIMODAL DE CLASSE INVERSÉE AU COLLÉGIAL

Ce deuxième chapitre présente les notions théoriques à la base de cette recherche. Ce cadre théorique servira à éclaircir la problématique initiale, à définir les concepts clés de ce mémoire, à appuyer en partie la méthodologie et à faciliter l'analyse de données. Ainsi, les théories présentées dans ce chapitre seront réinvesties tout au long de ce projet de recherche.

De manière à plonger le lecteur au cœur même du sujet, ce cadre théorique permettra d'abord de préciser un certain vocabulaire conceptuel relatif à cette recherche. Les notions de pédagogie, de dispositif et d'autonomie seront introduites. Puis, il sera question de cibler l'adulte et la notion d'autonomie en contexte d'apprentissage. Ensuite, la problématique de l'autonomie sera réfléchi et associée à la stratégie pédagogique envisagée dans ce projet. Cet exercice de liaison se fera ainsi entre la problématique initiale de l'autonomie et la pédagogie ouverte et informelle, entre l'autonomie et la pédagogie active, ainsi qu'entre l'autonomie et la pratique de la classe inversée. Le thème de la technologie et des médias en classe sera également abordé. Diverses opinions relatives à la présence des TIC en milieu éducatif seront relatées, pour ensuite étudier la multimodalité et ses apports possibles en matière d'autonomie d'apprentissage. Finalement, je tenterai d'établir certains liens entre l'ensemble des notions théoriques présentées dans ce chapitre et ma propre recherche.

## 2.1 Précisions d'un certain vocabulaire conceptuel

### 2.1.1 Les notions de pédagogie et de dispositif

L'objectif principal de cette recherche étant de développer un dispositif pédagogique multimodal visant à faciliter l'autonomie des étudiants par certaines activités de classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial, il m'importe maintenant de préciser les notions de pédagogie et de dispositif. Pour Taurisson et Herviou (2015), l'apprentissage se fait par la réflexion. Cela implique une forme « d'intériorisation » ou d'« appropriation » qui permet de faire des liens avec les nouvelles connaissances et celles que l'élève possède déjà (p. 2). Le livre de ces deux auteurs, *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*, débute par la définition suivante du mot pédagogie :

Constituer une pédagogie, c'est mettre en place des dispositifs qui placent les élèves en action : action intellectuelle pour l'appropriation de connaissances, de concepts, de savoir-faire, de compétences. Dans cette appropriation réside la finalité d'une pédagogie. Les dispositifs déployés favorisent une rencontre entre le maître et les élèves au moment de la mise en action. La rencontre donne du sens, elle permet de la guider et d'établir des relations plus personnelles. Cette rencontre peut se faire en tête à tête, mais pas seulement. Il est des rencontres intellectuelles, jamais directes, qui vous marquent à jamais. (p. 2)

Taurisson et Herviou (2015) soutiennent que le dispositif favorise non seulement la rencontre entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre l'élève et ses pairs. Dans cette citation, on comprend que l'on apprend en faisant. Pour les auteurs, le dispositif pédagogique est un outil qui permet d'engager l'action chez l'apprenant. En engageant l'action, le dispositif favorise donc l'accession au savoir-faire.

Talon et Lecllet (2008) proposent leur propre définition du mot « dispositif » telle qu'elle suit :

Nous entendons par le vocable « dispositif d'apprentissage » un ensemble de procédures diverses... incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particulières. (p. 74)

Un bel exemple concret de projet faisant usage d'un dispositif pédagogique multimodal est [l]e projet *AmalGAME et son dispositif multimodal. Création et transposition de la pratique par de futurs enseignants en arts plastiques* (Richard, 2015). Cette étude émerge d'un besoin d'encourager l'inclusion des « compétences artistiques, médiatiques et pédagogiques » dans la préparation de projets scolaires « signifiants » pour les futurs enseignants et leurs élèves à venir (p. 1). De manière à créer du « sens » pour eux et leurs élèves, les futurs enseignants étaient invités par Richard à participer à une série d'activités organisée en trois phases : (1) exploration et collaboration; 2) réalisation de projet et autonomie; 3) diffusion et réflexion (p. 9). Selon la chercheuse, *AmalGAME* a servi de « déclencheur à des activités qui favorisent la circulation de l'imaginaire en dehors d'un cadre trop souvent dominé par des préoccupations disciplinaires, en puisant dans les pratiques artistiques actuelles et la création au quotidien » (p. 9). Ce projet de recherche-action collaborative pourra certainement servir de référence et d'inspiration dans cette recherche puisque les activités du dispositif invitent à la collaboration, au développement de l'autonomie et à la réflexion.

### 2.1.2 L'autonomie fonctionnelle, sociale et cognitive

Pour définir l'**autonomie** en contexte d'apprentissage, Théis (1998) s'appuie en partie sur les écrits de Morin et Brief (1995). Selon lui, l'encadrement doit se faire à la fois en groupe (selon un certain cadre et à l'aide de consignes précises) ainsi que de manière

individuelle. Théis (1998) distingue trois types d'autonomie : l'autonomie fonctionnelle, sociale et cognitive.

L'autonomie fonctionnelle fait référence au développement physique de l'enfant en bas âge. Pour Morin et Brief, « l'autonomie fonctionnelle n'est donc pas l'apanage d'un esprit indépendant qui se cherche des rôles, mais la caractéristique d'un organisme qui s'organise de mieux en mieux » (cité dans Théis, 1998, p. 30).

L'autonomie cognitive s'associe également au développement de l'enfant, mais est reliée aux apprentissages qu'un enfant peut faire seul ou en groupe. Selon Morin et Brief (1995), l'enfant réalisant son évolution développera certaines stratégies d'apprentissages qui lui deviendront propres et utiles tout au long de sa vie. En citant Morin et Brief, Théis (1998) souligne que l'interaction joue un rôle particulier dans le développement de ce type d'autonomie. À noter que l'autonomie cognitive n'est pas l'autonomie intellectuelle qui fait plutôt référence « aux réflexions et à la pensée en général » (Théis, 1998, p. 30).

Comme son nom l'indique, l'autonomie sociale implique la rencontre de l'enfant avec les autres. Afin de développer ce type d'autonomie, l'interaction avec l'enseignante et les pairs est nécessaire. Pour Morin et Brief, « l'autonomie sociale est étroitement liée à l'interdépendance » (cité dans Théis, 1998, p. 30). Ainsi le contact avec les autres est signifiant dans un contexte d'apprentissage visant l'autonomie chez l'enfant.

### 2.1.3 L'autonomie en contexte d'apprentissage chez l'adulte

Théis (1998) soulève des facettes très intéressantes de l'autonomie, mais cette notion est-elle la même en contexte d'apprentissage chez l'adulte? Puisque ma recherche s'applique à un échantillonnage adulte, il apparaît pertinent d'approfondir la notion d'autonomie chez l'adulte.

Danis et Tremblay (1985) divisent l'apprentissage adulte en deux parties. Selon eux, l'apprentissage est un « processus interne » et un « processus développemental » (p. 427). Pour décrire le « processus interne », ils s'appuient sur une recension d'écrits selon laquelle :

[...] l'apprentissage est un processus unique et individuel (Pine et Horne, 1969; Rogers, 1969) qui se produit à l'intérieur de l'apprenant (Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970; Brundage et Mackeracher, 1980). Un autre principe précise ce qui précède : le processus d'apprentissage est un processus actif (Abercrombie, 1981) qui engage tout l'être de l'apprenant dans ses dimensions physiologiques, émotives et intellectuelles (Rogers, 1969; Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970). (p. 427)

Quant au « processus développemental », pour le décrire cet article reprend les théories de Lindeman (1961), de Pine et Horne (1969), de Smith et Haverkamp (1977), de Brundage et Mackeracher (1980) et de Stubblefield (1983), selon lesquelles « l'apprentissage est un processus naturel, évolutif » (cité dans Danis et Tremblay, 1985, p. 427). Selon les auteurs, ce deuxième processus « mène vers une autonomie et une conscience de soi croissantes » (p. 427). « Les autodidactes transcendent leur propre processus pour en extraire des règles ou des principes touchant leur propre apprentissage ou l'apprentissage général. Il s'agirait ici de manifestations de méta-apprentissage » (p. 428). Dans un tel niveau d'apprentissage, il y a, chez l'apprenant, « une connaissance du processus suivi ainsi qu'une réflexion sur ce processus [...] On retrouve ce type de processus spécifiquement chez les adultes (p. 428).

On observe également, dans le processus développemental, l'idée de Parson et Johnson (1978) selon laquelle l'apprentissage devrait être « séquentiel » et « graduel » (cité dans Danis et Tremblay, 1985, p. 428). À cela s'ajoutent les théories de Brundage et Mackeracher (1980), de Zemke (1981) et de Stubblefield (1983) pour qui l'apprentissage devrait « correspondre aux besoins, aux intérêts, aux valeurs, aux tâches qui sont spécifiques à chaque stade de développement de l'adulte et qui évoluent en fonction de ces stades » (p. 428)

Robineault (1984) mentionne que :

L'accession à l'autonomie ne se produit pas par un simple enchantement. Elle suppose que l'on ait développé une certaine capacité d'adaptation à certaines circonstances de la vie. Parfois l'adaptation est mieux accomplie en modifiant ces circonstances; parfois, et alors une quasi fatale nécessité l'impose, l'adulte doit s'adapter à ces circonstances sans pouvoir les changer. Voilà pourquoi il faut parfois agir sur l'individu et parfois agir sur les circonstances de la vie, comme sur les conditions de l'apprentissage. (p. 229)

En somme, le texte de Robineault sous-entend que certains apprentissages dépendent du degré d'adaptation de l'apprenant à un certain contexte. Il est parfois possible d'adapter son enseignement, mais certaines notions demeurent essentielles à un contexte précis. Danis et Tremblay rejoignent aussi les propos de Robineault puisque, pour eux, l'apprentissage part de l'humain, de ses intérêts, de son bagage d'« expériences personnelles antérieures » (p. 429), mais il doit aussi se développer par séquences d'activités pratiques enrichies de théories. Quant à la notion d'« accession à l'autonomie », mentionnée ci-haut par Robineault, d'autres chercheurs abordent aussi le sujet tel que suit :

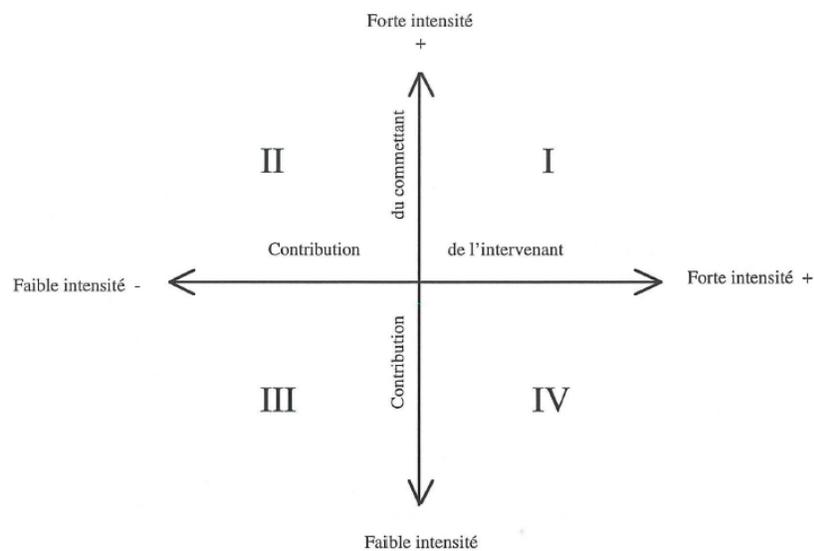
Lorsque la pratique habituelle consiste à vérifier si l'apprenant est capable de se débrouiller seul avec les connaissances qu'on lui a transmises, il n'est pas surprenant de constater que ceux qui sont déjà autonomes le deviennent davantage, alors que les autres sont abandonnés à eux-mêmes, sans soutien au transfert et sans aide pour relever des défis toujours plus grands. (Guillemette et Luckerhoff, 2016, p. 2)

Ce passage réfère à Vygotsky (1978) pour qui « l'abandon est le contraire de l'autonomisation ». (Cité dans Guillemette et Luckerhoff, 2016, p. 2). Un élève en difficulté d'apprentissage n'ayant pas le soutien enseignant nécessaire à son évolution pourrait donc devenir très vulnérable et être tenté d'abandonner ses études, ce qui le mènerait à un échec.

## 2.2 Relation entre pédagogie et autonomie

### 2.2.1 Pédagogie ouverte et informelle (ou pédagogie interactive)

Théis (1998), présente une corrélation intéressante entre le concept d'autonomie et la pédagogie ouverte et informelle de Paquette (1992).



**Figure 2.1** Le plan cartésien de Paquette (1992) (cité dans Théis, 1998, p. 18).

La figure 2.1 présente les quatre courants pédagogiques selon Paquette (1992). Cette classification a été réalisée en fonction de « la nature de la contribution de l'« intervenant » (l'enseignant) et du « commettant » (l'élève) : la pédagogie encyclopédique, la pédagogie libre, la pédagogie fermée et formelle et la pédagogie ouverte et informelle » (Paquette cité dans Théis, 1998, p. 17).

Tel qu'illustré par ce schéma, on voit que la contribution de l'enseignant est très élevée dans la pédagogie encyclopédique (IV), alors que l'apprenant est plutôt passif dans ce

type de pédagogie. La pédagogie libre (II) implique l'étudiant de manière active, alors que l'enseignant est beaucoup moins impliqué. Ici, « l'élève a le droit d'accepter ou de refuser le soutien de l'enseignant et c'est lui-même qui décide ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas ». (Paquette cité dans Théis, 1998, p. 19). La pédagogie fermée et formelle (III) suit la logique d'une structure rigide dictée par un programme précis dans lequel « c'est la logique du contenu qui domine » (p. 20). Ici, l'enseignant est un gestionnaire de contenus, alors que les apprenants « n'ont aucun pouvoir de décision en ce qui concerne l'apprentissage et les objectifs à atteindre » (p. 20). Puis, la pédagogie ouverte et informelle ou pédagogie interactive (I) remporte la palme de l'implication chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Comme résumé par Théis (1998), **la pédagogie ouverte et informelle** de Paquette vise la « responsabilisation et l'autonomisation de l'élève » (p. 20). Contrairement à ce qu'en pense le sens commun, ce type de pédagogie implique un grand investissement de la part de l'enseignant et aussi de la part de l'apprenant. En faisant usage de ce type de pédagogie, l'enseignant devra préparer des activités d'apprentissage permettant à l'étudiant d'établir des liens entre les différentes notions. De son côté, l'apprenant aura une certaine liberté d'actions et de prise de décisions dans la réalisation de ces activités. Dans ce type de pédagogie, l'enseignant devra aménager un espace favorable au contexte d'apprentissage, mais pour favoriser ce contexte, l'apprenant sera aussi invité à s'impliquer dans l'aménagement de cet univers éducatif (p. 20). L'interaction entre l'enseignant et l'apprenant occupe ainsi un rôle clé dans la pratique de ce type de pédagogie.

Selon Paquette (1979), le rôle de l'enseignant devrait être celui d'un guide permettant à l'apprenant d'évoluer selon son potentiel propre. Ainsi, l'approche ouverte et informelle considère les différences de l'apprenant à plusieurs niveaux. Voici comment Paquette (1979) présente cet aspect :

L'étudiant est différent d'un autre par rapport : à ses intérêts, à ses préoccupations, à son rythme, à son style cognitif, à ses talents, à ses expériences antécédentes, etc. Il sera donc important pour l'éducateur de favoriser des situations d'apprentissage assez larges pour permettre de respecter ces différences et d'y faire appel. (p. 18)

La notion de « croissance individuelle » fait également partie des fondements de la pédagogie ouverte et informelle. Selon Paquette (1979), chaque personne est unique et devrait pouvoir évoluer selon ses propres capacités. Bien que Paquette parle d'individualité de croissance, il n'associe pas ce développement à un geste individuel. Pour apprendre, chaque individu doit pouvoir acquérir des connaissances, développer ses habiletés, se comparer aux autres et au « monde social » (p. 18). Si ces conditions sont réunies, et que l'environnement scolaire est « suffisamment riche et diversifié », « le processus d'apprentissage naturel » sera généré à partir « du dynamisme interne de l'étudiant » (p. 19). Ainsi, la « responsabilisation et l'autonomisation de l'élève » seront favorisés (Théis, 1998, p. 20).

De leur côté, Masciotra et Medzo (2009) précisent le concept d'autonomie :

[...] la compétence ne représente qu'une face de l'autonomie : la maîtrise globale des situations. [...] L'autre face de l'autonomie est la maîtrise de soi. Cette dernière ne s'appuie pas forcément sur une ou des compétences. La maîtrise de soi ne peut, en effet, relever de compétences prescriptibles dans un programme de formation, autrement on éluderait une caractéristique fondamentale de l'autonomie : la liberté qui n'est pas prescriptible ». (p. 29)

Pour Masciotra et Medzo (2009), l'autonomie est en quelque sorte la liberté de se débrouiller soi-même, mais cette liberté n'est pas possible sans ressource. Selon eux l'autonomie est possible à l'aide de « ressources internes » (telles que la connaissance, le savoir-être, et les aptitudes physiques), et de « ressources externes » (telle que les ressources matérielles et humaines) (p.29). Ces auteurs sont aussi d'avis que les adultes apprennent toute leur vie et que « tous les membres d'une société s'entre-éduquent à tous les âges de la vie » (p.29).

### 2.2.2 Pédagogie active : vers l'autonomie

Ma grand-mère maternelle était enseignante au primaire dans les années 1950. Je revois cette image d'elle assise à son bureau, l'air fier et autoritaire. À son époque, on employait la pédagogie encyclopédique dans les écoles. Ma grand-mère détenait le « savoir » et le transmettait aux élèves. Dans sa classe, l'étudiant passif répétait bien souvent les leçons apprises par cœur, et gare à lui s'il oubliait une réponse. Heureusement pour nous et nos générations futures, le domaine de l'éducation a bien évolué depuis. Le modèle classique de l'enseignant détenteur du savoir qui transmet la connaissance de manière magistrale aux élèves et qui sanctionne lorsqu'il y a erreur a définitivement démontré ses limites.

Tel que mentionné par Cavenaghi et Sénécal (2017) : « lorsque l'enseignante n'est plus simplement une pourvoyeuse de savoirs, mais devient une guide qui donne à l'élève des moyens de se former sur les plans cognitif, affectif et social, c'est toute la conception de la profession qui change [...] L'école n'a plus le monopole du savoir. » (p. 88) Depuis le début des années 1990, la réforme scolaire a grandement changé le rôle de l'enseignant au Québec, et ce, du primaire à l'université. L'approche par compétences positionne l'enseignant tel un guide qui accompagne l'apprenant dans la réalisation de projets scolaires. L'apprenant évolue maintenant de manière individuelle, mais aussi et surtout de manière collective. Aujourd'hui, on apprend en faisant, c'est-à-dire que l'on apprend par la découverte et l'exploration, la réflexion et l'analyse, l'échange et l'entraide, etc. On ne reste plus passif devant l'enseignant qui nous transmet de la matière pendant des heures. C'est ce qu'on appelle la pédagogie active.

Comme mentionné par Cavenaghi et Senécal (2017), la pédagogie active a été réfléchi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par des pédagogues tels que Célestin Freinet, Maria Montessori, Rabindranath Tagore, John Dewey et Carl Rogers.

Cette approche pédagogique se fonde sur le postulat suivant : les enfants sont naturellement curieux et animés du désir de découvrir. Ils et elles aiment faire des apprentissages si on leur donne les moyens d'y participer activement et lorsqu'on leur permet de comprendre le sens des tâches qui leur sont proposées. Les méthodes actives ont un point en commun : elles placent l'élève au centre du processus d'apprentissage. (p. 97)

Notons que la pédagogie active s'insère très bien dans la catégorie de la pédagogie ouverte et informelle de Paquette (1992), puisqu'elle implique l'élève directement, mais la contribution de l'enseignant y est aussi primordiale. En somme, on pourrait dire que l'enseignant planifie et guide l'action, alors que l'élève réalise l'action en vue de rejoindre l'objectif de l'autonomie. Ici, l'élève apprend à faire.

Selon d'Alexis Leontiev (1903-1979), psychologue soviétique spécialisé en psychologie du développement, pour favoriser l'apprentissage, « l'action doit avoir un aspect authentique, c'est-à-dire assez important, pas trop simple ou simpliste. Elle doit exiger un certain travail de recherche et avoir un sens ». (cité dans Taurisson et Herviou, 2015, p. 76) Pour Leontiev, l'apprentissage se fait en contexte social, mais prend source dans la conscience de celui qui apprend. L'activité servira alors de « cadre à un apprentissage faisant appel à l'intériorité de chaque élève ». (p. 77)

Tout comme Leontiev, Vygotski (1896-1934), psychologue soviétique, stipule que l'apprentissage se fait individuellement et en groupe. Taurisson et Herviou (2015) s'inspirent également de ses propos.

[Vygotski] a aussi montré qu'apprendre est une activité ayant une composante sociale, même si l'apprentissage est finalement toujours individuel. Il a distingué sens et signification et a introduit une approche qu'on qualifierait aujourd'hui de systémique. Il a montré les difficultés des chemins entre langages et pensée. (p. 70)

En quelques mots, on pourrait tenter d'imager le concept du langage et de la pensée de Vygotski par le mouvement d'un mot verbalisé par l'élève, qui sort de sa bouche, pour ensuite revenir dans sa tête et créer des liens selon les références qu'il connaît et

auxquelles il peut associer le mot. Pour Vygotski, « le sens se construit aussi en cherchant le contact intellectuel avec l'autre, en recevant l'écho, en corrigeant et en recommençant » (Taurisson et Herviou, 2015, p. 73).

Pour ma part, j'ai reçu un enseignement de type majoritairement magistral, du primaire au Cégep. Ce n'est qu'à l'université que j'ai réellement commencé à apprendre en faisant, en explorant, en analysant, etc. Aujourd'hui, dans mes cours, je tente d'utiliser les méthodes d'enseignement avec lesquelles j'ai le mieux appris. Cependant, bien que je privilégie la pédagogie par projet, qui « entre dans le champ de la pédagogie active » (Talon et Lecllet, 2008, p. 59), je transmets encore régulièrement à mes étudiants une partie de la théorie de manière magistrale. Je réalise que certains étudiants bénéficient de cette méthode « traditionnelle » alors que d'autres sont incapables d'assimiler quoi que ce soit en restant passifs. Je souhaite ainsi modifier en partie mes pratiques pédagogiques.

### 2.2.3 Classe inversée

Explorée dans les années 1990 par Eric Mazur, la classe inversée est l'une des pratiques de la pédagogie active. L'objectif de la classe inversée est de garder l'apprenant actif (Meyer et Jones, 1993) et de dynamiser les séances de cours. De manière générale, on dit « inversée » parce que la théorie autrefois transmise en classe par l'enseignant est consultée par l'apprenant à la maison, alors que la partie « devoir », traditionnellement faite à la maison, se fait en grande partie en classe. Selon Bélanger (2016),

[...] il n'existe pas un modèle universel de la classe inversée. Cependant, toutes les versions ont pour prémisses que les étudiants entrent en contact avec des savoirs avant une leçon, et qu'ils utilisent ou réinvestissent ces savoirs en classe, sous la supervision de leur professeur (Hamdan et collab., 2003), un peu comme si les étudiants assistaient à leur cours traditionnel en dehors de la classe (dans le confort de leur foyer, à la bibliothèque, etc.), puis faisaient leurs devoirs en classe, sous supervision enseignante. (p. 23)

Comme décrit par Bélanger, cette pratique pédagogique me semble intéressante à appliquer dans mon contexte de classe, puisqu'elle laisse à l'élève la liberté de choisir son horaire, de réécouter la matière à sa guise, de survoler les bases et d'approfondir les contenus. Selon les propos de Cormier et Voisard (2018), la classe inversée me permettrait probablement de personnaliser mes enseignements en passant plus de temps avec les étudiants démontrant certaines lacunes. Selon eux, « [l]a pédagogie inversée permet de libérer du temps qui peut être judicieusement utilisé pour rendre les étudiants plus actifs en classe ». (p. 6)

Or, l'inversion de la classe n'est pas simple. Bien qu'un exposé développé pour un cours magistral, notamment, puisse être repris en classe inversée, il sera important d'adapter ses contenus à l'approche. Il ne s'agit pas seulement de faire visionner une vidéo ou de faire lire un document (Hattie et Yates, 2014). La classe inversée encourage d'abord la production d'un contenu unique et personnalisé, comme la production d'une courte vidéo conçue entièrement par l'enseignant même, par exemple. Suite au visionnement, une « activité préparatoire [...] simple à réaliser » (Bélanger, 2016, p. 25) doit alors être prévue par l'enseignant dans le but que l'élève s'approprie le contenu de manière active et que l'enseignant puisse valider la consultation du contenu et la compréhension de l'élève. Toujours selon Bélanger, en pédagogie inversée « l'apprentissage implique que l'étudiant soit actif cognitivement ». (p. 24)

Une recherche dirigée par Jensen, Kummer et Godoy stipule que la force de la classe inversée réside d'abord et avant tout à même l'usage de la pédagogie active (cité dans Bélanger, 2016, p. 25). Selon cette recherche, la difficulté de la mise en place de ce type de pratique est de trouver l'équilibre entre la complexité et la simplicité des activités d'apprentissage. Ainsi, une étude sur la motivation menée par Viau (1994) suggère de débiter par des activités simples, puis d'augmenter le niveau de difficulté (cité dans Bélanger, 2016, p. 27). Cela permettrait, selon Viau, de donner aux étudiants

un sentiment de confiance en eux et de « compétence ». Cela permettrait aussi d'équilibrer progressivement les apprentissages.

Pour inverser une classe, d'après Bélanger, il sera important de ne pas perdre de vue la ou les compétences à développer et l'objectif final de la formation. Notons que pour Taurisson et Herviou (2015), « une compétence est une suite organisée de connaissances précises en fonction d'une fin » (p. 41). De là l'importance pour l'enseignant d'établir les actions à entreprendre pour atteindre une série d'objectifs en vue de la compétence à acquérir. Un effort de préparation, de production ou d'adaptation des contenus sera donc requis chez l'enseignant.

Comme soutenu par Bélanger, l'application de la classe inversée exige « un grand jugement de la part du professeur dans le choix des méthodes à agencer » (p. 23). Avec la classe inversée, les « habitudes » (p. 24) de l'enseignant sont quelques fois « bousculées » (p. 24), puisque la partie active en classe ressemble davantage à un laboratoire et que cela implique une part d'improvisation. Une maîtrise totale de la matière et une grande flexibilité doivent être assumées par l'enseignant afin d'éviter une perte de contrôle.

## 2.3 Les technologies au sein du système éducatif

### 2.3.1 Relation entre technologie et autonomie

Les TIC seront inévitables dans ce projet, puisque la pratique de la classe inversée implique inévitablement la technologie. L'usage de ces technologies est-il générateur d'autonomie ou, à l'inverse, est-il nécessaire d'avoir une certaine autonomie pour employer ces technologies? Tous n'ont pas la même réponse. Observons différents points de vue sur le sujet.

Dans l'article *Quand technologie rime avec pédagogie*, Jean-Yves Lescop (1999), professeur titulaire à l'Unité d'enseignement et de recherche science et technologie de la Télé-université du Québec, mentionne que « l'accès convivial aux technologies de l'information et à la connaissance permet à l'élève d'apprendre à apprendre tout en prenant en charge, dans un environnement contrôlé, son propre cheminement d'apprentissage » (p. 47). Selon Lescop, cette autonomie offre à l'apprenant une certaine mise à jour et engendre chez lui « la valorisation de l'acte d'apprendre » (p. 47). Lescop croit que l'on devrait faire confiance à l'apprenant et le responsabiliser dans cette quête d'autonomie en le laissant évoluer « à sa façon dans la recherche du savoir et des connaissances » (p. 47). En permettant recherche, interaction et collaboration, la technologie serait un outil favorisant un apprentissage dans lequel l'autonomie est ciblée (p. 48).

Pour sa part, Jacques Daignault, nous met en garde face à ces technologies. Dans une entrevue réalisée par Arpin-Simonetti (2014) avec l'ancien professeur au Département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, Daignault nous dit : « [o]n a accès à tellement d'information qu'il faut précisément développer de meilleures stratégies d'apprentissage pour transformer cette information en connaissance. Et ça, jamais une technologie ne le fera à notre place » (p. 24).

Selon Daignault, il importe de distinguer entre la consommation de l'information et le développement de connaissance. Les TIC sont présentes en enseignement et le resteront, mais il faut les critiquer et ne pas « imposer un modèle pédagogique » uniformisant l'enseignement, est-il précisé dans l'entrevue. Pour Daignault, « la véritable autonomie est dans la capacité de s'imposer les bonnes contraintes pour apprendre et créer. Pour cela, il faut que l'enseignant amène l'élève à utiliser les technologies dans un espace d'apprentissage » (p. 25). L'enseignant doit donc adopter un regard critique face à cette technologie. Il doit aussi encourager et guider les efforts

de l'apprenant vers l'apprentissage plutôt que de le laisser tomber dans la « paresse du divertissement » (p. 25).

Quant à Sonia Livingstone, professeure de psychologie sociale et ancienne directrice du département des médias et des communications à la London school of economics and political science en Angleterre, elle s'intéresse grandement à l'impact des nouvelles technologies, des médias et de l'accessibilité à l'internet dans le système éducatif. Livingstone (2004) soutient que les inquiétudes suscitées par les TIC en enseignement sont loin d'être soulagées (p. 12). En plus de concerner les apprenants, les enseignants et la société, ce débat interpelle plusieurs instances politiques relatives à l'éducation, à la culture, et à l'économie. Dans *Language and the media : An emerging field for social psychology* (Livingstone et Lunt, 2001), les chercheurs soulignent l'importance de poursuivre le débat qui évolue tous les jours, puisque les jeunes d'aujourd'hui s'informent, échangent et se divertissent par l'entremise des médias de masse plus qu'ils ne parlent avec leurs proches (p. 1). Les médias de masse s'infiltreraient dans nos vies en modifiant nos valeurs, notre culture, nos pratiques, nos relations sociales, nos façons de communiquer localement et mondialement, et même notre propre identité.

Dans cet article, Livingstone et Lunt (2001) dressent un éventail de recherches relatives aux domaines des médias et réalisées par des psychologues sociaux. Ils mentionnent que la communication n'est plus linéaire, tel le schéma classique où le message part de l'émetteur vers le récepteur. Aujourd'hui, la communication plutôt circulaire véhicule un sens complexe et favorise une certaine autonomie relative selon les médias utilisés. Le public n'est plus un récepteur passif, mais un interprète actif de cette communication à laquelle il participe pour collaborer à la construction de sens dans la société. Les médias ne sont plus uniquement transmetteur d'information mais ils génèrent des rituels contribuant à façonner la culture, le sens et donc à bâtir la société (p. 11). Le pouvoir institutionnel des médias, entouré d'un contexte précis, est maintenant basé sur

une ouverture à la discussion, à l'échange, à la collaboration. Pour Livingstone et Lunt, les médias sont des artefacts multiformes et complexes (p. 2).

Par surcroît, Livingstone (2004) s'intéresse spécifiquement au concept de l'éducation aux médias. Selon elle, aujourd'hui, l'apprenant ne doit plus seulement apprendre à lire et à écrire, il doit pouvoir accéder, analyser, évaluer et créer des messages sous différentes formes (p. 5). Notons que ces critères de performance épousent parfaitement l'approche par compétences. Les médias posant des conséquences sur nos vies, notre société, nos valeurs et notre identité, ils ne devraient pas être considérés uniquement à titre de matériel ou d'outil. La chercheuse souligne toutefois l'importance de l'accessibilité aux technologies dans le système éducatif contemporain de manière à favoriser la culture et à offrir les mêmes chances d'éducation à tous.

### 2.3.2 Lien entre multimodalité et technologie

Utilisée dans l'enseignement de type hybride, la classe inversée fait largement appel à la multimodalité. Bon nombre de chercheurs mentionnent que la nécessité de s'intéresser à la multimodalité est directement liée aux avancées technologiques et à l'omniprésence des médias dans nos communications quotidiennes (Albers et Harste, 2007; Jewitt, Bezemeret O'Halloran, 2016; Kress, 1997; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Livingstone, 2004). Notons que la recherche en multimodalité débutée au milieu des années 1990 est directement liée à la période où l'ordinateur est devenu accessible au grand public. Quelques années plus tard, avec le foisonnement des médias sociaux, la personnalisation du web et le développement constant de la technologie, la communication a bien évolué.

Dans le cadre de cette recherche en éducation des arts, la multimodalité fait référence à l'utilisation de divers modes d'apprentissage tels que la parole, la lecture, l'image fixe,

l'image en mouvement, le son, etc. Selon Jewitt, Bezemer et O'Halloran (2016), chaque mode a ses contraintes, mais l'addition des différents modes contribue à compléter la communication :

[...] we use gesture, inscription, speech and other means together in order to produce meanings that cannot be accounted for by any of the existing disciplines. This fact became more noticeable with the introduction of digital technologies, which enable people to combine means of making that were more difficult or impossible to disseminate before. (p. 2)

L'usage de plusieurs modes peut s'avérer très pertinent pour ce projet de dispositif puisque tout apprenant a ses préférences en matière d'apprentissage. Ainsi, une personne plus auditive aura accès au son; une personne plus visuelle, à l'image fixe ou en mouvement; une personne plus analytique profitera de lectures et d'autres outils mis à sa disposition. De plus, avec un usage multimodal, une variété d'exemples peut être offerte pour une même notion, ce qui facilite encore plus l'apprentissage. Je m'intéresserai donc au concept de multimodalité sous un angle pédagogique, mais également au travail de chercheurs qui se sont intéressés à la notion de multimodalité dans le domaine des arts et du design graphique tels que Albers et Harste (2007), Kress et Van Leeuwen (2006) et Richard (2012 et 2015).

### 2.3.3 Description de la multimodalité

Le terme « multimodalité » fait référence à la communication et à la représentation d'un message par la combinaison de plusieurs modes (tels que la parole, la gestuelle, le texte, l'image fixe, la vidéo, le son, etc.), dans le but de générer du sens (Albers et Harste, 2007; Hendrikson et Kress, 2012; Jewitt, Bezemer et O'Halloran, 2016; Richard, 2015).

Dans l'article *La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]*, Boutin (2012) reprend les propos de Kress (2010) et de Jewitt (2009) qui soutiennent que la multimodalité repose sur le constat suivant :

[...] en communication contemporaine, on utilise de plus en plus fréquemment plus d'un mode pour concrétiser une idée, c'est-à-dire qu'à l'occasion de la production du sens lié à cette idée, on coordonnera au mode textuel d'autres modes. Un mode est une façon d'incarner concrètement (dans le sens perceptif du terme) une unité de sens, et ce, à l'aide d'un code particulier. (p. 46)

L'objectif de la multimodalité est donc de transmettre un message riche en signification à l'aide de l'interaction entre les différentes représentations visuelles, sonores, textuelles, etc. Le tout est transmis par l'émetteur en personne et/ou par différents supports numériques tels que l'ordinateur, la tablette numérique, le portable, le projecteur, l'écran, etc. Selon Boutin (2012), la multimodalité fait maintenant partie intégrante de notre quotidien. Il est rare qu'un texte ne soit pas accompagné d'une image, d'un symbole, d'une couleur soulignant un mot, etc. Boutin souligne l'importance de « prendre conscience » de cette multimodalité, « mais surtout d'intégrer cette réalité de façon beaucoup plus significative à nos pratiques pédagogiques » (p. 47).

#### 2.3.4 Nouvelles pratiques sociales, nouvelles formes d'alphabétisation

Pour Harste (2010), la multimodalité existait bien avant le développement des technologies numériques contemporaines (Cité dans Majeau, 2016, p. 44), mais aujourd'hui une autre réalité s'impose. Avec l'accessibilité au quotidien des téléphones portables, des tablettes numériques et autres outils technologiques, les élèves apprennent autant, sinon plus à l'extérieur de la classe. À ce sujet, Albers et Harste (2007) font référence à Gee (2004) en écrivant ceci : Gee (2004) « argues that children

today are learning more about literacy outside of school than they are in, especially through electronic and digital devices and software » (cité dans Albers et Harste, 2007, p. 7). Pour Albers et Harste (2007), les nouvelles technologies engendrent de nouvelles pratiques sociales et manières d'apprendre qui contribuent à modifier et même diminuer l'importance des anciennes littératies dans l'apprentissage « like spelling correctly, reading books, and writing personal letters to distant family members and friends » (p. 7). Albers et Harste soutiennent que l'enjeu éducatif actuel est de mettre en place de nouvelles pratiques sociales en classe, permettant aux élèves d'échanger tout en développant leurs apprentissages et leur sens critique. Le but est qu'ils observent le monde qui les entoure, qu'ils deviennent eux-mêmes créateurs de sens et utilisateurs critiques des nouveaux types de communication en société.

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), sont d'avis que « l'adaptation des institutions scolaires au mouvement d'accélération des communications et de l'apprentissage par les technologies passe obligatoirement par une redéfinition de la littératie » (p.8).

Selon eux :

La littératie médiatique multimodale est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (p. 8)

Pour Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), la littératie multimodale est au cœur même des fondements de l'école d'aujourd'hui et elle s'applique à tous les niveaux (de la maternelle à l'université). Leurs propos rejoignent ceux de Gunter Kress (2003), pour qui une nouvelle forme d'alphabétisation s'impose aujourd'hui avec la présence des médias au quotidien et la globalisation des cultures. À ce sujet, Lim (2018) rapporte certains propos de Kress ainsi : « *literacy in the new media age will involve human,*

*cognitive/affective, cultural and bodily engagement with the world and on the forms and shapes of knowledge* » (cité dans Lim, 2018, p. 1). Aujourd'hui, l'apprenant doit non seulement savoir lire et écrire un texte, mais il doit aussi apprendre à décoder le sens et la signification de l'agencement de modes tels que le texte et l'image fixe ou en mouvement, le son, la couleur, etc., dans un contexte culturel et social précis (Hendriksen et Kress, 2012)<sup>3</sup>. L'addition des modes contribue, selon Kress (2003), à enrichir la communication en proposant un ensemble de signes et donc de significations, le tout dans un contexte social. Par exemple, un texte écrit pourrait sembler plus conventionnel, formel et précis selon certaines conventions établies par la société. Une combinaison de texte et d'images permet, toujours selon Kress, d'ajouter un contexte au texte. Pour cet auteur, l'image ne fait pas qu'accompagner le texte, elle communique par elle-même à l'aide de sa propre grammaire.

L'approche multimodale empruntée par Kress est dite sociosémiotique. Elle prend évidemment racine dans la sémiotique. Selon Eco (2016),

[u]ne sémiotique spécifique est, ou cherche à être, la «grammaire» d'un système particulier de signes, et s'avère efficace dans la mesure où elle décrit un champ donné de phénomène de communication, régi par un système de signification. Ainsi, il y a des «grammaires» du langage des sourds-muets américains, des panneaux de signalisation routière, des cartes à jouer soit comme matrices de jeux différents, comme élément d'un jeu particulier (le poker par exemple). On peut étudier ces systèmes d'un point de vue syntaxique, sémantique ou pragmatique. Des problèmes épistémologiques généraux se posent à chaque sémiotique spécifique (comme à chaque science). (p. 599)

L'approche multimodale dite sociosémiotique considère en plus l'importance de l'individu ou d'un groupe d'individus, de la société et de la culture dans le choix des modes, dans la transmission et la réception d'un message ou d'une représentation.

---

<sup>3</sup> L'entrevue de Kress réalisée par Hendriksen peut être consultée à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=nt5wPIhhDDU>

À titre d'exemple pour exprimer cette idée, Kress et Van Leeuwen (2006) mentionnent que la représentation ou la communication faite par un enfant ne sera pas la même que celle faite par un adulte. L'enfant n'ayant pas le même niveau de langage utilisera son propre vocabulaire pour communiquer. Libre d'idées préconçues face aux signes visuels, l'enfant créera de manière unique et interprétera le sens selon sa propre vision (Kress et Van Leeuwen, 2006, p. 11).

### 2.3.5 Corrélations entre multimodalité, autonomie et design graphique

Kress et Van Leeuwen (2006) se sont intéressés à la multimodalité en arts visuels et en design graphique en explorant des modes de représentation relatifs à ces domaines tels que la photographie, la sculpture, la peinture, la mise en pages, les publicités, etc. Bien que le langage soit encore considéré tel un mode dominant en termes de communication, Kress et Van Leeuwen (2006) croient à l'égalité des pouvoirs entre le langage (verbal et textuel) et le visuel. Dans l'extrait textuel suivant, ils s'intéressent aux dessins réalisés par des enfants pour exprimer cette idée d'importance communicationnelle de l'image :

It is clear, we hope, that children actively experiment with the representational resources of word and image, and with the ways in which they can be combined. Their drawings are not just illustrations of a verbal text, not just 'creative embellishment'; they are part of a 'multimodally' conceived text, a semiotic interplay in which each mode, the verbal and the visual, is given a defined and equal role to play. (p. 113)

D'un point de vue éducatif, dans cet extrait, on retrouve le concept de la pédagogie ouverte et informelle ainsi que celui de la pédagogie active. L'idée d'expérimentation chez l'enfant laisse, selon moi, place au développement de l'autonomie, concept qui, comme nous l'avons énoncé plus tôt, réfère à l'idée d'être capable de faire seul avec une certaine liberté. Quant à l'image, pour Kress et Van Leeuwen (2006), elle ne sert

pas à enjoliver un contenu, mais participe plutôt au contenu, et ne transmettra pas la même information que le texte par exemple. Dans la communication, l'image et sa signification sont aussi importantes à interpréter et à décoder que l'agencement des lettres qui forment des mots. Pour Kress et Van Leeuwen, il existe une vraie grammaire du langage visuel. Cette idée est d'ailleurs transposée dans le titre de leur ouvrage *Reading images : The grammar of visual design (second edition)*. Dans cet ouvrage, les auteurs exposent :

[...] a usable description of major compositional structures which have become established in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyze how they are used to produce meaning by contemporary image makers. (p. 1)

Selon Kress et Van Leeuwen (2006), le créateur de signe, son processus de fabrication et le contexte dans lequel il évolue sont aussi importants que le signe même (p. 8). La personnalisation du signe par le créateur et l'ouverture concernant la signification d'un signe par le récepteur permettent la participation à la communication et à la représentation pour tous. Ainsi, quiconque peut représenter ou interpréter une idée, un message, peut donc créer du sens.

Cet aspect de liberté d'expression, que l'on retrouve entre autres chez l'enfant, souligné par Kress et Van Leeuwen (2006), est selon moi très important dans le domaine de l'apprentissage des arts et du design graphique. Une structure trop rigide et de trop nombreuses restrictions peuvent, selon moi, contribuer à étouffer les idées et la fluidité créative. Il n'est certes pas question d'étude sémiologique dans cette recherche, mais l'accès à l'autonomie dans l'apprentissage du domaine des arts visuels et du design graphique implique surtout le développement de compétences relatives à l'expression visuelle. Tout comme l'exemple de l'enfant qui s'exprime avec son propre vocabulaire, l'étudiant doit pouvoir s'exprimer à l'aide de son propre bagage culturel, de ses propres références et de ses connaissances globales. De cette liberté d'expression naîtra beaucoup d'unicité.

Ceci dit, en design graphique, l'expression personnelle n'est pas autant encouragée qu'en arts visuels. Contrairement aux domaines des arts visuels, toute représentation graphique doit être facile à comprendre par quiconque. La communication doit se faire dans un langage simple et compris de tous. Ainsi, toute référence culturelle précise à un seul peuple ou expression de langage non universelle devront être évitées. La simplicité d'un design facilitera l'interprétation que l'on peut en faire. Les codes conventionnels relatifs à la typographie, à la mise en page, à la signification des couleurs, à la signification populaire des symboles, etc., exigent une certaine précision. Un alphabet graphique doit donc être enseigné de la même manière que l'écriture est enseignée aux enfants. Cela nous rapproche en quelque sorte du concept d'autonomie et nous rappelle l'importance de l'éducation aux médias (Livingstone, 2004), particulièrement dans le domaine du design graphique et des arts visuels où l'image est au cœur de l'expression et où l'on s'exprime visuellement avec cœur.

Revenons maintenant sur le projet *AmalGAME* de Richard (2015) mentionné plus tôt. Ce projet en enseignement des arts visuels et médiatiques est, selon moi, un exemple convaincant de pédagogie active favorisant l'autonomie au XXI<sup>e</sup> siècle. *AmalGAME* cible les compétences à intégrer par l'enseignant en arts (arts, pédagogie et médias), invite à la participation de plusieurs domaines (arts visuels, médias et littérature), implique l'usage de modes multiples chez l'étudiant. Richard « invite les étudiants à vivre le projet *AmalGAME* dans ce cours de création » (p. 2). L'apprentissage devient ici une expérience de vie génératrice de « sens ». Loin de la passivité, Richard organise pour les futurs enseignants des activités en combinant phases et attitudes : exploration et collaboration, réalisation de projet et autonomie, diffusion et réflexion. Ainsi *AmalGAME* enseigne par la réflexion identitaire, individuelle et collective, par l'action d'apprendre, en faisant un projet artistique, ainsi que par la communication et la représentation (multimodalité), par l'usage des technologies (réalisation et/ou diffusion). Ouverte sur les autres domaines, Richard prône le mélange des genres et des codes. Cette idéologie collaborative s'éloigne de la compétition entre les différentes

matières dans le but de favoriser l'inhabituel qui est souvent porteur de fraîcheur et d'innovation.

#### 2.4 Élaboration de l'idée : du cadre théorique à l'expérience pratique

De l'ensemble des concepts clés tirés de la recension des écrits surgissent plusieurs autres questions : comment mettre en œuvre un dispositif ouvert de classe inversée? Quel type d'activités est favorable à l'application de cette pratique pédagogique? Que faire pour que la classe inversée convienne à tous les étudiants ou, du moins, au plus grand nombre possible? Quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle pratique en enseignement des arts au collégial?

Ce chapitre théorique du mémoire de recherche génère donc une grande réflexion. Face à toutes ces inspirations, il importe de se rappeler que ce projet cherche à favoriser l'autonomie chez mes étudiants. De plus, le dispositif pédagogique multimodal devrait répondre à un besoin d'adaptation de mes méthodes d'enseignement aux réalités d'aujourd'hui. Pour réussir, je devrai notamment faire appel à la pédagogie ouverte et informelle, ou plus précisément à la pédagogie active, en contribuant à la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage destinées à mes étudiants. En termes de pédagogie active, je compte combiner certaines approches dont celle de la pédagogie par projet et celle de la classe inversée. Mon implication en tant qu'enseignante sera grande puisque je devrai concevoir des activités de classe inversée en plus de faire face à une certaine improvisation lors de la direction des projets. Mes étudiants étant au centre même de ce processus d'apprentissage, ils devront également s'investir activement en vue de leur réussite académique ou, plus précisément, en vue de l'acquisition d'un savoir-faire et du développement d'une autonomie.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre décrira l'ensemble du processus méthodologique employé pour la réalisation de cette recherche. Il sera d'abord question de dévoiler le socle épistémologique de la recherche. Pour se faire, il y aura un petit rappel du contexte, du problème énoncé et des objectifs de ce projet. Le choix de l'approche et le type de recherche employé pour mener à terme ce projet seront aussi énoncés. Il sera ensuite question de la démarche méthodologique. Pour cette section, un modèle d'action duquel s'inspire cette recherche sera présenté. Suivront quelques précisions relatives au contexte de l'expérimentation, ainsi que le portrait de l'échantillonnage visé par la présente étude. À la troisième section du chapitre, je décrirai les outils utilisés pour la collecte de données, pour ensuite introduire les outils d'analyses et les stratégies d'évaluation envisagées. Finalement, il sera question de procédures déontologiques employées pour réaliser ce projet de façon respectueuse et éthique.

#### 3.1 Socle épistémologique

##### 3.1.1 Rappel du contexte, du problème énoncé et des objectifs

L'approche méthodologique de ce projet doit bien entendu être sélectionnée en fonction du problème énoncé plus tôt et des objectifs à atteindre pour pallier à ce problème. Rappelons-nous qu'au terme de leurs études à l'AEC, les étudiants du Collège Inter-Dec devront être autonomes dans toutes tâches relatives au métier de

designer graphique en plus de maîtriser les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (Hart et Ouellet, 2013, cité dans Cavenaghi et Sénécal, 2019, p. 42) énumérées à la page 10 de cette recherche, telles que la communication, la culture générale, l'ouverture sur le monde, le travail autonome et le travail d'équipe, l'usage et la compréhension des médias et des technologies de l'information. Afin de les guider vers l'autonomie professionnelle et la réalité du marché du travail d'aujourd'hui, je constate que de nouvelles pratiques doivent être appliquées à même mes enseignements. L'ambition de ce projet est donc de développer une solution concrète face à ce constat en impliquant davantage les TICS, la multimodalité et la pédagogie active. Voilà pourquoi mon objectif principal est de développer un dispositif pédagogique multimodal facilitant les activités de classe inversées dans l'enseignement du design graphique au collégial. Pour se faire, j'emprunterai un processus itératif exploratoire.

### 3.1.2 Approche qualitative inductive

En réponse au problème énoncé et aux objectifs de cette recherche développement, j'ai utilisé une approche méthodologique qualitative, inductive et modérée (Van Der Maren, 2003). Ce choix est dû au fait que la partie expérimentation occupe une place prépondérante dans cette recherche. Le cadre théorique brièvement conçu avant l'expérimentation ne visait pas à confirmer aucune hypothèse théorique préalablement envisagée. Ce cadre a été revu suite au recueil de données de manière à approfondir l'aspect théorique de la recherche et à trouver réponse par la suite à l'aide des données et des théories. Les données recueillies sont dites qualitatives puisqu'elles témoignent de l'opinion et des observations de différents participants dans la recherche. Des questions majoritairement ouvertes ont été posées aux participants.

### 3.1.3 Recherche développement

En quête de nouvelles stratégies d'enseignement visant à favoriser l'autonomie chez mes étudiants, j'ai choisi la recherche développement pour mener ce projet. Ce type de recherche me permet de poser une action pédagogique directe avec mon groupe classe en plus d'effectuer une recherche empirique sur le sujet. Je pourrai ainsi combiner la partie développement d'un dispositif à la partie recherche de stratégies, de méthodes, de balises, de modèles pédagogiques ayant une incidence sur l'autonomie dans l'action éducative. Afin de mieux comprendre pourquoi mon choix s'est arrêté sur la recherche développement, regardons quelques perspectives inspirantes quant à ce type de recherche.

Nonnon (2002) qui « s'intéresse au développement d'objet technologique par la recherche développement » croit qu'il importe de laisser beaucoup de latitude à l'expérimentation du chercheur développeur. Selon lui, un procédé strict, organisé en fonction de théories ou de séquences très précises, risque de limiter l'aspect novateur d'une recherche. (cité dans Harvey et Loiselle, 2007, p. 50)

Borg et Gall (1989) utilisent plutôt l'appellation « recherche de développement ». Pour eux, ce type de recherche valorise « non seulement le développement d'objets matériels (logiciels, matériel audiovisuel, manuel scolaire), mais aussi des méthodes ou des stratégies d'enseignement » (cité dans Harvey et Loiselle, 2007, p. 42).

Pour l'OCDE, la recherche développement implique le réinvestissement de connaissances déjà existantes dans le but d'aller plus loin dans le développement (cité dans Harvey et Loiselle, 2007, p. 43). Cette vision de la recherche développement accentue ainsi l'importance du cadre théorique.

Harvey et Loisel (2007) réunissent l'ensemble de ces visions pour redéfinir cette recherche ainsi : « la recherche développement considère le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies, de méthodes, de modèles ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative » (p. 42).

Finalement, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), reviennent sur le modèle de Harvey et Loisel (2007), et qualifient la recherche développement de pertinente, efficace et nécessaire dans « certains contextes » (p. 175). En s'inspirant des propos d'Anadón (2001) et de Loisel (2001), Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) soutiennent qu'« en éducation, l'objectif visé par cette approche de recherche peut consister, par exemple, en la conception, la mise à l'essai, l'amélioration et l'implantation en milieu scolaire d'une nouvelle procédure pédagogique » (p. 175). Ils dressent également un tableau des avantages et des inconvénients de ce type de recherche, parmi lesquels ils mentionnent les aspects suivants :

[L]a recherche développement constitue une forme de recherche appliquée et elle produit des extrants souvent directement utilisables dans la pratique pédagogique. Elle génère la production d'objets (matériels ou conceptuels) qui reposent sur des expériences empiriques ainsi que sur des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures. Dans la mesure où le chercheur développeur ne propose pas seulement un produit développé, mais aussi une analyse de l'expérience de développement, il lui est alors possible de dégager des principes ayant une portée qui dépasse le contexte spécifique de la recherche réalisée. (p. 178)

Quant aux côtés négatifs de ce type de recherche, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) soulignent un certain manque de reconnaissance causé par son caractère inductif. Ils mentionnent aussi que la limitation de l'expérience à un contexte souvent local contribue à diminuer, au regard de certains, le caractère scientifique de la recherche. De plus, ils notent la possibilité d'une confusion entre les démarches de développement et les démarches scientifiques. Finalement, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) observent

que la recherche développement est parfois considérée subjective, puisque le chercheur développeur est au centre de toutes les décisions de développement (p.178).

L'ensemble de ces considérations précisent la nature de la recherche qui me concerne, mais me rappelle également l'aspect subjectif de tout type de recherche. Ce projet initié par l'envie de développer un processus pédagogique sans l'appui initial de théories précises épouse en partie les idéaux de Nonnon. En cours de recherche, le cadre théorique est cependant devenu inévitable afin d'approfondir les concepts de base de ce mémoire. Je crois donc que la vision de l'OCDE s'inscrit aussi très bien dans mon approche. À la quête de nouvelles stratégies d'enseignement dans ma pratique, la description que font Borg et Gall (1989) de la recherche de développement m'interpelle également. Alliant l'ensemble des caractéristiques qui concernent mon projet dans leurs écrits, Harvey et Loïselle ont, selon moi, trouvé le juste équilibre entre l'improvisation et l'assise théorique. Ils seront la source majeure de mes inspirations méthodologiques. Je me référerai également à Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) qui posent, selon moi, un regard juste, détaillé et contemporain sur ce type de recherche, en reprenant eux aussi le modèle de Harvey et Loïselle (2009).

### 3.2 Démarche méthodologique

#### 3.2.1 Modèle d'action

Harvey et Loïselle (2009) abordent les thèmes de la recherche-développement et du modèle. Dans leur étude, ils proposent un modèle inspiré de Nonnon (1993), de Cervera (1997) et de Van der Maren (2003). Comme Legendre (1993), Harvey et Loïselle catégorisent le **modèle** en deux parties : le modèle « objet » et le modèle « théorique » (cité dans Harvey et Loïselle, 2009, p. 96). Les auteurs associent l'idée du modèle « objet » au prototype à développer et l'idée du modèle « théorique » à l'analyse

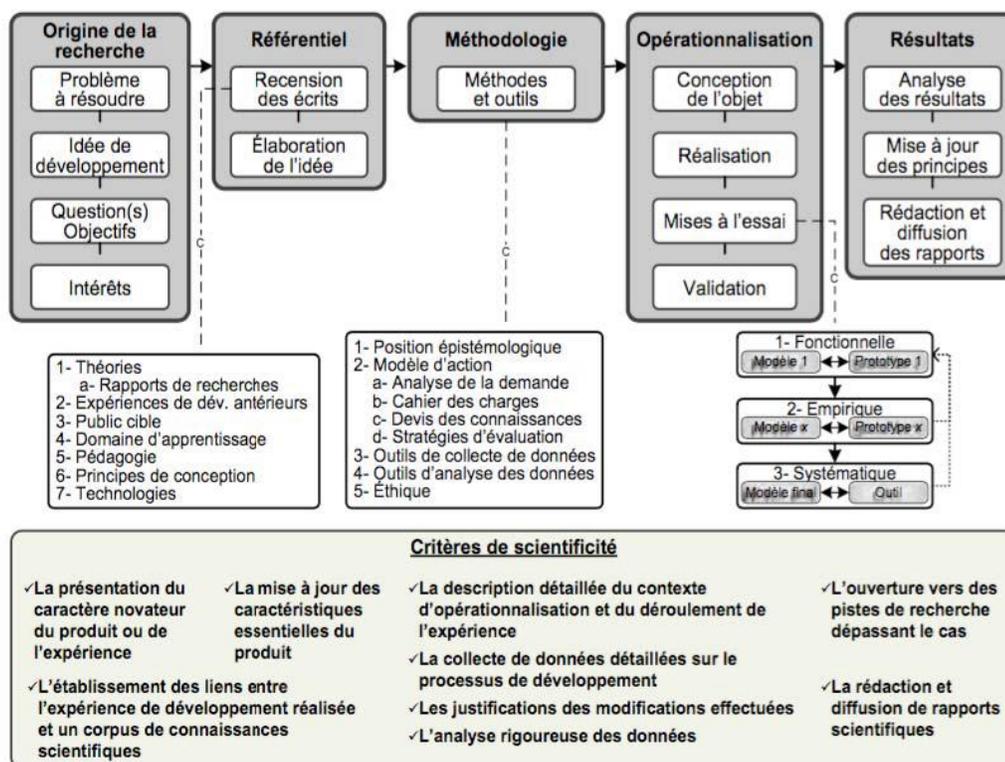
construite à partir du prototype. Ainsi, le modèle de Harvey et Loisel (2009) va bien au-delà du développement d'objet éducatif, car il propose une démarche complète de recherche pragmatique et épistémologique (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017).

En se fiant sur les propos de Depover et Marchand (2002), Harvey et Loisel (2009) précisent que le modèle développé dans le milieu de l'éducation peut être dit « local » (p. 97), s'il est associé à une discipline précise. Selon Depover et Marchand, on dit d'un modèle qu'il est « global » s'il met de l'avant des « stratégies d'apprentissage communes qui seraient valables pour des disciplines variées » (cité dans Harvey et Loisel, 2009, p. 97).

En plus de segmenter et de sectionner les principales étapes de la recherche-développement en différentes étapes, le modèle de Harvey et Loisel (2009) vise la réalisation d'un produit offrant une vue rapprochée et une vue d'ensemble de la recherche en terrain éducatif. Les auteurs soulignent l'importance d'évaluer le caractère scientifique de toute démarche avant de faire le choix d'un modèle. La proposition de critères d'évaluation est d'ailleurs intégrée à même le modèle qu'ils proposent (figure 3.1).

Composé de cinq étapes, le modèle de Harvey et Loisel (2009) amorce la démarche avec l'origine de la recherche. Cette première étape débute tantôt par une problématique, tantôt par une idée de développement. S'en suit le « référentiel », qui comprend la recension des écrits et l'élaboration de l'idée. Des précisions microscopiques (théories, rapports de recherches, expériences de développement antérieur, public cible, domaine d'apprentissage, pédagogie, principes de conception, technologies) accompagnent cette phase dans le but de mieux cibler le type de recherche à l'étude. La troisième phase est la « méthodologie ». Adaptée au contexte de réalisation de produit, la méthodologie comprend ici la position épistémologique, le modèle d'action, l'analyse de la demande, le cahier des charges, le devis des connaissances, la stratégie d'évaluation, les outils de collecte de données, les outils

d'analyse des données et l'éthique. La quatrième étape dite « opérationnalisation » consiste à concevoir l'objet, à le réaliser, à le mettre à l'essai et à le valider. À la source de cette étape se situe l'analyse des besoins. Cette avant-dernière étape itérative permet certains ajustements dans le but de peaufiner le produit en fonction des besoins de l'utilisateur. La dernière phase nommée « résultats » correspond à l'analyse de l'ensemble de la recherche, à la mise à jour des principes, à la rédaction finale et la diffusion de la recherche.



**Figure 3.1** Modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loisel (2009, p. 110).

Collé à l'enseignement, à l'andragogie et au développement de prototype, le modèle de Harvey et Loisel (2009) sera d'une grande utilité dans ma recherche. Comme je souhaite réaliser un dispositif multimodal en milieu éducatif de niveau collégial,

j'organiserai mon projet à l'aide des différentes étapes qui y sont suggérées. De plus, les critères de scientificité précisés par ces deux chercheurs m'aideront, je crois, à détailler mes écrits.

### 3.2.2 Précision du contexte de l'expérimentation

L'expérimentation de ma recherche ancrée dans ma réalité professionnelle a débuté en mai 2018 et s'est étendue sur une session de quinze semaines. Un dispositif pédagogique multimodal favorisant les activités de classe inversée a été mis au point dans le but de diversifier et d'adapter mes méthodes d'enseignement à la réalité d'aujourd'hui. Ce dispositif avait pour ambition de favoriser l'autonomie chez les apprenants. En expérimentant la classe inversée, mes étudiants ont fait usage de technologies et de multimodalité. Les activités multimodales de classe inversée ont également été combinées au cours en présentiel. Entre liberté et structure, j'ai cherché à trouver, de manière itérative, le juste milieu pour la conception du dispositif. Pour ce, j'ai fait appel au projet *AmalGAME* de Richard (2015) à titre de référence. De ce projet, j'ai notamment retenu certains éléments de la séquence pédagogique utilisée par Richard : 1) exploration et collaboration; 2) réalisation de projet et autonomie; 3) diffusion et réflexion (p. 9).

Le développement et l'expérimentation du dispositif ont eu lieu dans le cadre d'un cours de Pratique professionnelle offert en anglais à l'AEC en design graphique au Collège Inter-Dec. Ce cours totalisant 90 heures était donné par deux enseignantes, soit Elitza Koroueva et moi-même. J'enseignais cette matière à un seul groupe d'étudiants pendant trois heures par semaine, les lundi, et Elitza leur enseignait le mercredi pendant trois heures également. Afin de faciliter la mise en oeuvre du dispositif, j'ai utilisé la plateforme officielle du Collège : *Omnivox*. Cette plateforme faisant partie de l'univers éducatif des étudiants, il était intuitif pour eux de l'utiliser sans leur demander un effort

d'apprentissage technologique additionnel. Ainsi, j'ai pu partager avec eux du contenu sous différentes formes (écrit PDF, vidéo, audio, images, etc.).

### 3.2.3 Description de l'échantillonnage ou de la population cible

L'échantillon auquel j'ai fait appel est dit naturel, puisqu'il était formé de finissants en design graphique du Collège Inter-Dec auxquels j'enseignais. Ce groupe comprenait treize étudiants en troisième session, dont quatre hommes et neuf femmes moyennement âgés de dix-neuf à trente ans. Les apprenants étaient majoritairement anglophones puisque seulement trois sur treize s'exprimaient couramment en français. Comme j'enseignais déjà à ce groupe depuis le début de la session d'hiver 2018, j'étais en mesure d'estimer que leur niveau d'apprentissage correspond à la moyenne des étudiants du Collège Inter-Dec auxquels j'enseigne depuis dix ans. C'est-à-dire que ce groupe n'était ni très fort, ni très faible. J'estime également que leur degré de motivation était moyen.

## 3.3 Outils de collecte de données

### 3.3.1 Observation de l'enseignante chercheure

La collecte de données a débuté par mon « observation participante » : c'est-à-dire qu'à titre d'enseignante-chercheuse en milieu naturel, j'étais en mesure d'observer hebdomadairement le comportement de mes étudiants face au dispositif en développement, d'agir à titre d'enseignante auprès du groupe, tout en cheminant dans ce projet de recherche à même ma classe (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 135). Ainsi, j'ai planifié, réalisé, testé et ajusté le dispositif multimodal pédagogique de manière itérative lors de ma période de cours. J'ai aussi guidé de près les étudiants dans la classe

régulière et dans les activités de classe inversée. Puis, de manière à décrire, documenter et collecter les données nécessaires à ce projet, j'ai rédigé un récit de pratique tout au long de l'expérimentation. En plus d'être le témoin actif lors de séances d'observation participante, ce récit de pratique m'a permis d'exprimer une certaine autoréflexion.

### 3.3.2 Collecte au sein du groupe étudiant

En deuxième lieu, il y a eu collecte de données auprès des étudiants. Pour cette étape, je souhaitais valider ma recherche à plusieurs reprises en utilisant l'enquête à l'aide de questionnaires écrits. Au départ, je souhaitais sonder l'opinion des étudiants à trois reprises au cours de la session. Faute de temps, j'ai regroupé l'ensemble de mes questions en un seul questionnaire, qui a été remis aux étudiants en classe à la fin de la session, le 23 juillet 2018, en français ou en anglais selon leur préférence. La participation étudiante à cette étude s'est faite sur une base volontaire. Onze apprenants sur treize ont répondu à l'enquête écrite. Le questionnaire leur a été remis en classe et ils ont pris une vingtaine de minutes pour y répondre. Cette micro enquête a pour but de sonder l'opinion des apprenants participants et de permettre d'éclaircir certains constats analytiques dans la dernière partie de cette recherche.

Une autre étape de collecte au sein du groupe étudiant s'est faite de manière visuelle. Pour ce, j'ai pris quelques photos du groupe, j'ai conservé des PDF de projets sommatifs et j'ai enregistré les étudiants à l'aide de la vidéo lors de leur présentation orale finale. Notons que leur évaluation finale consistait à réaliser un portfolio imprimé et disponible sur l'internet.

### 3.3.3 Entretien et opinion des pairs

La troisième partie de la collecte s'est faite auprès de mes pairs, collaborateurs et experts. À ce niveau, un entretien individuel semi-dirigé a été réalisé sur Skype avec à Elitza Koroueva, l'enseignante collaboratrice ayant partiellement assisté à la collecte de données réalisée à l'été 2018. Cet entretien a été enregistré de manière audio en temps réel à l'aide de Quick Time Player le 25 février 2019. La durée de l'échange est d'un peu plus de cinq minutes. Quatre questions ont été posées à l'enseignante collaboratrice.

Selon la requête de l'enseignante, les questions lui avaient été dictées préalablement par téléphone quelques jours avant l'entretien pour qu'elle puisse préparer ses réponses. Les préférences d'enregistrement de l'interlocutrice ont été respectées puisque, comme demandé, son nom figure sur sa photo à titre de visuel pour cet entretien audio. Par souci d'accessibilité, le tout est disponible en format mp4. Suite à l'enregistrement de l'entretien, les propos recueillis ont été transcrits en verbatim.

Les questions de cet entretien sont de nature semi-dirigée. Suite à cet entretien, un verbatim de cette entrevue a été produit. Tel que soutenu par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'entretien permet de partager un savoir, d'expliquer en profondeur, d'émettre une opinion. Bien qu'Elitza n'ait pas participé à la conception d'activités inversées, elle a tout de même observé les étudiants faisant appel à ces activités. Elle a aussi été témoin de la réalisation de projets impliquant certaines activités de classe inversée, puisqu'Elitza m'a aussi aidé à guider les étudiants dans la réalisation de l'ensemble des projets pour ce cours.

Ce cas unique pour l'entretien pourrait laisser planer un doute quant à la validité de l'information offerte, mais le tout combiné aux autres méthodes de collectes de données (questionnaires et récit de pratique) permet tout de même d'enrichir la recherche,

puisqu'il offre une autre perspective que celle de la chercheuse et des étudiants, et une double triangulation (méthodes et catégories de participants).

Enfin, l'opinion d'un jury invité lors de la présentation finale des portfolios étudiants a aussi été recueillie par écrit sur une grille d'évaluation sommaire invitant les experts à commenter les projets et la présentation orale des étudiants. Ce jury était composé de quatre professionnels du domaine du design graphique, incluant notamment le coordonnateur du programme, Monsieur Jean-François Beaudette, également titulaire d'un baccalauréat en design graphique.

#### 3.4 Outils d'analyse de données et stratégies d'évaluation

Cette recherche développement fait appel à des techniques de collecte de données qualitatives et à une stratégie d'analyse inductive modérée. Selon Anadón (2006), l'approche qualitative spécifique au domaine de l'éducation est :

[...] souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle s'intéresse à la complexité et met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle combine plusieurs techniques d'analyse et de collectes de donnée, elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu, elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité». (Anadón, 2006, p. 23, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 154)

Dans cette présente recherche, le dispositif constitue le point central du projet, mais l'analyse de l'expérience et du développement n'en sont pas moins importantes, puisqu'elles contribuent à dégager certains principes essentiels à la recherche.

Afin de mieux comprendre les réactions des étudiants face à mon étude, j'ai veillé à documenter mes observations, pour ensuite prendre un certain recul et ainsi être en mesure de porter un regard autocritique sur mon travail. L'expérimentation de la

recherche occupe donc un rôle essentiel dans l'analyse des données. La validation s'est faite à l'aide du cadre théorique, du recueil de l'opinion estudiantine et de l'avis de ma collègue enseignante collaboratrice témoin de l'expérience. La collecte de données s'est donc appuyée sur trois sources : l'enseignante-chercheuse (moi-même), les étudiants, puis les collaborateurs experts (l'enseignante collaboratrice témoin et les membres du jury participant à l'évaluation finale des portfolios). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) appellent cette stratégie méthodologique la « triangulation » (p. 219). Cette méthode permet d'approfondir la compréhension d'un sujet complexe à l'aide de multiples visions provenant de plusieurs sources.

En plus de diversifier les sources, j'ai veillé à faire appel à plusieurs outils pour recueillir les données de ce projet. J'ai utilisé des outils d'observation (récit de pratique, vidéo et grille d'évaluation, projets étudiants) et des enquêtes (questionnaires, entrevue). On pourrait même qualifier la cueillette de données de multimodale puisqu'elle implique l'usage de l'écrit, de la vidéo, de l'image, du son et de la gestuelle. Ce recueil d'informations multiples servira donc à mesurer des « variables » relatives au « climat », aux « apprentissage[s] » et au dispositif en soi (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 221).

La partie opérationnalisation du dispositif présentée au chapitre suivant précisera l'ensemble des étapes menant à l'aboutissement du dispositif. Finalement, le critère de validation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 96) s'appliquera à l'analyse de données puisque, pour cette partie de la recherche, je compte établir des corrélations entre les données recueillies et les différents concepts clés de cette recherche. Je tenterai alors d'éclaircir les réponses relatives à la pédagogie active, à la classe inversée, à la multimodalité et à l'autonomie en contexte d'apprentissage. Cette stratégie contribuera certainement à enrichir le recueil de données et leur analyse.

### 3.5 Procédures déontologiques à entreprendre

De manière à débiter mon expérimentation par une perspective transparente et respectueuse, des procédures déontologiques ont été appliquées. J'ai d'abord rédigé une entente de collaboration éthique que j'ai présentée à ma directrice du Collège et à ma coordination de programme. Une fois l'entente acceptée par le Collège, je l'ai fait approuver par le comité à l'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques. Cette entente aborde entre autres la question des droits d'auteurs, de l'anonymat ou de la divulgation du nom du Collège, du respect de chaque étudiant et de leur libre choix de participer ou non à ma recherche. Un formulaire de consentement à la recherche a également été soumis au comité d'éthique de l'UQAM avant d'être officiellement présenté aux participants. Dans le formulaire s'adressant aux étudiants participants, il était notamment mentionné qu'ils pouvaient en tout temps retirer leur consentement de participation à la recherche sans aucune conséquence pour leur travail ou leurs études. Dix étudiants sur treize ont signé le formulaire de consentement à la recherche (voir appendice B, p. 96) à la recherche entre le 17 et le 25 juillet 2018. Une seule participante à l'enquête n'a pas rempli le formulaire de consentement à la recherche (voir appendice B, p. 96). Afin de préserver son anonymat, je remplacerai son prénom par Mademoiselle S dans le cumul des données.

## CHAPITRE IV

### OPÉRATIONNALISATION DU DISPOSITIF

Inspiré par le modèle de recherche développement de Harvey et Loisel (2009) présenté au chapitre 3 de ce mémoire, ce quatrième chapitre présente l'opérationnalisation du dispositif, c'est-à-dire qu'il concerne l'ensemble des étapes menant à l'aboutissement du dispositif. Nous verrons d'abord en quoi consistait ma planification de contenus pédagogiques, multimodaux et inversés, à l'été 2018. Ce passage du mémoire comportera trois sections : les tests préalables à la vraie expérimentation, l'organisation du cours collaboratif et la liste des activités inversées prévues pour le dispositif. Après le survol de cette période de préparation, je présenterai le processus expérimental menant à l'aboutissement du dispositif. Il sera alors question de l'élaboration du dispositif, incluant la production de contenus inversés et la mise à l'essai. Enfin, je terminerai le chapitre par la validation du dispositif en vous proposant une séquence pédagogique multimodale visant à faciliter la classe inversée.

#### 4.1 Planification du cours et du dispositif multimodal de classe inversée

##### 4.1.1 Tests préalables pour expérimenter la classe inversée

De manière à m'initier à la classe inversée avant le début de mon expérimentation officielle, j'ai pris la décision de tester le sujet dans un cours de photographie numérique que j'offrais à la deuxième session du programme de photographie à l'hiver

2018. En plus de la matière régulièrement offerte dans ce cours en présentiel, j'ai sélectionné des tutoriels en ligne présentant des techniques de retouche dans le logiciel Photoshop. Pendant quelques semaines, j'ai demandé aux étudiants d'écouter un tutoriel à la maison avant le prochain cours. Ils devaient également prendre un certain nombre de photos en vue d'un exercice à réaliser en classe. L'ensemble de ces exercices étaient ensuite évalués de manière sommative afin de m'assurer de la participation des étudiants. À ce sujet, voici ce que j'ai noté dans mon récit de pratique en date du 5 mars 2018 :

Cette session, j'ai décidé de faire quelques activités de classe inversée dans mon cours de traitement de l'image 2 en photographie. Cette expérience ne fait pas partie de ma recherche, mais je voulais observer la réaction des étudiants face à ce type de pédagogie avant de débiter officiellement la cueillette de données prévue à la prochaine session. Le groupe que j'ai eu était assez autonome et habitué de consommer des tutoriels en ligne à la maison. L'expérience s'est donc avérée positive. Je leur ai fait suivre six tutoriels sur *YouTube* pour leur enseigner différentes notions de traitement de l'image et de retouches photo dans Photoshop. Pour chaque tutoriel, ils devaient prendre une photo et appliquer leur apprentissage en classe. Aujourd'hui, les étudiants m'ont dit avoir apprécié cette façon de faire. Ils sont habitués de consommer ce type de tutoriel en ligne et aiment pouvoir apprendre à leur rythme sans devoir attendre après ceux qui ne comprennent pas ou ralentir les autres dans leur apprentissage en classe. Ils aiment également pouvoir poser plus de questions en cas de besoin en classe. (Récit de pratique, p. 1)

Suite à cette expérimentation préalable, j'ai déduit que la réaction des étudiants était favorable à ce type de pratique qui semblait naturel pour l'ensemble de ce groupe plutôt jeune. Comme chaque exercice inversé comptait pour un certain pourcentage de la note finale du cours, les étudiants ont tous participé. Le fait que je ne produise pas moi-même le contenu des tutoriels ne semblait pas avoir dérangé ce groupe, puisque grand nombre de tutoriels de qualité abordent le sujet de la retouche photo sur l'internet. La période de cours en présentiel m'a permis de passer plus de temps avec ceux qui éprouaient des difficultés techniques, en plus de me laisser le temps de rencontrer

chaque étudiant pour mieux sélectionner leurs photos et les diriger artistiquement dans les exercices. Confiante de cette première expérience d'activités inversées, je me sentais prête pour la vraie expérimentation en vue de cette présente recherche.

#### 4.1.2 Organisation d'un cours collaboratif

Le cours lors duquel j'ai réalisé mon expérimentation pour ce mémoire était un cours offert en collaboration avec ma collègue enseignante Elitza Koroueva. Habituees à offrir ce cours de *Professional practice* de manière complémentaire à un même groupe, Elitza et moi avons discuté par téléphone afin d'organiser le cours. Nous avons divisé la matière à couvrir en deux parties en fonction de nos forces et de manière à ne pas répéter les mêmes notions. Cette division du cours nous a permis de concevoir nos activités pédagogiques séparément. Pour ma part, il était évident que j'allais adopter une approche de classe inversée, en intégrant la multimodalité à mes contenus, en plus d'utiliser la pédagogie par projet pour la partie évaluation. Elitza a également utilisé la pédagogie active, en planifiant exposer la matière, pour ensuite proposer des exercices pratiques aux étudiants. Elle a aussi adopté la pédagogie par projet, une pratique de la pédagogie active, pour la partie évaluation.

Au cours de notre discussion téléphonique, Elitza et moi avons déterminé ensemble quels projets seraient constructifs pour les étudiants dans le cadre de ce cours précis. Puis nous nous sommes séparé la tâche pour que chacune puisse corriger et diriger un nombre semblable de projets. Nous avons ensuite ordonné la matière et les projets de façon à préparer un calendrier conjoint pour le cours. Bien qu'Elitza était responsable de « ses » projets, je l'aidais à guider les étudiants lors des ateliers alloués à ma période de classe. Elle faisait de même avec « mes » projets lors de ses ateliers pratiques. Cette décision a été prise afin de respecter une suite logique et graduelle des apprentissages pour les apprenants. À quelques moments nous avons chevauché la fin d'un projet avec

le début d'un autre dans le but de simuler une vraie pratique professionnelle et pour que l'étudiant apprenne à gérer plus d'un projet à la fois.

Bien que nous ayons travaillé en collaboration, Elitza n'a pas participé directement à ma recherche. C'est-à-dire qu'elle n'a pas produit de contenu inversé et n'a pas directement soumis mes contenus et activités aux étudiants. Elle a cependant été témoin de cette expérience et a partagé son opinion avec moi lors d'un entretien audio, afin d'offrir un second regard à cette expérience (voir appendice D, p. 101).

#### 4.1.3 Liste des activités prévues pour le dispositif

Après avoir discuté avec Elitza pour la partie commune du cours, j'ai planifié le contenu, les activités pédagogiques et les évaluations pour ma partie du cours. Afin d'atteindre les objectifs de ce mémoire, j'ai réfléchi à une façon d'appliquer une pédagogie active, inversée et multimodale. Confiant des tests que j'avais effectués à la session précédente avec mon groupe de photographie, j'ai tenté de planifier mes activités de classe inversée en lien avec des projets sommatifs. Comme mentionné dans mon récit de pratique en date du 24 avril 2018, au départ j'avais prévu cinq activités de classe inversée :

- 1- Écouter trois tutoriels Photoshop (sur *YouTube*) de type technique à l'extérieur de la classe et en appliquer obligatoirement un dans le projet *Alphabet Book* dont les ateliers pratiques, destinés à l'avancement de ce projet, auront lieu en classe.
- 2- Apprendre les bases de la photographie à l'aide de tutoriels conçus par l'enseignante et visionnés à l'extérieur de la classe. Réaliser des photos pour le projet *Alphabet Book* à l'extérieur de la classe.
- 3- Lire et consulter la documentation relative au CV et à la lettre de présentation (lecture sur sites web et vidéos *YouTube*) à l'extérieur de la classe, pour ensuite réaliser son propre CV en présentiel.

- 4- Écouter l'entrevue audio réalisée par l'enseignante avec Jean-François Beaudette, coordonnateur du programme et designer graphique, au sujet des conditions de travail d'un designer graphique indépendant. Cette activité sera réalisée à l'extérieur de la classe.
- 5- Visionner l'entrevue vidéo réalisée par l'enseignante avec une ancienne étudiante du Collège. Le sujet présente la réalité d'une jeune designer graphique employée. Cette activité sera aussi réalisée à l'extérieur de la classe. (Récit de pratique, p. 2)

Le choix de ces activités à réaliser à l'extérieur de la classe s'est donc orienté en fonction des projets que je dirigeais en présentiel dans le cours : le projet Alphabet Book, l'exercice de rédaction d'un CV et d'une lettre de présentation, le projet Portfolio. La planification des activités inversées s'est également faite autour des deux éléments de la compétence du cours suivants : a) produire du matériel promotionnel; b) planifier son cheminement professionnel. De plus, en planifiant la classe inversée, j'avais le souci d'expérimenter la multimodalité en impliquant le texte, l'image, l'audio et la vidéo dans mes activités et projets.

## 4.2 Élaboration du dispositif : production de contenu multimodal inversé

### 4.2.1 Préparation d'une entrevue vidéo et d'une entrevue audio

En vue de concrétiser la liste d'activités de classe inversée que j'avais prévue, je devais maintenant produire un certain contenu personnalisé. Je devais entre autres communiquer avec mon ancienne étudiante et mon coordonnateur pour leur demander la permission de réaliser une entrevue avec eux. Selon mon récit de pratique, cette étape du processus a débuté le 5 juin 2018.

Afin de planifier une entrevue avec une ancienne étudiante, j'entre en contact avec elle pour la rencontrer, car je suis plus à l'aise de lui parler de mon projet de maîtrise en personne afin de lui demander si elle veut bien m'accorder une entrevue. (p. 10)

Parallèlement, le 11 juin 2018, je vais voir Jean-François Beaudette, mon coordonnateur de programme, pour lui demander une entrevue audio sur le thème du travail autonome en design graphique. Jean-François accepte ma requête et me demande aussi de lui soumettre les questions par courriel avant l'entrevue. J'en profite pour réserver le studio photo avec lui en date du 27 juin, en vue de réaliser l'entrevue avec mon ancienne étudiante. Je lui demande par la même occasion si je peux réserver la même date avec lui pour effectuer son entrevue. Il me confirme le rendez-vous, mais me suggère de le rencontrer dans son bureau pour un son de meilleure qualité.

Je prépare donc les questions des deux entrevues à réaliser et les soumetts par courriel aux deux candidats. Je planifie ensuite la réservation d'un micro et d'une enregistreuse à l'UQAM au service d'audiovisuel. Je ressens une certaine perte de temps dans cette façon de faire. À ce sujet, le 26 juin 2018, je note ceci dans mon récit de pratique :

Je vais chercher une enregistreuse à l'UQAM. Cela prend un certain temps pour me rendre et bien que j'aie donné un rendez-vous au technicien, il n'est pas là. J'attends une heure après lui avant qu'il n'arrive. Il n'a pas préparé le matériel, car quelqu'un a emprunté l'enregistreuse et ne l'a pas remis. Finalement il m'envoie à un autre bureau de prêts dans le pavillon de l'éducation. On me dit que les prêts doivent être remis le jour même. Or je ne peux revenir demain matin, car je travaille toute la journée. Le technicien fait une exception pour moi. Bref, pour la préparation de contenus destinés à la classe inversée, il serait beaucoup mieux d'avoir ses propres équipements. (p. 15)

En cours d'expérience, j'ai donc réalisé que d'avoir son propre matériel audiovisuel peut aider à sauver du temps de déplacement et éviter la gestion de prêt. Suite à l'enregistrement des entrevues, j'ai également dû aller remettre le matériel à l'UQAM.

La perte de temps s'est également fait sentir au niveau du montage des entrevues. Bien que les entrevues se soient bien déroulées, celle réalisée avec Jean-François était beaucoup trop longue. Et puis lors du tournage avec mon ancienne étudiante, elle a interrompu l'enregistrement à plusieurs reprises me demandant de reposer la question

pour plus de fluidité dans sa réponse. J'ai donc dû effectuer un montage audio et vidéo pour les deux entrevues réalisées. Ces deux entrevues ont exigé beaucoup de temps de préparation. J'ai consacré quatre jours au montage pour la préparation de ces deux pièces pédagogiques du dispositif multimodal de classe inversée. À ce sujet, voici ce que je notais dans mon récit de pratique en date du 10 juillet 2018 :

Montage des entrevues audio et vidéo. Cela me prend un certain temps, car je dois d'abord écouter les entrevues puis noter les meilleurs passages de manière à sélectionner l'essence du contenu et à diminuer au maximum les résultats finaux. (p. 18)

Pour l'entrevue réalisée avec Jean-François Beaudette, l'idéal aurait été de contrôler l'avenue des réponses afin de mieux diriger l'entrevue. Bien qu'une estimation de temps avait été suggérée à mon coordonnateur pour l'entrevue, j'aurais dû un peu mieux contrôler l'entrevue en déterminant une durée limite fixe et en interrompant l'entrevue au besoin pour qu'elle soit plus concise. La durée finale de l'entrevue audio réalisée avec Jean-François Beaudette était de vingt et une minutes au total, et ce, après l'avoir resserrée à l'aide d'un montage audio. Pour l'entretien vidéo avec Estefania, j'ai coupé la vidéo de manière à obtenir une durée finale de huit minutes.

#### 4.2.2 Conception personnalisée de tutoriels en photographie

Lors de l'expérimentation, j'ai réalisé que la préparation du contenu inversé exige un bon temps de préparation. Brusquée par le temps et faute d'une mauvaise planification des délais, j'ai dû renoncer à présenter l'activité des tutoriels sur la photographie en inversé. Voici à ce sujet ce que je notais dans mon récit de pratiques le 7 mai 2018 :

J'ai débuté la rédaction des tutoriels de photo que je souhaite offrir en classe inversée aux étudiants. Cela prend un temps monstre pour préparer. Je ne sais pas si j'arriverai à rédiger et à traduire le tout en anglais en plus de faire la mise en page. Au départ, j'aurais aimé faire une capsule avec narration, lecture et vidéo, mais je réalise que cela prend beaucoup trop de

temps et que je devrai me contenter de lectures à offrir avec une mise en pages de base. (p. 4)

Ayant moi-même de l'expérience à titre de conceptrice pédagogique, j'ai voulu offrir plus que je ne pouvais avec les délais prévus. Le type de tutoriels que je souhaitais faire nécessite souvent plusieurs semaines de travail de la part de concepteurs pédagogiques, de narrateurs et de techniciens en audiovisuel. J'ai dû me rendre à l'évidence : je n'avais pas suffisamment de temps pour préparer un tel contenu. J'ai donc pris la décision de présenter la matière concernant l'initiation à la photographie de manière magistrale en classe en un seul cours de trois heures, en plus d'offrir un atelier avec caméra également en présentiel lors de ce cours.

#### 4.2.3 Rédaction de la description du projet Alphabet Book

Le projet Alphabet Book consistait à réaliser un livre présentant Montréal à l'aide de vingt-six mots débutant par chacune des lettres de l'alphabet. Le livre devait contenir chacune des lettres, en plus d'un montage visuel graphique pour chaque lettre. Au total, je demandais trente-deux pages, incluant une page par lettre, deux couvertures, recto et verso, une page de garde et une page de crédits. Les étudiants pouvaient ajouter des pages si nécessaire. Le livre devait être imprimé et relié à leur goût. Une version PDF était également exigée.

Dans le but de générer une certaine créativité, j'ai laissé les étudiants choisir l'aspect de Montréal qui les inspirait le plus. Ils pouvaient par exemple faire l'alphabet de commerces montréalais de A à Z, ou encore répertorier le nom de rues, etc. Si souhaité, je leur laissais également renommer le titre du livre. Afin d'amorcer ce projet, chaque étudiant devait suivre trois tutoriels en ligne démontrant trois techniques différentes de traitement de l'image à l'aide de Photoshop. À ce sujet voici une brève description des trois tutoriels, prise dans mon récit de pratique le 22 mai 2018 :

Le premier tutoriel est une technique que l'on nomme *double exposition*. En résumé, cela permet de créer une composition créative à l'aide de deux ou plusieurs images et de masques dans Photoshop.

Le deuxième tutoriel est une technique que l'on nomme *duotone*. Cela permet d'appliquer deux couleurs au choix sur des photos. Cette technique est beaucoup plus simple que la première, mais les attentes de résultats reposeront davantage sur l'agencement des couleurs, le cadrage et la prise de vue des photos.

Le dernier tutoriel est relatif au *collage*. Ici le défi sera un peu plus grand puisque la réalisation du *collage* impliquera beaucoup d'images et de créativité dans la composition. (p. 6)

Après avoir visionné les trois tutoriels en classe inversée, les étudiants devaient choisir une technique précise pour la réalisation de leur livre. Pour ceux qui éprouvaient de la difficulté, je revenais sur la matière des tutoriels en classe de manière individuelle. Ils devaient ensuite me présenter leur choix et leurs idées en classe. Je les guidais alors dans la réalisation du projet jusqu'à la présentation finale.

Pour ce projet, j'encourageais les étudiants à prendre leurs propres photos, mais s'ils réalisaient un collage, je les laissais sélectionner des photos sur le web étant donné la grande quantité d'images impliquées par cette technique.

#### 4.2.4 Sélection de contenus inversés pour l'exercice du CV

Le cours de pratique professionnelle visant à préparer l'entrée des étudiants sur le marché du travail, il était impératif pour moi de les aider à préparer leur CV et une lettre de présentation. J'ai donc organisé une rencontre en présentiel avec le service emploi du collège. En vue de préparer les étudiants à cette rencontre, je leur ai demandé d'écouter trois vidéos (en classe inversée), de lire le contenu de deux sites web et d'un PDF écrit abordant le sujet. Suite à la lecture et à la consultation des vidéos, les étudiants devaient préparer une question à poser lors de leur rencontre en présentiel avec le service emploi.

Concernant la préparation de cet exercice, les vidéos ont été sélectionnées sur *YouTube* suite à une recherche de ma part. La documentation écrite et les liens vers les sites web ont été pris sur internet. Je n'ai donc pas personnalisé le contenu pour cette partie inversée. Enfin, après la visite en classe du service emploi, un document PDF du contenu présenté en classe a été partagé avec les étudiants sur la plateforme Omnivox, utilisée par le collège.

#### 4.2.5 Choix d'une plateforme existante pour le dispositif

Au départ, je souhaitais utiliser YouTube pour diffuser le contenu des entrevues que j'ai réalisé, mais suite à la rencontre de plusieurs obstacles éthiques et techniques, j'ai finalement décidé d'utiliser la plateforme Omnivox déjà utilisée par le personnel administratif, les enseignants et les étudiants du collège. Cette décision fut gagnante pour plusieurs raisons selon moi. Il faut dire qu'Omnivox m'a permis d'observer le nombre de consultations des documents partagés par chaque étudiant en plus de faciliter la communication avec eux.

Les étudiants étant déjà habitués à cette plateforme, il était donc naturel pour eux de consulter les activités de classe inversée à même cette plateforme. Partageant le cours avec Elitza Koroueva, Omnivox a favorisé notre collaboration en nous permettant d'échanger les documents et activités du cours sur une même plateforme. Finalement Omnivox m'a sauvé du temps, puisque je n'ai pas eu à adapter ou concevoir moi-même une plateforme.

#### 4.3 Mise à l'essai du dispositif

Rappelons-nous que ce projet exigeait l'apprentissage d'une technique à l'aide de tutoriels visionnés à l'extérieur de la classe. L'apprentissage effectué à la maison m'a

donc permis de libérer tout le temps en classe pour la direction artistique du projet. Ainsi, chaque étudiant a bénéficié d'un soutien individuel en classe pour approfondir son projet et pour revoir certaines notions techniques incomprises en cas de besoin.

#### 4.3.1 Le projet *Alphabet Book* de Katherina Rose

Afin de mieux visualiser la mise à l'essai de la classe inversée, observons trois exemples du projet *Alphabet Book*, présentant chacun une technique différente. Débutons par le projet de Katherina Rose qui a réalisé l'alphabet du marché Jean-Talon. Elle a choisi la technique duotone, qu'elle a appliquée sur ses propres photos, prises également à l'extérieur des heures de cours. La recherche de mots correspondant aux produits du marché et aux lettres de l'alphabet n'était pas si simple, mais elle a su assumer son idée jusqu'à la fin.



**Figure 4.1** Extrait du projet *Alphabet Book* de Katherina Rose.

Lorsque Katherina Rose a débuté ses études en design graphique au Collège, elle ne connaissait rien du design et n'avait jamais utilisé les logiciels de la suite Adobe. Au cours de cette année d'enseignement, j'ai pu constater une grande détermination chez cette étudiante. Katherina aimait rester après les cours et travaillait avec passion sur ses projets. Ses efforts en classe et en dehors des cours lui ont grandement servi, puisqu'elle a reçu à la fin de ses études, une mention spéciale du Collège pour sa personnalité et son travail.

#### 4.3.2 Le projet *Alphabet Book* de Jennifer Campagnolo

Le deuxième exemple de projet *Alphabet Book* est celui de Jennifer Campagnolo. Cette étudiante a hésité un peu avant de finalement choisir la technique du collage pour représenter Montréal. Le livre de Jennifer présente des objets, endroits et personnes très connus de la ville. Voici ce que j'écrivais dans mon récit de pratiques le 4 juin à ce sujet :

Jennifer Campagnolo hésite, car elle n'a jamais fait de collage et elle croit que ce projet exigera beaucoup de temps si elle opte pour cette technique. Elle me dit que ses autres idées sont plus « confortables », car elle se sent déjà capable de les réaliser. Je vois un grand potentiel en cette étudiante travaillante, assidue, minutieuse et talentueuse. Je l'encourage à se dépasser. Je l'assure que je la guiderai avec Elitza pour réaliser un très beau projet. Elle décide de m'écouter et de prendre l'option du collage. Son thème sera *The A to Z Montreal's icons (things, places & people)*. Elle pense par exemple à A pour Atwater, B pour Bixi, C pour Chinatown, E pour Expo 67, G pour Gazette, M pour Maurice Richard, etc. Elle n'a pas encore toutes les lettres, mais cela semble très intéressant comme idée. Je l'encourage à poursuivre sa recherche et à débiter un essai de collage. (p. 8)

Bien que Jennifer ait hésité avant de réaliser la technique du collage, cette étudiante avait plus de connaissances techniques que la plupart de ses collègues. Elle avait déjà étudié en design graphique avant son entrée au collège. Selon mes observations, son travail était souvent remarqué par ses collègues et par les enseignants au Collège. Notons que pour ce projet d'*Alphabet Book*, Jennifer a eu droit d'utiliser des images trouvées sur internet puisque la technique du collage nécessite beaucoup d'images. Je crois que la charge de travail aurait été beaucoup trop grande si je lui avais imposé de prendre ses propres photos.



**Figure 4.2** Extrait du projet *Alphabet Book* de Jennifer Campagnolo.

Afin de garder une certaine constance dans ses collages, je me souviens avoir suggéré à Jennifer d'utiliser des images en noir et blanc, puis d'ajouter une touche de couleur pour chaque collage, selon une palette prédéterminée. Je lui avais aussi conseillé d'utiliser une forme de type vectorielle et de choisir un nombre semblable d'images pour chaque composition.

#### 4.3.3 Le projet *Alphabet Book* de Masa Awad

Le troisième projet que je souhaite souligner est celui de Masa Awad. Cette étudiante a représenté le côté naturel de Montréal en prenant des photos avec son frère pour la réalisation du projet. Masa a utilisé la technique de double exposition.



**Figure 4.3** Extrait du projet *Alphabet Book* de Masa Awad.

Masa a pris un peu plus de temps que les autres avant de me montrer son évolution du projet en classe. Voici un extrait de mon récit de pratiques, en date du 21 juin 2018, qui aborde cet aspect temporel de son cheminement :

Je n'ai encore pas parlé à Masa Awad pour son projet *Alphabet Book*, car elle a manqué plusieurs cours. Elle a écouté le tutoriel et veut faire une *double exposition* avec ses photos et celles de son frère. Elle veut présenter le côté « nature » de Montréal. J'accepte son idée et lui demande d'aller de l'avant rapidement, car les autres sont assez avancés dans le projet. (Récit de pratiques p. 14)

Bien que Masa ait pris plus de temps avant d'entamer son projet, le résultat final de son livre était, selon moi, très bien. Je me souviens qu'elle avait pris plus de temps, car elle voulait trouver une idée qu'elle allait vraiment aimer. De plus, la réalisation de ses photos a également requis plusieurs journées de prise de vues. Selon moi, Masa a su montrer un côté de Montréal teinté de sa propre vision.

#### 4.3.4 Présentation orale et diffusion du projet *Alphabet Book*

La présentation du projet *Alphabet Book* s'est faite en classe. Suite à leur exposé oral, les étudiants étaient invités à déposer leur projet sur le site portfolio du Collège. Après avoir diffusé leur projet sur cette plateforme, les deux projets *Alphabet Book* de Katherina Rose et de Jennifer Campagnolo ont été sélectionnés par le directeur artistique du collège, pour être exposés dans la boîte lumineuse promotionnelle qui se trouve au niveau rez-de-chaussée en face de l'ascenseur. (fig. 4.4)

Ce geste est toujours apprécié par les étudiants sélectionnés, car les projets sont choisis parmi tous les étudiants du Collège et tous les programmes. Cela signifie que le résultat est remarqué parmi un grand nombre de projets et apprécié par l'œil d'un professionnel, mais aussi par l'ensemble des gens qui circulent dans le Collège. Cette diffusion permet une belle visibilité et représente une certaine appréciation. Lorsque le projet d'un

étudiant est sélectionné, il est généralement exposé pendant plus ou moins un mois dans cette vitrine. Un cartel de type code-barre permet également de consulter le portfolio numérique de l'étudiant à l'affiche, à l'aide d'un téléphone portable. (fig. 4.5)



**Figure 4.4** Les projets *Alphabet Book* de Jennifer Campagnolo et de Katherina Rose exposés dans la boîte lumineuse du Collège.



**Figure 4.5** Description des projets *Alphabet Book* de Jennifer Campagnolo<sup>4</sup> et de Katherina Rose<sup>5</sup> exposés la boîte lumineuse du Collège. Liens menant vers leurs projets sur le site portfolio du Collège.

<sup>4</sup> Il est possible de consulter certains projets numériques de Jennifer Campagnolo sur le site portfolio du collège à l'adresse suivante : <https://www.lcieducation.com/en/portfolios/students/40638-43864>

<sup>5</sup> Il est possible de consulter certains projets numériques de Katherina Rose sur le site portfolio du collège à l'adresse suivante : <https://www.lcieducation.com/fr-ca/portfolio/etudiants/40468#fndtn-projects>

#### 4.4 Validation du dispositif

Dans le but de développer le savoir-faire en design graphique, l'autonomie et les « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle » (Hart et Ouellet, 2013, cité dans Cavenaghi et Sénécal, 2019, p. 42), je me suis inspirée du processus de Richard (2007), qui a une grande expérience en recherche, mais aussi en enseignement des arts. Bien que les projets de design graphique ne correspondent pas exactement aux mêmes critères que ceux en arts visuels, les étapes de réalisation de projets sont je crois compatibles. Certaines idées de Paquette (1992) relatives à la pédagogie libre et informelle, ainsi que la notion de liberté apportée par Masciotra et Medzo (2009) dans l'atteinte de l'autonomie, seront également inclus au dispositif. Le dispositif s'appuiera donc sur des sources solides et variées, en plus d'être validé par une expérimentation itérative concrète basée sur mon expérience en enseignement.

Le tableau 4.1 présenté à la page suivante est grandement inspiré des étapes de déroulement du projet *Alphabet Book* réalisé à l'aide d'activités multimodales inversées et en présentiel, puisque le déroulement de ce projet était, selon moi, optimal dans un contexte pédagogique. Ce tableau tire aussi ses inspirations du domaine du design graphique, puisque les étapes énumérées dans l'en-tête du même tableau (le mandat, le projet, la diffusion) sont collés à la réalité professionnelle de ce domaine. Dans ce tableau, j'ai aussi repris de Richard (2007) l'idée d'associer l'analyse à la réflexion en première étape, puisqu'à la base d'un projet il y a l'explication de ce projet, que Harvey et Loiselle (2009) associent à l'analyse du besoin. Cette étape est aussi dite *brief* en design graphique. Ici, il est primordial que l'étudiant comprenne ce qu'il y a à faire et qu'il réfléchisse à ce qu'il pourrait apporter à ce projet en puisant dans son propre bagage de connaissance et en s'appropriant le sujet à sa manière. En échangeant avec les autres, il sera en mesure d'approfondir ses réflexions. Une certaine liberté dans la direction à emprunter pour mener le projet lui est offerte ici.

**Tableau 4.1**

Séquence pédagogique multimodale favorisant les activités de classe inversée et contribuant à développer l'autonomie de l'apprenant

Étape	1 - Le mandat	2 - Le projet	3 - La diffusion
<b>Compétences</b>	Analyse, réflexion, communication, collaboration (échange), habiletés sociales et culturelles.	Savoir-faire relatif à un domaine précis, autonomie, technologies, collaboration (échange), communication.	Savoir-faire relatif à un domaine précis, autonomie, compétences du XXI <sup>e</sup> siècle.
<b>Implication enseignante</b>	Travail préalable : rédaction de la description de projet et de la grille d'évaluation. Présente, précise et répond aux questions. Ajuste le projet de manière flexible au besoin.	Travail préalable : choix et préparation de l' <b>activité inversée</b> impliquée dans le projet. Assiste et guide l'étudiant en fonction de son niveau et de son rythme. Explique en profondeur et soutient ceux qui éprouvent de la difficulté. S'assure que l'étudiant ait réalisé l'activité inversée avant de l'aider. Aide à poursuivre les projets de tous au meilleur d'eux même.	Écoute et commente constructivement. Valide la qualité du projet. Encourage le partage et la diffusion.
<b>Implication étudiante</b>	Analyse, réfléchi, pose des questions, puise dans son bagage de connaissances afin de générer des idées.	Complète l'activité de classe inversée. Pose des questions à l'enseignante. Fait part de réflexion personnelle. Puise dans sa propre culture, son bagage de connaissances et de valeurs de manière à s'impliquer personnellement dans son projet. Réalise le projet et montre son avancement à l'enseignante de manière graduelle. Ajuste son projet en fonction des commentaires reçus.	Présente son projet et l'ensemble de son processus. Commente le projet des autres de manière constructive et bienveillante.
<b>Implication mixte</b>	Une discussion de groupe est favorable à cette étape de manière à encourager une réflexion individuelle et collective des étudiants et une interaction entre l'enseignante et les étudiants pour faciliter la compréhension de tous.	Un échange constant entre enseignante et apprenant est nécessaire pendant plusieurs semaines de manière à faire évoluer le projet.	Permettre une réflexion collective entre apprenants et enseignants. Apprendre à ses pairs et également apprendre d'eux. Validation sociale face à son projet.
<b>Multimodalité</b>	Voix, gestuelle, écrit, etc.	Voix, gestuelle, écrit, audio, vidéo, images, etc.	Voix, gestuelle, écrit, audio, vidéo, images, etc.

Pour la deuxième étape présentée dans le tableau 4.1, comme Richard (2007), j'ai aussi associé la réalisation d'un projet à l'action et à l'autonomie. J'y ai cependant ajouté la pratique de la classe inversée. Cette étape comprend la conception ou l'idée, la production ou la réalisation du projet à l'ordinateur, et les corrections impliquant un échange régulier entre l'enseignant et l'apprenant. Ici, l'apprenant doit réaliser une partie de son travail par lui-même à l'extérieur des cours, et bénéficier de la direction artistique de l'enseignant pour mener son projet à terme de manière optimale.

Pour la troisième et dernière étape, celle de diffusion, je l'ai plutôt associé au développement de compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (p. 10) de manière à développer la collaboration, la communication et toutes autres relations sociales chez l'apprenant. Cette étape de présentation et de diffusion est également relative au domaine du design graphique, puisque dans ce domaine, tout projet doit être présenté au client, imprimé ou diffusé.

Notons que la multimodalité est implicite dans cette séquence pédagogique (tableau 4.1) car, selon moi, elle se marie parfaitement avec les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et celles relatives au design graphique. Le design graphique implique différentes techniques relatives à l'illustration, à la photographie et à la typographie. Dans ce domaine, la mixité des notions sémiotiques est également perceptible puisque l'image rejoint le texte, les couleurs et la mise en pages, de manière presque constante. Par ailleurs, l'enseignement implique souvent l'utilisation de modes multiples tels que la gestuelle, la voix et l'écrit. Il était donc naturel pour moi d'intégrer la multimodalité à même mon dispositif.

Au sujet des activités de classe inversée, j'ai décidé de les associer à la pédagogie par projet puisque, selon moi, ces activités doivent avoir un objectif précis et servir concrètement l'étudiant dans ses apprentissages. Les activités inversées impliquant un apprentissage technique ou théorique sont communes sur le web. Avec mon expérience

en enseignement, j'observe que la plupart des étudiants visionnent déjà des tutoriels en ligne. Il ne s'agit plus de nouveauté, mais d'habitude du XXI<sup>e</sup> siècle, je crois.

Pour ma part en tant qu'enseignante, je me sens parfois désincarnée lorsque j'explique des techniques relatives à un logiciel. Parallèlement, je sais que je suis en mesure d'expliquer la mécanique de ces techniques, mais l'ordinateur ne peut diriger les étudiants individuellement de manière créative. Voilà pourquoi j'envisage de privilégier la classe inversée, pour les aspects techniques et théoriques. La réalisation d'un projet comme *Alphabet Book* implique certains apprentissages techniques, mais aussi beaucoup de créativité.

Suite à cette réflexion, afin de libérer du temps pour la direction artistique des projets en classe, j'ai fait usage de la classe inversée, pour remplacer certaines méthodes d'enseignement magistrales. Dans l'expérimentation de ce mémoire, la classe inversée associée à la pédagogie par projet, complète, je crois, les objectifs du savoir-faire dans le domaine du design graphique. Selon moi, il n'y a pas de design graphique sans projet.

Pour ce qui est du modèle de Paquette (1992), je m'intéresse particulièrement à la catégorie de la pédagogie libre et informelle chapeautant la pédagogie active. Je retiens dans mon dispositif l'importance d'une grande flexibilité dans mes enseignements, mais aussi la nécessité d'une forte implication de l'apprenant et de l'enseignant pour un apprentissage menant vers l'autonomie. Ainsi, je vois mon rôle en tant qu'enseignante tel un guide qui mène l'apprenant vers un savoir-faire, en lui enseignant les moyens et la matière pour y parvenir.

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce cinquième chapitre, il sera question d'analyser les données de l'expérimentation. Pour cette partie du mémoire, un retour aux outils méthodologiques employés lors de l'expérimentation s'impose. J'analyserai d'abord le questionnaire remis aux étudiants, concernant l'expérience de la classe inversée. Puis, j'observerai les résultats de l'entretien audio réalisé avec ma collègue enseignante Elitza Koroueva. Je terminerai par regrouper certains commentaires écrits des membres du jury ayant assisté aux présentations finales de portfolios.

#### 5.1 Questionnaire : propos étudiants

##### 5.1.1 Approche qualitative et pertinence des questions posées

Afin de recueillir les commentaires des étudiants au sujet de l'expérience de la classe inversée, le questionnaire (voir appendice C, p. 99) comprenait seize questions ouvertes. Ce type de question à développement, invitant le répondant à élaborer sa réponse, visait à préciser le propos de chaque participant.

Les questions sont regroupées en quatre parties associées aux différentes activités de classe inversées. Ainsi, les questions 1-a), 1-b), 1-c), 1-d) et 1-e) concernent l'entrevue vidéo réalisée avec mon ancienne étudiante. Les questions 2-a), 2-b) et 2-c) sont en lien avec les trois tutoriels à suivre pour réaliser le projet *Alphabet Book*. Les questions 3-

a), 3-b), 3-c) et 3-d) sont relatives à l'entretien audio effectué avec mon coordonnateur. Les questions 4-a), 4-b) et 4-c) regroupent l'ensemble des activités inversées associées au CV et à la lettre de présentation.

En plus d'aborder le sujet de la classe inversée, l'ensemble des questions implique également la notion de multimodalité. Le questionnaire vise à connaître l'appréciation des différents contenus, des modes utilisés, de la durée des exercices, ainsi qu'à s'informer sur les préférences d'apprentissage de chacun.

### 5.1.2 Résultats du questionnaire au sujet de la vidéo

À la lecture des réponses aux questions posées, je réalise que l'avis des participants est assez varié, mais certains consensus peuvent également ressortir de cette enquête. L'ensemble des participants ayant répondu aux questions relatives à la vidéo expriment une grande appréciation de ce mode visuel et sonore. Neuf étudiants sur dix ont mentionné que la durée de huit minutes était très bien pour le visionnement de l'entrevue vidéo réalisée avec mon ancienne étudiante et ils estimaient facile d'apprendre à l'aide de ce type d'activité inversée.

La moitié des étudiants ont aussi apprécié pouvoir écouter le contenu à leur rythme et y avoir accès en tout temps. Mademoiselle S. a soulevé avoir un problème de concentration en classe. Elle dit perdre l'attention quelques fois lorsque l'enseignante explique des notions en classe. L'apprentissage par vidéo ou par tutoriel permet donc à Mademoiselle S de se concentrer sur la matière et d'écouter le contenu à plusieurs reprises en cas de besoin. Michael est le seul répondant ayant mentionné un problème de son relatif au visionnement de la vidéo. Il mentionne avoir trouvé intéressant le contenu, mais avoir eu de la difficulté à le comprendre à cause de ce problème technique. Setrack et Fabbio n'ont pas répondu aux questions de cette partie puisqu'ils n'ont pas écouté l'entretien vidéo.

### 5.1.3 Résultats du questionnaire au sujet des tutoriels en ligne

Au sujet des tutoriels à suivre à l'extérieur des cours en vue de la réalisation du projet *Alphabet Boook*, Fabbio et Setrack ont mentionné manquer de temps à l'extérieur des cours pour ce type de pratique. Ces étudiants m'ont également mentionné qu'ils n'avaient pas participé à toutes les activités inversées. Cependant, ils ont tout de même suivi les tutoriels en ligne pour la réalisation de leur projet *Alphabet Book* et semblent avoir apprécié. Voici ce qu'écrivait Sétrack à ce sujet à la question 2-a) du questionnaire (voir appendice C, p. 99): « Yes, I enjoyed watching the tutorials, it helps me a lot and learned something new ». (Setrack, 2018, p. 2)

Pinky et Katherina ont également relevé l'aspect novateur de l'apprentissage inversé par tutoriel. Selon Katherina, cette pratique lui donne l'impression d'apprendre davantage. Quant à Pinky, voici ce qu'elle écrivait à la question 2-a) du questionnaire (voir appendice C, p. 99) : « By watching and listening to the three online video tutorials, I was able to learn a new technic (Duotone, collage, double exposure). I found it fun to learn something new in a different way » (Pinky, 2018, p. 2). Selon Pinky, un des désavantages de ce type d'apprentissage est que comparativement à un cours en présentiel, le tutoriel a ses limitations de contenu, alors que l'enseignante peut aller plus en détail sur certaines notions en classe.

Jennifer Campagnolo a pour sa part mentionné le contraire de Pinky. Pour elle, le tutoriel permet d'approfondir l'apprentissage technique, alors que l'enseignante est limitée par le temps alloué au cours en classe. Jennifer dit être habituée d'apprendre à l'aide de tutoriels. Pour elle, cela n'est donc pas nouveau. Elle mentionne également que le tutoriel de collage était intéressant, mais qu'elle a finalement appliqué une autre technique de collage pour son projet *Alphabet Book*. Michael dit également ne pas avoir réinvesti les apprentissages des tutoriels dans son projet. Il dit même ne pas avoir écouté les tutoriels, puisqu'il connaissait déjà l'ensemble de ces techniques.

Finalement, pour Julia, le tutoriel en ligne permet en quelques sortes de valider et d'enrichir les apprentissages en présentiels. Voilà sa réponse à la question 2-c): « The advantage is to get one more professional opinion ». (Julia, 2018, p. 2)

#### 5.1.4 Résultats du questionnaire au sujet de l'entretien audio

À la compilation de données relatives à l'entretien audio présenté en contenu inversé, la moitié des étudiants ont mentionné avoir trouvé la durée de l'entretien trop longue. Cette entrevue réalisée avec mon coordonnateur au sujet du travail autonome en design graphique a été réduite par le montage audio à 21 minutes. Même une telle réduction n'est pas suffisante selon plusieurs étudiants. Peut-être aurait-il été mieux de scinder cet entretien en deux parties. Deux étudiants ont mentionné avoir trouvé difficile d'apprendre et d'être attentif lors de la transmission de contenu par mode audio. Katherina de son côté aurait aimé avoir des sous-titres afin de lire les propos de l'entretien en même temps que de l'écouter. Elle aurait apprécié une typographie défilant en mode vidéo, accompagnée par l'audio.

Mademoiselle S et Julia n'ont pas trouvé l'entrevue audio trop longue. Masa et Jennifer ont mentionné préférer la vidéo, mais ont tout de même apprécié l'écouter du contenu audio. Mademoiselle S, Pinky et Sabrina ont mentionné avoir apprécié ce contenu audio. Selon elles, on peut faire deux choses à la fois comme lorsqu'on écoute un *podcast* par exemple. Voilà l'opinion de Pinky au sujet du mode audio dans l'apprentissage à la question 3-d) du questionnaire (voir appendice C, p. 99) : « Yes for me it's no problem at all to remember things by audio only. It actual helps me better to focus on the audio and forces me to pay attention because there is no visual ». (Pinky, 2018, p. 3)

Setrack et Fabbio n'ont pas répondu aux questions de cette partie puisqu'ils n'ont pas écouté l'entretien audio.

### 5.1.5 Résultats du questionnaire au sujet des activités reliées au CV

Michael, Soukaina, Masa, Fabbio et Sétrack ont écrit avoir préféré les cours en présentiels pour l'apprentissage de la matière relative au CV et à la lettre de présentation. La classe inversée ne les dérange pas à l'occasion, mais s'ils ont le choix, ils préfèrent l'explication en classe, qui vient avec un soutien immédiat. Le manque de soutien immédiat de l'enseignant dans la pratique de la classe inversée a d'ailleurs été soulevé en tant que désavantage d'une telle approche par Sabrina et Jennifer.

Masa quant à elle mentionne l'opposé. C'est-à-dire que pour elle, la classe inversée lui donne un accès immédiat au savoir. À ce sujet, elle écrit, en réponse à la question 2-c) (voir appendice C, p. 99) : « Advantages : You don't have to wait for your next class to ask your teacher » (Masa, 2018, p. 2). Selon Masa, il n'y a pas de désavantage à cette pratique.

Jennifer a mentionné avoir consulté le contenu relatif au CV et à la lettre même si elle connaissait déjà cette matière. Katherina a sauvegardé l'ensemble des ressources et aime pouvoir conserver ces informations pour le présent, mais aussi en cas de besoin éventuel à venir. Soukaina a mentionné préférer le contenu vidéo à celui écrit. Masa n'aime pas non plus lire, elle préfère ce type de contenu en présentiel. Pinky a quant à elle mentionné avoir aimé lire les documents PDF relatifs au CV.

Masa, Michael, Fabbio et Setrack n'ont pas suivi la matière inversée relative au CV. Ils se sont contentés de la présentation du sujet en classe

## 5.2 Entretien réalisé avec Elitza Koroueva

Le but de cet entretien était principalement de connaître l'opinion de l'enseignante collaboratrice face à cette expérience d'activité de classe inversée, dont elle a été partiellement témoin. L'ensemble des questions posées lors de l'entretien permet de révéler l'opinion de l'enseignante quant aux avantages et inconvénients d'une telle pratique en enseignement des arts au collégial, mais aussi de réfléchir aux outils de collaboration que peut offrir une telle pratique.

Jusqu'à maintenant, l'expérimentation avait permis de recueillir des données relatives à l'avis de certains étudiants par questionnaires et d'exposer les pratiques de l'enseignante-chercheuse lors de la phase d'expérimentation dans un récit de pratique. Il manquait, selon moi, l'avis d'un collaborateur témoin de l'expérience, mais extérieur à la recherche. Le spectre des données recueillies dans l'entretien réalisé avec madame Koroueva est assez large puisqu'il relate l'avis de l'enseignante face à cette expérience de classe inversée. Somme toute, il est fort pertinent de s'intéresser à l'aspect collaboratif de la classe inversée et au point de vue enseignant face à cette pratique.

Ce qui ressort des propos tenus par Elitza Koroueva dans cet entretien est l'importance d'utiliser une plateforme respectant les droits d'auteur des enseignants dans la production de contenus pour une classe inversée. Dans des conditions éthiques optimales, la plateforme peut devenir un haut lieu de partage entre enseignants et étudiants. Selon Elitza, le droit d'auteur doit également être respecté par les enseignants collaborateurs s'il y a lieu. L'interlocutrice croit également que la classe inversée peut favoriser la collaboration des enseignants au niveau de l'organisation, de l'archivage et de la préparation d'un contenu riche. D'un point de vue individuel, la classe inversée permet, selon elle, de mieux transmettre la matière en fonction de différents rythmes et niveaux d'apprentissage. En revanche, l'enseignante reproche à la pratique inversée la grande charge de préparation qu'elle implique.

Finalement, l'interlocutrice mentionne que l'expérience réalisée cet été a permis aux enseignantes de libérer du temps en classe de manière à se concentrer sur la direction artistique plutôt que sur certaines notions techniques. Conséquemment, selon elle, le projet *Alphabet Book* s'est nettement amélioré, par exemple.

### 5.3 Présentation des portfolios devant jury

La présentation du portfolio étudiant s'est faite en deux étapes. La première était de présenter le portfolio imprimé et web oralement devant les deux enseignantes. Les présentations étudiantes ont été filmées et remises aux étudiants afin qu'il puisse observer leur force et leur faiblesse lors de cette présentation. Les enseignantes leur offraient conseils dans le but d'améliorer leur projet et leur exposé oral. Suite à cette présentation, les étudiants avaient une semaine pour se pratiquer et pour corriger leur portfolio avant la présentation devant jury.

À la fin de leurs études au Collège, des designers graphiques de l'industrie sont généralement invités à venir voir les portfolios des étudiants et à leur offrir conseils et commentaires constructifs avant leur intégration sur le marché du travail. Pour les enseignantes, cette pratique permet de valider en partie leur travail, puisqu'elles peuvent entendre un avis extérieur face aux projets réalisés dans le cadre de leur cours.

Pour cette présentation devant jury, Elitza et moi avons suggéré aux étudiants de présenter environ huit projets réalisés au cours de l'année. Ils devaient donc présenter leurs projets préférés et faire un choix en fonction de leurs aspirations professionnelles. Les étudiants souhaitant se spécialiser en illustration pouvaient ainsi orienter leur choix de projets ainsi, alors que ceux qui voulaient appliquer en agence favoriseraient des projets de communication visuelle par exemple. Les étudiants semblent tous avoir apprécié le résultat de leur projet *Alphabet Book* puisqu'ils ont tous décidé de le présenter au jury. Lors de la présentation des portfolios, le jury semble également avoir

apprécié ce projet puisque plusieurs commentaires positifs ont été émis par écrit. Voici à ce sujet ce que j'écrivais dans mon récit de pratiques le 8 août 2018 :

Les étudiants sont prêts, mais fébriles. Chacun passe devant le jury tour à tour. Ils ont 6 minutes pour présenter et 4 minutes de questions et commentaires du jury. Ils doivent tous présenter 2 à 3 projets en détail, incluant la description de leur processus de création. Tous les étudiants présentent leur *Alphabet Book*. Cela veut donc dire qu'ils considèrent ce projet comme faisant partie de leur réussite puisqu'ils doivent uniquement présenter les projets dont ils sont fiers.

Voici quelques commentaires des juges au sujet du *Alphabet Book*, lors de la présentation finale du portfolio étudiant :

Pour le travail de Sabrina  
I love your *Alphabet Book*

Pour le travail de Setrak  
- Mtl piece = really great  
- *Alphabet Book* very nice. I love what you did with the letters.

Pour le travail de Masa  
- *Alphabet Book* is very nice. I like the image treatment.

Pour le travail de Soukaina  
- J'aime ton idée de l'alphabet

Pour le travail de Katherina  
- (Symbole de cœur) Livre sur l'alphabet

Pour le travail de Jennifer  
- *Alphabet Book* love it  
- Destination Montreal is really great

Pour le travail de Pinky  
- Love the cover of the *Alphabet Book*  
- Letters inside are to small

Pour le travail de Julia  
- *Alphabet Book* is very nice. Well integrated

Les commentaires du jury n'ont pas été demandés en fonction de l'expérience de la classe inversée. Si la recherche se poursuivait, il serait intéressant de planifier cette partie de manière à mieux l'intégrer dans la validation des données. Cependant, le retour positif sur le projet Alphabet Book m'indique une certaine appréciation de ce projet et une réussite pour l'ensemble de mes étudiants que je considère avoir encouragé à se dépasser en les guidant individuellement dans leurs projets en classe.

## CONCLUSION

### OU MISE À JOUR DES PRINCIPES À L'ÉTUDE

Selon Masciotra et Medzo (2009), « au Québec, le renouveau pédagogique accorde une large importance à l'autonomie de l'élève, en particulier en formation des adultes où l'autonomie constitue une finalité » (p. 13). Lorsque mes étudiants terminent leurs études à l'AEC du Collège Inter-Dec, ils doivent faire preuve d'autonomie dans la réalisation de tâches relatives au métier de designer graphique, mais aujourd'hui, l'autonomie concerne également des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle telles que « la collaboration, la communication, les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication, ainsi que les habiletés sociales et culturelles, incluant celles relatives à la citoyenneté » (Hart et Ouellet, 2013, cité dans Cavenaghi et Senécal, 2019, p. 42). La capacité d'apprendre sans la présence de l'enseignant, de se mettre à jour ou de se former à l'aide de tutoriels en ligne est une force à développer pour s'adapter à la réalité du designer graphique et du marché du travail actuel. Selon Masciotra et Medzo (2009), « la compétence ne représente qu'une face de l'autonomie : la maîtrise globale des situations. [...] L'autre face de l'autonomie est la maîtrise de soi. » (p. 29) Afin de guider mes étudiants vers l'autonomie professionnelle et la réalité du marché du travail d'aujourd'hui, j'ai voulu améliorer mes pratiques pédagogiques et appliquer ce changement à même mes enseignements. L'ambition de ce projet n'est pas d'expliquer pourquoi l'ancien modèle ne fonctionne plus, mais de trouver des solutions concrètes face à cette nouvelle réalité (p. 13).

En recherchant différentes solutions, j'ai voulu savoir si la classe inversée favoriserait le développement de l'autonomie en contexte d'apprentissage collégial. Je me suis demandé si cette pratique pédagogique active permettrait une certaine optimisation du temps en classe et la personnalisation de l'enseignement au collégial. J'ai également cherché à savoir quels outils pourraient favoriser l'usage de la classe inversée. Pour

répondre à ces questions, j'ai eu pour ambition de développer une solution concrète face à ce désir d'amélioration professionnelle en impliquant notamment les TICS, la multimodalité et la pédagogie active. Mon objectif principal fut alors de développer un dispositif pédagogique multimodal facilitant les activités de classe inversées dans l'enseignement du design graphique au collégial. Cet objectif a été atteint à travers un processus itératif et exploratoire que je considère encore, à ce jour, en développement.

Pour ce projet, j'ai utilisé une approche méthodologique qualitative, inductive et modérée (Van der Maren, 2003) dans laquelle l'expérimentation a occupé une place significative pour cette recherche développement. Le cadre théorique m'a permis d'approfondir ma recherche et d'établir des liens avec l'expérimentation. Ces liens m'ont ensuite mené à la conception du dispositif lui-même, grandement inspiré du modèle de Richard (2015), impliquant la multimodalité, la pédagogie ouverte et informelle, la pédagogie active, la classe inversée, mais aussi la pédagogie par projet. Cette mixité de pratiques pédagogiques converge vers une même perspective, celle de l'autonomie et de l'apprentissage par l'action.

Les données qualitatives recueillies dans cette étude m'ont permis d'observer l'avis des participants et de mes pairs, et de poser un regard autocritique sur ma propre pratique. Par l'analyse des données étudiantes, j'ai réalisé que les opinions étaient très variées. L'avis de l'un contredisait parfois celui de l'autre. Tous ont aimé apprendre par le mode de la vidéo, plusieurs ont trouvé l'entretien audio trop long. Puis, chacun a mentionné ses préférences. Face à ce collage d'opinions, je réalise que les préférences sont différentes pour tous.

Quelle est donc la stratégie pédagogique à utiliser pour optimiser les apprentissages en design graphique tout en favorisant l'autonomie de mes étudiants? Chaque étudiant a exprimé ses préférences. Je crois qu'il est donc souhaitable de ne pas imposer un modèle pédagogique fixe et rigide à quiconque. La multiplication des approches, lorsqu'elles sont relatives à la pédagogie active, contribue, selon moi, à enrichir et à

personnaliser mes enseignements. L'un aime la classe inversée, l'autre préfère les cours en présentiel, mais au final, tous doivent réaliser des projets pour bâtir leur portfolio et ainsi maîtriser les compétences relatives à cette formation. Une certaine différenciation pédagogique devrait alors être envisagée.

Au sujet de l'expérience de la classe inversée, je réalise que des notions théoriques et techniques peuvent facilement être enseignées de manière préenregistrée et donc suivies à l'extérieur des cours et de la classe. L'apprentissage par tutoriel par exemple, constitue souvent une suite logique et spécifique d'étapes précises à réaliser. D'ailleurs, le web regorge déjà de tutoriels en ligne permettant d'apprendre des logiciels tels que Photoshop, InDesign, Illustrator et autres.

Lors de l'expérimentation de la classe inversée, l'usage de tutoriels a suscité plusieurs réactions divergentes chez les étudiants. Certains ont mentionné que les tutoriels en lignes posent certaines limites de contenu, alors que l'enseignante peut aller plus en détail sur certaines notions en classe. D'autres avaient pour avis que le tutoriel permet d'approfondir l'apprentissage technique, alors que l'enseignante était limitée par le temps alloué au cours en classe. Certains étudiants connaissant déjà les techniques transmises dans ces tutoriels ont eu la possibilité de passer outre l'écoute des tutoriels en ligne. Ceux qui éprouvaient plus de difficultés ont eu la possibilité de réécouter le contenu à leur rythme et de poser des questions à l'enseignante en classe pour approfondir la matière à leur guise.

Concernant les divers modes utilisés pour la transmission de contenu, il a été mentionné que les notions enregistrées de manière audio étaient appréciées par certains, qui avaient l'habitude d'écouter des *podcasts*, tout en réalisant d'autres tâches en même temps. D'autres n'ont pas apprécié ce mode et auraient préféré un certain appui visuel associé au son, un peu comme un générique par exemple.

Face au recueil de l'opinion estudiantine dans cette expérience, je rejoins le constat d'Eunice et Steinbronn (2008) qui stipule que lorsque la technologie est bien utilisée, elle ne remplace pas l'enseignant, mais son rôle se voit modifié. L'enseignant devient le facilitateur, le stratège et le coordonnateur des activités d'apprentissage. Il peut ainsi se concentrer sur l'accompagnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, se voit dans l'obligation d'être plus autonome, puisqu'il est en grande partie responsable de son évolution et de son cheminement dans le processus d'apprentissage.

D'une certaine manière, la technologie impliquée dans les activités de classe inversée offre le confort d'un horaire libre, d'un lieu au choix et d'un rythme personnalisé. Cependant, je ne crois pas que cette technologie, seule, puisse soutenir la direction artistique d'un projet. Bien que tous peuvent apprendre un logiciel, l'aspect artistique et créatif est, selon moi, difficilement transmissible en inversé. D'après mon expérience et mes valeurs pédagogiques, chaque projet étudiant se doit d'être unique et représentatif de leur réflexion, de leur potentiel et d'un certain contexte.

À la question : la classe inversée pourrait-elle être une solution de personnalisation de l'enseignement et d'optimisation du temps chez les étudiants au collégial? Je réponds oui. Selon Bélanger (2016) [...] il n'existe pas un modèle universel de la classe inversée. Cependant, toutes les versions ont pour prémisse que les étudiants entrent en contact avec des savoirs avant une leçon, et qu'ils utilisent ou réinvestissent ces savoirs en classe (p.23).

La classe inversée favoriserait-elle le développement de l'autonomie d'apprentissage en continu? Je crois que de mélanger des activités de classe inversée à la pédagogie par projet dans le cadre d'un cours en présentiel offre un bon équilibre à l'apprenant, puisque comme mentionné par Cormier et Voisard (2018), la classe inversée peut permettre de libérer du temps en présentiel pour la partie pratique des apprentissages.

L'étudiant autonome est ainsi encadré en cas de besoin et guidé par l'enseignant qui le pousse au meilleur de lui-même tout en s'ajustant à son unicité.

Selon Paquette (1979), chaque personne est unique et devrait pouvoir évoluer selon ses propres capacités. Bien que Paquette parle d'individualité de croissance, il n'associe pas ce développement à un geste individuel (p. 18). Pour Masciotra et Medzo (2009), l'autonomie est la liberté de se débrouiller soi-même, mais cette liberté n'est pas possible sans ressource (p. 29). Ainsi bien que la classe inversée offre une grande liberté à l'étudiant, ce dernier bénéficiera de l'aide de l'enseignant pour le guider à travers ses apprentissages et réalisations. Pour cela, une consultation individuelle et un parcours guidé par l'enseignant représentent encore, selon moi, la meilleure approche à utiliser pour la réalisation de projets en design graphique. Afin de bien guider l'apprenant, l'enseignant devra s'impliquer dans la préparation d'activités pédagogiques et offrir un contexte d'apprentissage optimal aux apprenants. Bien entendu, l'apprenant devra aussi s'impliquer en temps, à l'extérieur des cours, pour avancer ses projets et évoluer au meilleur de lui-même dans ce processus d'apprentissage. À ce sujet, Robineault (1984) sous-entend que certains apprentissages dépendent du degré d'adaptation de l'apprenant à un certain contexte. À travers la réalisation du projet, un certain échange avec les pairs contribuera également au développement de l'autonomie chez l'apprenant, car l'échange, la discussion et la comparaison contribuent à son essor. À ce sujet, j'aimerais rappeler les propos de Masciotra et Medzo (2009) pour qui « tous les membres d'une société s'entre-éduquent à tous les âges de la vie » (p.29).

La multimodalité pourrait-elle également contribuer à favoriser l'autonomie et à faciliter les apprentissages dans ce contexte? Déjà, fort souvent, je peux dire qu'en design graphique on combine textes, photos et/ou illustrations dans le but de transmettre un message riche en signification. Les trois fonctions principales du design graphique sont d'informer, de promouvoir ou d'éduquer. Selon sa fonction, le message

peut être transmis à l'aide de différents supports imprimés ou numériques. La communication du design peut se faire par la couleur, la composition, le mouvement ou le non-mouvement, le choix et le style d'un caractère typographique, la texture, le geste employé pour tracer un trait, l'agencement de signes ou symboles, etc. Par le fait même, selon la définition de la multimodalité, je comprends que le design graphique est une discipline naturellement multimodale.

Dans le cadre de ma recherche, je crois que l'usage de multimodes peut s'avérer très pertinent puisqu'il représente le socle de la communication contemporaine et qu'elle est intrinsèque au domaine du design graphique. De plus, tout apprenant a ses préférences en matière d'apprentissage. Ainsi, une personne plus auditive aura accès au son; une personne plus visuelle aura accès à l'image fixe et en mouvement; une personne plus analytique profitera de lectures et d'autres outils mis à sa disposition. Une variété d'exemples peut être offerte pour une même notion, avec cet usage, ce qui facilitera encore plus l'apprentissage.

Par ailleurs, l'utilisation d'une plateforme sécuritaire et déjà utilisée au Collège, comme Omnivox, était, selon moi, une bonne solution pour appuyer l'expérimentation de ce projet, puisque les étudiants étaient déjà familiers avec ce dispositif. De plus, ce dernier a contribué à favoriser la collaboration avec ma collègue enseignante Elitza Koroueva avec qui j'ai réalisé un entretien. Ses propos ont permis à cette étude d'approfondir la perspective sur le sujet. Pour Elitza Koroueva, dans la pratique de la classe inversée, il importe d'utiliser une plateforme respectant les droits d'auteur des enseignants dans la production de contenus. Lorsque les conditions sont respectées, cette pratique peut devenir un haut lieu d'échange et de collaboration entre enseignants. Koroueva est aussi d'avis que la classe inversée optimise la personnalisation des enseignements et qu'elle permet de passer plus de temps sur la direction artistique des projets, plutôt que sur la technique. Elle souligne cependant que cette pratique est exigeante au niveau de la préparation de contenu. En milieu privé, le statut d'un chargé de cours n'offre souvent

pas de budget pour la préparation de contenu. Il devient parfois difficile de consacrer plusieurs heures à la préparation du contenu. Cette vision pourrait, bien entendu, faire l'objet d'un autre projet de recherche.

Le dispositif créé pour cette recherche et inspiré par Richard (2015) a mis en évidence la réflexion et l'analyse à la première étape, celle du mandat. Cette première étape représente une source de développement du soi de manière individuelle et collective, puisque la réflexion implique un processus cérébral interne, mais aussi l'échange d'idées avec les autres.

La deuxième étape, le projet, réfère aux compétences à développer en design graphique, c'est-à-dire le savoir-faire ou la production d'un projet graphique. Pour cette étape il y a eu mixité des approches pédagogiques par projet et de la classe inversée. La pédagogie par projet a permis une personnalisation des projets au niveau pratique et une direction artistique adaptée à chacun en présentiel. La classe inversée a offert à certains d'approfondir plusieurs notions à leur rythme et a permis de dégager du temps en classe pour aider ceux qui avaient plus de difficultés à ce niveau. Selon moi, la pédagogie active combinée à la pédagogie par projet m'a permis de favoriser l'autonomie chez mes étudiants, puisqu'ils ont tous été satisfaits de leur projet *AlphabetBook*, qu'ils ont sélectionné parmi tant d'autres projets pour figurer dans leur portfolio.

La dernière étape qu'est la diffusion du projet a également contribué à favoriser l'autonomie chez l'apprenant puisque la présentation devant les pairs et l'échange qu'elle engendre permet une certaine validation sociale et favorise l'apprentissage par les pairs.

Notons que la présence de la multimodalité dans l'ensemble des étapes du dispositif a également contribué à la richesse des enseignements, parce que cela a facilité la communication en offrant une certaine quantité additionnelle de ressources

pédagogiques pour l'apprenant. Une diversité de modes d'apprentissages offerts aux apprenants a permis le choix de moyens d'apprendre et a ainsi contribué à personnaliser l'enseignement. Confronté à cette multimodalité, l'apprenant a aussi aiguisé certaines aptitudes communicationnelles, technologiques et sociales.

Au terme de cette expérience, je crois que le développement d'un dispositif multimodal facilitant la classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial m'a permis d'améliorer mes enseignements à l'été 2018 et depuis. Cependant, la plus grande difficulté rencontrée face à l'organisation de la classe inversée est le manque de temps pour préparer le contenu. Mon sujet aurait été beaucoup plus raffiné si j'avais pu consacrer un an sur la partie expérimentation et ainsi impliquer plusieurs groupes d'étudiants. Il aurait aussi été intéressant d'impliquer plusieurs autres enseignants dans cette recherche. De plus, j'aurais aimé concevoir, réaliser et tester davantage d'activités multimodales inversées. Faute de temps, j'ai choisi de restreindre l'angle de recherche et de cibler certains points précis au sujet de l'autonomie en relation avec la classe inversée et la multimodalité. Ces concepts regorgeant de subtilités et d'impacts sur plusieurs acteurs dans le domaine de l'éducation auraient pu me mener vers bien d'autres avenues possibles.

Un autre aspect qui aurait été intéressant d'aborder dans de futures recherches est l'appréhension de la pédagogie inversée par le corps professoral en milieu éducatif privé. En effet, je crois que l'avancée technologique peut parfois faire peur aux enseignants. Plusieurs fois dans l'histoire, l'humanité a été convaincue que la machine allait le remplacer. Cette crainte est encore bien réelle avec l'évolution de phénomènes tels que le Big data, l'intelligence artificielle et la robotique qui imitent maintenant très bien certaines aptitudes et tâches humaines.

Ceci dit, je compte bien poursuivre cette pratique à long terme et je crois que d'ici quelques sessions, l'accumulation de contenus dont je disposerai n'en sera qu'améliorée. Aussi, je retiens bien l'option d'utiliser du matériel déjà disponible en

ligne, même si je ne suis pas l'auteure de ce matériel, puisque le web regorge de bons tutoriels libres de droits pour favoriser les apprentissages techniques dans le domaine du design graphique. En filtrant bien le contenu, le choix de certains tutoriels en ligne peut être suggéré aux étudiants tels la lecture de documents dont je ne suis pas l'auteure par exemple.

Tout comme les étudiants, j'apprends en faisant. Je termine ce mémoire, mais cette recherche n'est que le début de la transformation de ma pratique.

## APPENDICE A

### ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

#### Demande d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de simplifier le questionnaire et n'a aucune intention discriminatoire.

#### IDENTIFICATION

<b>Étudiante</b>	Nom :	HANACHIAN	Prénom : LUCIE
------------------	-------	-----------	----------------

<b>Directrice</b>	Nom :	RICHARD	Prénom : MONIQUES
-------------------	-------	---------	-------------------

<b>Collaborateurs / Partenaires</b>			
<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Fonction</u>	<u>Établissement</u>
Jacquot-Donnat	Chrystel	Directrice	Collège Inter-Dec
Beaudette	Jean-François	Coordonnateur	Collège Inter-Dec
Koroueva	Elitza	Enseignante	Collège Inter-Dec
Travieso Gonzales	Yuniel	Conseiller pédagogique	Collège Inter-Dec

**Titre du projet :** *Développement d'un dispositif multimodal facilitant la classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial.*

Durée prévue du projet : 10 semaines	Date de début : 4 juin 2018	Date de fin : 10 août 2018
--------------------------------------	-----------------------------	----------------------------

#### DESCRIPTION MÉTHODOLOGIQUE DU PROJET

##### 1. But de la recherche

Le but de cette recherche est en partie d'enrichir ma pratique en tant qu'enseignante. Le développement d'un tel dispositif me permettrait d'approfondir mes connaissances en pédagogie, en pratique de la classe inversée, de préciser certaines balises facilitant la mise en place de cette pratique en enseignement des arts numériques au collégial, de développer des ressources pédagogiques novatrices favorables à mon contexte de travail. Cette expérience de maîtrise me permettra également de participer au développement de ma profession et à l'avancement de la recherche en éducation des arts.

##### 2. Méthodologie

**a) Description des activités de recherche (nature et contenus des activités; fréquence, nombre et durée) :**

Puisque l'expérimentation de ma recherche est ancrée dans ma réalité professionnelle, j'utiliserai une méthodologie mixte (qualitative et quantitative) de recherche développement. Elle débutera en juin 2018 et s'étendra sur dix semaines de cours. Le dispositif comprendra diverses activités pédagogiques en anglais, telles que des lectures, des documents textuels et visuels, des vidéos, des tutoriels en ligne, des questionnaires relatifs à des lectures. L'avis des participants face aux activités pédagogiques sera demandé à l'aide de trois questionnaires distribués à chaque fin de mois d'expérimentation. Une entrevue de groupe organisée en fin d'expérimentation servira à recueillir les propos des étudiants face à cette expérience. Je tiendrai également un récit de pratique dans le but de documenter l'expérience en continu.

**b) Catégorie des participants et leur recrutement (caractéristiques des participants; processus de recrutement; nature des rapports existant entre les participants, les intervenants et le chercheur) :**

Je ferai appel à un échantillon naturel formé des finissants en design graphique du Collège Inter-Dec à qui j'enseigne cette session. Le cours dans lequel seront testées certaines activités de classe inversée est un cours que j'enseigne en collaboration avec ma collègue Elitza Koroueva. Je donne ce cours le lundi, alors qu'Elitza le donne le mercredi. Nous avons donc chacune notre horaire, notre partie de la matière à enseigner en présentiel et nos propres méthodes pédagogiques. Tous les contenus relatifs à la classe inversée et à la recherche seront organisés et traités à l'intérieur de ma partie du cours. De plus, je serai la seule à utiliser les données pour les fins de recherche.

Le groupe d'étudiants comprend treize étudiants en troisième session, dont quatre hommes et neuf femmes moyennement âgées entre dix-huit et trente-cinq ans. Les apprenants sont majoritairement anglophones puisque seulement trois étudiants sur treize s'expriment couramment en français. La classe inversée enrichissant le contenu actuel de la classe régulière sera offerte à tous les étudiants de la classe, mais la participation aux activités de recherche (questionnaires et entrevue de groupe) se fera sur une base volontaire.

**c) Environnement où se déroulent les activités :**

Le dispositif sera testé dans le cadre d'un cours de *Professional practice* en design graphique au Collège Inter-Dec. Le dispositif en ligne permettra aux étudiants de consulter la matière dans le collège même ou à l'extérieur en présence d'un ordinateur ou d'une tablette numérique. Le tout sera diffusé à l'aide de Léa, une plateforme d'Omnivox accessible aux étudiants du Collège Inter-Dec ciblés par l'expérimentation. La participation aux questionnaires et à l'entrevue se fera en classe.

**d) Méthodes de collecte de données (description des moyens, outils et matériels employés, par exemple : questionnaires, entrevues, observation, documents d'archives, photographies, enregistrements audio ou vidéo, etc.; leur fréquence, nombre et durée) :**

De façon à décrire l'expérience de recherche en plus d'exprimer une certaine autoréflexion, je rédigerai un récit de pratiques. Trois questionnaires distribués chaque mois serviront à améliorer le dispositif tout au long de l'expérience et à tirer divers constats analytiques pour la partie recherche. Pour l'un des projets, réalisé en partie à l'aide du matériel pédagogique offert via le dispositif en ligne, je demanderai l'autorisation aux étudiants de présenter leurs travaux dans le cadre de ma recherche tout en respectant leurs droits d'auteur.

En fin d'expérimentation, j'organiserai un entretien de groupe semi-dirigé d'une vingtaine de minutes lors duquel j'aimerais enregistrer les participants de manière vocale et prendre quelques photos du groupe. Je produirai ensuite un verbatim de cet entretien et analyserai le tout de manière inductive modérée. Finalement, l'interprétation et la validation des résultats se feront à l'aide du cadre conceptuel élaboré en cours de recherche.

**e) Traitement des données et publication (comment seront analysées les données relatives aux participants et quelle place prendront-elles dans la publication de la recherche? Qui est autorisé à consulter les données?) :**

Seulement Lucie Hanachian et Moniques Richard auront accès aux travaux, aux résultats des questionnaires ainsi qu'à l'enregistrement sonore de l'entrevue. Quelques propos retenus lors de l'entrevue ou dans les questionnaires pourraient paraître dans le mémoire sous forme de citations, avec l'approbation des étudiants concernés.

**3. Comment les participants seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche? (Exemples : protocole de consentement, réunion d'information, feuillet, etc.)**

Au début juin, les étudiants seront informés en classe de manière orale et écrite à l'aide d'un document écrit expliquant les modalités et les objectifs de cette recherche. Un formulaire de consentement à la recherche leur sera distribué en classe (voir document joint).

**4. Comment sera obtenu le consentement? (Joindre les formulaires de consentement proposé en fonction de participants majeurs, mineurs ou légalement inaptes à consentir)**

Le consentement sera obtenu lors de cette rencontre à l'aide du formulaire de consentement.

**5. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche? (Exemple : par le biais d'un protocole de consentement.)**

Cette demande d'approbation déontologique sera présentée à la directrice du Collège et à mes différents collaborateurs dans ce projet afin de les informer des modalités de la recherche et d'obtenir leur accord.

**6. Précautions prises pour assurer le bien-être des participants (énumérer les risques ou avantages éventuels pour les participants. Si un problème lié à la recherche est détecté chez un participant, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide? (Exemples : intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)**

**Risque 1**

Les étudiants pourraient se sentir obligés de participer à l'entrevue de groupe et/ou au sondage.

**Précaution 1**

Lors de la séance d'informations expliquant la recherche et le consentement aux apprenants, il sera mentionné que la participation des étudiants se fera de façon volontaire. Je soulignerai le fait qu'en tout temps lors de l'expérimentation, chaque étudiant pourra décider d'ajouter ou de retirer son consentement sans aucune conséquence pour ses études. Un étudiant inquiet sera recommandé au besoin à un des partenaires de la recherche.

**Risque 2**

Il se peut que certains étudiants veuillent participer à l'entrevue, mais refusent de se faire prendre en photo ou de partager leur projet en photo (ou vice versa).

**Précaution 2**

Il sera mentionné de manière écrite que chaque étudiant pourra participer à l'ensemble des procédures de la recherche, à une, quelques-unes ou aucune activité de recherche, tout en spécifiant certaines modalités relatives à l'anonymat, aux photographies prises lors de l'entrevue, à la démonstration de leur projet dans le cadre de la recherche.

**Risque 3**

Et si très peu d'étudiants acceptent de participer à la recherche?

**Précaution 3**

Dans ce cas, seuls les volontaires participeront à la recherche.

**Risque 4**

Il se peut qu'aucun étudiant ne veuille participer aux activités de recherche.

**Précaution 4**

Dans ce cas, la recherche devra être expérimentée à nouveau lors d'une session ultérieure.

**Risque 5**

Peut-être que les étudiants n'aimeront pas les activités prévues pour la classe inversée.

**Précaution 5**

Que les résultats de la recherche s'avèrent positifs ou négatifs, ils contribueront à alimenter la recherche en éducation des arts. L'opinion des étudiants sera tenue en compte de manière objective dans la validation des résultats.

**7. Utilisation scientifique, pédagogique et artistique des données**

a) Les résultats de la recherche seront-ils communiqués aux participants ou aux organismes partenaires de la recherche? Si oui, comment? (par exemple : communiqué, exposition, document audiovisuel, etc.) :

Dans le cas où la recherche serait diffusée à l'extérieur du mémoire, tout participant désirant être informé le sera par courriel. Dans tous les cas, l'entente déontologique sera respectée en fonction des accords donnés sur le formulaire de consentement.

b) Comment seront respectés l'anonymat des participants et la confidentialité des informations recueillies (lors du traitement et de l'analyse des informations? Lors de la diffusion des résultats de la recherche?) :

#### **Anonymat et confidentialité**

Tout étudiant souhaitant garder l'anonymat ne sera en aucun cas mentionné dans cette recherche. Lors de la prise de photos, les étudiants refusant d'apparaître sur les photos pourront se déplacer dans un endroit stratégique du local où ils ne seront pas pris en photo. Advenant le cas qu'un étudiant retire son consentement d'apparaître sur une photo suite à la capture, des retouches Photoshop seront appliquées sur la photo pour effacer cet étudiant de la photo. Ceux qui ne souhaitent en aucun cas participer à la recherche pourront, s'ils le désirent, quitter le local lors de l'entrevue ou de quelque activité relative à la recherche. La captation audio ne sera en aucun cas diffusée. Les données serviront à la rédaction du verbatim et du mémoire uniquement.

#### **Vie privée**

Il ne sera en aucun cas question de vie privée dans cette étude.

#### **Droits d'auteur**

Si un projet d'étudiant est retenu pour figurer en annexe dans le mémoire, son nom ne sera mentionné qu'avec son consentement. De plus, s'il advient que la recherche soit présentée ou diffusée publiquement, seulement les noms d'étudiants ayant consenti à montrer leur projet et travaux associés à la recherche seront mentionnés.

**8. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les participants (photos, portraits, cassettes vidéo, audio, etc.)? Indiquez si certaines données seront conservées, et sous quelles modalités, pour des raisons de patrimoine ou d'archivages des données.**

Les informations reposant sur un support audio seront effacées dès que le mémoire sera accepté et déposé à la Faculté des arts de l'UQAM.

*Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.*

Signature de l'étudiant	Date
Courriel	

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)	Date
---	------

<b>APPROBATION DU SOUS-COMITÉ D'ADMISSION ET D'ÉVALUATION DU PROGRAMME :</b> Direction du programme de maîtrise de l'ÉAVM	Date
--	------

Accord des partenaires	Date
------------------------	------

## **APPENDICE B**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE**

#### **ÉTUDIANTE RESPONSABLE**

NOM : Lucie Hanachian

STATUT : Étudiante à la Maîtrise en arts visuels et médiatiques  
(concentration éducation), UQAM

COURRIEL : [hanachian.lucie@uqam.ca](mailto:hanachian.lucie@uqam.ca)

TÉLÉPHONE : 514 886-1406

#### **DIRECTRICE DE LA RECHERCHE :**

NOM : Moniques Richard

STATUT : Professeure titulaire à l'École des arts visuels et médiatiques, UQAM

COURRIEL : [richard.moniques@uqam.ca](mailto:richard.moniques@uqam.ca)

TÉLÉPHONE : 514 987-3000 poste 8275

#### **TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :**

*Développement d'un dispositif multimodal facilitant la classe inversée dans l'enseignement du design graphique au collégial*

### 1.1 BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

Ce projet vise à développer certaines activités pédagogiques de classes inversées offertes à des étudiants adultes de troisième session en design graphique au Collège Inter-Dec. Cette expérience aidera à préciser certaines balises facilitant la mise en place de cette pratique en enseignement des arts numériques au collégial et favorisera ainsi l'avancement de la recherche en éducation des arts.

- 1.2 Les participants seront appelés à répondre à trois questionnaires, un à la fin du mois de juin, un à la fin de juillet et le dernier à la deuxième semaine d'août. Chaque questionnaire prendra environ une quinzaine de minutes à remplir. Les participants seront également invités à une entrevue de groupe d'une vingtaine de minutes à la deuxième semaine d'août.

À ma connaissance, cette recherche ne comporte aucun avantage ou inconvénient et il n'y aura pas de dédommagement monétaire ou autres. Si un participant ressent un inconfort face à la participation à une quelconque activité de recherche, il pourra retirer son consentement sans aucune conséquence pour ses études. En tout temps, tout participant peut choisir de ne pas fournir des documents ou de retirer sa participation pour une ou des activités de recherche sans pénalité d'aucune forme.

Les données (travaux, photos, bandes sonores), captées durant la recherche seront traitées ou utilisées seulement par l'équipe de recherche mentionnée ci-haut, avec l'accord des participants. Ces documents seront identifiés par la seule mention du niveau scolaire, du sexe ou du nom de l'institution afin de préserver l'anonymat. Tout document permettant l'identification visuelle du sujet sera brouillé ou retiré, à moins d'une autorisation écrite sur ce formulaire. Dans le cas où les résultats de la recherche seront diffusés (publications, conférences, site Internet ou autres), les participants qui le désirent seront informés par courriel à l'adresse mentionnée plus bas dans ce formulaire.

**Notez bien :** Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

---

**Responsable du projet de recherche (signature)**

**Date**



Moniques Richard

18 mai 2018

---

**Responsable de la direction du projet de recherche (signature)**

**Date**

**AUTORISATION**

	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Je confirme avoir discuté avec mon enseignante du projet de recherche en classe, également abordé dans ce formulaire, et j'accepte volontairement d'y participer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation anonyme d'écrits et de documents pour fins de recherche de diffusion ou d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation visuelle de mon projet de livre pour fins de recherche de diffusion ou d'enseignement, avec mention de mon nom complet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation de documents permettant mon identification visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aimerais recevoir de l'information sur la diffusion de la recherche à cette adresse :		

---



---

**Nom (en lettres détachées)**

**Date**

**signature de l'étudiant**

## APPENDICE C

### QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS

#### **Entrevue vidéo**

1- Avez-vous apprécié l'entrevue vidéo avec mon ancienne étudiante?

1-a) Commentez la vidéo avec cette jeune designer :

1-b) Dans le cours de Pratique professionnelle, vous devrez préparer votre portfolio. Quelle est l'opinion de mon ancienne étudiante au sujet du portfolio? Partagez-vous son opinion ? Pourquoi ?

1-c) Dans cette vidéo, mon ancienne étudiante, parle de ce qui lui est arrivé au plan professionnel après avoir terminé ses études en Design graphique au Collège Inter-Dec. Est-ce que cela vous encourage de voir une jeune graduée ayant fait les mêmes choix scolaires que vous ?

1-d) L'entrevue était d'une durée de 8 minutes. Est-ce une bonne durée d'entrevue selon vous?

1-e) Trouvez-vous qu'il est facile de retenir l'essentiel d'un contenu lorsqu'il est transmis par vidéo ?

#### **Tutoriel en ligne**

2- a) Pour le projet 2 en Pratique professionnelle, il vous était demandé de regarder trois tutoriels sur YouTube, puis de choisir l'une des techniques enseignées par ces tutoriels pour l'appliquer dans votre projet. Par la suite, l'enseignante faisait le suivi des apprentissages par le biais des ateliers relatifs au projet de manière individuelle avec vous. Avez-vous appris quelque chose de ces tutoriels en ligne? Expliquez.

2-b) Est-il facile pour vous d'apprendre une notion technique à l'aide de visuel et de narration telle que présentée par ce type de tutoriel? Expliquez.

2-c) Quel est selon vous l'avantage de suivre un tel tutoriel en ligne plutôt qu'en classe, lorsque l'enseignement est par la suite encadré par l'enseignante en classe ?

### **Entrevue audio**

---

3-a) Avez-vous apprécié l'entrevue audio avec Jean-François Beaudette? Commentez cette entrevue:

3-b) Soulevez quelques points abordés par Jean-François au sujet du travail autonome dans le domaine du design graphique.

3-c) L'entrevue était d'une durée d'un peu plus de 21 minutes. Est-ce une bonne durée d'entrevue de type audio selon vous?

3-d) Trouvez-vous qu'il est facile de retenir l'essentiel d'un contenu lorsqu'il est transmis par audio uniquement.

### **Activités d'apprentissages pour le CV**

4-a) Dans un premier temps, votre enseignante a partagé avec vous quelques vidéos abordant le thème de la lettre de présentation et du CV. Elle vous a également recommandé la lecture de différents sites abordant le sujet. Quelles vidéos ou lectures ont le plus retenu votre attention ? Expliquez :

4-b) Dans un second temps, votre enseignante a invité une spécialiste du service emploi de votre Collège à aborder le thème du CV et de la lettre de présentation. Avez-vous apprécié cette visite en classe ? Expliquez.

4-c) Dans un troisième temps, votre enseignante a partagé sur Omnivoix les notes de la personne de Service emploi invité en classe. Avez-vous apprécié la relecture de cette information avant de devoir présenter votre CV ? En d'autres mots, est-ce que ce document écrit vous a aidé à réaliser votre CV ? Expliquez.

---

## APPENDICE D

### VERBATIM DE L'ENTRETIEN AUDIO RÉALISÉ AVEC ELITZA KOROEVA

LucieHanachian  
UQAM, 27 février 2019

Entretien avec Elitza Koroueva réalisé sur Skype, le 25 février 2019 à 10 h.  
Durée de l'entretien : 5 min 7 s

**Lucie** : Elitza Koroueva, bonjour.

**Elitza** : Bonjour Lucie

**Lucie** : Vous avez été témoin de près ou de loin, euh... de nouvelles expériences de classe inversée cet été. Selon vous, est-ce que c'est un avantage de partager une même plateforme avec plusieurs enseignants?

**Elitza** : Pour partager de l'information sur un même plateforme entre collègues, il faut absolument faire confiance à l'autre enseignante et, évidemment, respecter les droits d'auteur de l'autre. La préparation de, d'un cours, e... n'étant souvent pas rémunérée à sa juste valeur, les écrits, la recherche et les connaissances de chacun n'est généralement pas à donner ou parta... ou partager entre enseignants embauchés à contrat. Donner un cours à deux ne peut pas se faire avec n'importe qui. Cela nécessite une grande confiance, un respect absolu, un[e] énergie favorable à la collaboration, une bonne communication, e.. un vision commune, une certaine flexibilité et une grande ouverture. Il faut également s'assurer que la plateforme en soi respecte, elle aussi, l'anonymat des données, ou le droit d'auteur de chacun. La plateforme devient un outil de partage avec les étudiants, mais aussi entre étu... e.. entre enseignants lorsqu'un cours est donné par plusieurs.

**Lucie** : Selon vous, la classe inversée peut-elle aider le travail collaboratif entre les enseignants?

**Elitza** : La classe inversée peut favoriser la collaboration d'une certaine manière. En voyant les lectures, les vidéos, e... et autre matière suggérée par notre collègue, cela permet de prendre conscience des notions enseignées par l'autre, d'approfondir la matière à sa façon, d'éviter de dédoubler l'information, de s'organiser selon le calendrier prévu,---- e... distribué et archiver d'une certaine manière le cours qui est donné. L'apprentissage e... d'une technique en classe inversée permet une grande précision puisque, pour arriver à un même résultat, il est parfois possible d'utiliser différentes techniques. Lorsque une méthode est ciblée par l'activité inversée, il est possible de revenir en classe pour parler d'autres méthodes aboutissant au même résultat, par exemple.

**Lucie** : Quels sont, selon vous, les avantages et inconvénients de la classe inversée du point de vue de l'enseignant?

**Elitza** : E... Pour ce qui est des avantages de ce type d'activités, je crois que la classe inversée sert surtout à enrichir le contenu d'un cours. C'est-à-dire qu'en plus de cours réguliers offerts en classe, l'étudiant a accès à des notions additionnelles qu'il ou elle peut réviser à son rythme. Ça permet aussi à l'enseignant de transmettre sa matière efficacement au rythme de chacun. La transm... E la transmission de le... de la matière peut aussi se avérer beaucoup plus claire et précise, parce que un étudiant n'ayant pas compris la matière vue à l'extérieur peut revoir l... la matière plusieurs fois en plus de poser des questions e.. en classe en personne avec l'enseignante.

E... d'un point de vue négatif, la préparation d'*interview* audio et vidéo, de documents consultatifs, de notes, de lectures exige beaucoup de temps de préparation. La classe inversée ajoute du travail à l'enseignant qui a déjà beaucoup de matière à préparer pour son cours en personne. Dans un contexte où l'enseignant est rémunéré convenablement pour la préparation d'un cours, cela peut être une bonne idée, autrement ça peut devenir fastidieux.

**Lucie** : Mm... Au niveau de l'expérimentation faite cet été, est-ce que vous trouvez que ça a enrichi la qualité des projets?

**Elitza** : Si je prends comme exemple le projet *Alphabet book*, je pense que ça a permis aux étudiants de voir des côtés techniques à l'extérieur de la classe, e.. pour mieux comp e.. poser des questions à l'enseignante e.. sur place et s'assurer de m.. de maîtriser la technique. Ça a permis de libérer de temps en classe avec l'enseignant pour mieux progresser au niveau conceptuel et améliorer le projet au summum des capacités des étudiants en fonction du temps alloué à ce projet. Pour le reste, e.. comme les *interviews*, liens et documents partagés, ça a servi au plus e... curieux d'approfondir leur culture et leur connaissance.

**Lucie** : Merci beaucoup Elitza

**Elitza** : Merci Lucie, bonne journée.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abercrombie, M.L.J. (1981). Changing basic assumptions about teaching and learning. Dans Boud. D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. New York : Nichols Publ. Co.
- Albers, P. et Harste, J. C. (2007). The Arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40(1), 6-20.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Arpin-Simonetti, E. (2014). Quelle place pour le numérique en classe? Entrevue avec Jacques Daignault. *Relations*, (774), 24-25.
- Bélangier, D. (2016). Inverser sa classe de manière profitable. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 23-28.
- Bélangier, C. (2016). Compte rendu de Bergmann, J. et Aaron S. (2014). *La classe inversée*. Repentigny, Québec : Éditions Raynald Goulet]. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 217-218.
- Borg, W. R. et Gall, M. D. (1989). A Guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education. *Educational Research*. Fifth Edition. New York : Longman Inc.
- Brundage, D. et Mackeracher, D. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- Cavenaghi, U. et Senécal, I. (2017). *Osons l'école : des idées créatives pour ranimer notre système éducatif*. Montréal : Éditions Château d'encre.
- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Montréal : Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Cormier, C. et Voisard, B. (2018). La pédagogie inversée : une évaluation de son efficacité sur les résultats scolaires et sur l'intérêt des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 6-12.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Da-Hong, L., Bing-Shen, J., Hong-Yan, L. et XI-Ping, L. (2016). Design of experiment course "Computer-aided landscape design" based on flipped classroom. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(2), 234-240.
- Danis, C. et Temblay, N. A. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 421-440.
- Depover, C., et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Eco, U. (2016). Sémiotique générale et philosophie du langage. *Critique*, 829-830 (6-7), 599-623.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2016). Introduction : passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie. *Approches inductives*, 3(2), 1-11.
- Eunice, M. et Steinbronn, P. (2008). « Perceived Utility of Methods and Instructional Strategies Used in Online and Face-to-Face Teaching Environments. » *Innovative Higher Education*, (32), 265-278.
- Harste, J. C. (2010). Multimodality. Dans P. Albers et J. Sanders (dir.), *Literacies, the arts, and multimodality* (p. 27-43). Urbana, Ill. : National Council of Teachers of English.
- Hendriksen, B. et Kress, G. (2012). *What is multimodality?* Document consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=nt5wPIhhDDU>
- Héту, C. (2014). La classe inversée à trois vitesses. *Québec français* (173), 76-77.
- Hart, S. A. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, *L'Observatoire compétences-emplois*, 4(4).
- Iedema, Rick (1993) 'Media Literacy Report', Unpublished research report, Sydney, Disadvantaged Schools Programme.

- Jewitt, C. (2009). Different Approach to Multimodality. Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (p. 28-39). New York : Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J. et O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Londres : Routledge Taylor & Francis Group.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education*. Chicago : Association Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (3<sup>e</sup> ed.). Canada : Éditions du nouveau pédagogique Inc.
- Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication : The potentials of new forms and texts. Dans I. Snyder (dir.), *Page to screen : Taking literacy into the electronic era* (p. 53-79). Londres : Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres : Routledge.
- Kress, G. (2010a). *Before Writing. Rethinking The Paths to Literacy*. New York : Routledge.
- Kress, G. (2010b). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York : Routledge.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : The grammar of visual design* (second edition). New York : Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en context numérique – LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lasry, N., Dugdale, M. et Charles, E. S. (2014). *Pédagogie collégiale*, 3(27), 20-25. Adaptation française de « Just in Time to Flip Your Classroom », *The Physics Teacher*, 1(52), 134-37.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lescop, J.-Y. (1999). Formation des maîtres : quand technologie rime avec pédagogie. *Québec français*, (114), 47-50.
- Lim, F. V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguistics*, 5(1), 1-17.

- Lindeman, E. C (1961). *The meaning of adult education*. Montréal: Harvest House.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technology. *The Communication Review*, 7, 3-14. Angleterre : Taylor & Francis.
- Livingstone, S. et Lunt, P. K. (2004). *Language and the media : An emerging field for social psychology*. Angleterre : LES research online. Document consulté à l'adresse [http://eprints.lse.ac.uk/1006/1/Language\\_and\\_the\\_media\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1006/1/Language_and_the_media(LSERO).pdf)
- Loiselle, J. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », (dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec : Presses de l'université Laval, 77-97
- Majeau, C. (2016). *Expérimentation et analyse d'un projet multimodal de cocréation en art communautaire avec des femmes sans-abri*. Québec : Université du Québec à Montréal.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Meyer, C., et Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning : strategies for the college classroom*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Morin, J.-C. et Brief, J. (1995). *L'autonomie humaine, une victoire sur l'organisme*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis, G.L. Baron, *Regard sur la robotique pédagogique*. Liège : Université de Liège/ I.N.R.P., 147-154
- Paquette, C. (1979). *Quelques fondements d'une pédagogie ouverte*. Québec : Québec français, (36), 20-21.
- Paquette, C. (1992). *Pédagogie ouverte et interactive*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pine, G.J. et Home, P.J. (1969). Principles and conditions for learning in adult education. *Adult Leadership*, 18(4), 108-134.

- Québec (Province). (2003). *Évaluation des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales des établissements privés non subventionnés menée en 2001-2002 : rapport synthèse*. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial mené par Québec, Bengt Lindfelt.
- Richard, M. (2012). Enseignement des arts et dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 203-215). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2015). Le projet *AmalGAME* et son dispositif multimodal. Création et transposition de pratiques par de futurs enseignants en arts plastiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1.
- Robineault, G., P. (1984). Les approches behavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 217-232.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio : Charles and Mettill Co.
- Smith, R., Kay M. et Haverkamp, K. (1977). Toward a theory of learning how to learn. *Adult Education*, 28(1), 3-21.
- Stubblefield, H. W. (1983). Contemporary adult learning theories : a historical and comparative analysis. *Proceedings of the lifelong learning research conference*, Maryland : University of Maryland.
- Talon, B. et Lecllet, D. (2008). Dispositif pédagogique pour un apprentissage de savoir-faire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 58-74.
- Taurisson, A. et Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée : théorie et pratique du « travail d'apprendre »*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Theis, L. (1998). *L'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail, un encadrement sur deux niveaux*. Québec : Université de Sherbrooke. Collection spéciale.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.

Zemke, R. et Zemke, S. (1981). *30 things we know for sure about adult learning*.  
Austin : Training/HRD.