

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DES TIC EN ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS
AU COLLÉGIAL ET SES RÉPERCUSSIONS SUR L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

ALEXANDRA ROY

NOVEMBRE 2020

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

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien et les encouragements continuels de ma directrice de recherche, Francine Gagnon-Bourget. Ses précieux conseils et ses nombreux encouragements ont su me guider à travers les nombreux moments difficiles et les obstacles qui ont parsemé mon parcours. Sa disponibilité et sa générosité ont su redonner un souffle positif lorsque tout semblait s'écrouler et que l'envie d'abandonner se faisait insistante.

Je veux également remercier tous les enseignants qui ont participé à cette recherche et qui ont généreusement partagé leur expérience professionnelle et leurs expertises, soit en répondant au questionnaire, soit en participant aux entrevues semi-dirigées. Leur collaboration m'a permis de recueillir des données pertinentes et significatives afin de rendre compte de leurs expériences en matière d'utilisation des technologies en enseignement des arts visuels au collégial, ainsi que de leur impact dans ce contexte.

Je remercie également mon amie Luisa pour son support inconditionnel et pour la relecture de certaines parties du mémoire. Je remercie aussi mes amies Audrey, Marie-Christine ainsi que ma collègue Mariana Byington Valença Lins pour leurs encouragements et leur support. Finalement, je tiens à remercier Sylvie, la directrice des ressources humaines de l'entreprise où je travaille, pour ses encouragements et son soutien constant. Elle m'a donné de nombreux conseils en gestion des priorités et a toujours eu à cœur ma réussite académique. Sans sa compréhension, je n'aurais jamais eu le temps d'arriver à la complétion de ce mémoire.

Je ne peux passer sous silence le support indéfectible de ma famille, particulièrement durant cette dernière année difficile; d'abord, mon père Jean, mes sœurs Julie-Anne et Valérie et, plus spécifiquement, ma mère Diane, qui m'a accueillie lors de mes nombreuses retraites de rédaction, qui m'a aidée à diverses étapes tout au long de ce mémoire et qui a cru en moi du début à la fin.

DÉDICACE

À ma mère, qui a toujours cru en moi

À mon père, pour son soutien dans les
derniers milles

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Origine de la problématique	5
1.2 Contexte de l'enseignement des arts au collégial.....	9
1.2.1 Historique de la création des cégeps	9
1.2.2 La formation artistique	12
1.2.3 Réforme des années 1990 et nouvelles orientations.....	13
1.2.4 La formation artistique actuelle au collégial selon les nouvelles orientations	17
1.2.5 L'utilisation attendue des TIC et la réalité dans l'enseignement des arts au collégial.....	19
1.3 Les questions de recherche	22
1.4 Les objectifs de la recherche	22
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Le concept d'identité professionnelle.....	24
2.1.1 Définition de trois types d'identités professionnelles	24
2.1.2 Un modèle dynamique et interactif de la construction de l'identité professionnelle	30
2.1.3 L'identité professionnelle des enseignants au collégial	34
2.1.4 L'éthique et le politique dans l'identité professionnelle	39
2.2 L'approche par compétences au collégial	41
2.2.1 L'origine de l'approche par compétences en arts.....	41
2.2.2 Définitions d'une compétence.....	44
2.2.3 Le concept de compétence dans l'enseignement des arts au collégial	47

2.3	Le concept de culture.....	52
2.3.1	Définitions de la culture	52
2.3.2	L'enseignant-médiateur des savoirs artistiques et culturels	56
2.3.3	La culture populaire des étudiants.....	60
2.4	Les technologies de l'information et de la communication.....	64
2.4.1	Les TIC et l'approche par compétences	65
2.4.2	L'utilisation des TIC au collégial.....	68
2.4.3	L'utilisation des TIC en arts visuels.....	74
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	76
3.1	La recherche qualitative interprétative	76
3.2	Participants à la recherche	78
3.2.1	Nature des rapports entre les participants et la chercheuse	80
3.3	Outils de collecte et triangulation des données	80
3.4	Le questionnaire en ligne.....	82
3.4.1	Validation du questionnaire	83
3.5	Justification de l'entrevue semi-dirigée.....	84
3.5.1	Validation du guide d'entrevue	86
3.6	Le journal de bord.....	86
3.7	Dimension éthique.....	87
3.7.1	Le questionnaire en ligne	87
3.7.2	L'entrevue semi-dirigée	87
3.8	L'analyse thématique.....	87
3.9	Conclusion.....	90
CHAPITRE IV		
	ORGANISATION DES DONNÉES	92
4.1	Participants à la recherche	93
4.1.1	Participants au questionnaire.....	93
4.1.2	Participants aux entrevues semi-dirigées	95
4.2	Le journal de bord.....	97
4.3	Le questionnaire en ligne.....	99
4.3.1	Conception du questionnaire.....	99
4.3.2	Déroulement de la cueillette de données.....	101
4.3.3	Organisation des données du questionnaire	102
4.4	Identité professionnelle des participants retenus aux entrevues semi-dirigées ..	108
4.4.1	L'identité d'ambivalence.....	108

4.4.2	L'identité de retrait.....	110
4.4.3	L'identité d'autonomie.....	112
4.5	Les entrevues semi-dirigées	114
4.5.1	Élaboration du schéma d'entrevue	115
4.5.2	Équipement relatif aux entrevues	115
4.5.3	Contexte et conduite des entrevues	116
4.5.4	Transcription et codage des données issues des entrevues	118
4.5.5	Élaboration et justification des résumés	120
4.5.6	Élaboration et justification des tableaux	120
4.6	Résumés des tableaux.....	121
4.6.1	Sujet A – Identité d'ambivalence	121
4.6.2	Sujet B – Identité de retrait	123
4.6.3	Sujet C – Identité d'autonomie.....	125
4.7	Conclusion.....	127
CHAPITRE V		
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		129
5.1	L'analyse des données recueillies.....	130
5.1.1	Sujet A - L'identité d'ambivalence	130
5.1.2	Sujet B - L'identité de retrait.....	131
5.1.3	Sujet C - L'identité d'autonomie.....	132
5.2	L'interprétation des résultats	133
5.2.1	Le rapport au temps.....	133
5.2.2	Le rapport à la culture	144
5.2.3	Le rapport à la pratique enseignante	153
5.3	Conclusion.....	168
CONCLUSION		169
ANNEXE A		
LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE		180
ANNEXE B		
COURRIEL D'ACCÈS AU QUESTIONNAIRE.....		192
ANNEXE C		
LE GUIDE D'ENTREVUE		194
ANNEXE D		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE		197

ANNEXE E	
GRILLES DE RÉPONSES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	202
ANNEXE F	
RÉSUMÉ DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	206
ANNEXE G	
TABLEAUX DES RELEVÉS DE THÈMES	212
APPENDICE A	
Parcours du programme collégial en beaux-arts en 1967-1968	229
BIBLIOGRAPHIE	231

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Domaines du référentiel de compétences technopédagogiques : intégrer les TIC à des fins d'apprentissage	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Recensement approximatif des enseignants en arts visuels de cégeps publics francophones.....	79
4.1 Participants au questionnaire en ligne	94
4.2 Participants volontaires et sélectionnés aux entrevues semi-dirigées.....	96
4.3 Pourcentage de réponses.....	98
4.4 Identité professionnelle d'ambivalence : intégration des TIC en enseignement des arts	104
4.5 Identité professionnelle d'autonomie : intégration des TIC en enseignement des arts	105
4.6 Identité professionnelle de retrait: Intégration des TIC en enseignement des arts.....	107
4.7 Identité professionnelle du sujet A	109
4.8 Identité professionnelle du sujet B	110
4.9 Identité professionnelle du sujet C	112

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CIPAC	Fédération des professionnels de l'art contemporain
COPEPP	Comité de planification de l'enseignement général et professionnel
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
REA	Ressources d'enseignement et d'apprentissage
TIC	Technologies de l'information et de la communication

RÉSUMÉ

L'enseignement des arts visuels au collégial se fonde sur une longue tradition artistique bien ancrée dans la pratique des enseignants. L'arrivée des TIC a fait émerger de nouvelles façons de créer et d'enseigner. Cependant, la perception des enseignants face à cette actualisation de leur pratiques pédagogiques reste à définir. Il est difficile de déterminer à quel point les enseignants sont familiers avec l'intégration de ces approches, stratégies et outils liés à l'exploitation des TIC dans leur enseignement, particulièrement dans le but de renouveler leurs pratiques pédagogiques et ainsi mieux répondre aux intérêts artistiques des étudiants.

Cette recherche de type qualitative interprétative est motivée par la volonté de comprendre la réalité des participants ciblés. Elle permet de rendre compte des différents aspects de cette réalité, tels que leur développement professionnel, leurs pratiques pédagogiques, leur environnement et le contexte pédagogique dans lequel ils évoluent. Elle vise la construction de sens menant à la compréhension d'une pratique ou à une expérience. La méthode d'analyse retenue est celle de l'analyse thématique. Elle a pour but de dégager une vision d'ensemble des données recueillies avec des thèmes et des sous-thèmes. Les outils de la cueillette de données sont les suivants : le questionnaire en ligne, le journal de bord et les entrevues semi-dirigées. Cette recherche cible les enseignants en arts visuels des cégeps francophones du Québec. Elle recense et analyse les pratiques recueillies en lien avec l'intégration des TIC en enseignement des arts visuels et médiatiques au collégial afin d'établir les répercussions sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants. À la lumière de l'analyse des résultats obtenus, cette recherche propose les recommandations suivantes afin d'améliorer l'intégration des TIC dans l'enseignement des arts visuels au collégial : un cours obligatoire en méthodologie de recherche et d'utilisation des TIC, l'élaboration d'un référentiel sur l'intégration des TIC en enseignement des arts au collégial, ainsi que l'allocation d'un budget à l'entretien et à l'actualisation du matériel technologique afin d'investir dans du matériel durable et actualisable.

Mots clés : TIC, intégration, collégial, arts visuels, arts médiatiques, pédagogie, pratique enseignante, identité professionnelle, apprentissage, cognitivisme, culture technologique des jeunes, enseignement en arts visuels au collégial.

INTRODUCTION

Le but de la présente recherche vise à circonscrire l'utilisation actuelle des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques pédagogiques et d'en établir les répercussions sur leur identité professionnelle. Pour y parvenir, la recherche se fonde sur la participation d'enseignants en arts visuels des cégeps publics francophones du Québec.

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les milieux de l'enseignement représente une réalité incontournable dont il faut tirer parti. La réforme de l'éducation qui a débuté par les États généraux en 1995-1996 a donné naissance à de nouvelles orientations quant à l'exploitation des TIC qui se retrouvent dans le Programme de formation de l'école québécoise de l'éducation, éducation préscolaire et enseignement primaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001b) et ceux de l'enseignement secondaire (MEQ, 2006; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Le collégial et l'université, offrant des programmes en arts visuels, ont aussi intégré l'utilisation des technologies comme outils de création et comme outils d'exploitation dans les pratiques éducatives. Par exemple, au Cégep du Vieux Montréal, le Centre de services informatiques offre des formations sur mesure aux enseignants et aux étudiants afin de développer leurs compétences technologiques. Sur leur site Internet, on retrouve des documents de formation pour l'utilisation de logiciels de base tels que *Microsoft Word*, *Excel* et *PowerPoint*. Néanmoins, il existe peu de recherches axées sur l'utilisation des TIC au collégial par les enseignants en arts visuels, particulièrement dans les cours à contenus spécifiques.

La recherche vise trois objectifs : 1) vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial; 2) analyser les perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques; et 3) définir le rapport entre l'utilisation des TIC, la culture technologique des étudiants et l'identité professionnelle des enseignants.

Dans ce contexte, le choix de la recherche qualitative interprétative est motivé par la volonté de comprendre la réalité de l'exploitation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial. Elle donne accès à différents aspects de cette réalité concernant leurs valeurs, leur développement professionnel, leurs pratiques pédagogiques, leur environnement et le contexte pédagogique dans lequel ils évoluent. La recherche qualitative interprétative en éducation est importante puisqu'elle a comme but de rapporter le plus fidèlement possible les résultats obtenus afin que les participants puissent s'y reconnaître, et ainsi favoriser le développement d'outils pédagogiques selon les besoins des enseignants concernés et de leurs pratiques éducatives, tout en tenant compte de la culture des étudiants et des interactions avec leur environnement. Cette recherche est fondée sur une approche ethnographique, dont l'enjeu est la production d'un savoir qui vise à connaître et à comprendre une réalité. L'échantillonnage concerne les enseignants en arts visuels œuvrant dans les établissements collégiaux francophones du Québec. La description de ce groupe social est réalisée à partir d'un classement et d'une mise en relation des données recueillies lors de la collecte de données.

Le premier chapitre présente le questionnement à l'origine de la recherche. Un historique décrit le contexte en éducation avant les années 1960 et après le rapport Parent qui a donné naissance aux cégeps. Cette première réforme de l'éducation permet à l'éducation artistique de jouer un rôle dans la formation des jeunes. Durant les années 1990, une réforme de la formation collégiale intègre de nouvelles orientations incluant l'intégration des technologies et de leurs outils. Les pratiques enseignantes en

arts visuels au collégial semblent être ancrées dans une tradition artistique datant d'avant la création des cégeps et l'arrivée des TIC oblige les enseignants à actualiser leurs pratiques enseignantes.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de la recherche. Il comporte quatre parties qui définissent et développent les concepts liés au sujet de recherche. La première partie aborde la question identitaire des enseignants au collégial selon une approche sociologique constructiviste. La seconde partie décrit l'approche par compétences proposée par l'enseignement collégial, plus particulièrement en ce qui a trait au programme en arts visuels. La troisième partie concerne la culture technologique des jeunes et comment elle influence leurs apprentissages, ainsi que le rôle de passeur culturel que joue l'enseignant. La quatrième partie concerne l'exploitation des TIC ainsi que les différents types d'apprentissages proposés au collégial.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche, une description des participants ainsi que les outils méthodologiques employés. Le questionnaire en ligne, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord permettent une collecte de données représentatives et signifiantes auprès d'enseignants en arts visuels dans les cégeps publics francophones du Québec. Ce chapitre décrit le processus de recrutement des participants ainsi que les critères de sélection qui se fondent sur leur identité professionnelle, leur expérience en enseignement, ainsi que la fréquence de leur utilisation des TIC en situation d'enseignement. De plus, ce chapitre inclut la description et la justification de la méthode d'analyse retenue, soit l'analyse thématique.

Le quatrième chapitre traite de la codification et de l'organisation des données recueillies par le questionnaire en ligne, les entrevues semi-dirigées et les observations transcrites dans le journal de bord. Les étapes de l'élaboration du questionnaire en ligne ainsi que du guide d'entrevue sont décrites plus précisément, soit de leur rédaction jusqu'à leur analyse. Les données sont organisées dans des tableaux afin d'avoir une

vue d'ensemble des réponses obtenues du questionnaire. Le traitement des données permet de cibler le rapport aux apprenants, le rapport au travail, le rapport aux responsabilités, le rapport aux collègues et le rapport à l'établissement d'enseignement. Grâce à l'analyse thématique, les thèmes et les sous-thèmes sont dégagés selon différentes modalités : élaboration de tableaux, annotations sur un support papier et comparaison d'extraits d'entrevues. Cette démarche mène à une hiérarchisation des thèmes et des sous-thèmes préalablement identifiés.

Le cinquième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors des entrevues semi-dirigées. La mise en commun des résultats de l'analyse permet d'affirmer le lien entre l'identité professionnelle et l'intégration des TIC en situation d'enseignement et d'apprentissage en arts visuels. Selon les trois axes thématiques déterminés dans le chapitre précédent, elle permet également de faire ressortir les similarités et les disparités, ainsi que les stratégies utilisées dans une intégration efficace et significative des TIC dans un contexte d'enseignement en arts visuels.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, un historique de la création des cégeps et plus particulièrement du programme en arts visuels et médiatiques favorise une compréhension extensive du contexte de l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes, ainsi que l'origine de la problématique qui motive cette recherche. Les questions de recherche et les objectifs sont énumérés à la fin du présent chapitre.

1.1 Origine de la problématique

À la fin de ma formation au baccalauréat, je me suis interrogée sur mon cheminement professionnel une fois mon diplôme obtenu. L'enseignement m'ayant toujours intéressée, j'ai entrepris des démarches pour effectuer un stage d'observation en enseignement des arts visuels au collégial. Je voyais cette approche comme une façon de vérifier si ce travail était une possibilité à envisager dans mon choix professionnel. Lors de mes recherches, j'ai rencontré l'un de mes anciens professeurs du cégep afin de discuter de cette opportunité. Je n'avais aucune formation ni expérience en enseignement, en plus de ne pas être encadrée dans le contexte d'un stage universitaire. Je voulais me retrouver dans un atelier de création au collégial afin d'observer tous les aspects liés à l'enseignement en arts visuels et ainsi voir si j'étais à l'aise devant un groupe d'étudiants.

Le professeur des cours de Dessin et Art et nouvelles technologies m'a tout de suite prise sous son aile et m'a bien accueillie dans sa classe. J'ai d'abord expérimenté à être devant une vingtaine d'étudiants, à détailler et à expliquer certaines des notions enseignées, en plus de prodiguer des conseils lors des périodes d'atelier. J'ai accompagné le professeur dans sa planification des cours et dans certaines de ses évaluations en classe.

Durant ce stage, j'ai ressenti un certain malaise que j'étais incapable d'identifier sur le moment. Je voyais une sorte de choc générationnel entre l'enseignant et les étudiants, sans vraiment bien en cerner la provenance. C'est l'année suivante que j'ai enfin pu cibler ce qui me tracassait lors de mon stage d'observation, durant un cours sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) auprès de moyens et de grands groupes. Pendant ce cours du Programme court de pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES), nous apprenions à utiliser certains outils technologiques afin d'accorder une valeur ajoutée aux pratiques éducatives. Ces outils permettent un meilleur suivi des apprentissages des étudiants, en plus d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cependant, ils exigent beaucoup d'investissement en termes de temps de la part de l'enseignant et ils sont, par conséquent, souvent négligés (Delacruz, 2009; Mayo, 2007).

De plus, en comparant cette expérience d'observation et ma propre formation en arts au collégial, je constate que peu de place est accordée aux technologies en enseignement des arts. Pourtant, elles sont au centre même des pratiques culturelles des étudiants.

Puisque la vie quotidienne des adolescents est expérimentée et rendue visible en bonne partie via leurs pratiques culturelles – que de nombreux chercheurs associent aux technologies émergentes – il n'est pas étonnant de lire, dans le Programme de formation de l'école québécoise, que l'école devrait recourir à la culture des jeunes comme pivot. (Faucher, 2014, p. 151)

J'ai alors constaté l'écart entre l'enseignement prodigué et les intérêts des étudiants. Au départ, j'ai soupçonné le même choc générationnel, mais j'ai compris que cela allait beaucoup plus loin. J'ai remarqué que les étudiants semblaient beaucoup plus à l'aise derrière un ordinateur que derrière un chevalet. Ils avaient tous leur cellulaire à la main, étaient rapides à effectuer des recherches et à trouver leurs sources de références pour leurs projets. Ils s'intéressaient à des phénomènes de la culture populaire provenant d'Internet, des réseaux sociaux et des technologies de l'information et de la communication. Comme le souligne Faucher (2014), il existe « [...] un certain décalage entre cette culture et le champ de l'enseignement des arts. Car malgré une certaine mutation de l'univers culturel des jeunes, le champ disciplinaire de l'enseignement des arts semble avoir peu changé » (p. 152). D'autre part, je constate un renouvellement des pratiques enseignantes aux niveaux primaire et secondaire, où l'intégration de la technologie dans les programmes est bien présente et encouragée. Bernet et Karsenti (2013) énumèrent en statistiques l'usage des TIC par les enseignants au troisième cycle du primaire :

Qu'elles soient utilisées en laboratoire (32,3 % des ordinateurs du primaire) ou directement en classe (39,9 %), les TIC se diversifient dans leur usage au primaire. En effet, selon un échantillon représentatif des enseignants du Québec dans le rapport de Danvoye (2007), 83 % de ces derniers les utilisant s'en servent pour préparer et gérer l'enseignement, 27 % y ont recours pour des démonstrations, 79 % font utiliser à leurs élèves des applications de base (traitement de texte, chiffrier, dessins, etc.) et 60 % des applications d'autoapprentissage (exercices, tutoriels, recherche sur le Web, etc.), 56 % leur font faire des travaux et 63 % les invitent à naviguer sur le Web à des fins éducatives. Peu leur font utiliser des applications plus complexes comme les logiciels spécialisés (19 % pour musique, robotique, vidéo, etc.) et peu les font communiquer (25 % pour forum, correspondance, blogue, création de sites Web, etc.). (p. 48)

Uniques à chaque commission scolaire et parfois à chaque établissement, des plans stratégiques pour faciliter l'intégration des TIC sont disponibles sur les sites des commissions scolaires. Des documents sur les politiques de l'intégration des TIC dans

les écoles sont disponibles sur de nombreux sites de commissions scolaires (Commission scolaire de Montréal [CSDM], Commission scolaire des Patriotes, Commission scolaire Marie-Victorin, entre autres). Parmi les politiques énoncées, la plupart mentionnent l'importance accordée à la disponibilité et au renouvellement du matériel, au soutien des usagers et aux formations offertes pour l'utilisation efficace des TIC en situation d'enseignement et d'apprentissage. De plus, l'aspect technologique et numérique captive l'attention des élèves. Au lieu de former ces derniers dans un format d'apprentissage traditionnel, les nouvelles technologies permettent plutôt aux enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux apprentissages de leurs élèves, déjà conquis par l'univers des technologies. Il existe même, dans le réseau de la CSDM, une cyberécole secondaire, l'école Pierre-Dupuy, tournée vers un apprentissage centré sur l'utilisation des TIC, où « les élèves disposent d'outils de pointe pour leurs apprentissages et ils acquièrent un savoir-faire technologique essentiel pour faire leur chemin dans le monde d'aujourd'hui »¹.

Cependant, au collégial, les technologies de l'information et de la communication sont utilisées non pas à des fins d'enseignement ou d'apprentissage, mais plutôt comme outils d'exposés magistraux (présentations *PowerPoint* ou *Prezi*, par exemple), ou bien seulement afin de mettre en ligne les évaluations des étudiants ou envoyer des messages généraux, comme des absences, des aide-mémoires ou des rappels d'examens.

Malgré un soutien technologique présent ainsi que plusieurs formations disponibles dans la plupart des établissements collégiaux, il est dommage de constater que peu d'enseignants utilisent les ressources mises à leur disposition. J'ai remarqué que dans les programmes en arts visuels, l'utilisation des TIC en contexte d'apprentissage est quasiment inexistante. Les enseignants en arts sont ancrés dans une tradition d'enseignement qui découle de l'école des beaux-arts et qui est basée sur le travail en

¹ Voir <http://pierre-dupuy.csdm.ca/ecole/> (consulté le 13 avril 2016)

atelier. Dans ce contexte, le professeur est un maître expert dans sa discipline, qui transfère son expérience et ses savoirs disciplinaires artistiques à ses apprentis. Depuis les dernières années, l'évolution technologique a transformé la vie quotidienne de l'ensemble de la population puisqu'elle modifie les besoins, les intérêts et les valeurs, transforme les modes d'apprentissage et, pour l'enseignement, invite au renouvellement des méthodes d'enseignement.

Mais d'où vient cette résistance à utiliser les TIC ? Cette difficulté face au renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants en arts au collégial provient-elle du confort à rester dans une tradition d'enseignement artistique ? Proviens-elle des perceptions des enseignants envers cette réalité technologique, ou bien s'agit-il d'une décision départementale ou ministérielle ? S'agit-il d'un manque de formation dans le domaine ?

Dans cette optique, compte tenu de la présence des TIC dans toutes les sphères de l'activité humaine, le renouvellement des pratiques enseignantes en arts visuels au collégial est souhaitable. Au collège, les programmes d'études en arts visuels et l'enseignement qui en découle doivent s'ajuster et suivre cette courbe de changement afin de mieux répondre aux besoins de formation des étudiants.

1.2 Contexte de l'enseignement des arts au collégial

1.2.1 Historique de la création des cégeps

Avant les années 1960, l'éducation est régie différemment selon chaque établissement, par le clergé ou par les directions privées des écoles. En 1961, le besoin d'adapter l'enseignement en fonction des talents et des intérêts des jeunes a été le point de départ pour l'institution de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, communément appelé le rapport Parent, en référence au président

de la Commission, Mgr. Alphonse-Marie Parent. Il comporte trois parties. La première, en avril 1963, présente une restructuration de l'enseignement et des programmes, et se fixe comme objectif de mettre en place un système d'éducation unifié et cohérent, de la maternelle à l'université. Cette étape permet la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. Les commissaires recommandent la nomination d'une autorité unique, le ministre de l'Éducation, pour coordonner l'enseignement à tous les niveaux d'études, tant au privé qu'au public, ainsi que le réaménagement des structures pédagogiques.

La deuxième partie du rapport Parent, rendue publique en deux volumes en novembre 1964, présente les modifications et les changements dans les programmes, ainsi que les nouvelles structures et les nouveaux contenus à tous les niveaux d'enseignement. L'idée principale de cette partie du rapport vise à favoriser le passage d'un niveau d'enseignement à un autre en s'assurant d'une cohérence entre la formation offerte par les institutions. À la fin de l'école primaire qui compte six années, les élèves poursuivent leur cheminement dans une école secondaire ou une polyvalente pendant cinq ans. Cet établissement leur procure un enseignement général avec des cours communs et d'autres qui leur permettent de diversifier leur parcours.

Cette restructuration des établissements découle de l'analyse de la diversité des talents et des intérêts des jeunes, et de la volonté de leur offrir différentes avenues de formation. Dans cette optique, les commissaires, après avoir étudié le modèle scolaire en vigueur dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis, conviennent que le passage à l'université après le secondaire est prématuré et qu'un niveau d'enseignement intermédiaire s'impose. « Un ordre d'enseignement qui, par sa polyvalence, vise la formation à la fois préuniversitaire et professionnelle, préparatoire pour les uns aux études universitaires et au marché du travail pour les autres » (Rocher, 2008, p. 13). Cet ordre concerne une période favorisant l'orientation scolaire et professionnelle des étudiants. Auparavant, aucun établissement de ce genre n'existait et n'offrait un

enseignement selon les orientations proposées, sauf les collèges classiques. Par conséquent, il est convenu de créer l'enseignement collégial qui offre deux voies, soit une formation générale préuniversitaire de deux ans et une formation technique et professionnelle de trois ans.

La troisième et dernière partie du rapport Parent, publiée en mars 1966, aborde la diversité religieuse et culturelle, l'administration locale des institutions et le financement du système de l'enseignement pour les quinze ans à venir. Cette partie ne sera pas abordée puisqu'elle n'est pas pertinente pour cette recherche.

Selon l'historien Martial Dassylva (2004), plusieurs étapes sont à l'origine de la création des cégeps. L'une d'entre elles se base sur le « modèle de l'institut » suggéré par le rapport Parent, sous le gouvernement de Jean Lesage. Cette étape donne les lignes générales vers lesquelles se diriger. Ce modèle suggère un nouvel ordre d'enseignement préuniversitaire et professionnel, indépendant du secondaire et de l'université, qui crée une passerelle entre ces deux niveaux. Dans cet institut, deux avenues d'enseignement sont prévues : une avenue générale, préparant à l'université (appelés programmes préuniversitaires de nos jours), et une avenue de spécialisation, en vue d'entrer directement sur le marché du travail (ou programmes de formation technique). Trois types de cours sont proposés : des cours communs et obligatoires (tels le français et la philosophie), des cours spécialisés (peinture, sculpture et dessin, pour les programmes concernant la formation des beaux-arts), et des cours complémentaires, au choix de l'étudiant. Optimistes, les commissaires planifient l'insertion des instituts collégiaux dans les établissements collégiaux déjà existants (collèges classiques, écoles, instituts de technologie).

Un deuxième modèle, proposé conjointement par le Comité de planification de l'enseignement général et professionnel (COPEPP), et la Mission des cégeps, vise à superviser et à préparer l'implantation des cégeps. Le mandat du COPEPP est de faire

un rapport au ministre sur les problèmes posés par l'enseignement préuniversitaire et professionnel, suite aux recommandations du rapport Parent. Environ une trentaine de personnes forment ce groupe qui se rencontre environ deux fois par mois. Dès les premières réunions, le COPEPP rejette l'appellation d'institut proposée par la commission Parent et propose le syntagme collège d'enseignement général et professionnel, résultant en l'acronyme CEGEP et le nom cégep.

Bref, la création de ce nouveau palier d'enseignement se fait rapidement, à travers une campagne politique déterminante. La création des cégeps représente, de toute évidence, un grand moment dans l'histoire de l'éducation au Québec.

1.2.2 La formation artistique

La création des cégeps a un impact sur les écoles existantes (écoles normales, écoles techniques, écoles de musique, écoles des beaux-arts et autres) qui doivent s'arrimer à cette nouvelle réalité. Selon le site Web des archives de l'UQAM, c'est le cas des écoles des beaux-arts de Montréal et de Québec, toutes deux fondées en 1922, offrant une formation de quatre ans. Dans ce contexte, les deux premières années sont dévolues à la formation collégiale alors que les deux autres années auxquelles s'ajoute une année de formation feront, dorénavant, partie de la formation universitaire intégrée à l'Université du Québec à Montréal, en 1969, et à l'Université Laval. À cette époque, l'enseignement des arts reflète les tendances artistiques de l'époque renouvelées entre autres par la parution du manifeste *Prisme d'yeux* (1946) et du *Refus global* (1948), en plus de l'influence d'artistes marquants comme Borduas (à Montréal), Pellan (à Québec), Riopelle, Vaillancourt, Dumouchel, Molinari, Tousignant et autres. Les écoles des beaux-arts de Montréal et de Québec offrent aussi une formation pour les futurs enseignants en arts plastiques au primaire et au secondaire.

En 1968, la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, présidée par Marcel Rioux, fait plusieurs recommandations qui donnent à l'art un nouveau statut. L'art y est présenté comme un mode de connaissance et un sujet d'éducation qui doit être intégré à la formation générale. Dans le rapport, l'art comporte quatre disciplines artistiques : arts plastiques, danse, musique et théâtre. Dans ce contexte, l'enseignement de l'art doit être obligatoire du préscolaire à la fin du secondaire. On y précise aussi qu'il doit être enseigné par des spécialistes.

Dans les visées des rapports Parent et Rioux, la création de l'Université du Québec à Montréal, en 1969, permet d'intégrer différents établissements et leurs programmes respectifs, dont l'École des beaux-arts, par le biais du Département d'arts plastiques. Ce changement suppose une réforme importante des cours et de leur contenu.

Pour répondre à cette recommandation, le programme préuniversitaire en arts plastiques est créé en 1967. Il ressemble beaucoup au programme tel qu'il est offert aujourd'hui, soit des cours de formation générale, philosophie, littérature et éducation physique, un cours complémentaire et des cours concernant la formation spécifique en arts plastiques (voir Appendice A). Le but de la formation en arts plastiques consiste à préparer adéquatement les étudiants à la poursuite de leur formation artistique à l'université.

1.2.3 Réforme des années 1990 et nouvelles orientations

Vers le milieu des années 1990, le Gouvernement du Québec en appelle aux citoyens et au milieu de l'éducation à participer aux États généraux sur l'éducation. Cette convocation avait pour but de dresser un bilan de l'état du système éducatif du Québec. Deux constats en découlent : la nécessité de rénover le système éducatif afin de renouveler la formation des jeunes et ainsi mieux les préparer aux défis du XXI^e siècle,

à la société du savoir et des technologies. La visée était d'augmenter la réussite et la persévérance scolaire.

La mission de l'école est ainsi redéfinie et de nouveaux programmes d'études sont élaborés. L'approche par compétences est introduite au collégial dans le cadre d'une réforme nommée le « renouveau collégial », dans le but de renforcer l'efficacité des enseignements menant à une meilleure intégration des apprentissages. Dans son mémoire, Manneh (2002) énumère plusieurs définitions de la compétence provenant d'auteurs différents. Elle cite Legendre (1993, p. 223), pour qui une compétence est « une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (p. 19). Elle cite ensuite Gilet (1991) pour qui, « la compétence est un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace » (p. 19). Dans le devis ministériel du programme d'arts visuels, « la compétence est un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'étudiant en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2012, p. 70). Par conséquent, une compétence vise la formation globale d'un individu, dans le but de pouvoir réinvestir les savoir-faire et les connaissances, de façon autonome, dans la résolution efficace de problèmes, dans la prise de décisions et dans la réalisation de tâches et de situations de plus en plus complexes.

Un devis est, selon le Larousse, « un état détaillé et estimatif de travaux à accomplir, qui constitue un avant-projet et non pas un engagement formel. » Un devis ministériel est, quant à lui, un document propre à chaque programme, qui propose une description complète des compétences et des éléments constituant le programme. C'est un outil sur lequel les enseignants doivent se baser lors de la construction du plan de cours et des

leçons. Les éléments contenus dans le devis vont du général au spécifique. En premier lieu, les trois visées de la formation collégiale déterminent ce qui est attendu de l'étudiant à la fin de ses études. À ces visées sont associées cinq compétences communes, dont l'objectif est de préparer adéquatement les étudiants à la vie personnelle et professionnelle. Les cinq compétences communes sont : la résolution de problèmes, l'exercice de la créativité, l'adaptation à des situations nouvelles, l'exercice du sens des responsabilités et la communication, qui inclut les stratégies de communication et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Avec cette réforme redéfinissant les compétences à développer et les apprentissages à privilégier, la façon d'enseigner incluant l'intégration des technologies dans les milieux professionnels et dans la formation exige de nouvelles approches de la part des enseignants au collégial. En général, l'éducation a comme mission, d'abord et avant tout,

[d]e mieux préparer les futurs citoyens aux défis de la société de demain, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière, des technologies de l'information et de la communication pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation. (Karsenti, 2002, cité dans Karsenti *et al.*, 2002, paragr. 1)

En 1993, l'intégration progressive des technologies dans les milieux scolaires transforme les salles de classe en laboratoires d'informatique. Les établissements collégiaux incorporent une mission d'orientation professionnelle, en plus de celle de la formation de la société de demain.

Des formations diverses sur l'utilisation des technologies, autant pour les enseignants que pour les étudiants, étaient offertes et même encouragées. Forget (2005), dans un

article réalisant une métasynthèse par l'Association pour la recherche au collégial sur les impacts des TIC dans l'enseignement collégial, affirme :

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les gouvernements ont investi des millions de dollars pour favoriser l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Le réseau collégial a obtenu sa part et, aujourd'hui, les étudiantes et étudiants et leurs enseignantes et enseignants ont accès à des outils pédagogiques sophistiqués. (p. 43)

L'arrivée des TIC a fait émerger de nouvelles façons de créer et d'enseigner. Devenues un atout majeur sur le marché du travail, les TIC deviennent de plus en plus importantes et demandées dans la formation générale. Surtout au niveau postsecondaire : le cégep est d'abord et avant tout, selon le site Web de la Fédération des cégeps, un établissement scolaire d'orientation, où on retrouve « un nombre croissant de jeunes de 16 ou 17 ans qui n'ont pas forcément arrêté leur choix de carrière et qui doivent trouver leur voie au cégep »². Pour d'autres, le cégep est une période de préparation indispensable pour la formation universitaire. Dans tous les cas, les étudiants des établissements collégiaux doivent recevoir une formation adéquate afin de répondre aux exigences du marché du travail. Dans un sondage, publié en 2012, sur l'utilisation des TIC par les étudiants au postsecondaire,

[l]es compétences technologiques et informationnelles deviennent de plus en plus importantes sur le marché du travail et dans la société. Les TIC se sont imposées dans notre quotidien. Loin de représenter une simple mode, elles constituent maintenant des outils essentiels. (Poellhuber *et al.*, 2012, p. 1)

² Voir <https://fedeccegeps.ca/cegeps/quest-ce-quun-cegep/> (consulté le 18 décembre 2019)

1.2.4 La formation artistique actuelle au collégial selon les nouvelles orientations

Dans l'ère actuelle des communications et des médias, l'accès à l'information est instantané et omniprésent, et dans les dernières réformes scolaires ministérielles, les TIC ont donc une place de choix dans la liste des compétences à développer. D'un programme à l'autre, cependant, l'importance accordée à certaines compétences communes varie et, malheureusement, ce ne sont pas tous les programmes qui accordent une grande importance aux technologies de l'information et de la communication. Ces compétences communes doivent être réinvesties dans les composantes du programme d'études en arts visuels (aussi appelées buts du programme d'études), soit dans la formation spécifique au programme d'études, la formation générale commune à tous les programmes, la formation générale qui est propre au programme et la formation générale complémentaire à la formation spécifique. Par exemple, pour le programme en arts visuels, la formation générale commune de tous les programmes, totalisant $16\frac{2}{3}$ unités, englobe les cours de français et de littérature, de philosophie, d'éducation physique et d'anglais; ces cours accueillant des étudiants de tous les programmes préuniversitaires et techniques. La formation générale propre au programme d'études, totalisant six unités, comprend les cours énumérés précédemment sauf celui d'éducation physique. La principale différence entre les deux formations est le nombre total d'unités accordées aux cours. La formation spécifique au programme d'études, totalisant quant à elle 32 unités, englobe les cours reliés au champ d'études : dessin, peinture, sculpture, couleur, histoire de l'art, image photographique, etc. Finalement, la formation générale complémentaire à la formation spécifique, totalisant quatre unités, englobe des cours qui « vise[nt] à ouvrir l'élève à d'autres champs de connaissances que celui de son programme d'études » (MEES, 2012, p. 4), comme des cours d'histoire, de sciences et de mathématiques, de sciences humaines, de langue moderne, etc. Chaque type de formation contient sa liste de compétences associées, illustrées et définies dans des tableaux. Les TIC font également partie des buts du programme. Par exemple, dans la dernière version datant de 2012 du

document du Programme d'études préuniversitaires 510.A0, les buts de la formation spécifique en arts visuels sont :

- se situer à l'égard de la société actuelle et de la culture;
- développer une démarche artistique;
- situer, dans la société, son rôle d'artiste en devenir;
- utiliser des méthodes de recherche et les technologies de l'information;
- s'exprimer en utilisant, dans ses propres créations, les éléments du langage visuel;
- mettre en valeur, à travers diverses pratiques, son potentiel artistique;
- présenter et mettre en valeur ses propres créations artistiques;
- démontrer des attitudes favorisant son développement personnel, social et artistique. (p. 6)

Ensuite, dans le même document, chacun des buts précédemment énumérés est défini par ce qui est attendu en termes de comportements, d'attitudes et de compétences afin d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Dans un premier temps, ils sont définis en de courts paragraphes explicatifs. Puis, dans un deuxième temps, chaque but est décrit en termes d'objectifs, qui eux sont définis sous forme de compétence, puis en éléments de compétence, et ensuite par les standards des critères de performance :

Les objectifs d'un programme d'études préuniversitaires déterminent les résultats attendus de la part de l'élève. C'est l'atteinte des objectifs et le respect des standards qui assurent la maîtrise des compétences relevant du collégial et jugées comme étant essentielles à la réussite des études universitaires. Dans un programme d'études préuniversitaires, chaque objectif est formulé sous la forme d'un énoncé et d'éléments d'une compétence. (MEES, 2012, p. 70)

Les objectifs et standards que contient l'approche par compétences du programme Arts visuels sont expliqués à la section 2.2 (L'approche par compétences au collégial).

1.2.5 L'utilisation attendue des TIC et la réalité dans l'enseignement des arts au collégial

Comme mentionné précédemment, durant un stage au collégial, j'ai constaté que le contenu et le déroulement des cours étaient sensiblement les mêmes qu'au moment de ma formation. J'avais l'impression que le travail de l'artiste empiétait sur le travail de l'enseignant, un peu comme l'artiste dans son atelier et ses apprentis, suivant une formation très technique et pratique. Il y avait un malaise de la part des professeurs face à l'arrivée des TIC en enseignement. Pourtant, plusieurs artistes, enseignants et chercheurs reconnaissent ce décalage alors qu'il ne semble pas y avoir de changement. En 2009, Delacruz identifie les principaux problèmes qui retardent l'intégration réussie des nouvelles technologies en classes d'art, précédant le niveau collégial. Elle constate que malgré les opportunités nouvelles qu'offre la technologie, les enseignants restent réfractaires aux changements et cette résistance continue d'être un obstacle : « La technologie introduit la pensée du monde nouveau dans un système ancien de programmes gérés par l'administration plutôt que par les principaux intéressés, centrés sur l'enseignant et sur le contenu pédagogique prescriptif. »³ (Delacruz, 2009, p. 14).

Elle remarque de plus le besoin de l'enseignement actuel de s'adapter à cette révolution technologique menée par les jeunes qui utilisent les technologies avec une facilité incroyable, ce qui leur permet de réaliser plus rapidement et plus efficacement les tâches ou les projets qu'on leur propose. Elle définit ce nouveau média informatique comme une « écologie des médias où les plus traditionnels, tels que les livres, la télévision et la radio, “convergent” avec les médias numériques, plus précisément les médias interactifs et les médias de communications sociales » (Mizuko *et al.*, 2008, p. 8). Elle affirme également que ce nouveau média informatique équipe les jeunes de

³ « Technology introduces new-world thinking onto an old-world system of top-down, teacher-centered curriculum delivery systems and prescriptive educative content. » [notre traduction]

compétences sociales et culturelles requises afin de devenir des participants accomplis dans ce paysage médiatique émergent.

Elle déplore le retard pris par les écoles compte tenu de la désuétude du matériel informatique qui devient rapidement obsolète. Les ordinateurs des écoles sont lents, moins intéressants à utiliser et surtout moins accessibles aux jeunes « *tech-savvy* » d'aujourd'hui à cause de leur décrépitude. Delacruz, quant à elle, dénonce dans des publications antérieures la culture scolaire qui coupe déjà le peu d'innovations enseignantes, et ce, pour plusieurs raisons : entre autres, la résistance des enseignants dans les mandats hiérarchiques, des mesures incitatives technologiques professionnelles inadéquates (Delacruz, 2009), ainsi que la pauvre qualité des infrastructures technologiques dans les écoles (Roland, 2007).

Il existe pourtant un immense potentiel à exploiter les TIC dans les cours en arts visuels. Par exemple, plusieurs programmes informatiques sont disponibles pour la prise de notes; il existe aussi des services Web, comme les wikis et les blogues qui sont susceptibles d'offrir un meilleur suivi concernant les apprentissages des étudiants. Malheureusement, les enseignants en arts utilisent les technologies informatiques davantage comme des outils de soutien à l'enseignement (présentations visuelles ou autres) plutôt que de faciliter la production créative et la réflexion des étudiants, ainsi que l'apprentissage collaboratif, la résolution de problèmes et la réflexion de haut niveau (Gregory, 2009). Les résultats d'une étude réalisée en ligne démontrent que les professeurs peuvent faire beaucoup de choses plus vite, mieux et différemment avec les médias numériques. Mais ils peuvent aussi utiliser les nouvelles technologies de façon démodée, enseignant sensiblement de la même façon qu'auparavant (Roland, 2007). L'exploitation novatrice des technologies numériques par les enseignants est loin d'être une pratique commune (Ash, 2008). Les présentations *PowerPoint* et les tutoriels linéaires sont parmi les plus utilisés dans les exposés magistraux. Ces stratégies d'enseignement ne sont pas adaptées aux capacités d'apprentissage des étudiants,

puisqu'elles n'offrent pas d'interactivité et ne les invitent pas à participer activement aux apprentissages proposés. Il est prouvé qu'à moins de réaliser des pauses toutes les vingt ou trente minutes, le niveau d'attention et de rétention de l'information diminue à mesure que le temps passe (Ramsden, 2003).

Voici les éléments qui supportent mon constat : les pratiques enseignantes en arts au collégial sont ancrées dans une longue tradition artistique datant d'avant même la création des cégeps. L'arrivée des TIC oblige les enseignants à actualiser leurs pratiques enseignantes. C'était aussi le cas il y a vingt ans, et cette situation n'est pas unique au Québec puisqu'il en est de même aux États-Unis. Sur le site de la National Art Education Association – Electronic Media Interest Group (NAEA-EMIG), un utilisateur du nom de John Royo pose la question suivante en février 1996 :

Comme nous fusionnons de plus en plus dans l'ère du numérique, est-ce toujours pertinent d'enseigner avec les « médiums traditionnels », comme les craies, peintures à l'huile, etc. ? Pourquoi, une fois à l'ère numérique, voudrions-nous utiliser de l'argile, de la peinture, etc., qui soit analogique et non numérique avec n'importe quel étudiant en art, à l'exception du baccalauréat et de la maîtrise en beaux-arts, ou du tout ? Ces matériaux traditionnels sont-ils essentiels à l'apprentissage de l'art ? Ou sont-ils une source de matières dangereuses ?

Supposons que vous puissiez mettre de côté les budgets de l'économie et de l'art, et que tout le monde puisse faire du numérique, pourquoi continuerions-nous à utiliser les matériaux « traditionnels » ? Est-ce que ces médiums traditionnels sont essentiels pour apprendre sur l'art ? (Olejarz, 1996)

Ce à quoi certains enseignants ont répondu : « Comment ne pourrions-nous PAS enseigner avec des médiums traditionnels ? », alors que d'autres étaient beaucoup plus ouverts à l'idée d'un changement de perspective de l'art traditionnel vers l'art numérique.

1.3 Les questions de recherche

La question principale de la recherche se libelle comme suit : quelles sont les perceptions des enseignants en arts visuels quant à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leurs pratiques pédagogiques ?

Elle génère les questions sous-jacentes suivantes : quels sont le rôle et l'apport des TIC dans l'enseignement des arts visuels au collégial selon les enseignants ? Les enseignants du collégial sont-ils familiers avec des approches, des stratégies et des outils liés à l'exploitation des TIC ? Sont-ils en mesure de les intégrer de façon régulière dans leurs approches pédagogiques afin de mieux répondre aux intérêts des étudiants et de renouveler leurs pratiques ? Quelles sont les résistances professionnelles des enseignants du collégial envers l'intégration des TIC dans leurs pratiques enseignantes en arts visuels ?

1.4 Les objectifs de la recherche

Ce projet de recherche concerne l'analyse des perceptions des enseignants sur l'intégration des TIC dans un contexte d'enseignement des arts visuels au collégial, et les répercussions qu'a cette intégration sur l'identité professionnelle des enseignants. Trois objectifs composent cette recherche : le premier est de vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par des enseignants en arts visuels au collégial. Il faut d'abord examiner un échantillon de l'utilisation des TIC par les enseignants avant de procéder à toute analyse. Ce qui mène au second objectif : l'analyse des perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Cette analyse est importante pour finalement, comme troisième et dernier objectif, définir le rapport entre l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Cette recherche est réalisée dans l'intention d'identifier les perceptions des enseignants en arts visuels du niveau collégial au Québec quant à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques enseignantes. Les objectifs suivants permettent de visualiser la direction que prendra la recherche : vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial; analyser les perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques; et définir le rapport entre l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants.

Ce chapitre comporte quatre parties décrivant les concepts reliés au sujet de recherche. La première partie aborde la question identitaire des enseignants au collégial selon une approche sociologique constructiviste faisant référence aux travaux de Robitaille et Maheu (1993) et Gohier (2001, 2005, 2010). La seconde partie décrit l'approche par compétences utilisée dans l'enseignement collégial selon les publications de Tremblay (1994), Gaillot (2009) et Gosselin *et al.* (2014), en énonçant les particularités du programme en arts visuels. La troisième partie concerne la culture technologique des jeunes en prenant appui principalement sur les recherches de Richard (2001, 2005a, 2005b, 2010, 2012, 2014) et Faucher (2003, 2013, 2014), ainsi que le rôle de médiateur ou passeur culturel attribué à l'enseignant selon les publications de Richard et Bissonnette (1998) et Zakhartchouk (1999, 2005). La quatrième et dernière partie concerne l'usage des TIC ainsi que les différents types d'apprentissages qui y sont

associés au niveau collégial. Cette partie fait référence aux travaux de Karsenti (2001, 2005, 2009, 2013) et Manneh (2002), appuyés par des publications d'associations d'aide à la formation aux nouvelles technologies, telles que le Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications (CLIC) (2001) et une métasynthèse réalisée par l'Association pour la recherche au collégial (ARC) (Forget, 2005).

2.1 Le concept d'identité professionnelle

Dans cette première partie, le concept d'identité professionnelle des enseignants au collégial est expliqué selon quatre principes spécifiques : le concept d'identité professionnelle tel que décrit par Robitaille et Maheu (1993); un modèle dynamique et interactif de la construction identitaire proposé par Gohier *et al.* (2001); un énoncé de l'identité professionnelle des enseignants au collégial selon Tardif (1996) et Lauzon (2002); et finalement la question éthique dans la construction identitaire des enseignants au collégial selon les recherches de Gohier (2005, 2007).

2.1.1 Définition de trois types d'identités professionnelles

Selon les chercheurs, l'identité professionnelle est définie sous plusieurs angles. Le sociologue Jacques Ion (1996) la définit comme « ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (p. 91). Ce n'est qu'environ 25 ans après la création du niveau d'enseignement collégial que l'on commence à aborder la question identitaire des enseignants de l'ordre collégial. Dans son rapport réalisé dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Lauzon (2002) fait référence à une publication de Robitaille et Maheu (1993) en reformulant leur définition en ces termes : « On peut considérer l'identité professionnelle au sens d'une

“pratique”, [...] comme un système d’action qui s’est défini dans des espaces sociaux où les rapports avec autrui encadrent, contraignent et structurent l’action » (p. 44). Dans leur recherche, Robitaille et Maheu ont construit une typologie de l’identité professionnelle permettant de repérer les caractéristiques alimentant les différentes pratiques enseignantes. Ils réfléchissent aussi sur les enjeux qui influencent la construction de l’identité professionnelle des enseignants au niveau collégial, à partir des réseaux sociaux dont est constituée leur pratique quotidienne d’enseignement. L’expression « réseaux sociaux » est ici considérée comme un système de rapports sociaux, et non comme l’expression à connotation technologique qu’on lui donne aujourd’hui. À partir de 63 entrevues semi-dirigées avec des enseignants de degrés d’expérience différents, les auteurs tentent de voir si les différentes formes de pratiques enseignantes appellent à une structuration particulière de trois réseaux sociaux : les relations avec les étudiants, les rapports avec la gestion institutionnelle et, finalement, les liens avec les collègues immédiats et le mouvement syndical ou une association professionnelle. Ils en émettent un constat : l’image qui ressort des données analysées est celle d’un système qui paraît incapable de vaincre divers obstacles et contraintes, en raison des attitudes de tout un chacun, des forces et des contraintes sociales des groupes concernés. Dans le passé, ce système social était caractérisé par un « nous » collectif identifié au travailleur enseignant, avec deux piliers de l’identité professionnelle qui le consolidaient comme

[p]ortant un fort potentiel d’affirmation, de promotion et de défense du corps enseignant, [...] une affirmation assez forte de la qualification promotionnelle, [...] puis, une identification positive et sans réserve majeure au modèle syndical de défense et de promotion du travail enseignant. (Robitaille et Maheu, 1993, p. 93)

Robitaille et Maheu (1993) émettent trois postulats théoriques, sur lesquels ils basent leur cadre analytique de recherche. Le premier postulat atteste que dans les processus de construction de l’identité professionnelle, l’autonomie et la qualification au travail

sont des enjeux de rapports sociaux qui constituent en tout et pour tout la pratique enseignante (Robitaille et Maheu, 1993, p. 89). Le deuxième postulat amène le traitement de l'identité professionnelle comme un rapport au temps et à l'espace, c'est-à-dire que le processus de construction de l'identité professionnelle est plutôt collectif qu'individuel, puisque c'est la compétence à agir de l'acteur face aux contraintes et aux obstacles qu'il rencontre, marqués dans un temps social et une histoire de vie, qui forgent son identité. Ils considèrent également l'identité professionnelle « comme une place, un positionnement individuel et collectif, parce que partagé avec d'autres, où se déploient la pratique quotidienne et son environnement de réseaux sociaux » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 89). Le troisième postulat évoque le travail réflexif qui rend compte des dimensions plus émotionnelles et communicationnelles des rapports humains, ici, les relations directes avec l'utilisateur étudiant. Un semblant de rapport producteur/utilisateur est mis de l'avant dans ce postulat, puisque « dans le travail réflexif, on ne constate aucune distance entre production du travail et consommation des produits qui en découle » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 89).

Robitaille et Maheu identifient deux grandes dimensions à la pratique enseignante qui ont permis d'établir le fondement de leur typologie de l'identité professionnelle. La première dimension est celle du rapport à l'utilisateur étudiant (interaction, communication et action); alors que la deuxième est celle du rapport au travail vécu par l'enseignant (réflexivité sur la démarche/le travail enseignant). Ils énumèrent trois indicateurs qui leur ont permis de différencier les pratiques enseignantes. Pour le rapport à l'utilisateur, il s'agit de la relation que l'enseignant entretient avec ses étudiants ainsi que la pédagogie conseillée. Pour ce qui est du rapport au travail, il en découle deux indicateurs : la dimension professionnelle du travail enseignant et l'anticipation de l'avenir des étudiants formulée par les enseignants (Robitaille et Maheu, 1993, p. 90).

La typologie de l'identité professionnelle comporte donc trois principaux types identitaires, chacun différencié selon leurs caractéristiques en fonction des milieux

sociaux professionnels, ainsi que les rapports que les enseignants entretiennent avec ceux-ci.

Le premier type, identifié comme l'identité d'autonomie, se construit à même l'interactivité et la communication. L'étudiant occupe une place importante et stratégique; il est au centre d'une relation active et constructive avec l'enseignant. Les enseignants associés à l'identité d'autonomie manifestent des référents identitaires positifs envers leur profession et le travail pédagogique. Ils ont une forte conscience du rôle majeur qu'ils représentent dans la société. La pédagogie devient un outil qui tourne les difficultés en apprentissages. Ils sont très mobilisés, autant sur les plans pédagogiques et professionnels, du fait qu'ils ressentent l'obligation de prendre en charge des initiatives et des responsabilités départementales. Pour eux, les relations d'échanges avec leurs collègues proches et d'autres départements sont essentielles et engendrent un ressourcement et une confrontation stimulante pour leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants caractérisés par l'identité d'autonomie considèrent que l'évaluation de leur travail par les pairs est importante, puisqu'elle permet d'améliorer la pédagogie et le contenu des cours, en plus de permettre un meilleur suivi des apprentissages. Bref, les enseignants du type d'autonomie s'identifient plus souvent à leur pédagogie et à leur pratique d'enseignement qu'à leur discipline.

Le deuxième type est l'identité d'ambivalence, marquée par une séparation entre les étudiants et la raison d'enseigner : n'étant plus un élément déterminant dans le rapport au travail, une baisse en termes de qualité de la culture générale des étudiants serait la principale raison de cette séparation. Selon les auteurs, un rapport producteur-consommateur peu interactif ressort de ce type d'identité : l'étudiant passif incarne celui à qui on donne tout, mais dont on ne reçoit presque rien, évoquant des contraintes provenant d'un contexte difficile d'apprentissage avec une faible interactivité. Concernant le rapport au travail, les enseignants caractérisés par ce type identitaire sont tournés vers une réflexivité menant à des sorties de crise, de plus en plus différentes et

divergentes, supposant malgré tout un avenir meilleur dans le rapport pédagogique. En ce qui a trait aux rapports sociaux entre les collègues, les enseignants caractérisés par ce type identitaire manifestent des réserves importantes quant au fait d'investir du temps et de l'énergie dans le département. Ils expriment des attitudes de méfiance, de scepticisme et de découragement envers leur milieu immédiat de travail. Ils ont des contacts assez restreints avec leurs collègues : « les faibles échanges entre enseignants seront compensés par des rapprochements ponctuels donnant lieu à la création de réseaux sociaux à effectifs limités, fondés sur des affinités intellectuelles et subjectives à forte teneur symbolique et identitaire » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 100). Ils sont ouverts à une évaluation du travail enseignant, mais ont des réserves importantes amputées à leur méfiance vis-à-vis de leurs collègues. Cette méfiance mène à une prise de distance et à un désengagement envers leurs collègues immédiats et d'autres départements, due entre autres à un manque de reconnaissance professionnelle de leur part, « alimentant une tension entre relation et rationalité instrumentales du travail et relation et rationalité communicationnelles, interactives du travail » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 100). Pour les enseignants porteurs de l'identité d'ambivalence, la reconnaissance et l'évaluation du travail enseignant sont des traits déterminants de la construction sociale de leur identité professionnelle, et ces tensions se font vives autour de ces enjeux et sont donc difficiles à gérer. Ils sont au centre d'un cercle vicieux : ils déplorent le manque de reconnaissance professionnelle de leur travail académique par leurs collègues immédiats, mais ils ne parviennent pas à entretenir des rapports sociaux avec leurs collègues qui seraient en mesure de produire cette reconnaissance. Ils restent malgré tout assez sensibles envers leur institution, n'hésitant pas à s'engager dans des activités de promotion de leur établissement d'enseignement, les portes ouvertes par exemple, exprimant un sentiment d'appartenance.

Enfin, le troisième type identitaire est celle dite de retrait, caractérisée par un manque d'intérêt provenant de la difficulté de l'enseignant à entretenir des rapports ainsi que de construire une relation interactive avec les étudiants, qui eux ne participent pas

activement aux activités d'enseignement. Ce type identitaire considère l'enseignement comme un instrument : c'est un moyen de gagner sa vie en attendant une réorientation de carrière ou même une retraite. Fortement influencé par ce qu'il considère comme le faible statut social conféré à la profession ou à la discipline enseignée, ce type identitaire ne ressent pas le besoin ni la nécessité d'entretenir des relations interactives avec ses étudiants ni ses collègues. Il se replie sur sa propre pratique pédagogique, « repli qui s'identifie au refus de tout engagement trop conséquent dans les rapports collectifs au travail. Tout se passe comme si ces enseignants étaient imperméables au potentiel d'interaction que peuvent représenter les activités départementales » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 95). Cependant, il ne s'agit pas d'un isolement total, puisqu'à certains moments il se retrouve dans l'obligation d'entretenir certains rapports avec ses collègues, des rapports qui seront malgré tout instrumentaux et stratégiques. Les enseignants sont méfiants et suspicieux concernant toute initiative provenant de l'administration, qu'ils identifient comme une culture corporative instrumentale. L'évaluation des enseignements par les pairs, par exemple; les enseignants ne veulent pas être jugés et évalués, puisque pour eux il s'agit d'une attaque à leur pratique d'enseignement, une intrusion inacceptable dans leur liberté de pratique. Tout comme l'identité d'ambivalence, l'identité de retrait reproche à ses collègues de ne pas reconnaître le travail professionnel accompli, mais n'est pas capable d'entretenir des rapports sociaux avec ses collègues, en plus d'être suspicieux à l'égard des évaluations des enseignements par les pairs. « L'enseignant caractérisé par l'identité de retrait vit une tension extrême entre rapport instrumental pratiquement individuel au travail et une quasi-absence de rapports interactifs avec ses collègues immédiats de travail » (Robitaille et Maheu, 1993, p. 96). Bref, il protège son autonomie et ses qualifications professionnelles des remises en cause provenant des rapports sociaux au travail, que ce soit avec ses collègues, ses étudiants ou l'administration de l'établissement.

Encore aujourd'hui, même si cette recherche date de 25 ans, nous pouvons encore nous y référer afin d'identifier le type d'identité professionnelle chez les enseignants au collégial, peu importe leur discipline.

2.1.2 Un modèle dynamique et interactif de la construction de l'identité professionnelle

Gohier *et al.* (2001) synthétisent une importante partie de leurs recherches dans un modèle dynamique et interactif de la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Contrairement à Ion (1996) cité précédemment, ces auteurs soutiennent qu'on ne peut concevoir l'identité professionnelle d'un futur enseignant comme

[r]éduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation, soit-elle ou non professionnelle. Pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne, l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne. (Gohier, 1997b, 1998; cités dans Gohier *et al.*, 2001, p. 4)

La construction identitaire de l'enseignant se fait à travers un processus de remises en question, des allers-retours constants « entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (Gohier *et al.*, 2001, p. 5). Ces moments de remise en question déterminent la transformation et l'évolution de l'identité professionnelle tout au long de la carrière de l'enseignant qui redéfinit sa profession avec ses collègues.

Gohier *et al.* (2001) proposent donc un modèle qui intègre des dimensions psychologiques et sociologiques au processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ils citent Dubar (1996) qui constate que « l'identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, l'identité pour soi, l'autre externe, l'identité pour autrui » (p. 6). Une autre perspective de ce concept provient de Sikes *et al.* (1985) qui définissent selon le courant interactionniste la construction identitaire de

l'enseignant comme négociation de l'identité selon les contraintes du milieu professionnel et des intérêts personnels. En bref, ce sont les ajustements constants de leurs pratiques pédagogiques face à des contraintes qui redéfinissent continuellement la vision qu'a l'enseignant de lui-même (Sikes *et al.*, 1985, p. 7).

La dimension psychologique du modèle proposé s'inspire de deux théories. La première est celle de la phénoménologie expérientielle ou approche humaniste expérientielle, qui emprunte le principe de congruence (avec soi à un certain moment de sa propre histoire) développé par le psychologue humaniste Carl Rogers. Ce dernier estimait que, pour parvenir à l'accomplissement de soi, la personne doit être dans un état de congruence, c'est-à-dire en harmonie avec soi-même. Un autre principe de la phénoménologie expérientielle provient du professeur en psychologie Dollard Cormier (1993) : « l'idée de l'importance du ressenti des situations et de leur symbolisation par la personne » (p. 8), ou comment, dans l'interaction avec son environnement et du ressenti de la situation, la personne détermine les éléments auxquels elle réagit et choisit ensuite les comportements à adopter à partir de ses propres expériences. Ensuite, la deuxième théorie de la dimension psychologique est celle de la psychanalyse humaine, qui aborde plutôt le concept du rapport de contiguïté (en référence au lien de confiance établi entre deux personnes) se manifestant dans une dynamique affective en partie inconsciente, et dont les rapports harmonieux et conflictuels sont nécessaires à la formation et à l'édification des fondations de l'identité professionnelle.

La seconde dimension du modèle est sociologique et s'apparente au sociologue Alain Touraine (1992) et à sa sociologie du sujet, dont la théorie définit le sujet par son libre arbitre, manipulé par son inconscient et son désir (une notion aujourd'hui encore nébuleuse que Freud caractérise comme l'expérience de la satisfaction), en référence aux théories de l'inconscient freudien, rejetant toute forme d'introspection puisqu'elle conduit inévitablement au narcissisme. Contrairement à Touraine (1992), Gohier *et al.* (2001) affirment que le moment d'introspection est primordial, car c'est un moment

« d'analyse de et connaissance de soi, sans lequel le rapport à l'autre (tout autre, individu aussi bien que société) est impossible » (p. 9).

Ce modèle psychosociologique intégré du sujet renvoie à une définition de l'identité professionnelle de l'enseignant qui, selon ces auteurs, la présente comme

[l]a représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (Gohier *et al.*, 2001, p. 13)

On y retrouve sensiblement les mêmes composantes sociales que dans la recherche de Robitaille et Maheu (1993) : le rapport aux apprenants, aux collègues et à l'institution. Les auteurs présentent cependant une version plus actualisée avec les attentes et les conceptions sociales de l'enseignement d'aujourd'hui. Le modèle présenté montre deux types de représentation de soi comme enseignant : d'abord la vision qu'a l'enseignant de lui-même comme personne, puis celle qu'il a des enseignants et de la profession. Le premier type de représentation est beaucoup plus personnel; il est guidé par des valeurs, des croyances, des connaissances, des habiletés, des attitudes, des aspirations, des buts et des projets que l'enseignant s'accorde ou se donne indépendamment de son contexte professionnel.

Le deuxième type de représentation porte sur le rapport qu'entretient l'enseignant avec les collègues et la profession. Ce rapport comprend plusieurs éléments, dont le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, ainsi qu'à l'école en tant

qu'institution sociale tel que défini précédemment et détaillé ci-dessous (Gohier *et al.*, 2001) :

- Le rapport au travail définit l'enseignant comme un professionnel de l'éducation et de l'apprentissage. « L'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer la société de demain [...], favorisant l'accès à une meilleure qualité de vie. » (p. 10)
- Le rapport aux responsabilités définit l'enseignant comme responsable de l'éducation de la société. Cette responsabilité doit « l'amener à réfléchir à sa fonction sociale et à l'orientation qu'il veut lui donner. [...] C'est le caractère réflexif de l'action éducative qui en fait une profession et non un répertoire, souvent trop vite institutionnalisé, d'actes entièrement définis. » (p. 10-11)
 Cette responsabilité s'exerce d'abord et avant tout dans un rapport aux apprenants. « La finalité première de l'enseignant, comme spécialiste de l'éducation/apprentissage, c'est sa disparition » (p. 11). La finalité dans la disparition entend que l'enseignant peut considérer son travail comme accompli dans la mesure où l'étudiant, rendu raisonnablement autonome, poursuit son processus de formation à un niveau supérieur ou dans le milieu professionnel. L'enseignant doit alors installer une relation de qualité et de confiance avec l'apprenant, puisqu'il exerce une influence malgré lui sur l'apprenant, par les valeurs véhiculées et par son comportement.
- Le rapport aux collègues s'actualise dans les regroupements syndicaux, un ordre professionnel, les départements et les collaborations entre les professeurs, en incitant une ouverture et un professionnalisme collectif. Dans ce contexte, la concertation entre les différentes instances concernées représente un élément clé afin de s'assurer de la coopération et de l'harmonie entre les collègues ainsi

que de la vitalité et du respect des orientations de l'établissement scolaire comme institution sociale.

- Et finalement, le rapport à l'école comme institution sociale se retrouve dans l'implication de l'enseignant dans l'élaboration d'un projet éducatif spécifique à l'établissement.

En bref, l'identité professionnelle de l'enseignant se situe au croisement généré par une dynamique relationnelle entre la représentation qu'il se fait de lui-même, comme personne et comme enseignant, et les représentations qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. La construction identitaire se réalise au moyen d'interactions, de conflits et d'engagements qui favorisent une introspection et une remise en question menant à l'exploration et à la transformation identitaire. L'importance d'explorer de nouvelles ouvertures favorise la construction et la transformation de l'identité professionnelle, ainsi qu'à actualiser ou renouveler sa pratique enseignante, comme avec l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, par exemple.

2.1.3 L'identité professionnelle des enseignants au collégial

Suivant l'historique de la création des cégeps au Québec, les enseignants au collégial sont dans une situation d'isolement professionnel, et ce n'est pas nécessairement par choix d'ailleurs. Selon Michelle Lauzon, conseillère pédagogique du collège Maisonneuve, les relations professionnelles sont souvent la cause de cet isolement. Bien que certains enseignants se tournent vers leurs collègues enseignant la même matière qu'eux en cas de difficulté, ils ne représentent que les deux tiers de la population enseignante. Sur le ratio restant, 12 % choisissent de se débrouiller seuls et seulement 4 % vont recourir à de l'aide professionnelle non enseignante (Berthelot, 1991, cité dans Lauzon, 2002, p. 42). Les interactions avec les collègues se limitent à ceux du même département, se repliant sur leur discipline. Résumant les résultats de la recherche de

Robitaille et Maheu (1993), Lauzon (2002) établit un lien entre les trois types identitaires énoncés et les difficultés rencontrées dans les pratiques des enseignants. La particularité des enseignants au collégial est qu'ils ont dû apprendre à enseigner « sur le tas », ou par essai-erreur, dû à l'empressement d'instaurer le nouvel ordre collégial. Il n'existait pas de formation en pédagogie collégiale à ce moment-là. La plupart des enseignants étaient des professionnels, dans le sens où ils travaillaient dans leur domaine. La conception de la pratique enseignante par des professionnels d'un métier technique se voulait « parfaite », dans un contexte où l'erreur faisait figure d'exception. Cependant, selon Perrenoud (1992, cité dans Lauzon, 2002), dans les métiers dits « de prise en charge », comme l'enseignement, l'erreur doit être acceptée et considérée comme un apprentissage. Reprenant les mots de Freud, « l'enseignement est un *métier impossible*, c'est-à-dire un métier dans lequel la formation, aussi excellente soit-elle, n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels » (Perrenoud, 1992, p. 7, cité dans Lauzon, 2002, p. 49). Lauzon déduit donc, faisant référence à une recherche de Tardif (1996), que l'enseignant n'est pas qu'un simple travailleur qui applique des méthodes et des théories, mais un « sujet de son propre travail et acteur de sa pédagogie », qui elle est une « pratique globale et complexe, à la fois interactive, sociale et symbolique dans laquelle on s'engage avec les étudiants » (Tardif, 1996, p. 11, cité dans Lauzon, 2002, p. 50).

L'enseignant au collégial appartient au groupe particulier de professeurs qui ont créé une pédagogie spécifique à un niveau d'enseignement qui n'existait pas auparavant et, de ce fait, possède un statut ambigu au sein de l'enseignement supérieur : autant spécialiste d'une discipline que spécialiste de l'enseignement. Il est logique d'aborder en ce sens, car bien qu'ils soient spécialistes d'une discipline, ils devraient être tout autant, sinon plus, spécialistes en enseignement, puisqu'il s'agit de l'activité principale dans leur travail. Comme ils sont spécialistes disciplinaires, « les nouveaux enseignants au collégial doivent effectuer une transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur » (Raymond, 2001, p. 23, cité dans Nault, 2007, p. 14).

Alors que certains considèrent qu'il doit y avoir un équilibre entre les deux spécialisations et que l'une nourrit l'autre, certains (Baillauquès, 1990; Raymond, 2001, cités dans Nault, 2007, p. 14) pensent au contraire qu'il doit y avoir une transition entre les deux, et que l'identité professionnelle des enseignants est plutôt reliée au rôle professionnel que joue un individu dans la société. Pour les enseignants en arts, c'est une question ambiguë : comment se présentent-ils en société, en tant qu'enseignant ou en tant qu'artiste ? On peut parler, majoritairement, d'artistes professionnels qui prennent la voie de l'enseignement. Orlan affirme, dans une table ronde sur l'artiste-enseignant, lors du troisième Congrès interprofessionnel de l'art contemporain de la Fédération des professionnels de l'art contemporain (CIPAC) en 2001 à Nantes, que certains artistes devenus enseignants, particulièrement en France, se considèrent même comme des « artistes ratés » :

La plupart des artistes qui sont enseignants n'aiment pas forcément, particulièrement en France, le dire parce qu'ils passent pour des artistes ratés. C'est vrai qu'il y a beaucoup d'artistes qui sont entrés artistes et qui sont sortis professeurs et qui ont perdu, effectivement, leur travail. (CIPAC, 2001, parag. 48)

Ce problème a été constaté à plusieurs reprises durant les quinze dernières années (Bonin, 2007; Chaîné et Bruneau, 1998; Duval, 2011; Gosselin, 2006; Johnson, 2001; Joyal, 2008; Malet, 1998; Roberts, 1993, 2004), et ce, à tous les niveaux d'enseignement et dans les quatre arts enseignés, soit la musique, les arts dramatiques, la danse et les arts visuels.

Cependant, la dynamique identitaire des enseignants au collégial n'est pas la même que celle des enseignants du primaire et du secondaire, puisque ces derniers dispensent un enseignement général qui vise à préparer les élèves à la formation professionnelle ou préuniversitaire au collégial. Effectivement, les futurs enseignants au primaire et au secondaire doivent obtenir le brevet d'enseignement ou le permis d'enseigner émis par

le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), alors que les futurs enseignants au niveau collégial ont comme qualifications requises à l'embauche un diplôme universitaire de premier cycle dans une discipline appropriée ou Baccalauréat, ainsi que de l'expérience pertinente à la discipline enseignée. Bref, ils doivent alors exercer la profession principale dans leur domaine, et enseigner leur savoir selon les objectifs du programme. Bien que la construction identitaire professionnelle commence dès leur formation universitaire en enseignement, les enseignants au niveau collégial ont un bagage historique qui influence les perceptions de l'enseignement. La création des cégeps a eu son lot de difficultés et beaucoup de changements au sein de la société québécoise ont découlé de cet événement.

La double vocation des enseignants au niveau collégial n'est pas récente ni exclusive au Québec puisqu'elle est même constatée chez nos cousins français. Jobert (1988, p. 17, cité dans Lauzon, 2002, p. 53) dénote une double polarité dans la profession enseignante au collégial : bien qu'ils soient spécialistes dans leur domaine, ils sont aussi experts dans la transmission des savoirs de leur discipline. Il s'ajoute alors une nouvelle notion à celle de l'identité professionnelle, celle de la double identité des enseignants au collégial, soit l'expert disciplinaire et le spécialiste de l'enseignement.

En effet, du côté disciplinaire, le fondement de la légitimité se trouve dans une qualification définie de l'extérieur, par homologie à des métiers existants (ou même des professions), et à des savoirs universels. Par contre, du côté pédagogique, on ne peut se référer qu'à des « savoirs locaux » peu référenciés à des qualifications du marché du travail et partiellement constitués d'éléments éthiques qui renvoient à la fidélité à l'organisation et à ses missions (Jobert, 1988, p. 17, cité dans Lauzon, 2002, p. 53).

En enseignement des arts visuels, cette double polarité est la notion de l'artiste-enseignant, qui se veut prioritairement artiste puis enseignant, ou bien le contraire, soit l'enseignant-artiste. Cette identité ambiguë crée souvent des dilemmes éthiques chez certains enseignants qui sont tiraillés entre la formation professionnelle (ici artistique)

et la formation pédagogique à transmettre (Duval, 2011; Lauzon, 2002; Lepage, 2014). La nuance entre ces deux termes se situe dans la position adoptée par l'enseignant, préconisant une position soit pédagogique soit artistique. Souvent, l'une prend de l'importance par rapport à l'autre alors qu'il est primordial de conserver un certain équilibre entre les deux, puisque pour conserver une expertise dans le domaine ainsi qu'une certaine « reconnaissance comme spécialiste d'un champ du savoir, ils [doivent] rester actifs dans la pratique ou la production de connaissances dans ce champ » (Lauzon, 2002, p. 53). Les enseignants hésitent parfois sur la posture à adopter selon certaines situations, dans lesquelles ils considèrent que le rôle de l'artiste devrait prévaloir sur celui de l'enseignant, au détriment du développement de certaines compétences. La pratique réflexive serait un bon moyen de résoudre certains conflits liés au dilemme identitaire. Inscrite dans une perspective socioconstructiviste, la pratique réflexive est un bon moyen d'exercer

[u]n regard pratique sur les apprentissages réalisés. Elle contribue à la construction ainsi qu'à l'affirmation d'une identité professionnelle. Ainsi l'étudiant peut se projeter dans le modèle d'enseignant qu'il souhaite devenir en considérant une double posture, privilégiée dans sa formation, soit celle de l'artiste et du pédagogue. (Lepage, 2014, p. 28)

Puisque la formation universitaire des enseignants en arts résulte d'un compromis entre l'art et l'enseignement, il est attendu que l'enseignant utilise ce double ancrage afin de mieux outiller ses étudiants : « d'une part, l'artiste transmet la sensibilité artistique et, d'autre part, l'enseignant transpose son expérience artistique en savoirs auprès des apprenants » (Duval, 2012, p. 60). On parlera alors de problème éthique, puisque la formation préuniversitaire en arts est construite, entre autres, de cours d'ateliers permettant l'apprentissage de diverses méthodes et de divers matériaux de création; mais selon les grilles de cours de plusieurs établissements collégiaux, aucun cours dans la formation spécifique ne permet concrètement la formation à une future vie professionnelle d'artiste.

2.1.4 L'éthique et le politique dans l'identité professionnelle

En 2005, durant le 25^e colloque de l'AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale), Gohier établit un lien entre l'identité professionnelle de l'enseignant et les rapports à l'éthique et au politique. L'enseignement est d'abord une pratique sociale, pratiquée par un professionnel de l'apprentissage (l'enseignant), reposant sur la relation avec l'autre (l'étudiant), dans le développement de celui-ci et dans le transfert de ses savoirs. Le rapport à l'éthique se traduit dans les interrelations qu'ont les enseignants avec leur entourage professionnel (les étudiants/élèves, parents, collègues et pairs) ainsi que dans le rapport à soi, dans les choix et les orientations de la formation et dans les normes professionnelles de comportement. L'éthique est, selon Ricœur (1991), « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 257), et selon Auroux (1990, cité dans Beaudoin, 1994, p. 20 et dans Gohier *et al.*, 2007, p. 32) comme « l'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible ». Le rapport au politique se traduit quant à lui dans l'apprentissage de la vie en société et dans le respect de l'autre. L'éducation politique est la formation du citoyen à s'exprimer dans l'espace public et la capacité à écouter l'autre, à argumenter et à accepter une décision démocratiquement consentie (Gohier, 2005). Bref, l'enseignement du discours, de l'argumentation et du respect de l'autre dans la discussion se traduit dans l'intention de former la société de demain, qui elle se conjugue dans le comportement adopté vis-à-vis de l'autre. C'est cette attention à l'autre que l'on considère comme étant « éthique ». Ces deux dimensions ont une incidence directe sur l'identité professionnelle des enseignants, puisqu'elle ne pourrait pas être abordée sans même définir les enjeux fondamentaux de la profession : « L'enseignement est d'abord et avant tout affaire de relations à l'autre, l'élève, le parent, l'administrateur scolaire, la société elle-même. Il est affaire de relations et de savoirs, de relations et de compréhension » (Gohier, 2005, p. 217).

Les réseaux sociaux et la question éthique dans l'enseignement collégial sont en relation directe. Dans une recherche parue en 2010 par Gohier *et al.* sur les préoccupations éthiques des enseignants au collégial, la dimension relationnelle est une constante dans la pratique enseignante, et compte les mêmes acteurs que ceux énoncés par Robitaille et Maheu (1993) : les étudiants, les parents, les collègues et la direction. Les interactions avec ces acteurs « peuvent susciter des dilemmes et des conflits de valeurs par rapport à la conduite à adopter qui relèvent de l'aptitude des enseignants à exercer leur jugement éthique » (Gohier *et al.*, 2010, p. 430). Chaque nouvel enseignant se présente avec ses valeurs personnelles et professionnelles, son savoir-faire ainsi que ses propres conceptions de l'enseignement. Certaines valeurs et conceptions changent au cours de sa formation, alors que d'autres sont conservées jusqu'à la professionnalisation. Le problème réside dans les nombreuses interactions d'un acteur social à l'autre. Ces interactions peuvent provoquer des questionnements et des dilemmes pouvant entrer en conflit avec les valeurs reliées au jugement éthique par rapport à la conduite à adopter. Particulièrement dans le cas des enseignants en arts visuels et leur dilemme sur la posture à adopter, soit celle de l'artiste ou celle de l'enseignant, dans certaines situations d'enseignement, où ils doivent juger si la posture d'artiste serait préférable à celle de l'enseignant, et vice-versa, quitte à passer outre l'apprentissage et le développement de certaines compétences. Au cours de la formation des futurs enseignants, cette aptitude au jugement éthique est évaluée sous forme de compétence, plus particulièrement depuis la réforme des programmes de 1993, où les objectifs s'expriment en termes de compétence à maîtriser : l'une d'entre elles est la compétence à porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine (Gohier *et al.*, 2010, p. 430), ainsi qu'« agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a).

L'approche par compétences, expliquée plus en détail dans la section suivante, permet la résolution de ces problèmes éthiques en situation réelle, autant en situation d'apprentissage que comme stratégie pédagogique.

2.2 L'approche par compétences au collégial

Cette deuxième partie regroupe les notions concernant l'enseignement collégial, ses origines et un bref énoncé des problèmes sociaux du système d'éducation. L'approche par compétences est ensuite définie, ainsi que ce qu'elle implique au niveau collégial et puis plus précisément en arts visuels. Les principales références comportent certaines publications du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2008, 2012), les définitions d'une compétence par Tremblay (1994), Perrenoud (1995), Gaillot (2009) et Gosselin *et al.* (2014), ainsi qu'un aperçu des compétences constituant le programme en arts visuels au collégial.

2.2.1 L'origine de l'approche par compétences en arts

Le but idéal de l'éducation au sens large est de former le bon citoyen autonome, qui réinvestit ses connaissances dans la résolution de problèmes dans les sphères professionnelle et personnelle. En réponse aux demandes du marché du travail, qui veut employer des individus compétents et performants, à l'esprit critique et démocratique développé, il est dans la visée du ministère de l'Éducation du Québec, entre autres, d'améliorer la réussite des étudiants et la fluidité des parcours de ces derniers au sein du réseau scolaire, d'un niveau à l'autre, ainsi que de fournir une meilleure réponse aux besoins de formation en arrimant les programmes d'études et les besoins des milieux particuliers, plus particulièrement les secteurs de pointe en émergence (MEES, 2008). Le remaniement des programmes avec le Renouveau pédagogique et l'approche par compétences permettent donc aux apprenants de réinvestir leurs apprentissages et leurs savoirs dans la vie réelle, contrairement à l'approche traditionnelle de l'enseignement, plus centrée sur les contenus de formation et les disciplines. Cette question était déjà actuelle dans les années 1990, où la notion de compétence apparaissait de plus en plus dans les approches d'enseignement :

[l]es disciplines et les contenus devront fournir des occasions multiples et variées d'acquérir les compétences visées. [...] La formation à la compétence signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève de faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance. [...] Une compétence est donc nécessairement le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes requises pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation réelle (Tremblay, 1994, p. 12-13).

Également, dès 1982 en France, on pouvait déjà lire dans le programme d'arts plastiques pour le lycée que :

[...] [l'élève] soit capable de contribuer activement à la construction d'une société adaptée à l'évolution du monde contemporain, [donc] la notion de compétence - issue du milieu de l'entreprise - a commencé à faire son apparition dans les études pédagogiques afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. [...] l'approche par compétence est apparue alors comme une alternative intéressante finalisant mieux les apprentissages en focalisant son attention sur le savoir opératoire qui doit impérativement prolonger les connaissances [...]. (Gaillot, 2009, p. 4)

L'enseignement des arts rend l'approche par compétences d'autant plus pertinente : la situation de création est complexe puisqu'elle est en continuel renouvellement d'une cohorte, d'une tendance culturelle et d'une génération à une autre. L'approche par compétences est donc intéressante dans cette optique, puisqu'elle se concentre sur la résolution de situations complexes, en plaçant l'étudiant dans des situations inédites (Gosselin *et al.*, 2014) et s'adapte facilement aux besoins des nouvelles générations étudiantes, pour qui les notions de sens dans les apprentissages, de travaux à réaliser et d'exigences importent de plus en plus dans leur réussite scolaire (Côté, 2012, p. 19).

Cette approche est plutôt avantageuse pour le programme d'arts visuels, qui propose, en général, des apprentissages selon la pédagogie par projet, plaçant l'étudiant en action.

Un projet est proposé, parfois selon un thème; les étudiants font les recherches, croquis et esquisses préparatoires; puis ils réalisent un « propre » ou une œuvre, qu'ils affichent en groupe pour une évaluation collective. Cette évaluation permet à l'étudiant un retour sur lui-même, un bilan sur sa création et sur sa compréhension des enjeux et des questions de l'art; c'est le moment où il prend « conscience de ce qu'il a vécu, découvert, réussi, et entrer dans une phase de compréhension : l'au-delà de la pratique [...] » (Gaillot, 2009, p. 30). Les étudiants ne sont pas seulement évalués sur leur produit fini, mais également sur leur démarche (croquis et recherches préparatoires), le discours et l'argumentation de leur démarche et sur celle des autres, ainsi que sur leur autoévaluation. En soumettant son travail au regard des autres lors de l'évaluation, cela permet aux étudiants de confronter les opinions et de discuter de leur démarche, contribuant au développement de la réflexion. C'est un processus favorisant la métacognition, qui sert à « construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité; apprendre des stratégies de résolution de problèmes; être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages » (Grangeat, 1997, p. 27, cité dans Gaillot, 2009, p. 31). Les moyens les plus utilisés dans ce type d'apprentissage sont le carnet de bord ou de croquis ainsi que le portfolio. Les deux moyens sont efficaces et permettent de garder des traces de la démarche de création et des recherches préparatoires afin de comprendre le processus de création des étudiants. Cela peut permettre également aux étudiants de réfléchir sur leur processus afin d'en analyser les points forts et faibles dans le but de s'améliorer, ainsi que d'articuler leur démarche artistique en fonction de leurs centres d'intérêt sociaux et culturels, des thématiques récurrentes, des obsessions et des questionnements personnels, etc. (Gosselin *et al.*, 2014, p. 26). Les situations de création proposées par les enseignants se renouvelant constamment, l'approche par compétences est donc intéressante et pertinente dans ce contexte d'apprentissage.

Cependant, la capacité à créer une œuvre ne signifie pas nécessairement que l'étudiant est compétent dans ce domaine. Dans le référentiel de Gosselin *et al.* (2014), être compétent en création artistique signifie de pouvoir composer avec la complexité

(p. 14). Il a été défini plus tôt qu'être compétent veut dire être capable de mobiliser ses ressources de façon optimale. Le travail de création étant une situation complexe dans sa composition, les ressources sollicitées doivent être optimisées pour la résolution de cette situation. « Cette conjugaison [des ressources] ne s'enseigne pas systématiquement; on travaille plutôt à son développement de façon systémique en proposant des situations de création aux étudiants et en les accompagnant dans leur démarche » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 15). La compétence en arts est par conséquent un processus lent, travaillé tout au long du parcours scolaire des étudiants, jusqu'à la création de leur œuvre, concluant leur formation collégiale.

2.2.2 Définitions d'une compétence

Introduite lors du Renouveau pédagogique vers le milieu des années 1990, l'approche par compétences devait faciliter la réussite des étudiants et porter un regard nouveau sur l'acquisition des apprentissages. L'intégration de cette nouvelle approche pédagogique dans le système d'éducation permettait de mettre en pratique dans la vie réelle les savoir-faire théoriques appris dans la classe. Beaucoup plus adaptée à la clientèle, l'approche par compétences facilitait également l'intégration des savoirs puisque les apprenants en voyaient l'application et le transfert de leurs apprentissages en un contexte réel. Le concept de compétence a été défini à maintes reprises depuis le rapport Parent. Puisque le système d'éducation québécois se base sur l'approche par compétences tout au long du parcours scolaire, il est pertinent de définir le rôle, l'impact et l'importance de cette approche pédagogique dans le programme collégial en arts visuels.

Selon Gillet (1991), « une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa

résolution par une action efficace » (p. 69). Pour Tremblay (1994), « la formation à la compétence signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève à faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance » (p. 13). Dans le devis ministériel du programme d'arts visuels, « la compétence est un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée » (MEES, 2012, p. 70). Dans le référentiel de Gosselin *et al.* (2014), une compétence est définie par « la mobilisation des ressources pour traiter des situations avec succès » (p. 14). Une compétence est un savoir-faire, plus au sens de « savoir-agir » :

Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. (Reboul, 1980, p. 67-68, cité dans Tremblay, 1994, p. 13)

Un étudiant est alors dit compétent lorsqu'il actualise et réinvestit avec succès son potentiel, ses connaissances et ses habiletés acquis durant sa formation (ressources internes et externes), dans le traitement des situations de résolution de problèmes dans la vie réelle; lorsqu'il sait agir efficacement dans un certain contexte, car il se rappelle d'avoir pratiqué ce savoir-agir régulièrement ainsi que les actions importantes à poser dans cette situation. La compétence réside donc, finalement, dans l'intégration d'un savoir-agir en mémoire (Richard et Bissonnette, 1998). Pour Le Boterf, une compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir-mobiliser » (Le Boterf, 1994, p. 16-17), et doit pouvoir se transférer dans une même famille de situations ou d'applications : « La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel

mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations » (Le Boterf, 2008, p. 74).

Un savoir est acquis lorsqu'il est continuellement réinvesti. L'exemple donné dans le texte de Richard et Bissonnette (1998) est celui du théorème de Pythagore que l'on apprend au secondaire, comparé à l'accord du participe passé. Le théorème est aujourd'hui un souvenir vague, peut-être se souvient-on de la formule, mais quant à l'employer correctement, c'est une autre histoire. Cependant, l'accord du participe passé est beaucoup plus facile. La différence se situe dans le rappel de ces savoirs conceptuels : alors que l'accord du participe passé est employé régulièrement dans la vie de tous les jours, son utilisation devient un savoir ancré dans la mémoire. Les deux éléments clés dans l'intégration des apprentissages dans la mémoire sont d'abord d'acquérir la compréhension de l'objet d'apprentissage et ensuite d'utiliser cet objet, même de façon minimale. Le rappel minimal de ce concept aide à le garder accessible dans la mémoire, puisqu'elle retient prioritairement les informations qui sont le plus souvent sollicitées. La définition d'une compétence par ces auteurs reste sensiblement la même que celles énumérées jusqu'à présent : l'utilisation appropriée et judicieuse de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte connu ou reconnaissable.

Dans cette recherche, la définition proposée par Gosselin est retenue, mêlée avec celles du savoir-faire de Reboul (1980) : la notion de compétence est définie par le traitement réussi d'une situation complexe, en mobilisant d'innombrables ressources cognitives ménagées, afin de les utiliser au mieux, avec un savoir-faire permettant d'adapter sa conduite à toute difficulté imprévue, dans le but d'innover et d'improviser là où d'autres ne font que reproduire ce qu'ils ont appris. Un étudiant compétent réinvestit ses savoirs et ses habiletés dans des situations nouvelles de la vie réelle.

Quant aux enseignants, chaque domaine d'enseignement a son lot de compétences professionnelles à développer. Quelques-unes ont déjà été mentionnées dans la section

concernant la question éthique dans la construction de l'identité professionnelle. Perrenoud (1995, cité dans Gaillot, 2009, p. 6) définit l'approche par compétences (professionnelle) comme une stratégie qui « amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages ».

En arts visuels, l'approche par compétences est pertinente dans le contexte de l'évaluation de la compétence à créer. De plus, le développement et l'apprentissage de différents objectifs dans la formation spécifique et continue permettent d'aboutir à une formation préuniversitaire complète.

2.2.3 Le concept de compétence dans l'enseignement des arts au collégial

Le programme en arts visuels au collégial est préuniversitaire et doit donc préparer les étudiants à la formation universitaire en arts visuels et médiatiques, en histoire de l'art, en sciences de l'éducation ou autres domaines connexes, dans un même continuum de formation. Selon le document sur le programme d'études préuniversitaire en arts visuels disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les programmes sont construits selon quatre éléments qui s'imbriquent les uns dans les autres, comme des poupées russes, allant du plus général au plus spécifique : les visées de la formation collégiale, les compétences communes à la formation collégiale, les buts de la formation spécifique et de la formation générale, et finalement les objectifs et les standards de la formation spécifique et de la formation générale. Chaque programme comprend en plus deux composantes qui contribuent à la formation de l'étudiant, soit la formation générale et la formation spécifique. La formation générale est sensiblement la même pour chaque programme, qu'il soit préuniversitaire ou technique; la formation spécifique est, quant à elle, propre à chaque programme et comprend ses cours particuliers, offrant aux étudiants des apprentissages spécifiques

dans le domaine choisi. Il existe trois visées à la formation collégiale : amener l'étudiant à intégrer les acquis de la culture, former l'étudiant à vivre en société de façon responsable et amener l'étudiant à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde. Les compétences communes à la formation collégiale, quant à elles, vont comme suit : résoudre les problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer. Les buts du programme en arts visuels contiennent huit objectifs à la formation spécifique, lesquels sont attendus de l'étudiant à la fin de ses études collégiales (MEES, 2012, p. 6) :

- se situer à l'égard de la société actuelle et de la culture;
- développer une démarche artistique;
- situer, dans la société, son rôle d'artiste en devenir;
- utiliser des méthodes de recherche et les technologies de l'information;
- s'exprimer en utilisant, dans ses propres créations, les éléments du langage visuel;
- mettre en valeur, à travers diverses pratiques, son potentiel artistique;
- présenter et mettre en valeur ses propres créations artistiques;
- démontrer des attitudes favorisant son développement personnel, social et artistique.

Les objectifs et les attentes du programme sont regroupés selon la formation générale ou spécifique, et chacun d'entre eux est défini sous forme de tableaux. Ceux-ci comprennent l'énoncé de la compétence, les éléments qui la composent, et les critères de performance qui en supportent l'évaluation. Cette méthode est dite de « dérivation des objectifs », soit

[q]ui permet de définir les buts de formation, les objectifs généraux et les objectifs opérationnels d'un programme en passant successivement d'une étape d'éléments déterminés à une autre d'éléments à définir et en dérivant, chaque fois, ce qui suit de ce qui précède. (Tremblay, 1994, p. 13)

Cependant, cette méthode de dérivation par objectifs est critiquée, puisqu'elle diminue ces derniers à une liste de tâches standardisées, pouvant tomber dans un remballage de

la pédagogie par objectifs. Le principal piège de cette dernière est de n'être qu'une longue liste de « faux objectifs », soit l'acquisition de connaissances non mobilisables, et il devient donc impossible pour l'apprenant de les réinvestir (Legendre, 2000, p. 2). Il est donc vital de « mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire le "savoir-transférer" parmi les composantes de l'apprentissage » (Hameline, 1979, cité dans Gaillot, 2009, p. 5). De plus, la dérivation par objectifs est reliée au premier danger, contraire à l'utilisation du concept de compétence, soit de

[c]adenasser les idées et l'action par l'excès de précision. En effet, il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés pour un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que des nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a fortement été critiquée au cours des années : « [La pédagogie par objectif], en réduisant les apprentissages à la réalisation d'une série d'objectifs comportementaux, conduisait à une parcellarisation telle que les élèves ne pouvaient plus voir le sens de ce qu'on leur faisait faire, et telle qu'il n'était pas sûr que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composants » (Rey, 1998 : 32). [...] Formuler des compétences implique ainsi, en premier lieu, de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

À l'inverse du premier, le second danger qui guette ce type d'approche consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière. Les énoncés produits ne sont alors qu'une série de formules creuses qui ne peuvent en aucune manière fournir une orientation quant à l'élaboration des programmes de formation et soutenir les formateurs dans leurs actions. (MEP, 2001a, p. 49)

Cependant, l'avantage d'assimiler la notion de compétence à celle d'objectifs est que ces derniers « sont généralement associés à des comportements facilement mesurables et observables » (Legendre, 2000, p. 1). Également, les compétences ne doivent pas être évaluées en termes de complétude; il ne s'agit pas, en soi, d'accorder la réussite seulement à un apprenant qui a atteint complètement la compétence, puisqu'il est

impossible d'en évaluer la réussite de façon réaliste, surtout dans le domaine de la formation en arts visuels :

[...] les compétences s'inscrivent dans un continuum passant du simple au complexe. Au niveau de complexité le plus grand, il n'y a pas, pour ainsi dire, de fin à la fin projetée. Par exemple, personne n'a jamais accompli de manière définitive et totale la compétence qui consiste à développer la pensée critique. La compétence, du moins celle qui se situe à un niveau élevé de généralité, gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable. (MEQ, 2001a, p. 54)

Chaque cours suivi dans le programme d'arts visuels contient un certain nombre de compétences à développer. En arts visuels, les étudiants sont évalués, entre autres, sur leur compétence à créer, à analyser et à produire des œuvres personnelles bidimensionnelles et tridimensionnelles. Les énoncés de compétence à la formation spécifique, précédés par leurs numéros de référence, sont :

- 0544 : Apprécier des modes de création contemporains et actuels;
- 0545 : Appliquer une méthode propre à l'histoire de l'art;
- 0546 : Interpréter des œuvres propres à l'art visuel de différentes époques;
- 0547 : Créer des effets de couleurs dans une perspective artistique;
- 0548 : Représenter, par le dessin d'observation, des modèles vivants, des objets et des lieux;
- 0549 : Exploiter le dessin comme mode de création;
- 054A : Appliquer des techniques de peinture dans une perspective de création;
- 054B : Exploiter des modes de création actuels en peinture dans une perspective de démarche artistique;
- 054C : Appliquer des techniques de sculpture dans une perspective de création;

- 054D : Exploiter des modes de création actuels en sculpture dans une perspective de démarche artistique;
- 054E : Créer des images photographiques dans une perspective artistique;
- 054F : Appliquer des techniques de traitement de l'image numérique comme mode de création artistique;
- 054G : Démontrer l'intégration de ses acquis en arts visuels.

Y sont ajoutés trois énoncés de compétence facultatifs à la formation spécifique, soit 054H : Exploiter des techniques de l'estampe comme mode de création actuel; 054J : Exploiter des approches en vidéographie artistique; et 054K : Créer une œuvre personnelle. Bien que ces énoncés de compétence donnent un aperçu de ce qui est attendu des étudiants durant leur formation spécifique, il faut néanmoins comprendre la portée de l'approche par compétences dans un contexte d'apprentissage en arts. Dans la réalisation d'une œuvre ou d'un exercice, l'étudiant est évalué sur le développement des compétences reliées. Or, ce qui est attendu de lui reste bien vague. C'est pourquoi la dérivation par objectifs est utilisée.

Si, au départ, les objectifs en termes de situation sont formulés en termes plus ouverts et généraux, comme « se situer à l'égard de la société actuelle et de la culture », ou bien « mettre en valeur, à travers diverses pratiques, son potentiel artistique », ils doivent ensuite se décliner en une dérivation qui permet de définir les buts de formations ainsi que les objectifs généraux et opérationnels d'un programme : « chaque programme doit ainsi être un cohérent avec les finalités et les buts généraux, les besoins de formation et les situations de travail visées » (Monchatre, 2008, p. 18).

Bien que les points à évaluer deviennent plus clairs et précis, ils sont souvent trop nombreux et centrés sur des tâches à effectuer et sur du contenu, plutôt que sur le développement de compétences et d'apprentissages. Contrairement à ce qui est attendu d'un programme basé sur l'approche par compétences, où il est question

d'un enseignement centré sur le développement et la pertinence de celle-ci, il n'est pas rare de constater que l'approche par compétences est réduite à être centrée sur les contenus et la discipline, surtout dans un programme où une méthode/technique de travail est enseignée. « Un enseignant qui n'a pas d'objectif est un enseignant qui ne sait pas où il s'en va, et un étudiant qui ne connaît pas les objectifs de son professeur ne sait pas où celui-ci veut l'amener. » (Howe, 2013, p. 46)

2.3 Le concept de culture

Dans cette troisième partie, le concept de culture est d'abord défini au sens large, pour ensuite être précisé en termes de son insertion dans l'enseignement, et finalement dans l'enseignement des arts au collégial, en définissant la fonction du passeur culturel. Le rôle de l'enseignant a évolué au fil des ans : si au départ il s'agissait d'un spécialiste dans son domaine, qui transmet son savoir et ses connaissances, on parle maintenant d'un passeur culturel, tel un guide qui relie la culture dite classique et celle des étudiants.

2.3.1 Définitions de la culture

La culture est un concept large et maintes fois défini, selon l'usage que l'on en fait. Tout d'abord, il faut décortiquer l'expression avant de la définir dans son ensemble. Selon Statistique Canada, le terme « culture » est vague et lourd de sens puisque la définition

[p]eut comprendre les systèmes économiques, les idéologies et les processus politiques, les modes de vie et de comportement social, les établissements d'enseignement, les programmes sociaux, l'environnement, les systèmes technologiques, les pratiques en matière de loisirs, les coutumes et les traditions, les activités artistiques et patrimoniales, les secteurs des transports et des communications, les activités religieuses et spirituelles. (Statistique Canada, 2015)

La définition peut également varier du contexte auquel elle fait référence et doit répondre aux besoins des utilisateurs. Par exemple, la définition de la culture d'un point de vue économique sera bien différente de celle d'un point de vue pédagogique. Dans le cadre statistique, « la définition canadienne de la culture est une activité artistique créative et les biens et services produits par cette activité, et la préservation du patrimoine » (Statistique Canada, 2015). Boutin (2001, cité dans Laroui, 2007, p. 372) rappelle que certains inscrivent plutôt la culture selon trois orientations, dont la culture comme patrimoine, la culture comme ensemble de valeurs partagées par une communauté et la culture perçue dans les pratiques quotidiennes. Le Larousse en ligne accorde plusieurs définitions au terme de culture : a) il s'agit de connaissances dans un domaine particulier; b) d'un ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation; et c) dans l'ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui. Cette dernière définition est intéressante, considérant l'influence de la culture populaire des jeunes sur le développement de leur identité : nous reviendrons plus tard sur cette question.

Au niveau pédagogique, depuis le début des années 1990 au Québec, il y a une réelle préoccupation de la part des réformateurs de resserrer les liens entre l'école et la culture, pour parler de l'approche culturelle en enseignement ainsi que le rapport à la culture des étudiants (Falardeau et Simard, 2007). La culture au sens de la transmission culturelle dans l'éducation est alors considérée comme un objet désignant un héritage commun, soit « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 2004, p. 5). Elle peut être référée comme étant une « culture seconde », soit comme « un objet qui introduit une distance et un regard sur le monde » (Laroui, 2007, p. 373). Considérer la culture comme un objet qui supporte

le développement des compétences transférables en situations réelles, puisque « la culture vient alors comme un renfort de la motivation à l'école » (Falardeau et Simard, 2007, p. 18), permet aux étudiants de se développer à travers elle, en adoptant une posture critique, de recherche et de questionnement :

En ce sens on peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais, réciproquement, on dirait que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une « tradition enseignante » que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation « réalise » la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine. C'est dire que [...] éducation et culture apparaissent comme les deux faces [...] d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre. (Forquin, 2004, p. 6)

Moniques Richard (2005a) se réfère à Naremore et Brantliger (1991) qui « distinguent six catégories d'art constituées d'objets intellectuels et de relations sociales de pouvoir [...] : le grand art (*high art*), l'art moderniste, l'art d'avant-garde, l'art folklorique ou ethnique (*folk art*), l'art populaire et l'art de masse » (p. 66). Étant impossible de se résigner à une seule expression de la transmission d'une ou des cultures en éducation, il est question en fait d'une culture non quantifiable, formée d'éléments de culture provenant d'âges et de sources différentes. Une culture dite « savante » est considérée comme patrimoine intellectuel et spirituel, méritant d'être préservée et transmise, et qui entretient des dynamiques avec les expressions différentes de la culture dite « populaire » et les moyens de communication de masse (Forquin, 2004, p. 7). Lemerise se rattache « plutôt à une définition anthropologique de la culture, laquelle est plurielle et englobe la culture savante, la culture de masse, les cultures de résistance des minorités et des marginaux », incluant alors dans sa « définition de la culture populaire les références aux traditions populaires à connotations ethnographiques et folkloriques [...] » (Lemerise, 2005, p. 150), c'est-à-

dire, respectivement, les mœurs et les coutumes d'un peuple et les croyances, les traditions, les rites et les coutumes locales à un peuple.

De plus en plus, nous parlerons de culture technologique chez les étudiants, puisque leur culture populaire est marquée par l'usage des nouvelles technologies et la surabondance d'images médiatiques. Dans les années 1960, on remarque un intérêt effervescent pour la culture de masse et la culture populaire, en suivant les mouvements de l'art pop et des arts technologiques, « particulièrement dans les cours de sérigraphie et de l'histoire de l'art contemporain » (Lemerise, 2005, p. 151). Cet intérêt envers l'art populaire provenait d'un mouvement critique vis-à-vis de la culture élitiste de l'art dirigé par un cercle électif. Suivant cet intérêt grandissant, dans les années 1960, le rapport de la commission Parent accordait une place importante à la culture populaire et la technologie dans le système d'éducation : il y est affirmé plusieurs fois que le système scolaire québécois doit les considérer dans l'élaboration de son projet éducatif. Le terme culture se retrouverait ici dans les pratiques quotidiennes des jeunes et dans l'ensemble des caractéristiques particulières à leur groupe social.

Si à l'époque il y avait une effervescence au niveau de l'intégration de la technologie dans la vie de tous les jours, aujourd'hui on ne peut plus parler tant de son omniprésence que de sa présence réelle et éminente dans la culture des gens, et particulièrement dans celle des jeunes. Elles ont certainement un impact sur le développement de leur identité et de leur culture, ainsi que dans leurs pratiques formelles et informelles de consommation et de production d'artefacts technologiques. C'est à travers un usage réflexif, esthétique et artistique des technologies, alimenté par les pratiques culturelles des jeunes, que la construction identitaire de ces derniers peut être influencée positivement; et c'est à l'enseignant d'adopter cette posture de médiateur culturel.

2.3.2 L'enseignant-médiateur des savoirs artistiques et culturels

La transmission de la culture dans les écoles est une préoccupation des réformes scolaires depuis quelques années, et plus particulièrement depuis la réforme actuelle de l'école québécoise. Avec l'approche par compétences et l'approche culturelle de l'enseignement, les étudiants atteignent un niveau de connaissance organisé en leur permettant de créer des liens entre les diverses disciplines pour « se situer à l'égard de la société actuelle et de la culture » (Laroui, 2007). Cependant, pour certains enseignants, l'approche culturelle est souvent perçue comme un « objet de savoir désincarné » (MEQ, 2001a, p. 35), alors qu'il devrait plutôt s'agir d'une façon de construire le savoir ainsi que de la relation envers ce dernier, puisque : « Un savoir n'a de sens qu'en référence aux rapports qu'il suppose avec le monde, avec soi-même et avec les autres. Ainsi, la culture au-delà de sa représentation comme objet, permet d'établir des rapports au monde, à soi et à autrui » (Laroui, 2007, p. 373). La culture est bien souvent utilisée en un instrument pédagogique pour soutenir des explications et des exemples, rendre ces derniers variés, afin de capter l'attention des étudiants (Falardeau et Simard, 2007).

L'enseignant doit développer cette compétence professionnelle durant sa formation, puisque l'approche culturelle le touche directement dans sa pratique et dans le rôle qu'il aura à jouer auprès de ses étudiants et au sein de l'école. De plus, comme la population multiethnique ne cesse de croître, particulièrement dans les milieux urbains, il est « primordial d'encourager l'ouverture d'esprit et la connaissance des cultures qui nous entourent [...] » (Major, 2005, p. 225). Afin de stimuler un intérêt chez l'apprenant, entre les objets culturels à l'étude et les référents propres à la culture personnelle de l'élève, l'enseignant doit nécessairement établir des liens entre les cultures, et ainsi « favoriser la communication interculturelle, à chercher des images afin que les concepts artistiques qu'il veut inculquer aient une résonance chez l'élève et que son enseignement reflète les nouvelles valeurs de l'époque » (Major, 2005, p. 241).

Cependant, la culture personnelle et professionnelle de l'enseignant (on peut aussi s'y référer comme sa culture première) a une influence sur sa pratique, « c'est sur elle que repose l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Elle imprègne ainsi le choix des contenus, le choix des activités d'apprentissage, l'élaboration d'actions pédagogiques et la planification des séquences didactiques » (Laroui, 2007, p. 374).

Comme l'approche par compétences se base principalement sur le besoin qu'ont les étudiants de considérer leurs apprentissages comme étant utiles et de les contextualiser dans la vie de tous les jours, l'approche culturelle est un moyen qui permet aux enseignants de rattacher des objets provenant du quotidien des étudiants à des thèmes culturels plus généraux, ainsi qu'à des œuvres ayant de la valeur au niveau pédagogique. La raison pour laquelle certaines œuvres ont de la valeur encore aujourd'hui, c'est qu'elles posent des questions fondamentales encore actuelles, en plus de provoquer des remises en question. C'est donc un rapport à la culture assez dynamique :

La culture occupe une place centrale de la vie de l'individu, qui s'investit dans des pratiques régulières, diversifiées, réflexives; elle est liée à ses intérêts, à ses désirs, à son histoire de vie. C'est l'individu qui se développe à travers la culture, qui se mobilise parfois lui-même comme une ressource, en prenant des initiatives qui prolongent les projets initiés par lui ou par d'autres. Il envisage donc son rapport à la culture de façon dynamique où l'autre joue un rôle très important, comme médiateur de significations et de savoirs. C'est un passeur en quelque sorte, dans la mesure où il dynamise le rapport à la culture d'un individu. (Falardeau et Simard, 2007, p. 19)

Ce sont les liens entre les repères ou les objets culturels du jeune et ceux de la culture générale qui bâtissent sa formation culturelle avec l'aide de l'enseignant. Ce dernier est directement impliqué dans la transmission des savoirs culturels, d'où la référence au « passeur culturel » : « l'enseignant est qualifié de *passeur et médiateur culturel*, il organise le dialogue entre l'élève et un héritage de culture aussi bien personnelle que nationale et mondiale » (Laroui, 2007, p. 374). C'est une compétence que l'enseignant doit développer durant sa formation, comme le suggère Zakhartchouk (1999), puisque

la pratique enseignante est ultimement une médiation entre la culture première des jeunes, c'est-à-dire leurs habitudes, leurs modes de vie, leurs attitudes et leurs croyances, et la culture seconde, soit l'ensemble des œuvres produites par l'humanité auxquelles la culture première fait référence pour se situer et se concevoir dans le monde (Laroui, 2007). Pour le passeur culturel, l'éducation est la transformation de l'autre, par et à travers la culture, avant même d'être l'enseignement de techniques et de préparation au travail et au social (Simard, 2000, p. 9). Zakhartchouk (1999) définit la pédagogie culturelle et les conditions dans lesquelles elle pourrait s'épanouir : la pédagogie serait « l'art de rendre plus accessible ce qui est d'un abord difficile » (p. 67), et le bon pédagogue saurait écouter ses apprenants et partir de leurs connaissances, de leurs cultures, pour aller vers les objets d'apprentissages souhaités. Le bon pédagogue utilise des approches pédagogiques qui rendent les œuvres culturelles plus attrayantes et originales, pour les sortir de leurs zones de confort, bref, de « parvenir à donner à l'œuvre culturelle, à l'univers culturel, une apparence plus familière et plus attirante » (Zakhartchouk, 1999, p. 73). Pour Zakhartchouk (2005), il existe bel et bien une distinction entre les œuvres dites culturelles et celles qui ne le sont pas :

[u]n certain nombre d'œuvres, de productions humaines nous font accéder à un questionnement nous permettant d'échapper au simple quotidien et d'atteindre une pensée critique et une meilleure connaissance de soi et du monde. C'est cela qui légitime la culture. Qui fait qu'on met des mots ou des images sur les grandes questions que se posent les hommes. (p. 2)

L'enseignant amène donc ses élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine tout en faisant ressortir les continuités avec les éléments du programme de formation. « La médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à des productions du patrimoine scientifique et culturel » (MEQ, 2001a, p. 65). Cependant, l'enseignant doit développer une sensibilité accrue envers son propre cheminement culturel afin d'en être conscient et, par le fait même, d'en reconnaître les possibilités et

les limites (MEQ, 2001a). Ce regard critique sur lui-même témoignant d'une pratique réflexive permet à l'enseignant de comprendre les différences chez ses apprenants ainsi que les multiples influences qui les constituent. C'est une « composante [pouvant] être qualifiée de métaculturelle dans le sens où elle constitue un regard global sur son cheminement socioculturel, prémices à l'ouverture culturelle à autrui » (Tremblay *et al.*, 2014, p. 312).

Il est cependant facile de tomber dans des recettes toutes faites inspirées par les nombreux courants de pensée du monde de l'éducation. Ces recettes, présentées comme des remèdes miracles, devaient fournir des stratégies et des approches pédagogiques adaptables à toute pratique pédagogique. Leur utilisation durant plusieurs années d'enseignement entraîne une résistance aux remises en question des pratiques enseignantes face à des résultats de recherche sur le cognitivisme et le fonctionnement du cerveau des apprenants. Malgré les recherches démontrant des résultats positifs aux approches cognitives par la médiation culturelle, le changement dans les pratiques pédagogiques doit être volontaire et il est parfois fastidieux de reconnaître que la direction entreprise des méthodes d'apprentissage par les enseignants n'est pas la mieux adaptée aux apprenants.

La raison pour laquelle l'approche culturelle dans les pratiques enseignantes n'est pas innée dans ces dernières est en partie due à l'opposition entre la transmission culturelle et les apprentissages fondamentaux. Zakhartchouk (2005) est plutôt d'avis que les apprentissages fondamentaux peuvent très bien se concilier avec l'approche culturelle, et doit faire partie du cursus de formation des enseignants. La culture ne devrait pas être réservée à l'élite ou aux programmes scolaires enrichis, ni comme valeur ajoutée aux apprentissages, mais elle devrait plutôt être innée dans les pratiques enseignantes et les approches pédagogiques. La tâche de l'enseignant serait d'aider les apprenants, par le biais de la médiation culturelle, à construire des liens qui se tissent entre ses propres repères culturels et les différents objets culturels à transmettre (Laroui, 2007,

p. 373). La transmission de savoirs culturels, un concept confus, autant par rapport à la transmission en soi que dans la définition d'un objet culturel, décourage bien des enseignants. Ceux-ci raisonnant qu'il manque une culture de base aux étudiants afin de bien mener la transmission des savoirs. La culture générale des jeunes s'étant réorientée vers une culture populaire et à l'usage des technologies de l'information et de la communication, la connaissance de l'image en tant que telle a muté pour une image plus médiatique ayant la capacité d'être reconnue partout dans le monde. Elle a évolué en suivant les transformations sociales et est marquée par le rapport des jeunes aux nouvelles technologies et l'influence que ces dernières ont sur leur mode de vie (Centre francophone d'informatisation des organisations [CEFRIIO], 2010, p. 104).

2.3.3 La culture populaire des étudiants

Les apprentissages des étudiants sont imprégnés de leur culture. Comment apprennent-ils ? Quels sont leurs sujets de recherche et leurs références ? Quelle est la façon dont ils s'expriment, autant à l'oral qu'à l'écrit ? C'est principalement leur culture personnelle qui les définit en premier. Les recherches de Richard (2001, 2005a, 2005b, 2010, 2012, 2014) et Faucher (2003, 2013, 2014) continuent de prouver à quel point la culture populaire des jeunes les influence dans leurs apprentissages. Richard (2001) définit la culture populaire et la culture de masse chez les jeunes et les moins jeunes en introduisant d'abord sa réflexion sur l'influence de la culture populaire sur les jeunes : « Les valeurs qu'ils véhiculent imprègnent la réalité quotidienne des jeunes [...]; elles s'incrémentent dans leurs comportements sociaux et identitaires » (Richard, 2001, p. 211). Puisque la culture populaire remonte à l'invention des technologies de production, son intrusion dans le quotidien des jeunes n'est pas un phénomène nouveau dans la société, et leur omniprésence au sein de leurs apprentissages et de leur construction identitaire ne peut être ignorée. Les étudiants au collégial sont évalués selon la compétence « Se situer à l'égard de la société actuelle et de la culture », impliquant que, malgré tout, leurs référents culturels soient mis

de l'avant lors de la réalisation de projets créatifs. La culture populaire est la première direction vers laquelle les étudiants se tournent, en quête d'inspiration et de créativité, avec leur téléphone intelligent et leur ordinateur portable; et c'est à l'enseignant, le passeur culturel, de guider les jeunes dans cette direction.

S'intéressant au groupe particulier des étudiants en arts plastiques, Richard (2005a) propose une définition anthropologique de la culture populaire en se référant à Strinati (1995) : « la culture populaire est constituée d'un ensemble d'artefacts, produits pour ou par des utilisateurs spécifiques, et des pratiques sociales qui y sont rattachées » (p. 15). La culture populaire, aussi référée comme culture numérique, a donc plusieurs fonctions englobant trois dimensions : ludique, critique et pragmatique.

La dimension ludique remplit une fonction de loisirs, définie comme une « activité structurante de l'identité » (Richard, 2001) qui permet aux jeunes de consolider leur identité par une appropriation sociale et personnelle d'objets culturels, déviés de leur usage habituel pour leur donner un nouveau sens (Richard, 2005a, p. 16). De plus, nombreux sont les jeunes qui s'investissent corporellement dans les manifestations personnelles de leurs cultures personnelles respectives : cela peut être des cheveux colorés, des tatouages, etc. C'est là que la dimension ludique atteint l'aspect esthétique de l'art que devrait considérer une pédagogie du populaire. Il est alors question d'expérience esthétique, qui devrait être considérée également dans la pédagogie du populaire, puisque l'expérience esthétique par la suite racontée sous n'importe quelle forme permet de nous ouvrir sur la sensibilité au monde. C'est ce que Maffesoli (1992) appelle l'identification esthétique : cette capacité que nous avons à fondre les mots, les expressions et les images pour rejoindre la pensée de l'autre. Cet investissement permet aux consommateurs de détenir une sorte de pouvoir et de contrôle sur la construction de leur individualité (Maffesoli, 1992, p. 20), de leur développement ainsi que leur culture personnelle. De plus, en tant que professionnels de l'éducation, les enseignants doivent témoigner de leur culture personnelle, en établissant un dialogue entre eux et les étudiants : en partageant un peu de leur expérience et leurs

connaissances personnelles. Cela permet une ouverture, une connexion, vers celle de l'étudiant. Giroux et Simmons (1989) parlent du concept de l'expérience de la différence : « les enseignants doivent trouver des façons de créer un espace d'engagement mutuel de l'expérience vécue de la différence, qui ne requiert pas l'abolition des multiples voix par un discours dominant » (p. 24). Il ne faut donc pas écraser les étudiants et leurs intérêts divergents avec ce qui serait considéré comme la « culture vraie », soit l'héritage ou le patrimoine culturel, ainsi qu'avec les objets d'apprentissage; il faudrait plutôt dialoguer avec eux sur leur expérience esthétique au quotidien, et échanger sur la culture de l'enseignant et celle de l'étudiant.

En deuxième lieu, la dimension critique de la culture populaire permet d'en situer l'analyse dans les débats théoriques. Cette dimension comprend la capacité à réfléchir sur ses actes et ses connaissances, ainsi qu'à analyser, évaluer, apprécier et critiquer l'objet étudié (Richard, 2005a, p. 21). On parlera également de raisonnement logique qui précède à l'analyse de l'objet en question. Certains théoriciens parleront du concept d'hégémonisme, soit la domination d'une nation (ici plutôt d'un groupe) sur d'autres, afin d'expliquer comment la culture de masse permet aux groupes au pouvoir d'exercer un contrôle social sur les divers groupes sociaux, rendant ceux-ci passifs et manipulables (Richard, 2005a, p. 22). La culture de masse disparaît en plusieurs sous-cultures avec le développement de plusieurs marchés de consommation. Puisque chaque individu devient tôt ou tard un consommateur, Strinati (1995, p. 154) croit que « l'éducation contribue à situer les individus en tant qu'élèves, puis travailleurs et membres d'une classe sociale par l'hégémonie qui règne dans le système éducatif ». La dimension critique de la culture populaire permet donc de faire une analyse des forces politiques et sociales dans la production et la régularisation du désir pour un bien de consommation. Dans le contexte d'une pédagogie critique de la culture populaire, il serait possible de penser à des stratégies permettant l'insertion d'un discours critique sur l'influence de la culture populaire sur les jeunes (Richard, 2005a).

En troisième lieu, la dimension pragmatique de la culture populaire implique une étude des pratiques culturelles ainsi que des ressources utilisées dans leur matérialisation et leur interprétation. Puisque la culture populaire provient d'un mouvement de masse de la société de consommation capitaliste, qui encourage les individus à consommer, avec l'ère postmoderne et la facilité d'accès au crédit, le bombardement d'images et d'informations, les publicités et l'infinité de styles, l'imagerie propagée par la culture de masse perturbe une construction stable de l'identité individuelle, au profit d'un renforcement des valeurs universelles (Strinati, 1995, p. 239). La facilité d'accès à une forme culturelle joue énormément dans son degré d'appropriation par les masses, et va influencer la création de nouveaux symboles populaires (Richard, 2005a, p. 28). C'est une roue qui tourne; le consommateur trouve de nouveaux moyens de contourner les pratiques de l'industrie, qui elle va récupérer ces nouveautés comme pratiques de consommation. Par exemple, certaines formes marginales comme le punk, le gothique, les tatouages, pour ne nommer que ces derniers, se sont vues récupérées par la culture populaire, et ensuite se sont fait approprier par des modes de vie et de styles vestimentaires, des designers, des personnalités connues; bref, ce qui est jugé subversif peut très bien être récupéré par l'industrie de consommation.

Puisque ces pratiques influencent la construction identitaire des étudiants et leur créativité, il doit y avoir une attention au niveau pédagogique concernant une appropriation réfléchie des pratiques culturelles véhiculées par les médias de masse (Richard, 2005a, p. 29). Ces derniers utilisant principalement une plateforme numérique, il importe d'accorder une place aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques actuelles.

2.4 Les technologies de l'information et de la communication

Les avancées technologiques continuent de croître dans bien des domaines, jusqu'à s'infiltrer de plus en plus dans la vie quotidienne, remplaçant certains objets utilitaires : par exemple, les cartes routières sont remplacées par des GPS, les ordinateurs de table par des ordinateurs portables de plus en plus petits, les téléphones cellulaires deviennent de vrais micro-ordinateurs, etc. Cette aisance et cette capacité d'adaptation ultra rapide aux technologies émergentes, comparativement aux générations précédentes, se retrouvent chez les jeunes d'aujourd'hui, puisqu'ils sont en continuelle interaction avec ces nouvelles technologies. Ces dernières se retrouvent d'ailleurs au centre de leur culture première : elles sont omniprésentes et leur utilisation est de plus en plus demandée sur le marché du travail. Par conséquent, les approches pédagogiques et les contenus des programmes d'arts visuels doivent être actualisés en fonction du développement des nouvelles technologies et des médias, puisque « [...] l'intégration des TIC dans la réalité du monde de l'enseignement suppose un nécessaire changement de paradigme » (Bérubé *et al.*, 1996, p. 1). Le terme TIC est l'acronyme des technologies de l'information et de la communication, et désigne « l'ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations sur support numérique » (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 159). Cela comprend tout autant le réseau Internet que les logiciels et les applications utilisés communément, en plus de tous les supports numériques tels que les tablettes et les téléphones cellulaires intelligents.

Cependant, puisque l'intégration des nouvelles technologies est arrivée rapidement dans les écoles, les enseignants ont dû faire avec le peu de ressources qu'ils avaient. Ils ont continué d'enseigner comme ils le faisaient, sans forcément actualiser leur pratique. L'enseignement de l'informatique ne pouvait pas s'enseigner de la même façon que les mathématiques ou le français puisque c'était une tout autre forme d'apprentissage : « Il ne s'agit pas simplement d'ajouter à ce qu'on fait déjà, il faut changer sa façon même

de concevoir l'enseignement et l'apprentissage » (Bérubé *et al.*, 1996, p. 1). Dans la publication de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), un chapitre complet est dédié à l'intégration des TIC comme soutien à l'apprentissage. Comme référence, deux méta-analyses (Barrette, 2009; Schmidt *et al.*, 2009) ont permis de constater l'efficacité des approches pédagogiques utilisant les TIC comme soutien cognitif adapté et approprié aux objectifs des programmes d'études, comparé à une utilisation orientée vers un soutien de présentation, comme avec le logiciel *PowerPoint*. La métasynthèse de Barrette (2009) a d'ailleurs permis de dégager deux conditions préalables à une intégration réussie des TIC : « un niveau de compétence technologique suffisant des enseignants et des étudiants; et un équipement matériel et logiciel adéquat » (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 161).

Une approche pédagogique utilisant les TIC peut être efficace selon certaines conditions préalables. Sa prédisposition au cognitivisme et au béhaviorisme, dépendamment des dispositifs d'apprentissage utilisés, rejoint celle de l'approche par compétences et est donc pertinente dans son utilisation au postsecondaire. Leur utilisation réelle reste cependant à définir.

2.4.1 Les TIC et l'approche par compétences

Avec le Renouveau pédagogique et l'approche par compétences, l'intégration des TIC se fait sous la forme de compétence. Par exemple, la compétence « Utiliser des méthodes de recherche et les technologies de l'information » est considérée comme une compétence informationnelle nécessaire et indissociable des technologies. Parfois, l'intégration des TIC se fait sous forme d'un élément dans un contexte de réalisation, où on retrouvera des formulations du genre « à l'aide de la banque de données ERIC », ou bien même formulé en critères de performance, comme dans l'utilisation adéquate d'un logiciel. Au Québec, les compétences informationnelles correspondent à des

aptitudes, des habiletés ou encore des compétences en recherche et traitement de l'information. C'est une formation qui est devenue très importante au cours des années, puisqu'une familiarité avec l'utilisation de certains programmes et outils technologiques est demandée comme prérequis dans la plupart des emplois.

Ham et Cha (2009), ont d'ailleurs noté que la majorité des sociétés partagent l'idée selon laquelle les TIC sont un des thèmes clés en politique éducative, lorsqu'il est question de créer un système d'éducation qui soit en mesure de préparer adéquatement de futurs citoyens à vivre dans la société du savoir ou de l'information. (Dumouchel et Karsenti, 2013, p. 9)

Une position qui se confirme dans les écoles du Québec, où les TIC occupent une place de choix dans la formation des élèves tout au long de leur parcours scolaire (MEQ, 2001b).

Cependant, pour préparer les étudiants à l'utilisation des TIC, les enseignants doivent avoir un certain niveau d'aisance technique, soit une familiarité avec les outils et la formation, tous nécessaires pour mener à bien ce type d'apprentissage, tel qu'énoncé précédemment selon les conditions préalables à une intégration réussie des TIC. Cette compétence technique, bien que nécessaire, n'est toutefois pas suffisante à la garantie de cette intégration. La compétence pédagogique doit être jointe à la compétence technique, engendrant le terme de compétence technopédagogique. Publiés en 2008 et révisés en 2011 par l'UNESCO, les standards de compétences TIC des enseignants ont résulté d'une reconnaissance du potentiel rôle que les TIC peuvent jouer dans l'amélioration de l'enseignement. Cependant, l'efficacité de la valeur ajoutée de l'utilisation des TIC se manifeste plutôt lorsque ce sont les étudiants qui les utilisent à des fins de soutien aux apprentissages, plutôt que les enseignants à des fins d'enseignement et de présentation visuelle (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014). Un référentiel des compétences technopédagogiques, publié en 2005 par Bérubé et Poellhuber, propose une métacompétence nommée « Intégrer les TIC à des fins d'apprentissage », regroupant des

compétences de quatre domaines spécifiques regroupés en deux axes : l'axe communication/information et l'axe création/production. Dans le premier axe, on retrouve les domaines de l'information et de la communication, chacun relié à une compétence spécifique. Pour le domaine de l'information, la compétence reliée est « Traiter l'information à l'aide des TIC »; pour le domaine de la communication, la compétence reliée est « Exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration ». Dans le deuxième axe, on retrouve les domaines du design pédagogique, relié à la compétence « Créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC », et celui de la production, relié à la compétence « Mettre au point des ressources d'apprentissage en tenant compte du design pédagogique ». Poellhuber propose un modèle du référentiel qui illustre le déploiement des compétences dans les différents champs (les cercles concentriques dans la Figure 2.1) que constitue la pratique professionnelle d'un enseignant au collégial.

Chacun de ces quatre domaines est en corrélation avec la typologie des TIC et des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA). Cette typologie est basée sur les diverses fonctions utilisées, avec différents outils, dans la réalisation d'une tâche donnée. Cette typologie se superpose directement au graphique du référentiel précédent, puisqu'on y retrouve les mêmes domaines.

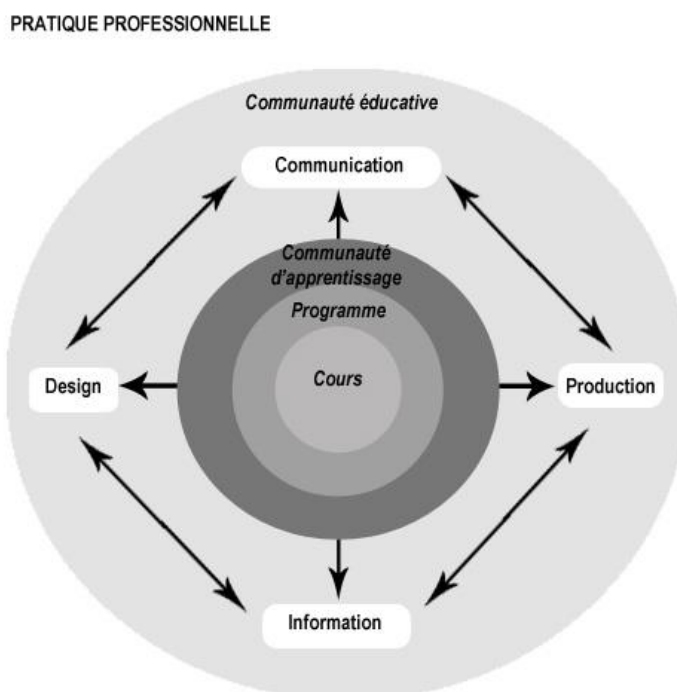


Figure 2.1 Domaines du référentiel de compétences technopédagogiques : intégrer les TIC à des fins d'apprentissage (Bérubé et Poellhuber, 2005)

2.4.2 L'utilisation des TIC au collégial

La première chose qui nous vient à l'esprit lorsque l'on pense à l'utilisation des TIC en classe, est bien celle de la traditionnelle présentation *PowerPoint*. Populaire au postsecondaire, autant par les étudiants que les enseignants comme support visuel, cette utilisation n'est pourtant pas la mieux adaptée pour un usage pertinent et efficace des TIC. La raison de ce problème est reliée à un usage méconnu des possibilités qu'offrent les technologies ainsi qu'à une posture plus behavioriste chez les enseignants du postsecondaire, surtout chez les nouveaux enseignants, qui manquent de temps pour préparer des activités pédagogiques se distinguant de l'enseignement magistral auquel ils ont été habitués. Les activités pédagogiques utilisant les TIC se situent plus dans le

paradigme socioconstructiviste, c'est-à-dire l'apprentissage par l'expérience et la découverte dans l'environnement social et culturel; et les théories cognitivistes dans les sciences de l'éducation, soit très brièvement l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la mémoire, au langage, à l'apprentissage, au raisonnement, au traitement de l'information et à la résolution de problèmes, pour ne nommer que ces derniers.

La typologie des TIC et des REA illustre les différents types d'usages des TIC au collégial. Brièvement abordée plus tôt, elle regroupe des domaines semblables à ceux du référentiel : le domaine du design pédagogique, celui du traitement de l'information, le domaine de la création et celui de la communication, de la production et de la collaboration. Étroitement associée au référentiel de compétences technopédagogiques, la typologie des TIC et des REA est composée de quatre domaines se superposant à ceux du référentiel. Au domaine du design est associé celui du design pédagogique, dans lequel se trouvent les didacticiels, donc l'acquisition d'une procédure, des exercices, des évaluations, des environnements de simulation; qu'ils soient ludiques ou non. Ce domaine comporte deux types d'outils, ceux qui permettent d'apprendre de l'ordinateur et ceux qui permettent d'apprendre avec l'ordinateur. Pour les enseignants, la compétence à développer diffère selon l'outil utilisé, donc il s'agit plutôt d'apprendre à connaître les ressources et à évaluer leur pertinence dans le cadre de l'apprentissage souhaité (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 164). Les outils suivants sont parmi les plus utilisés : le logiciel *SECRA*, qui permet la simulation d'une interaction en relation d'aide; les logiciels *Chronos* (en histoire) et *Interprète* (en français); ainsi que les logiciels de quizz, d'évaluation et d'autoévaluation comme *Netquizz* et *HotPotatoes*.

Au domaine de l'information est associé celui du traitement de l'information, dans lequel se trouvent le repérage, l'extraction, l'organisation et l'analyse quantitative ou qualitative de l'information. La compétence reliée à ce domaine a beaucoup changé

depuis l'avènement du Web 2.0, puisqu'auparavant il était demandé de trouver des informations en lien avec un sujet et il était quasi certain que les informations étaient fondées et vérifiées. Les bibliothèques étaient organisées, classées et référencées. Aujourd'hui, le travail de validation s'est déplacé vers les utilisateurs. La formation des enseignants durant cette période pré-Web 2.0 était plutôt portée sur le développement de stratégies de recherches appropriées. Avec le Web 2.0, beaucoup plus social et facile d'utilisation, n'importe qui peut publier des informations sur Internet. Ce qui est utile à bien des niveaux, mais qui est aussi fastidieux dans le traitement de l'information, puisqu'il y a une quantité phénoménale d'informations et de ressources potentielles disponibles : le problème de surabondance de l'information ou « l'infobésité ». Le traitement de l'information à l'aide des TIC est considéré comme la compétence informationnelle à développer, comprenant

[l]'ensemble des éléments nécessaires pour qu'un enseignant ou un apprenant puisse diagnostiquer son besoin d'information (Owusu-Ansah, 2003), rechercher l'information souhaitée, l'évaluer de manière critique et la traiter efficacement, tout en faisant un usage éthique et légal. (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 170)

La compétence informationnelle ne se limite cependant pas qu'à la recherche d'informations documentaires fiables, pertinentes et vérifiées, mais également au processus de traitement de ces informations, puisque pour que ces dernières deviennent des connaissances, elles doivent être traitées cognitivement. Il existe donc deux types d'outils permettant d'appuyer ces deux fonctions à la compétence informationnelle : les outils relatifs à la recherche et à la sélection de l'information, comme les moteurs de recherche (*Google*), les répertoires (*Yahoo*), les logiciels de gestion des références (*EndNotes*) et des thésaurus (*Eduthesis*), pour ne nommer que ceux-là. Le second type d'outils est relatif au processus de traitement de l'information, qui eux sont divisés en quatre catégories : *l'organisation*, qui inclut les cartes sémantiques, les bases de données, les signets et les marque-pages, les dossiers et les sous-dossiers (*Explorateur Windows*),

les tableaux à double entrée (*Excel*, *Word*); *le traitement graphique de l'information*, qui inclut les stratégies d'annotation de texte et l'ajout de commentaires (*Word*), l'organisation par critères et la catégorisation de contenu dans des logiciels d'analyse qualitative; *l'analyse quantitative*, qui inclut la réalisation de graphiques, d'analyses statistiques, de calculs et de fonctions (*Excel*); et finalement la *programmation/modélisation*, comme le programme *Interactive Physics* (système d'information géographique) (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 171).

À celui de la production est associé celui de la création, dans lequel se retrouve la planification et la production d'un texte, d'une présentation, d'un site Web, d'une image, d'une vidéo, etc. Ce domaine est considéré comme l'aboutissement du processus de traitement de l'information, soit comme une synthèse personnelle au problème qui a engendré la recherche et le traitement d'informations. Pour les enseignants, la compétence à développer consiste à « Développer des ressources d'apprentissage en tenant compte du design pédagogique ». Les outils de création deviennent des atouts dans la création de matériel pédagogique, comme des images, des vidéos, des chansons, le tout ajouté au textuel du matériel, en accordant une attention particulière aux droits d'auteurs afin d'en faire un usage éthique et légal. Les outils utilisés dans la création de matériel pédagogique sont divers : avec le Web 2.0 axé sur le social et la contribution des utilisateurs, il devient facile de créer des sites Web (*Weebly* : www.weebly.com), des blogues (*Blogger* : www.blogger.com, *LiveJournal* : www.livejournal.com, *Wordpress* : www.fr.wordpress.com) et des forums de discussion. Le logiciel *Jing* permet d'enregistrer ce qui se passe à l'écran sous forme de vidéos ou de prendre des captures d'écran, ce qui est bien utile lors de la création de tutoriels et de didacticiels.

Finalement, le dernier domaine du référentiel, celui de la communication, est associé au domaine de la communication, du partage et de la collaboration, dans lequel se retrouvent les actions de communiquer, partager, enrichir, diffuser, collaborer. Toute production vise une diffusion privée, par exemple à l'attention du professeur ou de

l'évaluateur, et même de la famille ou des amis; ou semi-privée, par exemple à un groupe restreint de personnes ou à grande échelle. Dans ce domaine se retrouve l'usage des courriels, des messages privés sur *Facebook* et des messages textes, utilisés par plus de 90 % des étudiants au collégial (Poellhuber *et al.*, 2012). C'est un domaine qui s'insère dans les trois autres, puisque dans les activités de collaboration et de communication il y a également celle du traitement de l'information qui peut être réalisée aussi bien individuellement qu'avec des collaborateurs. De même que les activités de création, qui peuvent être réalisées aussi bien individuellement qu'en groupe, et qui visent éventuellement à être diffusées. La compétence à développer chez les enseignants est d'« Exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration ».

On retrouve, avec le Web 2.0, une nouvelle forme de collaboration, dite indirecte, avec les sites comme *Wikipédia*, qui permet aux utilisateurs de créer et de modifier les informations des pages, collaborant ainsi à la plus grosse encyclopédie en ligne. Le problème avec ce type de collaboration est qu'elle ne garantit pas le succès et la participation des étudiants à des forums de discussion ou à l'élaboration de pages Web. Il faut donc en prévoir l'entretien et la gestion, ainsi que des incitatifs pour les étudiants à participer dans les activités pédagogiques. Le problème est que ce sont des activités qui sont souvent facultatives, ou à évaluation minimale (comme quelques points accordés à la participation). Il s'agit donc de trouver des stratégies favorisant la participation des étudiants afin de réduire les tâches d'entretien et de gestion des forums de discussion, par exemple.

Les outils utilisés dans ce domaine ont d'abord été beaucoup plus textuels que visuels ou auditifs. Il est possible d'avoir accès à divers outils permettant d'enrichir la communication, autant par l'audio que par la vidéo. Le logiciel le plus utilisé est sans doute *Skype*, qui permet d'avoir une conversion vidéo et audio avec une ou plusieurs personnes (une conférence téléphonique), en plus de pouvoir leur envoyer des images et

des documents. Plusieurs applications émergent en ce sens, comme le *Messenger* de *Facebook*, qui offre les mêmes fonctions que *Skype* mais à partir du téléphone portable, mais qui cependant requiert une connexion Internet; l'application *Whatsapp*, licenciée par *Google*, est semblable à *Messenger*. Dans l'ère de l'instantané dans laquelle la société actuelle évolue, la communication peut se faire de manière simultanée avec des outils synchrones ou de manière différée avec des outils asynchrones.

Les outils synchrones permettent une interaction en direct, en temps réel. Par exemple, le clavardage ou les discussions dans les *chatrooms*, ainsi que l'outil *Google Documents*, qui permet le travail simultané de plusieurs utilisateurs sur le même document, sont utiles à la coordination, la collaboration, la communication et la réalisation d'un travail d'équipe. Les discussions vidéo et audio, faisant partie des outils synchrones, ont des indices sociaux (le ton de la voix, l'expression du visage) permettant de mieux contrôler la communication. Elle est également la plus appropriée dans le traitement de sujets complexes, sans avoir à les rendre formels avec une rédaction écrite. Les outils asynchrones, quant à eux, « sont caractérisés par un délai de longueur variable entre les interventions » (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 175). L'avantage avec ce type d'outil est dans la flexibilité du temps de réponse. Cela permet de réfléchir à la question et d'en construire une réponse réfléchie et pertinente. Les outils restent les mêmes; la différence entre les deux types d'outils réside dans le degré d'interaction des utilisateurs.

Ces quatre domaines; le design pédagogique, le traitement de l'information, la création et la communication-partage-collaboration, ont chacun des fonctions associées à des catégories d'outils, qui sont tous englobés dans un seul environnement : l'environnement intégré, dans ce cas-ci, les environnements numériques d'apprentissage (ENA). Par exemple, les interfaces *Moodle*, *Omnivox* et *Dcclic* offrent une plateforme permettant aux enseignants de déposer des documents ou des exercices ainsi que de communiquer avec leurs étudiants. Ces environnements permettent de regrouper un grand nombre de

ressources pédagogiques et de fonctions de communication sans avoir à créer une multitude de comptes différents. Les ENA offrent aussi la possibilité de créer des évaluations informatisées à choix multiples ainsi que de permettre aux étudiants de remettre des travaux sous forme de fichiers. Plusieurs fonctions permettent aux enseignants d'en faire le suivi et la gestion, comme des calendriers, des remises de notes commentées, etc.

Les TIC permettent donc un apprentissage cognitif grâce à divers outils reliés au processus de traitement de l'information. Ils favorisent beaucoup la communication et la collaboration. Bien que le domaine de la communication soit évident dans la société actuelle, basée sur la surabondance d'informations, les domaines relevant du design pédagogique et de la création sont moins évidents dans un contexte d'apprentissage. Si, dans les cours généraux au collégial, comme le français et la philosophie, l'utilisation des TIC dans les processus de création et de design pédagogique n'est pas aussi importante que dans les domaines de traitement de l'information et de la communication, quel en est l'usage réel dans les cours spécifiques axés sur la création ?

2.4.3 L'utilisation des TIC en arts visuels

La technologie, au sens commun du terme, est l'étude des applications pratiques du savoir dans un domaine en particulier (Merriam-Webster, 2007). Pour Foucault (1988), les technologies permettent la production ou la modification des objets, des sujets ou des signes; elles rendent possible « d'agir sur la matière, de la transformer, d'augmenter la capacité du corps ou de l'esprit, ou de substituer des parties du corps avec des parties autres qu'humaines » (Richard, 2005b, p. 39). Quant aux « technologies du soi » (Foucault, 1988), elles réfèrent aux pratiques permettant aux individus de savoir et d'agir par eux-mêmes, de répondre à leurs besoins et de se transformer en un sujet

politique. Et en modifiant notre corps avec les technologies, on modifie notre façon de raisonner, de ressentir et de créer.

Au secondaire, les technologies sont utilisées en arts dans les cours multimédias, où les élèves apprennent les logiciels tels que *Dreamweaver*, *Flash*, et parfois *Adobe Photoshop*. Selon des observations personnelles, les élèves se considèrent à l'aise dans l'utilisation des logiciels de traitement de texte (*Word*) et de présentation (*PowerPoint*), ainsi qu'avec les moteurs de recherche (*Google*, *Yahoo*, etc.), et ce, dès leur entrée au secondaire. Au collégial en arts, les TIC sont utilisées principalement par les étudiants à des fins de loisirs ou dans leur réalisation personnelle de projets. Dans certains cégeps, un cours sur le traitement de l'image numérique utilisant les nouvelles technologies peut être offert, permettant l'exploration de certaines possibilités de création dans ce domaine. Malgré certaines ressources mises sur pied par différents plans TIC et certaines recommandations ministérielles quant à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques, les TIC restent principalement utilisées à des fins de communication par courriel et de loisirs. L'usage réel des enseignants et des possibilités pédagogiques offertes restent à définir.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'objectif principal de la présente recherche vise à définir l'utilisation réelle des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques pédagogiques et d'en établir les répercussions sur leur identité professionnelle. Ce chapitre présente l'approche méthodologique, les participants et le développement de la recherche. Les outils méthodologiques sont le questionnaire en ligne, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord, permettant une collecte de données représentatives et significatives auprès d'enseignants en arts visuels dans les cégeps publics francophones du Québec.

3.1 La recherche qualitative interprétative

Cette recherche qualitative interprétative est de type fondamental et se fonde sur une approche ethnographique, dont l'enjeu est la production d'un savoir qui vise à connaître et à comprendre une réalité. Ce type d'approche se traduit par la description de conditions communes d'un groupe social. En effet, « l'ethnographie représente une méthode permettant de rendre compte de faits sociaux [...] une méthode d'investigation dont la finalité est de proposer un “tableau descriptif” de la dimension culturelle d'un groupe social, dont l'analyse mettra à jour les fondements » (Cléret, 2013, p. 52). Dans ce cas-ci, il s'agit des enseignants en arts visuels qui œuvrent dans les établissements collégiaux francophones du Québec. La description de ce groupe

social se fait à partir d'un classement et d'une mise en relation des données recueillies lors de leur collecte.

Le choix de la recherche qualitative interprétative, motivé par la volonté de comprendre la réalité des participants ciblés, permet la prise en considération des différents aspects de cette réalité, tels que leurs valeurs, leur développement professionnel, leurs pratiques pédagogiques, leur environnement et le contexte pédagogique dans lequel ils évoluent. Comme le constate Savoie-Zajc (2011), il est important de rapporter le plus fidèlement possible les résultats obtenus afin que les participants puissent s'y reconnaître et de créer une base pour le développement futur d'outils pédagogiques selon les besoins réels des enseignants concernés, en tenant compte des interactions établies entre eux et leur environnement. Selon Savoie-Zajc (2011), la recherche qualitative interprétative en éducation est cohérente parce qu'elle mise sur l'interaction établie entre les partis et leur environnement.

La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors étudier une réalité interactive autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction ? La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (Savoie-Zajc, 2011, p. 125-126)

En lien avec les objectifs de la recherche, il s'agit d'abord de vérifier l'intégralité de l'utilisation réelle et extensive des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial, puis d'analyser les perceptions des enseignants utilisateurs et non utilisateurs des TIC quant à leur intégration dans leurs pratiques pédagogiques et, finalement, de définir l'impact de l'utilisation des technologies dans le développement de leur identité professionnelle. Puisque cette recherche repose principalement sur la participation des

enseignants ciblés, elle doit être évolutive, adaptative et souple « dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête » (Pirès, 1997, cité dans Savoie-Zajc, 2011, p. 127), en plus de permettre de « décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue [des participants] » (Pirès, 1997, cité dans Savoie-Zajc, 2011, p. 128).

3.2 Participants à la recherche

L'échantillonnage de cette recherche concerne les enseignants qui œuvrent dans les cégeps publics francophones du Québec offrant le programme en arts visuels dans l'ensemble du réseau collégial québécois. Ce réseau comporte au total 66 établissements collégiaux, sur lesquels seulement 26 sont des établissements publics francophones. Ces derniers comptent environ 250 enseignants, soit environ 150 femmes et 100 hommes, d'âge et d'expérience variables. Ces statistiques proviennent d'un recensement effectué par la chercheuse, dans le journal de bord, à partir des annuaires disponibles sur les sites Internet des établissements publics collégiaux francophones. Ce recensement demeure approximatif puisque certains annuaires électroniques ne fournissent pas les noms et les coordonnées des enseignants. Le genre, l'âge et l'expérience seront uniquement pris en compte à des fins statistiques, par exemple dans la réalisation du Tableau 3.1, et n'affectent pas l'échantillonnage en soi. Le plus grand nombre de participants est souhaité dans cet échantillonnage afin de représenter le plus fidèlement possible la situation des enseignants en arts du collégial quant à l'utilisation des TIC dans leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 3.1 Recensement approximatif des enseignants en arts visuels
de cégeps publics francophones au Québec

Région administrative	Nombre de cégeps	Femmes	Hommes
1- Bas-Saint-Laurent	2	12	4
2- Saguenay-Lac-Saint-Jean	3	9	7
3- Capitale-Nationale	2	21	7
4- Mauricie	1	7	4
5- Estrie	1	6	7
6- Montréal	3	33	18
7- Outaouais	1	6	6
8- Abitibi-Témiscamingue	1	5	3
9- Côte-Nord	1	4	0
10- Nord-du-Québec	0	0	0
11- Gaspésie-Îles de la Madeleine	0	0	0
12- Chaudière-Appalaches	2	9	6
13-Laval	1	6	1
14- Lanaudière	1	5	1
15- Laurentides	2	11	14
16- Montérégie	3	13	9
17- Centre-du-Québec	1	3	2
TOTAL	25	150	89

À la suite du questionnaire en ligne, trois participants sont sélectionnés parmi ceux qui ont indiqué leur intérêt à participer à une entrevue semi-dirigée. Ce choix est guidé par les recherches de Robitaille et Maheu (1993), ainsi que celles de Gohier *et al.* (2001) qui définissent un modèle dynamique de la construction identitaire des enseignants par rapport aux différents milieux sociaux qui les entourent. Ce modèle identifie, entre autres, trois types d'identité : l'identité de retrait, caractérisée par la difficulté de

l'enseignant à entretenir des rapports interactifs avec les étudiants; l'identité d'ambivalence, caractérisée par une séparation entre les étudiants et la raison d'enseigner, et l'identité d'autonomie, caractérisée par l'interactivité et la communication, ainsi que des référents identitaires positifs envers la profession enseignante et le travail pédagogique. Le choix des participants à l'entrevue repose sur la représentation de chaque identité professionnelle, afin de comprendre ce qui motive l'utilisation des TIC pour chacun des types.

3.2.1 Nature des rapports entre les participants et la chercheuse

Les participants sont recrutés via les bottins électroniques dans les cégeps publics francophones du Québec offrant le programme en arts visuels et médiatiques. Tous les participants sont considérés comme des experts dans leur domaine artistique et tous ont le potentiel de contribuer à la présente recherche, peu importe leur niveau d'expérience et de familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication. Aucune hiérarchie ne relie les participants à la chercheuse.

3.3 Outils de collecte et triangulation des données

Puisque les différents outils méthodologiques de collecte de données ont chacun leurs limites, il est important de respecter une triangulation des résultats, c'est-à-dire « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143), ainsi qu'une exploration de « plusieurs facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Cette triangulation renforce le critère de crédibilité de la recherche ainsi que le maintien d'une objectivité dans la cueillette de données et la formulation des résultats. En résumé, l'utilisation de

plusieurs outils de collecte de données permet de valider les résultats, ainsi que d'écarter les données inutiles dites « interférences » afin de conserver uniquement les plus authentiques.

La collecte de données est donc réalisée à l'aide d'outils qui favorisent une triangulation des résultats. D'abord, le questionnaire en ligne permet une collecte de données provenant d'un échantillonnage théorique afin de brosser un portrait général de la situation des enseignants au collégial en arts en lien avec leur utilisation des TIC. Ensuite, une entrevue semi-dirigée avec trois participants volontaires correspondant à chacune des identités professionnelles précédemment explicitées permet de raffiner les données et une analyse plus complète de la situation énoncée précédemment. Un enregistrement audio et anonyme des entrevues semi-dirigées assure une analyse ultérieure ainsi qu'une référence importante à la formulation des résultats. Un journal de bord résumant en trois parties (avant, pendant et après) les entrevues permet un ajustement des questions d'une entrevue à l'autre, ainsi qu'un meilleur suivi des réponses. Dans son chapitre consacré aux critères de rigueur de la recherche qualitative interprétative en éducation, Savoie-Zajc (2011) considère le journal de bord comme une « mémoire vive » de la recherche :

Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il y consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer des interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes. Il remplit également une autre fonction lorsque vient le moment de rédiger le rapport de recherche, le mémoire ou la thèse : il permet alors de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche. (Savoie-Zajc, 2011, p. 144-145)

Dans le contexte de la présente recherche, le journal de bord est structuré de façon spontanée et sert à documenter, entre autres, les modifications apportées d'une entrevue à l'autre. Il permet aussi de noter le climat, l'atmosphère de l'entrevue, l'état du participant et celui du chercheur, ainsi que de noter les questionnements et les observations.

3.4 Le questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne, consultable dans l'Annexe A, comporte trois parties. La première partie est d'ordre plus général, alors que les deux autres parties concernent les concepts clés de la recherche, découlant directement du cadre théorique. Le questionnaire en ligne est rédigé selon la problématique et les concepts reliés à l'objectif de la recherche. Il permet une mise en contexte de la situation actuelle et réelle de l'intégration des TIC en arts visuels au collégial. Quelle est leur situation professionnelle ? Comment se perçoivent-ils dans la société ? Comment décrivent-ils la relation entretenue avec leurs étudiants, leurs collègues et l'administration de l'établissement scolaire ? Comment utilisent-ils les TIC dans un contexte personnel et professionnel ? À quelle fréquence ? Comment l'intègrent-ils dans leurs activités d'enseignement ?

Ce questionnaire est donc composé de plusieurs questions à choix multiples qui permettent déjà une catégorisation des données selon les types d'identités professionnelles au collégial, soit l'identité de retrait, l'identité d'ambivalence et l'identité d'autonomie (Robitaille et Maheu, 1993), et les interactions selon les différents réseaux sociaux dans lesquels ces identités évoluent (Gohier *et al.*, 2001). Le choix du questionnaire en ligne comme première collecte de données repose sur un besoin de rejoindre le plus grand nombre de participants possible afin de brosser un portrait réaliste de la situation actuelle en ce qui a trait à l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants en arts visuels au collégial. Selon Trudel et

Antonius (cités dans Savoie-Zajc, 2001), nous pouvons le considérer comme un sondage, c'est-à-dire « un instrument de recherche, de mesure, de structuration et de présentation de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (p. 166). Puisque le questionnaire en ligne doit être simple et concis, il est important que ce dernier soit convivial et simplifié au maximum afin de réduire la tâche du répondant. Le lien vers le questionnaire est envoyé par courriel (voir Annexe B), aux adresses disponibles dans les annuaires informatiques consultés sur le site Internet des cégeps visés.

Le questionnaire en ligne représente un choix judicieux compte tenu de son accessibilité et de l'engagement minime requis de la part des participants. Les choix de réponses procurent un meilleur encadrement des réponses et en favorisent la complétion, comme fortement suggéré par Colin *et al.* : « Les consignes à suivre doivent être indiquées clairement et il importe de réduire au minimum le travail du répondant en lui faisant cocher sa réponse » (Colin *et al.*, 1995, cités dans Savoie-Zajc, 2011, p. 166). Cependant, le désavantage de ce type de questionnaire est la généralité et le manque de personnalisation des réponses. Ces dernières, de type provoqué, sont très dirigées et ne permettent qu'une vision globale de la situation, en plus de catégoriser les réponses des participants.

3.4.1 Validation du questionnaire

Avant même de mettre le questionnaire en ligne, ce dernier a d'abord été révisé par un volontaire enseignant à des fins de clarification et de correction. Une première modification a eu lieu, puis il y a eu une seconde révision avec le même volontaire. Des questions ont été supprimées, d'autres modifiées. Une première version du questionnaire a ensuite été mise en ligne sous accès restreint afin d'effectuer une période de tests. Deux volontaires enseignants ne faisant pas partie de l'échantillonnage ont testé le

questionnaire et émis des critiques constructives afin de le rendre plus convivial en ce qui concerne les questions et leur longueur, de même que la mise en page du questionnaire. À la suite de ces commentaires, des modifications ont été apportées aux questions et la mise en page a été révisée. Le questionnaire est de nouveau retourné aux évaluateurs pour approbation. Une fois la satisfaction atteinte, il a par la suite été envoyé par courriel aux cégeps visés pour l'échantillonnage.

3.5 Justification de l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée permet au chercheur d'obtenir des données plus précises et raffinées, d'être plus près du contexte réel des participants, et dans le cas de la présente recherche, celui des enseignants en arts visuels au collégial. Selon Van der Maren,

[l]'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité. (Van der Maren, 1995, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p. 25)

Les entrevues semi-dirigées permettent tout d'abord

[d]e saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un sujet donné. (Van der Maren, 1995, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

L'entrevue semi-dirigée représente un outil pertinent de collecte de données puisqu'elle permet une ouverture au dialogue, ainsi qu'une meilleure compréhension du contexte et de la réalité de chacun, selon l'âge, l'expérience et même la situation géographique et sociale des participants. Elle favorise un approfondissement

d'informations qui ne sont pas nécessairement accessibles dans les réponses du questionnaire en ligne qui comportent des réponses plus fermées et dirigées. Le guide d'entrevue, en Annexe C, permet de garder le centre d'intérêt sur les principaux thèmes abordés, inspirés du cadre théorique, tout comme le questionnaire en ligne. Un enregistreur audio recueille les propos échangés pour l'analyse ultérieure des données recueillies.

Dans le but d'accéder à l'expérience de l'autre, l'échange vécu durant l'entrevue doit être maintenu dans un climat de confiance et d'harmonie, en évitant tout jugement. L'entrevue semi-dirigée a cependant quelques limites, dont l'une réside dans l'expression des questions et des constats. Par exemple, il est possible que dans la formulation des questions, le participant devine la position sociale du chercheur par rapport au sujet, ce qui oriente sa réponse. Savoie-Zajc émet une mise en garde à ce sujet, en évoquant trois filtres de communication : le premier réside dans l'utilisation du langage en soi, le second repose sur le discours employé par le chercheur qui utilise ses connaissances théoriques préalables sur le sujet et le troisième filtre, lié à la communication, où se retrouve « les informations recueillies [devant] être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (Savoie-Zajc, 2011, p. 133).

L'un des avantages de l'entrevue semi-dirigée est sa structure plus décontractée qui permet une certaine flexibilité des échanges. Le schéma d'entrevue sert de guide et n'est pas une planification stricte de la discussion, ce qui rend possible l'ouverture à des sujets connexes que les participants jugent important de partager. Le but est de bien comprendre le vécu des enseignants par rapport à leurs expériences technologiques, ainsi que leurs appréhensions ou leur enthousiasme quant à leur rôle d'enseignant, leur culture technologique et celle des étudiants, ainsi que l'intégration des technologies dans leurs cours. Il est donc important que le chercheur adopte une attitude neutre afin de ne pas influencer les réponses des participants.

3.5.1 Validation du guide d'entrevue

Afin de valider les questions et d'assurer leur compréhension, le guide d'entrevue est préalablement envoyé à un volontaire enseignant ne faisant pas partie de l'échantillonnage. Les questions ont par la suite été modifiées et ajustées selon les suggestions et les commentaires reçus. Une deuxième validation est effectuée, cette fois en précisant les termes flous et en ajoutant des définitions et des notes supplémentaires selon le besoin. Certaines questions sont regroupées, d'autres supprimées, et quelques-unes sont gardées en bonus pour plus de contenu si nécessaire. Le guide est finalement envoyé à la direction de recherche pour une révision finale.

3.6 Le journal de bord

Le journal de bord est l'outil primaire du chercheur; un document dans lequel ce dernier « note toutes les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144-145). Bien qu'il s'agisse d'un recueil personnel du chercheur, le journal de bord remplit trois fonctions importantes pour le chercheur tout au long de sa recherche : maintenir ce dernier en état de réflexion active; constituer un espace pour exprimer ses interrogations, ses idées et ses prises de conscience et, finalement, noter les informations jugées pertinentes (Savoie-Zajc, 2011, p. 145). Ce document représente la mémoire vive de la recherche et permet de documenter chaque étape, chaque interrogation, chaque idée, chaque citation, et chaque référence en lien avec la recherche. C'est un outil important qui vient compléter la triangulation des résultats de recherche.

3.7 Dimension éthique

3.7.1 Le questionnaire en ligne

Au début du questionnaire en ligne, les participants inscrivent leur courriel et envoient la première partie du formulaire. Ce faisant, ils donnent leur autorisation d'utiliser anonymement les données recueillies à des fins de recherche et d'analyse. Les participants auront d'ailleurs tous rempli un formulaire de consentement qui rappelle l'anonymat de leur participation et l'utilisation de leurs réponses uniquement à des fins de recherche, en plus de spécifier qu'ils peuvent à tout moment mettre fin à l'entrevue et se désister.

3.7.2 L'entrevue semi-dirigée

Pour la seconde partie de la collecte de données, soit les entrevues semi-dirigées, les participants sont invités à lire le résumé de la recherche qui leur est remis. Tous ont rempli et signé le formulaire de consentement à la recherche, consultable en Annexe D, en plus d'indiquer leur consentement à voix haute au début de l'enregistrement des entrevues. Ce formulaire, approuvé par le Comité d'admission et d'évaluation de la maîtrise, explique le but et la pertinence de leur participation à la recherche. Il mentionne également les précautions employées durant les entrevues, soit l'utilisation anonyme des réponses à des fins de recherche, ainsi que leur confidentialité.

3.8 L'analyse thématique

La recherche qualitative reste d'abord et avant tout une aventure imprévisible, dû au côté humain de la recherche. Les données recueillies se basent sur les expériences de sujets humains. Dans ce contexte, il est inconcevable de s'imaginer une analyse confinée à des variables mathématiques et à des statistiques. L'analyse qualitative relève plutôt d'une

construction de sens qui « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 1).

Trois grandes stratégies d'analyse des données sont recueillies selon Paillé et Mucchielli (2012, chap. 1). Il existe d'abord l'analyse en mode écriture, où le chercheur tente, à la suite de la lecture du texte et des autres matériaux récoltés, de faire émerger du sens par l'écriture à partir de questionnements et de réflexions. Il y a également l'analyse par questionnement analytique, où le chercheur, face au texte, se questionne et tente de répondre aux interrogations qui fondent sa recherche, mais qui l'amènent à soulever de nouvelles questions et réponses afin d'en dégager une problématique. Dans la troisième stratégie d'analyse, le chercheur tente « de saisir le sens du texte à analyser par des annotations inscrites dans le texte ou dans la marge de celui-ci sous la forme de mots, de formules ou de courtes phrases » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 12). Cette forme d'analyse peut prendre trois formes de méthodes de classification de données, selon le type de recherche : l'analyse phénoménologique qui, « par la production d'énoncés et de récits, vise la compréhension authentique de ce qui se présente tel qu'il se présente » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 12). Il y a ensuite l'analyse à l'aide des catégories *conceptualisantes* « qui repose sur la création et le raffinement de catégories se situant d'emblée à un certain niveau d'abstraction, revendique une posture conceptuelle et non pas uniquement descriptive face aux données à analyser » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 12). Finalement, il y a la méthode de classification de données retenue dans la présente recherche, soit celle de l'analyse thématique qui, « par l'entremise des thèmes, vise à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 12). Un corpus ici se réfère à la compilation des énoncés écrits et des données recueillies à des fins d'analyse dans le cadre de la recherche.

L'analyse thématique est une méthode de réduction de données, en thèmes et en sous-thèmes, selon des axes thématiques relevant de la recherche. Elle a une intention

descriptive plutôt qu'interprétative et elle est, en premier lieu, une méthode permettant de relever et de résumer les thèmes dans un recueil de données (verbatim d'entrevue, journal de bord, notes, etc.). Elle a deux fonctions principales, soit une fonction de repérage et une fonction de documentation. La fonction de repérage « concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 9, paragr. 4). La fonction de documentation « concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 9, paragr. 4), afin de décortiquer les principaux éléments du texte à analyser et de les schématiser dans un arbre thématique.

Dans la présente recherche, l'émergence des thèmes se fait manuellement sur le support papier. Ce dernier reprend, dans une première classification, les données du questionnaire en ligne et des verbatims d'entrevues. Par des annotations formelles et informelles, c'est-à-dire des énoncés, des mots clés, des idées, des questionnements, des extraits d'entrevues, des marquages (surlignage, coloriage), il y a déjà une première tentative de *thématisation* à travers ce travail manuel. Des outils technologiques sont également utilisés pour traiter le questionnaire en ligne, l'application *Google Forms* est utilisée pour héberger le questionnaire, en plus d'offrir une exportation des résultats dans un fichier *Excel*, en classifiant les données sous forme de tableau où les questions se retrouvent dans les premières cases des colonnes et les participants dans chacune des lignes en fonction de la date d'envoi des réponses. De plus, des graphiques et des diagrammes peuvent facilement être créés à partir des réponses obtenues. Il est également possible de trouver rapidement des données à partir de la fonction de recherche, qui surligne un mot ou une expression exacte à travers le document. Pour les entrevues, le programme *Audacity* est utilisé dans la mise au point du son de l'enregistrement de l'entrevue, afin de faciliter la transcription. Les trames sonores sont divisées et éditées afin de diminuer les sons agressants et le bruit ambiant, de réduire

les longs silences inutiles à la transcription, et de censurer toute information qui peut permettre d'identifier les participants. Dans cette recherche, ces outils logiciels sont, finalement, plus utilisés à des fins de support au format papier.

Le format papier, moyen traditionnel par excellence, permet une flexibilité du support et une manipulation physique du matériel, par le découpage, le classage, et la disposition des notes sur de grandes surfaces. Au niveau cognitif, l'organisation des données est grandement bonifiée pour le chercheur, en plus de pouvoir être retravaillée de façon continue jusqu'à satisfaction (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 11). On parle alors de thématization en continu, puisqu'il consiste en

[u]ne démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 11, paragr. 20)

La thématization en continu permet donc une analyse plus précise du corpus.

3.9 Conclusion

En résumé, la présente recherche est qualitative interprétative, de type fondamental, est fondée sur une approche ethnographique, dont l'enjeu est la production d'un savoir visant à connaître et à comprendre une réalité. L'échantillonnage de cette recherche cible les enseignants employés dans les 26 cégeps publics francophones du Québec offrant le programme en arts visuels. Les outils méthodologiques sont le questionnaire en ligne, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord. Puisque les données recueillies se basent sur les expériences de sujets humains, l'analyse qualitative est la mieux adaptée au présent contexte, puisqu'elle relève d'une construction de sens qui « vise la

compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (Paillé et Mucchielli, 2012, chap. 1, paragr. 1). Les données des entrevues semi-dirigées sont analysées suivant l'analyse thématique, une méthode de réduction de données en thèmes et en sous-thèmes, selon des axes thématiques relevant de la recherche.

Le prochain chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies par le biais du questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées appuyées par les observations du journal de bord.

CHAPITRE IV

ORGANISATION DES DONNÉES

L'objectif de cette recherche vise à définir l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques pédagogiques et d'en établir les répercussions sur leur identité professionnelle. La méthodologie de recherche retenue est celle de la recherche qualitative interprétative qui utilise le questionnaire en ligne, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord comme outils de cueillette de données. Le questionnaire s'adresse aux enseignants du programme en arts visuels dans les cégeps francophones publics du Québec. Une première classification des données issues du questionnaire permet de faire un rapprochement entre l'identité professionnelle des enseignants, la culture technologique des étudiants et l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Les participants aux entrevues sont sélectionnés en fonction de leur intention de poursuivre leur participation à la recherche indiquée dans le questionnaire en ligne et en fonction de leur type d'identité professionnelle découlant de l'analyse de leur profil identitaire, tel que développé dans l'approche méthodologique. Les entrevues semi-dirigées permettent de définir plus précisément les attentes des enseignants en arts visuels au collégial concernant la culture technologique des étudiants et des enseignants ainsi que le développement professionnel par rapport à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Ce chapitre présente l'organisation des données recueillies ainsi que les tableaux qui illustrent la mise en relation de ces dernières.

4.1 Participants à la recherche

4.1.1 Participants au questionnaire

Le recrutement des participants est réalisé en ligne, via les sites Internet des cégeps publics francophones du Québec offrant le programme en arts visuels et médiatiques. Un recensement est préalablement réalisé à partir de l'annuaire du personnel disponible en grande majorité sur les sites respectifs des cégeps. Le questionnaire en ligne est envoyé par courriel à ces adresses, accompagné d'un résumé de la recherche, de son but et du rôle des participants. Certains cégeps ne donnent pas l'adresse électronique du personnel enseignant. Néanmoins, ils précisent celle du département ou de son responsable.

Plusieurs facteurs sont pris en considération pour restreindre l'échantillon des participants au questionnaire. D'abord, le réseau d'enseignement public est ciblé afin d'éviter les comparaisons avec les collèges publics et ceux du réseau privé. Dans le même ordre d'idées, les établissements francophones sont visés afin d'éviter des erreurs liées aux différences et aux subtilités des langues française et anglaise durant la collecte de données, en plus d'éviter la comparaison entre les deux milieux. La délimitation d'un milieu le plus neutre possible permet de préserver l'objectivité des résultats et de ne pas générer de données superflues. Vingt-cinq (25) personnes ont répondu au questionnaire. Les noms et les adresses courriel ont été remplacés par un code, attribué dans l'ordre de réception des réponses. Par exemple, PAR.01 signifie Participant 01, soit la première personne à avoir complété le questionnaire. La moyenne d'âge des participants est de 50 ans. La moyenne d'expérience en enseignement est de 17 ans et varie entre 3 et 33 ans. La moyenne d'expérience comme artiste professionnel est de 18 ans et varie d'aucune expérience à 40 ans. Les participants possèdent tous un diplôme d'études supérieures, pour la majorité une maîtrise, et plus de la moitié ont suivi des cours en pédagogie collégiale ou universitaire. Le Tableau 4.1 illustre les données nominatives recueillies selon la première et la deuxième partie du questionnaire en ligne, soit l'identification des participants.

Tableau 4.1 Participants au questionnaire en ligne

Participants	Genre	Âge	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience professionnelle en arts	Niveau d'études	Études en pédagogie
Par.01	F	46-55	22	30	Baccalauréat	Universitaire 1er cycle
Par.02	F	46-55	15	18	Maîtrise	Universitaire 1er cycle
Par.03	F	36-45	15	10	Maîtrise	Non
Par.04	F	56 +	20	40	Maîtrise	Non
Par.05	H	36-45	10	18	Maîtrise	Non
Par.06	F	56 +	33	0	Maîtrise	Universitaire 1er cycle
Par.07	F	56 +	20	30	Doctorat	Universitaire 1er cycle
Par.08	F	26-35	3	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle
Par.09	F	56 +	18	27	Maîtrise	Universitaire 1er cycle
Par.10	H	46-55	7	24	Maîtrise	Non
Par.11	F	56 +	20	30	Maîtrise	Non
Par.12	H	56 +	29	34	Doctorat	Non
Par.13	H	56 +	22	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle
Par.14	H	46-55	15	25	Doctorat	Non
Par.15	F	56 +	18	20	Maîtrise	Universitaire 2e cycle
Par.16	F	56 +	25	Non précisé	Maîtrise	Universitaire 3e cycle
Par.17	F	56 +	27	30	Maîtrise	Universitaire 1er cycle
Par.18	F	46-55	28	2	Non précisé	Universitaire 1er cycle
Par.19	F	36-45	9	2	Maîtrise	Non
Par.20	H	46-55	15	20	Maîtrise	Non
Par.21	H	36-45	5	13	Maîtrise	Non
Par.22	F	46-55	5	20	Maîtrise	Universitaire 2e cycle
Par.23	H	46-55	5	25	Maîtrise	Non
Par.24	H	36-45	6	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle
Par.25	F	46-55	22	0	Baccalauréat	Universitaire 1er cycle

Les deux tiers des participants sont de genre masculin et le tiers est de genre féminin. La majorité des participants sont âgés de 56 ans et plus, alors que le tiers est âgé de 46 à 55 ans. Un faible pourcentage (4 %) se situe dans la tranche d'âge de 26 à 35 ans. 63 % des participants ont plus de 10 ans d'ancienneté en enseignement et les deux tiers ont enseigné dans un minimum de deux établissements scolaires dans leur carrière. En ce qui a trait à leur formation, 92 % des participants ont un diplôme d'études supérieures, dont 77 % ont un diplôme de deuxième cycle et le reste se divise entre le baccalauréat et le doctorat. Un peu plus de la moitié ont réalisé des études en pédagogie. Alors que 30 % des participants ne se considèrent pas comme étant un artiste professionnel, la majorité s'accorde pour dire qu'un enseignant en arts visuels est un passeur culturel.

4.1.2 Participants aux entrevues semi-dirigées

À la suite de leur participation au questionnaire, treize enseignants manifestent leur intérêt à poursuivre leur contribution à la recherche par le biais d'une entrevue semi-dirigée. À la suite d'une première analyse des données du questionnaire, trois participants sont sélectionnés selon leur profil identitaire précédemment défini dans le cadre méthodologique et développé plus en détail dans la section suivante, soit l'identité d'autonomie, l'identité d'ambivalence et l'identité de retrait. Le but de cette sélection est d'effectuer une comparaison entre les types identitaires et l'usage des TIC ainsi que leurs attentes vis-à-vis des étudiants, de leurs collègues et de l'administration de leur établissement d'enseignement. Les critères de sélection de ces participants concernent leur identité professionnelle, leur expérience en enseignement, ainsi que la fréquence de leur utilisation des TIC en situation d'enseignement. Les participants en caractère gras sont ceux retenus pour les entrevues semi-dirigées (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Participants volontaires et sélectionnés aux entrevues semi-dirigées

Participant	Identité professionnelle	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience professionnelle en arts	Niveau d'études	Études en pédagogie	Formation TIC	Fréquence utilisation professionnelle des TIC
Par.04	Autonomie	20	40	Maîtrise	Aucune	Oui	Tous les jours
Par.05	Ambivalence	10	18	Maîtrise	Aucune	Non	Tous les jours
Par.06	Autonomie	33	0	Maîtrise	Universitaire 1er cycle	Oui	Tous les jours
Par.08	Ambivalence	3	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle	Non	Tous les jours
Par.11	Retrait	20	30	Maîtrise	Aucune	Non	Plusieurs fois par semaine
Par.12	Ambivalence	29	34	Doctorat	Aucune	Oui	Tous les jours
Par.13	Autonomie	22	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle	Oui	Tous les jours
Par.14	Autonomie	15	25	Doctorat	Aucune	Oui	Plusieurs fois par semaine
Par.16	Autonomie	25	Non précisé	Maîtrise	Universitaire 3e cycle	Oui	Tous les jours
Par.18	Autonomie	28	2	Non précisé	Universitaire 1er cycle	Oui	Tous les jours
Par.20	Retrait	15	20	Maîtrise	Aucune	Oui	Tous les jours
Par.22	Autonomie	5	20	Maîtrise	Universitaire 2e cycle	Oui	Plusieurs fois par semaine
Par.24	Autonomie	6	10	Maîtrise	Universitaire 2e cycle	Oui	Plusieurs fois par semaine

Sur les 25 participants au questionnaire, 13 d'entre eux ont témoigné de l'intérêt à poursuivre aux entrevues semi-dirigées. Ils se caractérisent en majorité par l'identité professionnelle d'autonomie. La plupart ont un diplôme de maîtrise et ont suivi une formation dans l'intégration des TIC en enseignement. Près de la moitié des participants n'ont pas fait d'études en pédagogie. La majorité utilise les TIC tous les jours dans un contexte professionnel.

4.2 Le journal de bord

Le journal de bord comprend les données nominatives des participants et le type d'identité professionnelle auquel ils correspondent, suite à l'analyse de leurs réponses au questionnaire en ligne. Le journal de bord est utilisé à plusieurs étapes dans la présente recherche.

Tout d'abord, pour le questionnaire en ligne, les résultats sont notés par le biais d'annotations et de marquages de couleur. Chaque questionnaire est revu et annoté par des mots clés, des énoncés et des questionnements en lien avec les réponses. Puis, chaque partie du questionnaire est résumée selon le pourcentage de réponses attribué à chaque question. La même démarche est effectuée pour les sections suivantes, soit celle concernant l'identité professionnelle et celle concernant l'intégration des TIC. Les annotations sont inscrites sur des papillons adhésifs de couleur en concordance avec les identités professionnelles; des onglets de même couleur sont également utilisés dans les marges du texte afin de repérer rapidement chacun des profils. Les statistiques présentées ici donnent une vue d'ensemble des données recueillies et permettent une première catégorisation de celles-ci, en plus de soulever des questionnements susceptibles d'être traités dans les entrevues (Tableau 4.3).

Tableau 4.3 Pourcentage de réponses

Critères	Pourcentage
Hommes	66,70 %
Femmes	33,30 %
26-35 ans	3,70 %
36-45 ans	25,90 %
46-55 ans	33,30 %
56 ans et +	37 %
Diplômé BAC	7,70 %
Diplômé Maîtrise	76,90 %
Diplômé Doctorat	15,40 %
Études en pédagogie	59,30 %
Artiste professionnel	70,40 %
Identité d'autonomie	60 %
Identité d'ambivalence	28 %
Identité de retrait	12 %
Formation TIC	32 %
Considère les étudiants plus à l'aise	37,50 %
Intégration des TIC comme outils d'apprentissage	52 %

Pour les entrevues, le journal de bord contient des observations sur le comportement de l'interviewé et sur le contexte, soit le lieu, l'ambiance et le temps de la journée. Dans cette optique, le journal de bord est considéré comme la mémoire vive de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Cette approche permet de s'assurer de l'accès à toutes les données susceptibles d'influencer la qualité de l'entrevue. Ces détails ne sont pas accessibles aux participants et ne servent qu'à réaliser une corrélation entre les résultats du questionnaire et ceux de l'entrevue. Une préparation préliminaire est donc requise pour représenter les résultats le plus fidèlement possible.

Durant l'entrevue, des notes sont prises par la chercheuse dans une grille contenant toutes les questions, consultable dans l'Annexe E, permettant l'insertion de mots clés et de détails pertinents susceptibles d'enrichir l'analyse ultérieure des données. Ensuite, un retour réflexif sur l'entrevue est rédigé dans le journal de bord. Ce bilan permet d'effectuer des ajustements pour les entrevues suivantes et permet l'acquisition de données supplémentaires pour l'analyse : constat général, résumé, ambiance, interaction avec le participant, questions à préciser, à ajuster ou à modifier, etc. Ce résumé d'environ une page permet de recueillir les impressions post-entrevue et d'en définir les points forts ainsi que les points faibles. Les notes consignées dans les grilles de réponses sont alors regroupées et retranscrites dans le journal de bord suivant le bilan des entrevues.

4.3 Le questionnaire en ligne

4.3.1 Conception du questionnaire

Le questionnaire, divisé en trois sections, est conçu dans le but de distinguer les trois types d'identité professionnelle et leur relation avec l'utilisation des TIC dans un contexte personnel et professionnel. Les questions sont rédigées à partir du cadre théorique et des objectifs de recherche afin de vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial, d'analyser leur perception quant à cette intégration dans leurs pratiques pédagogiques et d'en définir le rapport au regard de leur identité professionnelle respective.

La première partie du questionnaire, comprenant 19 questions, est composée des données nominatives qui situent les participants, c'est-à-dire le nom, l'âge, le genre, leur formation, leur situation géographique, ainsi que leur degré d'expérience en tant qu'enseignant et en tant qu'artiste professionnel.

La deuxième partie du questionnaire concerne l'identité professionnelle. Les questions qui s'y rapportent permettent de déterminer le profil identitaire des participants, tel que défini au chapitre précédent, soit l'identité d'autonomie, l'identité d'ambivalence et l'identité de retrait (Robitaille et Maheu, 1993). Dix-huit (18) questions composent cette partie du questionnaire et chaque question telle que formulée permet d'identifier dans la réponse le type identitaire auquel appartient le participant selon les critères qui le caractérisent. Les questions sont rédigées afin que le participant se sente interpellé envers les diverses interactions sociales vis-à-vis des étudiants, des collègues et de l'administration de l'établissement. Afin de déterminer l'identité professionnelle des participants, il faut s'assurer que tous les choix de réponses soient positifs, car certaines descriptions associées aux types identitaires sont, à l'occasion, négatives. Dans le texte initial de Robitaille et Maheu (1993), la description de l'identité professionnelle de retrait est plutôt négative; il a donc été nécessaire de reformuler positivement les énoncés descriptifs. Cette approche vise à encourager les participants à répondre honnêtement et le plus fidèlement possible.

La troisième partie du questionnaire aborde le rôle des TIC et l'utilisation qu'en font les enseignants dans leur pratique enseignante avec leurs étudiants et leurs collègues. Cette section commence par des questions sur la définition des TIC et sur ce qu'ils considèrent principalement comme des outils technologiques. Cette partie compte 19 questions et permet d'identifier les perceptions des enseignants par rapport à leur représentation des TIC, à leur utilisation dans leurs pratiques éducatives, à leur familiarité et à leur degré de maîtrise vis-à-vis des outils technologiques selon les possibilités offertes. Cette partie invite aussi les participants à préciser les avantages et les désavantages qu'ils y associent, ainsi que leurs impressions générales. Le questionnaire compte près d'une soixantaine de questions qui permettent l'affirmation d'une première hypothèse portant sur le lien entre les types identitaires et l'utilisation des TIC, déterminant également la place réelle des technologies en enseignement des arts visuels au collégial.

Le questionnaire, mis en ligne avec l'application *Google Docs*, permet de personnaliser l'aspect visuel, en plus d'offrir un suivi des réponses reçues individuellement ou par groupes de statistiques selon le nombre de répondants. Cette application permet également de créer des diagrammes directement avec les réponses des participants, en plus de pouvoir transférer les données dans *Microsoft Word* ou *Excel*. À la fin du questionnaire, une invitation est faite aux répondants pour une poursuite éventuelle de la recherche par le biais d'une entrevue semi-dirigée. Les participants qui désirent s'investir davantage dans cette démarche sont invités à laisser leurs coordonnées.

4.3.2 Déroulement de la cueillette de données

Le lien vers le questionnaire en ligne est envoyé par courriel aux participants et l'accès est maintenu durant un mois. À chaque nouvelle réponse, une notice est envoyée par courriel à la chercheuse. Chaque réponse est alors notée dans le journal de bord, codifiée par mots clés et annotée par un code de couleur qui représente l'identité professionnelle définie. Les questionnaires sont codés par ordre de réception et un tri est effectué au fur et à mesure; certaines réponses sont inutilisables, en grande majorité dû à l'incomplétude du questionnaire. Certains annuaires des cégeps ne spécifient pas le programme d'arts auxquels les enseignants sont attirés, donc quelques erreurs ont pu être commises dans l'envoi des courriels d'accès au questionnaire. Par exemple, l'un des participants, enseignant en histoire de l'art, a commencé le questionnaire, mais ne l'a pas terminé, reprochant le manque de nuances des questions, ainsi que le fait de ne pouvoir cocher qu'une seule réponse. Selon lui, des réponses avec commentaires permettent de nuancer les perceptions. Il s'agit du seul commentaire négatif reçu à cet effet. Les commentaires généraux à la suite du questionnaire sont majoritairement positifs; les questions sont pertinentes, les situations décrites sont familières, etc.

Toutes les réponses sont notées dans le journal de bord afin de procéder à une première analyse des données en lien avec les profils identitaires. Ces derniers sont divisés en trois parties, soit la partie d'identification (l'âge, le genre, le niveau d'études et l'expérience d'enseignement en arts visuels), la partie sur l'identité professionnelle du participant et la partie sur l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Ensuite, toutes les réponses sont compilées sous forme de résumé statistique afin d'établir une vue d'ensemble.

4.3.3 Organisation des données du questionnaire

La catégorisation des réponses du questionnaire permet de classer les participants selon les trois types identitaires définis dans le chapitre précédent, soit l'identité de retrait, l'identité d'ambivalence et l'identité d'autonomie (Robitaille et Maheu, 1993), et de comptabiliser l'utilisation des TIC selon chaque profil. Le questionnaire utilise un langage simple et compréhensible afin d'éviter des incompréhensions ou des malentendus. Le participant doit simplement cocher la réponse qui le définit le mieux.

Un premier traitement des données est effectué manuellement dans le journal de bord. L'identité professionnelle de chaque participant est d'abord attribuée à l'aide d'un codage de couleur et d'un pointage; toutes les réponses aux questions de la partie sur l'identité professionnelle équivalent à un profil identitaire précis. Les réponses a), valant un point, sont reliées à l'identité professionnelle d'autonomie, indiquée par la couleur bleue; les réponses b), valant deux points, sont reliées à l'identité d'ambivalence, identifiée par la couleur jaune; les réponses c), valant trois points, sont reliées à l'identité de retrait, de couleur rouge. Le score minimum est de 18 points et le maximum est de 54 points. L'identité d'autonomie est attribuée selon un score de 27 points et moins. L'identité d'ambivalence est quant à elle attribuée selon un score de 28 à 40 points. Un score de 41 à 54 points est donc attribué à l'identité de retrait.

L'identité déterminée est mise en relation avec les réponses de la troisième partie du questionnaire, soit celle concernant l'intégration des TIC. Des annotations, des questions et des mots clés sont ajoutés en marge du texte dans le journal de bord. Les réponses, toutes codées afin de préserver l'anonymat, sont classées dans des tableaux, selon le type identitaire de chaque participant. Une relation statistique entre les réponses rend possible l'établissement d'un rapport préliminaire entre le type identitaire auquel l'enseignant appartient et son utilisation des TIC.

En résumé, la première classification des données du questionnaire permet de cibler le type d'identité professionnelle (de retrait, d'ambivalence et d'autonomie) prévalant chez chacun des enseignants en arts visuels. La deuxième classification des données concerne l'utilisation des TIC dans les pratiques enseignantes en arts visuels et la perception des répondants vis-à-vis des technologies. Un rapprochement avec la classification précédente fait ressortir les liens entre les trois sujets qui participent à la recherche : l'identité professionnelle des enseignants, la culture technologique des étudiants et l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes en arts visuels et médiatiques.

Les participants qui se caractérisent par l'identité professionnelle d'ambivalence utilisent les TIC à des fins personnelles et professionnelles tous les jours et la moitié d'entre eux les intègrent dans des situations d'apprentissage. Pour la plupart, les TIC sont jugées pertinentes pour la recherche d'informations et d'images et les principaux outils technologiques utilisés sont ceux reliés au traitement de l'information comme *Microsoft Word* et *PowerPoint*. La moitié des participants caractérisés par cette identité ont effectué des études en pédagogie.

Tableau 4.4 Identité professionnelle d'ambivalence : intégration des TIC en enseignement des arts

	Études en pédagogie	Formation TIC	Utilisation personnelle des TIC	Fréquence utilisation personnelle	Utilisation professionnelle des TIC	Fréquence utilisation professionnelle	Intégration des TIC dans les apprentissages	Perception des TIC dans l'enseignement des arts	Outil technologique
Par.01	Universitaire 1er cycle	Non	Non	Tous les jours	Non	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.04	Non	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.05	Non	Non	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations
Par.07	Universitaire 1er cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Non	Tous les jours	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.08	Universitaire 2e cycle	Non	Formation nécessaire	Plusieurs fois par semaine	Formation nécessaire	Tous les jours	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.12	Non	Oui	Oui	Tous les jours	Formation nécessaire	Tous les jours	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.14	Non	Oui	Formation nécessaire	Tous les jours	Formation nécessaire	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Envoi de courriels et de documents	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations

Tableau 4.5 Identité professionnelle d'autonomie : intégration des TIC en enseignement des arts

	Études en pédagogie	Formation TIC	Utilisation personnelle des TIC	Fréquence utilisation personnelle	Utilisation professionnelle des TIC	Fréquence utilisation professionnelle	Intégration des TIC dans les apprentissages	Perception des TIC dans l'enseignement des arts	Outil technologique
Par.02	Universitaire 1er cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.03	Non	Non	Formation nécessaire	Plusieurs fois par semaine	Non	Plusieurs fois par mois	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.06	Universitaire 1er cycle	Oui	Formation nécessaire	Tous les jours	Formation nécessaire	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations
Par.09	Universitaire 1er cycle	Oui	Formation nécessaire	Tous les jours	Non	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.13	Universitaire 2e cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les environnements numériques d'apprentissage
Par.15	Universitaire 2e cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.16	Universitaire 3e cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.17	Universitaire 1er cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations

Tableau 4.5 Identité professionnelle d'autonomie : intégration des TIC en enseignement des arts (*suite*)

	Études en pédagogie	Formation TIC	Utilisation personnelle des TIC	Fréquence utilisation personnelle	Utilisation professionnelle des TIC	Fréquence utilisation professionnelle	Intégration des TIC dans les apprentissages	Perception des TIC dans l'enseignement des arts	Outil technologique
Par.18	Universitaire 1er cycle	Oui	Formation nécessaire	Tous les jours	Formation nécessaire	Tous les jours	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.19	Non	Oui	Oui	Plusieurs fois par semaine	Oui	Tous les jours	Oui	Envoi de courriels et de documents	Les logiciels de traitement de l'information
Par.21	Non	Non	Non	Tous les jours	Non	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.22	Universitaire 2e cycle	Oui	Oui	Plusieurs fois par semaine	Oui	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les environnements numériques d'apprentissage
Par.23	Non	Non	Non	Tous les jours	Non	Rarement	Non	Recherche d'informations et d'images	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations
Par.24	Universitaire 2e cycle	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Plusieurs fois par semaine	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations
Par.25	Universitaire 1er cycle	Oui	Formation nécessaire	Tous les jours	Formation nécessaire	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information

Tableau 4.6 Identité professionnelle de retrait : intégration des TIC en enseignement des arts

	Études en pédagogie	Formation TIC	Utilisation personnelle des TIC	Fréquence utilisation personnelle	Utilisation professionnelle des TIC	Fréquence utilisation professionnelle	Intégration des TIC dans les apprentissages	Perception des TIC dans l'enseignement des arts	Outil technologique
Par.10	Non	Non	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les logiciels de traitement de l'information
Par.11	Non	Non	Formation nécessaire	Tous les jours	Formation nécessaire	Plusieurs fois par semaine	Quelques fois	Envoi de courriels et de documents	Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations
Par.20	Non	Oui	Oui	Tous les jours	Oui	Tous les jours	Oui	Recherche d'informations et d'images	Les environnements numériques d'apprentissage

Pour les participants caractérisés par l'identité d'autonomie, les résultats sont plus variés. Alors que la majorité utilise les TIC tous les jours à des fins personnelles, ces participants considèrent que la pertinence des TIC se retrouve dans la recherche d'informations et d'images. Seulement la moitié en font une utilisation professionnelle journalière et les intègrent dans les situations d'apprentissage. Si la plupart utilisent principalement les logiciels de traitement de l'information et les outils relatifs à la recherche d'informations, deux participants seulement utilisent les environnements numériques d'apprentissage. Seulement trois participants reconnaissent avoir besoin d'une formation supplémentaire pour l'utilisation des TIC.

Sur les 25 participants, seulement trois d'entre eux représentent l'identité professionnelle de retrait. Ces participants n'ont aucune formation en pédagogie et la majorité utilise les TIC tous les jours à des fins d'apprentissage. Un participant se démarque des autres en reconnaissant avoir besoin d'une formation supplémentaire, autant personnellement que professionnellement, alors que les deux autres participants semblent être à l'aise dans une utilisation personnelle et professionnelle. Ces deux participants trouvent les TIC pertinentes dans la recherche d'informations et d'images.

4.4 Identité professionnelle des participants retenus aux entrevues semi-dirigées

4.4.1 L'identité d'ambivalence

Le questionnaire en ligne permet d'attribuer l'identité professionnelle d'ambivalence au sujet A qui repose sur les critères suivants : le rapport aux apprenants, le rapport au travail, le rapport aux responsabilités, le rapport aux collègues et le rapport à l'établissement d'enseignement. L'identité d'ambivalence est attribuée au sujet A principalement à la suite des réponses aux questions concernant les savoirs à transmettre et la relation avec ses collègues. Le score obtenu est de 28 sur 54, le plaçant

cependant à la limite de l'identité d'autonomie, dû à ses réponses concernant son rapport au travail et son rapport aux apprenants (Tableau 4.7).

Tableau 4.7 Identité professionnelle du sujet A

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Total
Aut	1	1		1	1		1	1	1	1				1		1			10
Amb			2			2					2	2	2					2	12
Ret															3		3		6
																			28

Tout d'abord, le sujet A se distingue par la relation entretenue avec ses apprenants, avec lesquels il a une relation de confiance; il considère avant tout que sa responsabilité première est envers eux. Cependant, cette dernière s'arrête lorsque la plupart des compétences requises sont développées. Le sujet A possède une perception très positive de la profession enseignante. Toutefois, l'équilibre entre son identité d'enseignant et celle d'artiste professionnel est déséquilibré, puisqu'il accorde une plus grande importance à l'enseignement. Il considère que les savoirs disciplinaires qui concernent les savoir-faire techniques, le langage plastique, l'histoire de l'art, etc. sont plus importants dans sa pratique enseignante, comparativement aux savoirs pédagogiques, qui concernent les stratégies d'enseignement (pédagogie par projet, tutorat, classe inversée, etc.) et les savoirs didactiques qui relèvent de la façon d'enseigner (supports visuels, types d'évaluation, etc.). Pour le sujet A, la communication avec ses collègues du département est importante puisqu'elle constitue la base même d'un travail de coopération et de développement de projets pédagogiques au sein de la pratique enseignante. Cependant, il déplore le manque de communication et d'interaction avec ses collègues. Sa relation avec ces derniers est limitée et les discussions sont principalement d'ordre administratif, par exemple avec la direction du cégep et la gestion du département.

Au niveau de l'utilisation des TIC, le sujet A exploite ces dernières régulièrement, autant professionnellement que personnellement; il n'a jamais suivi de formation à cet effet et ne compte pas en suivre prochainement. Il se considère plus expérimenté que ses étudiants dans l'utilisation des TIC. Il estime que la formation actuelle des étudiants quant à l'usage des TIC est nécessaire et pertinente, mais ils n'atteignent qu'en partie la compétence qui y est reliée. Selon lui, le manque de temps relatif à la création de matériel pédagogique et les imprévus du système informatique constituent les plus grands défis de l'exploitation significative des TIC.

4.4.2 L'identité de retrait

Le sujet B représente l'identité de retrait dû à son score de 38 sur 54, suite de ses réponses sur sa perception de l'enseignement et du département, sa relation avec ses collègues, ainsi que l'importance accordée à sa discipline et à sa pratique artistique (Tableau 4.8). Les critères ayant déterminé ce choix sont les suivants : le rapport aux apprenants, le rapport au travail, le rapport aux responsabilités, le rapport aux collègues et le rapport à l'établissement d'enseignement.

Tableau 4.8 Identité professionnelle du sujet B

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Total
Aut	1	1				1		1								1			5
Amb				2					2		2	2	2					2	12
Ret			3		3		3			3				3	3		3		21
																			38

Le sujet B s'est principalement distinguée dans son rapport au travail, qu'elle considère avant tout comme un travail individuel, délimité par la relation enseignant/enseigné. Elle s'identifie principalement à sa liberté de pratique, soit une artiste spécialisée dans

sa discipline. Elle considère que les savoirs artistiques, comme les techniques et le langage plastique, prévalent. Elle décrit son département comme un lieu à éviter afin de ne pas brimer sa liberté de pratique et juge les évaluations du travail enseignant par les pairs comme un moyen stratégique d'observer et de comparer les stratégies d'enseignement.

Sa relation avec ses étudiants est plutôt positive et constructive, malgré la constatation d'une baisse de qualité en termes de culture et de connaissances générales. Pour elle, l'enseignement est une vocation et sa responsabilité première en tant qu'enseignante est envers les étudiants.

Au niveau de l'intégration des TIC, le sujet B se considère à l'aise dans une utilisation tant professionnelle que personnelle, bien qu'une formation continue serait nécessaire. Elle utilise les TIC personnellement tous les jours et plusieurs fois par semaine dans sa pratique enseignante. Bien que son cégep offre de la formation technologique, elle ne s'est jamais prévalu de ce service et ne l'envisage pas dans le futur. Néanmoins, elle a déjà eu recours à de l'aide technologique sporadique. Elle intègre quelques fois les TIC dans ses situations d'enseignement et estime qu'elles sont utiles pour l'envoi de courriels et de documents à ses étudiants. Elle utilise principalement les outils relatifs à la recherche et au traitement de l'information dont le plus grand avantage est de favoriser la rapidité d'accès. Cependant, le plus grand désavantage demeure la surabondance d'informations accessibles. La principale raison qui empêche une intégration réussie dans une situation d'enseignement est le peu de possibilités intéressantes qu'offrent les contenus d'apprentissage avec l'utilisation des TIC. Finalement, elle considère ses étudiants plus expérimentés qu'elle dans une utilisation quotidienne des TIC. Elle juge que les étudiants ont atteint l'objectif ministériel, dès le début de leurs études collégiales, puisqu'ils sont nés dans cet environnement et que les enseignants leur apprennent à peaufiner leurs recherches.

4.4.3 L'identité d'autonomie

Le sujet C se caractérise par l'identité d'autonomie, dû à son score de 27 sur 54 obtenu dans la seconde partie du questionnaire, compte tenu de ses réponses sur sa relation avec ses étudiants et ses collègues, ainsi que sur sa perception du travail enseignant et la représentation de son rôle en tant qu'enseignante (Tableau 4.9). Bien que le sujet C soit à la limite de l'identité d'ambivalence, c'est son rapport à la profession ainsi que la relation entretenue avec ses étudiants qui a déterminé le choix de son identité. Les critères qui valident ce résultat sont le rapport aux apprenants, le rapport au travail, le rapport aux responsabilités, le rapport aux collègues et le rapport à l'établissement d'enseignement.

Tableau 4.9 Identité professionnelle du sujet C

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Total
Aut	1	1			1	1		1		1	1			1		1	1	1	11
Amb				2			2		2				2		2				10
Ret			3									3							6
																			27

Le sujet C se distingue dans ses relations sociales et interactives avec ses étudiants et ses collègues. Dans son rapport au travail, elle privilégie la pédagogie et la pratique enseignante, qu'elle considère comme un travail de coopération entre collègues. Son identité professionnelle présente un équilibre parfait entre la discipline enseignée et la pédagogie. Sa représentation d'elle-même en tant qu'enseignante est basée sur ses valeurs, ses attitudes et ses habiletés. Pour elle, l'enseignement est une vocation; elle considère son travail d'enseignante comme terminé lorsque ses étudiants sont devenus suffisamment autonomes pour poursuivre leur cheminement académique à un niveau supérieur. Sa responsabilité première en tant qu'enseignante est envers les étudiants, et bien que sa relation avec ces derniers soit positive et constructive, elle déplore cependant la baisse de qualité en termes de culture et de connaissances générales.

Son rapport avec ses collègues est participatif, constructif et stimulant. Il se fonde sur une relation d'échanges permettant des innovations pédagogiques en plus d'assurer un meilleur suivi des étudiants. Pour elle, l'évaluation du travail enseignant par les pairs est pratique dans l'optique où elle permet une concertation avec l'administration immédiate. Sa relation avec cette dernière est sensible à certaines préoccupations en lien avec le fonctionnement et le futur de l'établissement.

Au niveau de l'intégration des TIC, le sujet C se considère à l'aise dans une utilisation personnelle et professionnelle plusieurs fois par semaine. Pour elle, les TIC représentent l'ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Elle a déjà suivi une formation sur l'usage des TIC et elle a déjà eu recours à de l'aide technologique offerte par son établissement d'enseignement. Elle ne considère pas ses étudiants comme plus compétents qu'elle dans l'utilisation des TIC. Elle utilise principalement l'environnement numérique comme outil d'apprentissage et intègre quelques fois les TIC dans ses situations d'enseignement. En arts visuels, pour les étudiants, elle juge que c'est dans la recherche d'images de référence et d'informations que se situe l'aspect pratique des TIC, surtout lors des périodes d'atelier. Le plus grand avantage est la rapidité d'accès à l'information et le plus grand désavantage est la source de distraction que cet accès rapide représente. Pour le sujet C, la principale raison qui empêche une intégration réussie des TIC en situation d'apprentissage est le manque de temps à investir dans le développement d'activités pédagogiques. Selon elle, l'efficacité de la valeur ajoutée dans une intégration réussie se retrouve lorsque les étudiants utilisent les TIC à des fins d'apprentissage. Finalement, elle considère que les étudiants ont atteint l'objectif ministériel quant à l'utilisation des méthodes de recherche et les technologies de l'information dans sa formation actuelle.

4.5 Les entrevues semi-dirigées

La seconde partie de la cueillette de données est réalisée à base d'entrevues semi-dirigées avec trois participants sélectionnés à partir du questionnaire. L'entrevue est, selon Savoie-Zajc (2009), « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). L'entrevue semi-dirigée est élaborée à partir d'un schéma d'entrevue qui regroupe les thèmes principaux définis dans le cadre théorique. Dans le cas présent, les entrevues semi-dirigées définissent plus précisément les attentes des enseignants en arts visuels au collégial concernant l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques, la culture technologique des étudiants et le développement professionnel des enseignants.

Afin de s'assurer de la validité et de la légitimité des résultats de la recherche et de permettre aux enseignants de s'y reconnaître, l'entrevue semi-dirigée établit un lien entre l'expérience de l'autre et les données préalablement amassées par le questionnaire. Cette approche qui repose sur la constance des thèmes abordés et des questions posées, en plus de maintenir une fluidité dans la conversation, favorise les échanges entre le chercheur et le participant. Selon Savoie-Zajc (2011), « un degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (p. 132-133), et ainsi ouvrir sur d'autres perspectives. En plus de permettre d'orienter les échanges, le guide sert de fil conducteur à l'entrevue, tout en laissant au participant un espace pour aborder d'autres sujets. Néanmoins, malgré cette marge de manœuvre dévolue au participant, le chercheur demeure le guide de la discussion afin d'éviter l'éparpillement et une surabondance d'informations sans rapport direct avec les questions et les objectifs de la recherche.

4.5.1 Élaboration du schéma d'entrevue

La première version du guide d'entrevue dénombre une quarantaine de questions dont l'amorce concerne l'approche culturelle de l'enseignement, alors que la seconde traite de l'intégration des TIC en pédagogie artistique au collégial. Compte tenu du nombre de questions, cette version est retravaillée afin de la réduire à 17 questions.

Le schéma d'entrevue est réalisé à partir d'une première analyse des données issues du questionnaire en ligne, incluant des questions additionnelles qui relèvent du niveau d'expérience en enseignement et de l'intégration de la culture à travers l'usage des TIC, puisque 92,6 % des répondants au questionnaire ont indiqué qu'un enseignant en arts visuels est un passeur culturel. Le schéma d'entrevue est divisé en trois parties : la première concerne les TIC et la culture technologique dans un contexte de création chez les étudiants; la deuxième partie est reliée à l'intégration et à l'utilisation des TIC dans la pratique enseignante du participant; la dernière partie comporte des questions complémentaires afin de développer le contenu de certaines réponses.

4.5.2 Équipement relatif aux entrevues

Les entrevues adoptent un format informel afin de mettre les participants à l'aise. Les participants sont rencontrés dans un lieu de leur choix selon leurs disponibilités. Pour l'enregistrement et la transcription ultérieure des entrevues, un enregistreur audio à pile couplé d'un micro est utilisé. Les entrevues, d'une durée moyenne d'une heure dix-sept minutes, sont par la suite importées dans le logiciel *Audacity* afin d'éditer le bruit ambiant, améliorer le son de l'enregistrement et diviser l'entrevue en sections pour en faciliter la transcription. Cette dernière est réalisée à l'aide d'un logiciel de transcription audio, disponible gratuitement sur Internet, *oTranscribe*. Cette application offre une fluidité et une facilité de transcription grâce aux options de modification de la vitesse de l'audio et des raccourcis-clavier faciles et rapides à utiliser.

L'application calcule automatiquement le nombre de mots et permet l'exportation du texte en fichier brut (.txt), qui peut ensuite être transféré en document *Microsoft Word* afin de réaliser la mise en page du texte.

4.5.3 Contexte et conduite des entrevues

Les participants sont contactés par courriel, selon l'adresse qu'ils ont fournie dans le questionnaire en ligne. S'ensuit alors une prise de rendez-vous selon les disponibilités du participant, ainsi que le lieu de son choix : un café tranquille, leur résidence ou dans une salle de travail d'équipe privée à l'UQAM. Les tests de captation audio sont effectués plusieurs minutes avant l'arrivée du participant au lieu de rendez-vous. Des notes sont déjà prises dans le journal de bord concernant des détails qui peuvent, sur le moment, paraître anodins, comme l'ambiance, la température extérieure, l'état de la chercheuse (pressentiments, pensées, sentiments), sous forme d'écriture automatique, sans censure. Cette approche permet à la chercheuse d'être plus attentive et concentrée sur la tâche durant l'entrevue.

Au début de l'entrevue, la chercheuse accueille le participant et amorce la discussion par des sujets généraux qui visent à établir une relation afin de mieux le connaître. Par la suite, elle lui demande de décrire le contexte d'enseignement dans lequel il évolue. Elle lui rappelle les objectifs de la recherche et en fait un résumé. Elle énumère ensuite les règles concernant l'éthique, en particulier en ce qui a trait à la confidentialité des réponses et à l'anonymat des participants. Une copie du formulaire éthique est remise au participant et une seconde copie est conservée par la chercheuse; toutes deux sont signées par les deux parties. Le participant est avisé qu'il peut à tout moment mettre fin à l'entrevue, ne pas répondre à une question ou reformuler sa réponse s'il en ressent le besoin.

La première entrevue se déroule très bien grâce à la coopération du participant qui partage beaucoup d'informations pertinentes et qui est très ouvert à répondre à toutes les questions. Très généreux de son temps et de son expérience, il est compréhensif en ce qui a trait aux tests de son, car il porte une attention aux bruits ambiants et se rapproche du microphone à quelques reprises pour faciliter l'enregistrement. Il permet également d'ajuster certaines questions qui exigent des précisions. Très amical et ouvert, il est très facile d'établir un climat favorable et propice à la discussion. Il amène beaucoup de points intéressants qui ont fait progresser la recherche et ouvrir cette dernière sur de nouvelles perspectives. Cette rencontre est, finalement, un partage captivant d'expériences mutuelles en enseignement entre le participant et la chercheuse.

La seconde entrevue se déroule chez la participante qui est très accueillante. Il y a plusieurs maquettes de projets en cours ou passés dans l'espace où a lieu l'entrevue. Sur une table de travail, on retrouve un ordinateur et plusieurs outils et matériaux. Les tests de son sont concluants et aucun bruit ambiant désagréable n'affecte la captation sonore. En général, la participante est très réceptive aux questions et la discussion coule facilement. Cependant, elle a certaines réticences au début de l'entrevue concernant son contexte d'enseignement. Bien qu'elle n'utilise pas les technologies de l'information et de la communication tous les jours, elle enseigne la photo et la vidéo, donc des médiums médiatiques utilisant des outils technologiques. Elle manifeste une certaine réserve quant à la pertinence de sa participation à la recherche. Une fois rassurée par la réitération de la nature et des objectifs de la recherche, soit de vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial, d'analyser les perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques et de définir le rapport entre l'utilisation des TIC dans ces pratiques et l'identité professionnelle, la participante est beaucoup plus à l'aise à poursuivre l'entrevue. Cette rencontre, bien que très différente de la première entrevue en ce qui a trait au contexte d'enseignement, est très fructueuse au regard de la cueillette

de données. La participante est très ouverte à partager ses inquiétudes face à l'avenir de l'enseignement des arts et des futurs étudiants.

La troisième rencontre se déroule à l'Université du Québec à Montréal, dans une salle de travail d'équipe réservée par la chercheuse à cet effet. La réservation est d'une durée d'une heure trente et la salle doit être libérée pour un groupe d'étudiants qui ont une réservation ultérieure. Le test de son réalisé avant l'arrivée de la participante est concluant. La salle étant insonorisée, la captation sonore est parfaite. Cependant, au début de l'entrevue, une erreur d'inattention empêche l'enregistrement des treize premières minutes de l'entrevue; le microphone n'étant pas activé. Suivant les notes de la chercheuse précisées dans le journal de bord, l'entrevue a donc repris du début, avec le consentement de la participante; ce segment concerne le résumé de son contexte d'enseignement. Finalement, l'entrevue s'est bien déroulée et la participante se révèle très compétente dans l'intégration des TIC en enseignement des arts. Elle est très au fait des pratiques actuelles et accorde une attention particulière au suivi des étudiants et à la responsabilisation de ces derniers. C'est un échange passionnant et très instructif sur les pratiques technologiques de cette participante.

4.5.4 Transcription et codage des données issues des entrevues

Dans un premier temps, tel que mentionné précédemment, l'enregistrement des entrevues est transcrit à l'aide d'une application en ligne, puis édité dans le logiciel *Audacity* à des fins de compréhension et de clarté des propos. Les bruits ambiants sont réduits le plus possible; les longues pauses, bien que notées dans le verbatim, sont réduites également pour minimiser la longueur de l'enregistrement. Les rires, les bégaiements et les hésitations sont aussi transcrits. Une heure d'entrevue produit environ une vingtaine de pages de contenu. Un codage est attribué à chaque participant, par exemple le premier participant est nommé Sujet A, afin de préserver son anonymat

et d'éviter de faire un lien qui peut permettre une identification selon les données amassées lors du questionnaire en ligne. Le fichier audio brut de l'entrevue est nommé Sujet A, puis les fichiers édités subséquentement sont identifiés selon l'ordre des questions répondues lors de l'entrevue, par exemple « 02-Autorisation verbale.mp3 », ou bien « 28-Question 7 - Classe inversée.mp3 ». Tous les fichiers sont situés dans un dossier nommé Sujet A. Les fichiers de transcription sont placés dans un sous-dossier et portent le même nom que leur équivalent audio. Ensuite, toutes ces fractions d'entrevues sont mises en commun afin de réaliser le verbatim complet, qui se nomme « Sujet_A_Entrevue complète ». Le fait de fragmenter ainsi l'entrevue permet une transcription plus fidèle de l'audio, en plus de diminuer le temps de téléchargement des pistes sur le site de l'application de transcription *oTranscribe*. Le texte est alors exporté vers le logiciel *Word* afin d'en effectuer la mise en page. Les fractions transcrites de l'entrevue sont alors mises en commun afin de produire le verbatim complet. Ce dernier est ensuite résumé afin d'en faire émerger les axes thématiques, définis plus loin.

Dans un deuxième temps, une première lecture donne une vue d'ensemble des données et permet d'y repérer les passages importants et d'inclure des annotations et des commentaires. Ce premier relevé de thèmes est mis en commun avec les axes thématiques définis grâce au résumé du verbatim; les rubriques, les thèmes et les sous-thèmes sont alors regroupés pour une première version de l'arbre thématique. La rubrique est une sorte d'étiquette générale qui, cependant, ne renseigne pas sur la nature du propos, mais qui permet de parcourir rapidement le texte et d'en effectuer un premier classement. Le thème, quant à lui, fournit des indices sur la nature des propos d'un extrait, permettant à la fois d'étiqueter et de dénoter ce dernier. Le sous-thème est semblable au thème, mais duquel l'extrait est moins prépondérant que celui-ci.

Ensuite, les extraits sont codés selon une logique simple. Par exemple, le code SA1.2f renvoie au sixième extrait de la deuxième rubrique du premier axe thématique du verbatim du Sujet A. Ensuite, les lectures suivantes permettent de préciser les thèmes

et les sous-thèmes, de soulever certaines informations qui auraient échappé à la première lecture et de mettre en relation les extraits des thèmes relevés afin d'en produire des énoncés. Ces derniers permettent de résumer ou de reformuler un extrait. Il s'agit finalement d'une thématization en continu, puisque les thèmes sont continuellement « identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237).

4.5.5 Élaboration et justification des résumés

Les résumés des entrevues semi-dirigées sont réalisés à partir des verbatims dans le but de faire ressortir les principaux thèmes et les préoccupations des participants en lien avec l'intégration des TIC en enseignement des arts visuels. Ils permettent d'avoir une vue d'ensemble des propos recueillis dans la transcription des entrevues, en plus d'en définir les thèmes principaux et ensuite de procéder à l'analyse à même les verbatims complets. Les résumés n'ont cependant pas été validés par les participants et se retrouvent dans l'Annexe F pour consultation afin de ne pas alourdir le texte.

4.5.6 Élaboration et justification des tableaux

La méthode d'analyse choisie pour cette recherche est l'analyse thématique des données recueillies, telle que définie et expliquée dans le cadre méthodologique. Une couleur est attribuée à chacun des thèmes afin de produire des repères visuels efficaces : le rapport au temps avec la couleur bleue, le rapport à la culture avec la couleur rouge et le rapport à la pratique enseignante avec la couleur mauve. Les extraits des entrevues sont ensuite associés aux thèmes. Chaque tableau est identifié selon le participant, puis il est divisé en trois colonnes : celle de gauche contient les rubriques thématiques, celle

du centre contient les thèmes ressortis et celle de droite les perceptions et les expériences des enseignants lors des entrevues. Les tableaux se retrouvent en Annexe G afin d'alléger le texte.

4.6 Résumés des tableaux

4.6.1 Sujet A – Identité d'ambivalence

Dans le rapport au temps, le sujet A amène des points intéressants. Bien que les étudiants utilisent les outils de recherche d'informations et d'images (les moteurs de recherche, par exemple) de façon concrète dans leur quotidien, l'accumulation des données génère une anxiété que le sujet A considère comme étant le nouveau mal du siècle. La gestion de cette accumulation de données en serait la principale cause. Cependant, l'accès à l'information rend la recherche d'idées lors de la phase d'inspiration beaucoup plus facile qu'auparavant. C'est un processus très fluide et les étudiants sont très à l'aise dans cette manipulation. Ils ont d'ailleurs de la facilité avec les tutoriels; ils sont beaucoup plus autodidactes que les générations précédentes. Pour le sujet A, l'important dans l'enseignement avec les nouvelles technologies est de rester le plus actuel possible en fonction des besoins et des moyens, tout en étant le pont entre le passé et l'histoire. Le fait de devoir continuellement actualiser ses pratiques pédagogiques apporte un nouveau défi. Il constate un débalancement des connaissances technologiques d'un étudiant à l'autre, ce qui exige qu'il doive s'assurer que tout le monde soit au même niveau sans niveler vers le bas. Le sujet A évoque le besoin d'une mise à niveau pour tous, mais déplore le manque de temps de cette démarche dans sa tâche d'enseignement.

Dans le rapport à la culture, le sujet A admet que ses étudiants ont une culture visuelle très intéressante et qu'ils sont sensibilisés aux droits d'auteur. Cependant, ils doivent être conscientisés aux limites de leur inspiration et à l'appropriation d'idées provenant

d'un d'autre. Ils possèdent un jugement critique, mais ils ont besoin de plus d'encadrement et de plus d'expérience. Le sujet A suggère même l'idée que cet encadrement soit intégré plus tôt dans leurs apprentissages. Le défi des enseignants est donc d'amener les étudiants à développer leur sens critique vis-à-vis de la surabondance d'images qui les influencent inévitablement. De plus, malgré le fait qu'ils soient autodidactes dans l'utilisation de tutoriels dans leurs apprentissages, les étudiants connaissent de moins en moins les fonctions de base d'un ordinateur. Ils sont en fait de grands usagers d'applications. Cependant, il parvient à trouver une façon d'exploiter cette utilisation comme d'un levier pour la création, puisque la technologie est pour lui un outil comme un autre.

Dans le rapport à la pratique enseignante, le sujet A remarque chez ses étudiants leur aisance dans l'utilisation concrète de certains outils technologiques, plus particulièrement dans l'utilisation des moteurs de recherche qu'ils intègrent dans leur quotidien. L'utilisation du téléphone cellulaire, lorsque bien encadrée, peut être très positive dans des situations d'apprentissage. Plus les étudiants sont matures, plus cet outil peut devenir intéressant dans le processus de création. Le téléphone cellulaire intelligent représente bien souvent la seule utilisation technologique des étudiants, puisque la plupart n'ont même plus d'ordinateur à la maison. Aujourd'hui, les enseignants en arts visuels ne forment plus seulement des artistes, mais ils créent des créateurs de toutes sortes. Ils doivent donc continuellement se repositionner par rapport à leurs besoins, ainsi qu'adapter les différentes façons de réaliser un projet et d'évaluer ce dernier. Le sujet A est donc allé chercher la formation dont il avait besoin dans quatre universités afin d'améliorer ses cours sur les technologies, en contribuant à l'élaboration d'un programme signifiant.

Lorsqu'il développe de nouveaux outils, il demande à ses étudiants de les tester pendant des activités parascolaires, pour ensuite les intégrer dans ses cours. Impliquer les étudiants dans sa démarche d'enseignement permet d'élever le niveau du groupe en

plus d'augmenter la motivation. D'ailleurs, ceux qui ont le plus de facilité dans l'utilisation des technologies peuvent éventuellement être approchés pour faire du monitorat auprès des étudiants qui ont de la difficulté. Cette stratégie est très positive pour le transfert des connaissances, l'amélioration de la confiance en soi, la communication entre les étudiants et l'obtention d'un emploi bien rémunéré. Malgré tout, des cours de méthodologie de recherche sont absents du cursus. Le sujet A déplore le manque de communication entre ses collègues pour échanger sur les stratégies pédagogiques qui ont bien fonctionné.

D'ailleurs, il a mis sur pied un projet d'archives de recherche, sur un site privé à chaque étudiant. Le but est de les « briser d'un *feed* d'images » et de leur permettre de commencer à construire leur portfolio en ligne. Les étudiants sont donc en train d'archiver et de documenter leur démarche de création en déposant leurs projets de tous leurs cours sur un *Wordpress* privé. Ils ont également des questions auxquelles ils doivent répondre et des références à intégrer afin d'établir des liens entre leurs références et leurs œuvres. De plus, le *Wordpress* en ligne permet de voir ce que les autres enseignants font comme projets dans leurs cours en plus d'assurer un meilleur suivi individuel des étudiants.

4.6.2 Sujet B – Identité de retrait

Ce qui prédomine dans le rapport au temps pour le sujet B, c'est une comparaison entre les étudiants actuels et ceux de la décennie précédente. Tout d'abord, elle remarque qu'ils ont de la difficulté à organiser leurs idées en plus d'avoir une faible capacité d'abstraction et une inaptitude à vivre l'ennui, ce qu'elle impute aux téléphones cellulaires et à la rapidité d'accès à l'information. Pour elle, l'ennui est une source de créativité puisque dans toute recherche créative, il y a de l'ennui. Par contre, sur une note plus positive, l'arrivée des technologies a apporté de nouveaux médiums de

création en arts numériques, qui ouvrent sur de nouvelles façons de créer et de travailler. Elle regrette cependant le manque de connaissances générales des étudiants au niveau de l'ordinateur et des logiciels utilisés. Elle souhaite que ces derniers, comme *Photoshop* ou *Premiere*, et même les ENA comme *Moodle*, deviennent plus conviviaux dans leur utilisation.

Dans le rapport à la culture, le sujet B reproche principalement aux technologies les sources de déconnexion que la surabondance d'informations apporte. Elle reconnaît la difficulté de faire le tri dans cette multitude d'informations, en avançant que cela pourrait faire partie des apprentissages à développer au collégial. Cependant, pour le moment, c'est un obstacle à la passation du savoir. Les stimuli provenant des technologies provoquent, chez les étudiants, une difficulté à se concentrer, à se connecter à la créativité et une facilité à s'en déconnecter. Selon elle, les étudiants accordent beaucoup plus d'importance à ce qui se passe sur leur téléphone qu'à la réalité. Elle rejette la possibilité d'intégrer le téléphone cellulaire comme outil pédagogique puisqu'elle affirme que l'usage que les étudiants en font n'est que superficiel. Pour elle, le développement de l'identité de créateur chez l'étudiant passe par la compréhension que l'art n'est plus simplement une image esthétique, mais la recherche d'une image intelligente.

Dans le rapport à la pratique enseignante, il y a deux acteurs principaux : les étudiants et l'enseignante. Concernant les étudiants, le sujet B affirme qu'ils ne sont plus capables de réaliser des tâches cognitives simples comme le calcul mental et d'écrire un texte avec une introduction, un développement et une conclusion. De plus, de façon générale, le tiers de ses étudiants ont des troubles d'apprentissage, en plus d'être assez introvertis et individualistes. Le téléphone cellulaire est une misère pour elle parce qu'il nuit à la concentration. Elle affirme que ses étudiants sont « dissipés » et que de plus en plus, elle a de la difficulté à les garder intéressés.

Concernant le rôle de l'enseignant, le sujet B affirme être plus une artiste qu'une enseignante, car, pour elle, être artiste c'est une attitude. Elle ne se gêne pas pour affirmer qu'elle a hâte de prendre sa retraite et qu'il y a régulièrement des conflits entre ses collègues concernant la posture d'artiste ou d'enseignant qu'ils adoptent. Elle reconnaît qu'il est difficile pour les enseignants d'avoir une production active simultanément à leur tâche d'enseignement. Elle a tendance à adopter une posture d'enseignante plus « stricte » lorsqu'elle doit gérer un groupe. De plus, elle s'est beaucoup impliquée dans le développement du programme de son cégep pour garder les cours de photos et de vidéos, ce qui a relancé sa création personnelle. Le fait de devoir enseigner ces cours est venu nourrir sa pratique d'artiste. Le besoin d'aller se réinventer en tant qu'artiste lui a permis de développer une passion pour les technologies incontournables, puisque ce domaine demande une continuelle actualisation des pratiques et des savoirs technologiques en constante évolution.

4.6.3 Sujet C – Identité d'autonomie

Dans le rapport au temps, le sujet C effectue une comparaison générationnelle entre ses étudiants de la même cohorte. Ils peuvent arriver du secondaire, ou il peut même s'agir d'un retour aux études pour les personnes en réorientation de carrière ou d'autres du troisième âge. Ces personnes, comparativement à leurs collègues plus jeunes, ont de la difficulté à s'adapter aux technologies et à les intégrer dans des projets artistiques. Ils sont pourtant capables de suivre les tutoriels, mais n'ayant pas cette culture technologique, ils n'arrivent pas à réinvestir leurs apprentissages dans un contexte de création. Comme les technologies deviennent de plus en plus importantes sur le marché du travail et dans la production et la diffusion d'œuvres, les étudiants doivent rapidement apprendre et comprendre les fonctions de base des logiciels et du matériel technologique qu'ils utilisent. Si ce n'est pas un problème pour les étudiants plus jeunes, malheureusement ce n'est pas toujours le cas pour les étudiants plus âgés. La première

année du programme en arts visuels et médiatiques est consacrée aux apprentissages théoriques alors que la deuxième année est centrée sur la démarche de création, ce qui peut être problématique pour les étudiants du troisième âge. Par exemple, le sujet C travaille régulièrement en classe inversée, dont le principe est d'amener les étudiants à assimiler la théorie en dehors des heures afin de consacrer plus de temps aux travaux pratiques et à la période d'atelier. Si elle constate que cette méthode d'enseignement ne fonctionne pas avec son groupe, elle est capable de s'adapter et de réinverser sa classe en fonction du contexte.

Dans le rapport à la culture, le sujet C remarque qu'en termes de culture technologique, ses étudiants ne sont pas très versés en ce qui a trait à l'ordinateur et à l'utilisation de logiciels. Ils en connaissent les fonctions de base, mais ne les maîtrisent pas adéquatement. De plus, ils ne savent pas prendre de notes, ce qu'elle considère comme un gros problème au cégep. Elle s'efforce alors d'intégrer la prise de notes dans son enseignement en classe inversée. Elle les amène également à nommer leurs références culturelles au cours des activités d'apprentissage sur l'environnement numérique d'apprentissage (ENA). Bien que les étudiants soient conscients qu'ils sont influencés, ils ne remarquent pas nécessairement la portée de ces influences sur leur création. Pour elle, une référence culturelle peut englober autant un artiste que le cinéma, autant le Musée des beaux-arts que la chaîne *Tou.tv*. L'important, c'est de parvenir à nommer ces références et de leur faire prendre conscience de leur influence positive.

Dans le rapport à la pratique enseignante, le sujet C aborde les contextes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les stratégies d'enseignement qu'elle utilise dans sa pratique pédagogique. Tout d'abord, elle s'identifie principalement comme étant une pédagogue en arts visuels. Elle apprécie la disparité chez ses collègues, dont certains sont des artistes avec des pratiques contemporaines actives. Parfois, ils prennent une année sabbatique pour exposer leur travail de création, et ce qu'ils rapportent par la suite est enrichissant. Ils font figure d'exemples pour les

étudiants qui comprennent qu'il est possible aujourd'hui d'être un artiste professionnel prolifique.

Le sujet C accorde beaucoup d'importance à la responsabilisation des étudiants à travers un apprentissage actif, c'est-à-dire qu'ils ont l'obligation de laisser des traces de leur préparation dans un cahier de notes interactif. Elle leur fournit beaucoup de rétroaction via un code de couleurs : vert, tout va bien; jaune, elle leur écrit un commentaire et rouge, cela ne va pas, ils doivent prendre rendez-vous avec elle pour rectifier ce qui n'a pas été compris. Il ne tient qu'à eux de demander l'aide nécessaire afin de réussir. Le quart de ses étudiants ont une fiche au service adapté pour des troubles d'apprentissage ou ils ont besoin d'accommodements.

Parmi les stratégies d'enseignement privilégiées par le sujet C, la plus importante demeure la classe inversée. Elle transmet les notions à ses étudiants par des capsules vidéo auxquelles ils doivent réagir dans leur cahier de notes interactif afin de se préparer au cours, étape obligatoire avant de se présenter en classe. Dans ce contexte, l'étudiant s'initie à la théorie avant chacun des projets ou des cours. Le sujet C adapte facilement la classe inversée pour ses étudiants. Parfois, elle adopte une classe hybride, où elle « réinverse » par moment les apprentissages. L'avantage de la classe inversée lui permet de se concentrer sur les étudiants en difficulté durant les périodes d'atelier alors que les autres travaillent sur leur projet. De plus, cette méthode d'enseignement apprend aux étudiants à prendre des notes et à s'engager dans leurs apprentissages.

4.7 Conclusion

Ce chapitre décrit l'organisation des données recueillies dans le questionnaire en ligne, le journal de bord et les entrevues semi-dirigées. Les participants au questionnaire en ligne sont les enseignants du programme en arts visuels dans les cégeps francophones

publics du Québec. L'identité professionnelle de chacun des participants a été définie suite à une première classification des données issues du questionnaire en ligne. L'organisation et l'analyse de ces données ont mené à l'élaboration du guide d'entrevue, composé de questions sur la culture technologique et l'intégration des TIC dans les apprentissages. Les participants aux entrevues ont ensuite été sélectionnés en fonction de leur consentement à poursuivre leur participation à la recherche, ainsi qu'en fonction de l'identité professionnelle qui leur a été attribuée. Les entrevues définissent plus précisément les points de vue des enseignants en arts visuels au collégial concernant la culture technologique des étudiants et des enseignants ainsi que le développement professionnel par rapport à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Elles permettent de rendre compte de l'expérience du participant. Les relevés de thèmes représentent les outils les plus importants de la démarche d'analyse des données provenant des entrevues.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le principal but de cette recherche vise à définir l'utilisation des TIC par des enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques pédagogiques, ainsi que d'en établir les répercussions sur leur identité professionnelle. Les objectifs sont les suivants : vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial, analyser les perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques et définir le rapport entre l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication en enseignement des arts est avant tout une question d'intérêt dans son élaboration et son application. Ce chapitre présente l'analyse des résultats issus des entrevues semi-dirigées. Les données du questionnaire en ligne ne seront pas analysées de façon exhaustive puisque cette méthode de cueillette de données avait pour but de broser un portrait général des enseignants, illustré au chapitre précédent. Le questionnaire en ligne avait également comme but de déterminer l'identité professionnelle des trois participants volontaires aux entrevues semi-dirigées afin d'établir une comparaison entre les trois identités professionnelles.

Chacune des trois entrevues présente une identité professionnelle distincte (autonomie, ambivalence et retrait) qui est analysée selon trois axes thématiques relevés dans les entrevues semi-dirigées : le rapport au temps, le rapport à la culture et le rapport à la

pratique enseignante. Le chapitre conclut sur les stratégies et les outils technologiques utilisés dans une intégration réussie des TIC tels que rapportés par les participants aux entrevues.

5.1 L'analyse des données recueillies

5.1.1 Sujet A - L'identité d'ambivalence

Les enseignants caractérisés par l'identité d'ambivalence déplorent un manque de reconnaissance professionnelle de la part de leurs collègues et ont de la difficulté à entretenir des rapports sociaux avec eux. La reconnaissance et l'évaluation du travail enseignant sont des traits essentiels à la construction sociale de l'identité professionnelle.

La technologie est un outil comme un autre qui transforme la façon de communiquer, en plus de voir, percevoir et partager des informations et du contenu. Les étudiants d'aujourd'hui sont plus autodidactes dans leurs apprentissages, mais ils connaissent de moins en moins ce qu'est un ordinateur. Ils sont plutôt des usagers d'applications, avec une connaissance de la culture qui y est reliée. Ils utilisent leur téléphone intelligent, souvent le seul outil technologique dont ils disposent, afin de faire de la recherche et trouver des références. L'utilisation de moteurs de recherche fait partie naturellement de leur quotidien et ils s'en servent de façon très concrète pour illustrer une idée ou une intention de création. Cette aptitude à la recherche doit être exploitée comme levier à la création. L'enseignant doit les sensibiliser à la réappropriation des idées en les encadrant dans une méthodologie de recherche. De plus, permettre aux étudiants les plus doués d'être moniteurs pour aider leurs pairs représente une stratégie efficace afin de consolider la transmission des connaissances technologiques.

Dans l'utilisation des TIC en contexte d'enseignement, le *Wordpress* privé permet aux étudiants d'archiver leurs projets et de bâtir ainsi leur portfolio, en plus de commencer

une ébauche d'articulation de leur démarche artistique. Cette archive, installée à même le site du cégep, permet également aux enseignants de voir le contenu des autres cours et d'assurer un suivi de leurs étudiants. Cependant, il faut du temps avant de percevoir les TIC comme un outil créatif, ce qui fait durement défaut dans le développement et l'implantation de nouveaux procédés et de nouvelles stratégies d'enseignement. Notamment avec les technologies qui sont sans cesse renouvelées, les enseignants doivent continuellement s'adapter et se repositionner par rapport aux besoins des étudiants, du ministère de l'Éducation et du marché du travail.

5.1.2 Sujet B - L'identité de retrait

L'identité de retrait se caractérise par une difficulté à construire une relation interactive avec les étudiants. Pour ce type identitaire, l'enseignement représente un salaire en attendant une réorientation de carrière ou un départ à la retraite. Cet enseignant ne ressent pas vraiment la nécessité d'entretenir des relations avec ses collègues, sauf lorsqu'il se retrouve dans l'obligation d'interagir avec eux dans un but stratégique. Tout comme l'identité d'ambivalence, l'enseignant à l'identité de retrait attribue à ses pairs leur manque de reconnaissance du travail professionnel accompli. Il protège son autonomie et ses qualifications professionnelles des questionnements provoqués par les rapports sociaux au travail, que ce soit avec ses collègues, ses étudiants ou l'administration de l'établissement. La personne qui adopte ce type identitaire est cependant très compétente et qualifiée dans sa discipline et priorise la passation des savoirs qui y sont reliés.

Le sujet B critique principalement la technologie pour les stimuli qu'elle provoque et le manque de concentration qu'elle engendre chez les étudiants, qui eux ne peuvent tolérer l'ennui. La baisse de qualité en termes d'imagination et l'absence d'abstraction est une sérieuse carence au développement de l'identité de créateur chez l'étudiant. La

technologie a complètement modifié la façon dont on communique les uns avec les autres en général. Les avancées technologiques se renouvelant sans cesse, une actualisation constante est par conséquent requise dans les méthodes d'apprentissage.

5.1.3 Sujet C - L'identité d'autonomie

Les enseignants associés à l'identité d'autonomie manifestent des référents identitaires positifs à la profession enseignante et à la pédagogie. Principalement caractérisée par l'interactivité et la communication, l'identité d'autonomie place l'étudiant au centre d'une relation constructive. La pédagogie devient un outil qui transforme les difficultés en apprentissages. Pour ces enseignants, les relations d'échanges avec leurs collègues sont essentielles dans le développement professionnel. L'évaluation du travail enseignant par les pairs est une importante stratégie de rétroaction constructive qui permet une amélioration des interventions pédagogiques. Très mobilisés sur les plans pédagogique et professionnel, ils s'identifient plutôt à leur pratique enseignante qu'à leur discipline, soit les arts visuels.

La formation en pédagogie à l'enseignement supérieur du sujet C a contribué à son intérêt pour l'intégration des TIC dans sa pratique enseignante. Dans un contexte de classe inversée, elle transmet la théorie nécessaire à la réalisation des projets, et ce, en dehors des heures de cours à l'aide de capsules vidéo qu'elle élabore. La classe inversée, quand elle est bien orchestrée et organisée, est une excellente stratégie pour développer le sens des responsabilités des étudiants. Le principe de la classe inversée privilégie l'apprentissage théorique en préparation à la période d'atelier. Malgré des problèmes de compatibilité technologique entre les différentes plateformes utilisées, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) est utilisé fréquemment afin de fournir un outil d'accompagnement complet et pertinent. On y retrouve le plan de cours, les directives des projets, des références, les modalités d'évaluation, les grilles de correction, du matériel complémentaire, etc.

5.2 L'interprétation des résultats

L'analyse commune des résultats des entrevues permet d'affirmer le lien entre l'identité professionnelle et l'intégration des TIC en situation d'enseignement et d'apprentissage en arts visuels au collégial. Les trois axes thématiques de chaque participant, soit le rapport au temps, le rapport à la culture et le rapport à la pratique enseignante sont unifiés afin d'en faire ressortir les similarités et les disparités. Les stratégies et les outils technologiques utilisés dans une intégration efficace des TIC sont, par la suite, définis plus précisément.

5.2.1 Le rapport au temps

5.2.1.1 Comparaison générationnelle

Tout d'abord, alors que les enseignants aux identités d'ambivalence et de retrait s'accordent pour dire qu'il existe une nette différence entre les étudiants d'il y a une dizaine d'années et ceux d'aujourd'hui, l'identité d'ambivalence aborde ce changement de façon beaucoup plus positive, en affirmant que les étudiants sont beaucoup plus imaginatifs et ont une grande capacité à trouver des idées sur certaines choses. Inconsciemment, à force de voir de bonnes images, leurs aptitudes à la création s'en trouvent améliorées.

[...] je trouve que depuis [...] à peu près deux ans, [...] les étudiants ont plus de facilité à suivre un tutoriel, à se débrouiller seuls (SA1.1a)

Mais au moins, *au moins*, ce que je n'ai plus comme réponse, [...] quand je donne un projet, et que l'on me dit « Je n'ai pas d'idées ». J'avais ça, il y a 5, 6, 7, 8, 9 ans, c'est fou. Parce que là, ils ont des idées [...] beaucoup plus facilement. (SA1.1b)

L'identité de retrait considère au contraire que la qualité d'abstraction chez ses étudiants est disparue. Elle attribue ce manque directement à l'accès rapide à l'information; la présente génération de jeunes ne prend plus le temps de s'ennuyer, car elle comble l'ennui rapidement par la consommation d'informations.

Je trouve qu'il y avait plus de capacités d'abstraction chez les étudiants il y a dix ans qu'il y en a aujourd'hui, et cela, tous les professeurs en arts le disent. (SB1.1b)

Pour elle, l'ennui étant synonyme de créativité, l'accès rapide à l'information est donc anticréatif, et par conséquent le téléphone cellulaire intelligent l'est aussi. Ce besoin de combler l'ennui est nourri par la facilité d'accès à l'information et au divertissement. Son raisonnement est que l'ennui représente une source de créativité; l'étudiant qui s'ennuie laisse aller son imagination et, par conséquent, il augmente sa capacité d'abstraction et de création.

[...] cette génération-là n'est plus capable d'endurer l'ennui. (SB1.1c)

Ils n'ont pas le temps de rien faire et de s'ennuyer. Je pense que l'ennui est source de créativité. Mais si on comble tout l'ennui, [...] si on n'a plus le temps de ne rien faire... parce que dans la recherche créative, il y a de l'ennui aussi. (SB1.1i)

Cependant, pour l'identité d'autonomie, la différence générationnelle en termes de culture se retrouve plus précisément dans ses cours actuels, puisqu'elle compte parmi ses étudiants des gens du troisième âge qui, entre autres, font un retour aux études.

Il y a des gens qui retournent à l'école après une carrière, ainsi que des retraités. (SC1.1e)

Les programmes d'études collégiales ne sont pas forcément adaptés aux personnes plus âgées qui n'ont pas appris avec les nouvelles technologies. Cependant, lorsqu'ils sont

bien encadrés, ils n'ont pas de problème à faire des apprentissages. Malheureusement, ils ont des difficultés à réinvestir leurs apprentissages technologiques dans un contexte de création. Ils font néanmoins figure de meneurs positifs lorsqu'ils font des interventions et des commentaires en classe, ce qui contribue à la bonne cohésion et à la motivation du groupe.

Cependant, pour les gens du troisième âge, cela ne fonctionne pas toujours, mais ils sont de bons leaders positifs en classe. (SC1.1f)

Au regard de la technologie, contrairement à leurs pairs plus vieux, les étudiants plus jeunes ont grandi dans cette culture technologique. Il est naturel pour eux de comprendre rapidement l'interface des applications et de certains logiciels de création, comme *Photoshop*. Les étudiants du troisième âge sont quant à eux capables de suivre des directives techniques et de réaliser les exercices demandés, mais lorsque vient le temps de réinvestir ce qu'ils ont appris dans une démarche de création, ils ont besoin de plus d'encadrement. C'est là que la différence culturelle devient flagrante.

Ils apprennent très vite, sauf les personnes à la retraite, car ils ne sont pas du tout dans cette culture-là. (SC1.1h)

Par exemple, il y a une dame qui a décidé d'abandonner le cours car elle avait de la difficulté. Pourtant, elle a fait son cours avec Photoshop, mais elle ne suit que des procédures. (SC1.1g)

5.2.1.2 L'adaptation technologique

De façon générale, l'identité d'ambivalence se caractérise par l'adaptation technologique qui se fait en fonction de la nécessité à développer du matériel technologique et en fonction des moyens accessibles pour y parvenir. Certains médiums ont été abandonnés au fil des ans afin de faire place aux outils numériques et au traitement numérique de l'image. Les TIC ont changé de façon drastique sur comment nous communiquons du contenu et partageons l'information.

Je pense qu'il y a une adaptation technologique qui va aussi selon les besoins que l'on a. Donc on s'arrange avec ce que l'on a, [...] par nécessité et par moyens. (SA1.3d)

Cette nouvelle façon de travailler est passionnante et s'ouvre sur une multitude de possibilités dans l'utilisation de médiums mixtes. De nouvelles formes en arts visuels sont apparues avec les technologies qui ne cessent de progresser d'année en année.

Il y a de nouvelles formes d'arts qui sont apparues, complètement (SB1.2j)

L'estampe numérique peut utiliser toutes sortes de médias mixtes, comme le dessin, la numérisation d'objets, leur dématérialisation par Photoshop, [...] travailler des contrastes; on peut intégrer tout cela. (SB1.2d)

Cette adaptation technologique s'inscrit, selon les données recueillies, dans l'ère du postfordisme, où les machines sur les chaînes de montage, par exemple, sont remplacées par des ordinateurs. Tout est géré par l'informatique.

C'est la civilisation de l'ordinateur, de l'informatique. (SB1.2h)

Le postfordisme, venant de Henry Ford, qui à son époque a créé l'industrialisation des tâches. Nous sommes postfordiens, parce qu'à présent, ce ne sont plus des individus, mais des machines : on peut imprimer en 3D, la machinerie, etc. (SB1.2g)

Cette adaptation technologique a aussi des côtés négatifs. Il y a un manque de convivialité dans l'utilisation de certaines plateformes et de logiciels d'apprentissage. Ce manque est l'une des raisons empêchant une intégration réussie de certaines stratégies d'enseignement à base des TIC. Le besoin de rendre le tout plus simple pour les étudiants est motivé par le souci d'accommoder ces derniers dans leurs apprentissages.

Je voulais que les étudiants utilisent Moodle pour déposer leurs projets, mais c'était tellement long et compliqué que j'ai abandonné. (SB1.3b)

Ces logiciels-là pourraient devenir plus conviviaux. (SB1.3d)

L'évolution de la technologie et des méthodes d'enseignements reliées demande une adaptation à cet effet. Dans l'élaboration des contenus de cours, la classe inversée est, dans ce cas-ci, préférée à l'enseignement plus traditionnel des arts. C'est avant tout une question d'adaptation au contexte d'enseignement, car par exemple, il peut arriver que la classe inversée ait très bien fonctionné auparavant avec un groupe, mais que ce ne soit pas le cas pour un autre. Il faut donc être capable d'ajuster les enseignements en fonction du contexte.

Les groupes changent. (SC1.2e)

Je suis capable de m'adapter à toute situation. (SC1.2o)

Cette session-ci, j'ai réinversé la classe à un moment donné. (SC1.2j)

En fonction des groupes d'étudiants qui changent d'un trimestre à l'autre, la pédagogie s'adapte en fonction des étudiants sur une base régulière.

5.2.1.3 Le téléphone cellulaire

Selon les données recueillies lors de la première entrevue, l'utilisation du téléphone cellulaire en classe peut être considérée comme un fléau par plusieurs. Cependant, l'encadrement des étudiants et leur responsabilisation dans l'utilisation intelligente de leur cellulaire et de l'ordinateur peuvent être de bons moyens de convertir cet embarras en quelque chose de positif.

[...] le cellulaire en classe est une misère si on veut. Cela peut vraiment être désagréable, mais il y a tout le temps des façons de régler ça. (SA1.4j)

Dans ce contexte, le téléphone cellulaire est un outil technologique comme un autre. Il faut seulement se l'exploiter de la bonne façon. Cependant, dans la tâche enseignante, il manque du temps pour développer du matériel pédagogique relié à l'utilisation des TIC dans un contexte de création et d'apprentissage artistiques.

Avant de voir cet outil-là comme un outil créatif, c'est vraiment long. [...] Je trouve que cela prend du temps et on n'a pas assez de cours. (SA1.4e)

Les téléphones intelligents sont devenus des appareils performants qui offrent une qualité d'image assez exceptionnelle. Leur utilisation peut être avantageuse selon les contenus d'apprentissage.

Ils pourraient l'utiliser pour faire de la photographie, parce que les téléphones sont rendus tout de même très performants. (SB1.2a)

5.2.1.4 La surabondance et la suraccumulation d'informations

Les identités d'ambivalence et de retrait se rejoignent également sur un autre point; ils remarquent une anxiété croissante chez leurs étudiants. Cette anxiété est attribuée à la suraccumulation de données causée par la surconsommation d'informations.

Comment on gère nos données qui débordent. [...] On se perd là-dedans, c'est comme une suraccumulation de données qui peut créer de l'anxiété, j'en suis convaincu. (SA1.4c)

Cette anxiété peut être provoquée par l'incapacité de se tenir à jour avec les avancées technologiques. On accumule toutes sortes de données en énorme quantité et faire le tri dans cette surabondance d'informations peut générer une anxiété chez les étudiants, désignée comme étant « le nouveau mal du siècle » (SA1.1i). L'instantanéité de l'accès à l'information et la rapidité de consommation des images impliquent énormément le processus de création chez les étudiants. Bien que ces derniers ne comprennent peut-

être pas l'ampleur ni l'origine de ces images, ils peuvent tout de même nourrir leur créativité et proposer plusieurs idées pour un même projet.

[...] je trouve que, sans nécessairement tout comprendre l'origine de l'histoire qui est derrière, ils ont une grande capacité à trouver des idées sur certaines choses. (SA1.2a)

De plus, dans le développement instantané de l'idée, les applications sur les tablettes et les cellulaires intelligents permettent d'aller chercher des références directement sur Internet. Ils utilisent quotidiennement les outils technologiques à des fins de recherche et de création.

C'est un geste très concret et cela ne me dérange pas que les étudiants utilisent des outils technologiques, et ils y vont faire une petite recherche rapide. [...] Il y a quelque chose qui est assez fluide de ce côté-là. (SA1.2c)

L'important reste dans la responsabilisation de l'étudiant et dans son utilisation des technologies de l'information et de la communication, principalement en ce qui relève de ses apprentissages. Si l'utilisation du téléphone cellulaire intelligent peut s'avérer utile dans certains contextes d'apprentissage, les étudiants doivent être capables de juger quand recentrer leur attention sur les contenus plus pertinents et être sensibilisés aux droits d'auteurs, à la réappropriation d'une idée et à la validité de l'information trouvée. Il faut également apprendre comment faire le tri dans ce qui est utile ou non, et comment aller trouver une référence véritable et vérifiable.

C'est difficile de faire le tri dans toutes ces informations. Peut-être que cela fait partie de notre apprentissage, mais pour l'instant, c'est un sérieux bug à l'apprentissage et à la passation du savoir. (SB2.1b)

5.2.1.5 L'accès instantané à l'information

Les trois participants s'accordent pour dire que les étudiants sont efficaces dans la recherche d'informations, malgré parfois un certain manque d'assiduité dans la qualité de ce qu'ils recueillent. Selon les données recueillies, les identités d'ambivalence et d'autonomie attestent qu'une mise à niveau en matière de méthodologie de recherche et de savoir-faire technologique serait pertinente au tout début du cursus des étudiants.

Le nouveau problème que j'ai, avec les cours issus de la technologie, c'est qu'il y a un débalancement au niveau des connaissances technologiques chez les étudiants. Une mise à niveau serait nécessaire. (SA1.4b)

C'est quelque chose qui devrait se faire en début de session. (SC1.3a)

En revanche, pour l'identité de retrait, si les étudiants sont très habiles pour la recherche d'informations et d'images, l'instantanéité de l'accès à l'information engendre chez eux une sorte de paresse intellectuelle. Ils récupèrent les premiers résultats sans réfléchir à leur pertinence.

On l'utilise trop, et à mauvais escient. (SB1.3j)

L'accès à l'information et au divertissement instantané procure une satisfaction immédiate. Lorsqu'une recherche est lancée dans les moteurs de recherche, il est question de microsecondes avant de voir une liste de milliers de résultats connexes.

C'est de la satisfaction immédiate. (SB1.3h)

Trop d'accès à de l'information fait que justement, il n'y a plus d'ennui et donc, c'est anticréatif. (SB1.3g)

Le besoin d'être tout le temps occupé à faire quelque chose limite le développement de l'idée et, par conséquent, de la création.

5.2.1.6 La formation des étudiants

Selon les données recueillies, il est proposé à maintes reprises de mettre en œuvre une mise à niveau dès l'arrivée des étudiants au cégep. Un débalancement est constaté dans les aptitudes technologiques des étudiants. Certains connaissent des fonctions de base d'un ordinateur alors que d'autres ne sont aucunement familiers avec l'informatique. Malheureusement, le manque de temps à allouer à la conception d'un cours de mise à niveau est la principale raison pour laquelle cette dernière n'est pas encore offerte.

Si j'avais plus de temps pour l'enseigner, en plus d'une mise à niveau, cela aiderait. (SA1.4g)

En fait, des cours de méthodologie, c'est ce qu'il nous manque vraiment. Savoir comment faire la recherche et comment l'ancrer. (SA3.3u)

De plus, les enseignants doivent continuellement actualiser leur pratique d'enseignement, tout en conservant le bagage culturel du passé, d'où la référence à l'appellation de passeur culturel.

Alors il faut trouver d'autres façons nous-mêmes de se mettre à jour, tout en étant un pont avec le passé et l'histoire. Ce sont de beaux défis. (SA1.1j)

Toutefois, l'identité de retrait présente un manque de formation chez les étudiants, faisant allusion à une lacune prenant sa souche dans les bases des apprentissages fondamentaux. Une certaine nostalgie imprègne ses propos, comparant les méthodes d'apprentissage actuelles à celles d'il y a plusieurs années.

Il y a de l'excellent dans toutes ces nouvelles méthodes d'apprentissage, mais il y avait aussi de l'excellent dans les anciennes méthodes. (SB1.1f)

Les étudiants ont grandi avec un usage constant des technologies, et ce, sans encadrement. Il y a un manque de maturité dans leur utilisation. Aucune éducation n'est

faite à l'égard d'un usage responsable des TIC et ils sont bien souvent les premières victimes d'un mauvais emploi; divulgation d'informations personnelles, piratage, partage de fausses nouvelles, etc. De plus, ils sont trop facilement distraits d'une tâche importante qui demande beaucoup d'attention, comparativement aux utilisateurs un peu plus âgés.

Et même à moi, cela m'arrive, de faire un travail qui me demande beaucoup d'attention. Et là à un moment donné, je suis blasée, alors je vais voir mes courriels, lire un article; mais après, je reviens. (SB1.3m)

Si durant la première année du cursus, les apprentissages sont concentrés sur la théorie et les techniques reliées aux médiums, durant la deuxième année, les étudiants se concentrent sur la création à l'aide des outils qu'ils ont expérimentés durant leur première année. L'enseignant adopte alors un rôle de guide pour l'étudiant, en lui fournissant les références et les outils dont il a besoin.

En deuxième année, ils doivent parler de leur travail. (SC1.3h)

Je dirige, car on est en deuxième année et on fait des œuvres. (SC1.3g)

D'ailleurs, c'est durant la troisième session que les étudiants préparent leur dossier visuel pour poser leur candidature à l'université. L'enseignant en profite ici pour amener les étudiants à articuler leur démarche artistique. La classe inversée est ici employée afin de développer, entre autres, la responsabilisation des étudiants. Lorsque cette méthode d'enseignement a été introduite, les étudiants ont participé à l'élaboration des contenus en fournissant une rétroaction sur la convivialité et la compréhension générale des notions.

La première fois que je l'ai donné, j'ai demandé une rétroaction aux étudiants. (SC1.4e)

Les premiers commentaires concernent le temps alloué aux étudiants pour la préparation préalable aux cours à réaliser en dehors des heures de cours. Les commentaires constructifs des étudiants ont permis de réduire le temps de préparation préalable au cours en une durée acceptable et signifiante à la pondération.

La première semaine, il y avait vraiment trop de préparation. Cela dépassait les deux heures. (SC1.4f)

Donc, une heure de théorie, deux heures de pratique, et deux heures de préparation à la maison. (SC1.4b)

Au niveau pédagogique, la classe inversée est avantageuse pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage puisqu'ils peuvent consulter les capsules vidéo un nombre infini de fois. C'est un procédé long au tout début, car le nombre de capsules vidéo par semaine à produire et la préparation requise rendent la chose fastidieuse. Par contre, si les étudiants ont besoin de plus de temps pour se préparer au cours, ils peuvent prendre tout le temps qu'ils le désirent.

Personnellement, comme enseignante, je trouve que pédagogiquement c'est beaucoup plus simple de faire ça, même si cela prend du temps. (SC1.4h)

Si tu le fais en deux heures, tant mieux pour toi. Si cela te prend un peu plus de temps, ce n'est pas grave, prends-le. (SC1.4c)

Les thèmes ainsi analysés dans ce premier axe thématique, le rapport au temps, sont les suivants : la comparaison générationnelle, l'instantanéité de l'accès à l'information, l'adaptation technologique des enseignants et des étudiants, ainsi que la surabondance des informations accumulées par les outils relatifs à la culture technologique, comme le téléphone cellulaire.

5.2.2 Le rapport à la culture

5.2.2.1 Les aptitudes technologiques

Les trois participants affirment que la grande majorité des étudiants ne sont pas à l'aise dans l'utilisation de l'ordinateur en tant que tel et ont peu de connaissances des logiciels de traitement de l'information tels que *Word*. Les étudiants sont conscients de leur existence, se débrouillent dans leur utilisation, mais n'en connaissent pas les fonctions de base. Ils ne sont pas aussi compétents qu'il le paraît.

Les étudiants ne connaissent pas des choses aussi simples que *Word*. Cela m'étonne tout le temps de voir qu'ils ne sont pas si habiles. (SB1.3a)

Si de façon générale, les étudiants se débrouillent bien, leur méconnaissance des logiciels de traitement de l'information est peut-être due à un manque de familiarité avec les fonctionnalités de l'ordinateur et une trop grande quantité d'informations et de connaissances à retenir. Le degré d'aisance avec la technologie est variable chez les étudiants. Certains sont plus à l'aise dans l'utilisation des ordinateurs et des logiciels de recherche et de traitement de l'information, alors que d'autres sont complètement novices.

C'est trop d'informations, dans un cours avec tous les choix qu'ils font. (SC2.1e)

Les étudiants sont cependant très connaisseurs en ce qui a trait à l'interface de leurs téléphones cellulaires, qui est plus restreinte que celle d'un ordinateur. Au premier abord, on pense que les étudiants sont très à l'aise avec la technologie. Cependant, il s'agit plutôt de grands usagers d'applications sur leur téléphone cellulaire.

On pense que les étudiants sont très fonctionnels avec la technologie, mais en fait ce sont de grands usagers d'applications. (SA2.1n)

Peut-être qu'ils sont moins habitués avec l'ordinateur, ou bien c'est qu'il y a beaucoup de choses à retenir. (SC2.1a)

Ils savent ouvrir un document, mais ils ne sont pas connaisseurs. Ils ne maîtrisent pas très bien les logiciels. On pense qu'ils les connaissent bien, mais ce n'est pas le cas. (SC2.1b)

Ce manque de connaissances générales sur les fonctions de base d'un ordinateur est heureusement compensé par une autonomie d'apprentissage, plus particulièrement avec des tutoriels.

Les étudiants, autant qu'ils peuvent se débrouiller avec un tutoriel, connaissent de moins en moins ce que c'est qu'un ordinateur. (SA2.1m)

Néanmoins, selon les données recueillies concernant l'identité de retrait, l'utilisation du téléphone cellulaire comme véhicule de culture peut provoquer une déconnexion de la créativité. La surabondance d'informations représente un sérieux obstacle à l'apprentissage et à la transmission du savoir. L'utilisation par les étudiants de cet accès à l'information est assez superficielle. Ils ne savent pas nécessairement s'en servir de façon adéquate dans la recherche d'une image intelligente. Dans ce contexte, l'encadrement des étudiants doit leur fournir des pistes de réflexion et les amener à développer leur identité de créateur.

Pour l'instant, ce qu'ils font avec le téléphone cellulaire, c'est assez superficiel. (SB2.2a)

Un téléphone cellulaire, c'est anticréatif. (SB2.2b)

La surabondance d'informations et d'images est une réalité qui provoque des stimuli négatifs pour les étudiants. Bien qu'elle ne soit pas considérée comme une mauvaise chose en tant que telle, le manque de concentration, et la facilité à se distraire rapidement nuisent aux apprentissages des étudiants.

Ce que je reproche à la nouvelle technologie, c'est que cela apporte beaucoup de stimuli extérieurs qui déconcentrent. (SB2.1a)

C'est difficile de se connecter à la créativité et trop facile de s'en déconnecter. Les nouvelles technologies sont toutes des sources de déconnexion que l'on a à portée du doigt. (SB2.1d)

Selon les données recueillies, on remarque également un problème récurrent chez les étudiants; ils ne savent pas écrire et ne savent pas prendre de notes. Il s'agit d'un problème lorsque vient le temps de formuler une idée et de construire un texte.

Ils ne savent pas écrire. C'est en amont qu'il y a des problèmes. (SB1.1g)

C'est un gros problème au cégep, ils ne savent pas prendre des notes. (SC2.1d)

Ici cependant, il y a une intégration de la prise de notes de façon originale avec l'utilisation de l'environnement numérique d'apprentissage ainsi que d'un formulaire de réponses que les étudiants doivent remplir. C'est une prise de notes assistée qui devient un cahier de notes interactif que les étudiants peuvent remplir et modifier à leur guise.

5.2.2.2 Culture technologique

Pour les identités d'ambivalence et d'autonomie, la culture technologique des étudiants est riche et intéressante. Au niveau de l'inspiration et des références, ils ont tous sensiblement une grande capacité à faire de la recherche et à trouver des idées.

[...] au niveau de la culture visuelle, que je trouve assez intéressante, [...] ils sont capables de faire une recherche avec 2, 3 ou 4 images, recherche d'artistes, ou dans la culture populaire. (SA2.1a)

Exposer les étudiants à différentes références en tous genres peut les aider à développer un sens critique par rapport aux images qu'ils voient en plus d'ouvrir leurs perspectives de création et d'inspiration. Arrivant au cégep avec leur culture personnelle, cette dernière souvent marquée par les influences de leur culture technologique et de la culture populaire, le fait de présenter aux étudiants des référents culturels variés leur permet d'élargir leurs champs d'intérêt et de découvrir de nouvelles références. Une référence culturelle peut prendre un sens très large et englober des médias et des médiums différents.

Ils voient plein de choses. Ne serait-ce qu'aller au Musée des Beaux-arts, ça leur ouvre plein d'horizons. (SC2.2i)

Entre parenthèses, j'explique ce qu'est une référence culturelle. Cela peut être un artiste, une œuvre, une vidéo, la télé, le cinéma, peu importe, Tou.tv même ! (SC2.2f)

Dans cette optique, l'objectif est donc d'amener les étudiants à nommer les sources d'inspiration et les influences dans leurs œuvres, afin de leur permettre d'identifier ce qui les influence et la portée de cette influence sur leur création. Étant continuellement influencés par la multitude d'images dont ils sont bombardés quotidiennement, les étudiants transposent malgré eux ces influences dans leurs œuvres.

Je le vois dans leurs œuvres. Je vois les influences dans leurs œuvres. C'est pour cela que j'essaie de les amener à nommer leurs références, pour qu'ils prennent conscience qu'ils sont influencés. (SC2.2h)

Néanmoins, les étudiants doivent citer leurs références correctement et être sensibles aux droits d'auteur. Afin d'éviter l'appropriation d'un concept ou d'une idée, la familiarisation avec les banques de matériel libres de droits et d'utilisation est une bonne piste pour alimenter l'inspiration et la création et commencer le développement d'un jugement critique.

Je leur donne des exemples de sites où ils peuvent aller chercher de la musique libre de droits. Je leur montre également comment ils peuvent faire de la recherche dans Google et comment trouver si leurs sources sont libres de droits ou non. (SC2.2j)

5.2.2.3 Le développement de l'identité de créateur

Les étudiants sont influencés par la quantité d'images qu'ils consomment. Le seul problème avec cette facilité à effectuer de la recherche est parfois la difficulté à trouver la source primaire d'une image ou d'une référence. Les données recueillies de l'identité d'ambivalence démontrent que les étudiants sont conscientisés aux droits d'auteur. Cependant, ils n'ont pas encore développé leur sens critique par rapport à l'appropriation d'une image et, parfois, sans nécessairement plagier ce qu'ils ont vu sur Internet, ils s'en inspirent énormément dans leur création.

Étant donné que nous sommes noyés par tant d'images, cela a une influence.
[...] Notre défi est d'amener l'étudiant à développer son sens critique.
(SA2.1j)

Au niveau du développement de leur démarche de création, l'accompagnement des étudiants dans leur processus réflexif reste le moyen de prédilection pour l'amener à prendre conscience des gestes et des choix qu'il fait.

Pourquoi elle est bonne cette image-là ? Qu'est-ce qu'elle a de particulier ?
J'essaie de les envoyer sur des pistes qui vont leur permettre de rechercher un peu plus profondément. (SB2.2d)

Sans pour autant bannir leur culture personnelle, ils doivent comprendre pourquoi cette image a autant d'importance pour eux. Les étudiants doivent articuler un raisonnement derrière leur choix d'images, et ne pas s'arrêter à une image esthétiquement agréable à regarder. Au début de la formation collégiale, les enseignants tentent d'amener les

étudiants à les séparer de leur imagerie populaire, afin de les amener à comprendre la base de la création d'une image artistique.

Ils doivent comprendre que l'art n'est plus simplement une belle image, mais la recherche d'une image intelligente. (SB2.2g)

De plus, au niveau du développement de l'identité de créateur des étudiants, l'enseignant accompagne ces derniers dans la compréhension de leurs intérêts personnels et culturels. Les étudiants auront éventuellement à présenter leur démarche de création ou leur œuvre lors d'un exposé oral, afin de se comparer et établir des liens par rapport à leurs références.

De les amener à dire pourquoi ils établissent un lien entre leur production et cette production-là. (SC2.2d)

Je les aide également, car en deuxième année, ils doivent parler de leur travail. Donc, la semaine avant de remettre leur travail, je leur demande d'écrire un texte et de faire une présentation orale afin de présenter leur démarche, leur œuvre. (SC2.2c)

Selon les données recueillies, pour certains, le manque de fiabilité et d'actualisation dans le matériel technologique peut être un obstacle dans une intégration réussie des TIC. Pour l'identité de retrait, le manque d'actualisation du matériel technologique semble être une bonne façon de préparer les étudiants à la réalité de la vie d'artiste, puisqu'ils n'auront probablement pas accès à du matériel spécialisé à leur sortie du cégep. Ils doivent être capables de se débrouiller avec peu.

C'est mieux de rester *low-tech*, pour qu'ils sachent se débrouiller avec peu. Pourquoi leur donner des moyens astronomiques qu'ils n'auront plus par la suite ? (SB2.2c)

Je crois que la création survivra à cela, mais cela la transformera radicalement. (SB2.2j)

La continuelle évolution des technologies, avec toutes les nouvelles façons de créer, a déjà dramatiquement altéré la création avec les médiums traditionnels. Sur une note plus positive, la création va survivre à tout cela, mais elle sera transformée et améliorée.

5.2.2.4 Le levier à la création

La culture technologique, ancrée dans les habitudes des étudiants, peut être utilisée comme un levier à la création et représente un bon moyen de les introduire à de nouvelles sources de références. La technologie est un outil comme un autre et permet le développement instantané de l'idée ainsi qu'une fluidité dans l'expression et la recherche de références.

Alors comment utiliser cela comme un levier pour la création. La technologie est un outil comme un autre. (SA2.2h)

L'utilisation de ce levier dans ce contexte est le projet d'une archive de recherches propre à chaque étudiant. Il s'agit d'un *Wordpress*, un genre de blogue, annexé au site Internet du cégep. Il permet aux étudiants de construire leur portfolio du début à la fin de leurs études collégiales. Ils doivent le maintenir à jour en y déposant leurs projets et leurs intentions de projets, en répondant à des questionnaires rédigés par leurs enseignants et en se référant à d'autres œuvres et artistes. Les étudiants archivent et documentent leur processus, tout au long de leur scolarité collégiale, comme un cahier d'artiste.

Alors ils sont en train de documenter, d'archiver, un peu comme un carnet d'artiste, qui peut être extrêmement beau quand il est bien utilisé [...] comme élément d'archive. (SA2.3d)

Ils doivent trouver des références, répondre à mes questions [...], et après cela ils doivent se positionner et trouver des références. (SA2.3f)

Ce processus d'archivage permet aussi aux professeurs d'assurer un suivi de leurs étudiants et même de connaître leurs champs d'intérêt. Pour les enseignants en deuxième, troisième ou quatrième session, qui ne connaissent pas nécessairement encore leurs étudiants en début de session, c'est un bon moyen de se familiariser avec la culture personnelle et artistique de ces derniers. Cela assure aussi un suivi individuel beaucoup plus personnalisé.

Tous les profs peuvent regarder ce que les autres ont fait, aussi. Alors si je n'ai jamais enseigné aux étudiants en première session, [...] je peux *checker* ce qu'ils sont capables de faire. [...] On peut voir ce que les autres profs font aussi, dans leurs cours. Alors on a une meilleure idée au niveau juste départemental de l'étudiant et de ce qui se fait. (SA3.3g)

Avec les applications comme *Instagram*, *Tumblr*, et *Snapchat*, les étudiants sont confrontés à une succession sans fin d'images, sans nécessairement avoir de contenu derrière. Le *Wordpress* a donc pour but, entre autres, de séparer les étudiants de ce fil continu d'images et de développer un questionnaire sur le contexte des images qu'ils regardent, tout en développant leur démarche de création. C'est comme un grand fil de nouvelles où tous leurs travaux sont regroupés au même endroit.

[...] les briser d'un *feed* d'images (SA2.3g)

Je pense que cela peut être positif quand c'est bien encadré, mais il faut les responsabiliser [...]. En même temps, [...] plus ils sont matures et plus ils savent comment l'utiliser, alors cela devient un outil qui peut être vraiment intéressant. (SA3.1j)

Il s'agit d'un exemple parfait d'une intégration réussie des TIC en situation d'apprentissage. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication en situation d'enseignement peut être ardue en atelier, mais elle peut devenir un outil pour un encadrement et une responsabilisation significative des étudiants dans leurs habitudes technologiques.

5.2.2.5 Les références

La difficulté dans cette situation est la vaste portée de l'inspiration. Avec la panoplie de médias utilisés par les étudiants pour la recherche de leurs références, le plagiat peut rapidement devenir un inconvénient dans le développement de l'identité de créateur chez l'étudiant. Particulièrement avec les réseaux sociaux qui permettent facilement le partage d'images. Il doit alors y avoir plus de sensibilisation et d'encadrement à cet effet.

Ils sont très sensibilisés aux droits d'auteurs, [...] mais il y a peut-être quelque chose qui pourrait être mieux incarné. (SA2.1b)

L'inspiration est parfois pas mal élastique. Les possibilités de plagiat sont beaucoup plus faciles. [...] Je ne pense pas qu'il y ait de mauvaises volontés [...], mais c'est comme ça, de parler de s'approprier le travail d'un autre, et où sont les limites de l'inspiration. (SA2.1k)

Bien que cet encadrement et cette sensibilisation à la réappropriation d'une image fassent partie des objets d'apprentissage, le développement du jugement critique pourrait toutefois être incorporé plus tôt dans le cheminement académique des étudiants.

Les jeunes ont [...] le jugement critique. Ils ont juste besoin de plus d'expérience, de plus d'encadrement, ou que l'on [intègre] cela plus tôt encore dans notre enseignement. (SA2.2a)

Puisque les étudiants s'inspirent de tant de choses à la fois, ils doivent être conscientisés le plus tôt possible aux risques de la réappropriation des idées et à la limite du plagiat. Ils développeront ainsi leur individualité en tant que créateurs.

Les thèmes ainsi analysés dans ce deuxième axe thématique sont les influences véhiculées par la culture technologique, les aptitudes technologiques des étudiants, le développement de l'identité de créateur, ainsi que l'utilisation de la culture personnelle et technologique des étudiants comme un levier à la création.

5.2.3 Le rapport à la pratique enseignante

5.2.3.1 L'enseignant

5.2.3.1.1 Investissement et rétroaction

Le programme d'arts visuels forme à la base des créateurs. C'est une question d'intérêt envers la technologie qui motive d'abord l'investissement des enseignants dans le développement de nouvelles stratégies pédagogiques. Cet investissement est exigeant, car il implique une continuelle actualisation des techniques et des pratiques, ainsi que de la participation à des formations supplémentaires et complémentaires, et plus.

[...] on crée des créateurs. [...] Il faut toujours se repositionner nous-mêmes par rapport à nos besoins. (SA3.2h)

Il faut trouver des façons. [...] Les choses changent. Alors il faut que l'on s'adapte sur comment évaluer un projet et comment leur faire faire. (SA3.2n)

Parce que, à un moment donné, tu es rendu là. [...] J'ai quand même suivi des cours dans quatre universités, [...] parce qu'il n'y avait pas ce que je voulais vraiment. [...] Alors, je l'ai monté sur le tas, parce que le programme n'était pas aussi *hot* qu'il l'est en ce moment. (SA3.2q)

Le seul désagrément est le manque de communication entre les enseignants qui empêche l'échange de commentaires constructifs. Ces échanges permettent d'améliorer la qualité des projets proposés aux étudiants. La communication entre les collègues du département peut améliorer le développement de bonnes stratégies pédagogiques dans l'enseignement des arts technologiques. La rétroaction est importante et le partage d'informations ajoute de la profondeur dans les pratiques enseignantes.

Parfois, tu fais face à un mur, et là tu jases avec un collègue ou tu vois d'autres pratiques. [...] Dans mon monde idéal, on échangerait plus sur ce qui fonctionne bien, [...] on communiquerait nos bons coups entre nous. (SA3.3x)

Cette rétroaction est bénéfique pour toutes les parties, puisqu'elle bâtit une relation de confiance entre collègues et améliore la cohésion de l'équipe et les stratégies d'enseignement.

5.2.3.1.2 Relancer sa création personnelle

Pour l'enseignante, identifiée à l'identité de retrait, enseigner les technologies a été une opportunité pour relancer sa création personnelle. Elle a suivi plusieurs formations pour actualiser sa pratique artistique. Son enseignement nourrit sa démarche d'artiste. Elle garde toutefois les mêmes intérêts de recherche, auxquels s'additionnent les médiums de création qu'elle utilise habituellement.

Je me suis dit que je voulais aller me réinventer. (SB3.2l)

À un certain moment, je me suis dit que je devais relancer ma création personnelle. Je devais me mettre à jouer avec cela. Je l'enseignais, mais je ne faisais pas d'œuvre avec ça. (SB3.2k)

Donc, le fait d'avoir été obligée d'enseigner cela, ça a fait de moi une meilleure artiste, je pense. Cela s'additionne à toutes mes autres façons de faire de l'art. Cet enseignement est venu enrichir mon travail d'artiste. (SB3.2n)

Avec l'évolution constante des technologies et la progression en termes de développement de matériel technologique, un enseignant en arts se voit obligé d'actualiser sa pratique enseignante en continu. Afin de rester actuel le plus possible avec les nouvelles pratiques technologiques, l'enseignant se doit d'en développer une passion.

C'est sûr que ça doit devenir une passion, car il faut se mettre à jour continuellement. (SB3.2p)

Nous avons refait le cursus du programme en arts il y a quelques années. La plupart de mes collègues étaient contre l'intégration de la vidéo, mais un autre de mes collègues et moi étions vraiment pour. Je suis arrivée avec

l'argument-massue : « Vous voulez que l'on soit le seul département en arts visuels du Québec qui n'utilise pas les outils du 21^e siècle ? » (SB3.2i)

Encore aujourd'hui, plusieurs enseignants ne reconnaissent pas l'importance des technologies dans la formation artistique au collégial. Dans ce cas-ci, les enseignants utilisant les technologies ont donc conservé les cours de vidéo et ils ont pu adapter les cours en conséquence. C'est à eux qu'est revenue la tâche de construire ces cours, confrontés à une majorité qui ne voulait pas s'en occuper.

5.2.3.1.3 La classe inversée

Parmi les outils technologiques qui se sont imposés en ce début de 21^e siècle, le téléphone cellulaire occupe une place privilégiée puisqu'il contient de nombreuses applications, dont des applications de traitement de l'image. L'une de celles utilisées est intéressante dans l'apprentissage des nuances de gris, puisqu'elle permet de transformer en noir et blanc les photos originellement en couleur. Le téléphone cellulaire est également utilisé dans le contexte de la classe inversée, puisque le travail préparatoire aux cours se réalise principalement à la maison et sur le téléphone cellulaire.

Il peut être avachi dans son divan et faire sa préparation de cours. (SC3.4g)

L'intention première vise à rendre cette préparation conviviale et simple. Les formulaires *Google Forms* sont utilisés dans la phase préparatoire du cours pour les étudiants et, éventuellement, dans la correction des projets et des remises. Pour l'enseignante, c'est une économie de temps, puisqu'elle peut par la suite exporter les résultats des formulaires en un fichier *Excel*, qui calcule les notes automatiquement.

L'avantage du formulaire, c'est qu'ils peuvent obtenir une copie de leurs réponses. Ça veut dire que toutes leurs notes de cours sont là, dans un cahier interactif. (SC3.5b)

Dans le contexte de la classe inversée, les étudiants ont accès aux préparations préalables à leurs cours dans leur environnement numérique d'apprentissage nommé LÉA. Tous les cours sont sur cette plateforme, ce qui simplifie grandement les expériences d'apprentissage des étudiants. C'est le seul point de chute pour l'étudiant. C'est à cet endroit qu'il peut consulter les plans de cours, les consignes, ses notes et ses évaluations, et sa préparation au prochain cours, s'il y a lieu. Ils peuvent même déposer leurs travaux sur cette plateforme et consulter la matière ou les références supplémentaires fournies par leurs enseignants. Tous les enseignants participants à l'entrevue utilisent un environnement numérique d'apprentissage dans ce genre.

Les préparations au cours sont planifiées en fonction de la simplicité et de la convivialité de l'utilisation, afin de rendre l'expérience d'apprentissage agréable et accessible pour tous ses étudiants, qu'ils soient familiers ou non avec la technologie. La classe inversée est donc utilisée comme l'une des stratégies principales d'apprentissage et d'enseignement de la participante à l'identité d'autonomie. Dans la classe inversée, la théorie est réalisée en dehors des heures de cours. Lorsque les étudiants arrivent en classe, l'enseignante effectue un retour sur ce travail préparatoire puis ils débute directement leurs travaux pratiques, leurs exercices ou leurs projets.

Il y a une partie technique, mais il y a également une partie de création. Il faut que l'étudiant soit à l'aise avec le médium pour créer. Pour faire ça, j'enseigne en classe inversée. (SC3.5h)

Je m'attends qu'ils aient fait leur préparation préalable quand ils arrivent en classe. Si elle n'est pas faite, je l'invite à sortir de la classe pour aller faire sa préparation. (SC3.5j)

Le principal avantage de la classe inversée est le développement de l'autonomie chez les étudiants. Il a été précédemment observé que ces derniers ne savent pas prendre de notes et, dans ce cas-ci, la prise de notes est judicieusement encadrée à travers les exercices réalisés dans les travaux préparatoires à la classe inversée.

Je trouve que la classe inversée leur apprend à s'engager et à prendre des notes. (SC3.5o)

Bien que ce soit un procédé qui demande beaucoup de temps à investir dans la conception du matériel préparatoire, ce temps est rentabilisé dans les situations d'atelier, où l'enseignante peut se concentrer sur les étudiants qui ont de la difficulté et qui ont besoin de plus d'encadrement.

La deuxième fois qu'on l'enseigne, on est pas mal content, car on arrive à se concentrer sur ceux qui sont en difficulté. (SC3.5n)

Cette stratégie d'enseignement développe la responsabilisation et le niveau d'autonomie des étudiants. Ils doivent prendre des notes en laissant des traces de leurs apprentissages qui peuvent être vérifiés par la suite. Le squelette de ce cahier de notes interactif est créé par l'enseignante et les étudiants n'ont qu'à remplir les sections concernées, qu'ils peuvent par la suite réarranger à leur guise. De cette manière, ils apprennent à prendre des notes concises et à structurer leurs idées.

C'est un apprentissage actif, où l'étudiant doit me laisser des traces pour que je puisse vérifier que la préparation a été bien faite. (SC3.4f)

Les vérifications du cahier de notes permettent également de fournir une rétroaction aux étudiants afin de les diriger dans la bonne voie. La vérification se fait sous forme de commentaires constructifs et d'un code de couleurs qui offre un repère visuel aux étudiants.

Je réponds par des couleurs : rouge ça ne va pas, ça veut dire de prendre rendez-vous avec moi. Vert, il n'y a pas de commentaire, car ça va bien. Jaune, je mets un commentaire. Cela donne une rétroaction à l'étudiant. (SC3.5e)

En revanche, si la classe inversée contribue au développement de l'autonomie chez les étudiants, elle nécessite un encadrement et un suivi continu. Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants qui fonctionnent bien dans cette méthode d'enseignement. Certains sont habitués aux méthodes plus traditionnelles de l'enseignement. Ils ont donc besoin d'un peu plus d'encadrement pour y arriver.

C'est certain qu'en classe inversée, il peut arriver qu'il y ait des gens qui ne fonctionnent pas bien là-dedans. Sinon, avec un peu plus d'encadrement, ils sont corrects. (SC3.5l)

Parfois, le niveau d'autonomie de certains groupes ne permet pas l'application de cette méthode d'enseignement. C'est pourquoi il est difficile d'élaborer un cours complètement en classe inversée. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt d'une classe hybride entre la classe inversée et les méthodes d'enseignement traditionnelles.

C'est plutôt hybride. Comme enseignant, il faut toujours être prêt à réinverser ce qui a été inversé. De toute façon, cela ne change rien, car au niveau des TIC, c'est déjà fait : que je le fasse en classe ou en dehors, le cours est fait quand même. (SC3.5m)

L'enseignante à l'identité d'autonomie utilise principalement des capsules vidéo dans les préparations aux cours, ce qui lui demande un grand investissement en termes de temps pour leur planification et leur réalisation. De plus, en incluant les étudiants dans le processus, cela permet à ces derniers de tester les capsules vidéo et la préparation qui y est reliée. L'étudiant apprend donc la théorie, les techniques ainsi que les divers médiums en dehors des heures de classe au moyen de capsules vidéo. La classe inversée, lorsque bien coordonnée, peut aider les étudiants à développer leur autonomie et leurs sens des responsabilités.

J'en suis venue à réaliser de ne jamais dépasser les vingt minutes au total en matière de visionnage de capsule. C'est le seuil d'attention. (SC3.5t)

L'étudiant apprend la théorie en dehors des heures de la classe. (SC3.5r)

En bref, selon le contexte d'apprentissage et d'enseignement, l'utilisation des outils technologiques peut être difficile. Cependant, lorsqu'il y a un bon encadrement, cela peut devenir une force dans le contexte d'enseignement en plus d'être un bon levier à la création et aux apprentissages.

5.2.3.2 L'artiste-enseignant, l'enseignant-artiste

Selon les données recueillies, la question identitaire est propre aux enseignants dans les arts et elle joue un rôle important dans la formation générale des étudiants. Parfois malgré eux, certains enseignants adoptent une posture plutôt qu'une autre : soit l'artiste-enseignant ou l'enseignant-artiste.

Je pense que c'est clair qu'il y en a qui sont plus enseignants qu'artistes, et qu'il y en a qui sont plus artistes qu'enseignants. (SB3.2t)

Parce qu'être artiste, c'est une attitude. C'est une façon de voir la vie, et c'est une façon d'aborder la création. Quand tu es artiste, tu l'es partout dans ta vie. (SB3.2q)

Il faut beaucoup de dévouement et d'investissement en temps pour enseigner les arts en même temps qu'avoir une production artistique. Être artiste est une attitude et une façon d'aborder la vie et la création. Selon les données recueillies, il semble facile d'être enseignant et d'être confortable dans cette posture. La question reste toutefois légitime dans ce contexte, puisqu'il semble y avoir une démarcation entre l'identité d'artiste et celle de l'enseignant.

C'est difficile être enseignant et avoir une production en même temps. C'est presque héroïque. C'est facile d'être enseignant et d'être que ça. (SB3.2r)

Cependant, quand elle doit faire de la discipline avec ses étudiants, le rôle de l'enseignante prend le dessus. Dans ce cas-ci, la posture se modifie principalement lorsque les résultats obtenus par les étudiants ne sont pas à la hauteur de ses attentes.

L'enseignant prend la place lorsqu'il faut faire de la discipline. (SB3.2v)

Quand les résultats sont très décevants, ou quand tu réalises que les étudiants ne mettent pas la main à la pâte, alors là il faut que le prof prenne la place. (SB3.2w)

S'il y a des enseignants qui se considèrent plus comme des artistes, certains placent la posture d'enseignant au premier plan. Il peut y avoir des conflits au sein du département. Certains enseignants reprochent à leurs collègues de ne pas être d'assez bons pédagogues compte tenu de l'importance que ces derniers accordent à leur travail d'artiste.

Il y a même parfois des chicanes entre les profs-artistes et les artistes-profs. (SB3.2u)

Cependant, contrairement à l'identité de retrait, l'enseignante à l'identité d'autonomie se considère avant tout comme une pédagogue en arts visuels. Elle a effectué le programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur, ce qui lui a permis de développer des stratégies pour l'enseignement collégial. Par exemple, elle a appliqué des stratégies de pratique réflexive afin d'ajuster ses capsules vidéo. Elle considère que sa place est d'être une enseignante en arts au collégial et, puisque l'enseignement est ultracréatif, elle œuvre en enseignement. Pour elle, enseigner n'est pas seulement d'appliquer des stratégies d'apprentissages et de la pédagogie.

Je me définis comme une pédagogue en arts visuels. (SC3.3q)

Je pense que ma place serait plus en enseignement aujourd'hui, c'est là que j'ai le goût d'œuvrer, car l'enseignement c'est ultra créatif. (SC3.3t)

Malheureusement, elle se fait parfois critiquer à propos de ses méthodes d'enseignement, qui demandent beaucoup de temps et d'investissement, tel qu'explicité précédemment. Elle admire toutefois ses collègues actifs dans le milieu artistique contemporain.

Je travaille avec des collègues qui ont des pratiques en arts visuels contemporaines actives. Je trouve que c'est très important dans une équipe d'avoir différents profils. (SC3.3v)

J'apprécie les collègues qui vont en sabbatique pour exposer. Ce qu'ils rapportent est enrichissant. Pour les étudiants, c'est vraiment important de voir un exemple. (SC3.3x)

Ce qu'ils rapportent par la suite est très enrichissant, autant pour elle que pour ses étudiants. De plus, il est important pour ces derniers qu'ils puissent avoir des exemples d'artistes-enseignants actifs dans l'art contemporain. De cette façon, ils constatent qu'ils peuvent réellement devenir artistes et réussir dans cette voie. La variété dans les profils des enseignants ajoute à la richesse de leurs apprentissages.

5.2.3.3 L'étudiant

5.2.3.3.1 L'utilisation d'outils technologiques

Les étudiants utilisent fréquemment les moteurs de recherche à partir de leurs téléphones cellulaires. Ils emploient également des applications de création et de dessin disponibles dans les boutiques en ligne d'applications, accessibles directement à partir de leur téléphone cellulaire.

Je pense qu'un moteur de recherche, comme Google et compagnie [...], c'est comme boire un verre d'eau. Cela fait partie de [...] leur quotidien. (SA3.1a)

Ces utilisations permettent le développement instantané de l'idée dans le processus de création chez l'étudiant. Selon les données recueillies, il y a beaucoup de concrétude dans cette utilisation pour l'enseignant, comparativement aux croquis réalisés rapidement sur papier. C'est une utilisation du téléphone qui peut être très positive lorsqu'elle est bien encadrée.

[...] au lieu de le dessiner, il l'a fait sur le téléphone. [...] S'il veut utiliser son téléphone cellulaire avec une application pour [...] dessiner un projet, c'est super. (SA3.1b)

Les étudiants doivent être responsabilisés quant à une utilisation intelligente des technologies. Plus ils savent comment bien l'utiliser, plus la possibilité augmente que cela devienne un outil intéressant et utile. Cependant, il faut tester une nouvelle méthode d'apprentissage avant de l'implanter dans un contexte d'enseignement. Comme les principaux usagers sont les étudiants, ce sont ces derniers qui sont les mieux placés pour fournir une critique constructive. Les étudiants qui ont un plus grand intérêt et qui sont plus à l'aise avec les nouvelles technologies ont donc testé les nouveaux outils avant que ces derniers soient intégrés dans le cours. Par exemple, avant l'implantation du portfolio en ligne, l'interface et la convivialité de l'application ont dû être testées. Les étudiants motivés ont alors fourni des rétroactions, qui ont par la suite permis à l'enseignant d'apporter les modifications nécessaires avant de l'intégrer dans une situation d'enseignement.

Après cela tu prends [...] des étudiants motivés [...] et c'est dans le *parasco* que tu le testes. Ensuite tu l'intègres dans le cours. (SA3.3b)

Je pense qu'il faut toujours laisser de la place pour les motivés, parce qu'atteindre la compétence ça va, [...] ils l'ont quasiment déjà atteinte en entrant. [...] Il faut que tu leur donnes des bonbons, ça élève le niveau et c'est important. (SA3.3c)

De plus, il s'agit d'un bon moyen de maintenir l'intérêt des étudiants les plus motivés, puisqu'ils se sentent impliqués dans la démarche de l'enseignant. Pour ceux qui vont plus loin dans leurs apprentissages et qui ont déjà quasiment atteint la compétence dès le début, il faut leur donner des raisons de rester engagés et investis dans leurs apprentissages. Il s'agit d'une stratégie intéressante afin de maintenir un niveau de performance ainsi qu'une qualité dans les exercices et les projets à réaliser.

5.2.3.3.2 Le mentorat

L'enseignant ne peut pas toujours fournir toute l'aide demandée, alors l'inclusion des étudiants plus expérimentés et motivés dans le processus d'enseignement assure la transmission des connaissances technologiques. C'est une excellente stratégie pour fournir de l'aide à plus d'étudiants ainsi que de maintenir la motivation chez ceux qui sont doués.

Ceux qui avancent ont toujours plus de tutoriels à faire. Je demande toujours un minimum pour atteindre la compétence. Et si la personne est capable, tu lui donnes un objectif et elle va plus loin. Après cela, tu trouves une façon qu'elle aide quelqu'un d'autre. Utiliser le levier, le transfert de connaissances. (SA3.3p)

On peut avoir des étudiants qui sont payés pour aider d'autres étudiants. (SA3.3q)

Cette stratégie est également positive à bien d'autres niveaux puisque ces étudiants plus habiles ont déjà atteint et même dépassé les attentes de l'acquisition de la compétence à évaluer. Le mentorat leur permet alors de gagner en confiance et d'augmenter leurs habiletés de communication, en plus d'améliorer leurs capacités cognitives dans la transmission des connaissances technologiques.

Cela leur donne une expérience et de la confiance. Après, parfois, cela communique mieux entre les étudiants. (SA3.3r)

Je pense que l'accompagnement, c'est quelque chose qui manque pour les TIC. Avoir [...] des étudiants qui peuvent un peu supporter, former, je pense que cela serait vraiment un plus. (SA3.3s)

Mon travail est d'amener tout le monde au même niveau, sans niveler par le bas. (SA3.3w)

Cet accompagnement aurait avantage à être plus fréquemment utilisé dans les cours avec des apprentissages technologiques. Cette force chez les étudiants plus forts est un avantage à considérer dans leur formation et dans celle des étudiants en difficulté. Elle permet ainsi à l'enseignant de se concentrer sur ceux qui ont besoin de plus d'encadrement.

5.2.3.3.3 Le contexte pédagogique

Pour l'enseignante à l'identité de retrait, les étudiants semblent être beaucoup plus intéressés par leur téléphone cellulaire intelligent plutôt que par les contenus du cours et la théorie. Les étudiants en arts sont en général plus introvertis et n'osent pas commenter leurs projets et ceux des autres. Cette introversion peut parfois être difficile à gérer, notamment avec l'accès instantané à l'information ainsi qu'aux réseaux sociaux.

Parfois, je trouve que mes étudiants en arts sont des petites « bébittes » bien spéciales. Ce sont des gens beaucoup plus fermés sur eux-mêmes, plus individualistes et introvertis. (SB3.1k)

L'usage des téléphones cellulaires en classe diminue le taux d'attention et de concentration, ce qui nuit inévitablement à l'enseignement et aux apprentissages. Les

étudiants ne semblent pas présents mentalement, ils semblent s'être « dissipés » dans leur tête et dans leur vie virtuelle.

La vie qui se passe au téléphone est plus importante que la vie réelle. (SB3.1l)

La dissipation des étudiants, c'est le fait que je n'aie pas mes étudiants tout à moi. C'est déjà dur de les intéresser à quelque chose. (SB3.1o)

Selon les données recueillies, cette « dissipation » est causée par la rapidité d'accès à l'information, qui nourrit une habitude de « contre-ennui » et de satisfaction rapide. Ils ressentent le besoin de toujours vouloir être occupé à faire quelque chose en plus de s'intéresser à beaucoup de choses. Les principales conséquences à cette dissipation sont l'incapacité d'abstraction et la faible imagination dans la recherche de références et dans la réalisation de projets artistiques.

La capacité d'abstraction est disparue. On a de la misère à les « réintéresser ». Leur capacité à imaginer est beaucoup plus faible qu'avant. (SB3.1n)

Il en va de même pour les intérêts des étudiants et leur culture personnelle. Dans le but d'attiser leur intérêt et leur curiosité, la création de liens de références entre leur culture personnelle et les objets d'apprentissage est une bonne façon d'introduire les notions théoriques à enseigner.

On sait qu'on part de quelque chose, pis que tranquillement, pis c'est ça, c'est ça l'enseignement, l'apprentissage, on va essayer de... personnaliser ça. (SB3.2e)

On travaille fort, parce qu'il [...] faut aller séduire chaque étudiant. (SB3.2j)

Les étudiants jouent évidemment un rôle important dans la pratique enseignante. La facilité de l'accès à l'information et l'usage d'applications transforment radicalement les apprentissages et les facultés cognitives.

Nous sommes en train de perdre des bouts de cerveau. Nous ne sommes plus capables de faire du calcul mental. On s'en va vers une catastrophe. (SB3.1b)

Est-ce que l'on appauvrit notre intelligence, est-ce que la nouvelle technologie rend notre cerveau paresseux ? Ou va-t-elle développer de nouvelles sections de notre cerveau qui ne l'étaient pas, au profit de d'autres que l'on abandonne ? (SB3.2h)

Les étudiants éprouvent également de la difficulté à articuler une idée et à rédiger un texte. Les idées sont mal formulées et mélangées, un sérieux handicap au développement d'un discours artistique réfléchi.

La plupart d'entre eux ne sont pas capables d'écrire un texte avec une introduction, un développement et une conclusion. Les idées sont toutes mélangées. (SB3.1c)

Dans les cours qui sont surtout techniques et demandent par conséquent beaucoup d'attention, les étudiants ne semblent pas se cacher dans l'utilisation récréative de leurs appareils électroniques selon les données recueillies. C'est un problème qui s'ajoute aux étudiants qui sont diagnostiqués avec des troubles d'apprentissage ou de comportement. Dès qu'ils sont ennuyés, la facilité avec laquelle les étudiants ouvrent leur téléphone cellulaire avec *Facebook*, *Instagram* ou autre n'améliore pas le climat d'enseignement et l'attention demandée par l'enseignant. Déconcentrés par la facilité d'accès à la multitude d'informations et d'images, ils ne parviennent pas à se concentrer.

Au cégep c'est une épidémie. J'ai le tiers de mes étudiants qui ont des troubles d'apprentissage, en plus de ceux qui ont des troubles du spectre de l'autisme. (SB3.1i)

Mais en plus, imagines quelqu'un qui n'écoute pas, qui est sur son téléphone, ou bien qui a un déficit d'attention. Ils ont de la misère à se concentrer. (SB3.1p)

L'enseignante à l'identité d'autonomie a également ce genre d'adaptation à faire avec ses étudiants, qui ont des troubles d'apprentissage ou qui ont besoin d'accommodements en classe. Elle doit continuellement gérer ces situations et s'y adapter. Elle doit composer avec un groupe d'apprenants variés et constamment s'adapter à toute nouvelle situation qui se présente.

Le quart de la classe a une fiche au service adapté, ce qui signifie qu'ils ont des problèmes d'apprentissage, ou qu'ils ont besoin d'accommodements. (SC3.4a)

En revanche, elle identifie clairement ses attentes quant aux contenus des apprentissages et des directives de réalisation des projets, ce qui rend l'étudiant plus engagé. De plus, selon les données recueillies, il y a des règlements qui ciblent l'usage des téléphones cellulaires en classe, ce qui permet de garder un certain contrôle et de réduire une partie des problèmes de gestion de classe et d'attention des étudiants.

À notre cégep, on a un règlement en arts visuels qui nous aide beaucoup dans l'enseignement. Un étudiant qui ne participe pas ou qui n'est pas vraiment présent en classe peut se faire enlever jusqu'à 30 % de sa note, à chaque évaluation. (SC3.5d)

Même s'il n'a jamais vraiment été question d'user de ce règlement, parfois quelques étudiants s'essaient en début d'année, et malheureusement la conséquence est mise à exécution. Il est donc important de fixer les attentes dès le début de la session avec les étudiants, pour avoir un maximum d'attention et d'engagement de leur part.

Lorsque les attentes sont claires, ça leur parle. Plus on est clairs, plus l'étudiant s'engage. (SC3.4c)

L'engagement des étudiants dans leurs apprentissages est la clé de leur réussite. Il faut seulement leur donner les moyens d'y parvenir ainsi que l'encadrement nécessaire.

En résumé, les thèmes analysés dans ce troisième et dernier axe thématique du rapport à la pratique enseignante sont : les contextes d'enseignement et d'apprentissage, l'actualisation de la pratique, les stratégies d'enseignement et l'utilisation concrète d'outils technologiques.

5.3 Conclusion

En conclusion, les trois participants aux profils identitaires distincts utilisent les TIC à des niveaux différents et ont tous une approche particulière dans son intégration dans leurs pratiques enseignantes. Le *Wordpress* privé et la classe inversée sont tous deux de bonnes stratégies qui réussissent à intégrer la culture technologique des étudiants dans leurs apprentissages. Chaque contexte d'enseignement est différent; il faut donc être préparé à s'y adapter rapidement. De plus, avec l'évolution constante des technologies, c'est un éternel combat pour les enseignants des nouvelles technologies qui doivent sans cesse actualiser leur pratique d'enseignement. Être passionné de l'enseignement et des technologies est donc un incontournable dans ce champ de pratique.

CONCLUSION

La présente recherche a pour but de définir l'utilisation réelle des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques enseignantes et d'en établir les répercussions sur leur identité professionnelle. Elle répond aux objectifs qui se fondent sur la question suivante : quelles sont les perceptions des enseignants en arts visuels quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques ? Les objectifs qui permettent de répondre à cette question sont de vérifier l'intégralité de l'utilisation des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial, analyser des perceptions des enseignants quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques et définir le rapport entre l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette optique, les résultats de cette recherche développent l'exploitation des outils et des stratégies intégrant les TIC en contexte d'enseignement des arts visuels au collégial et les répercussions de cette intégration sur l'identité professionnelle des enseignants.

Le premier chapitre définit la problématique de la recherche et le contexte dans lequel elle se situe. Le premier constat rend compte de l'habileté des étudiants avec le téléphone cellulaire, entre autres pour la recherche d'informations et de sources de références ou d'inspiration. Cette aisance favorise un développement rapide de l'idée par l'accès instantané à l'information. Depuis les vingt dernières années, l'évolution technologique a modifié les besoins, les intérêts et les valeurs et a révolutionné les modes d'enseignement et d'apprentissage, tout en bouleversant la vie quotidienne de la société. L'arrivée des technologies dans les années 1990 amène une redéfinition de la mission de

l'éducation afin de mieux préparer les jeunes aux défis du XXI^e siècle, à la société du savoir et aux technologies. Dans ce contexte, la mission de l'éducation vise à

[m]ieux préparer les futurs citoyens aux défis de la société de demain, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière, des technologies de l'information et de la communication pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation. (Karsenti, 2002, cité dans Karsenti *et al.*, 2002, paragr. 1)

L'omniprésence des TIC dans toutes les sphères de l'activité humaine suppose un renouvellement et une intégration des pratiques enseignantes en arts visuels au collégial. Le programme en arts visuels doit alors s'adapter aux intérêts technologiques et aux besoins de formation des étudiants. Delacruz (2009) constate que, malgré les nouvelles opportunités qu'offre la technologie, les enseignants résistent aux changements, et ce, malgré le besoin de plus en plus insistant de s'adapter à cette révolution technologique menée par les jeunes. Peu de place est accordée aux TIC en enseignement des arts, et pourtant, elles sont au centre des pratiques culturelles des étudiants, plus particulièrement en ce qui a trait aux phénomènes de la culture populaire provenant de l'Internet et des réseaux sociaux.

Le deuxième chapitre définit les quatre concepts théoriques de la recherche, soit l'identité professionnelle, l'approche par compétences, l'approche culturelle de l'enseignement des arts visuels incluant les technologies de l'information et de la communication, ainsi que les différents types d'apprentissages qui y sont associés au collégial.

L'identité professionnelle est définie, selon une typologie (Robitaille et Maheu, 1993) qui décrit trois types identitaires spécifiques chez les enseignants au collégial : l'identité d'autonomie qui se construit à même l'interactivité et la communication; l'identité d'ambivalence, marquée par une séparation entre les étudiants et la raison d'enseigner; et l'identité de retrait, caractérisée par une difficulté à entretenir et à construire des rapports

avec leurs étudiants et leurs collègues. L'enseignant en arts visuels au collégial possède une double vocation qui concerne son identité d'artiste et son identité d'enseignant, ce qui peut provoquer une dissonance dans sa vie professionnelle.

L'approche par compétences est proposée par l'enseignement collégial, en lien avec les particularités du programme en arts visuels selon Tremblay (1994), Gaillot (2009) et Gosselin *et al.* (2014). La compétence se définit comme « la mobilisation des ressources pour traiter des situations avec succès » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 14) et comme un :

Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. (Reboul, 1980, p. 67-68, cité dans Tremblay, 1994, p. 13)

Le troisième concept concerne l'approche culturelle de l'enseignement des arts visuels. Les pratiques culturelles technologiques des étudiants influencent leur construction identitaire et leur créativité et, par conséquent, invitent l'enseignant en arts visuels à adopter des approches pédagogiques qui proposent une appropriation réfléchie des pratiques culturelles véhiculées par les médias de masse. L'approche culturelle en enseignement vise la médiation entre la culture première des jeunes, c'est-à-dire leurs habitudes, leurs modes de vie, leurs attitudes et leurs croyances, et la culture seconde, soit l'ensemble des œuvres produites par l'humanité auxquelles la culture première fait référence, pour se situer et se concevoir dans le monde (Laroui, 2007). Dans ce contexte, l'enseignant est alors qualifié de passeur culturel, puisqu'« il organise le dialogue entre l'élève et un héritage de culture aussi bien personnelle que nationale et mondiale » (Laroui, 2007, p. 374).

Le quatrième concept définit les technologies de l'information et de la communication ainsi que les différents types d'apprentissages qui y sont associés au niveau collégial. Comparativement aux générations précédentes, les jeunes ont une aisance et une capacité d'adaptation rapide aux technologies émergentes puisqu'ils sont en continuelle interaction avec ces dernières, omniprésentes dans leur culture première. Les approches pédagogiques doivent alors être actualisées en fonction du développement des nouvelles technologies et médias, car « [...] l'intégration des TIC dans la réalité du monde de l'enseignement suppose un nécessaire changement de paradigme » (Bérubé *et al.*, 1996, p. 1). Deux conditions sont préalables à une intégration des TIC réussie en enseignement : « un niveau de compétence technologique suffisant des enseignants et des étudiants; et un équipement matériel et logiciel adéquat » (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014, p. 161). Cependant, en arts visuels, l'utilisation réelle des TIC reste cependant à définir.

Le troisième chapitre circonscrit l'approche méthodologique de la recherche par la description des participants et des outils méthodologiques, soit le questionnaire en ligne, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord. Cette recherche qualitative interprétative est motivée par l'intention de connaître la réalité des participants ciblés : leur développement professionnel, leurs pratiques pédagogiques, leur environnement et le contexte pédagogique dans lequel ils évoluent. C'est une recherche de type fondamental, dont l'enjeu est la production d'un savoir qui vise à connaître et à comprendre une réalité. Elle se fonde sur une approche ethnographique, qui se traduit par la description de conditions communes d'un groupe social. Dans le cas présent, le groupe social analysé est les enseignants en arts visuels des cégeps francophones du Québec.

Le quatrième chapitre concerne l'organisation des données, leur analyse et leur description illustrée dans des tableaux. La méthode d'analyse retenue est celle de l'analyse thématique, une méthode de réduction de données en thèmes et sous-thèmes,

selon des axes thématiques relevés lors d'une première analyse en mode d'écriture. L'analyse thématique a une intention descriptive plutôt qu'interprétative. L'organisation des données comprend celles du questionnaire et celles des entrevues semi-dirigées, le déroulement de la cueillette de données et la catégorisation de ces dernières selon l'identité professionnelle des participants aux entrevues. L'identité professionnelle des participants est définie plus en détail selon les réponses au questionnaire et les critères suivants : le rapport aux apprenants, le rapport au travail, le rapport aux responsabilités, le rapport aux collègues et le rapport à l'établissement d'enseignement.

Le cinquième chapitre traite de l'interprétation des résultats suite à l'analyse thématique découlant des entrevues semi-dirigées. Il fait état des axes thématiques relevés, soit le rapport au temps, le rapport à la culture et le rapport à la pratique enseignante. Il précise aussi les stratégies d'enseignement et les outils utilisés lors d'une intégration réussie des TIC dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage selon les thèmes et les sous-thèmes identifiés. L'analyse des données permet de répondre aux objectifs de recherche précédemment définis, dont l'un concerne les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Selon les données recueillies lors des entrevues, le plus grand avantage à l'intégration des TIC en enseignement des arts réside dans la rapidité de l'accès à l'information, surtout lors de la recherche d'images et de références durant les périodes d'atelier. Sa valeur ajoutée dans les apprentissages se trouve lorsque les enseignants eux-mêmes les utilisent à des fins d'enseignement et de présentation visuelle. Dans la pratique enseignante, les outils utilisés sont principalement le téléphone cellulaire, le nuage informatique, le tableau blanc interactif (TBI), la tablette intelligente, les logiciels de traitement de l'information (*Word*, *PowerPoint*, etc.) dans le contexte d'enseignement. Tout d'abord, le téléphone cellulaire avec ses diverses applications de création et de communication peut servir de support visuel pour amener les étudiants à trouver des références. L'enseignant peut aussi l'utiliser comme outil pour la prise de notes et les évaluations de projets. Les possibilités qu'offrent la prise de photos, les applications de retouches

de ces dernières ainsi que l'accessibilité au nuage informatique à partir de plusieurs plateformes sont intéressantes et importantes dans le contexte d'une adaptation technologique de la pratique enseignante. Les TIC permettent d'être en lien avec les étudiants, du moment où de bonnes stratégies d'enseignement sont employées. Les tableaux blancs interactifs ne sont malheureusement pas vraiment utilisés, puisque leur efficacité est grandement diminuée par l'obligation d'utiliser la plateforme spécifique au TBI.

Les enseignants sont familiers, à différents degrés, avec les stratégies et les outils liés à l'exploitation des TIC. Pour certains d'entre eux, l'usage des technologies de l'information se limite aux moteurs de recherche, aux boîtes courriel, et même parfois aux réseaux sociaux. D'autres utilisent, en plus de ces dernières, les environnements numériques d'apprentissage (ENA) sur lesquels ils déposent les plans de cours, consignes des projets, les évaluations de ces derniers, et plus encore. L'avantage de l'ENA est qu'il représente le seul point de chute pour l'étudiant, c'est-à-dire qu'il peut y trouver toutes les informations et les ressources relatives à chacun de ses cours sur cet environnement. L'enseignant peut également y déposer du contenu complémentaire et fournir une rétroaction aux étudiants. Lorsqu'utilisé efficacement, le plein potentiel de l'ENA comme outil technologique se développe avec l'intérêt de l'enseignant à y investir du temps et des ressources. Par exemple, si elle est utilisée conjointement avec la stratégie de la classe inversée, celle-ci se retrouve bonifiée par les multiples possibilités de pédagogie et d'outils technologiques.

Le principal avantage de la classe inversée est le développement de l'autonomie chez les étudiants. Les commentaires des participants à la recherche indiquent que les étudiants ne savent pas prendre de notes alors que la prise de notes est judicieusement encadrée à travers les exercices réalisés dans les travaux préparatoires à la classe inversée. Au niveau pédagogique, la classe inversée est avantageuse pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage puisqu'ils peuvent consulter les capsules vidéo autant de fois que

nécessaire. Ce procédé exige un investissement de temps et d'énergie dans sa réalisation préalable, car le nombre de cassettes vidéo à produire hebdomadairement ainsi que la préparation requise rendent cette méthode d'enseignement laborieuse. Par contre, si cela est nécessaire, les étudiants peuvent prendre tout le temps dont ils ont besoin pour faire la préparation préalable au cours.

De plus, dans les cours issus des nouvelles technologies, il est possible pour les étudiants d'être embauchés comme mentors afin de prodiguer de l'aide à leurs pairs en difficulté. Cet accompagnement aurait avantage à être utilisé plus fréquemment dans les cours utilisant les nouvelles technologies. Cette aptitude chez les étudiants plus compétents technologiquement représente un avantage qu'il faut prendre en considération dans leur formation et dans celle des étudiants qui ont besoin d'accompagnement. De plus, le mentorat est un excellent moyen de mobiliser les étudiants plus forts à aider leurs pairs en difficulté. Tout le monde est gagnant dans cette situation, puisque les étudiants en difficulté ont une plus grande possibilité de recevoir l'aide dont ils ont besoin, compte tenu de la disponibilité des mentors et de l'enseignant. Les mentors consolident leurs apprentissages de cette façon en plus de gagner en confiance en soi et en expérience. L'encadrement des étudiants et leur responsabilisation dans l'utilisation intelligente de leurs téléphones cellulaires peuvent être un bon moyen de convertir les difficultés en apprentissages. L'enseignant est ainsi en mesure de se concentrer sur ceux qui ont besoin d'aide afin d'amener l'ensemble du groupe au même niveau.

L'apport de l'enseignement avec les TIC est bénéfique aux apprentissages, compte tenu de la culture technologique des étudiants, surtout grâce à l'évolution de la technologie en termes de performance et de qualité concernant la prise de photos et de vidéos. D'ailleurs, les étudiants sont très habiles dans l'accomplissement des apprentissages à base de tutoriels. De plus en plus autodidactes, ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages à partir des exercices théoriques et des pratiques élaborées à leur

intention par l'enseignant. Les stratégies qui responsabilisent les étudiants dans leurs apprentissages sont d'ailleurs efficaces dans la consolidation des savoirs puisqu'ils apprennent à leur rythme.

Parmi les résultats qui ressortent des données recueillies, on retrouve les perceptions et les observations préliminaires à la recherche. Tout d'abord, les étudiants ne connaissent pas vraiment les ordinateurs et ne sont pas nécessairement familiers avec les interfaces informatiques. Ils sont plutôt à l'aise avec les téléphones cellulaires intelligents et la quantité importante d'applications qu'ils utilisent quotidiennement. Ce sont de grands usagers d'applications. Malgré qu'ils soient efficaces dans la recherche d'idées qui pour eux est un procédé familier, ils n'ont aucune méthodologie de recherche et auraient besoin d'un encadrement plus structuré concernant la réappropriation des idées. Souvent, ils ne vérifient pas la provenance des images et les informations reliées, car ils ne sont pas outillés pour le faire. Cependant, leur habileté à effectuer rapidement de la recherche permet le développement concret et instantané de l'idée.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication en enseignement est avant tout une question d'intérêt et de passion. Les technologies évoluant rapidement, les enseignants et les établissements collégiaux doivent continuellement s'adapter et actualiser leurs pratiques et renouveler les ressources technologiques proposées aux étudiants. Le manque de formation représente un défi de taille et un facteur important favorisant ou non l'intérêt à intégrer les TIC. Un enseignant qui a suivi une formation qui propose des stratégies d'intégration des technologies de l'information et de la communication reconnaît la portée que celles-ci ont sur les apprentissages artistiques.

Les principaux commentaires provenant de la cueillette de données concernent les limites de l'intégration des TIC dans la pratique enseignante. Les enseignants reprochent particulièrement le manque de formation et de ressources associées à

l'utilisation des TIC. L'accès à du matériel actualisé selon les pratiques technologiques actuelles est difficile selon les contextes d'enseignement dans lesquels les enseignants se trouvent. Le programme collégial en arts visuels inclut des cours sous forme numérique et les étudiants sont naturellement portés à utiliser les technologies puisqu'ils sont nés dans cette culture technologique. L'une des responsabilités de l'enseignant est donc de les encadrer, de les orienter et de valider leurs apprentissages, et de leur apprendre à développer une méthodologie de recherche. Les étudiants utilisent les technologies de l'information et de la communication, mais il n'y a pas de mesures concrètes mises en place pour s'assurer qu'ils le font de manière efficace. Les enseignants intègrent quelques méthodes de recherche dans leurs contenus d'enseignement. Cependant, cette intégration est effectuée de manière inégale d'un enseignant à un autre. À la base, même les étudiants ne les utilisent pas tous de manière égale et efficace. Ils ont des degrés variables d'aisance et de connaissance dans une utilisation adéquate des technologies, particulièrement dans la validation de sources fiables lors d'une recherche d'informations ou d'images.

Pour répondre à l'objectif principal de cette recherche, bien qu'il n'y ait pas nécessairement de lien entre la fréquence d'utilisation des TIC et l'identité professionnelle des enseignants, c'est le niveau de pertinence des stratégies d'enseignement qui est en corrélation avec les différents types identitaires. Les enseignants avec l'identité d'autonomie seront plus enclins à investir du temps dans le développement de matériel et de contenus pédagogiques avec une utilisation des TIC que leurs collègues à l'identité de retrait, qui eux sont rapidement découragés face à l'investissement qu'une telle pédagogie demande. Alors que l'identité de retrait est motivée plutôt par du développement personnel relié à l'adaptation technologique, les identités d'autonomie et d'ambivalence sont motivées par les opportunités d'apprentissage pour leurs étudiants. Finalement, l'intégration des TIC sur les pratiques enseignantes ne provoque pas de répercussions sur l'identité professionnelle de l'enseignant; c'est l'identité professionnelle de l'enseignant qui a des répercussions sur

une intégration des TIC réussie et pertinente dans un contexte d'enseignement en arts visuels.

À la lumière des résultats, les recommandations suivantes pourraient améliorer l'intégration des TIC dans l'enseignement des arts visuels au collégial. Tout d'abord, il devrait y avoir un cours obligatoire en méthodologie de recherche et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Lorsque les étudiants arrivent au cégep, ils ont tous des niveaux différents de connaissances et d'habiletés technologiques. Un cours de méthodologie permettrait d'égaliser leurs niveaux d'habileté et de connaissances, en plus de leur fournir des outils pertinents pour leurs apprentissages. Ces cours de méthodologie pourraient contenir les procédures de recherche en base de données, la vérification de l'authenticité d'une source et d'une image, l'insertion d'une référence dans un texte, la rédaction d'une bibliographie, une familiarisation avec les logiciels *Word*, *Excel*, les bases du traitement de texte, etc., et un guide de présentation de travaux, et plus encore. Nombre d'entre eux ne connaissent pas les ressources dont ils disposent ou ne sont pas familiers dans leur utilisation.

Ensuite, l'élaboration d'un référentiel sur l'intégration des TIC en enseignement des arts au collégial permettrait aux enseignants de mieux comprendre la portée que les technologies de l'information et de la communication peuvent avoir sur les enseignements et sur les apprentissages des étudiants. Ce référentiel pourrait contenir différentes méthodologies de travail suggérées en fonction de divers contextes d'enseignement. Par exemple, il pourrait y avoir des récits de pratique dans lesquels une intégration est réussie, avec les paramètres déterminants à cette réussite, en plus des difficultés à prévoir ou à éviter dans le processus. Ce référentiel deviendrait une source de référence primaire dans l'intégration des TIC en enseignement des arts.

La dernière recommandation serait d'allouer un budget à l'entretien et à l'actualisation du matériel technologique; investir dans du matériel durable et qui a la possibilité d'être

actualisé fréquemment, comme des ordinateurs dont les composantes sont altérables selon les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Un commentaire qui est revenu souvent dans la collecte de données du questionnaire en ligne était que le plus gros désavantage à l'utilisation des TIC en enseignement est la désuétude du matériel et les imprévus reliés au système informatique. Si ces mesures étaient instaurées dans les établissements collégiaux, peut-être que plus d'enseignants auraient de l'intérêt à les intégrer dans leurs pratiques d'enseignement.

En conclusion, une éventuelle piste de recherche à poursuivre serait d'établir une comparaison du taux de réussite chez les étudiants entre un cours intégrant les TIC dans les stratégies d'apprentissage et un cours traditionnel. Cette recherche pourrait permettre d'établir si un étudiant en majorité responsable de ses apprentissages est plus enclin à réussir et à s'investir dans sa formation qu'un étudiant dans un enseignement d'atelier tel qu'on le connaît actuellement. Nous dirigeons-nous de plus en plus vers un enseignement autodidacte ? Les universités adoptent progressivement plusieurs cours à distance, qui sont appréciés par les étudiants avec des horaires variables à cause des obligations familiales, du travail, etc. De plus, on compte beaucoup de formations sous la forme de capsules vidéo mises en ligne sur Internet. Ces formations deviennent progressivement populaires d'année en année. La qualité et la variété de ces cours, ces ateliers et ces formations sont variables, mais pourraient éventuellement devenir régularisées dans leur forme. Les universités 100 % en ligne devanceront peut-être, dans le futur, les universités telles que nous les connaissons aujourd'hui.

ANNEXE A

LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE

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

Notez bien: Votre participation honnête à ce questionnaire est nécessaire afin de brosse un portrait le plus fidèle possible et de ne pas compromettre le résultat des données.

PARTIE 1 - IDENTIFICATION - QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

Cette section comprend des questions d'ordre général qui permettront de brosse un portrait plus réaliste des représentations des enseignants en arts au collégial. Veuillez noter que les réponses demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'à établir un portrait global de statistiques par région.

1. Vous êtes:
 - a) Un homme
 - b) Une femme
 - c) Préfère ne pas répondre

2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous:
 - a) 18-25 ans
 - b) 26-35 ans
 - c) 36-45 ans
 - d) 46-55 ans
 - e) 56 ans et plus

3. Dans quel établissement scolaire enseignez-vous présentement?
 - Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
 - Cégep d'Alma
 - Cégep de Beauce-Appalaches
 - Cégep de Chicoutimi
 - Cégep de Drummondville
 - Cégep Édouard-Montpetit
 - Cégep de Jonquière
 - Cégep Régional de Lanaudière à Joliette
 - Cégep Lévis-Lauzon
 - Cégep de Limoilou
 - Cégep Lionel-Groulx
 - Cégep Marie-Victorin
 - Cégep Montmorency
 - Cégep de l'Outaouais
 - Cégep de Rimouski
 - Cégep de Rivière-du-Loup
 - Cégep Sainte-Foy
 - Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu

- Cégep de Saint-Jérôme
 - Cégep Saint-Laurent
 - Cégep de Sept-Îles
 - Cégep de Sherbrooke
 - Cégep de St-Hyacinthe
 - Cégep de Trois-Rivières
 - Cégep de Valleyfield
 - Cégep du Vieux-Montréal
4. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement?
- a) Moins d'un an
 - b) 1-2 ans
 - c) 3-5ans
 - d) 6-9 ans
 - e) 10 ans et plus
5. Avez-vous enseigné dans d'autres établissements collégiaux?
- a) Oui
 - b) Non
- Si oui, combien:
6. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?
- [X nombre] d'années
7. Combien d'années d'expérience comme artiste professionnel avez-vous?
- [X nombre] d'années
8. Êtes-vous diplômé ou futur diplômé d'études supérieures ?
- a) Oui
 - b) Non
9. Si oui, à quel niveau d'études?
- a) Baccalauréat
 - b) Diplôme de 2^e cycle (30 crédits)
 - c) Maîtrise
 - d) Doctorat
10. Avez-vous fait des études en pédagogie?
- a) Oui
 - b) Non

11. Si oui, à quel niveau d'études?
 - a) Universitaire 1er cycle
 - b) Universitaire 2e cycle
 - c) Universitaire 3e cycle
12. Pour quel niveau d'enseignement?
 - a) Préscolaire
 - b) Primaire
 - c) Secondaire
 - d) Supérieures (collégial et universitaire)
13. Vous considérez-vous comme un artiste professionnel?
 - a) Oui
 - b) Non
14. Lors de votre embauche comme enseignant en arts au collégial, aviez-vous une expérience :
 - a) En enseignement
 - b) Comme artiste professionnel
 - c) Aucune
15. Diriez-vous que vous avez été engagé pour votre :
 - a) Expérience en enseignement
 - b) Expérience professionnelle en arts
 - c) Vos études
 - d) Autre. Précisez: [case]
16. Avez-vous participé à des expositions?
 - a) Oui
 - b) Non
17. Si oui, combien?
 - a) 1 à 5
 - b) 6 à 10
 - c) 11 à 15
 - d) 15 et plus
18. Comment définissez-vous principalement un artiste professionnel?
 - a) Un artiste qui a fait des études en arts visuels et médiatiques
 - b) Un artiste reconnu par ses pairs dans le domaine
 - c) Un artiste qui a un certain nombre d'expositions et de publications à son actif

19. Pour vous, un enseignant en arts visuels c'est:

- a) Un artiste réorienté
- b) Un expert d'un médium
- c) Un passeur culturel

PARTIE 2: IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Cette section comprend des questions reliées à votre emploi et à votre perception de cette fonction. Les réponses permettront seront traitées anonymement lors de l'analyse.

1. Vous considérez l'enseignement comme:

- a) Une vocation ;
- b) Un moyen d'atteindre un but ultérieur ;
- c) Un gagne-pain en attendant une réorientation de carrière.

2. Comment décririez-vous votre relation avec vos étudiants ?

- a) Positive et constructive : les étudiants sont actifs dans les situations d'enseignement. Ils participent aux activités et s'investissent dans le cours. Je suis ouvert aux critiques constructives de leur part quant à mon approche pédagogique.
- b) Passive et à sens unique : malgré les exposés interactifs et les stratégies pédagogiques pour susciter des réactions, peu d'étudiants participent réellement au cours, et ils semblent peu intéressés par les ressources supplémentaires offertes.
- c) Futile et difficile : les étudiants ne participent pas aux situations d'enseignement et il y a un certain taux d'absentéisme.

3. Dans vos classes, vous encouragez principalement :

- a) Les échanges, débats et évaluations de groupe ;
- b) Les interventions lors des présentations ;
- c) Les travaux et évaluations individuelles.

4. Pour vous, la profession enseignante au collégial représente :

- a) Un rôle majeur et important dans la société actuelle ;
- b) Un rapport enseignant/étudiant ;
- c) Un statut social relié à la discipline enseignée.

5. Vous considérez la pratique enseignante au collégial comme :

- a) Un travail de coopération entre collègues ;
- b) Un travail qui développe certaines préoccupations professionnelles entre collègues ;
- c) Un travail plutôt individuel, délimité à la relation enseignant/enseigné.

6. Comment décririez-vous votre relation avec vos collègues immédiats ?
 - a) Participative, constructive et stimulante : je n'hésite pas à demander des conseils à mes collègues concernant des activités d'enseignement, des évaluations et des étudiants à problèmes. Mes collègues sont majoritairement réceptifs et ravis de m'apporter leurs conseils et leur aide.
 - b) Échanges ponctuels limités et prudents : les discussions tournent principalement autour de l'administration et du département. Je demande rarement des conseils, puisque je suis la personne la mieux placée pour savoir ce qui est le mieux adapté selon les besoins de mes étudiants.
 - c) Superficielle et stratégique : le peu de discussion entretenue avec mes collègues est assez superficielle et brève, principalement à des fins utiles, pour mon propre avantage au sein de l'établissement d'enseignement.
7. Que pensez-vous des évaluations du travail enseignant par les pairs?
 - a) Elles sont essentielles pour accroître les capacités d'interventions et procurent un certain ressourcement et une confrontation stimulante pour l'enseignement;
 - b) Elles sont pertinentes dans l'optique où elles peuvent permettre une concertation avec l'administration immédiate;
 - c) Elles sont principalement un moyen stratégique pour observer et comparer les stratégies et activités d'enseignement selon les objectifs et compétences du programme.
8. Que pensez-vous des relations d'échanges avec vos collègues immédiats et d'autres départements?
 - a) Elles permettent de recourir à des formes innovatrices à des projets pédagogiques et professionnels, ainsi que de permettre un meilleur suivi des étudiants;
 - b) Elles sont utiles pour la mise sur pied d'activités de promotion de l'institution;
 - c) Elles sont superflues et accessoires au travail enseignant.
9. Que considérez-vous comme étant le principal point négatif dans votre travail?
 - a) Le manque d'interaction et de communication dans votre département menant à un vide social ;
 - b) La baisse de qualité en termes de culture et de connaissances générales chez les étudiants;
 - c) Le peu de reconnaissance des collègues envers le travail académique et professionnel accompli.

10. Vous vous identifiez principalement à :
- a) Votre pédagogie et votre pratique d'enseignement, autant sinon plus qu'à votre discipline;
 - b) Votre sentiment d'appartenance envers votre établissement d'enseignement;
 - c) Votre liberté de pratique.
11. Comment décririez-vous votre identité professionnelle en tant qu'enseignant en arts visuels?
- a) Un équilibre parfait entre la discipline enseignée et la pédagogie ;
 - b) L'enseignement occupe la première place et se doit d'agir principalement en tant qu'enseignant avant le rôle de l'artiste ;
 - c) Principalement un artiste, spécialiste de sa discipline, qui transmet un savoir : c'est la pratique artistique qui fonde mon enseignement.
12. Pour vous, une altercation avec un de vos collègues se traduit principalement par :
- a) Une interaction stimulante qui permet d'accroître les capacités d'enseignement et d'intervention, en favorisant une forme d'autoévaluation;
 - b) Un manque de reconnaissance professionnelle du travail accompli, menant à une prise de distance et un désengagement envers les collègues;
 - c) Une telle situation n'arrive pas, puisqu'il y a une quasi-absence de rapport interactif avec les collègues, donc il n'y a pas de tensions dans l'espace social.
13. Comment décririez-vous votre relation envers l'administration de votre établissement?
- a) Pertinente dans l'éventualité d'une évaluation du travail enseignant;
 - b) Sensible à certaines préoccupations en lien avec le fonctionnement et le futur de l'établissement;
 - c) L'administration est une culture corporative instrumentale dont les initiatives menacent l'intégrité et l'autonomie professionnelles.
14. Comment décririez-vous votre département?
- a) C'est un lieu de travail et de rencontre où il est possible d'échanger et de discuter ;
 - b) C'est un espace de travail rarement utilisé ;
 - c) C'est un lieu à éviter afin de ne pas brimer la liberté de pratique.

15. Quels types de savoirs considérez-vous comme les plus importants dans l'enseignement?
 - a) Les savoirs pédagogiques, qui concernent les stratégies d'enseignements en général, mettant en relation l'enseignant et l'étudiant (par exemple : la pédagogie par projet, la pédagogie active, le tutorat, etc.) ;
 - b) Les savoirs didactiques, qui concernent la façon d'enseigner une matière (par exemple : les supports visuels, les types d'évaluations et d'exercices, etc.) ;
 - c) Les savoirs disciplinaires, qui concernent les savoir-faire techniques, le langage plastique, l'histoire de l'art, etc.)

16. Vous considérez que votre responsabilité en tant qu'enseignant est principalement envers :
 - a) Les étudiants ;
 - b) La formation artistique en tant que telle ;
 - c) L'établissement d'enseignement.

17. La représentation que vous avez de vous-même en tant qu'enseignant est principalement basée sur :
 - a) Vos attitudes, valeurs et votre savoir-faire ;
 - b) Vos projets, aspirations et croyances ;
 - c) Vos connaissances, expériences et buts.

18. Vous estimez que votre travail en tant qu'enseignant est finalisé lorsque :
 - a) L'étudiant est devenu suffisamment autonome pour poursuivre son processus de formation à un niveau supérieur ;
 - b) La plupart des compétences requises ont été atteintes par les étudiants ;
 - c) La session de cours est terminée.

PARTIE 3 : LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Cette partie concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants et les étudiants dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage.

1. Comment décririez-vous les technologies de l'information et de la communication?
 - a) Un ensemble d'outils utilisés à des fins de communication, tels que les téléphones cellulaires, les réseaux sociaux, les courriels, les tableaux blancs interactifs et les tablettes intelligentes ;
 - b) L'ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations.

2. Avez-vous déjà suivi une formation sur l'usage des TIC?
 - a) Oui
 - b) Non
3. Si non, comptez-vous en suivre une prochainement ?
 - a) Oui
 - b) Non
 - c) Peut-être
4. Vous considérez-vous à l'aise dans une utilisation **personnelle** des TIC?
 - a) Oui
 - b) Oui, cependant une formation plus avancée serait nécessaire
 - c) Non
5. Vous considérez-vous à l'aise dans une utilisation **professionnelle** des TIC en enseignement?
 - a) Oui
 - b) Oui, cependant une formation plus avancée serait nécessaire
 - c) Non
6. À quelle fréquence utilisez-vous les TIC dans **la vie de tous les jours**?
 - a) À tous les jours
 - b) Plusieurs fois par semaine
 - c) Plusieurs fois par mois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
7. À quelle fréquence utilisez-vous les TIC dans **votre pratique enseignante**?
 - a) À tous les jours
 - b) Plusieurs fois par semaine
 - c) Plusieurs fois par mois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
8. Existe-t-il un centre d'aide ou un laboratoire de formation technologique dans votre établissement d'enseignement?
 - a) Oui
 - b) Non
 - c) Ne sais pas

9. Avez-vous déjà eu recours à toute forme d'aide technologique ou de formation offerte par votre établissement d'enseignement?
 - a) Oui
 - b) Non
10. Considérez-vous vos étudiants plus à l'aise et expérimenté que vous dans l'utilisation des TIC ?
 - a) Oui
 - b) Non
11. En général, considérez-vous que la formation des étudiants actuellement offerte dans le programme du ministère de l'Éducation du Québec quant à l'utilisation des TIC et du traitement de l'information est nécessaire et pertinente dans la société d'aujourd'hui?
 - a) Oui
 - b) Non
 - c) Indécis
12. Intégrez-vous les TIC dans vos situations d'enseignement comme outil d'apprentissage pour vos étudiants?
 - a) Oui
 - b) Quelques fois
 - c) Non
13. Dans le contexte de votre pratique enseignante en arts, quelle est votre perception des TIC ?
 - a) Elles peuvent être pratiques dans la recherche d'informations et d'images de références lors des périodes d'ateliers ;
 - b) C'est très rapide et pratique pour l'envoi de courriels et de documents aux étudiants ;
 - c) Je n'en vois pas l'utilité dans un cours d'atelier en arts visuels.
14. Quel type d'outils technologiques utilisez-vous régulièrement?
 - a) Les logiciels de jeux questionnaires, d'évaluation et d'autoévaluation (exemple : Netquizz et HotPotatoes) ;
 - b) Les outils relatifs à la recherche et à la sélection d'informations (exemple : les moteurs de recherche comme Google, les répertoires tels Yahoo ainsi que les logiciels de gestion de références comme EndNotes, etc.) ;
 - c) Les logiciels de traitement de l'information (exemple : Excel, Word, Powerpoint)
 - d) Les outils utilisés dans la création de matériel pédagogique (exemple : les blogs Blogger, LiveJournal, Wordpress; les forums de discussions et les logiciels de capture d'écran comme Jing).

- e) Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) (exemple : Moodle, Omnivox, Deccllic).
15. Selon vous, quel est le plus grand avantage dans l'utilisation des TIC en situation d'enseignement?
- a) Les ENA, qui permettent un meilleur suivi des étudiants, en plus de regrouper un grand nombre de ressources pédagogiques et de fonctions de communication ;
 - b) Les logiciels de traitement de l'information (exemple : Excel, Word, Powerpoint), permettant la création de présentations visuelles dynamiques ;
 - c) La facilité et la rapidité de l'accès à l'information ;
 - d) Autre. Précisez :
16. Selon vous, quel est le plus grand désavantage dans l'utilisation des TIC en situation d'enseignement?
- a) Les imprévus liés au système informatique (exemple : le réseau wi-fi qui ne fonctionne pas, des clés USB corrompues, l'incompatibilité Apple/Windows, etc.) ;
 - b) La surabondance d'informations de sources suspectes ou douteuses présente sur le Web et le manque de vérification de ces dernières ;
 - c) Le manque de formation quant à l'utilisation de bases de données et du traitement de l'information ;
 - d) Autre. Précisez :
17. Selon vous, quelle serait la principale raison qui empêcherait une intégration efficace des TIC dans les apprentissages?
- a) Le manque de temps à investir dans la création d'activités pédagogiques ;
 - b) Le manque de formation associée à l'utilisation des TIC ;
 - c) Les contenus d'apprentissage offrant peu de possibilités intéressantes pour une intégration des TIC pertinente.
18. Selon vous, l'efficacité de la valeur ajoutée qu'offre l'intégration des TIC en enseignement se retrouve principalement :
- a) Lorsque les enseignants les utilisent à des fins d'enseignement et de présentation visuelle ;
 - b) Lorsque les étudiants les utilisent à des fins de soutien aux apprentissages ;
 - c) Autre. Précisez :

19. Considérant que dans les buts du programme en arts visuels *au collégial*, il est attendu que l'étudiant atteigne l'objectif suivant à la fin de ses études : *utiliser des méthodes de recherche et les technologies de l'information*, considérez-vous que l'étudiant, dans sa formation actuelle, atteint cet objectif?
- a) Oui
 - b) Non
 - c) En partie. Précisez :

Le questionnaire est maintenant terminé. Merci de votre participation.
Seriez-vous intéressé à participer à la deuxième partie de la présente recherche? Cela consiste en une entrevue semi-dirigée effectuée en personne ou via le logiciel Skype. Ces entrevues semi-dirigées permettront d'obtenir des données plus précises et réalistes quant à la situation réelle des enseignants, permettant une meilleure compréhension du contexte et de la réalité de chacun.

Veuillez laisser vos coordonnées, l'étudiante responsable vous contactera prochainement par courriel afin de prendre rendez-vous :

Nom, Prénom :

Adresse courriel :

ANNEXE B

COURRIEL D'ACCÈS AU QUESTIONNAIRE

Questionnaire sur l'intégration des technologies de l'information et de communication (TIC) dans un contexte d'enseignement des arts visuels

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui vise à recenser les perceptions des enseignants en arts visuels au collégial relatives à l'intégration des technologies de l'information et de communication (TIC) dans un contexte d'enseignement des arts visuels, ainsi qu'à analyser les modalités de cette intégration dans leurs pratiques éducatives. Il vise aussi à définir le rapport entre l'utilisation des TIC et le développement de l'identité professionnelle des enseignants en arts visuels au collégial.

La première phase de la collecte des données prend la forme d'un questionnaire en ligne d'une durée d'environ vingt minutes. Votre participation est importante afin de dresser un portrait réaliste de l'utilisation des TIC dans les pratiques enseignantes au collégial en arts visuels.

<https://goo.gl/forms/vLfGdPZQHZtbTNaJ3>

Merci de votre participation,

Alexandra Roy

Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques profil éducation
Université du Québec à Montréal

ANNEXE C

LE GUIDE D'ENTREVUE

INTRODUCTION

Je vous remercie de participer à cette recherche dont l'objectif: vise à définir l'utilisation réelle des TIC par les enseignants en arts visuels au collégial dans leurs pratiques pédagogiques et à en établir les répercussions sur leur identité professionnelle.

L'entrevue semi-dirigée est enregistrée sur bande sonore afin d'en faciliter la retranscription et l'analyse ultérieure. Vous pouvez, en tout temps, décider de retirer votre participation à l'entrevue, ainsi que ne pas répondre à une question si vous jugez cette dernière incommode, et ce, sans préjudice et sans avoir à fournir de justification. Les réponses seront codées afin de préserver la confidentialité. Vous serez informé par courriel de la diffusion des résultats qui peut se réaliser par des publications, des conférences, des articles sur Internet ou autres. Cette entrevue comporte deux parties, l'une sur la culture technologique et la seconde sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques enseignantes.

Je m'engage à ne pas utiliser de données nominatives permettant l'identification des participants par un tiers. Les données de recherches demeureront confidentielles.

CONSENTEMENT

Veuillez lire à voix haute pour l'enregistrement de cette entrevue:

J'autorise l'utilisation de mes réponses à cette entrevue dans un cadre de recherche. Je comprends que l'étudiante en charge de la présente recherche gardera cette entrevue sous anonymat.

Les TIC et la culture technologique dans un contexte de création chez les étudiants

1. Quelle est votre perception vis-à-vis la culture technologique de vos étudiants ?
 - a) Quels en sont les points positifs ? Les points négatifs?
2. À quelle fréquence considérez-vous que vos étudiants s'inspirent et utilisent leur culture technologique dans un contexte de création et d'appréciation?
3. Considérez-vous que les outils technologiques, comme les cellulaires, les tablettes intelligentes et les ordinateurs portables, sont un facteur d'influence dans le développement de l'identité de créateur chez vos étudiants?
4. Pensez-vous que les réseaux sociaux ont une influence sur la création et l'appréciation esthétique d'une œuvre ?

5. Remarquez-vous une influence particulière des TIC sur les attitudes et les comportements de vos étudiants dans un contexte de création et d'appréciation esthétique?

Les TIC et votre enseignement

6. Comment intégrez-vous les TIC au niveau pédagogique dans un contexte de création en arts visuels ou d'appréciation esthétique ?
7. Pourriez-vous décrire une situation d'enseignement où vous jugez qu'il y a eu une intégration réussie des TIC?
 - a. Quel a été le point positif de cette situation d'enseignement?
 - b. Quel a été le point négatif de cette situation d'enseignement?
8. Avez-vous vécu des situations problématiques à l'égard de la *culture technologique* de vos étudiants en situation d'apprentissage? Pouvez-vous décrire cette situation ?
9. Dans un monde idéal, quels outils et ressources vous permettraient d'intégrer plus efficacement les TIC à votre pratique enseignante?
10. Quelle incidence pensez-vous que l'enseignement à l'aide des TIC a sur la capacité des étudiants à sélectionner et à discriminer l'information pertinente ?
11. Selon vous, l'intégration des TIC dans votre pratique enseignante a-t-elle modifiée la perception que vous avez de votre enseignement? Dans ce contexte, vous sentez-vous plus efficace? Votre enseignement est-il plus pertinent et adapté à la culture technologique des étudiants?

Questions supplémentaires

1. Quel serait votre plus grande attente vis-à-vis de l'intégration des TIC dans l'enseignement des arts?
2. Quelle est votre plus grande déception dans la situation actuelle vis-à-vis de l'intégration des TIC?
3. Remarquez-vous une influence particulière de la technologie sur les habitudes et comportements de vos étudiants dans leurs apprentissages?
4. Vous avez vu plusieurs cohortes d'étudiants lors de votre carrière d'enseignant: avez-vous remarqué si la technologie a influencé les mœurs/habitudes des étudiants?
5. Quelle est votre perception vis-à-vis de la préparation préalable à l'intégration des TIC?

CONCLUSION

Je vous remercie pour votre coopération dans l'avancement de cette recherche.

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

Titre du projet de recherche : L'intégration des TIC en enseignement des arts visuels au collégial et ses répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants

Étudiante responsable : Alexandra Roy
Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (Éducation) (3575)
Université du Québec à Montréal
roy.alexandra.6@courriel.uqam.ca
Téléphone : 438-777-1422

Directrice de la recherche : Francine Gagnon-Bourget
Professeure à l'École des arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal
gagnon-bourget.francine@uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000, poste 7617

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui porte sur l'enseignement des arts visuels au collégial.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante responsable du projet ou la directrice de recherche.

Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à recenser les perceptions des enseignants en arts visuels au collégial relatives à l'intégration des TIC dans un contexte d'enseignement des arts visuels et à analyser les modalités de cette intégration dans leurs pratiques éducatives. Il vise aussi à définir le rapport entre l'utilisation des TIC et le développement de l'identité professionnelle des enseignants en arts visuels au collégial.

Nature de la participation

En premier lieu, un questionnaire en ligne sera envoyé par courriel à tous les coordonnateurs de départements des différents cégeps publics francophones offrant le programme 510.A0 Arts visuels, afin qu'ils puissent le transmettre aux enseignants concernés. Une première phase de la collecte de données se fera à partir de ce questionnaire électronique. Elle comporte peu d'investissement et d'inconvénients pour les participants puisqu'elle est réalisée sur une base volontaire. Cependant, l'identification et le consentement des participants est obligatoire afin de compléter et d'envoyer le questionnaire. Ce questionnaire est d'une durée d'environ trente (30) minutes et compte environ 70 questions.

À la fin du questionnaire, les enseignants qui ont répondu seront invités, sur une base volontaire, à laisser leurs coordonnées afin de poursuivre la recherche par une seconde phase de collecte de données qui consiste à participer à une entrevue semi-dirigée effectuée en personne ou via le logiciel Skype. Les entrevues semi-dirigées permettront d'obtenir des données plus raffinées et authentiques quant à la situation réelle des enseignants, permettant une meilleure compréhension du contexte et de la réalité de chacun au regard de l'utilisation des TIC. Elles seront enregistrées sur des bandes sonores afin d'en faciliter la retranscription et l'analyse ultérieure. Ces entrevues se dérouleront durant la session d'hiver 2018 et les modalités qui y sont associées ne sont pas encore déterminées.

Lors de la deuxième phase de la collecte des données, les enseignants ayant indiqué leur intérêt à poursuivre la recherche seront contactés par courriel pour une prise de rendez-vous. Cette phase comporte peu d'inconvénients pour ceux-ci puisqu'elle sera réalisée selon l'intérêt manifesté et leurs disponibilités. À tout moment, les participants pourront se retirer des entrevues et seront libres de ne pas répondre à une question s'ils jugent cette dernière incommode, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à fournir une justification. Dans ce cas, et à moins d'une autorisation verbale ou écrite contraire de la part du participant, les documents, renseignements et données le concernant seront détruits, sauf si le retrait de sa participation compromet l'analyse des données. S'ils le désirent, un résumé de l'entrevue sera envoyé par la suite à chaque participant afin que ces derniers en approuvent le contenu.

Les réponses au questionnaire en ligne ainsi qu'aux entrevues seront codées afin de préserver la confidentialité des participants. Ces données seront traitées et utilisées uniquement par l'étudiante responsable de la présente recherche. L'identification des participants ne sera pas prise en compte lors de l'analyse et de la production des résultats et statistiques. S'il y a diffusion des résultats lors de publications, conférences, sur des sites internet ou autres, les participants en seront informés par courriel.

L'étudiante responsable s'engage à ne pas utiliser de données nominatives permettant l'identification des participants par un tiers. Les données de recherches demeureront

confidentielles et la contribution des participants au projet de recherche n'aura aucune incidence sur leur travail. Tout le matériel et les données collectées durant cette recherche seront détruits de façon sécuritaire deux (2) ans après la publication de cette recherche. Les bandes sonores seront détruites dès la publication de la recherche.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette entrevue.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse, ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Consentement du participant :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche, soit au questionnaire électronique et, dans le cas échéant, à l'entrevue.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : **Oui** ☐ **Non** ☐

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées), coordonnées et adresse courriel :

Nom en lettres moulées

Coordonnées

Adresse courriel

Déclaration du chercheur principal :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées, adresse courriel :

Nom en lettres moulées

Coordonnées

Adresse courriel

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

ANNEXE E

GRILLES DE RÉPONSES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

GRILLE DE RÉPONSES**Les TIC et la culture technologique dans un contexte de création chez les étudiants**

1. Quelle est votre perception vis-à-vis la culture technologique de vos étudiants ?

b) Quels en sont les points positifs ? Les points négatifs?

2. À quelle fréquence considérez-vous que vos étudiants s'inspirent et utilisent leur culture technologique dans un contexte de création et d'appréciation?

3. Considérez-vous que les outils technologiques, comme les cellulaires, les tablettes intelligentes et les ordinateurs portables, sont un facteur d'influence dans le développement de l'identité de créateur chez vos étudiants?

4. Pensez-vous que les réseaux sociaux ont une influence sur la création et l'appréciation esthétique d'une œuvre?

5. Remarquez-vous une influence particulière des TIC sur les attitudes et les comportements de vos étudiants dans un contexte de création et d'appréciation esthétique?

Les TIC et votre enseignement

6. Comment intégrez-vous les TIC au niveau pédagogique dans un contexte de création en arts visuels ou d'appréciation esthétique?

7. Pourriez-vous décrire une situation d'enseignement où vous jugez qu'il y a eu une intégration réussie des TIC?

c. Quel a été le point positif de cette situation d'enseignement?

d. Quel a été le point négatif de cette situation d'enseignement?

8. Avez-vous vécu des situations problématiques à l'égard de la *culture technologique* de vos étudiants en situation d'apprentissage? Pouvez-vous décrire cette situation ?

9. Dans un monde idéal, quels outils et ressources vous permettraient d'intégrer plus efficacement les TIC à votre pratique enseignante?

10. Quelle incidence pensez-vous que l'enseignement à l'aide des TIC a sur la capacité des étudiants à sélectionner et à discriminer l'information pertinente ?

11. Selon vous, l'intégration des TIC dans votre pratique enseignante a-t-elle modifiée la perception que vous avez de votre enseignement? Dans ce contexte, vous sentez-vous plus efficace?

12. Votre enseignement est-il plus pertinent et adapté à la culture technologique des étudiants?

EXTRA

13. Quel est votre principale attente vis-à-vis de l'intégration des TIC dans l'enseignement des arts?

14. Quelle est votre plus grande déception dans la situation actuelle vis-à-vis de l'intégration des TIC?

15. Remarquez-vous une influence particulière de la technologie sur les habitudes et les comportements de vos étudiants dans leurs apprentissages artistiques?

16. Quelle est votre perception vis-à-vis de la préparation préalable à l'intégration des TIC?

17. Dans la formation d'un enseignant au collégial en arts visuels, quels sont les mesures susceptibles de contribuer à l'intégration efficace des TIC, tant en formation initiale qu'en formation continue?

ANNEXE F

RÉSUMÉ DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Sujet A

La technologie est un outil comme un autre, qui change énormément la perception de communication les uns avec les autres, et de comment voir, percevoir et partager des informations, des images et du contenu. Aujourd'hui, les étudiants ont plus de facilité à suivre un tutoriel et à se débrouiller seuls. Cependant, plusieurs d'entre eux connaissent de moins en moins les fonctions de base d'un ordinateur. On pense que les étudiants sont très fonctionnels avec la technologie, mais en fait ce sont de grands usagers d'applications avec une connaissance de la culture qui est derrière. C'est une culture d'usagers. On revient alors à des éléments de base: il faudrait des cours de méthodologie de recherche et d'informatique.

Pour la recherche, ils ont une grande capacité à trouver des idées sur certaines choses, particulièrement au niveau de la culture visuelle. Un moteur de recherche, pour les références, les étudiants l'intègrent naturellement dans leur quotidien pour faire une petite recherche rapide ou illustrer une intention, une idée. C'est un geste très concret et très fluide, qui apporte un développement instantané de l'idée. Ils ont juste besoin de plus d'encadrement par rapport aux droits d'auteurs. Alors, comment utiliser leur culture personnelle comme un levier pour la création ?

Le Sujet A propose un exemple d'une intégration des TIC réussie en arts visuels et médiatiques : un portfolio numérique, sous forme de blogue, un Wordpress privé à chaque étudiant. Ces derniers peuvent l'utiliser pour documenter et archiver leurs projets, un peu comme un carnet d'artiste. Cela donne une meilleure idée du potentiel de l'étudiant, et même au niveau départemental, les enseignants y ont accès et peuvent regarder ce que leurs collègues ont fait précédemment ou parallèlement. Et avant même de voir les TIC comme un outil créatif, de bien se l'approprier, cela prend du temps. Donc, ce qu'il manque, c'est une mise à niveau et du temps. En arts, il y a tellement de choses à montrer aux étudiants, et il n'y a pas assez de temps pour le faire. Il faut toujours se repositionner par rapport aux besoins.

Sujet B

Ce que le Sujet B reproche le plus aux TIC, c'est la dissipation des étudiants face aux stimuli dus à la surabondance d'informations et d'images, menant à une facilité de se déconnecter du mince fil de la créativité. La technologie actuelle serait mal intégrée culturellement et par conséquent, mal utilisée. La capacité d'abstraction des étudiants est disparue et l'imagination n'est plus. L'ennui, considéré comme une source de créativité, est comblé par la consommation rapide d'informations que nous avons à portée de la main sur les téléphones intelligents, ici considérés comme anti-crétatifs. L'utilisation des téléphones cellulaires est un emmerdement en classe. Les étudiants accordent plus d'importance au virtuel qu'au réel, ce qui résulte à un sérieux bogue à l'apprentissage et à la passation du savoir. Ils ne connaissent pas les bases des programmes de traitement de l'information comme Word, et seulement un faible pourcentage d'entre eux ont exploré des logiciels de traitement de l'image comme Premiere ou Photoshop.

Dès le début du cheminement académique de l'étudiant, les enseignants entament un questionnement sur la réappropriation de l'idée et de l'image, ainsi que la distanciation d'une imagerie populaire, afin de se concentrer sur l'apprentissage de la théorie et des techniques. On parle alors d'un travail intellectuel : soit la recherche personnelle et la production d'une image intelligente.

L'un des outils les plus utilisés par les enseignants est la plateforme interne sur laquelle les étudiants peuvent aller consulter les plans de cours et les informations additionnelles fournies par les enseignants. Ces derniers ont également accès à des statistiques permettant d'effectuer un suivi de leurs étudiants, par exemple qui a lu et combien de fois tel fichier déposé sur l'interface. Le seul souhait serait que les technologies de l'information et de la communication deviennent plus simples d'utilisation, plus conviviales ; que de l'aide et de la formation technique soient offertes

à plus grande échelle ; que le matériel soit plus actualisé et plus fiable. Malgré tout, certains étudiants sont très capables d'utiliser convenablement les nouvelles technologies. Cependant, ils sont nivelés vers le bas par leurs collègues qui ne les utilisent pas adéquatement ou qui n'ont pas l'intérêt. Il faut motiver et laisser de la place à ces étudiants plus avancés, pour ne pas les désintéresser.

Nous serions dans l'ère du post-fordisme, après Henry Ford, qui a créé les manufactures et l'industrialisation avec ses automobiles. Aujourd'hui, nous sommes la civilisation de l'ordinateur, de l'informatique. La création survivra à cela en étant radicalement transformée. Certains médiums traditionnels disparaissent déjà au profit de médiums numériques, qui demandent tout autant de choix critiques et tout autant de rigueur. Avec l'avènement des nouvelles technologies, certains enseignants en arts voient l'opportunité de relancer leur création personnelle en essayant des nouvelles techniques, en allant chercher de la formation et en participant à des résidences d'artistes spécialisées. Ces formations et expériences viennent enrichir leur travail d'enseignant et d'artiste. Il y a cependant des différents au sein du département en arts visuels, certains enseignants qui se considèrent comme plus « professeurs » que leurs collègues considérés comme plus « artistes », reprochent à ces derniers d'être trop artiste et de ne pas être assez pédagogues. En revanche, pour le Sujet B, c'est quasiment héroïque d'être enseignant et d'avoir sa production d'artiste en même temps : il faut vraiment que ce soit excessivement important, car il est facile d'être seulement enseignant.

Sujet C

La participante est une enseignante précaire, donc elle ne sait jamais le cours qu'elle va enseigner à la prochaine session. En général, elle enseigne le dessin, la vidéo avec Premiere et l'image numérique avec Photoshop. Elle a une clientèle d'apprenants variée : près du quart sont des étudiants diagnostiqués avec des troubles d'apprentissage ou un handicap ; elle a également des personnes du troisième âge qui retournent sur les bancs d'école après la retraite ou une réorientation de carrière. Elle se considère avant tout comme une pédagogue en arts visuels.

Au cégep où elle enseigne, il y a un règlement en arts visuels qui aide beaucoup à garder une certaine rigueur et une attention de la part des étudiants : jusqu'à 30% de la note peut être enlevé à chaque évaluation si l'étudiant ne participe pas en classe. Il y a aussi un règlement qui interdit aux étudiants l'utilisation de leur téléphone cellulaire en classe. Cependant, elle en autorise l'usage à certaines occasions, mais c'est très clair, par exemple en dessin, lorsqu'ils apprennent les tonalités de gris, avec des photos prises sur leur téléphone cellulaire et transformées en noir et blanc. Elle-même s'en sert pour corriger les formulaires de réponses de ses étudiants. Elle aimerait bien utiliser un iPad avec le projecteur et des programmes de création comme Photoshop. Malheureusement, cela n'est pas possible en raison, encore une fois, de l'incompatibilité des réseaux informatiques.

La participante utilise l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) appelé LEA, sur lequel elle dépose les plans de cours, les directives, les références, les informations complémentaires, les évaluations et les grilles de correction : c'est le seul point de chute pour les étudiants. Les étudiants pourraient utiliser OneDrive avec Office 365, mais ils ne le font pas, car ils se fient à leur clé USB. La participante considère que c'est une opportunité manquée. Les étudiants ne sont pas très connaisseurs dans l'utilisation de

logiciels de traitement de l'information comme Word : ils savent de quoi il s'agit, mais ils ne savent pas très bien comment l'utiliser.

Elle travaille beaucoup en classe inversée avec des capsules vidéo explicatives qui peuvent servir, par exemple, à démontrer une technique de montage, ou une technique de dessin, à introduire un nouveau médium, etc. Les étudiants se familiarisent donc avec la théorie en dehors des heures de cours, souvent à partir de leur téléphone cellulaire. Elle les encourage à tout considérer comme une source de référence.

La classe inversée est un excellent moyen de développer l'autonomie et la responsabilisation chez les étudiants. Cependant, puisque ce n'est pas nécessairement une méthode efficace avec tous les étudiants, elle enseigne plutôt en classe inversée hybride : elle est toujours prête à ré-inverser la classe inversée si elle s'aperçoit que les étudiants ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux ou s'ils manquent d'autonomie. En revanche, lorsque la classe inversée est un succès, elle peut se concentrer sur les étudiants en difficulté, puisque les autres sont déjà lancés dans leurs projets. De plus, la classe inversée apprend aux étudiants à prendre des notes : le sujet C a entrepris le projet d'un cahier de notes interactif, que les étudiants doivent remplir chaque semaine, à partir de leurs réponses aux préparations de cours qu'ils doivent réaliser chez eux. Ils copient donc leurs réponses dans leur cahier, dans LÉA, en plus de les obliger à laisser une trace de leur démarche.

Finalement, elle est d'avis qu'il doit y avoir des pédagogues en enseignement des arts autant qu'il doit y avoir des artistes. C'est très important d'avoir divers profils pour que les étudiants aient plusieurs exemples enrichissants d'artistes productifs et actifs dans le domaine artistique.

ANNEXE G

TABLEAUX DES RELEVÉS DE THÈMES

Sujet A – Identité d’ambivalence		
Axe thématique : Le rapport au temps		
Mots-clés : Autodidacte, anxiété, adaptation, accumulation, mise à niveau		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
Comparaison générationnelle	Autonomie	Les étudiants ont plus de facilité à être autodidactes. (SA1.1a) Ils ont des idées beaucoup plus facilement. (SA1.1b)
	Contexte	La technologie apporte de l’anxiété, le nouveau mal du siècle. (SA1.1i) Nous devons trouver de nouvelles façons d’actualiser nos pratiques, tout en étant un pont entre le passé et l’histoire (SA1.1j)
Instantanéité de l’accès à l’information	Processus	Sans nécessairement comprendre le contexte derrière l’image, les étudiants ont une grande capacité à trouver des idées. (SA1.2a) Je trouve l’utilisation d’outils technologiques à des fins de recherche très concrète. C’est un procédé très fluide. (SA1.2c)
	Fréquence	C’est au quotidien. (SA1.2d)
L’adaptation technologique	Les moyens	Je pense qu’il y a une adaptation technologique qui va selon les besoins. Nous faisons avec les moyens que l’on a, surtout en création. (SA1.3d)
	Mise à niveau	Le nouveau problème que j’ai, avec les cours issus de la technologie, c’est qu’il y a un débalancement au niveau des connaissances technologiques chez les étudiants. Une mise à niveau serait nécessaire. (SA1.4b)
	Accumulation de données	La gestion de l’accumulation de données peut créer de l’anxiété. (SA1.4c)
	Manque de temps	Si j’avais plus de temps pour enseigner, avec une mise à niveau, cela aiderait. (SA1.4g)
	Responsabilisation	Le cellulaire en classe peut être vraiment désagréable, mais il y a toujours une façon de le gérer. (SA1.4j)

Sujet A – Identité d’ambivalence		
Axe thématique : Le rapport à la culture		
Mots-clés : influence, sens critique, culture visuelle, apprentissage, appropriation, jugement, levier à la création, archiver, référence, culture technologique		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
Les influences véhiculées par la culture technologique	Les influences	Je trouve leur culture visuelle très intéressante. (SA2.1a) Les étudiants sont très sensibilisés aux droits d’auteur, cependant cela pourrait être mieux incarné dans leurs apprentissages. (SA2.1b)
	Le sens critique	Notre défi est d’amener l’étudiant à développer son sens critique par rapport à la multitude d’images qui l’influencent. (SA2.1j) Parfois, l’inspiration est assez élastique : les possibilités de plagiat sont plus faciles avec l’accès rapide à l’information. Il faut conscientiser l’étudiant sur les limites de son inspiration et sur l’appropriation du travail d’un autre. (SA2.1k)
	Aptitudes technologiques	Malgré leur autodidactisme, les étudiants connaissent de moins en moins ce qu’est un ordinateur. (SA2.1m) On pense que les étudiants sont très fonctionnels avec la technologie, mais en fait ce sont de grands usagers d'applications. (SA2.1n)
Le développement de l’identité de créateur	L’encadrement	Les jeunes ont le jugement critique. Ils ont seulement besoin d’un peu plus d’expérience, plus d’encadrement, ou bien que nous l’intégrions plus tôt dans notre enseignement. (SA2.2a)
	Le levier à la création	La technologie est un outil comme un autre. Il s’agit de savoir comment l’utiliser comme un levier pour la création. (SA2.2h)
L’archive de recherches	L’élément d’archive	C’est comme un grand fil de nouvelles. (SA2.3c) Ils sont en train d’archiver et documenter comme un carnet d’artiste. (SA2.3d)
	Les références	Ils doivent répondre à des questions, ensuite ils doivent se positionner et trouver des références. (SA2.3f) L’idée c’est de les briser d’un <i>feed</i> d’images. (SA2.3g)

Sujet A – Identité d’ambivalence		
Axe thématique : Le rapport à la pratique enseignante		
Mots-clés : outils, application, ordinateur, recherche, responsabiliser, adaptation, stratégie, contexte, compétence, transfert de connaissances, méthodologie, communication, accompagnement		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
L’utilisation concrète d’outils technologiques	Applications informatiques	Pour les étudiants, l’utilisation d’un moteur de recherche, c’est comme boire un verre d’eau. Cela fait partie de comment ils l’intègrent dans leur quotidien. (SA3.1a) Il m’a montré comment il travaillait sur son téléphone au lieu de le dessiner. (SA3.1b)
	Le téléphone cellulaire	Je pense que cela peut être positif lorsque c’est bien encadré. Il faut seulement les responsabiliser. Plus ils sont matures, mieux ils savent l’utiliser, alors ça devient un outil qui peut être vraiment intéressant. (SA3.1j) Plusieurs n’ont plus d’ordinateur à la maison. Pour eux, l’utilisation technologique, c’est souvent leur cellulaire. (SA3.1k)
Le contexte d’enseignement	Adaptation sociale	On crée des créateurs. Il faut donc toujours se repositionner par rapport à nos besoins. (SA3.2h)
	Adaptation pédagogique	Il faut trouver des façons de s’adapter sur comment évaluer un projet et leur faire faire. (SA3.2n) Éventuellement, j’en étais rendu là. J’ai suivi des cours dans quatre universités, car il n’y avait pas la formation que je voulais vraiment. Le programme n’était pas aussi bien qu’il l’est en ce moment, je l’ai construit à partir de rien. (SA3.2q)
Les stratégies d’enseignement	La motivation	Ensuite, c’est dans le parascolaire que je le teste. Après cela, je l’intègre dans le cours. (SA3.3b) Je pense qu’il faut toujours laisser de la place pour les [étudiants] motivés. Il faut les récompenser, cela élève le niveau. (SA3.3c)
	Le suivi individuel	Tous les enseignants peuvent voir ce que les autres ont fait. Donc, si je n’ai jamais enseigné en première session, je peux voir ce qu’ils sont capables de faire. Nous avons ainsi une meilleure idée de ce qui se fait au niveau départemental chez nos étudiants. (SA3.3g)

	Les tutoriels	Je demande toujours le minimum pour atteindre la compétence. Ensuite, si l'étudiant est capable, je lui donne un but pour qu'il aille plus loin. Après cela, je trouve une façon qu'il aide quelqu'un d'autre, utiliser le transfert de connaissances. (SA3.3p)
	Le mentorat	Nous avons des étudiants qui sont payés pour aider d'autres étudiants. (SA3.3q) Cela leur donne une expérience et de la confiance en soi. Cela peut également aider la communication entre les étudiants. (SA3.3r) Je pense que l'accompagnement entre étudiants c'est quelque chose qui manque pour la formation avec les TIC. (SA3.3s)
	La mise à niveau	Ce qu'il nous manque vraiment, ce sont des cours de méthodologie. Savoir comment faire une recherche et comment l'ancrer. (SA3.3u) Mon travail, c'est d'amener tout le monde au même niveau, sans niveler par le bas. (SA3.3w)
	La communication entre collègues	Dans mon monde idéal, nous échangerions nos bons coups pédagogiques entre collègues. (SA3.3x)

Sujet B – Identité de retrait		
Axe thématique : Le rapport au temps		
Mots-clés : Génération, ennui, abstraction, imagination, créativité, recherche, post-fordisme, médias numériques, civilisation, convivialité		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
Comparaison générationnelle	Généralisation	Je trouve qu'il y avait plus de capacités d'abstraction chez les étudiants il y a dix ans qu'il y en a aujourd'hui. Tous les enseignants en arts le disent. (SB1.1b) Cette génération-là n'est plus capable d'endurer l'ennui. (SB1.1c)
	Apprentissage	Il y a de l'excellent dans toutes ces nouvelles méthodes d'apprentissage, cependant il y avait de l'excellent dans les anciennes méthodes également. (SB1.1f) Ils ne savent pas écrire. Les problèmes sont tous en amont. (SB1.g)
	Contexte social	Tout est planifié, ils n'ont pas le temps de rien faire ni de s'ennuyer. Je pense que l'ennui est une source de créativité. Mais, si on comble l'ennui, si on a plus le temps de ne rien faire... car dans la recherche créative, il y a de l'ennui aussi. (SB1.1i)
L'adaptation technologique (aspects positifs)	Les outils technologiques	Ils pourraient utiliser le téléphone pour faire de la photographie. Les téléphones sont rendus tout de même très performants. (SB1.2a) L'estampe numérique peut utiliser toutes sortes de médias mixtes, comme le dessin, la numérisation d'objets, leur dématérialisation par Photoshop, travailler les contrastes ; on peut intégrer tout ça. (SB1.2d)
	Application	C'est peut-être même plus facile avec des médias numériques. Par exemple, avec Photoshop, on peut faire un million de choses. (SB1.2e) C'est une nouvelle façon de travailler qui est très excitante. (SB1.2f)
	Contexte	Le post-fordisme, venant de Henry Ford, qui à son époque a créé l'industrialisation des tâches. Nous sommes post-fordiens, parce qu'à présent, ce ne sont plus des individus, mais des machines : on peut imprimer en 3D, la machinerie, etc. (SB1.2g) Nous sommes la civilisation de l'ordinateur, de l'informatique. (SB1.2h) Cela change, il y a de nouvelles formes d'arts qui apparaissent. (SB1.2j)

L'adaptation technologique (aspects négatifs)	Matériel, logiciels et programmes	Les étudiants ne connaissent pas des choses aussi simples que Word. Cela m'étonne tout le temps de voir qu'ils ne sont pas si habiles. (SB1.3a) Je voulais que les étudiants utilisent Moodle pour déposer leurs projets, mais c'était tellement long et compliqué que j'ai abandonné. (SB1.3b) Ces logiciels-là pourraient devenir plus conviviaux. (SB1.3d) J'ai hâte que ces nouvelles technologies deviennent plus simples et plus conviviales. (SB1.3e)
	Instantanéité de l'accès à l'information	Cependant, trop d'accès à l'information, c'est de la satisfaction immédiate. (SB1.3h) Il n'y a plus d'ennui, donc c'est anti-crétatif. (SB1.3g)
	Contexte social	On l'utilise trop, et à mauvais escient. (SB1.3j) Et même à moi, cela m'arrive de faire un travail qui me demande beaucoup d'attention. Et là à un moment donné, je suis blasée, alors je vais voir mes courriels, lire un article ; mais après, je reviens. (SB1.3m)

Sujet B – Identité de retrait		
Axe thématique : Le rapport à la culture		
Mots-clés : déconnexion, apprentissage, créativité, recherche, image intelligente, sélection, transformation		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
La surabondance d'informations et d'images	Sources de déconnexion	Ce que je reproche à la nouvelle technologie, c'est que cela apporte beaucoup de stimuli extérieurs qui déconcentrent. (SB2.1a) C'est difficile de faire le tri dans toutes ces informations. Peut-être que cela fait partie de notre apprentissage, mais pour l'instant, c'est un sérieux bogue à l'apprentissage et à la passation du savoir. (SB2.1b) C'est difficile de se connecter à la créativité et trop facile de s'en déconnecter. Les nouvelles technologies sont toutes des sources de déconnexion que l'on a à portée du doigt. (SB2.1d) Ce qui se passe à l'écran du téléphone est plus important que ce qui se passe dans la classe. (SB3.1g) La vie qui se passe au téléphone est plus importante pour eux que la vie réelle. (SB3.1l)
Développement de l'identité de créateur chez l'étudiant	Outils	Pour l'instant, ce qu'ils font avec le téléphone cellulaire, c'est assez superficiel. (SB2.2a) Un téléphone cellulaire, c'est anti-créatif. (SB2.2b) C'est mieux de rester <i>low-tech</i>, pour qu'ils sachent se débrouiller avec peu. Pourquoi leur donner des moyens astronomiques qu'ils n'auront plus par la suite ? (SB2.2c) J'ai plusieurs étudiants qui arrivent au cégep et qui ont déjà travaillé avec des logiciels de création lorsqu'ils étaient au secondaire. (SB3.1e)
	Accompagnement	Pourquoi elle est bonne cette image-là ? Qu'est-ce qu'elle a de particulier ? J'essaie de les envoyer sur des pistes qui vont leur permettre de rechercher un peu plus profondément. (SB2.2d)

	Contenu	Ils doivent comprendre que l'art n'est plus simplement une belle image, mais la recherche d'une image intelligente. (SB2.2g) Il faut choisir, sélectionner : déterminer ce qui en vaut la peine et ce qui n'en vaut pas la peine. (SB2.2i) Je crois que la création survivra à cela, mais cela la transformera radicalement. (SB2.2j)
--	---------	--

Sujet B – Identité de retrait		
Axe thématique : Le rapport à la pratique enseignante		
Mots-clés : développement, virtuel, réel, troubles d'apprentissage, individualité, introversion, abstraction, dissipation, concentration, intérêt, actualisation, pratique, passion, enseignement, attitude, créativité, discipline		
Rubrique	Thème	Perception / Expérience
Les étudiants	Contexte général	Les étudiants sont anxieux en général. (SB3.1a) Nous sommes en train de perdre des bouts de cerveau. Nous ne sommes plus capables de faire du calcul mental. On s'en va vers une catastrophe. (SB3.1b) La plupart d'entre eux ne sont pas capables d'écrire un texte avec une introduction, un développement et une conclusion. Les idées sont toutes mélangées. (SB3.1c)
	Contexte pédagogique	Au cégep c'est une épidémie. J'ai le tiers de mes étudiants qui ont des troubles d'apprentissage, en plus de ceux qui ont des troubles du spectre de l'autisme. (SB3.1i) Parfois, je trouve que mes étudiants en arts sont des petites 'bébittes' bien spéciales. Ce sont des gens beaucoup plus fermés sur eux-mêmes, plus individualistes et introvertis. (SB3.1k)
	La dissipation des étudiants	La capacité d'abstraction est disparue. On a de la misère à les « réintéresser ». Leur capacité à imaginer est beaucoup plus faible qu'avant. (SB3.1n) La dissipation des étudiants, c'est le fait que je n'aie pas mes étudiants tout à moi. C'est déjà dur de les intéresser à quelque chose. (SB3.1o) Mais en plus, imagine quelqu'un qui n'écoute pas, qui est sur son téléphone, ou bien qui a un déficit d'attention. Ils ont de la misère à se concentrer. (SB3.1p)
L'enseignant	Représentation	Je m'en vais dans peu de temps. J'ai bien hâte. (SB3.2d) Je me suis déjà fait traiter d'artiste latente. (SB3.2s)
	L'artiste-enseignant	Parce qu'être artiste, c'est une attitude. C'est une façon de voir la vie, et c'est une façon d'aborder la création. Quand tu es artiste, tu l'es partout dans ta vie. (SB3.2q) C'est difficile être enseignant et avoir une production en même temps. C'est presque héroïque. C'est facile d'être enseignant et d'être que ça. (SB3.2r)

	L'enseignant- artiste	Je pense que c'est clair qu'il y en a qui sont plus enseignants qu'artistes, et qu'il y en a qui sont plus artistes qu'enseignants. (SB3.2t) Il y a même parfois des chicanes entre les profs-artistes et les artistes-profs. (SB3.2u) L'enseignant prend la place lorsqu'il faut faire de la discipline. (SB3.2v) Quand les résultats sont très décevants, ou quand tu réalises que les étudiants ne mettent pas la main à la pâte, alors là il faut que le prof prenne la place. (SB3.2w)
	La pratique enseignante	On sait que l'on part de quelque chose, et que tranquillement, on va essayer de personnaliser cela. C'est ça l'apprentissage. (SB3.2e) Est-ce que l'on appauvrit notre intelligence, est-ce que la nouvelle technologie rend notre cerveau paresseux? Ou va-t-elle développer de nouvelles sections de notre cerveau qui ne l'étaient pas, au profit de d'autres que l'on abandonne ? (SB3.2h) Nous avons refait le cursus du programme en arts il y a quelques années. La plupart de mes collègues étaient contre l'intégration de la vidéo, mais un autre de mes collègues et moi étions vraiment pour. Je suis arrivée avec l'argument massue : « Vous voulez que l'on soit le seul département en arts visuels du Québec qui n'utilise pas les outils du 21^e siècle? » (SB3.2i) On travaille fort, parce qu'il faut aller séduire chaque étudiant. (SB3.2j)
	Actualisation de la pratique	À un certain moment, je me suis dit que je devais relancer ma création personnelle. Je devais me mettre à jouer avec cela. Je l'enseignais, mais je ne faisais pas d'œuvre avec ça. (SB3.2k) Je me suis dit que je voulais aller me réinventer. (SB3.2l) Donc, le fait d'avoir été obligée d'enseigner cela, ça a fait de moi une meilleure artiste, je pense. Cela s'additionne à toutes mes autres façons de faire de l'art. Cet enseignement est venu enrichir mon travail d'artiste. (SB3.2n) C'est sûr que ça doit devenir une passion, car il faut se mettre à jour continuellement. (SB3.2p)

Sujet C – Identité d'autonomie		
Axe thématique : Le rapport au temps		
Mots-clés : Génération, maturité, troisième âge, culture, adaptation, théorie, pratique, préparation		
Rubrique	Thème	Extraits
Comparaison générationnelle	Technologie	Car dans la génération qui s'en vient, plusieurs étudiants ont fait leur secondaire sur une tablette. (SC1.1a)
	Maturité	Ensuite, ils vont à l'université ou dans le monde professionnel : on ne recule pas en arrière. (SC1.1c)
	Le troisième âge	Il y a des gens qui retournent à l'école après une carrière, ainsi que des retraités. (SC1.1e) Cependant, pour les gens du troisième âge, cela ne fonctionne pas toujours, mais ils sont de bons leaders positifs en classe. (SC1.1f) Par exemple, il y a une dame qui a décidé d'abandonner le cours, car elle avait de la difficulté. Pourtant, elle a fait son cours avec Photoshop, mais elle ne suit que des procédures. (SC1.1g) Ils apprennent très vite, sauf les personnes à la retraite, car ils ne sont pas du tout dans cette culture-là. (SC1.1h)
Adaptation au contexte	Des étudiants	Nous ne sommes pas au secondaire. (SC1.2b) Les groupes changent. (SC1.2e)
	Pédagogique	Cette session-ci, j'ai ré-inversé la classe à un moment donné. (SC1.2j) En dessin, c'est beaucoup moins long, parce que chaque semaine on enseigne une notion. SC1.2k) Je suis capable de m'adapter à toute situation. (SC1.2o)
Cursus	Première année	C'est quelque chose qui devrait se faire en début de session. (SC1.3a) Le premier cours, il y en a toujours deux ou trois qui ne l'ont pas fait. (SC1.3c)
	Deuxième année	Je dirige, car on est en deuxième année et on fait des œuvres. (SC1.3g) En deuxième année, ils doivent parler de leur travail. (SC1.3h)

Temps de préparation / perte de temps	Par rapport à l'apprentissage	Donc, une heure de théorie, deux heures de pratique, et deux heures de préparation à la maison. (SC1.4b) Si tu le fais en deux heures, tant mieux pour toi. Si cela te prend un peu plus de temps, ce n'est pas grave, prends-le. (SC1.4c) La première fois que je l'ai donné, j'ai demandé une rétroaction aux étudiants. (SC1.4e) La première semaine, il y avait vraiment trop de préparation. Cela dépassait les deux heures. (SC1.4f)
	Par rapport à l'enseignement	Personnellement, comme enseignante, je trouve que pédagogiquement c'est beaucoup plus simple de faire ça, même si cela prend du temps. (SC1.4h)

Sujet C – Identité d'autonomie		
Axe thématique : Le rapport à la culture		
Mots-clés : Culture technologique, adaptation, influence, ordinateur, démarche, œuvre, référence culturelle, recherche, lien		
Rubrique	Thème	Extraits
La culture technologique	Contexte	Peut-être qu'ils sont moins habitués avec l'ordinateur, ou bien c'est qu'il y a beaucoup de choses à retenir. (SC2.1a) Ils savent ouvrir un document, mais ils ne sont pas connaisseurs. Ils ne maîtrisent pas très bien les logiciels. On pense qu'ils les connaissent bien, mais ce n'est pas le cas. (SC2.1b)
	Apprentissage	C'est un gros problème au cégep, ils ne savent pas prendre des notes. (SC2.1d) C'est trop d'informations, dans un cours avec tous les choix qu'ils font. (SC2.1e)
Développement de l'identité de créateur chez l'étudiant	Développement de la démarche artistique	Je les aide également, car en deuxième année, ils doivent parler de leur travail. Donc, la semaine avant de remettre leur travail, je leur demande d'écrire un texte et de faire une présentation orale afin de présenter leur démarche, leur œuvre. (SC2.2c) De les amener à dire pourquoi ils établissent un lien entre leur production et cette production-là. (SC2.2d)
	Références culturelles, influences	Entre parenthèses, j'explique ce qu'est une référence culturelle. Cela peut être un artiste, une œuvre, une vidéo, la télé, le cinéma, peu importe, Tou.tv même! (SC2.2f) Je le vois dans leurs œuvres. Je vois les influences dans leurs œuvres. C'est pour cela que j'essaie de les amener à nommer leurs références, pour qu'ils prennent conscience qu'ils sont influencés. (SC2.2h) Ils voient plein de choses. Ne serait-ce qu'aller au Musée des Beaux-arts, ça leur ouvre plein d'horizons. (SC2.2i)
	Discrimination de l'information	Je leur donne des exemples de sites où ils peuvent aller chercher de la musique libre de droits. Je leur montre également comment ils peuvent faire de la recherche dans Google et comment trouver si leurs sources sont libres de droits ou non. (SC2.2j)

Sujet C – Identité d'autonomie		
Axe thématique : Le rapport à la pratique enseignante		
Mots clés : Plateforme, apprentissage, stratégie, téléphone, point de chute, expérience d'apprentissage, adaptation, contexte, pédagogue, arts visuels, créatif, pratique, arts contemporain, interaction, rétroaction, classe inversée		
Rubrique	Rubrique	Rubrique
Le contexte d'enseignement	L'identité professionnelle	Je me définis comme une pédagogue en arts visuels. (SC3.3q) Je pense que ma place serait plus en enseignement aujourd'hui, c'est là que j'ai le goût d'œuvrer, car l'enseignement c'est ultra créatif. (SC3.3t) Je travaille avec des collègues qui ont des pratiques en arts visuels contemporaines actives. Je trouve que c'est important d'avoir différents profils dans une équipe. (SC3.3v) J'apprécie les collègues qui vont en sabbatique pour exposer. Ce qu'ils rapportent est enrichissant. Pour les étudiants, c'est vraiment important de voir un exemple. (SC3.3x)
Le contexte d'apprentissage	Les étudiants	Le quart de la classe a une fiche au service adapté, ce qui signifie qu'ils ont des problèmes d'apprentissage, ou qu'ils ont besoin d'accommodements. (SC3.4a) Lorsque les attentes sont claires, ça leur parle. Plus on est clairs, plus l'étudiant s'engage. (SC3.4c) C'est un apprentissage actif, où l'étudiant doit me laisser des traces pour que je puisse vérifier que la préparation a été bien faite. (SC3.4f) Il peut être avachi dans son divan et faire sa préparation de cours. (SC3.4g)
	Responsabilisation des étudiants	Il n'en tient qu'à eux. Tu veux performer, viens. Tu as de la difficulté, viens me voir parce que clairement en classe ça ne fonctionne pas. (SC3.4n)

Les stratégies d'enseignement	La gestion de classe	L'avantage du formulaire, c'est qu'ils peuvent obtenir une copie de leurs réponses. Ça veut dire que toutes leurs notes de cours sont là, dans un cahier interactif. » (SC3.5b)
	Les évaluations	À notre cégep, on a un règlement en arts visuels qui nous aide beaucoup dans l'enseignement. Un étudiant qui ne participe pas ou qui n'est pas vraiment présent en classe peut se faire enlever jusqu'à 30% de sa note, à chaque évaluation. (SC3.5d) Je réponds par des couleurs : rouge ça ne va pas, ça veut dire de prendre rendez-vous avec moi. Vert, il n'y a pas de commentaire, car ça va bien. Jaune, je mets un commentaire. Cela donne une rétroaction à l'étudiant. (SC3.5e)
	La classe inversée	Il y a une partie technique, mais il y a également une partie de création. Il faut que l'étudiant soit à l'aise avec le médium pour créer. Pour faire ça, j'enseigne en classe inversée. (SC3.5h) Je m'attends qu'ils aient fait leur préparation préalable quand ils arrivent en classe. Je l'invite à sortir de la classe pour aller faire sa préparation. (SC3.5j) C'est certain qu'en classe inversée, il peut arriver qu'il y ait des gens qui ne fonctionnent pas bien là-dedans. Sinon, avec un peu plus d'encadrement, ils sont corrects. (SC3.5l) C'est plutôt hybride. Comme enseignant, il faut toujours être prêt à ré-inverser ce qui a été inversé. De toute façon, cela ne change rien, car au niveau des TIC, c'est déjà fait : que je le fasse en classe ou en dehors, le cours est fait quand même. (SC3.5m) La deuxième fois qu'on l'enseigne, on est pas mal content, car on arrive à se concentrer sur ceux qui sont en difficulté. (SC3.5n) Je trouve que la classe inversée leur apprend à s'engager et à prendre des notes. (SC3.5o)

	Les capsules vidéo	L'étudiant apprend la théorie en dehors des heures de la classe. (SC3.5r) Chaque semaine, il y aurait seulement une petite capsule à faire. (SC3.5s) J'en suis venue à réaliser de ne jamais dépasser les vingt minutes au total en matière de visionnage de capsule. C'est le seuil d'attention. (SC3.5t)
--	--------------------	---

APPENDICE A

PARCOURS DU PROGRAMME COLLÉGIAL EN BEAUX-ARTS EN 1967-1968

Ministère de l'Éducation - Direction générale de l'enseignement collégial

ORIENTATION : BEAUX-ARTS

CHAMP DE CONCENTRATION : ARTS PLASTIQUES Programme 54

PREMIERE SESSION			DEUXIEME SESSION		
12			12		
601-101-22	Langue et Littérature	3-0-3	601-201-22	Langue et Littérature	3-0-3
303-101-00	Philosophie	3-0-3	303-201-00	Philosophie	3-0-3
503-101-90	ARTS PLASTIQUES	6-3-6	503-201-90	ARTS PLASTIQUES	6-3-6
	COURS CONNEXE			COURS CONNEXE	
	COURS CONNEXE			COURS CONNEXE	
	Cours Complémentaire			Cours Complémentaire	
	Éducation Physique	2		Éducation Physique	2
TROISIEME SESSION			QUATRIEME SESSION		
12			12		
601-301-22	Langue et Littérature	3-0-3	601-401-22	Langue et Littérature	3-0-3
303-301-00	Philosophie	3-0-3	303-401-00	Philosophie	3-0-3
503-301-90	ARTS PLASTIQUES	6-3-6	503-401-00	ARTS PLASTIQUES	3-3-3
	COURS CONNEXE		503-411-00	ARTS PLASTIQUES	3-3-3
	COURS CONNEXE			COURS CONNEXE	
	Cours Complémentaire			Cours Complémentaire	
	Éducation Physique	2		Éducation Physique	2

BIBLIOGRAPHIE

- Ash, K. (2008). Digital approach to art ed. gains momentum. *Digital Directions: Trends and Advice for K-12 Technology Leaders*, 1(4). Récupéré de http://www.edweek.org/dd/articles/2008/06/05/04artsidebar_web.h01.html
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 18-25. doi:10.7202/1000008ar
- Beaudoin, J.-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. *Éducation permanente*, 121, 13-52.
- Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas. *Éducation et francophonie*, 41(1), 45-69.
- Bérubé, B. et al. (1996). *L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques au collégial*. Récupéré de <http://www.usherb.ca/performa/tic>
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques : destiné au personnel enseignant du réseau collégial*. Montréal, Canada : Collège de Rosemont. Récupéré de https://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2005-06_Referentiel-competences-technopedagogiques-enseignants-collegial.pdf
- Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Cabot, C. et Lévesque, M.-C. (2014). Intégration des TIC et motivation en français : rapport de recherche (rapport N°PAREA 2012-006). Récupéré de <https://cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf>

- Centre francophone d'informatisation des organisations. (2010). *Rapport annuel NETendances 2009 : évolution de l'utilisation d'Internet au Québec depuis 1999*. Montréal, Canada : Auteur. Récupéré de <https://cefrio.qc.ca/media/2034/netendances-2009.pdf>
- Chaîné, F. et Bruneau, M. (1998). De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 475-486. doi:10.7202/031968ar
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité*, 32(2), 50-77. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(2\)/32-2-cleret.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-cleret.pdf)
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. et Payette, G. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cormier, D. (1993). Schème explicatif phénoménologique-expérientiel de la toxicomanie. *Toxicomanies : styles de vie*. Montréal, Canada : Méridien.
- Côté, F. (2012). Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique. *Pédagogie collégiale*, 25(2), 18-23.
- Dassylva, M. (2004). La naissance des cégeps, 1964-1971 (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Récupéré de <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35248>
- Delacruz, E. M. (2009). Art education aims in the age of new media: Moving toward global civil society. *Art Education*, 62(5), 13-18.
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. doi:10.7202/1015057ar

- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4993>
- Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(2), 54-68.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Faucher, C. (2003). Entrevue avec Moniques Richard. *Vision*, 61, 14-20.
- Faucher, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans le cyberspace : jonctions avec la classe d'art* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/6046>.
- Faucher, C. (2014). Pratiques culturelles de jeunes dans le cyberspace et classe d'art : quelles relations ? *Revue canadienne d'éducation artistique/Canadian Review of Art Education*, 41(2), 150-168.
- Faucher, C. et Richard, M. (2006). Corps + fictions technologiques : vers une pédagogie posthumaine adaptée à la culture des jeunes. Dans P. P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (p. 77-86), Université Concordia, Montréal, Canada.
- Fédération des professionnels de l'art contemporain. (2001). *Actes du troisième congrès interprofessionnel de l'art contemporain L'art, des artistes et des professions, changer les conditions de l'art en France*. Nantes, France
- Forget, D. (2005). Impacts des TIC dans l'enseignement collégial : une métasynthèse réalisée par l'Association pour la recherche au collégial. *Pédagogie collégiale*, 18(3), 43-47.
- Forquin, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Société*, 26(3), 4-7.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. Dans L. H. Martin, H. Gutman et P. H. Hutton (dir.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (p. 16-49). Amherst, MA : University of Massachusetts Press.
- Gaillot, B. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*. Récupéré de <http://www4.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/docs/gaillot.pdf>

- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, France : ESF.
- Giroux, H. A. et Simon, R. I. (1989). *Popular culture, schooling and everyday life*. New York, NY : Bergin & Garvey Publishers.
- Gohier, C. (2005). *L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique*. Communication présentée au 25^e colloque AQPC Le Cégep, pour savoir agir (p. 214-221).
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J.-G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. *McGill Journal of Education*, 43(3), 429-450.
- Gosselin, P. (2006). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le gouvernement du Portugal Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle, Lisbonne, Portugal.
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Récupéré de <http://www.competenceacreer.uqam.ca>
- Gregory, D. C. (2009). Boxes with fires: Wisely integrating learning technologies into the art classroom. *Art Education*, 62(3), 47-54.
- Howe, R. (2013) *Réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences : pour planifier avec cohérence*. Récupéré de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/document_2013_561.pdf
- Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris, France : Dunod.
- Johnson, C. W. (2001). *The evolution of post-graduate baccalaureate students conception of the artist-teacher role during a teacher certificate program* (thèse de doctorat). Université du Minnesota, Minneapolis, MN.

- Joyal, F. (2008). *Duo, duel et deuil : représentations de la dialectique tradition/novation entourant l'intégration des TIC chez des enseignants d'arts plastiques au secondaire : par une approche qualitative réfléchie* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/931>
- Karsenti, T. (2005). What are the factors related to the successful use of ICTs by student-teachers at the elementary-school level? Dans *Proceedings of the World conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications 2005* (p. 2726-2731). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education.
- Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa, Canada : Centre de recherches pour le développement international.
- Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Conclusion : bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 459-470. doi:10.7202/007363ar
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 1-29.
- Karsenti, T., Tchombé, T., Touré, K., Tchameni Ngamo, S. et Maïga, M. (2013). *ICT for quality education in the 21st century: Lessons from pioneering schools in Africa*. New York, NY : Peter Lang.
- Langelier, V. (2009). Enseignants ou artistes, qui sommes-nous ? *Vie des arts*, 53(214), 46.
- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Récupéré de https://cdc.qc.ca/parea/728660_PAREA_lauzon_1996.pdf
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Editions d'Organisation.

- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Communication présentée à la Conférence pour le ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, Canada.
- Lemerise, S. (2005). L'enseignement des arts, la culture populaire et le ludique : une perspective historique. Dans M. Richard (dir.), *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité* (p. 149-168). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lepage, C. (2014). La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles. *L'annuaire théâtral*, 55, 23-41. doi:10.7202/1033700ar
- Maffesoli, M. (1992). *La transfiguration du politique, la tribalisation du monde*. Paris, France : Grasset.
- Major, D. (2005) L'ouverture sur le monde : l'art comme passerelle entre les cultures. Dans M. Richard (dir.), *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité* (p. 225-242). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris, France : L'Harmattan.
- Manneh, A. (2002). *Environnements technologiques et développement de compétences en arts appliqués : étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants du collégial* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/536>
- Mayo, S. (2007). Implications for art education in the third millenium: Art technology integration. *Art Education*, 60(3), 45-51.
- Merriam-Webster. (2007). *Technology*. Récupéré de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/technologies>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2008). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://cdi.merici.ca/2012-09-20/avenir-enseignement-collegial.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2012). *Arts visuels (510.A0) : programme d'études préuniversitaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/510.A0-Arts-visuels-VF.pdf
- Mizuko, L., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P., ... Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. Chicago, IL : MacArthur Foundation. Récupéré de <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>
- Monchatre, S. (2008). *L'« approche par compétences », technologie de rationalisation pédagogique : le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal, Canada : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Récupéré de http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/147610.pdf
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développements professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Olejarz, H. (1996). *Integrating technology into the art curriculum*. Récupéré de <http://www.olejarz.com/teched/essays/arttech.html>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin. doi:10.3917/arco.paill.2012.01
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Poellhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014). Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 157-208). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier-St-Laurent, S. et Géraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep : résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. Montréal, Canada : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Récupéré de <https://cdc.qc.ca/pdf/poellhubert-karsenty-sondage-etudiants-tic-synthese-2012.pdf>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres, Royaume-Uni : Routledge. doi:10.4324/9780203507711
- Richard, M. (2001). L'identité permutable ou quand la culture scolaire s'ouvre à la culture populaire. Dans L. Julien et L. Santerre. (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation* (p. 211-222). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Richard, M. (2005a). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2005b). *La culture populaire chez les jeunes : entre projets artistiques et projets pédagogiques*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2010). Body and technological fictions: For a renewed art pedagogy through new media narratives. Dans C. Mullen et J. Rahn (dir.), *Viewfinding: Curriculum perspectives and practices for teaching art and new media* (p. 183-203). New York, NY : Peter Lang.
- 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, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2014). Nourrir la pratique créative par des projets multimodaux. *Canadian Art Teacher*, 12(2), 6-15.

- Richard, M. et Bissonnette, S. (1998). *Comment construire une des compétences en classe ?* Récupéré de <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>
- Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Roberts, B. A. (1993). *I, musician towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. St-John, Canda : Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror: Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2), 2-42.
- Rocher, G. (2008). L'engendrement du cégep par la commission Parent. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (2^e éd., p. 9-17). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Roland, C. (2007). *2nd annual Internet survey for art teachers: Summary of the results*. Récupéré le 18 décembre 2019 de <http://www.artjunction.org/archives/InternetSurvey07.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherches en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. et Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf>
- Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher careers, crisis and continuities*. Londres, Royaume-Uni : The Falmer Press.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale ? *Revue française de pédagogie*, 132, 33-41.
- Statistique Canada. (2015). *Définition de la culture*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/87-542-x/2011001/section/s3-fra.htm>

- Strinati, D. (1995). *An introduction to theories of popular culture*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Tardif, M. (1996). *Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie : dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle?* Communication présentée au 16^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale Moi, j'enseigne au collégial tenu, Montréal, Canada.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris, France : Les Éditions Fayard. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/critique_de_la_modernite/touraine_critique_de_la_modernite.pdf
- Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12-16.
- Tremblay, G. (1995). D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 28-32.
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 307-328.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF.
- Zakharthouk, J.-M. (2005). *L'enseignant, un passeur culturel*. Communication présentée à la 3^e rencontre nationale Cdi-Doc à Bordeaux, France, 24-25 octobre 2005.