UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX : INTERFACE HYPERNUMÉRIQUE D'ŒUVRES D'ART QUÉBÉCOIS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ARTS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

ANDRÉE-CAROLINE BOUCHER

MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.04-2020). 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

Dès maintenant, je tiens à remercier mes professeurs qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours de 3e cycle. D'abord, je voudrais remercier Mme Francine Gagnon-Bourget qui m'a convaincue de retourner à l'université pour faire des études supérieures, qui m'a inspirée et guidée depuis 2012 et, même, bien avant. Je voudrais remercier Mme Moniques Richard, ma directrice de thèse, d'avoir accepté de prendre la direction de ma thèse en cours de rédaction et de m'avoir permis de participer à des groupes de recherche stimulants. Mme Richard a su m'encourager à persévérer et à donner le meilleur de moi-même. Enfin, je tiens sincèrement à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, pendant ces sept années, ont contribué à la poursuite de ce doctorat ponctué d'embûches, d'obstacles et de petites victoires. Il n'y en a plusieurs, mais je me permets de nommer les suivantes : André, Béatrice, Christine, Claude, Dominique, Élyse, Geneviève, Guy, Jean-François, Marie-Claude, Marilyn, Nathalie, Nicole et Suzanne.

DÉDICACE

À ma fille Béatrice, mon éternelle muse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES viiii

LISTE DES TABLEAUX xxivv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xvivi

RÉSUMÉ xviii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 6

1.1 Origine de la problématique 6

1.1.1 Une expérience singulière 6

1.1.2 Motivation de la recherche 9

1.2 Problématiques abordées par cette recherche 10

1.2.1 Décalage école/art actuel d'ici et d'ailleurs 13

1.2.2 Décalage école/culture des jeunes 17

1.2.3 Décalage école/TIC 18

1.3 Champ de la recherche 21

1.3.1 Questions de recherche 22

1.3.2 Objectif et pertinence de la recherche 23

CHAPITRE II cadre théorique 26

2.1 La culture à l'école 26

2.2 L'interprétation en art 29
2.3 Les technologies de l'information et de la communication en éducation 33
2.3.1 Le connectivisme 33
2.3.2 Exemple appliqué du connectivisme 41
2.3.3 Critiques du connectivisme 42
2.3.4 L'apprentissage connecté ou le «*connected learning*» 43
2.3.5 Exemple appliqué de l'apprentissage connecté 50
2.3.6 Critique de l'apprentissage connecté 51
2.4 Les compétences professionnelles 54
2.5 La littératie médiatique multimodale 58

CHAPITRE III MÉTHODOLGIE 64
3.1 La recherche de développement d'objet 64
3.1.1 La pensée design ou le «*design thinking*» 71
3.1.2 Analyse de la demande/Analyse des besoins 76
3.1.3 Cahier des charges/Définition de solutions 78
3.1.4 Conception de l'objet/Conception 83
3.1.5 Préparation/Création d'un prototype 83
3.1.6 Développement, test/Mise au point 84
3.1.7 Implantation/Implémentation 87

CHAPITRE IV ANALYSE DES BESOINS 90
4.1 Recension des répertoires culturels 90
4.2 Analyse des répertoires culturels 100
4.3 La population interrogée 103
4.4 Les considérations éthiques 103
4.5 La collecte des données via un questionnaire 104
4.6 L'analyse des questionnaires 107
4.7 L'interprétation des résultats 117

CHAPITRE V DÉFINITION DE SOLUTIONS 121
5.1 Solution 1 : stratégie pédagogique - le trialogue culturel 124
5.2 Solution 2 : stratégie pédagogique - la compétence à Interpréter 133
5.3 Solution 3 : Objet hypernumérique - le répertoire culturel INFLUX 154

CHAPITRE VI CONCEPTION ET CRÉATION 157
6.1 Les droits d'auteurs pour l'usage des œuvres 157
6.2 Les partenaires 159
6.3 Conception théorique 161
6.4 Création de prototypes 168
6.5 Cahier des charges 180
6.6 Recherche de firmes 183
6.7 Développement, test et mise au point de l'objet hypernumérique 185
6.8 Implémentation de l'objet hypernumérique 188

CONCLUSION 190

ANNEXE A CERTIFICAT ÉTHIQUE 195

ANNEXE B QUESTIONNAIRE 196

ANNEXE C DOCUMENT DE PRÉSENTATION 203

ANNEXE D COURRIEL DE RECRUTEMENT 213

ANNEXE E STATISTIQUES ET RÉPONSES UNIQUES 215

ANNEXE F EXEMPLES DE RÉALISATIONS INTERPRÉTATIVES EN LIEN AVEC LA COMPÉTENCE INTERPÉTER 240

ANNEXE G LETTRES D'APPUI 242

ANNEXE H LETTRES AUX MINISTRES 259

ANNEXE I ARBORESCENCES 264

RÉFÉRENCES 282

LISTE DES FIGURES

Figure Page

2.1 Résumé schématique du connectivisme sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020..... 29

2.2 Résumé schématique des actions et compétences liées au connectivisme sous forme d'infographie par Andrée-Caroline Boucher, 2020 37

2.3 Résumé schématique des concepts liés du connectivisme sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020..... 38

2.4 Résumé schématique des concepts liés à l'apprentissage connecté sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020 45

2.5 Résumé schématique des théories de l'apprentissage dans le temps sous forme d'infographie par Andrée-Caroline Boucher, 2016 54

2.6 Tableau synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant. (*Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*, 2020, p. 43)……..... 51

2.7 Résumé schématique du concept de la littératie médiatique multimodale sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020 60

3.1 Mise en parallèle de deux modèles pédagogiques : le modèle SAMR de Puentedura et la taxonomie de Bloom par Kathy Schrock, 2013..... 66

3.2 Les cinq phases du développement d'objet selon Van der Maren (2014, p. 147), illustrées par Andrée-Caroline Boucher, 2019 68

3.3 Les six phases de développement d'objet inspiré de Van der Maren (2014), illustrées par Andrée-Caroline Boucher, 2021 70

3.4 *Sketchnote* des mots-clés relatifs à la pensée design par Andrée-Caroline Boucher, 2018 71

3.5 Les étapes du *design thinking* selon l'Université Stanford 73

3.6 Les 6 phases du développement d'objet inspirées de Jean-Marie Van der Maren et de la Pensée design, version réactualisée finale par Andrée-Caroline Boucher, 2022 75

3.7 Premier schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'UQAM, 2015 78

3.8 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2017 79

3.9 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2019 80

3.10 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2021 81

3.11 La mise au point avant la mise en marché selon Van der Maren, 2014 84

4.1 Capture d'écran du résumé des réponses au questionnaire à partir du logiciel Lime Survey 106

4.2 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question B7 107

4.3 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question C2 108

4.4 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question D5…….. 109

4.5 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question D6 110

4.6 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question E1 111

4.7 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question F1 112

4.8 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G1 113

4.9 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G3 114

4.10 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G6 115

5.1 Stratégie pédagogique du trialogue culturel par Andrée-Caroline Boucher, 2019 124

5.2 Souris punk, par Guy Boutin, 2016, huile sur toile. Avec l'aimable permission de l'artiste 128

5.3 Tags par l'artiste Gone Coastal, photographiés au 151 Sainte-Catherine Est, Montréal, le 20 août 2016 129

5.4 We the Youth, par Keith Haring, 1987, murale peinte photographiée à l'intersection de la 22e Rue et de la rue Ellsworth à Philadelphie, image libre de droits..... 129

5.5 Exemple d'une exploitation du trialogue culturel en arts plastiques par Andrée-Caroline Boucher, 2022..... 130

5.6 Échelle de progression des nuances entre les compétences en arts plastiques dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021……..... 135

5.7 Ébauche 1 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021..... 137

5.8 Ébauche 2 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021..... 138

5.9 Ébauche 3 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2022..... 139

5.10 *L'hommage à Rosa Luxemburg*, Jean Paul Riopelle, 1992, acrylique et peinture en aérosol sur toile. Image libre de droits 142

5.11 Simulation d'un film d'animation multimodal inspiré de l'œuvre de Jean Paul Riopelle par Andrée-Caroline Boucher, 2022..... 143

5.12 *Sketchnote* qui résume la littératie médiatique multimodale par Andrée-Caroline Boucher, 2020 148

6.1 Exemple d'une représentation arborescente en mathématiques (s.n., s.d.). Image libre de droits 159

6.2 Schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2016 162

6.3 Schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2017 162

6.4 Arborescence du Répertoire culturel INFLUX, 2019 163

6.5 Arborescence du Répertoire culturel INFLUX, 2021 164

6.6 Capture d'écran de la version préliminaire de la Plateforme nationale de ressources éducatives numériques, l'École ouverte (MEQ, 2021) 169

6.7 Capture d'écran de la page « Accueil » du second prototype réalisé avec l'application WIX 171

6.8 Capture d'écran de la page « Recherche » du second prototype réalisé avec l'application WIX 172

6.9 Capture d'écran de la page « Communauté » du second prototype réalisé avec l'application WIX 173

6.10 Capture d'écran de la page « Dossiers » du second prototype réalisé avec l'application WIX 174

6.11 Capture d'écran de la page « Blogue » du second prototype réalisé avec l'application WIX 175

6.12 Capture d'écran de la page « Mon portfolio » du second prototype réalisé avec l'application WIX 177

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Recension des répertoires culturels québécois	90
4.2	Recension des portails culturels de la Francophonie	96
5.1	Tableau synthèse d'un exemple concret du trialogue culturel	126
5.2	Comparaison de la compétence « Interpréter » dans les différentes disciplines du domaine des arts selon le PFEQ (MELS, 2007)	133
5.3	Exercice d'illustration des composantes de la compétence Interpréter par l'exemple de l'exploitation de l'œuvre *L'hommage à Rosa Luxembourg* de Jean-Paul Riopelle (2021)	144
5.4	Tableau comparatif des composantes relatives de la compétence Interpréter en lien avec la littératie médiatique multimodale	151
6.1	Cahier de charge synthétisé sous forme de tableau en lien avec le cadre théorique	178
6.2	Comparatif des firmes selon leurs services, forces et défis. Par soucis éthiques, les noms des firmes ont été cachés	181

6.3 Étapes et échéancier du développement de l'objet hypernumérique : Répertoire culturel INFLUX 184

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACCPQ	Association des conseillères/ers pédagogiques du Québec
AQÉDÉ	Association québécoise des enseignants de la danse à l'école
AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
ATEQ	Association théâtre éducation du Québec
CSS	Centre de services scolaires
FAD	Formation à distance
MBAM	Musée des Beaux-Arts de Montréal
MCC	Ministère de la Culture et des Communications
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation

MNBAQ Musée national des Beaux-Arts du Québec

MIE *Minimally Invasive Education*

MOOC *Massive open online course*

OSQ Orchestre symphonique de Québec

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de concevoir un objet hypernumérique accessible aux différents intervenants scolaires du Québec afin de développer les compétences en arts à partir des œuvres du patrimoine artistique québécois. À partir d'observations, certains décalages entre l'école et la société ont été constatés en ce qui concerne le patrimoine culturel, cette recherche en cible trois : le décalage école/art actuel d'ici et d'ailleurs, le décalage école/culture des jeunes et le décalage école/TIC. En synthétisant la recension des écrits et des pratiques, deux questions apparaissent. Pour combler ces décalages, le patrimoine artistique québécois devrait-il être exploité davantage en classe et, si oui, pourquoi et comment? Cette exploitation serait-elle accrue et améliorée par un accès numérique fluide et facile à des œuvres d'art du Québec, et s i oui, comment? Pour répondre à ces questions, le cadre théorique aborde différents thèmes, dont la culture à l'école, l'interprétation en art, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et des communications, les théories de l'apprentissage en lien avec le numérique, telles que le connectivisme et le *connected learning*, le développement professionnel des enseignants et la littératie médiatique multimodale.

La méthodologie de la recherche-développement selon Jean-Marie Van der Maren a été choisie, tout en s'inspirant du processus d'innovation de la pensée design (*design thinking*). L'analyse des besoins effectuée au printemps 2021 a permis de bien saisir

les décalages école/société. À l'aide d'un questionnaire rempli par 265 intervenants scolaires du Québec afin de mieux cerner leurs besoins en lien avec un accès fluide au patrimoine artistique québécois. Ainsi, l'interprétation des réponses valide l'existence des trois décalages observés au départ. Trois solutions sont avancées afin de diminuer ces décalages. La première est une stratégie pédagogique basée sur le déploiement de l'approche novatrice du trialogue culturel. Cette approche catalyse trois types de repères culturels : de la culture générale et immédiate provenant de la culture internationale; de la culture québécoise; de la culture des jeunes. La seconde solution est l'inclusion d'une nouvelle compétence dans le programme d'arts plastiques, soit la compétence à Interpréter. La troisième est le développement d'un objet pédagogique hypernumérique sous la forme d'un répertoire culturel, intitulé INFLUX, qui intègre les deux premières solutions. La conception et la création de prototypes de cet objet hypernumérique ont été faites en tenant compte des éléments du cadre théorique et en intégrant les trois solutions tout en restant à l'écoute des destinataires. Compte tenu des limites temporelles et budgétaires, il en résulte un prototype en ligne dont l'implantation ne sera pas traitée dans cette recherche. Découlent de cette recherche plusieurs pistes de solutions : la création et l'utilisation du trialogue culturel, de la compétence à Interpréter en arts plastiques et du Répertoire culturel INFLUX. Ce répertoire permettra au patrimoine artistique québécois d'être exploité, reconnu et aimé des élèves, et ce, de façon fluide et sensible.

Mots-clés : Patrimoine artistique québécois, dimension culturelle, interprétation en art, technologies de l'information et des communications, connectivisme, *connected learning*, développement professionnel des enseignants, littératie médiatique multimodale.

INTRODUCTION

Le système scolaire québécois manifeste depuis longtemps son désir de rehausser la culture des jeunes. À cet égard, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a clairement adopté cet objectif plus que louable dans son document *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003). En effet, déjà en 1995, lors des états généraux sur l'éducation, Paul Inchauspé, président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Réaffirmer l'école (1997), nommait de façon explicite ce besoin impératif d'un rehaussement culturel auprès du milieu scolaire québécois. Toutefois, force est de constater, après toutes ces années, par le biais de différentes observations non exhaustives, que cet objectif n'est toujours pas atteint de façon optimale, et ce, pour plusieurs raisons que j'aborderai dans la problématique.

Il est évident que c'est à travers mon propre regard de conseillère pédagogique au Service national du RÉCIT[1] que se sont traduites ces observations quant à l'intégration de la dimension culturelle en classe. C'est donc par une perspective très personnelle, liée à mon expérience professionnelle, que toute cette recherche est teintée. De plus, il est à noter que cette thèse est menée dans le cadre du doctorat en Études et pratiques des arts de la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ainsi, ce choix indique une posture davantage artistique que didactique. En fait, plusieurs

[1] Le RÉCIT est un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information de la communication (TIC). Il est coordonné par le Ministère de l'Éducation. C'est principalement par la formation, le soutien et l'accompagnement du personnel enseignant que le RÉCIT réalise ce mandat, tout en développant une culture de réseau et de partage. Site : https://recit.qc.ca

termes ou néologismes peuvent sembler fantaisistes, mais s'inscrivent dans une vision de développement d'objet créative, libre de conventions. D'autre part, une posture de l'image colore cette recherche puisque de nombreux concepts abstraits seront illustrés par des infographies, des *sketchnotes* ou croquis-notes. L'image est ici une forme de communication légitime comme toute autre. De plus, vous constaterez que la vision est davantage celle d'une praticienne que d'une chercheuse. En effet, ma position de conseillère pédagogique teinte l'ensemble de cette recherche. Enfin, toujours pour situer l'angle abordé dans cette thèse, le « je » sera employé afin d'insister sur la vision personnelle de l'auteure et le « vous » sera utilisé pour m'adresser au lecteur.

Ainsi, le sujet de cette recherche est avant tout la culture à l'école. Je ne prétends pas régler la problématique abordée précédemment, mais espère plutôt y contribuer de façon positive en postulant pour une intégration culturelle fluide et efficace. Le but de cette recherche est donc de rendre le patrimoine[2] artistique québécois accessible aux différents intervenants scolaires du Québec afin qu'il puisse être exploité, reconnu et aimé des élèves, ces citoyens de demain.

---

[2] Dans le contexte de cette recherche, le terme patrimoine signifie un ensemble des biens matériels et immatériels d'ordre culturel appartenant à une communauté et transmissibles d'une génération à une autre.

L'envergure de cette recherche est déployée sur tout le territoire du Québec, et ce, auprès des enseignants du primaire et du secondaire. Ses limites sont évidemment tributaires des différentes contraintes inhérentes au développement d'un nouvel objet pédagogique, soit d'ordre budgétaire et organisationnel.

En outre, la problématique de cette recherche se résume en un décalage général que je nomme école/société. Ce décalage se décline en trois éléments : soit le premier, le décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs; le second, le décalage école/culture des jeunes; et finalement le troisième, le décalage école/TIC. Ces trois concepts seront développés dans le chapitre I sur la problématique.

Ainsi une première question de recherche amorce la réflexion. Comment favoriser l'intégration de la dimension culturelle liée au patrimoine québécois dans les apprentissages artistiques des élèves au secondaire? À cette question principale se greffe une série de questions sous-jacentes : un outil numérique pourrait-il y contribuer? Si oui, comment peut-il refléter les pratiques actuelles des artistes en arts visuels?

Pour tenter de comprendre tous ces phénomènes et de répondre aux questions de recherche, le cadre théorique, que vous retrouverez au chapitre II, aborde différents thèmes, dont la culture à l'école, l'interprétation en art, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et des communications, les théories de l'apprentissage en lien avec le numérique, telles que le connectivisme et le *connected learning*, le développement professionnel des enseignants et, enfin, la littératie médiatique

multimodale. Ainsi tous ces concepts se retrouveront d'une manière ou d'une autre dans la conception l'objet pédagogique final, soit le Répertoire culturel INFLUX.

En fait, l'objectif de cette recherche est de rendre le patrimoine artistique québécois accessible aux différents intervenants scolaires du Québec afin qu'il puisse être exploité, reconnu et aimé des élèves, ces futurs citoyens de demain. À cet égard, différentes solutions seront proposées. Elles sont de deux ordres : pédagogique ou technologique. La première solution proposée, une stratégie pédagogique, est basée sur le déploiement d'une approche novatrice du trialogue culturel qui catalyse trois types de repères culturels : ceux provenant de la culture générale et immédiate, et impliquant la culture internationale, ceux procédant de la culture québécoise et ceux issus de la culture des jeunes. La seconde solution, également d'ordre pédagogique, est l'inclusion d'une nouvelle compétence dans le programme d'arts plastiques, soit la compétence à Interpréter. La troisième solution, d'ordre technologique, est le développement d'un objet pédagogique hypernumérique sous la forme d'un répertoire culturel, intitulé INFLUX, qui intégrera les deux premières solutions énoncées.

Pour ce qui est de la méthodologie choisie, traitée au chapitre III, ce sera celle de la recherche de développement d'objet selon Jean-Marie Van der Maren, que j'aurai adaptée à la situation présente en m'inspirant du processus d'innovation de la pensée design, que l'on connaît aussi sous le terme de *design thinking*. Les étapes découlant de cette adaptation seront les suivantes : analyse des besoins; définition de solutions; conception de l'objet; création d'un prototype; développement, test et mise au point; implémentation. Sur les six étapes de ce type de recherche, cinq seront mises en œuvre

puisque le développement final et l'implémentation de l'objet en tant que tel se feront pendant l'année scolaire 2021-2022, soit après la rédaction de cette thèse.

La démarche adoptée pour bien concevoir l'objet pédagogique, que je qualifie d'hypernumérique pour ses caractéristiques résolument numériques, soit le Répertoire culturel INFLUX, débutera par l'envoi d'un questionnaire auprès des destinataires de ce répertoire. En effet, comme vous le verrez, 265 enseignants ont répondu à ce questionnaire qui met en lumière les besoins et les attentes de ceux-ci quant à l'accès aux ressources culturelles du patrimoine artistique québécois. Par la suite, il s'agira d'analyser ces données afin d'élaborer des solutions répondant à la problématique, soit le décalage école/société. Vous retrouverez l'ensemble de ces données au chapitre IV sur l'analyse des données.

Enfin, au terme de cette thèse, plusieurs pistes de solutions seront déjà disponibles pour tous les intervenants scolaires québécois, dont la stratégie du trialogue culturel, la compétence à Interpréter en arts plastiques et, ultimement, un prototype du Répertoire culturel INFLUX. Malgré le fait que l'interface finale sera dédiée aux quatre disciplines artistiques, la présente recherche se limite à la section des arts plastiques. En définitive, ce répertoire permettra au patrimoine artistique québécois d'être exploité, reconnu et aimé des élèves de façon fluide et sensible.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le but de ce chapitre est de démontrer les problèmes observés lors de mon parcours professionnel que je qualifie d'atypique. Ainsi, à partir de ces observations et de mon expérience, j'énonce des problèmes de recherche liés à différents décalages entre l'école et la société. Enfin, je termine avec les questions fondamentales de la recherche et les objectifs de celle-ci.

1.1 Origine de la problématique

observer certains décalages entre l'école et la société, que je nomme de façon générique décalage école/société, soit entre le monde scolaire et les différentes communautés liées à l'art, à la culture et aux technologies de l'information et de la communication. De façon plus précise, j'ai été amenée à observer certains phénomènes liés à la dimension culturelle, à l'art actuel, d'ici et d'ailleurs, à la place de la culture des jeunes, à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), et ce, plus spécifiquement, dans l'enseignement des arts plastiques.

1.1.1 Une expérience singulière

Mon expérience singulière en éducation artistique est liée à mon parcours professionnel atypique. En effet, j'ai eu l'occasion de m'investir dans plusieurs rôles à travers les années, tant comme apprenante que comme enseignante. D'abord, mes études en

communications, en arts plastiques et en design graphique m'ont permis d'avoir un regard holistique sur les différentes fonctions de l'image dans la société. Ensuite, je suis devenue enseignante au primaire, au secondaire et chargée de cours dans différentes universités. J'ai offert une panoplie de cours tous plus éclectiques les uns que les autres : arts plastiques, art et ordinateur, économie familiale, art dramatique, musique, multimédia, morale et culture religieuse, etc.

De plus, après avoir enseigné plus de dix ans, je suis devenue conseillère pédagogique au Service national du Réseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies (RÉCIT), domaine des arts, à partir de 1999. Ce service relève de la Direction des ressources didactiques au ministère de l'Éducation (MEQ). Ma clientèle est étendue et diversifiée puisqu'elle regroupe plusieurs milliers d'enseignants du Québec.

À cet égard, j'ai eu l'occasion de visiter de nombreuses commissions scolaires à travers la province et, par conséquent, de rencontrer de nombreux enseignants, du primaire et du secondaire, spécialistes ou non, qui enseignaient les arts plastiques. Pour répondre à ce large bassin d'enseignants, j'ai dû mettre sur pied différentes stratégies, telles qu'une communauté de pratique, des formations à distance en visioconférence, des sites Web regroupant différentes ressources, des forums de discussion, des capsules vidéo didactiques déposées sur YouTube, etc.

En outre, je suis l'auteure du matériel didactique IMAGO!, publié aux Éditions L'image de l'art et approuvé par le ministère de l'Éducation (MEQ) (Boucher, 2005,

2006, 2007). Ce matériel didactique est destiné à l'enseignement des arts plastiques au primaire, dans une perspective de rehaussement culturel dont les orientations tiennent compte du document ministériel intitulé *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003). L'élaboration de ce matériel pédagogique représente un travail d'envergure qui exige une connaissance approfondie du programme de formation, du domaine des arts et du programme d'arts plastiques, ainsi qu'une capacité à tisser des liens avec la culture immédiate de l'élève afin de l'ouvrir à la culture générale.

Enfin, forte de ces expériences diversifiées, j'ai eu le grand plaisir de recevoir des manifestations de reconnaissance à travers différents prix : récipiendaire du prix CHAPO[3] en 2015, nomination en tant que Apple Distinguished Educator[4] en 2017 et lauréate du Prix d'innovation pédagogique JAW[5] en 2019.

En définitive, je considère avoir acquis une excellente connaissance de l'intégration des TIC à l'école, des fondements de l'enseignement des arts et du milieu scolaire

---

[3] Certificat Honorifique en Applications Pédagogiques des Outils technologiques décerné par le conseil d'administration de l'Association Québécoise des Utilisateurs d'Outils technologiques à des fins Pédagogiques et Sociales (AQUOPS).

[4] En 1994, Apple créait le programme Apple Distinguished Educators (APE) afin de mettre à l'honneur les pionniers de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur qui mettent à profit la technologie Apple pour transformer la façon d'apprendre et d'enseigner.

[5] Prix Jacques-Albert-Wallot de l'Association Québécoise des Éducatrices et des Éducateurs Spécialisés en Arts Plastiques (AQÉSAP).

québécois. Mon expérience m'a aussi permis de développer une capacité à intégrer de façon significative les TIC dans les apprentissages artistiques, de même qu'une compréhension de l'importance et du rôle de la dimension culturelle en éducation, et ce, de façon vaste et holistique.

1.1.2 Motivation de la recherche

Plusieurs valeurs et concepts pédagogiques m'habitent et me motivent depuis le tout début de ma carrière en enseignement. Elles sont le fondement de ma pensée pédagogique et orientent mes actions et mes choix. C'est pourquoi il m'apparaît important d'en exposer un qui est davantage lié à la recherche ci-présente. Ainsi, le principal concept qui me motive profondément réside dans ce qu'on appelle, en langage commun, la culture et ce que nous nommons, en éducation, la dimension culturelle.

Il est évident que je ne suis pas la seule à m'intéresser à la dimension culturelle. En effet, depuis le début des années 1990, on a vu, ici au Québec comme ailleurs dans le monde (Sharp et Le Métais, 2000), des pédagogues et des institutions qui se préoccupent de la place de la culture à l'école (CSÉ, 1994; MEQ, 1997, 2001). À cet égard, de nombreuses recherches ont été menées, principalement autour de trois axes. Le premier axe porte sur les actions conduites entre les agents scolaires et les agents culturels en fonction du rehaussement culturel des élèves (Lemerise, 2001; Mellouki et Gauthier, 2003; Quintin, 1993). Le deuxième regroupe les recherches pratiques qui prennent la forme de pistes pédagogiques intégrant la dimension culturelle (Béchard, 2001; MCC et MÉQ, 2004; Saint-Jacques, 2001; Simard, 2002b; Simard et Côté, 2005). Quant au troisième axe, il aborde les recherches qui tentent de définir le rôle de la

culture dans la formation des enseignants (Boutin, 2001; Chartrand, 2005; Chené et Saint-Jacques, 2005; Côté, 2004; Gauthier, 2001; Gohier, 2002; Inchauspé, 1997; Julien, 2001; Mellouki et Gauthier, 2005; Saint-Jacques et Chené, 2002; Simard, 2001, 2002a, 2004, 2005; Simard et Mellouki, 2005). La quantité et la variété exceptionnelles de ces écrits témoignent clairement de l'intérêt de ce champ de recherche. On peut aussi observer que ces recherches ont eu lieu, en général, au niveau de l'enseignement secondaire.

En fait, dans ces écrits, la conception de l'intégration de la dimension culturelle à l'école se résume à un dialogue riche entre la culture immédiate et la culture générale. Cette intégration permet de créer des ponts en faisant émerger des connexions ou des liens à la fois sociaux, cognitifs et émotifs. J'y reviendrai au chapitre II en l'explicitant davantage et en l'illustrant en schéma synthétique.

1.2 Problématiques abordées par cette recherche

Conséquemment à mon itinéraire professionnel, au fil des consultations et du travail accompli avec les enseignants au cours des dernières années, j'ai pu observer plus particulièrement trois décalages qui m'interpellent et m'apparaissent comme des lacunes importantes dans le milieu de l'enseignement des arts plastiques au Québec. Comme déjà annoncé précédemment, je les nomme de façon générique des décalages école/société. Effectivement, j'ai choisi de les définir à l'aide du caractère

typographique de la barre oblique afin de mettre l'accent sur la fraction[6] qui existe entre ces trois entités, c'est-à-dire une sorte de fragmentation, d'iniquité ou de déphasage.

Le premier décalage concerne la faible intégration de la dimension culturelle dans les apprentissages des élèves au quotidien en classe d'art. Je le nommerai de façon plus spécifique le décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs. Pour ce décalage, je me suis aperçue que, trop souvent, la dimension culturelle demeurait un irritant pour les enseignants d'arts plastiques, qui se sentent mal outillés, voire démunis devant elle. Il leur apparaît particulièrement difficile de l'intégrer à leur planification, que ce soit à l'intérieur de la compétence à Apprécier[7] ou de celle à Créer des images. De plus, j'ai pu observer que les références à l'art actuel et à l'art québécois se faisaient moins naturellement. Ainsi, le souhait d'effectuer un rehaussement culturel, énoncé dans les États généraux (2000) et l'orientation culturelle des programmes, ne semble pas avoir été atteint, selon mes multiples observations. Il est clair qu'il s'agit d'une observation davantage intuitive puisque je n'ai trouvé aucune recherche menée en ce sens. En fait, d'une part, il est important de se rappeler, par souci de précision, que le concept de rehaussement culturel, comme je le mentionnais auparavant, puise son origine dans les

---

[6] La barre oblique tient lieu de barre de fraction lorsque la fraction est écrite de manière linéaire

[7] Le programme d'arts plastiques du secondaire s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes : – Créer des images personnelles; – Créer des images médiatiques; – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. (PFEQ, 2006).

travaux de Paul Inchauspé, membre du Conseil supérieur de l'Éducation, lui-même inspiré, entre autres, des travaux de Jean-Michel Zakhartchouk dans son ouvrage *Le passeur culturel* (1999). Aujourd'hui, on parle plutôt de médiateur culturel, tel que mentionné dans le *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante* (MEQ, 2020).

Le deuxième décalage concerne la pratique culturelle des jeunes qui est peu reconnue ou même exploitée en classe d'art. Je le nommerai le décalage école/culture des jeunes. Ce décalage met en lumière le fait que la pratique culturelle numérique des jeunes n'est pas reconnue et, par le fait même, pas assez exploitée à l'école. En effet, ces pratiques artistiques sont souvent considérées comme marginales alors qu'elles devraient être, selon moi, associées à la culture immédiate, telle que décrite dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003).

Finalement, le troisième décalage concerne la connectivité et la créativité liées aux gestes transformateurs numériques, que je nommerai décalage école/TIC. Du reste, j'ai pu observer que ces deux dimensions des TIC ou même de la compétence numérique[8] étaient faiblement exploitées dans le développement des compétences en arts plastiques. Comme je le disais précédemment, cela est de moins en moins vrai depuis la pandémie de COVID-19, qui a changé de façon drastique la pratique des enseignants à l'égard du

[8] Le concept de la compétence numérique provient du *Plan d'action numérique en éducation* mis en place en avril 2019.

numérique. Par contre, il demeure que les TIC sont surtout utilisées en classe d'arts, pour ce qui est du programme régulier, pour effectuer de la recherche documentaire et, quelquefois, pour réaliser une création. Toutefois, lorsqu'il s'agit de créer, on tente presque toujours de reproduire les gestes transformateurs traditionnels, comme peindre ou dessiner. Les gestes transformateurs numériques, comme copier/coller, calquer ou traiter une image, demeurent peu exploités. Mais ce qui est encore plus manifeste est le potentiel extraordinaire de la connectivité du numérique, c'est-à-dire la possibilité de communiquer, échanger, dialoguer, partager, collaborer ou cocréer, qui n'est pas toujours exploitée.

1.2.1 Décalage école/art actuel d'ici et d'ailleurs

En ce qui a trait au premier décalage, celui de l'école/art actuel, d'ici et d'ailleurs, il apparaît plus difficile d'arrimer le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et les pratiques pédagogiques des enseignants à la culture numérique des artistes actuels. Rehausser le bagage culturel des jeunes s'avère un défi puisque le champ de l'art est en perpétuelle mutation et qu'il ne cesse de se diversifier, et ce, bien avant l'arrivée du numérique. Déjà, les dadaïstes, au début du XXI^{e} siècle, ont bousculé les pratiques artistiques en poussant plus loin la transgression des « règles de l'art » et en remettant en cause la notion d'authenticité par toutes sortes de nouvelles pratiques, notamment en détournant des représentations d'œuvres d'art célèbres. L'émergence de l'art conceptuel, avec les créations de Marcel Duchamp, ainsi que du mouvement Fluxus, amène l'art dans la vie. L'omniprésence du numérique élargit les lieux où l'art se pense, se produit et se diffuse. Il n'est plus question des beaux-arts, mais de pratiques artistiques multiformes et hybrides qui brouillent les limites des disciplines. C'est à

toute une redéfinition des arts que nous assistons ainsi qu'une remise en question de la fonction même des arts (Athanassopoulos et al., 2016).

En ce sens, l'enseignement des arts exige une mise à niveau constante des savoirs disciplinaires et des gestes transformateurs proposés en classe. Selon Faucher et Richard (2009), la discipline des arts plastiques, telle que présentée dans le PFEQ, repose sur des savoirs modernistes. Il devient donc difficile d'actualiser les pratiques artistiques actuelles davantage postmodernistes ou contemporaines. Les composantes de la compétence Créer, qu'elles soient associées à une création personnelle ou médiatique, en font la démonstration de façon éloquente quant au choix des gestes transformateurs, des matériaux privilégiés et des contenus de formations abordés. Cela est encore plus évident lorsque l'on s'attarde aux critères d'évaluation basés sur l'expressivité et l'authenticité des images créées par les élèves.

Ainsi, le PFEQ de 2006 a reconduit, d'une certaine manière, une vision moderniste qui a laissé en plan une grande partie des pratiques en art actuel, en ignorant les « gestes transformateurs numériques » mobilisés couramment sur les plateformes numériques, tels que copier/coller, calquer, dupliquer, pasticher, citer, détourner, parodier, ironiser, échantillonner, emprunter, décontextualiser ou remixer. Tous ces gestes induisent naturellement un rapport postmoderniste à la création artistique sur lequel je reviendrai au chapitre II. « Les pratiques artistiques liées à l'appropriation d'une œuvre, l'hybridation, le bricolage numérique, le remixage, le *reenactment* ou la performance sont également absents du programme. » (Boucher, 2020, p. 197)

Dans l'intention de dépasser ces conventions modernistes, Gude (2004) et Duncum (2010) ont proposé des principes de création actualisés, tout en rappelant l'importance des sujets sociaux pour les élèves. Parmi ces principes se retrouvent notamment l'appropriation, la recontextualisation, l'hybridité et la multimodalité. Dans ce dernier, l'image, le texte, le son ou le mouvement sont combinés dans une même création. Ces modes de représentation sont superposés ou juxtaposés, générant un nouveau sens par leur addition. Cette approche correspond davantage aux pratiques des artistes professionnels. Cela est d'autant plus vrai dans le contexte culturel, médiatique et sociétal actuel de plus en plus mondialisé, hyperconnecté et hautement collaboratif, particulièrement en art (Scherf, 2015).

Par ailleurs, comme je l'ai annoncé auparavant, non seulement l'enseignement des arts plastiques ne reflète pas les pratiques artistiques actuelles, mais aborde peu l'art actuel québécois. Dans ce cas, ce n'est pas le programme de formation qui pose problème, mais bien le manque des ressources disponibles, accessibles et de qualité qui se fait cruellement ressentir. À vrai dire, c'est l'absence de matériel didactique de base ou complémentaire qui fait en sorte que les œuvres modernes, postmodernes et contemporaines provenant du patrimoine québécois sont encore peu exploitées, car elles sont relativement peu accessibles même sur le Web. Il est clair qu'il y a ici un enjeu de découvrabilité, c'est-à-dire lié au potentiel de ce contenu en ligne d'être facilement découvert par les internautes. En effet, Michèle Rioux, chercheuse à l'Université du Québec à Montréal, en fait état dans sa recherche Mesure de la découvrabilité des produits musicaux et audiovisuels québécois sur les plateformes numériques (2021). Elle arrive à la conclusion que les produits culturels du Québec

font face à d'importants problèmes de découvrabilité, ce qui fait apparaître une situation alarmante quant à l'accès au patrimoine artistique québécois.

De ce fait, il est inquiétant que nos jeunes aient si peu de contact avec leur propre culture d'origine ou d'appartenance. En effet, il appartient à l'enseignant de choisir le répertoire à présenter en classe et si, malencontreusement, l'accessibilité à des reproductions numériques de qualité est faible, dans l'extrême contrainte du temps qui est propre à la profession, il devra s'accommoder d'une œuvre plus facile à trouver. Souvent, cette dernière, provenant du patrimoine mondial occidental, possède déjà beaucoup plus de renseignements et de références, comme les œuvres de Monet, Picasso, Haring ou Warhol.

Enfin, la notion de culture s'est profondément transformée depuis l'avènement des TIC. À cet égard, on constate que :

> Grâce à l'Internet, il est désormais facile de trouver de l'information sur à peu près tous les sujets, par les moteurs de recherche et les portails dédiés… La culture est ainsi dématérialisée, car son support est numérique. Un des intérêts de l'Internet est également qu'il fournit la possibilité de discuter avec des internautes du monde entier sur des sujets des plus divers, dont les sujets culturels. L'ère numérique est donc celle d'une culture ouverte, foisonnante, relativement non structurée et sans réels garde-fous. (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017, p. 14)

Malheureusement, il existe une résistance institutionnelle à la culture numérique. En effet, certaines générations plus âgées craignent un « rapt du numérique » sur la culture qui a été longtemps définie par l'analogique (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017, p. 14).

1.2.2 Décalage école/culture des jeunes

Une autre observation que j'ai faite, grâce à mon rôle de conseillère pédagogique, est celle où la pratique culturelle des jeunes est présente de façon inégale à l'école. En effet, certains enseignants font l'effort de se tenir au courant des tendances actuelles et des intérêts des jeunes. Souvent, ces mêmes enseignants exploitent cette culture immédiate dans différents projets de création. Par contre, ces manifestations de la culture des jeunes ne sont pas toujours exploitées en lien avec la culture générale. Qui plus est, d'après mon observation, cela reste une minorité d'enseignants qui sont au fait et s'intéressent vraiment à la culture des jeunes. En général, on applique les programmes de formation en ajoutant un repère culturel[9] à la fois, souvent, comme je le disais précédemment, provenant du patrimoine mondial, surtout occidental et, assurément, facile d'accès sur le Web. En effet, toujours en l'absence de matériel didactique adéquat, les enseignants doivent généralement tout bâtir à partir de presque rien. Il s'agit donc d'une situation où l'on remarque un manque de ressources didactiques, financières et, aussi, de temps à consacrer à la conception de projets. Ainsi, par manque de ressources et non pas nécessairement par manque d'intérêt, il est difficile pour les enseignants en arts d'exploiter de façon pertinente et judicieuse la culture des jeunes.

---

[9] Le terme « repère culturel » désigne : «Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. » page 9, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, MEQ, 2003.

Afin de pallier ces lacunes, Richard, Faucher, Lacelle et Lieutier (2015) proposent de développer « une pédagogie hybride à négocier avec les jeunes à partir de leurs intérêts et de leurs pratiques de création/réception informelles et de pratiques artistiques multimodales actuelles qui y sont associées » (p. 32). Ainsi, cette ouverture aux modalités de création émergentes accentue la nécessité de se délester de la censure et des interdits modernistes tels que : ne pas calquer, ne pas copier, ne pas emprunter d'images, ne pas tracer avec une règle, ne pas exploiter le cliché (de façon ironique), ne pas utiliser la gomme à effacer, ne pas tracer au préalable avec le crayon à mine, etc. Encore aujourd'hui, des enseignants suivent aléatoirement ces normes qui vont à l'encontre de la liberté à laquelle un créateur, aussi jeune soit-il, devrait avoir droit.

1.2.3 Décalage école/TIC

Une dernière observation personnelle quant aux technologies de l'information et de la communication : il n'est plus nécessaire de convaincre quiconque de l'omniprésence du numérique[10] dans nos vies. En effet, les élèves d'aujourd'hui vivent dans un monde où ils ont un accès accru à la connaissance sous forme de base de données numériques favorisant l'interdisciplinarité. Ils tissent naturellement des liens entre les différents savoirs (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Dans cet univers numérique, il y a une réelle extension des capacités intellectuelles et créatrices par l'accès à un stockage

[10] Dans cette recherche, j'utilise le terme « numérique » comme synonyme des technologies de l'information et de la communication (TIC).

d'informations sur des modules externes (Sparrow, Lui et Wegner, 2011). La modification de nos manières de communiquer y « transforme notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes, tout en générant de nouvelles modalités de création » (Boucher et Faucher, 2018). Toute cette nouveauté est un avantage autant pour les enseignants que pour les élèves. Mais cette technologie est-elle vraiment accessible et exploitée à son plein potentiel dans la classe? Mes observations font ressortir que l'intégration des TIC est bien inégale d'une classe à l'autre ou d'une région à l'autre. Il y a là un décalage bien évident entre la société et l'école.

À cet égard, on peut resituer les TIC dans le programme de formation, en se basant sur le développement de la compétence transversale libellée comme suit : « [e]xploiter les technologies de l'information et de la communication » (Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle, 2004, p. 46). Dans cette compétence transversale se retrouve, de façon limitée, la notion de communication.

Par contre, dans un document ministériel plus récent, le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Continuum de développement de la compétence numérique, MEES, 2020), l'on retrouve deux dimensions en lien avec mon propos : Collaborer à l'aide du numérique et Communiquer à l'aide du numérique. Ces deux dimensions exploitent clairement la connectivité par les exemples suivants : saisir les occasions de collaborer, voire de cocréer, en tirant pleinement parti de l'environnement médiatique ou numérique; communiquer adéquatement avec autrui, en adaptant ses messages au contexte, et en tenant compte des règles et des conventions liées à la communication numérique. C'est d'ailleurs ce dernier décalage lié à l'apport des TIC dans le processus

d'apprentissage qui m'a menée à m'intéresser aux approches pédagogiques du connectivisme et à l'apprentissage connecté. Ces approches seront définies dans le cadre théorique et conceptuel au chapitre II.

Conséquemment, c'est à partir de l'observation de ces trois décalages que j'ai ciblé des approches pédagogiques qui m'apparaissaient les plus porteuses de sens pour l'enseignement des arts plastiques : l'intelligence collective (Lévy, 1997), le connectivisme (Siemens et Downes, 2008), l'apprentissage connecté ou le *connected learning* (W. Cornwell et J. Cornwell, 2006; Gutiérrez et al., 2013) et la littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Ces approches ont été retenues afin que les jeunes d'aujourd'hui, citoyens de demain, intègrent la dimension culturelle dans leur quotidien de manière naturelle et spontanée.

Enfin, il est intéressant de noter que la pratique culturelle des jeunes, aujourd'hui, est généralement liée à la fois à la pratique des artistes actuels et aux pratiques numériques, Richard (2020). En fait, il est clair que les trois décalages sont intimement liés et se recoupent régulièrement entre eux. À vrai dire, le cœur de la problématique ainsi que ses solutions se retrouvent assurément dans le numérique.

En conclusion, ce sont ces trois décalages observés qui résument ma problématique. Ainsi, pour parvenir à la solutionner, j'ai dû développer diverses stratégies pédagogiques qui se concrétiseront à l'intérieur d'un objet pédagogique hypernumérique nommé le Répertoire culturel INFLUX, dont tous les éléments constitutifs seront présentés au chapitre V.

1.3 Champ de la recherche

Cette recherche doctorale de type intervention s'inscrit dans l'axe de l'interdisciplinarité, tel que défini par le programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. J'y aborderai plusieurs champs disciplinaires. D'abord, le champ de la culture. Plus précisément, j'arborderai l'école québécoise, qui est au cœur de cette recherche.

Ensuite, la littératie médiatique multimodale, originaire des champs du design et des communications (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), concerne les diverses capacités à communiquer sur des supports médiatiques en combinant plusieurs modes de signification : linguistique, visuel, gestuel et sonore (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Elle fait partie inhérente de mes pistes de solutions en ce qui a trait à l'intégration de la dimension culturelle. On observe ici un lien très évident avec le champ de la littératie et la discipline du français, langue d'enseignement.

De plus, l'hybridité entre les pratiques traditionnelles et numériques en arts visuels fait partie du champ de la création et de diverses disciplines artistiques qui seront abordées dans cette recherche. Elle permet d'aborder le thème du croisement à l'intérieur de

l'enseignement des arts et des langues, en ciblant particulièrement l'hybridité des pratiques culturelles des jeunes (Richard, Faucher, Lacelle et Lieutier, 2015)[11].

Enfin, le champ de la didactique en éducation y est assurément abordé, puisque l'objet pédagogique développé sera de l'ordre du matériel didactique complémentaire à du matériel didactique dit de base et approuvé par le MEQ. Ce matériel n'a pas l'obligation de développer toutes les compétences et d'aborder toutes les composantes du Programme de formation de l'école québécoise. Il n'a pas, non plus, l'obligation d'être approuvé par le MEQ.

1.3.1 Questions de recherche

Nonobstant le fait qu'habituellement on retrouve une question de recherche dans une thèse d'intervention en éducation, dans le cas présent, où il s'agit d'une recherche-développement, la question principale est moins pertinente puisqu'il s'agit de créer un objet pédagogique afin de répondre à une problématique. Néanmoins, il reste intéressant de se plier à cet exercice méthodologique.

---

[11] En lien avec ces deux champs d'intérêt, je suis actuellement membre de deux groupes de recherche universitaire, soit le Groupe de recherche en Littératie médiatique multimodale (LMM) ainsi que le Groupe de recherche EntreLACer, littératie, art et culture des jeunes.

Ainsi, la question de recherche se formulerait ainsi : comment favoriser l'intégration de la dimension culturelle liée au patrimoine québécois dans les apprentissages artistiques des élèves au secondaire? Les questions sous-jacentes seraient les suivantes :

- Un outil numérique pourrait-il y contribuer?
- Comment intégrer des gestes transformateurs propres au numérique dans le programme d'arts plastiques?
- Comment refléter les pratiques actuelles des artistes en arts visuels?
- Comment exploiter les pratiques culturelles des jeunes dans un programme d'arts plastiques renouvelé?
- Le patrimoine artistique québécois devrait-il être davantage exploité en classe? Si oui, pourquoi et comment?
- Comment exploiter la connectivité du numérique dans une classe d'arts?
- Une nouvelle compétence à Interpréter répondrait-elle à cette problématique?
- Comment réaliser un outil numérique qui va au-delà de l'exploitation de reproductions d'art sur support papier?
- Quels sont les défis à surmonter quant au respect des droits d'auteurs dans la mise en place de cet outil ainsi que dans la transformation d'œuvres d'art par les élèves?

1.3.2 Objectif et pertinence de la recherche

L'objectif de cette recherche est de donner aux enseignants un plus grand accès à des ressources pour intégrer la dimension culturelle, plus précisément celle du patrimoine

artistique québécois. Par conséquent, les jeunes seront davantage initiés à la culture québécoise. Mon hypothèse, ou proposition de départ, est que l'utilisation des TIC fondée sur les théories de l'apprentissage, des points de vue du connectivisme et de l'apprentissage connecté, suscitera la motivation des élèves et des enseignants, et favorisera ainsi l'intégration de la dimension culturelle.

On sait déjà que les TIC augmentent de façon notoire la motivation chez les élèves (Karsenti, 2013), et ce, pour plusieurs raisons, dont celles liées à la rétroaction immédiate et au défi adapté aux capacités de l'élève. Selon moi, grâce à cette motivation accrue, il est possible d'atteindre l'ultime objectif de ce projet de recherche. La stratégie proposée pour atteindre cet objectif sera l'introduction d'une nouvelle compétence inspirée des pratiques actuelles en arts : Interpréter des œuvres d'art. Pour appuyer le déploiement de cette nouvelle compétence, je développerai un outil hypernumérique, le Répertoire culturel INFLUX.

En conclusion, on peut résumer que la problématique de cette recherche tourne autour de trois décalages observés à l'occasion de mon expérience professionnelle : le décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs, le décalage école/culture des jeunes et le décalage école/TIC. Ces trois décalages sont englobés par le terme générique décalage école/société et concerne principalement deux termes fondamentaux : la culture et le numérique. En définitive, l'objectif de cette recherche est de concevoir un outil permettant de rendre le patrimoine artistique québécois accessible aux différents intervenants scolaires du Québec afin qu'il puisse être exploité, reconnu et aimé des élèves, ces futurs citoyens de demain. Cependant, la réalisation, c'est-à-dire la

matérialisation de cet outil, se fera postérieurement à cette recherche et s'échelonnera sur plusieurs années, et ce pour des contraintes principalement liées au financement et au temps.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le but de ce chapitre est, après avoir établi la problématique, de présenter les recherches, théories, concepts et modèles préexistants en lien avec cette dernière. Il y a donc eu une sélection déchirante à faire parmi les nombreux écrits en lien avec les trois décalages observés. Ainsi seulement les éléments théoriques les plus pertinents ont été retenus.

2.1 La culture à l'école

D'abord, il faut bien comprendre ce que signifie le mot « culture ». L'étymologie indique que ce mot provient du mot latin *cultura*, qui signifie habiter, cultiver ou honorer; ce dernier est lui-même issu de *colere*, qui veut dire à la fois cultiver et célébrer (CNRTL). Ainsi, le mot « culture » définit l'action de cultiver la terre au sens premier, puis celle de cultiver l'esprit au sens figuré. Il reste délicat à définir par sa nature plurivoque. Dans le cas présent, où cette recherche se situe exclusivement et spécifiquement dans un cadre scolaire, il est important de retenir la définition ministérielle. En effet, dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006) du MEQ, la culture est présentée à la fois comme objet et comme rapport.

Comme objet, la culture correspond à un ensemble de choses créées par l'être humain en réponse à des intérêts, des besoins, des questions ou des problèmes. Par ailleurs, une

relation étroite entre la culture et l'individu participe à la construction d'un rapport à soi, aux autres et au monde. (Charlot et Gauthier cités dans le PFEQ, p. 3)

De plus, ce document ministériel renvoie à deux types de culture, soit la culture immédiate et la culture générale. « La culture immédiate correspond à l'univers familier de l'élève » (PFEQ, p. 10), soit son espace médiatique et familial. On peut aussi l'associer à la culture populaire et à la culture des jeunes (Richard, 2005, 2012; Faucher, 2013). À cet égard, il est important de noter que le numérique est omniprésent dans la culture des jeunes, d'où mon intérêt à son égard. La culture générale, quant à elle, « permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs, donc à des réalités du passé. Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde. » (PFEQ, p. 10). La culture générale fait donc référence aux connaissances générales et à la culture dite classique ou savante (voir la figure 2.1). Ainsi ces deux types de culture sont sous-divisés en différentes catégories. Par exemple, la culture générale peut comprendre les connaissances générales, d'ici et ailleurs, la culture savante d'hier et celle d'aujourd'hui. Quant à la culture immédiate, elle comprend la culture médiatique, la culture populaire, la culture familiale et la culture des jeunes.

Ainsi, dans ce projet de recherche, je me suis particulièrement intéressée à mettre en place une stratégie pédagogique qui permettrait de mettre en valeur l'art québécois. À cet égard, j'ai développé un modèle conceptuel qui intègre un dialogue entre trois

repères culturels complémentaires, soit le « trialogue[12] » culturel. Les trois repères proposés sont : la culture des jeunes (culture immédiate), la culture québécoise (culture immédiate ou générale) et la culture internationale (hors Québec) (culture immédiate ou générale). Je reviendrai à ce concept au chapitre V.

[12] Synonyme de trilogue, dialogue à trois. Créé par analogie de dialogue, du grec ancien τρία, tría (« trois ») et λόγος, lógos (« parole »). Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales.

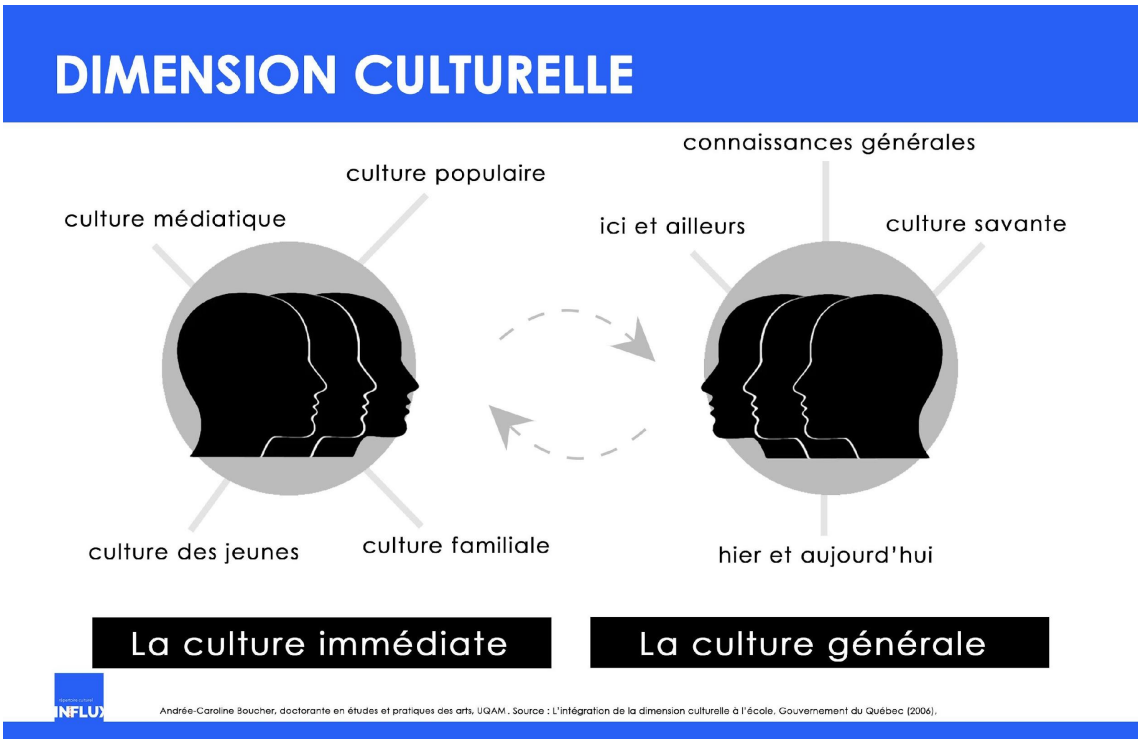


Figure 2.1 Schéma synthétique expliquant la nature de la dimension culturelle à l'école par Andrée-Caroline Boucher, 2016.

2.2 L'interprétation en art

Au cœur de ma proposition réside l'ajout de la compétence à Interpréter. Le verbe « interpréter » est emprunté du latin *interpretari*; au XII^{e} siècle, il signifiait « expliquer,

interpréter, éclaircir » (CNRTL, 2019). Il est aussi relié à l'acte de traduire un texte, ou des paroles, d'une langue dans une autre, ou encore de rendre ce texte compréhensible. Dans les arts de la scène, le terme « interpréter » comprend l'acte de jouer de manière personnelle un rôle, un personnage, une pièce musicale ou une chorégraphie. Il s'agit également d'incarner, de représenter une chose abstraite sous une forme matérielle, soit une idée dans une œuvre (*ibid.).* Dans tous les cas, « interpréter » comporte la tâche d'analyser et de donner un sens.

Pour mieux comprendre le rôle de la compétence à interpréter, il faut la situer dans le contexte institutionnel québécois. Le Programme de formation (PFEQ) propose le choix entre quatre disciplines artistiques : soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Pour chacune de ces disciplines sont identifiés des compétences à développer et des critères pour évaluer. En arts plastiques, on retrouve les compétences suivantes : 1) Créer des images personnelles; 2) Créer des images médiatiques; 3) Apprécier des œuvres et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques (p. 2). Les deux premières sont semblables puisqu'elles sont de l'ordre de la création. Par contre, elles divergent sur le plan des fonctions de l'image. La première compétence exploite davantage les fonctions suivantes : exprimer et symboliser. La seconde compétence, quant à elle, exploite ces fonctions : communiquer, expliquer, documenter, illustrer, convaincre, dénoncer. Évidemment, c'est une interprétation rudimentaire et générale de ces deux compétences. Il est à noter que les différentes fonctions de l'image peuvent se retrouver dans les deux compétences. Ainsi, une image personnelle peut être à la fois expressive,

symbolique et dénonciatrice. Enfin, vous noterez que j'utilise la majuscule pour nommer les compétences afin de mieux les distinguer à travers le texte.

Quant aux autres disciplines, les compétences à développer sont : 1) Créer des œuvres dramatiques, des danses ou des œuvres musicales; 2) Interpréter des œuvres liées à sa discipline; et 3) Apprécier des œuvres (p. 2). Le sens de la compétence à Interpréter qui, rappelons-le, est absente du programme en arts plastiques, consiste à donner un sens personnel à une œuvre de sa discipline. L'une des dimensions importantes de cette compétence « réside dans l'appropriation du contenu et du caractère expressif d'une œuvre » (MELS, 2006, p. 448) (voir le tableau 8.1).

Pourquoi n'avons-nous rien de semblable en arts plastiques? Sachant qu'aujourd'hui, un grand nombre d'artistes de toutes disciplines s'approprient, détournent, rejouent, pastichent les œuvres des autres, ne serait-ce pas là une manière ludique d'élargir la culture des jeunes par ce type de pratique? L'ajout de cette compétence ne pourrait-il pas être une occasion de renforcer l'usage du numérique en art et en éducation tout en sensibilisant au droit d'auteur sur les plateformes numériques? Serait-elle aussi une porte d'entrée privilégiée vers la culture des jeunes et la pratique actuelle des artistes contemporains qui, déjà, « interprètent » des œuvres célèbres à travers des installations, des remix, des mèmes, des murales, etc.

D'ailleurs, l'interprétation ou, plus précisément, la réinterprétation d'une œuvre existe depuis longtemps dans les arts visuels. Par exemple, l'œuvre Les Ménines (1656) de Velázquez a été réinterprétée par Goya sur papier à l'eau-forte (1778) et par Picasso en

peinture cubiste (1936). Les exemples de reprise et d'appropriation sont multiples dans l'histoire de l'art. Les artistes étudiaient des œuvres pour approfondir leur maîtrise des codes et de leur organisation, des techniques ou des genres, et pour ainsi revisiter l'œuvre du maître d'une manière personnelle. À ce sujet, selon le commissaire et critique d'art Nicolas Bourriaud (2003), depuis le début des années 1990, « un nombre sans cesse croissant d'artistes interprètent, reproduisent, ré-exposent ou utilisent des œuvres réalisées par d'autres, ou des produits culturels disponibles » (p. 5). Bourriaud qualifie ces démarches artistiques « d'art de la postproduction » (p. 5).

Tels des « DJ »[13], les artistes actuels, d'ici et d'ailleurs, reprogramment des œuvres existantes sous forme de performance ou encore incorporent un élément d'une œuvre à d'autres œuvres; ils réexposent des œuvres achetées dans leur propre installation, exploitent les codes d'une œuvre pour en « produire une nouvelle dans des problématiques personnelles allant jusqu'à dupliquer des séquences entières provenant d'œuvres d'art existantes » (Bourriaud, 2003, p. 7).

Imaginez que nous demandions à des élèves d'analyser une œuvre, de se l'approprier, comme les musiciens s'approprient une pièce musicale, pour produire une création interprétative à partir de celle-ci. En fait, l'intégration d'une nouvelle compétence en arts plastiques, Interpréter des œuvres, deviendra une de mes stratégies pédagogiques

---

[13] Un DJ ou un *disc jockey* est une personne qui sélectionne, diffuse et mixe de la musique, que ce soit pour une émission de radio, une discothèque ou à l'occasion d'un événement.

privilégiées et sera davantage détaillée dans le chapitre VI, intitulé « Définition de solutions ».

2.3 Les technologies de l'information et de la communication en éducation

Les technologies de l'information et de la communication en éducation (TIC) sont ici un outil, c'est-à-dire un prolongement technologique de la galerie d'art ainsi que de l'atelier de création. Ainsi, les approches pédagogiques du connectivisme et de l'apprentissage connecté ont été retenues; elles sont au cœur de ma recherche. À cet égard, il importe de bien cerner ces concepts ainsi que les éléments théoriques qui gravitent autour, tels que l'intelligence collective, l'esprit critique et les médias sociaux numériques.

2.3.1 Le connectivisme

Le connectivisme est une théorie de l'apprentissage en émergence qui a la particularité de prendre en compte l'apport des technologies dans notre façon d'appréhender la réalité. Ce sont deux chercheurs ayant œuvré au Canada qui ont posé les fondements de cette théorie. Stephen Downes[14] est spécialiste de l'apprentissage en ligne et chercheur à l'Institut de technologie de l'information de l'E-Learning Research Group

[14] Réf. : International science council : https://council.science/fr/profile/stephen-downes/

à Moncton. Georges Siemens [15]est directeur exécutif du Laboratoire de recherche de connaissances en réseau ou LINK Lab de l'Université du Texas; il était auparavant professeur au Centre d'éducation à distance et chercheur à l'Institut de recherche sur les connaissances technologiques améliorées (TEKRI) à l'Université Athabasca en Alberta.

La naissance de cette théorie a eu lieu dans un contexte où l'importance des TIC apparaît à un tel point prédominant que plusieurs chercheurs ont voulu savoir en quoi ces technologies influencent notre façon d'apprendre. Une de ces recherches a été menée en 1999 par Sugata Mitra, spécialiste de technologies éducatives et professeur à l'Université de Newcastle en Angleterre. Cette recherche concerne une expérience nommée « Trou dans le mur », « Hole in the Wall (HIW)[16]», largement citée dans de nombreux ouvrages scientifiques et qui porte sur le processus d'apprentissage chez les enfants. La première expérience consistait à placer un ordinateur dans un mur de bidonville dans la ville de Delhi. L'ordinateur était accessible en tout temps aux enfants du bidonville. L'expérience avait pour but de démontrer que les enfants pouvaient apprendre, en petit groupe, à l'aide d'un ordinateur, sans formation préalable ou traditionnelle. Sugata désigne ce processus d'apprentissage ayant un minimum d'intervention extérieure le Minimally Invasive Education (MIE). L'expérience a été reproduite de nombreuses fois ailleurs dans le monde et, chaque fois, la conclusion

---

[15] Réf. : The evolllution : https://evolllution.com/author/george-siemens/

[16] Réf. : Edutopia : https://www.edutopia.org/blog/self-organized-learning-sugata-mitra

restait la même : un groupe d'enfants, peu importe le profil ou l'origine sociale de chacun, peut avoir la motivation intrinsèque d'apprendre et de construire son savoir en utilisant les technologies de manière autonome. Cette expérience pourrait nous permettre d'adapter ce concept de « trou dans le mur » avec d'autres groupes d'individus, adultes ou enfants, dans un contexte d'apprentissage en classe.

On ne peut plus contester l'idée que les TIC transforment tous nos rapports à la réalité. Ainsi, le connectivisme repose sur cette constatation qu'avec l'avènement des technologies dans nos vies, une démocratisation du savoir s'effectue de sorte que l'accès à l'information force la pédagogie à s'adapter à cette nouvelle réalité. Pour la professeure de sciences cognitives de l'Université de Stanford, Lera Boroditsky (2003), « l'internet augmente notre champ réceptif […] De nombreuses recherches ont démontré que l'homme s'adapte de manière spectaculaire à la façon dont il utilise le monde » (p. 23).

Déjà en 1991, on commençait à observer une nouvelle conception de la pédagogie dans le projet Apple Classrooms de Dwyer, Ringstaff et Sandholtz (1991). Ce projet, financé par le géant informatique Apple, a débuté en 1985. Son objectif était d'étudier les changements apportés à l'apprentissage et à l'enseignement lorsque les enseignants du primaire avaient accès à la technologie. Au cours des années qu'a duré cette expérimentation en classe, le personnel enseignant a progressivement révisé sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette nouvelle conception de l'enseignement est devenue une construction de savoirs plutôt qu'une accumulation d'informations. En effet, les enseignants ont exprimé être

> […] mieux disposés à envisager l'apprentissage comme un processus actif, créateur et socialement interactif qu'il ne l'était au début du projet. On voit maintenant le savoir, précise-t-on, comme quelque chose que les élèves doivent eux-mêmes construire, plutôt que comme quelque chose que l'on peut leur transmettre intact. (p. 50)

En 2004, dans son célèbre article qui pose les fondements de cette théorie, « Connectivism: A learning theory for the digital age », Siemens affirme qu'il ne met pas en doute les principes du socioconstructivisme, approche éducative sur laquelle a été bâti le PFEQ, bien qu'il y ajoute de nouveaux principes tels que le chaos, les nœuds, les réseaux, la complexité, l'intelligence collective et l'auto-organisation (voir figure 2.2). Le concept d'intelligence collective, extrêmement bien exploité à travers le connectivisme, a été développé par Lévy dans son ouvrage *L'intelligence collective* : *pour une anthropologie du cyberspace* (1994), dans lequel il le définit par les capacités cognitives d'une communauté, résultant des interactions multiples entre ses membres. Ainsi, on peut la résumer comme la capacité humaine de coopérer sur le plan intellectuel pour créer, innover et inventer dans une société de plus en plus dépendante du savoir.

Figure 2.2 Résumé schématique des actions et compétences liées au connectivisme sous forme d'infographie par Andrée-Caroline Boucher, 2020.

L'apprentissage constitue donc ici un processus de formation de réseaux. Cette interrelation se manifeste par la création de liens entre l'individu et la multitude de « nœuds » auxquels il est connecté. Le concept de nœud, qui est en fait une ressource, est fondamental dans cette théorie de l'apprentissage. Un nœud est tout ce qui peut être connecté à un autre nœud : informations, données, concepts, opinions, communautés, champs de savoir, etc. Barabási (2002) explique que ces « nœuds concurrencent toujours pour les connexions, parce que les liens représentent la survie dans un monde interconnecté » (p.106) (voir figure 2.3).

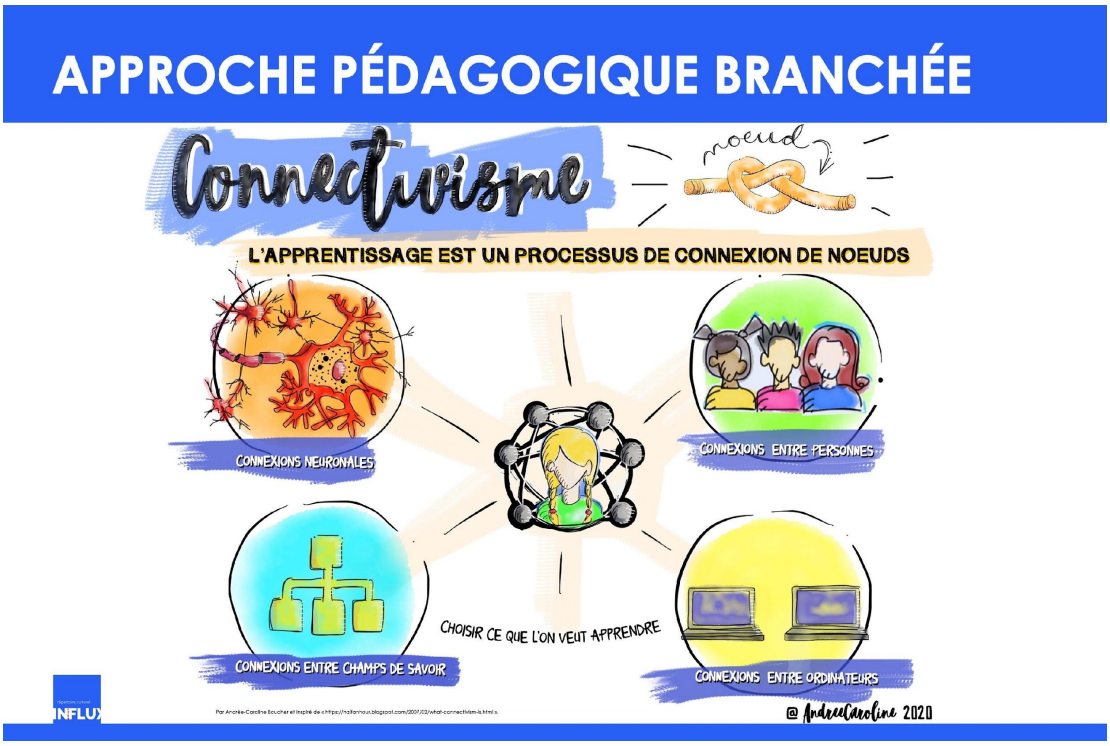


Figure 2.3 Résumé schématique du connectivisme sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020.

Quant à Amyot (2003), il développe le concept de pédagogie rhizomatique basé sur le développement de réseaux et de rhizomes appliqué à l'enseignement des arts. Cette pédagogie « favoriserait, dans les écoles, des circuits d'échanges, créant des liens entre les élèves, les enseignants, la direction d'école, les parents et la communauté » (p. 18). Les nœuds y constituent des points de jonction propice à l'apprentissage.

Par ailleurs, sur son site Web, Siemens (2008) a énoncé huit principes de base qu'il faut retenir du connectivisme :

1. L'apprentissage et la connaissance se trouvent dans la diversité des opinions.
2. L'apprentissage est un processus de connexion de « nœuds » spécialisés ou de sources d'information.
3. L'apprentissage peut résider dans des appareils non humains.
4. La capacité d'apprendre est plus importante que celle d'acquérir des connaissances.
5. L'apprentissage et l'acquisition de connaissances sont des processus constants et continus.
6. La capacité de faire des connexions entre les champs, les idées et les concepts est une compétence de base.
7. La prise de décision est elle-même un processus d'apprentissage. Choisir ce que l'on veut apprendre et le sens que nous y donnons est capital.
8. L'acquisition de connaissances récentes, exactes et actuelles est le but de tout apprentissage connectiviste. (s.p.)

Dans cette approche pédagogique, l'information est perçue à travers le prisme d'une réalité en changement. Bien qu'il existe une réponse immédiate à la recherche d'information, il se peut que, demain, celle-ci ne soit plus exacte.

Une des manifestations concrètes du connectivisme sont les *Massive online open courses* (MOOC)[17]. Ce phénomène ayant émergé les dernières années consiste à offrir une formation en ligne, ouverte à tous. Il s'agit donc d'un type de formation à distance gratuite et accessible, capable d'accueillir un très grand nombre de participants à la fois. Ces derniers peuvent provenir de partout dans le monde et se retrouver au moyen d'une interface collaborative d'E-Learning. On y exploite généralement des ressources éducatives libres. D'après mes observations, ce type de formation est essentiellement offert au niveau universitaire anglophone dans les domaines de la science et de la technologie.

En effet, a priori, cette application concrète du connectivisme semble n'avoir jamais été exploitée au niveau du secondaire et encore moins pour l'enseignement des arts plastiques. Ce serait donc une avancée pour la connaissance dans ce domaine.

De plus, pour bien définir le connectivisme, il est impératif de noter que le même terme a aussi été utilisé par un artiste actuel majeur, œuvrant en art télématique, Roy Ascott. Cet artiste contemporain a en effet « exploité » le terme « connectivisme » dès 2003 dans son ouvrage *Telematic embrace. Visionary theories of art, technology, and*

---

[17] Réf. : Université Laval : https://www.ulaval.ca/etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/quest-ce-quun-mooc

consciousness. Il estime que, grâce à l'élaboration de réseaux informatiques et télématiques, il pourra établir les prémisses d'une « conscience planétaire » (p. 88).

En fait, on peut facilement observer les liens serrés que l'on retrouve entre la culture des jeunes, les médias sociaux, la motivation scolaire et le connectivisme. On peut observer que la théorie pédagogique du connectivisme exploite la culture immédiate par le fait que les médias sociaux numériques font dorénavant partie de l'univers juvénile et, par conséquent, possèdent le potentiel de contribuer à la motivation scolaire et, éventuellement, de développer une conscience culturelle plus élevée.

En résumé, pour le connectivisme, « l'apprentissage n'est plus, désormais, un phénomène prioritairement interne et individuel, mais plutôt un espace où il faut se connecter, "réseauter" pour (mieux) apprendre (Popova 2011; Siemens 2005) » (Boutin, Lacelle, Lebrun, p. 292).

2.3.2 Exemple appliqué du connectivisme

Ainsi, la manifestation la plus évidente du connectivisme est le MOOC. Dans un exemple précis provenant de la France, deux institutions se sont associées, Orange et la Réunion des musées nationaux-Grand Palais, pour lancer le cours en ligne « Une brève histoire de l'art, de la Renaissance au XX^{e} siècle[18] ». Revoir un siècle d'art par

[18] Source : www.mooc-brevehistoiredart.com.

cours : voilà ce que propose ce MOOC, afin de parcourir les grands moments de la création artistique des cinq derniers siècles. Le cours, étalé sur un total de cinq séances, permet au grand public de rafraîchir ses connaissances en histoire de l'art en présentant les principaux chefs d'œuvres qui ont façonné la création artistique au cours du temps. Chaque cours donne accès à des vidéos et des ressources interactives comme des forums de discussion. Un quiz ludique à la fin de chaque séance permet de s'autoévaluer et d'obtenir des « badges de connaissance » en fonction des compétences acquises. On doit prévoir deux heures par séance et celles-ci sont accessibles 24h/24h et, donc, n'imposent pas de contraintes d'horaire.

2.3.3 Critiques du connectivisme

Il est essentiel de porter attention au fait qu'il existe plusieurs critiques face au connectivisme. Certains affirment que le connectivisme n'est pas une théorie de l'apprentissage, mais plutôt un phénomène lié à notre société de l'information (Bell, 2010). En effet, selon Pløn Verhagen (2006), professeur de l'Université de Twente aux Pays-Bas, le connectivisme serait plutôt une simple vision pédagogique. Pour ce professeur, les théories de l'apprentissage doivent porter sur le processus même de l'apprentissage et non sur le « quoi » et le « pourquoi », comme le fait le connectivisme.

Enfin, pour Kop et Hill (2008), malgré le fait qu'il y a un changement majeur de paradigme et une nouvelle épistémologie à l'intérieur du connectivisme, ses contributions ne suffisent pas pour justifier qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage en soi. Ils admettent par contre que le connectivisme est une réflexion importante sur l'émergence de nouvelles pédagogies.

On doit aussi retenir que le connectivisme n'est resté, pour le moment, qu'une ébauche. En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question, dont Dunway (2011), avec sa « Pré » théorie connectiviste de l'apprentissage, ouvrage qui est toujours en évaluation et qui n'est pas encore publié. En fait, selon Dunway (2011) et Kop et Hill, (2008), la recherche manque d'appuis empiriques pour valider véritablement cette approche pédagogique. Cette pédagogie demeure donc, pour le moment, de l'ordre de la théorie et non de la pratique.

2.3.4 L'apprentissage connecté ou le *connected learning*

L'apprentissage connecté, qu'on retrouve en langue anglaise sous le terme *connected learning*, en est un qui est utilisé dans la recherche depuis le début des années 1990 (Schwartz, 1991). Déjà, à cette époque, Schwartz soulignait l'importance du contexte dans le développement des compétences spécifiquement pour les femmes. De nombreux articles utilisaient le terme d'apprentissage connecté en référence à une formation pratique ou un stage en milieu de travail. À partir de 2000, le terme *connected learning* a commencé à être utilisé dans les publications de recherche pour désigner de manière variée l'apprentissage par projet, en réseau, social et à l'ère de l'information. W. R. Cornwell et J. R. Cornwell (2006) ont créé le premier « cadre et un ensemble de principes d'organisation pour guider la recherche et le développement en éducation » (cités dans Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017, p. 292). Il s'agit ici :

> […] d'une conception étendue de l'apprentissage à partir de l'étude minutieuse des répertoires pratiques des élèves (Gutiérrez et Rogoff, 2003). Lorsque l'apprentissage n'est plus l'apanage exclusif d'une salle de classe, d'un manuel scolaire, d'une bibliothèque scolaire ou d'un enseignant qui

> prodigue magistralement sa distribution des savoirs scolaires, lorsque les environnements d'apprentissage se multiplient en fonction notamment des groupes d'intérêts qui se mettent en réseau, dans le réel comme dans le virtuel, il faut parler alors des apprentissages connectés (Luke, 2003). (p. 292)

Aujourd'hui, l'apprentissage connecté en contexte scolaire désigne une approche pédagogique qui permet à l'élève d'exploiter ses intérêts personnels tout en collaborant avec ses pairs autour d'un objectif commun. L'élève crée du contenu en exploitant différents réseaux ouverts auprès de communautés telles que la maison, l'école, la ville ou Internet, et ce, dans le but d'atteindre la réussite scolaire. Ainsi, comme on peut le constater dans la figure 2.4, on y exploite le plein potentiel de collaborativité à travers les technologies et les médias sociaux numériques. Cette approche s'appuie sur la motivation intrinsèque de l'élève lorsqu'on lui offre le choix de réaliser un projet pédagogique à partir de ses propres intérêts.

Selon Ito et al. (2013), dans *Connected learning: An agenda for research and design*, l'apprentissage connecté se réalise lorsqu'un jeune est capable de poursuivre une passion personnelle, avec le soutien d'amis et d'adultes bienveillants, et qu'il est à son tour capable de lier cet apprentissage et cette passion à sa réussite scolaire ou, encore mieux, à un engagement citoyen. Pour ces chercheurs, l'élève devient plus résilient, adaptatif et efficace lorsqu'il implique ses intérêts personnels ainsi que le soutien de ses pairs pour surmonter les difficultés et atteindre ses objectifs.

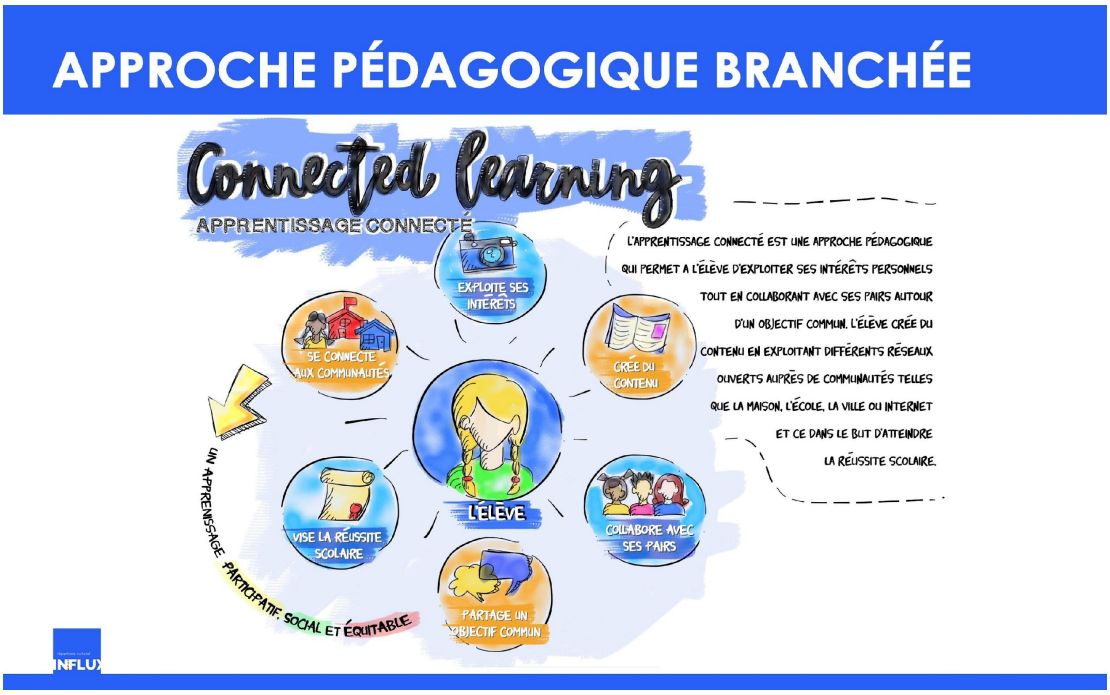


Figure 2.4 Résumé schématique des concepts liés à l'apprentissage connecté sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020.

Selon la Connected Learning Alliance (s.d.)[19], on peut retenir six principes de l'apprentissage connecté :

[19] La Connected Learning Alliance est le site Web d'une équipe de chercheurs de l'Université de Californie ainsi que d'un réseau de personnes et organisations intéressées par la mobilisation des nouvelles technologies chez les jeunes. Voir https://clalliance.org/

1) C'est une approche axée sur les intérêts personnels ou les passions qui motivent des élèves. Cela rejoint donc les pratiques pédagogiques basées sur la culture des jeunes (Richard, 2005). En exploitant les intérêts des élèves, on permet de jeter des ponts entre les environnements d'apprentissage formels et informels. En effet, les élèves exploitent déjà les réseaux et les médias sociaux numériques pour en apprendre davantage sur des sujets qui les passionnent. Cette approche s'aligne mieux à un apprentissage qui n'est pas classique et formel. Dans l'espace numérique, on retrouve une masse d'informations immense qui peut servir l'approche d'apprentissage par découverte. De plus, il est intéressant de noter que les enseignants doivent s'intéresser à la culture des jeunes ainsi qu'à leur pratique culturelle pour mieux les accompagner dans leur passion et les mener plus loin, vers des connaissances nouvelles et inconnues. En fait, les enseignants viennent à être dirigés par les élèves, c'est-à-dire à choisir une direction en fonction de leurs intérêts. Ils partagent avec bienveillance leur pouvoir et leur leadership.

2) L'apprentissage connecté cible la création de contenu, la production, la création et l'expérimentation active. Ces productions peuvent être de différents types : textes, vidéos, images, documents audio, simulations, etc. : ce sont les premières briques sur lesquelles les élèves peuvent « bricoler » et construire leur apprentissage. Ainsi, le mode de raisonnement est passé d'une forme classique déductive à un mode construit, ou « bricolé ». Il s'agit de la capacité à construire à partir d'un objet, document ou outil déjà existant, ou d'en inventer un totalement nouveau.

3) On doit aussi retenir le soutien par les pairs, qui se révèle capital dans cette approche qui repose sur la reconnaissance continue et la rétroaction entre pairs. Ainsi, la coconstruction et la cocréation entre élèves sont omniprésentes, d'où l'importance d'exploiter les TIC pour faciliter cette collaboration essentielle.

4) Le concept de l'objectif partagé par les pairs et par des adultes mentors et bienveillants demeure aussi fondamental. En effet, les outils numériques tels que les médias sociaux non seulement permettent de partager un objectif, mais décuplent les connexions sociales tout en profitant de la diversité d'expérience de ces individus de tout âge. Tous, élèves et adultes, visent le même objectif à travers leurs projets signifiants.

5) En plus de la communauté scolaire que forment les élèves et les adultes mentors, on ouvre le réseau à des environnements d'apprentissage formels et non formels provenant de la maison, de la ville, de l'économie, de la politique, de la société, et même de la planète grâce à Internet et aux grandes plateformes de médias sociaux numériques. Ce concept se retrouve dans les recherches de Richard et Lacelle (2020). Ainsi, les élèves exploitent l'intelligence collective et y contribuent en élargissant les contextes d'apprentissage.

6) La réussite scolaire reste le but ultime de cette approche pédagogique. Puisque la motivation intrinsèque est considérablement stimulée, la réussite y est donc facilitée. Selon les études de la Connected Learning Alliance, le décalage entre les milieux

socioéconomiques faibles et forts est passablement amoindri par l'apprentissage connecté, car l'engagement et la motivation sont décuplés.

Enfin, on y mentionne que l'apprentissage connecté permet un apprentissage équitable, social et participatif. Il encourage un sentiment d'objectif partagé, une concentration sur la production et des infrastructures en réseau ouvert (Ito et al., 2013).

La notion de communauté dans le processus d'apprentissage n'est pas une idée nouvelle en soi. Déjà en 1970, Paolo Freire soulignait l'importance de celle-ci.

> Dans un monde d'interconnexion mondiale et de changement rapide, un apprentissage efficace dure toute la vie et est intégré au monde réel du travail, de l'engagement civique et de la participation sociale. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les jeunes puissent « mettre en banque » les connaissances et les compétences de l'école et les appliquer à un monde du travail stable plus tard dans la vie. Au lieu de cela, nous avons besoin d'une approche de la réforme de l'éducation qui reconnaît l'apprentissage comme un processus continu, connecté à un écosystème diversifié et en évolution de ressources d'apprentissage, d'institutions, de communautés et de résultats (Freire, 1970, cité dans Ito et al., p. 14).

Ce faisant, l'apprentissage connecté exploite le potentiel des médias sociaux numériques afin de relier les communautés et les contextes d'apprentissage de l'élève : pairs, maison, école, communauté, ville, Internet, etc., et ce, toujours en fonction d'intérêts partagés.

Ainsi, on peut remarquer une affiliation évidente avec la pédagogie de projet, une pratique pédagogique active générant des apprentissages à travers la réalisation d'une

production concrète. Cette pédagogie, très populaire dans les années 1980 au Québec, est également fondée sur les intérêts des élèves. Historiquement, Dewey (1859-1952) imagina une approche où « les enfants participent à la préparation des projets, et [...] vont exécuter des tâches selon une division du travail de type coopératif, le tout caractérisé par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction » (Westbrook, 1993). Par la suite, l'idée de *project-based learning* a été développée en 1918, par William Heard Kilpatrick, dans un article intitulé « The project method ». Selon sa conception du *project-based learning*, tout enseignement doit partir de l'expérience s'organisant par le biais d'un travail de production.

À partir du moment où l'élève choisit des champs d'apprentissage liés à ses intérêts, il devient plus motivé, donc plus autonome. Plutôt que de lui imposer des sujets, des thèmes, on lui offre des choix, dans une certaine limite de liberté. Getzels et Csikszentmihalyi (1976) ont d'ailleurs noté, il y a plusieurs décennies, que la participation à des activités extrêmement organisées et imposées laisse peu de place à la recherche de problèmes et à la créativité.

L'étude Digital Youth Project (2007) a également révélé que les élèves avaient besoin d'une certaine autonomie et de temps non structuré pour « s'amuser » en ligne afin d'explorer les connaissances et devenir des apprenants autonomes (cité dans Ito et al., 2013). En d'autres termes, une trop grande importance accordée à l'éducation structurée et formelle ainsi qu'à la compétitivité peut priver les élèves d'une participation sociale significative ainsi que d'un développement à l'autonomie.

En outre, on peut facilement repérer, dans l'apprentissage connecté, les notions de la culture des jeunes et de la pédagogie du projet (Richard, 2005). En effet, cette approche pédagogique, proche du connectivisme, de par l'exploitation de la connectivité sociale, met en valeur la culture immédiate du jeune en lui permettant de faire ses propres choix et en reliant les différents contextes d'apprentissage.

2.3.5 Exemple appliqué de l'apprentissage connecté

Afin de donner un exemple concret de l'application de l'apprentissage connecté dans un contexte scolaire, le projet *Connected Camps Learning together Online* semble être une excellente manifestation des avantages de cette approche. Il s'agit de camps en ligne qui permettent un apprentissage ludique et flexible où les élèves développent des compétences avec leurs pairs et ont accès à des cours interactifs synchrones, animés par des adultes « mentors experts ». Ces camps sont une initiative de la Connected Learning Alliance (s.d.) et s'appuient sur de nombreuses recherches dédiées à la mobilisation des nouvelles technologies au service de l'apprentissage équitable, social et participatif. En résumé, la mission des *Connected Camps* est de créer une communauté en ligne mondiale où les élèves construisent, codent, jouent et apprennent les uns des autres (voir https://connectedcamps.com).

Dans ces camps, les élèves peuvent concevoir, créer, jouer et coder ensemble en petit groupe, ce qui permet la création de mini communautés amicales de pratiques. De ce fait, ces élèves transforment leur « temps d'écran » en temps d'apprentissage, tout en conservant la notion de plaisir. Ils poursuivent ainsi leur passion et développent de nouvelles amitiés. Voici des exemples de programmes offerts dans ces camps :

- Apprendre avec Minecraft;
- Le design du jeu;
- Arts numériques;
- eSports et codage.

Selon la Connected Learning Alliance, les compétences développées dans ces camps vont au-delà de la simple acquisition technique. Elles s'apparentent aux compétences dites du XXI^{e} siècle, ciblées par l'OCDE (2009) : compétences en codage, conception et production multimédia; résolution de problème; travail d'équipe et collaboration; planification, etc. Les élèves qui ont suivi ces programmes se disent extrêmement motivés et désirent poursuivre leurs camps les années suivantes.

2.3.6 Critique de l'apprentissage connecté

Depuis son apparition, l'apprentissage connecté a été, en général, bien accueilli par la communauté internationale de l'éducation. Les éducateurs ont quand même émis certaines réserves concernant cette nouvelle approche pédagogique.

La critique la plus importante demeure l'inquiétude reliée au fait que si les élèves choisissent le développement de certaines compétences et l'acquisition de connaissances toujours à partir de leur passion et de leurs intérêts, ils se privent de nouveaux champs de connaissance, car l'apprentissage connecté repose sur « une formule dans laquelle les élèves obtiennent ce qu'ils veulent déjà trouver plutôt que d'élargir leurs horizons pour découvrir ce qui n'est pas déjà connu » (Garner, 2012). De

plus, l'augmentation de la charge de travail pour ceux qui soutiennent les élèves est également une préoccupation (ELI, 2013).

La présidente de la Connected Learning Alliance, Mimi Ito (2014), a répondu aux critiques en soulignant que :

> […] les principes de l'apprentissage connecté ont été développés en tenant compte d'un grand éventail de pratiques éducatives tout en exploitant différentes institutions, comme les musées et les bibliothèques, ainsi que des personnes travaillant dans les communautés immédiates, les médias, les technologies et même les chercheurs universitaires. Ainsi, bien que les élèves choisissent à partir de leurs intérêts, ils sont constamment alimentés et connectés par des réseaux riches qui permettent au bout du compte un apprentissage plus large, plus engagé et davantage significatif. (Traduction libre par Andrée-Caroline Boucher, p. 17)[20]

Ainsi, plusieurs auteurs considèrent que toutes les théories liées aux pédagogies et/ou approches pédagogiques en lien au numérique, comme le connectivisme et l'apprentissage connecté, ce que je nomme les apprentissages branchés[21], sont une

---

[20] Version originale en anglais : « […] the principles of connected learning have been developed taking into account a wide range of educational practices while exploiting different institutions, such as museums and libraries, as well as people working in the immediate communities, the media, technologies and even academic researchers. So while students choose based on their interests, they are constantly nurtured and connected by rich networks that ultimately enable broader, more engaged, and more meaningful learning. »

[21] J'utilise le terme « apprentissages branchés » pour décrire l'ensemble des approches pédagogiques liées aux technologies.

poursuite du socioconstructivisme, mais adapté au numérique et à ses nombreuses composantes. On peut apercevoir la progression dans le temps des différentes théories de l'apprentissage dans la figure 2.5.

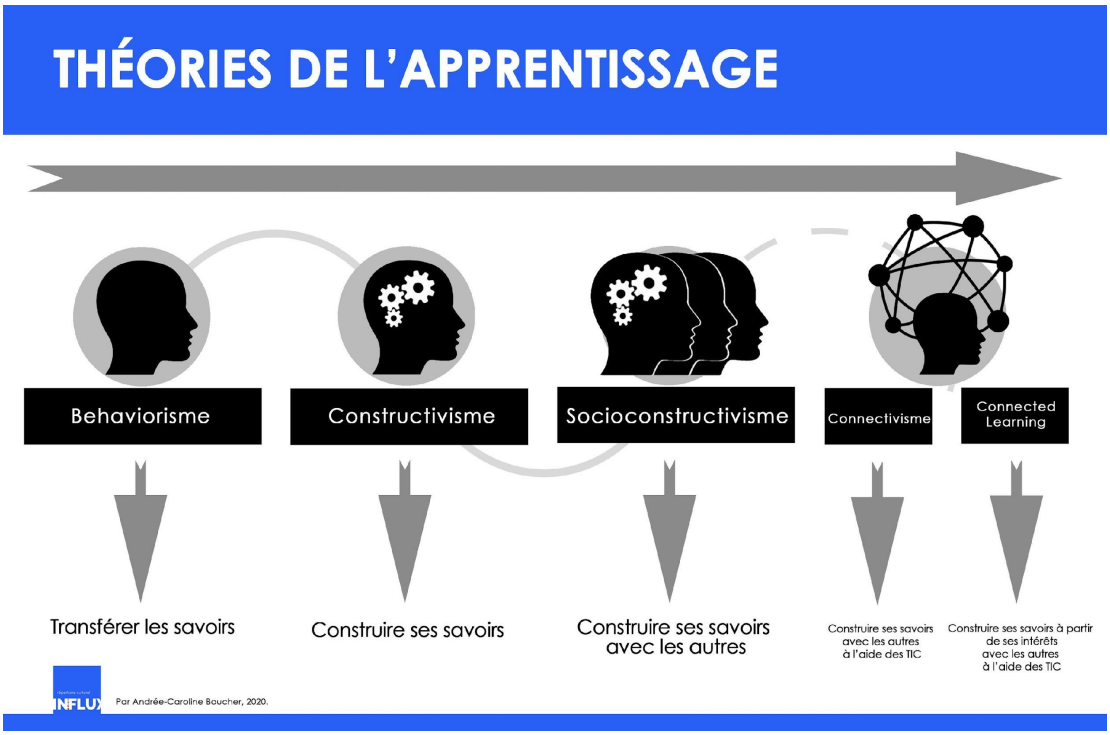


Figure 2.5 Résumé schématique des théories de l'apprentissage dans le temps sous forme d'infographie par Andrée-Caroline Boucher, 2016.

2.4 Les compétences professionnelles

Pour mieux saisir les apprentissages branchés et leurs enjeux face au décalage école/TIC, il est important de revenir à la définition de ce qu'est une compétence. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), il s'agit d'une :

> Capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habilités, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue à des études ultérieures. (p. 248)

Pour ce qui est des ressources internes, il faut comprendre qu'elles englobent les acquis scolaires, les connaissances, les capacités et les habiletés. Quant aux ressources externes, elles peuvent être de différentes origines : services pédagogiques, aide d'un pair, utilisation de sources documentaires, etc. Ainsi le concept de compétence est complexe, car il est plus qu'une somme de ses composantes. La compétence est évolutive puisqu'elle se développe dans le temps et doit être saisie de façon globale.

Ainsi, afin d'appuyer la problématique des décalages école/société, il importe de prendre en compte le document récent concernant les compétences professionnelles du personnel enseignant, publié par le MEQ à la fin de 2020 : *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*. Je trouve particulièrement fascinante l'arrivée de ce référentiel, car il corrobore mes préoccupations et valide, à mon sens, les solutions qui seront apportées par cette recherche.

En effet, il est absolument capital de souligner que, dans ce document, la première compétence professionnelle, dite fondatrice, apparaît en parfaite phase avec la problématique soulevée antérieurement quant au décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs et au décalage école/culture des jeunes. Comme on le constate à la figure 2.6, cette compétence dite numéro 1 est libellée comme suit : Agir en tant que médiatrice

ou médiateur d'éléments de culture. Elle met en lumière l'importance remarquable du rôle de passeur ou de médiateur culturel qui a été déjà été abordé dans le chapitre I. C'est une compétence professionnelle qui exige d'agir en tant que professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments culturels.

On peut aussi remarquer que, dans les compétences suivantes, on retrouve la problématique du décalage école/TIC :

- Compétence 10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
- Compétence 12 : Mobiliser le numérique

Sans trop m'étendre sur le sujet, je tenais à souligner que les différents décalages école/société ont aussi été repérés dans ce document ministériel. On peut même affirmer que des solutions qui seront abordées au chapitre V pourront soutenir les compétences suivantes :

- Compétence 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
- Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre

Ainsi, je crois fermement que les solutions proposées au chapitre VI seront en concordance avec le développement de ces compétences professionnelles. J'y reviendrai donc de façon plus précise dans ce chapitre.

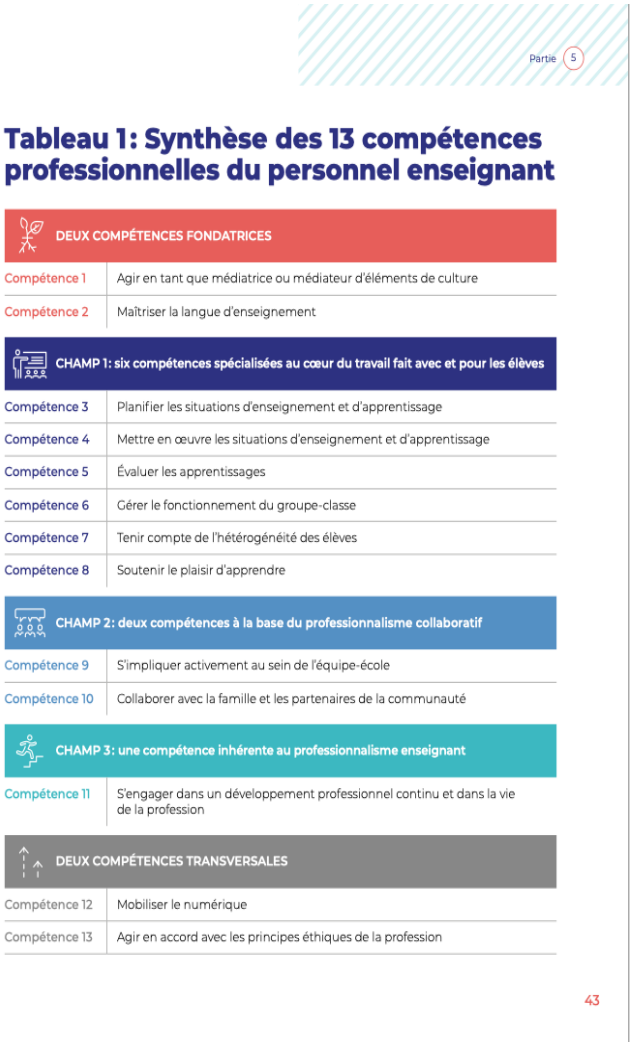


Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Figure 2.6 Tableau synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant. *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante* (2020, p. 43).

2.5 La littératie médiatique multimodale

La littératie est définie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, s. d.). Le terme médiatique réfère à ce qui concerne les médias, c'est-à-dire des moyens de communication et de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, Internet…). Quant au terme multimodalité, il concerne la combinaison de divers modes d'expression et de codes de langage dans la production de sens (Jewitt et Kress, 2003). Comme on peut le remarquer dans la figure 2.7, les modes peuvent être textuel (écriture, lecture), visuel (image fixe, animée), sonore (voix, bruit, musique), cinétique (geste, cinéma) ou interactif. Voici maintenant la signification exacte de ces trois termes combinés selon Lacelle, Boutin, Lebrun (2017) :

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

Ainsi, tous ces modes de communication ou de représentation ont leur propre langage et leurs codes respectifs afin de communiquer un message ou de créer des représentations. La multimodalité appelle à « (re)connaître/analyser/appliquer les buts de l'utilisation conjointe (fusion/hybridation) des codes, de modes et des langages » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 206). Les modes sont en interaction entre eux de différentes façons dans un message ou une représentation. Par exemple, ils peuvent se

multiplier ou se juxtaposer sans interagir, ce que Richard (2014) identifie comme « multimonomodal », ou s'hybrider lorsque plusieurs modes sont associés pour générer un sens nouveau et devenir multimodaux. D'autre part, ils peuvent aussi se succéder ou s'enchaîner lors d'une transposition d'un mode à l'autre. « La transmodalisation consiste [ainsi] à transposer des signes d'un mode à l'autre » (Richard et al., 2015, s. p.).

On dit qu'en littératie médiatique multimodale, les relations entre textes, sons et images créent de nouvelles représentations du sens qui dépassent largement ce que l'on connaît de la sémiotique de l'image, du texte ou du son lorsque chacun des modes est utilisé distinctement (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017). À cet égard, on peut se pencher sur le cas du texte :

> Le texte n'existe plus seul, il côtoie des images, il est intégré à des dispositifs qui l'animent, l'effacent ou l'opacifient à souhait. Ce sont des dispositifs qui en modifient substantiellement la forme ainsi que la texture, et qui exigent la création d'un nouveau vocabulaire, voire d'une nouvelle grammaire. (Gervais, 2004, p. 49)

En d'autres termes, dans le monde numérique d'aujourd'hui, nous sommes inondés de messages multimodaux. Que ce soit dans les médias sociaux ou les médias traditionnels, les messages que nous recevons sont dorénavant une combinaison simple à complexe de modes tant textuel, visuel, sonore que cinétique. Par exemple, que ce soit sur Facebook ou Snapchat, les images fixes ou en mouvement sont communément accompagnées de mots ou de sons. Le texte seul ou l'image seule sont rarement diffusés tels quels dans les médias sociaux numériques. Vous remarquerez, dans cette recherche, que de nombreux concepts théoriques sont illustrés par la combinaison d'images, de

textes et de symboles. C'est en effet une adhésion naturelle de la part de l'auteure à l'importance d'exploiter, de comprendre et de créer des messages multimodaux, non seulement en théorie, mais aussi en pratique.

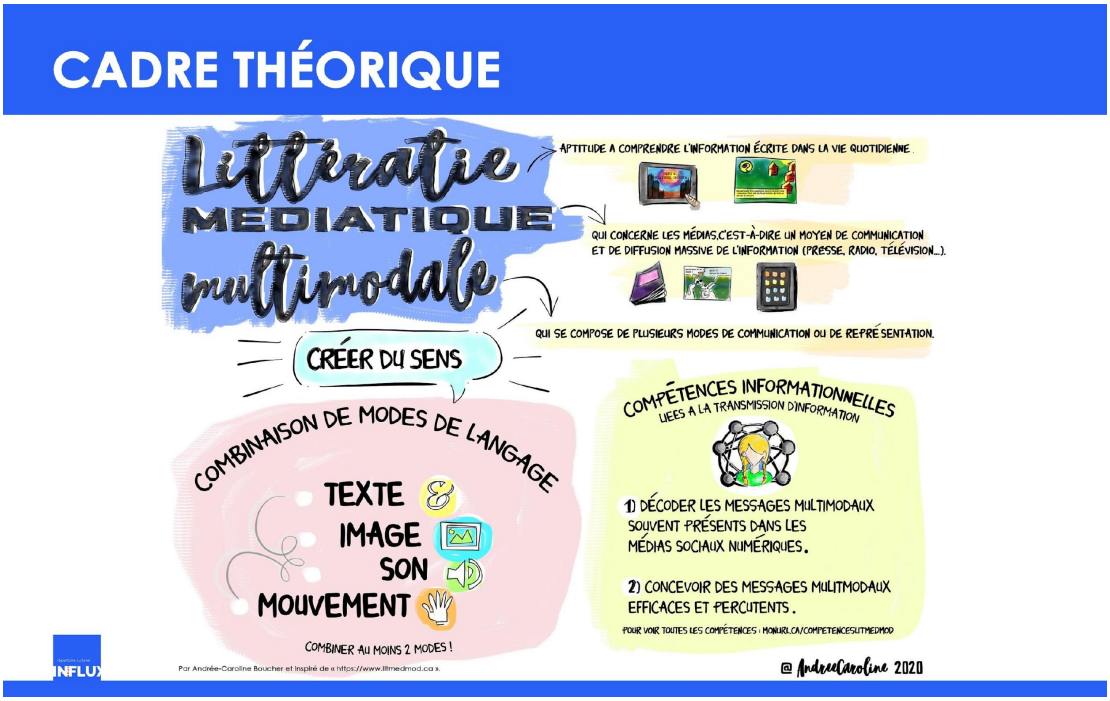


Figure 2.7 Résumé schématique du concept de la littératie médiatique multimodale sous forme de *sketchnote* par Andrée-Caroline Boucher, 2020.

Partant de ce fait, mon intérêt pour la littératie médiatique multimodale réside dans le constat que, bien qu'ils soient des « natifs numériques » (Prensky, 2001), les jeunes qui reçoivent régulièrement ces messages, puisque ces derniers font partie inhérente de leur culture immédiate, ne les décodent pas nécessairement de façon adéquate et efficace. En effet, lorsqu'ils sont confrontés à des messages multimodaux de type *fake news*, messages démagogiques, publicitaires ou de propagandes, ces jeunes manquent souvent d'outils pour les décoder, les comprendre ou les intégrer. De plus, ils ne sont pas nécessairement compétents pour produire leurs propres messages multimodaux. Pour cela, il faut connaître et comprendre les différents modes de communication, leur langage, leur organisation, leurs codes, d'où l'intérêt de développer ces compétences à l'école. Les recherches menées par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM) se concentrent autour de ces différents contextes et font justement la promotion de nouvelles compétences informationnelles en contexte scolaire.

> Pour Unsworth et Wheeler (2002), il faut initier les élèves à différents types d'images (les illustrations, les photos, les graphiques et diagrammes, la typographie, etc.). Ils distinguent trois types de relations du lecteur/spectateur avec les images : 1) la relation référentielle, construite par la forme même de la représentation visuelle; 2) la relation interpersonnelle, ou interactive, construite par le point de vue particulier du sujet sur l'objet; et enfin 3) le sens compositionnel, qui dépend de l'accent que l'on met sur tel aspect de l'objet, en fonction de sa place dans l'espace, de son format, etc. (Lacelle, Boutin, Lebrun, p. 74, 2017)

Ainsi une nouvelle compétence de production ou de conception de messages multimodaux est, selon Kress et Van Leeuween (2006), organisée autour de quatre composantes : la mobilisation de ressources sémiotiques; le recours à l'architecture visuelle; le design; la création et l'organisation d'une représentation.

Mais de façon plus précise, pourquoi la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de ce cadre conceptuel et théorique? C'est avant tout que la multimodalité est une préoccupation qui lie les trois décalages observés dans ma problématique. En effet, elle fait partie inhérente à la fois de l'art actuel et de la culture des jeunes. La reconnaissance de l'importance de la culture des jeunes est, en quelque sorte, une garantie de la motivation des jeunes à s'intéresser à la culture générale, justement en créant des liens entre cultures générale et immédiate. Ensuite, dans une des trois autres solutions proposées, il apparaît qu'une nouvelle compétence dite d'Interpréter en arts plastiques aurait aussi de nombreux avantages quant à la motivation des jeunes et à leur désir de s'approprier la culture, celle du patrimoine québécois en particulier, à travers le trialogue culturel, deuxième solution proposée pour pallier les trois décalages école/société. Ainsi, dans l'éventuelle refonte des programmes d'arts, la multimodalité serait fort probablement souhaitable puisqu'elle est devenue un incontournable de l'alphabétisation à la littératie.

Enfin, il est clair que la littératie médiatique multimodale est un phénomène faisant partie intégrante de la fonction de la communication avec les TIC. Elle révèle de nouveaux défis à relever dans le décalage école/TIC. À cet égard, la troisième solution qui rassemble les deux premières y répond sous la forme de l'objet pédagogique

proposé, soit l'interface hypernumérique du Répertoire culturel INFLUX. J'y reviendrai de façon plus explicite dans les prochains chapitres.

En conclusion, le cadre théorique qui appuie cette recherche aborde deux grands thèmes fondamentaux. Le premier thème est celui de la culture et touche les deux concepts suivants : la culture à l'école et l'interprétation en art. Le second est celui du numérique qui se développe à travers les approches et concepts suivants : le connectivisme, l'apprentissage connecté et la littératie multimodale. Quant au développement des compétences professionnelles, il recoupe les deux thèmes fondamentaux, soit la culture et le numérique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLGIE

Le but de ce chapitre est d'expliquer mon choix de méthodologie afin que celle-ci soit véritablement au service de ma recherche. De plus, je précise la façon dont j'adapte cette méthodologie afin de l'actualiser à la réalité numérique d'aujourd'hui.

3.1 La recherche de développement d'objet

À partir d'une posture épistémologique de recherche qualitative postpositiviste, accompagnée d'une perspective à la fois inductive et critique, j'ai choisi la méthodologie de la recherche de développement d'objet, élaborée par Jean-Marie Van der Maren (2003). Cette méthodologie spécifique à l'éducation concerne les recherches pragmatiques orientées vers l'objet.

Dans la présente recherche, cet objet de type pédagogique consiste en un outil numérique dont les destinataires sont d'abord les enseignants du Québec et, par la suite, leurs élèves. Il permet d'aller au-delà de ce qui existe déjà sur le marché éducatif au Québec en ce qui a trait au matériel didactique complémentaire ou aux répertoires culturels. En effet, depuis de nombreuses années, plusieurs tentatives de refaire ce qui existait déjà en analogique, c'est-à-dire en imitant les versions papier, ont été mises de

l'avant avec beaucoup de bonne volonté, mais souvent dans une perspective de substitution.

En faisant référence au modèle SAMR de Puentedura (2006) et à la taxonomie de Bloom (1956), on peut faire un parallèle et s'apercevoir qu'on doit viser à « recréer » ces outils pédagogiques papier dès leur conception, et ce, en exploitant au maximum le potentiel du numérique, autant dans sa forme (contenant) quand dans son fond (contenu). Ainsi, on peut observer dans la figure suivante une mise en parallèle de deux modèles pédagogiques : le modèle SAMR, qui organise en échelon les niveaux d'intégrations des TIC, et la taxonomie de Bloom, qui hiérarchise les facultés cognitives en pédagogie. Dans le modèle SAMR, la « redéfinition » permet de créer de nouvelles tâches à l'aide des technologies; dans le modèle de Bloom, la création est la tâche la plus élevée.

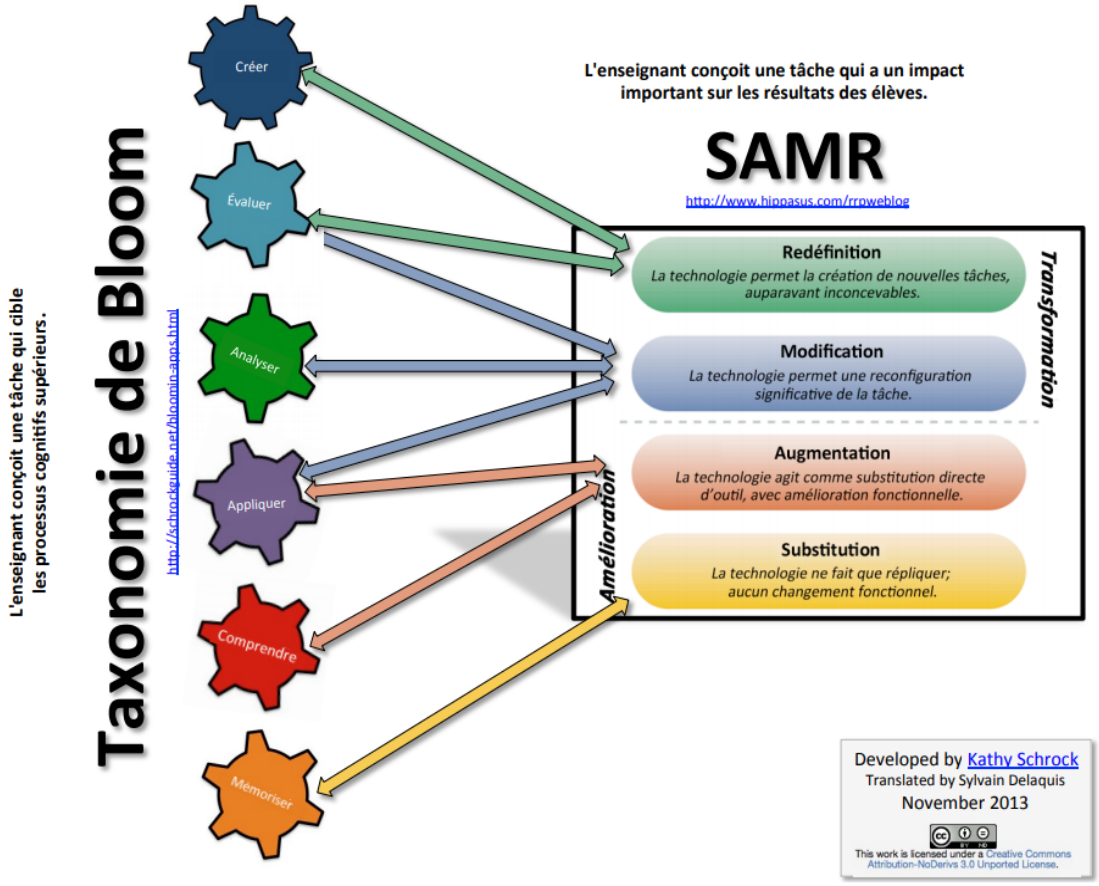


Figure 3.1 Mise en parallèle de deux modèles pédagogiques par Kathy Schrock (2013) : le modèle SAMR, élaboré par Ruben Puentedura et la taxonomie de Benjamin Bloom.

Ainsi, pour bien exploiter le numérique, le matériel pédagogique qui sera développé dans cette recherche ne devra être ni une substitution ni une augmentation de la version papier, mais bien une redéfinition ou une nouvelle création. Intitulé Répertoire culturel INFLUX, il sera conçu comme du matériel numérique comportant différentes interfaces collaboratives, mobiles et interreliées, d'où le néologisme « hypernumérique », dont le préfixe « hyper », provient du grec ancien et signifie « au-

dessus, au-delà ». Ce néologisme permet d'affirmer le désir de créer un objet pédagogique différent. J'envisage cet « au-delà » par l'exploitation de la mobilité et du Web 2.0, c'est-à-dire le Web qui permet la collaborativité et la connectivité, en comparaison au matériel didactique actuel qui est souvent davantage statique.

Par conséquent, il est apparu dès le départ que c'est la méthodologie de la recherche-développement de Van der Maren (2014) qui répond le mieux à ces exigences. C'est une méthodologie qui permet de mettre au point des activités, du matériel et des méthodes didactiques. Selon Van Der Maren, elle vise une production plus organisée que la manière intuitive et pressée à laquelle on assiste trop souvent en éducation, par manque de temps et de ressources. Effectivement, lorsque l'on cherche à assurer la longévité d'un outil pédagogique, il est impératif de suivre une démarche rigoureuse afin d'atteindre cet objectif :

> […] montrer quelle démarche devraient suivre les penseurs pour opérationnaliser une idée, une intuition, une théorie lorsqu'ils veulent l'imposer aux acteurs comme solution aux problèmes de l'éducation. Je veux ainsi donner des outils pour qu'ils puissent argumenter leur critique et leur résistance face aux soi-disant innovations qui ne sont qu'effets de mode non fondés; et il y en a beaucoup en éducation. (p. 145)

Ainsi, tel que le suggère l'auteur de cette méthodologie, je nommerai « objet pédagogique » et, plus précisément, objet pédagogique hypernumérique, les résultats attendus pour répondre aux besoins de cette recherche. Dans le cas présent, il s'agit donc de viser la création d'un nouvel objet plutôt que la reconception d'un objet existant, comme vu précédemment dans la figure 3.1.

Comme illustré dans la figure 3.2, ce type de recherche se déroule généralement en cinq phases : 1) analyse de la demande; 2) réalisation du cahier de charges; 3) conception de l'objet; 4) préparation; 5) mise au point. À la fin de ces cinq phases, l'objet développé peut être implanté dans un milieu scolaire.

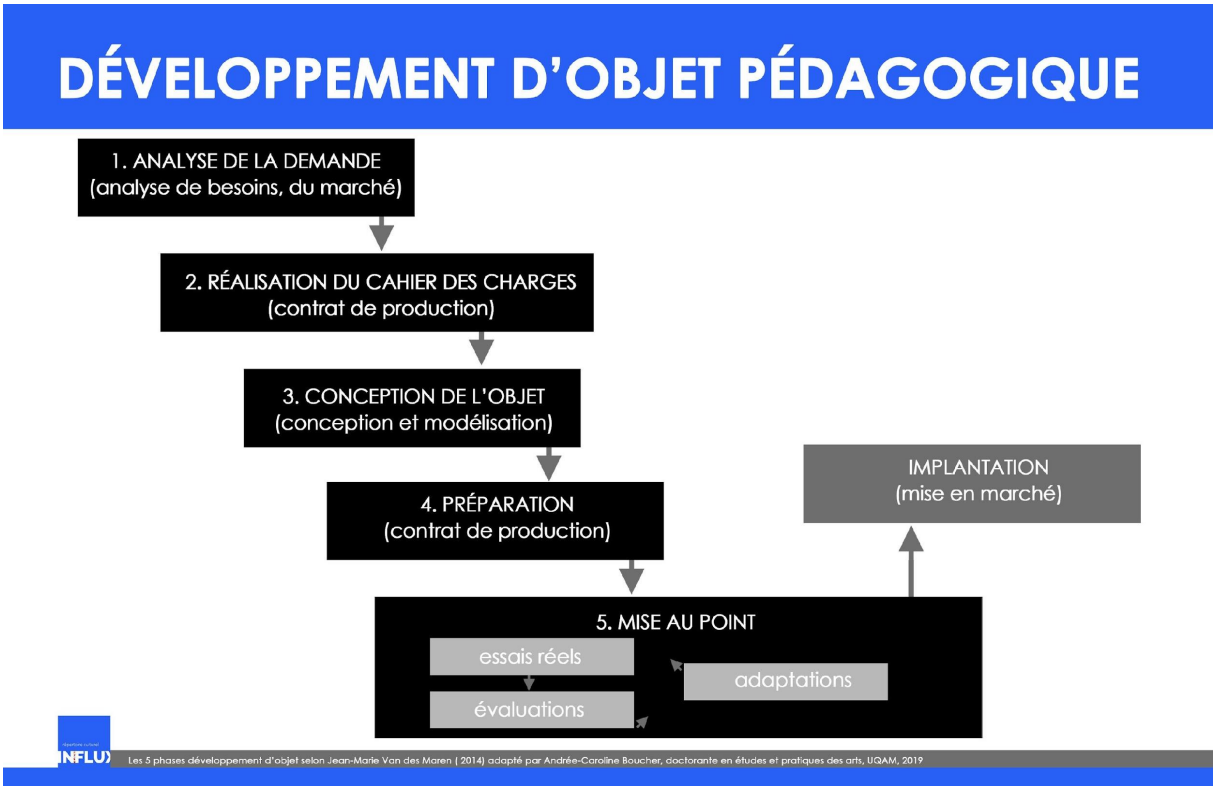


Figure 3.2 Les cinq phases du développement d'objet selon Van der Maren (2014, p. 147), illustrées par Andrée-Caroline Boucher, 2019.

Il est important de noter que cette méthodologie a été mise au point en 1996 et, déjà, sur le plan des termes et des concepts, elle est moins adaptée à notre contexte socioculturel et historique qui a subi de nombreux bouleversements majeurs, au niveau du numérique entre autres.

À cet égard, j'ai donc choisi de renommer certaines phases afin de mieux illustrer la réalité d'aujourd'hui et la spécificité de mon objet pédagogique, tout en conservant l'idée de base de la recherche de développement (voir figure 3.3) :

La phase 1 d'analyse de la demande devient « analyse des besoins » afin de mieux cibler les besoins des usagers (enseignants, élèves et acteurs du monde l'éducation);

- La phase 2 du cahier des charges devient « définition de solutions »;
- La phase 3 de conception de l'objet devient « conception »;
- La phase 4 de préparation devient « création d'un prototype »;
- La phase 5 de mise au point devient « test et mise au point » afin de mettre l'accent sur l'adaptation accrue de l'objet à partir de l'expérience des usagers lors de l'expérimentation ou du projet pilote;
- J'ajoute une phase 6 où l'implantation de l'objet devient la phase « implémentation », ce qui signifie une implantation avec diffusion au grand public. C'est une étape qui existe déjà dans le schéma de Van der Maren, mais qui reste en dehors des cinq phases. Ainsi, comme je le disais déjà, cette première étape de réactualisation de la démarche de développement d'objet vise à mettre à jour les termes afin d'être en phase avec notre époque.

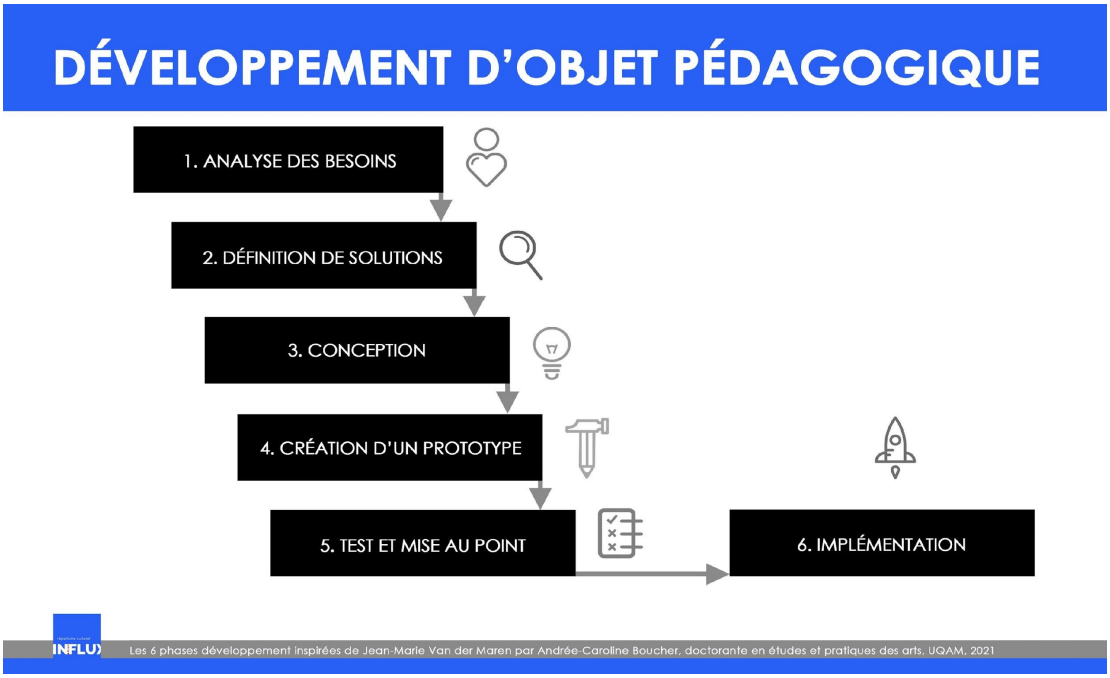


Figure 3.3 Les six phases de développement d'objet inspiré de Van der Maren, version 1 : vers une réactualisation (2014) par Andrée-Caroline Boucher, 2021.

3.1.1 La pensée design ou le *design thinking*

Ainsi donc, toujours dans le but de réactualiser la méthodologie de développement d'objet, je me suis inspirée de la pensée design, c'est-à-dire du *design thinking*, pour la réalisation de cet objet pédagogique, ce qui relève clairement de l'innovation. La pensée design est une stratégie de l'innovation élaborée en 1980 par Rolf Faste, professeur de design industriel à l'Université Stanford, en Californie. Mais c'est en 2009 que Tim Brown, directeur général d'IDEO, la firme de design industriel qui a conçu la première souris d'Apple, en fait réellement la promotion car, pour lui, il est fondamental que les entreprises dédiées à l'innovation se centrent avant tout sur l'humain plutôt que sur le profit (voir figure 3.4).

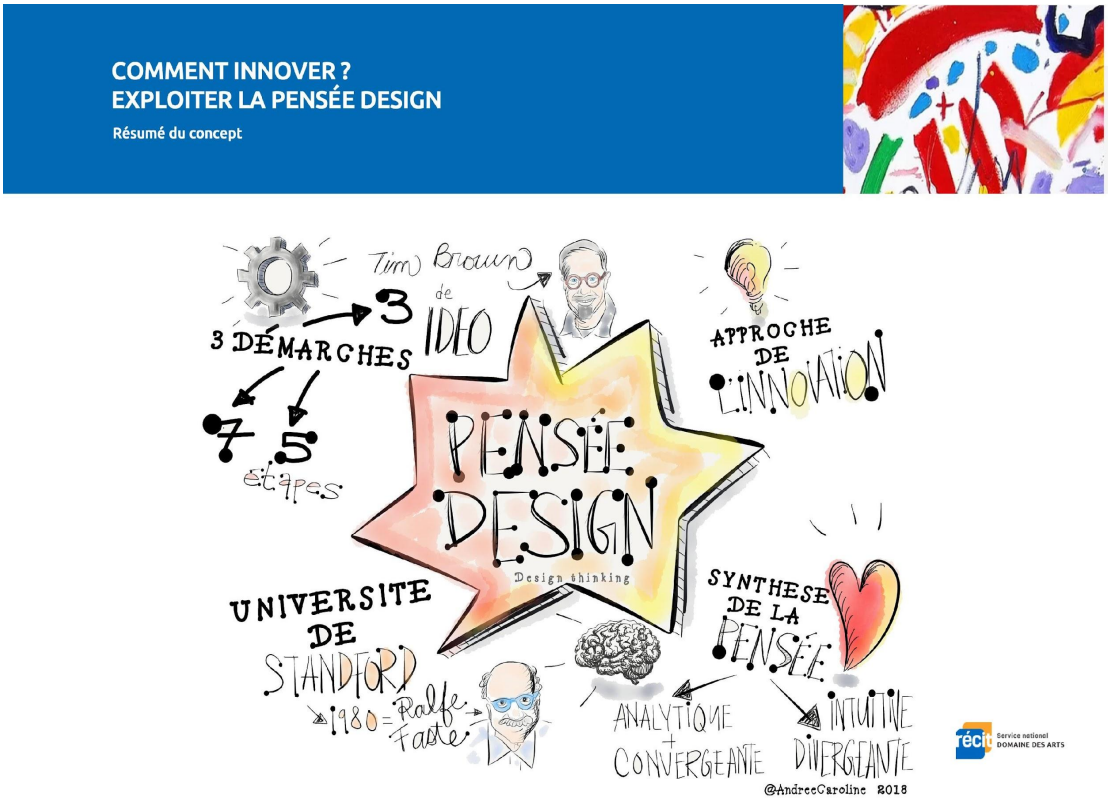


Figure 3.4 : *Sketchnote* des mots-clés relatifs à la pensée design par Andrée-Caroline Boucher, 2018.

> […] les designers ont développé cet incroyable savoir-faire dans la recherche de solutions, la capacité à transformer les contraintes en opportunités, l'observation et la compréhension des besoins des individus. Ils se sont forgé une méthode de pensée et une culture de l'innovation qui dépassent de loin les questions qu'ils résolvent en tant que designers : le *design thinking*. (Brown, 2010, cité dans Marchal, 2011)

Comme on peut l'observer dans la figure 3.5, selon les auteurs, ce modèle d'innovation comporte cinq à six différentes étapes : *empathize*, *define*, *ideate*, *prototype*, *test*,

implement (Faste, 1980) . Ces étapes suivent un processus itératif et rappellent singulièrement les phases de développement de Van der Maren. L'étape *empathize* peut se traduire par ressentir, *define* par définir, *ideate* par imaginer, *prototype* par prototyper, *test* par tester et *implement* par implanter.

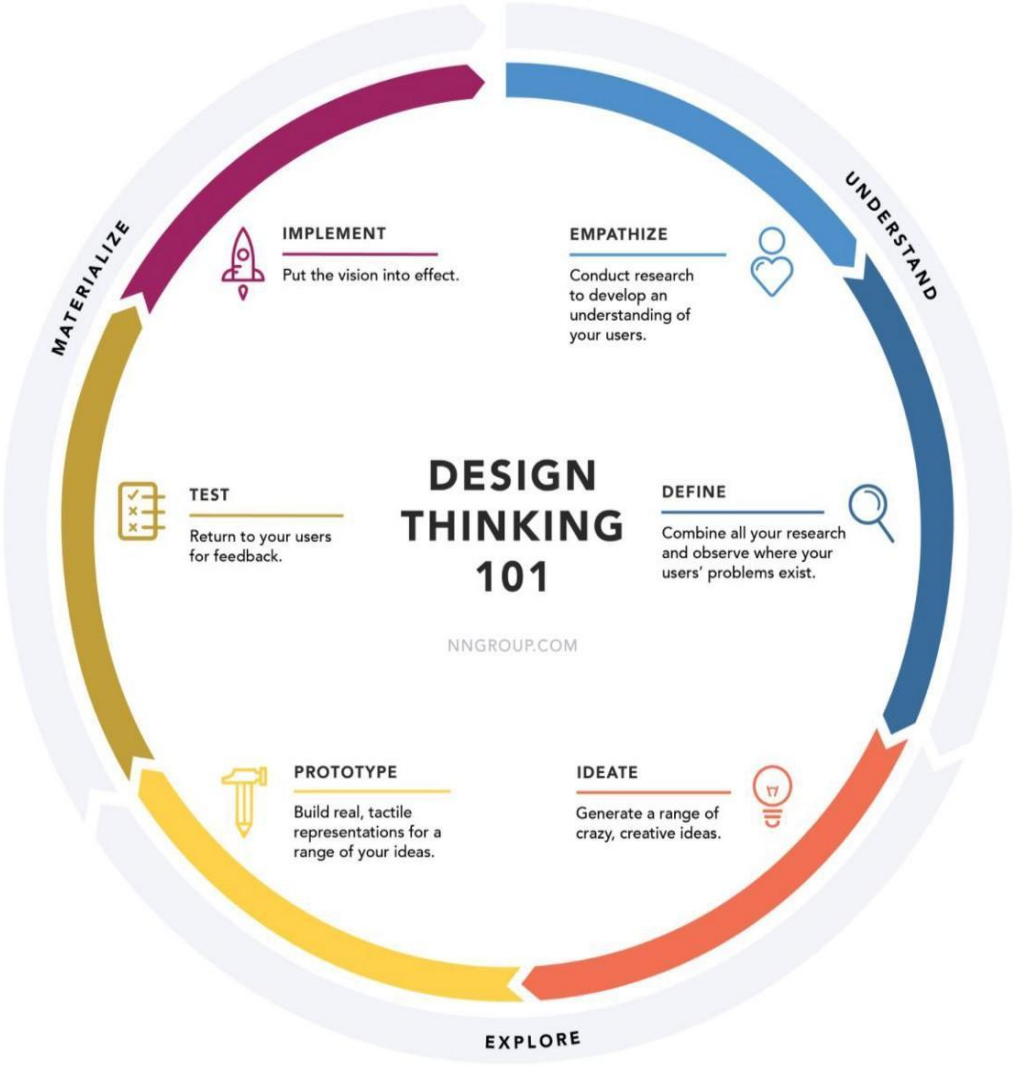


Figure 3.5 : Les étapes du *design thinking* selon l'Université Stanford. Source : https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/ .

C’est ainsi qu’il m’est apparu évident qu’il me fallait revisiter la recherche de développement en l’adaptant à ma réalité de conception d’un objet pédagogique à la fois design, numérique et toujours à l’écoute de ses usagers. C’est pour cette raison que certaines étapes de ma recherche-développement ont emprunté des termes provenant de la pensée design. Ainsi les titres des sections suivantes du texte seront nommés de cette façon : les termes de Van der Maren suivis d’une barre oblique, puis les termes de la pensée design qui correspondent à ces étapes. De plus, ces étapes seront rédigées avec une lettre majuscule en respectant l’ordre suivant : le premier provient du développement d’objet de Van der Maren et le second provient de la pensée design. Par exemple : Analyse de la demande/Analyse des besoins. De cette façon, chaque titre renvoie à la fois aux étapes de Van der Maren et à celles de la pensée design afin d’illustrer explicitement la convergence de ces deux démarches d’innovation et d’obtenir une démarche de développement d’objet actualisée.

Il s’agit donc d’une deuxième étape de réactualisation de la démarche de développement d’objet qui vise à intégrer les concepts de la pensée design. C’est un modèle théorique préalable qui, sur le terrain, s’adaptera à la réalité du développement d’un objet, avec contraintes et obstacles inhérents à toute conception. C’est pourquoi les titres des chapitres suivants ne sont pas parfaitement identiques à ce dernier modèle théorique, bien qu’il soit présent en filigrane.

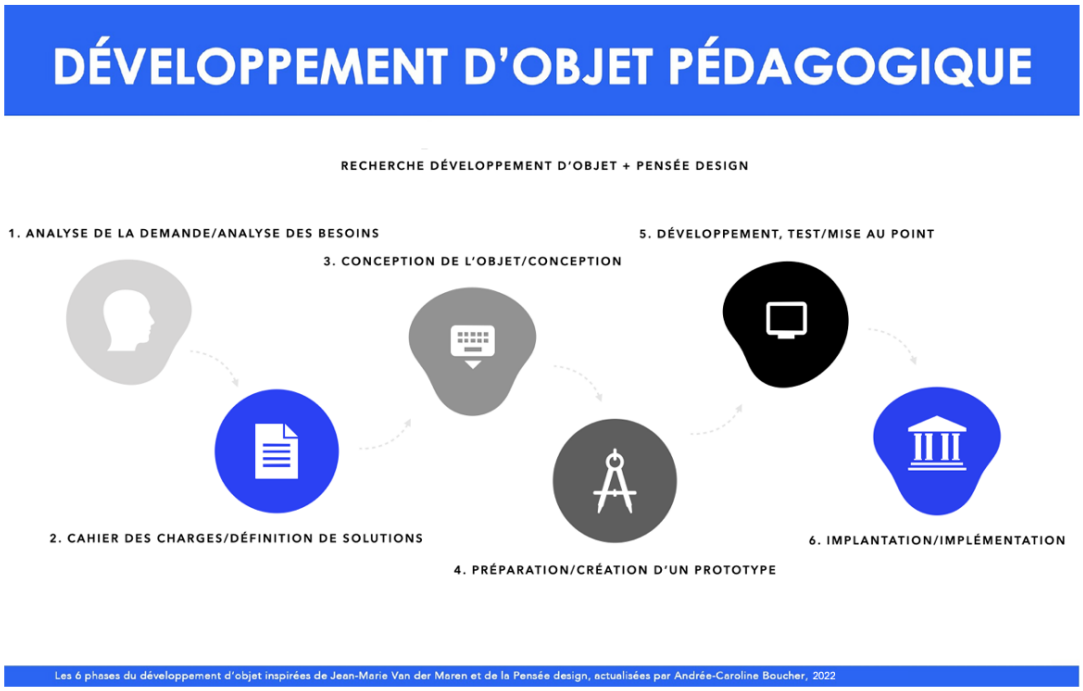


Figure 3.6 : Les 6 phases du développement d'objet inspirées de Jean-Marie Van der Maren et de la Pensée design, version réactualisée finale par Andrée-Caroline Boucher, 2022.

3.1.2 Analyse de la demande/Analyse des besoins

Pour Van der Maren, la première phase d'analyse de la demande découle souvent d'une recherche évaluative antérieure. Pour ma part, je la nommerai « analyse des besoins », tout en respectant l'esprit de cette phase. Ainsi, pour cet auteur,

> […] l'analyse de la demande porte sur une situation problème : on a observé une lacune, un besoin qu'il s'agit de combler en développant un matériel. Pour que ce matériel soit performant, il faut savoir : à quoi et à qui il devra servir, ce que les utilisateurs devront pouvoir en faire, dans quel

> contexte ils l'utiliseront, sous quelles consignes ou à la suite de quelle préparation ils pourront l'utiliser? (p. 149)

En outre, pour ce qui a trait à l'analyse des besoins, elle a pour but de mieux cerner les manques dans les milieux scolaires et culturels en ce qui a trait aux ressources relevant d'un répertoire culturel. Cette phase déterminante débute par une recension et une analyse des répertoires culturels existants puis par une cueillette de besoin qui prendra, dans le cas présent, la forme d'un questionnaire anonyme en ligne. Ce questionnaire ciblera les trois décalages observés dans la problématique, soit le décalage école/art actuel, le décalage école/culture des jeunes et le décalage école/TIC. De plus, ce questionnaire tentera de valider certaines hypothèses relatives aux solutions proposées qui seront abordées dans le chapitre V. Ainsi, à partir de l'analyse de ces données/besoins/manques, je pourrai peaufiner les solutions proposées que j'ai élaborées déjà depuis de nombreuses années à partir de mon expérience de conseillère pédagogique au Service national du RÉCIT, domaines des arts.

Enfin, il est important de noter que j'ai choisi de faire une analyse quantitative des données récoltées à partir de ce questionnaire. Selon Legendre (2005), la recherche quantitative est celle « qui préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (p. 1155).

Lors de la recension des écrits, j'ai constaté qu'il existe un moins grand nombre d'analyses quantitatives dans le domaine de l'éducation, surtout en ce qui touche les recherches récentes et l'enseignement des arts. Je trouvais donc intéressant et efficace d'appliquer ce type d'analyse au développement pédagogique de mon objet, dont les propriétés sont à la fois numériques et du design. Il m'apparaît que cela me permettrait

d'objectiver davantage les résultats et d'éviter, dans la mesure du possible, les biais interprétatifs ou émotifs.

3.1.3 Cahier des charges/Définition de solutions

La seconde phase de développement, appelé par Van der Maren (2014), « cahier des charges », apparaît être l'endos de l'analyse de la demande, c'est-à-dire qu'elle en est le but. Pour ma part, je la nommerai « définition de solutions » puisqu'elle demeure un but ou un objectif à développer. Ainsi cette étape constitue en quelque sorte un contrat de production qui prendra en compte les différents destinataires, les contraintes de temps et d'argent ainsi que les multiples partenaires.

> À la fin de ces analyses, on devrait savoir quelles fonctions l'objet pédagogique à développer (ou à corriger) devra remplir, avec qui et par qui, et dans quelles conditions il devra le faire. C'est l'ébauche du contrat de construction (cahier des charges). Cependant, il faudra retravailler le cahier des charges après la phase de conception, car on ne sait probablement pas encore très bien quelles caractéristiques techniques l'objet devrait avoir pour pouvoir remplir les fonctions qui lui sont assignées. (p. 151)

Certains éléments constitutifs de l'objet pédagogique hypernumérique, soit le Répertoire culturel INFLUX, sont déjà pressentis dans les figures suivantes où l'on aperçoit les différents schémas heuristiques qui résument les éléments clés de cette recherche et qui sont aussi des arborescences pressenties pour l'interface numérique. Ces schémas témoignent de l'évolution du projet en concordance avec la progression de la recherche, ainsi que du souci de répondre aux besoins des partenaires et des destinataires. Ces schémas seront présentés de nouveau mais plus précisément au chapitre VI. Ainsi leurs différences mettent en lumière la constante évolution à travers le temps, soit depuis le début de cette recherche, en automne 2014 jusqu'en 2021, donc

dans un laps de temps de sept ans. Cette évolution est due à plusieurs facteurs : évolution de ma réflexion, progrès de la technologie, adaptation aux destinataires, ajustement avec les partenaires, etc.

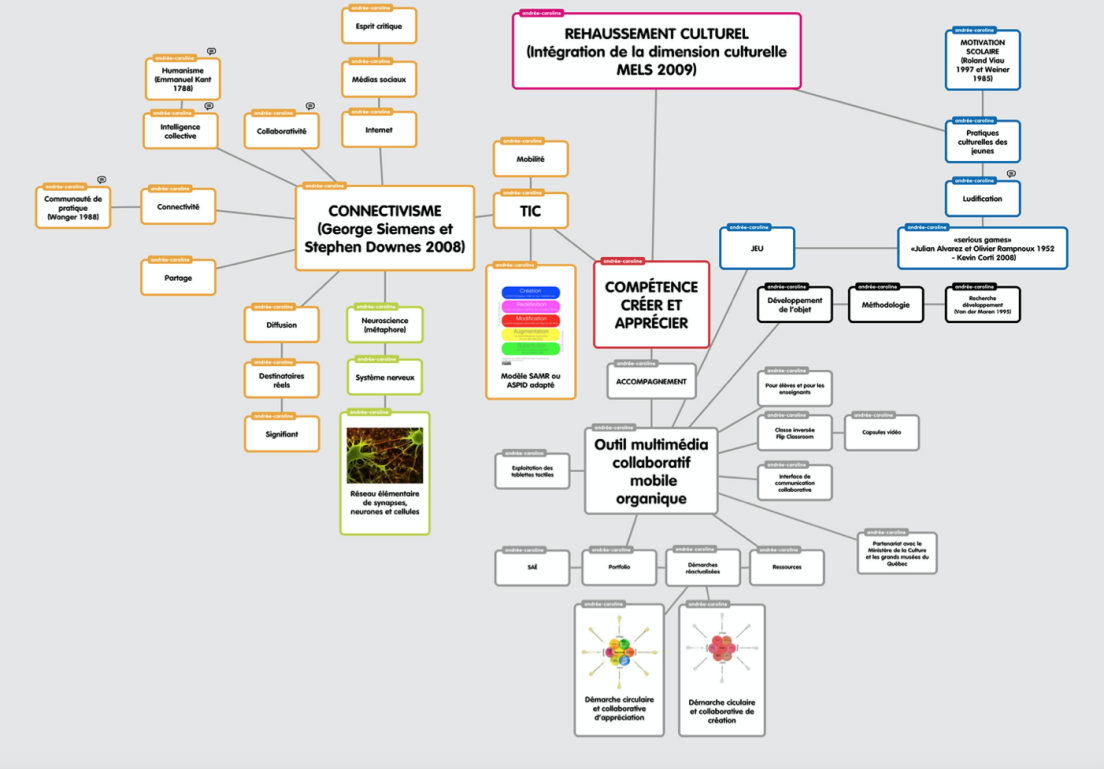


Figure 3.7 Premier schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2015. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/2729144

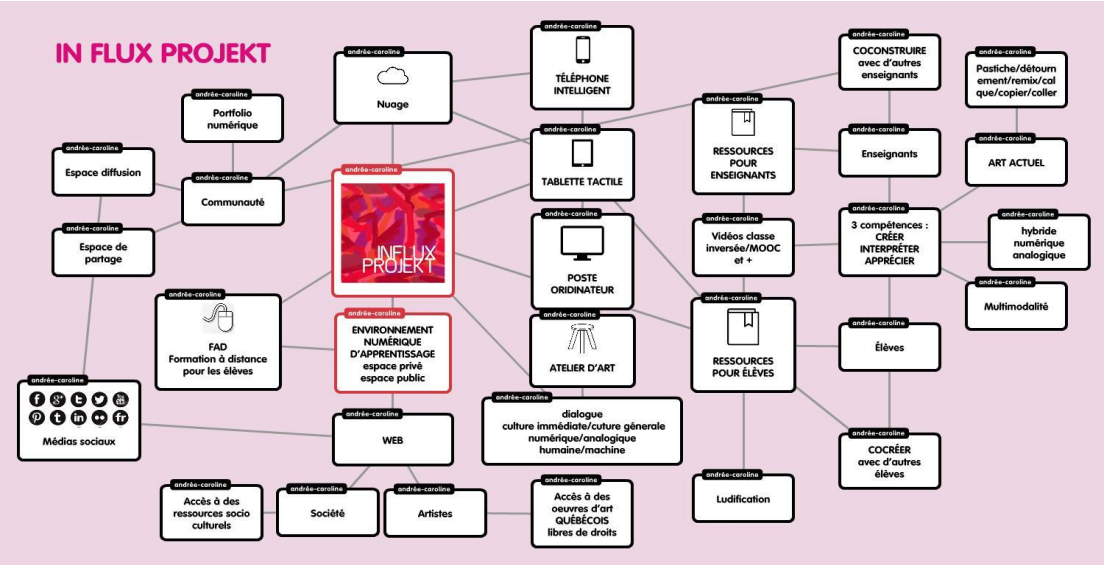


Figure 3.8 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2017.

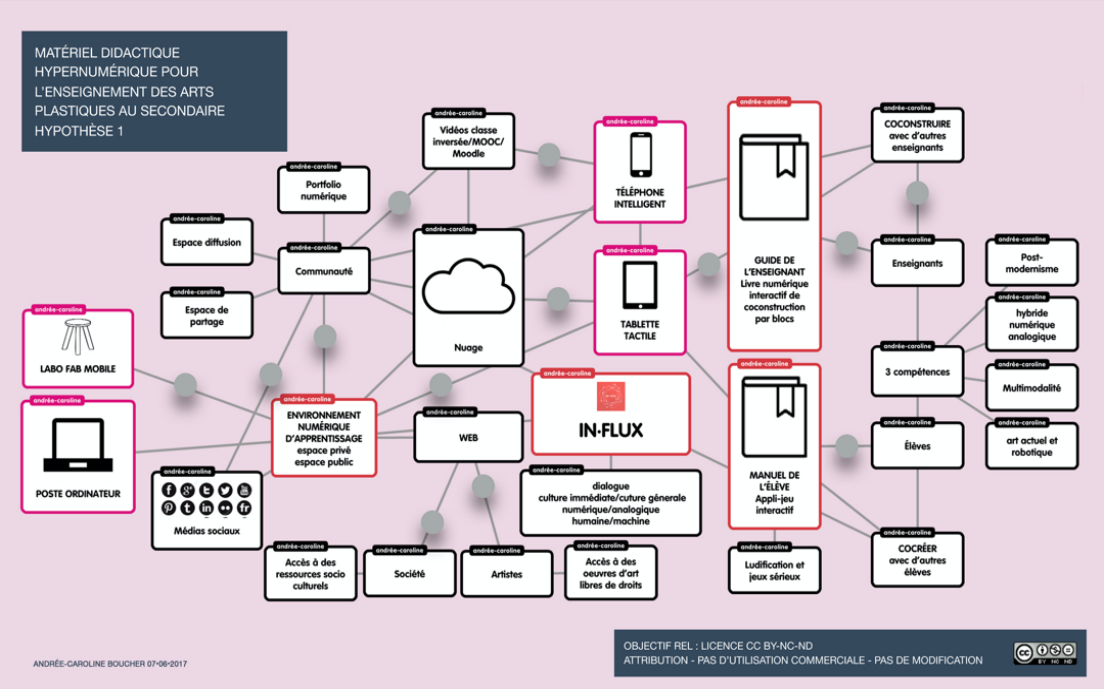


Figure 3.9 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2019. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/4108829

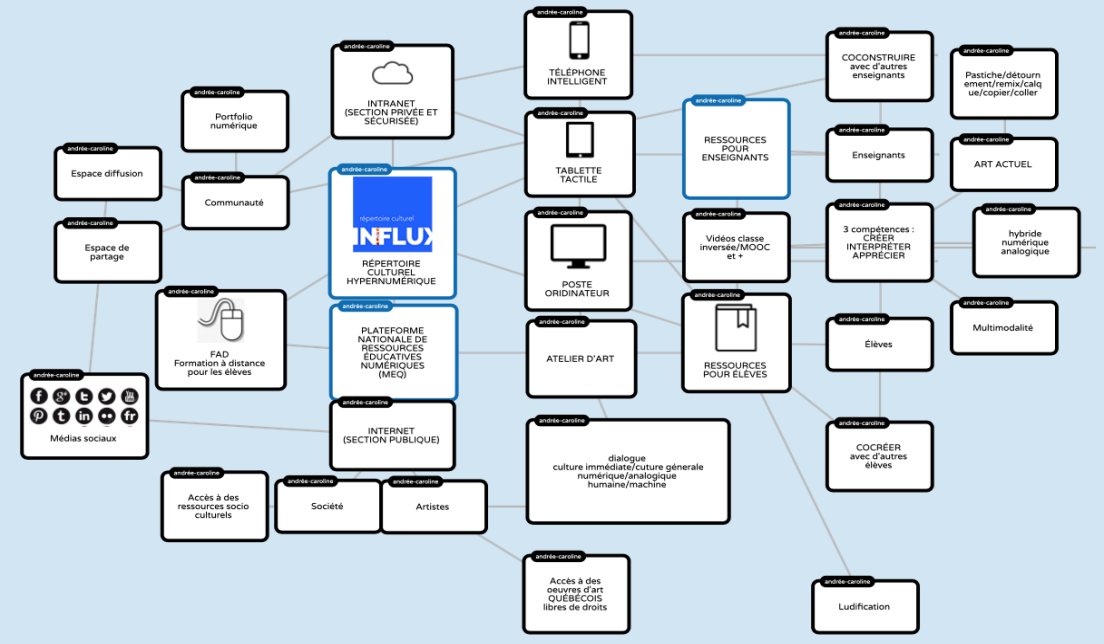


Figure 3.10 Schéma heuristique illustrant ma recherche-développement au doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, 2021. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/5262142

Il est important de se rappeler que, dans la situation éducative présente, le destinataire de cet outil hypernumérique est double : d'abord, l'enseignant, puis l'élève. Cette spécificité rend encore plus ardu le développement d'objet. D'autre part, je devrai prendre en compte un troisième destinataire, l'institution, dans ce cas-ci, le MEQ puisqu'il est le partenaire principal de ce projet. Cependant, compte tenu des limites de la recherche, j'ai choisi de limiter le questionnaire à l'identification des besoins des enseignants.

3.1.4 Conception de l'objet/Conception

La phase de conception de l'objet correspond à la phase théorique et plus abstraite de la recherche-développement. À partir du moment où le problème est défini et les solutions envisagées, il s'agit d'analyser les connaissances disponibles dans le domaine pour ensuite synthétiser ces connaissances et élaborer un modèle général de l'objet pédagogique. Cette conception aborde donc à la fois le contenu et le contenant (design). Ainsi, il est impératif de faire une recension des répertoires culturels existants et d'en faire un rapide tableau comparatif afin d'avoir un portrait d'ensemble.

> Une stratégie utile à ce niveau […] consiste à faire l'analyse d'objets pédagogiques existants dans le domaine du problème et à relever leurs défauts, leurs lacunes, les adaptations et modifications importantes qu'il faudrait y effectuer si on voulait les utiliser dans cette situation problématique. (Van der Maren, 2014, p. 151)

À la fin de cette phase de conception, on devrait avoir en main un modèle théorique de l'objet à développer : contenu, composantes, contenant, structure, arborescence, connexions, etc. Tous ces éléments sont évidemment en lien avec la définition de solutions qui sera explicitée au chapitre V.

3.1.5 Préparation/Création d'un prototype

Alors que l'objet pédagogique est conçu sur le plan théorique à partir des solutions proposées, on passe à la phase de « préparation », que je nommerai plutôt « création d'un prototype », en construisant de manière concrète, dans le cas de cette recherche, un premier exemplaire d'un modèle de répertoire. Ce prototype devra donc prendre en considération les éléments suivants : l'analyse de besoins, les destinataires, les priorités, les coûts, les contraintes budgétaires et organisationnelles, les ressources disponibles,

les partenaires, etc. Ensuite, il peut se décliner en plusieurs versions afin de simuler toutes les avenues possibles. Par ailleurs, certaines avenues seront supprimées après avoir été évaluées dans une perspective de non-faisabilité. Par la suite, pour les perspectives qui remplissent les conditions de faisabilité, on soumet le prototype à des évaluations de fonctionnalités :

> Comment les utilisateurs potentiels (au moins les enseignants et les élèves) pourront-ils exploiter l'objet, parviendront-ils à réaliser les tâches auxquelles cet objet doit servir, que faudrait-il ajouter comme consignes ou instructions, que faudrait-il modifier à l'environnement matériel ou éducatif des utilisateurs pour qu'ils puissent efficacement exploiter l'objet? (Van der Maren, p. 154)

Ainsi, à partir de toutes ces considérations sera construite la version finale du prototype et c'est cette dernière qui sera testée auprès de petits groupes restreints. Par la suite, à partir des commentaires et suggestions des groupes sera faite la mise au point de l'objet en version finale.

3.1.6 Développement, test/Mise au point

La phase suivante de développement que Van der Maren nomme la « mise au point », et que je nommerai « développement, test et mise au point », débute avec la mise à l'essai du prototype. Pour l'auteur, deux types de mise à l'essai sont possibles. La première mise à l'essai est davantage statistique et expérimentale. La seconde, plus clinique, consiste à procéder à des « chaînes évaluatives » (p. 158).

Ainsi, la première mise au point doit traverser l'épreuve statistique qui est schématisée sous le nom de « Vérifications LVR[22] » (voir figure 3.11).

[22] LVR est l'acronyme de « *Learner Verification and Revision* » (Komoski, 1974).

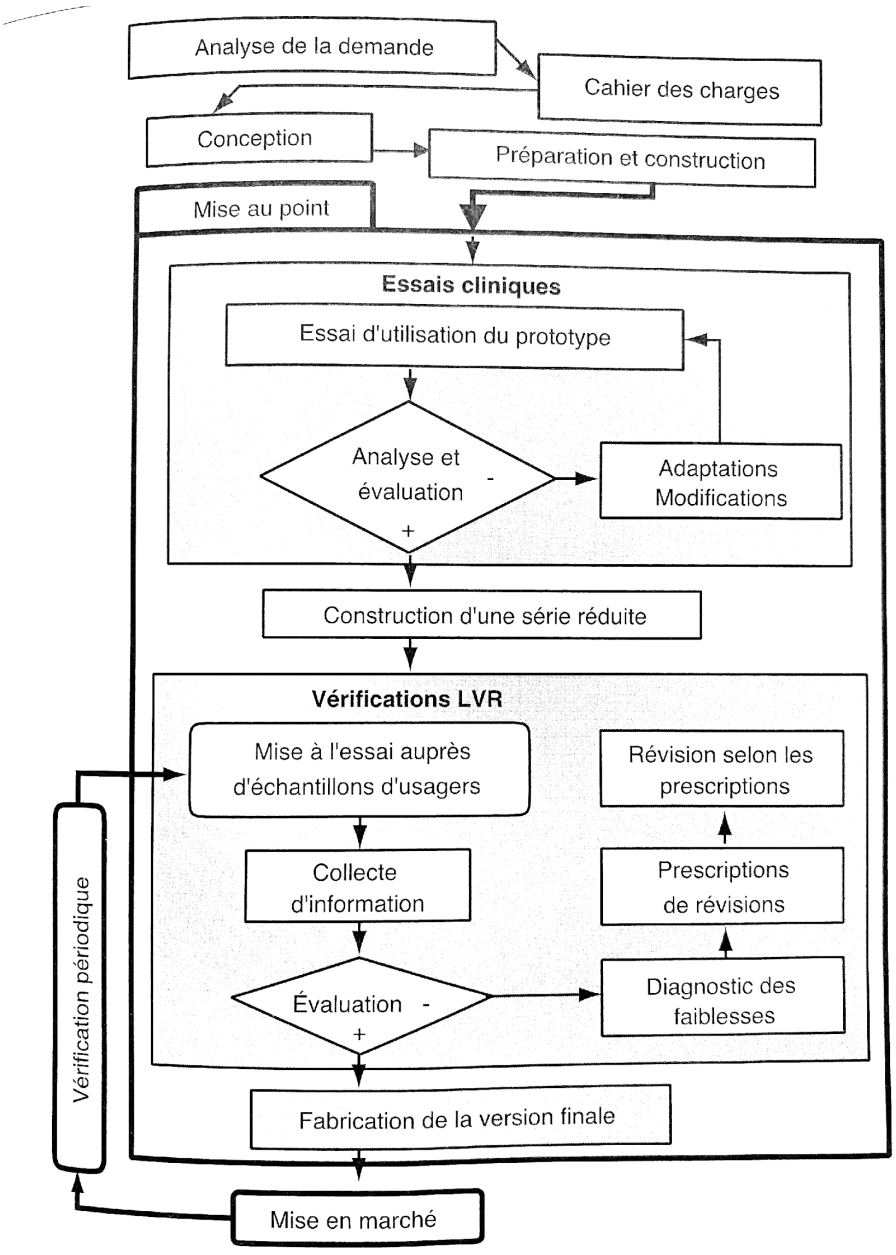


Figure 3.11 La mise au point avant la mise en marché selon Van der Maren (2014).

Cette mise à l'essai consiste à effectuer la vérification de l'efficacité de l'objet auprès d'un échantillon restreint d'enseignants et d'élèves : collecte d'information, évaluation, diagnostic de faiblesses, prescriptions de révision, révision selon les prescriptions. Cet échantillon doit être hétérogène et choisi au hasard.

> Des analyses statistiques effectuées sur les mesures prises avant l'essai, en cours d'application et/ou après l'essai du matériel sont censées estimer si le matériel atteint ses objectifs. Si les résultats sont positifs, on peut passer à la phase de fabrication en série et de mise en marché (diffusion, dissémination). Mais si les résultats sont négatifs, il faut les analyser de façon à poser un diagnostic. (Van der Maren, p. 156)

Il est évident que si l'objet pédagogique ne répond pas à cette première mise à l'essai, il faudrait retravailler l'objet afin de se conformer au diagnostic démontré.

Pour ce qui est de la mise au point clinique, comme énoncé précédemment, elle procède par « chaînes évaluatives », c'est-à-dire qu'on exploite toujours les « vérifications L.V.R. », mais on les applique cette fois à un seul sujet. À ce moment, c'est l'expérience de l'usager qui est observée et analysée. Une fois le diagnostic clinique établi, on effectue les dernières modifications. Il est possible de recommencer plusieurs fois ce type de mise à l'essai, chaque fois avec de nouveaux usagers témoins, afin d'obtenir le prototype de l'objet pédagogique visé ou ce que Van der Maren nomme « le prototype de contrôle » (p. 155). C'est la raison pour laquelle on qualifie cette étape de « chaînes évaluatives ».

3.1.7 Implantation/Implémentation

Enfin, pour ce qui est de l'implantation, Van der Maren a choisi de ne pas l'insérer dans ses phases de développement, prétextant que, dans une situation de matériel

didactique ou de méthode, c'est souvent la maison d'édition ou l'institution scolaire qui prendra en charge cette dernière phase de développement.

Pour ma part, toujours dans le but de m'arrimer avec la pensée design, j'ai préféré le terme implémentation plutôt qu'implantation[23]. J'ai choisi de l'ajouter comme 6e phase, car je suis convaincue de pouvoir demeurer une actrice importante dans le développement final de l'objet pédagogique qu'est l'outil hypernumérique du Répertoire culturel INFLUX. Cette dernière étape sera celle de la diffusion à grande échelle, c'est-à-dire auprès des enseignants, des élèves et des acteurs scolaires du Québec ainsi que de tous les partenaires culturels intéressés à collaborer à ce projet d'envergure. Les médias sociaux numériques ainsi que le réseau du RÉCIT seront assurément mis à profit. Cette étape existe bel et bien, mais ne sera pas traitée dans cette recherche, car elle aura lieu ultérieurement à la date de remise de cette thèse.

En conclusion, on peut affirmer que la méthodologie choisie pour cette recherche suit de façon conforme celle du développement d'un objet pédagogique novateur. La recherche de développement de Van der Maren a donc été un choix évident. Tout en respectant l'esprit de son modèle, chacune des étapes a été réactualisée afin de refléter la réalité actuelle profondément numérique comparée à celle plus analogique du moment où cette méthodologie a été élaborée. Enfin, les étapes ont également été

---

[23] Selon *Le grand dictionnaire terminologique* (2012), l'implantation est la mise en place d'un logiciel ou d'un programme dans un ordinateur, alors que l'implémentation, cette dernière opération consiste en une phase de vie au cours de laquelle on emploie un certain nombre d'éléments qui permettent de passer du concept de produit à sa concrétisation.

actualisées afin de les arrimer à la pensée design, qui demeure une méthode actuelle bien adaptée à l'innovation technologique.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES BESOINS

Dans ce chapitre, l'objectif est de garder en tête les questionnements de la problématique tout en tentant d'y répondre à partir des données collectées pour ensuite analyser les besoins qui en émergent. Ainsi, dans le cas présent, la collecte de données consiste d'abord à recenser et analyser des répertoires culturels, puis à colliger les besoins des différents intervenants scolaires à l'aide d'un questionnaire d'enquête. Cette première phase permettra de mieux concevoir le Répertoire culturel INFLUX de sorte qu'il devienne un outil véritablement arrimé à ses destinataires.

4.1 Recension des répertoires culturels

En premier lieu, pour amorcer la phase d'analyse des besoins, il importe de définir le terme « répertoire culturel » dans le contexte de cette recherche. Le mot « répertoire », selon l'OQLF, signifie, dans le domaine spécifique de l'informatique, un « site Web se présentant comme un inventaire, spécialisé dans un domaine ou non, dans lequel les sites référencés sont classés par catégories et accessibles au moyen de liens hypertextes » (https://www.oqlf.gouv.qc.ca/). En fait, il s'agit d'un outil destiné à la recherche d'informations sur le Web, dont le classement en facilite la navigation. On dit que l'intervention humaine est capitale pour qu'un répertoire soit efficace. Effectivement, les catégories créées par les administrateurs d'un répertoire sont

associées à des mots-clés qui deviennent des outils puissants de référencement afin que l'on trouve rapidement l'information recherchée.

Par conséquent, un répertoire culturel désigne un inventaire de ressources liées à la culture. À cet égard, il est important de faire une recension minimale des répertoires culturels existants au Québec afin de colliger les avantages et défis de ceux-ci.

En second lieu, il s'agit de recenser les répertoires culturels québécois disponibles sur le Web. J'ai donc construit un tableau comparatif à partir de cette recension. J'y présente quelques répertoires qui correspondent de façon rapprochée ou lointaine au profil du Répertoire INFLUX. Dans les tableaux suivants, les éléments ciblés sont en lien avec le potentiel d'exploitation pédagogique en classe (voir Tableau 4.1).

Tableau 4.1 Recension des répertoires culturels québécois

Nom	Description	Avantages ou atouts	Défis ou lacunes
Répertoire culture-éducation	Source d'information par excellence pour toute personne ou organisme désirant organiser des activités culturelles. Il compte près de 2000 fiches d'artistes, d'écrivains et d'organismes qui offrent des ateliers artistiques ou des sorties culturelles couvrant plusieurs disciplines artistiques, genres littéraires et secteurs culturels.	• Permet d'organiser une activité • Permet d'offrir un service • Offre un outil de recherche efficace	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art qui permettraient de développer les compétences en art : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ
Répertoire du patrimoine du Québec	Outil de diffusion des connaissances en patrimoine, disponible en ligne et accessible à tous. En plus de présenter les éléments patrimoniaux inscrits au Registre du patrimoine culturel, il contient des renseignements sur des milliers d'éléments patrimoniaux inventoriés par le ministère de la Culture et des	• Permet de faire des recherches rapides et avancées • Facilite l'accessibilité des données du répertoire pour tous dans des formats ouverts et lisibles par un ordinateur. • Comporte des reproductions numériques	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer et Interpréter. • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ

	Communications ou ses partenaires.	d'œuvres d'art disponibles pour développer la compétence Apprécier.	
Répertoire culturel du Conseil de la Culture de l'Abitibi-Témiscamingue	Inventaire des artistes ou organismes culturels de cette région.	• Permet de faire des recherches par mots-clés. • Permet d'ajouter à une ressource à « Ma sélection »	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ
Répertoire culturel de l'Outaouais	Répertoire créé pour offrir une visibilité aux intervenants culturels de l'Outaouais et permettre à tous les citoyens de trouver les ressources culturelles qu'ils désirent.	• Permet de faire des recherches simples	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ

Culture Laurentides	Répertoire permettant de découvrir le dynamisme de la région des Laurentides : la créativité des artistes et artisans, l'offre de services des travailleurs culturels et les programmations des organismes et lieux culturels.	• Permet de faire des recherches simples à partir de 11 choix	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ
Musée des Beaux-Arts de Montréal/ Éducart	Conçu par le Musée des beaux-arts de Montréal, à partir de 350 œuvres de la collection encyclopédique du Musée, «ÉducArt» permet l'exploration de 17 thématiques et enjeux sociaux en fonction de disciplines variées.	• Section «ÉducArt» • Comporte des reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier. • Offre des informations adéquates et bien formulées. • Présente des ressources associées riches telles que vidéos.	• La recherche est complexe, car elle doit passer par les Thèmes ou par le Centre de ressources. • L'outil de recherche n'est pas visible en page d'accueil. • Il y a peu de filtres. • Les thèmes associés sont restrictifs. • Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ

		• Elles proviennent d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'hier. • Dispose d'un espace privé	
Musée national des Beaux-Arts du Québec/ Collections	Permet de consulter plus de 42 000 œuvres phares, des artistes emblématiques et des mouvements fondateurs de l'art du Québec.	• Section «L'art dans ma classe» • Présente l'outil de recherche dès le départ. • Comporte des reproductions numériques d'œuvres d'art pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier. • Ajoute une fonction « œuvres similaires » intéressante. • Présente des ressources associées riches telles que vidéos en provenance du Québec	• Ne comporte pas de mot-clé lié au PFEQ

		d'aujourd'hui et d'hier. • Dispose d'un espace privé. • Possède de nombreux filtres pour affiner la recherche.	

En observant ce court échantillon, on peut remarquer que la plupart des régions administratives du Québec possèdent un répertoire culturel qui rassemble les coordonnées des artistes et des organismes culturels régionaux sans pour autant offrir de ressources pédagogiques comme telles. Il faut noter que les destinataires de ces répertoires ne sont pas nécessairement les intervenants scolaires ou les élèves. Par contre, les cas d'« ÉducArt », du Musée des Beaux-Arts de Montréal, et celui de « L'art dans ma classe » se distinguent puisque ces deux interfaces sont les plus ressemblantes à celle du Répertoire culturel INFLUX. Effectivement, elles visent comme public cible de façon spécifique les enseignants et leurs élèves en suggérant des activités éducatives. Elles exploitent donc leurs collections pour soutenir les écoles dans leur mission culturelle. Ces deux institutions se sont donc penchées sur les enjeux particuliers que rencontrent des enseignants lorsqu'ils tentent de s'approprier des ressources numériques muséales (Larouche et al., 2017).

On peut aussi constater que les outils de recherche demeurent en général assez rudimentaires, sauf ceux provenant des différents ministères, comme celui du ministère

de la Culture et des Communications[24], qui s'avère performant sur le plan de la recherche. Enfin, on peut aussi s'apercevoir que les mots-clés sont peu nombreux.

Ensuite, pour aller plus loin dans la recension des répertoires culturels, j'ai choisi de l'ouvrir à différents portails culturels de la Francophonie afin de répertorier les avantages ou défis de ces derniers. J'ai opté pour trois grands portails francophones rassemblés dans le tableau comparatif 4.2. Ceux-ci ont été choisis pour leur potentiel d'exploitation pédagogique en classe.

[24] Réf. : https://www.mcc.gouv.qc.ca

Tableau 4.2 Recension des portails culturels de la francophonie

Nom	Description	Avantages ou atouts	Défis ou lacunes
Histoire des arts (France)	Permet à chacun de ses utilisateurs d'accéder gratuitement à une offre culturelle inédite. Il comprend différents sites en un seul. L'objectif est de mettre à disposition de tous, à partir de quelques mots-clés bien choisis, près de 5000 ressources, fiables, gratuites et largement éditorialisées, dans toutes les disciplines culturelles. Le site inclut non seulement l'archéologie et l'architecture, mais aussi le cinéma, la littérature ou le cirque.	• Dossiers thématiques • Fiches repères • Répertoires de contenus réutilisables • Outil de recherche extrêmement efficace • Filtres de recherche performants • Lorsque la ressource est trouvée, on suggère toutes les ressources connexes • 430 institutions culturelles partenaires • Outil de création de cartes mentales • Différents types de recherche • Une réflexion profonde sur la sémantique • Possibilité de créer un profil	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art disponibles pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié à l'éducation
France Culture (France)	France Culture est la station de radio culturelle nationale publique française du groupe Radio France. Elle propose une analyse de l'actualité économique, historique, politique,	• Permet de faire des recherches par mots-clés.	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art disponibles pour développer les compétences en art à utiliser dans

	littéraire et scientifique française et internationale. Elle a été fondée sous ce nom en 1963, mais existait auparavant sous d'autres noms. Le portail donne accès à des articles, conférences, balados, émissions, séries, dossiers et ouvrages littéraires.		l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié à l'éducation
Centres culturels agrégés de la Communauté Wallonie-Bruxelles (Belgique)	Permet l'accès à diverses ressources culturelles.	• Redirige vers d'autres sites	• Ne comporte pas de reproductions numériques d'œuvres d'art disponibles pour développer les compétences en art à utiliser dans l'immédiat : Créer, Interpréter et Apprécier • Ne comporte pas de mot-clé lié à l'éducation

Dans cette étude comparative sommaire de trois portails culturels francophones, il apparaît évident que le portail *Histoire des arts* [25]est une référence incontestable. J'y reviendrai dans la section suivante sur l'analyse des répertoires culturels.

4.2 Analyse des répertoires culturels

À partir de cette recension succincte des répertoires francophones, on peut observer de manière plus précise deux aspects qui permettraient de relever les principaux défis ou lacunes préalablement identifiés et de répondre aux besoins scolaires :

Présence de mots-clés liés au PFEQ;

Accès à des ressources de qualité utilisables dans l'immédiat (sans être redirigé vers un autre site).

Évidemment, les répertoires présentés dans les tableaux précédents n'ont pas comme destinataires les intervenants scolaires…

Comme le rappelle Belbèze, Chevalier et Soulé-Dupuy (2009), la plupart des internautes ont observé des difficultés en recherchant, sur des sites Web de tous ordres, des informations générales. Au-delà des difficultés de manipulation des outils de recherche, l'évaluation de la confiance à accorder à un site demeure un souci marqué. Le manque de compétence propre au domaine de recherche est aussi une des raisons

---

[25] Réf. : https://histoiredesarts.culture.gouv.fr

de ces difficultés. Pour vaincre celles-ci, ces auteurs proposent d'ajouter des mots-clés supplémentaires pertinents et ciblés en lien avec les destinataires.

Pour ce qui a trait aux ressources de qualité accessibles dans l'immédiat, on remarque aussi qu'en général ces répertoires redirigent vers d'autres ressources, impliquant une série de clics supplémentaires avant de trouver la ressource recherchée.À cet égard, une exception : le Répertoire du Patrimoine culturel du Québec du MCC, qui nous permet d'avoir rapidement accès à des images, des vidéos et des textes de qualité.

Quant au portail *Histoire des arts*, il s'est réellement démarqué. Il donne accès, simplement et gratuitement, à des documents en ligne présentant une œuvre ou un groupe d'œuvres, pour tous les domaines artistiques et culturels : architecture, jardins, cirque, arts décoratifs, arts numériques, arts plastiques, bande dessinée, chanson, cinéma, danse, design, dessin, littérature, mode, musique, peinture, photographie, poésie, sculpture, théâtre, etc. La puissance des outils de recherche, le nombre de ressources, la qualité de celles-ci, l'analyse sémantique profonde des mots-clés, les outils connexes créatifs et originaux, comme le générateur de cartes mentales, en font un modèle inestimable pour le Répertoire culturel INFLUX. Ce portail peut être extrêmement utile pour les élèves et les enseignants même s'il ne s'agit pas des destinataires principaux ciblés.

En somme, il faut se rappeler que ce sont d'abord les mots-clés qui sont la solution pour un répertoire efficace et utile. Ils sont de première importance et représentent la base du référencement, c'est-à-dire de la façon de rendre accessibles aux internautes les ressources recherchées. Selon le ministère de l'Économie et de l'Innovation du Québec (https://www.economie.gouv.qc.ca/accueil/), il y a plusieurs éléments à

prendre en considération pour augmenter l'efficacité du référencement à l'extérieur d'un répertoire ainsi qu'à l'intérieur de celui-ci. D'abord, comme je l'ai déjà énoncé, il faut définir clairement le ou les destinataires. À partir de ces groupes, il faut ensuite définir une liste de mots ou d'expressions propres à eux.

Comme observé précédemment, les répertoires provenant des différents ministères obtenaient de bons résultats quant au référencement, aux outils de recherche efficace et aux mots-clés bien ciblés.

En outre, il faut aussi se rappeler l'importance d'un accès rapide à des ressources de qualité. Il faut donc viser le minimum de clics vers la ressource recherchée. Cet élément est aussi capital pour construire un répertoire culturel efficace et utile.

À la lumière de cette analyse succincte, on pourrait conclure qu'il existe toujours un enjeu majeur pour les institutions culturelles quant à la découvrabilité de leurs ressources auprès des enseignants et de leurs élèves. Cette conclusion semble confirmée par la recherche *Using large digital collections in education: Meeting the needs of teachers and students* (2015), menée par Abbott et Cohen, qui met en lumière les problèmes d'accès tout en synthétisant un ensemble de recommandations pour engager davantage les utilisateurs provenant de l'éducation.

En résumé, il faudra conserver les bons coups de ces différents répertoires culturels pour les exploiter dans le Répertoire culturel INFLUX en prenant compte des destinataires, soit les intervenants scolaires du Québec. Ainsi, il apparaît évident que les mots-clés devront provenir du PFEQ, utilisant un langage pédagogique, tout en exploitant la langue populaire liée aux arts. Cela facilitera la recherche pour les

différents intervenants scolaires et éventuellement pour leurs élèves. Enfin, il est primordial que l'accès à des ressources pertinentes et de qualité soit direct et facile.

4.3 La population interrogée

Pour ce qui a trait au questionnaire d'enquête, l'échantillon de la population interrogée se concentre principalement auprès des enseignants du primaire et du secondaire du Québec, et plus spécifiquement auprès des spécialistes qui enseignent une des quatre disciplines artistiques, soit art dramatique, arts plastiques, danse et musique. De surcroît, le questionnaire s'adresse aux titulaires du primaire, aux spécialistes du secondaire de toutes les disciplines, aux conseillers pédagogiques et aux professeurs d'université en formation initiale. Il est évident que tout le territoire géographique de la province du Québec est ciblé dans cet échantillon puisque le cœur de ce répertoire se trouve dans la mise en valeur du patrimoine artistique québécois. En effet, tous les centres de services scolaires du Québec ont été inclus dans cette recherche.

4.4 Les considérations éthiques

Les considérations éthiques de cette collecte de données se résument par une demande de certificat éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, le CERPE, de l'UQAM. Cette demande de certification a été demandée puisque cette collecte de données impliquait un questionnaire auprès d'êtres humains. J'ai obtenu le certificat (voir Annexe A) qui confirme que ce questionnaire est éthique, confidentiel et sécuritaire.

4.5 La collecte des données au moyen d'un questionnaire

En ce qui a trait à la méthodologie en développement d'objet selon Van der Maren (2003), cette étape de collecte de données correspond à l'analyse de la demande ou des besoins. Ainsi, pour commencer cette collecte de données par questionnaire auprès des intervenants scolaires, il fallait choisir le meilleur modèle adapté à la situation. À cet effet, le questionnaire en ligne a été choisi, car il permet de rejoindre un plus grand nombre de personnes en très peu de temps.

Cette étape de collecte de données a été élaborée dans une posture collaborative, en s'inspirant de la pensée design (*design thinking*) qui aspire à être sensible ou empathique aux destinataires, puisque plusieurs questions permettent d'influencer les contenus du répertoire. De plus, cette collecte s'arrime à l'approche pédagogique connectiviste puisqu'elle exploite l'intelligence collective par le biais des technologies afin de coconstruire, de façon minimale, ce répertoire culturel.

La méthode du questionnaire ou sondage en est une qui a fait ses preuves en éducation depuis fort longtemps. En effet, selon Trudel et Antonius (1991) « le sondage est 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. 249).

Ce questionnaire en ligne a été généré par le logiciel libre Lime Survey, dédié à la création de formulaires et de sondages en ligne. Ce logiciel, donc mon questionnaire aussi, est hébergé sur les serveurs de l'UQAM afin de maximiser la sécurité des données. Le questionnaire est intitulé Répertoire culturel INFLUX pour le

développement des compétences via le patrimoine artistique québécois (Identifiant (ID) 382218) comporte sept groupes de questions, organisés comme suit :

Consentement

A. Renseignements généraux
B. Accès au matériel didactique
C. Accès à des œuvres hors Québec
D. Accès à des œuvres provenant du patrimoine artistique québécois
E. Droits d'auteurs
F. Utilisation d'un nouveau répertoire culturel

Ces groupes de questions, qui sont en fait des rubriques, rassemblent en tout 26 questions, certaines à choix multiples et d'autres à réponses courtes (voir Annexe B). Les objectifs de ce questionnaire sont les suivants :

- Connaître le public cible ou les destinataires;
- Connaître l'accès aux différentes ressources didactiques;
- Déterminer leurs besoins au niveau d'un répertoire culturel;
- Répondre à leurs besoins;
- Entamer une banque d'œuvres d'art suggérées pour le répertoire.

Le questionnaire a été validé auparavant par trois enseignants afin de vérifier sa cohérence et le temps que l'on doit consacrer pour le remplir. Il visait un échantillonnage très précis, comme annoncé précédemment. Il s'agissait de personnes qui font partie de la communauté de pratique nommée Communauté en Arts. Cette

communauté d'environ 3210 personnes (enseignants spécialistes dans les quatre arts, titulaires, conseillers pédagogiques et professeurs) est coordonnée par le Service national du RÉCIT domaine des arts. Des enseignants et des conseillers pédagogiques d'autres disciplines ont aussi été sollicités pour remplir le questionnaire. Il s'agit d'environ 50 personnes de plus qui ont été invitées à diffuser le questionnaire à leurs propres réseaux. Par ailleurs, puisque le courriel de recrutement peut avoir été relayé à plusieurs personnes, il est difficile de donner un nombre exact quant aux personnes ayant reçu ce courriel de recrutement.

Avant l'envoi du questionnaire, j'ai soumis un article dans le Bulletin électronique du RÉCIT ARTS présentant l'ensemble du projet, qui a été publié le samedi 6 mars 2021. Cet article menait à un document de présentation du projet (voir Annexe C). Il permet de sensibiliser les enseignants au projet en tant que tel.

Par la suite, un premier courriel de recrutement (voir Annexe D), qui dirigeait les répondants vers le questionnaire en ligne, a été envoyé à environ 3260 personnes, soit tous les membres et partenaires de la Communauté en Arts du Service national du RÉCIT domaine des arts. En effet, le projet de répertoire est inscrit dans le plan d'action de ce service et a donc été approuvé par les différentes coordinations au MEQ et au CSSDM. Ce courriel a pu être partagé par les réseaux du RÉCIT à tous les enseignants du Québec, mais cette donnée est impossible à vérifier.

Ce courriel a été envoyé le 12 mars 2021, soit après la semaine de relâche, ce qui correspond aussi au début de l'activation du questionnaire. Le moment a été choisi de façon stratégique afin de solliciter les intervenants du milieu scolaire dans un moment où le stress et la surcharge de travail n'étaient pas à son maximum. La date officielle

de la fin du questionnaire était fixée au 31 mars 2021, mais elle a été reportée au 13 avril 2021 à la demande des quatre associations professionnelles en arts (AQÉSAP, FAMEQ, AQEDE, ATEQ) et de plusieurs conseillers pédagogiques afin de permettre à un plus grand nombre d'intervenants scolaires de remplir ce questionnaire. Un second courriel de rappel a été envoyé dans les semaines suivantes.

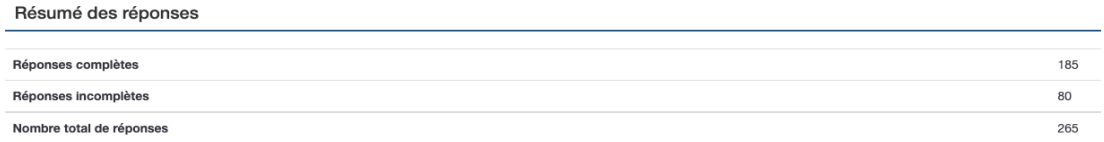
4.6 L'analyse des questionnaires

Tel que précisé au chapitre précédent, malgré le fait que ma recherche ne soit pas de type quantitatif, j'ai opté pour une méthode d'analyse quantitative des données. Même si les statistiques ne sont pas une fin en soi, elles demeurent des informations objectives et puissantes pour contribuer à deux objectifs précis : A) la compréhension des besoins exacts des intervenants scolaires quant à l'accès aux ressources culturelles et pédagogiques; B) la possibilité de trouver des pistes de solutions pour le développement du Répertoire culturel INFLUX.

Ainsi, sur 3260 personnes (enseignants, conseillers pédagogiques et professeurs), 265 ont répondu au questionnaire, dont 185 réponses complètes. Il s'agit donc de 8 % des personnes recrutées qui ont répondu au sondage. Les statistiques[26] résultant de ce questionnaire sont disponibles en annexe (voir Annexe E et figure 4.1).

---

[26] Pour consulter les statistiques complètes des réponses au questionnaire, visiter ce document en ligne : https://drive.google.com/file/d/183ioS-jtysjsPJZdGhelOCrjUC740pwb/view?usp=sharing



Résumé des réponses

Réponses complètes	185
Réponses incomplètes	80
Nombre total de réponses	265

Figure 4.1 Résumé des réponses au questionnaire à partir du logiciel Lime Survey.

Les statistiques résultant de ce questionnaire sont disponibles à l'annexe 4.5. Ainsi on peut constater déjà brièvement, qu'à partir des éléments précédents, que les décalages décrits dans la problématique sont validés par les intervenants du milieu scolaire québécois. Avant de procéder à l'interprétation des données, je propose de mettre en lumière quelques questions et réponses particulièrement révélatrices quant à la problématique abordée dans le chapitre I à partir des neuf figures suivantes.

À la question B7 - *Existe-t-il une institution culturelle (musée, salle de spectacle, de concert, théâtre, etc.) à proximité de votre école?*, on constate, par exemple, une disparité dans l'accès aux lieux culturels. Bien que 64,53 % des répondants sont à proximité d'une institution culturelle, il n'en demeure pas moins que presque 14 % n'ont pas accès à une institution de ce type.

Existe-t-il une institution culturelle (musée, salle de spectacle, de concert, théâtre, etc.) à proximité de votre école ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (B71)	171	64.53%
Non (B72)	37	13.96%
Ne s'applique pas (B73)	13	4.91%
Non complété ou Non affiché	43	16.23%

Figure 4.2 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question B7.

À la question C2 - *Utilisez-vous du matériel didactique approuvé par le MEQ qui est dédié à votre discipline et au niveau scolaire de vos élèves?*, 61,89 % des personnes ont répondu qu'elles n'utilisent pas de matériel didactique approuvé par le MEQ.

Utilisez-vous du matériel didactique approuvé par le MEQ qui est dédié à votre discipline et au niveau scolaire de vos élèves?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui (C21)	101	38.11%
Non (C22)	64	24.15%
Je ne connais pas de matériel didactique approuvé par le MEQ (C23)	52	19.62%
Autre	15	5.66%
Non complété ou Non affiché	55	20.75%

Identifiant (ID)	Réponse
32	Clac-sons et Maestro ?!
33	J'utilise les Pistes d'activités culturelles en danse
42	Je fais un mélange du Qc et du MB
55	des fois je m'inspire et j,adapte.
58	Le matériel approuvé est vétuste
78	Selon les disciplines, oui (français) et non (ECR, art dramatique et monde contemporain)
92	Imago
126	Je suis prof à l'université et ce point n'est pas compatible avec l'enseignement dispensé à ce niveau.
159	tout le matériel doit être adapté en fonction des élèves
182	pas en arts
187	parfois, pas souvent car pas très vaste en musique!
188	SAE-documentation
194	Lorsque cela est pertinent et illustre le cours.
257	Rarement
268	Oui mais très peu et des trucs passés date

Figure 4.3 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question C2.

À la question D5 - *Ces œuvres proviennent d'où en général?*, on constate que 70,94 % des œuvres présentées aux élèves proviennent du Web.

Ces œuvres proviennent d'où en général?

Réponse	Décompte	Pourcentage
D'Internet (D51)	188	70.94%
D'un matériel didactique (D52)	79	29.81%
D'un livre (D53)	109	41.13%
D'un CD / DVD / Cassettes (D54)	74	27.92%
D'un site transactionnel (iTunes, Spotify, Deezer, Amazon, Netflix, etc.) (D55)	53	20.00%
Autre	17	6.42%
Non complété ou Non affiché	63	23.77%

Identifiant (ID)	Réponse
41	Internet (sites de musée, galeries, et autres) Périodique d'art visuel
43	Photographies personnelles.
116	Musée
126	Mes propres œuvres
130	reproductions image de l'art
166	assiter a un spectacle dans une salle
178	Des artistes,. éditeurs, organismes ou institutions culturelles
182	spectacle L'Art d'école
185	Mes créations théâtrales ou chorégraphiques
187	Présence d'artiste ou sortie
188	Demande d'autorisation droit d'auteur
211	Image de l art qui date des année 60 dans les boites jaunes
215	revues
240	Imago
243	Tou.tv, le site de TéléQuébec
257	Objets du patrimoine
266	Achat en librairie, écrit par moi

Figure 4.4 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question D5.

À la question D6 - *Ces œuvres sont-elles d'artistes internationaux ou d'artistes québécois?*, on constate que 89,06 % des enseignants n'utilisent pas régulièrement des œuvres d'artistes québécois.

Ces œuvres sont-elles d'artistes internationaux ou d'artistes québécois?

Réponse	Décompte	Pourcentage
En majorité internationaux (D61)	52	19.62%
En majorité québécois (D62)	29	10.94%
Moitié moité (D63)	120	45.28%
Autre	8	3.02%
Non complété ou Non affiché	63	23.77%

Identifiant (ID)	Réponse
41	quelques québécois et canadiens
55	bcp de qc aussi
108	Les ouvres servent la SAE, l'origine n'a pas d'importance
143	Premières Nations
147	WWW.WAABLY.COM
187	virtuel, c,est internationaux et en présence, uniquement québécois
188	Cela varie selon le thème abordé abordé
211	C'est tellement vieux comme matériel ce sont les vieux artistes qui date de la première aire du système d éducation

Figure 4.5 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question D6.

À la question E1 - *Lorsque vous cherchez des œuvres québécoises sur Internet, quelles affirmations correspondent à votre expérience?*, on observe que 81,89 % des répondants ne trouvent pas vraiment ce qu'ils veulent en ce qui a trait aux œuvres québécoises. Donc, seulement 18,11 % de ceux-ci trouvent des œuvres québécoises sur Internet.

Lorsque vous cherchez des œuvres québécoises sur Internet, quelles affirmations correspondent à votre expérience ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Je trouve tout ce que je veux sur Internet (E11)	48	18.11%
J'ai de la difficulté à trouver ce que je veux (E12)	101	38.11%
J'arrive à trouver ce que je veux, mais la qualité de l'image ou du son est mauvaise (E13)	59	22.26%
Je ne cherche pas d'œuvres québécoises (E14)	3	1.13%
Autre	19	7.17%
Non complété ou Non affiché	65	24.53%

Identifiant (ID)	Réponse
32	J'en trouve plusieurs mais la façon de les répertoriés est pas simple
42	Je trouve, mais les ressources ne sont pas nombreuses
61	de fois
69	Avoir accès a de la découverte va motiver mon choix d'oeuvres
73	je trouve presque tout sur Internet
103	Moitié, moitié. Parfois je trouve et d'autres fois, non !
109	Je trouve des oeuvres mais j'hésite à les utiliser, parce que je veux respecter les droits d'auteurs.
142	Parfois je trouve
151	Partitions rares
153	Je aussi dans les livres
175	Je trouve majoritairement ce que je veux sur le net, mais pas toujours
182	Je cherche surtout des auteurs de livres, mais trouver en arts visuels est difficile
183	Je contacte directement des artistes québécois.
188	Parfois, il manque d'informations.
210	Je trouve presque tout ce que je veux sur internet
211	Je n ai pas accès à un internet dans chaque local je dois transporter mon ordinateur et parfois internet ne se rends pas certains local je prends même mon cellulaire et mon internet
222	Je ne cherche pas des oeuvres québécoises particulièrement
258	J'arrive à trouver mais l'obtention des droits peut être compliquée
262	Il faut souvent faire des demandes directement à une compagnie et le traitement des requêtes est souvent long.

Figure 4.6 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question E.

À la question F1 - *Lorsque vous exploitez des œuvres en classe, êtes-vous au courant des exceptions éducatives (permissions et limites) quant aux droits d'auteurs?,* on note que 46,42 % des répondants se soucient des droits d'auteurs. Par contre, ceux-ci trouvent que cela est bien compliqué ou ne savent pas comment les respecter.

Lorsque vous exploitez des œuvres en classe, êtes-vous au courant des exceptions éducatives (permissions et limites) quant aux droits d'auteurs ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Je m'en soucie, mais cela est bien compliqué (F11)	76	28.68%
Je m'en soucie, mais je ne sais pas comment les respecter (F12)	47	17.74%
Je ne m'en soucie pas, je fais comme tout le monde (F13)	16	6.04%
Je m'en soucie et je tente à tout le moins de noter la source des images, des musiques ou des vidéos que je partage en classe (F14)	112	42.26%
Autre	10	3.77%
Non complété ou Non affiché	68	25.66%

Identifiant (ID)	Réponse
88	Tout dépend de la situation
178	Je fais les démarches pour obtenir les droits
187	Je fais de mon mieux pour acheter les originaux ou ne prendre qu'une partie d'un document
188	Oui, mais parfois il faut approfondir la recherche.
194	C'est un vrai problème.
196	Je dois les faire appliquer... donc c'est bien compliqué ! ;)
210	Je respecte les droits d'auteur
211	Comment m'en soucier car je n ai pas accès facilement à internet
213	Je déclare certaines œuvre à l'aqad
252	Je m'en soucie et ce n'est pas compliqué

Figure 4.7 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question F1.

À la question G1 - *Connaissez-vous des répertoires culturels donnant accès à des œuvres d'art québécois?,* on constate que 59,62 % ne connaissent pas de répertoires culturels donnant accès à des œuvres d'art québécois.

Connaissez-vous des répertoires culturels donnant accès à des oeuvres d'art québécois ?

Oui	**107**	**40.38%**
Non	83	31.32%
Non complété ou Non affiché	77	29.06%

Identifiant (ID)	Réponse
3	MBAM, Fabrique Culturelle
4	BANQ, sites de musées, centres d'artistes, théâtres, la fabrique culturelle, autres organismes, sites personnels d'artistes, etc.
5	CEAD, ONF
8	Artiste à l'école, art public Montréal
14	Arts vivants, dur les sites des compagnies on a accès à des courts extraits, fondation jean-pierre-perreault à beaucoup de matériel pour apprécier
17	La Fabrique culturelle?
20	La fabrique cultuelle. MBAM
24	SMCQ
27	Sites de musées, de l'ADISQ, etc.
28	CEAD, ACAD, CQT
31	Musée des arts de Montréal
35	ONF, Collection La montagne secrète, Cinémathèque québécoise, Théâtre du nouveau monde
36	MNBAQ
39	La fabrique culturelle, onf
40	ONF, radio-canada, télé-québec
41	La Fabrique culturelle, Éducart en contient quelques-unes aussi, RAAV, Répertoire des œuvres d'art public de Montréal et de Québec
43	Seulement les catalogues de musées, galeries et regroupement d'artistes.
45	Numeridanse
47	le site internet de la BANQ ?
48	MBAM
49	Récit des arts
51	MBA ONF
54	Éducart, Galerie symphonique et plusieurs autres. Toutefois, lorsque j'étais enseignante j'en connaissais moins. C'est mon rôle au Ministère qui m'en a fait connaître davantage.
55	MBAM , MACM, centres d'artistes, BAnq
62	RÉCIT des arts a des sources (je crois).
63	MBNA, MBAQ, CAQ...
64	Sites internet des musées, oeuvres vidéos sur l'ONF ou la fabrique culturelle, Samuel (copibec)
65	Musée national des beaux-arts du Québec
66	Fabrique culturelle, palmarès adisq
67	MNBAQ, MCQ, BANQ
69	Grands Musées Québécois

Figure 4.8 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G1.

À la question G3 - *S'il existait un répertoire culturel rassemblant des œuvres du patrimoine québécois (œuvres théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) dont les droits auraient été déjà payés pour le monde l'éducation, seriez-vous intéressés à y accéder gratuitement?,* on constate que 87,92 % des personnes qui ont répondu utiliseraient le Répertoire culturel décrit dans la question.

Résumé pour G3

S'il existait un répertoire culturel rassemblant des œuvres du patrimoine québécois (œuvres théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) dont les droits auraient été déjà payés pour le monde l'éducation, seriez-vous intéressés à y accéder gratuitement ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui certainement! (G311)	173	65.28%
Oui surtout en contexte de pandémie (G315)	22	8.30%
Oui, si la navigation et l'accès est facile (G312)	38	14.34%
Non, je me débrouille déjà bien sans ce répertoire (G313)	3	1.13%
Autre	2	0.75%
Non complété ou Non affiché	77	29.06%

Identifiant (ID)	Réponse
27	Oui, à condition que les contenus soient intéressants selon mes besoins.
201	Merciiiii

Figure 4.9 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G3.

À la question G6 - *Si ce répertoire existait, aimeriez-vous avoir l'autorisation d'interpréter les œuvres dans une perspective davantage postmoderniste, c'est-à-dire de les pasticher, parodier, citer, détourner, métamorphoser, échantillonner, leur rendre hommage, etc., tout en nommant les œuvres originales (voir exemples)?,* on constate que 78,12 % exploiteraient une forme de compétence à Interpréter dans une posture postmoderniste.

Si ce répertoire existait, aimeriez-vous avoir l'autorisation d'interpréter les œuvres dans une perspective davantage postmoderniste, c'est-à-dire de les pasticher, parodier, citer, détourner, métamorphoser, échantillonner, leur rendre hommage, etc., tout en nommant les œuvres originales (voir exemples) ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Oui, je le fais déjà avec mes élèves (G61)	65	24.53%
Oui, je pense que j'aimerais proposer des projets semblables à mes élèves (G64)	84	31.70%
Oui, ce serait génial ! (G63)	58	21.89%
Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche, mais je respecte ceux qui l'exploitent (G65)	10	3.77%
Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche car je la trouve questionnable auprès des artistes (G66)	4	1.51%
Autre	12	4.53%
Non complété ou Non affiché	77	29.06%

Identifiant (ID)	Réponse
23	non
33	Non, car pour l'instant, je saisis mal la pertinence de cet exercice pour le développement des compétences en danse des élèves et que je ne dispose pas de l'équipement nécessaire pour une telle activité.
35	Ne s'applique pas
43	Non, je n'y trouve d'intérêt.
55	question pas claire. je ne pensais pas qu'il était interdit de s'inspirer des oeuvres pour la création... comme le fond plusieurs artistes.
95	Oui, mais je vois difficilement l'application en art dramatique avec les exemples.
120	je ne vois pas trop comment je pourrais le faire en musique...
142	Je trouve qu'au primaire, ce n'est pas approprié, les élèves connaissent peu de chose sur la vie culturelle québécoise, mieux vaut présenter l'oeuvre et bien la découvrir et peut-être au secondaire poursuivre avec una approche postmoderniste comme vous dites.
172	C'est réducteur, ce n'esr as la bonne approche pour enseigner les arts visuels.
187	si l'artiste donne le droit
188	Oui afin de stimuler la créativité.
194	Le problème de cette proposition est : comment faire d'être garant d'une certaine qualité et éthique par rapport à ce qui va être proposé.

Figure 4.10 Capture d'écran des réponses en pourcentage à partir du logiciel Lime Survey pour la question G6.

4.7 L'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats obtenus grâce au questionnaire en ligne permet d'en sortir les grandes lignes et d'en tirer certaines conclusions. Rappelons que dans le cas d'une recherche de développement d'objet, ces conclusions mèneront à la validation ou à la

modification des solutions envisagées dans le but de concevoir l'objet, d'en créer un prototype et de le perfectionner. Dans notre cas particulier, elles visent la conception de l'outil didactique hypernumérique, c'est-à-dire le Répertoire culturel INFLUX. Van der Maren (2003), explique cette étape de l'interprétation qui est capitale dans ces mots :

> À la fin de ces analyses, on devrait savoir quelles fonctions l'objet pédagogique à développer (ou à corriger) devra remplir, avec qui et par qui, et dans quelles conditions il devra le faire. On devra aussi avoir une idée du contexte de son utilisation. C'est l'ébauche du contrat de construction (du cahier de charges) (p. 151).

D'abord, premier constat, il y a peu de matériel didactique pour enseigner les arts, car la majorité des répondants n'utilisent pas de matériel didactique approuvé par le MEQ.

Deuxième constat, on peut se demander si l'accès à des œuvres québécoises est limité, puisqu'une grande majorité (89,06 %) des enseignants n'utilisent pas régulièrement des œuvres d'artistes québécois. Troisième constat, les droits d'auteurs sont difficiles à respecter, car un peu moins de la moitié des répondants expriment se soucier des droits d'auteurs, mais trouvent que cela est bien compliqué ou ne savent pas comment les respecter. Quatrième constat, il y a une demande réelle pour un outil hypernumérique qui répondrait aux besoins des intervenants si cet outil comprenait les différentes ressources nommées. En effet, 87,92 % des répondants affirment qu'ils utiliseraient le Répertoire culturel décrit dans la question. Les ressources nommées sont les suivantes :

- Des idées d'activités en lien avec les œuvres (choix de réponse proposée);
- Des biographies des artistes en lien avec les œuvres (choix de réponse proposée);
- Des capsules vidéo en lien avec les artistes et les œuvres (choix de réponse proposée);

- Des fiches d'appréciation en lien avec les œuvres (choix de réponse proposée)
- Une galerie virtuelle privée exposant les créations des élèves inspirées des œuvres (choix de réponse proposée);
- Un tableau d'affichage virtuel privé exposant les appréciations des élèves inspirées des œuvres (choix de réponse proposée);
- Une salle de spectacle virtuelle privée proposant les créations et les interprétations des élèves inspirées des œuvres (choix de réponse proposée);
- Un espace de discussion et de partage pour les enseignants pour partager des idées de projets en lien avec les œuvres du répertoire (choix de réponse proposée);
- Un espace de discussion et de partage pour les élèves pour diffuser et commenter des projets en lien avec les œuvres du répertoire (choix de réponse proposée);
- Un accès personnel pour garder en mémoire nos sélections et les catégoriser (proposition d'un intervenant scolaire);
- Une bibliothèque de références (proposition d'un intervenant scolaire);
- Un accès à des contacts avec les artistes (proposition d'un intervenant scolaire);
- Des partitions musicales (proposition d'un intervenant scolaire).

Pour conclure, on peut résumer les observations précédentes par les affirmations suivantes. Malgré un taux de participation faible, soit 8 % des personnes recrutées qui ont répondu au questionnaire, il reste néanmoins un échantillonnage respectable de par le nombre de personnes qui ont répondu, soit 265. Ainsi, par les réponses obtenues, j'ai pu interpréter les données de façon à valider et améliorer les différentes solutions

envisagées pour combler les trois décalages présentés antérieurement (voir chap. I). Dans un esprit de synthèse, quatre constats ont été retenus :

1. Il y a peu de matériel didactique approuvé par le MEQ pour enseigner les arts;
2. L'accès à des œuvres québécoises est limité, même sur Internet;
3. Les droits d'auteurs sont difficiles à respecter malgré le désir de le faire;
4. Il y a une demande réelle pour un outil hypernumérique qui répondrait aux besoins des intervenants scolaires.

CHAPITRE V

DÉFINITION DE SOLUTIONS

Dans ce chapitre, l'objectif est d'émettre des hypothèses ou des propositions de solutions afin de réduire, dans la mesure du possible, les trois décalages observés dans le chapitre I. Ainsi la structure de ce chapitre suivra l'ordre des décalages énoncés dans la problématique, soit le décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs, le décalage école/culture des jeunes et le décalage école/TIC.

Pour bien situer ces hypothèses, il faut d'abord reprendre une posture d'observateur de notre époque. En effet, comme déjà abordé dans la problématique, notre société hypermédiatisée fait en sorte que nous nageons, pour la plupart d'entre nous, que nous le voulions ou non, dans un océan culturel mondialisé à la limite de l'homogénéité, ce que nous pourrions nommer familièrement, ou ironiquement, la culture Netflix ou la culture hégémonique américaine[27]. Notamment, nous consommons sensiblement la même musique, les mêmes films, les mêmes séries et nous fréquentons aussi les mêmes médias sociaux. Bien que tous ces repères culturels aient leur valeur, il en résulte

---

[27] Ce concept est développé par Bloch dans son ouvrage *L'Internet, vecteur de puissance des États-Unis*? (2017).

malheureusement un appauvrissement de notre propre culture québécoise, qui peine à se démarquer dans cette immensité numérique.

En tant qu'enseignants d'arts plastiques, combien de fois réalisons-nous des projets en nous inspirant d'artistes célèbres provenant d'ailleurs, souvent de l'Occident, sans faire de lien avec les artistes québécois? Ainsi, nous partageons sur les réseaux sociaux des projets portant sur Monet, Kandinsky ou Warhol. Je ne conteste pas cette approche, je le fais souvent moi-même, car je trouve essentiel de faire connaître les artistes emblématiques de l'histoire de l'art et de puiser dans la « culture internationale » savante. Mais, selon le document ministériel *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ), concept déjà présenté au chapitre II, cette intégration consiste à s'intéresser à la culture d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Or, étonnamment, il semble que ce soit l'intégration de la culture d'ici qui incarne le parent pauvre dans le développement des compétences à l'école. Comme vu précédemment, dans le chapitre IV sur l'analyse des besoins, c'est le manque d'accès à des ressources liées au patrimoine artistique québécois qui pose majoritairement problème aux enseignants.

À cet égard, trois solutions ont été élaborées pour résoudre cette problématique. Elles seront présentées dans les pages ultérieures de ce chapitre.

1. En outre, à partir des analyses des besoins abordés au chapitre précédent, il apparaît évident que l'accès aux œuvres québécoises est moins facile qu'elle ne le devrait. Cela, pour quatre raisons :
2. Les enseignants en arts ont peu ou pas de matériel didactique, donc, ils doivent bâtir eux-mêmes leurs ressources puisqu'il apparaît qu'il y en a peu et qu'elles coûtent trop chers. En tenant compte de leur situation où le temps de

planification manque cruellement, leurs recherches sur le Web afin de trouver des repères culturels se soldent souvent à sélectionner des artistes internationaux qui apparaissent en premier lieu dans la liste;

3. Les artistes québécois émergents ont peu d'œuvres accessibles sur Internet, car ils les protègent afin de ne pas perdre leurs droits d'auteurs. Par exemple, certaines œuvres de Caroline Monnet sont peu disponibles sur Internet;
4. Les rares œuvres d'art québécois qui sont disponibles ne sont pas nécessairement diffusées sur Internet de façon légale;
5. Les rares œuvres d'art québécois qui sont disponibles ne sont généralement pas de bonne qualité sur le plan de la reproduction numérique.

Bref, il est manifeste qu'a priori beaucoup d'irritants ou d'embûches empêchent une exploitation maximale des œuvres du patrimoine artistique québécois. Cela correspond au décalage école/société, soit le décalage qui résume les trois décalages ciblés.

À cet égard, je propose trois solutions pour pallier ces problématiques qui se résument comme suit :

1. Une stratégie pédagogique nommée le trialogue culturel;
2. Une stratégie pédagogique autour de la compétence à Interpréter en arts plastiques;
3. Un objet pédagogique hypernumérique nommé le répertoire culturel INFLUX qui rassemble les deux premières solutions.

5.1 Solution 1 : stratégie pédagogique - le trialogue culturel

La première solution proposée se résume dans une approche d'intégration culturelle que je nomme le trialogue culturel. Cette approche invite les enseignants à créer un dialogue à trois, donc un « trialogue », entre la culture immédiate, la culture québécoise et la culture générale.

Une des caractéristiques de cette approche est qu'elle met en lumière la culture propre aux jeunes de manière plus signifiante. À ce sujet, le PFEQ, (MELS, 2006) avance d'ailleurs que « la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines » (chap. I, p. 7).

Mais qui plus est, cette approche cible avant tout la mise en valeur du patrimoine artistique québécois, comme nous allons le voir dans ce chapitre. Comme nous le savons déjà, la dimension culturelle reste au cœur du Renouveau pédagogique au Québec, telle qu'elle a été définie dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003). Souvenons-nous qu'on y retrouve deux types de culture : la culture générale et la culture immédiate qui sont liées à son espace médiatique et familial. Selon certaines recherches en enseignement des arts, cette culture immédiate de l'élève, rappelons-le, est également associée à la culture des jeunes et à la culture populaire (Richard, 2005, 2012; Faucher, 2013, 2018). De plus, selon Richard (2006), au sein de leur culture propre, incluant l'écologie médiatique qu'ils vivent au quotidien, les jeunes accèdent facilement à une culture mondialisée.

Il faut garder en tête que la culture générale, quant à elle, « permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs, donc à des réalités du passé. Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde » (MEQ, 2003, p. 10). La culture générale fait référence aux connaissances dites « classiques » et se rapporte davantage à la culture savante. Précisons que lorsque je parle de « culture québécoise », je me réfère surtout aux œuvres et aux pratiques artistiques d'artistes québécois, donc à la culture savante d'ici.

Les documents officiels traitent aussi, souvent, de l'intégration de la dimension culturelle en recourant aux concepts de culture première et de culture seconde (Gauthier, 2001). La première correspond au réseau de significations familières vécu au quotidien par les acteurs d'une communauté (p. ex. on grandit en osmose avec une langue maternelle), alors que la culture seconde – l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même – nécessite un effort pour y accéder et l'intégrer. Sous cet angle, on saisit que la culture des jeunes ou culture immédiate (MEQ, 2003) s'apparente à la culture première et que la culture seconde est similaire au concept de culture générale.

L'approche du « trialogue culturel » que j'ai développée consiste à faire dialoguer les repères culturels d'au moins trois types de cultures : culture des jeunes, culture internationale et culture québécoise. Ces différents repères culturels relèvent à la fois des cultures immédiate et générale, telles que présentées dans le chapitre II (ou première et seconde) et proviennent de différentes origines.

Cette approche a d'ailleurs été exploitée dans le cadre de la création du nouveau mandat du service national du RÉCIT domaine des arts à travers le projet de Formation à

distance (FAD) pour la création d'un cours de 4e secondaire. De façon concrète, cette approche du « trialogue culturel » demande à l'enseignant de choisir trois repères culturels abordant le même concept, ou la même thématique, comme un sujet de conversation invitant au « trialogue » (fig. 5.1).

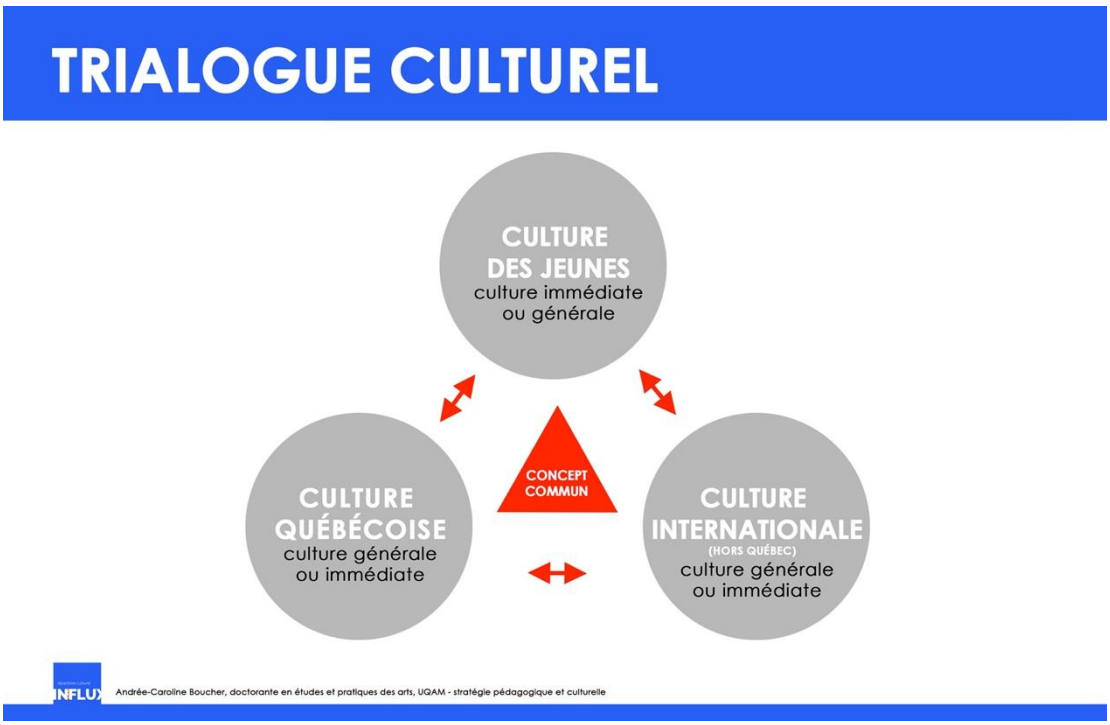


Figure 5.1 Stratégie pédagogique du trialogue culturel par Andrée-Caroline Boucher, 2019.

Il est à noter qu'il demeure parfois un flou entre ce qui est de l'ordre du repère culturel international et ce qui ne l'est pas, ainsi qu'entre un repère de culture générale et un de culture immédiate. Il est donc capital de comprendre qu'il s'agit de nuances évolutives et que rien n'est catégorisé de façon cristallisée et permanente. Il faut aussi garder en

tête qu'il est important de varier les types de repères culturels avec davantage de fluidité, de richesse et d'émergence.

Selon mon expérience, les trois repères peuvent être présentés simultanément ou de manière successive. À l'instar de Richard (2005) ainsi que de Faucher et Richard (2009), je suggère de débuter par la culture des jeunes afin d'en faire une porte d'entrée stimulante et signifiante auprès des élèves, comme le promeut le PFEQ (MELS, 2006). En reconnaissant l'importance de la culture des jeunes auprès d'eux, nous leur accordons une place dans le monde de la création. Ils deviennent parties prenantes, acteurs, artistes ou auteurs dans cet univers créatif qui peut sembler inaccessible ou élitiste. Ils ne sont plus de simples spectateurs passifs.

Cependant, je propose de présenter par la suite le repère culturel international pour conclure avec celui issu de la culture québécoise. De terminer avec ce repère québécois, actuel ou historique, aide à ancrer de façon durable ces nouvelles connaissances dans l'esprit des jeunes. Idéalement, les élèves devraient reconnaître et apprécier cette culture qui est aussi la leur et s'y identifier. Dans un avenir rapproché, ces mêmes élèves deviendront, je le souhaite, des citoyens curieux, critiques, conscients et sensibles à l'art québécois.

Pour visualiser de façon tangible le trialogue culturel, voici un exemple concret. Au secondaire, un projet de murale pourrait comparer des tags photographiés dans les rues de Montréal (culture des jeunes/culture immédiate), puis une œuvre de l'artiste américain Keith Haring (culture internationale/culture générale), enfin une œuvre de l'artiste québécois Guy Boutin (culture québécoise/culture immédiate). Ensuite, après avoir apprécié ces trois œuvres, l'élève aura à choisir ce qu'il pourra pasticher,

détourner, décontextualiser. Il s'agira d'interpréter une de ces œuvres qu'il aura choisie. Cette hypothétique compétence à Interpréter sera abordée ultérieurement dans ce chapitre.

Tableau 5.1 Tableau synthèse d'un exemple concret du trialogue culturel

	Culture des jeunes	**Culture internationale**	**Culture québécoise**
Culture immédiate	Tags photographiés dans les rues de Montréal		*Souris punk*, huile sur toile, 2016 par Guy Boutin avec l'aimable permission de l'artiste
Culture générale		*We the Youth*, murale photographiée à l'intersection de la 22e Rue et de la rue Ellsworth à Philadelphie, 1987, par Keith Haring	

Il est intéressant de noter qu'il s'agit ici d'un point de vue personnel quant au classement des repères culturels en ce qui a trait à la culture immédiate ou générale. En effet, on peut se poser les questions suivantes : les œuvres de Guy Boutin sont-elles de l'ordre de la culture générale? Quand un artiste est-il assez reconnu pour en faire partie?

Les tags font-ils partie de la culture générale? À quel moment une manifestation artistique devient-elle assez marquante pour être d'ordre de la culture savante? Puisque ces questions sont délicates et propices à la controverse, je considère qu'elles appartiennent davantage aux historiens de l'art d'en débattre. Pour ce qui est d'un contexte scolaire, je me permettrais simplement de suggérer aux enseignants de choisir les repères simplement avec leur intuition, tout en conservant l'idée de varier les repères culturels qui mettent à la fois en valeur la culture des jeunes, la culture internationale et la culture québécoise. Évidemment, on pourrait proposer bien plus que trois repères aux élèves afin de leur offrir un panorama plus complet autour du concept commun ou de la thématique centrale (voir les 4 figures suivantes : 5.2, 5.3, 5.4, 5.5).

Figure 5.2 *Souris punk*, huile sur toile par Guy Boutin, 2016. Avec l'aimable permission de l'artiste.

Figure 5.3 Tags par l'artiste Gone Coastal, photographiés au 151 Sainte-Catherine Est, Montréal, le 20 août 2016. Image libre de droits.

Figure 5.4 *We the Youth*, murale par Keith Haring, 1987, photographiée à l'intersection de la 22e Rue et de la rue Ellsworth à Philadelphie. Image libre de droits.

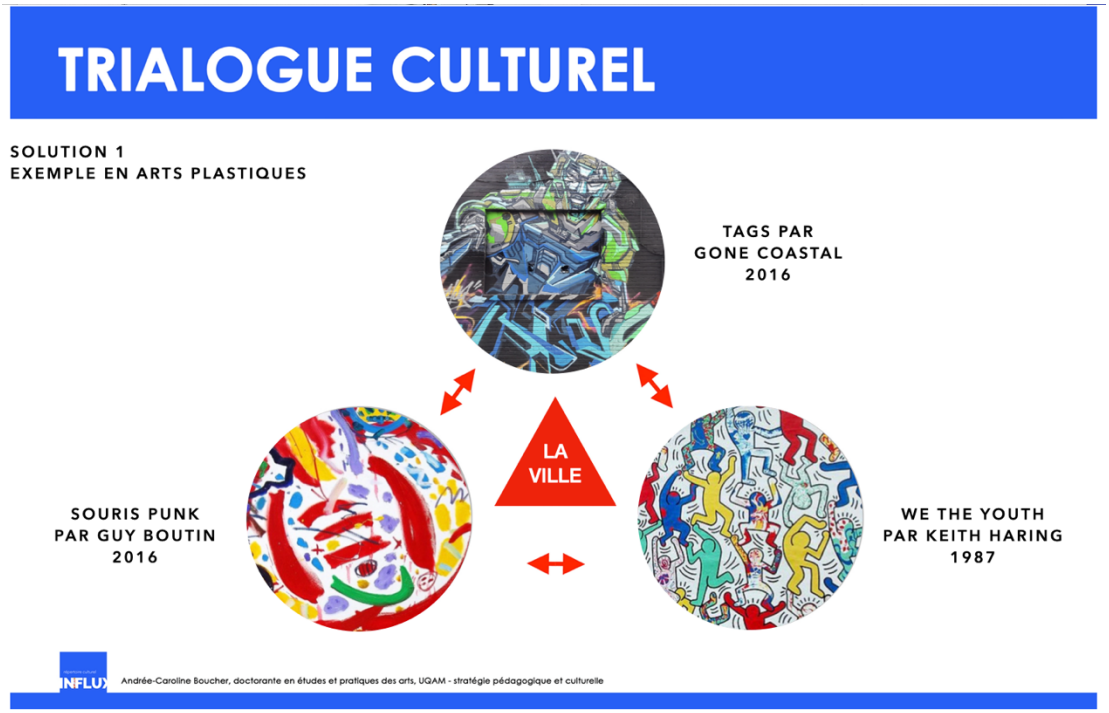


Figure 5.5 Exemple d'une exploitation du trialogue culturel en arts plastiques par Andrée-Caroline Boucher, 2022.

Ainsi, dans cette approche, le but ultime est de varier les repères culturels afin de ne pas tomber ni dans une doctrine homogène identitaire ni dans un éparpillement hétérogène dépourvu de sens. De façon similaire, Denis Simard (2002), explique ainsi sa vision à ce sujet.

> Si, enseigner, c'est faire œuvre de culture, c'est toujours aussi mettre en œuvre une certaine culture, c'est-à-dire la soumettre à des principes culturels de sélection et à des mises en forme didactiques et pédagogiques (Chevallard, 1985; Forquin, 1989, 2001). C'est dire que l'éducation ne transmet jamais ni la culture considérée comme un patrimoine symbolique unitaire et parfaitement cohérent, ni une ou des cultures, mais tout au plus de la culture, des éléments de culture que nous estimons qu'il est essentiel

> de faire apprendre, mais entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, puisqu'ils proviennent de sources et d'âges différents et qu'ils obéissent à des légitimations diverses (Forquin, 1989; Audigier, 2001). (p. 27)

En fait, je crois que cette approche culturelle du trialogue culturel serait davantage exploitée si l'accès à des œuvres du patrimoine artistique québécois était facilité. C'est pour répondre à ce besoin que la solution numéro 3, celle du Répertoire culturel INFLUX, sur laquelle je reviendrai, a été imaginée.

5.2 Solution 2 : stratégie pédagogique - la compétence à Interpréter

Au cœur de ce projet réside aussi la volonté de développer les compétences des élèves afin qu'ils deviennent acteurs et créateurs en phase avec le monde d'aujourd'hui. La compétence à Interpréter que je propose comme deuxième solution et qui n'existe pas, pour le moment, dans le PFEQ en ce qui concerne les arts plastiques, s'appuie également sur la nécessité de permettre aux élèves d'élargir leurs bagages culturels et de développer un regard critique sur la culture de masse, notamment celles des plateformes numériques. Pour ce faire, il est impératif de créer des ponts entre la culture immédiate des jeunes, celle des médias numériques et la culture générale. Avec cette solution, l'ajout d'une nouvelle compétence en arts plastiques ancrerait l'enseignement dans les enjeux artistiques et culturels actuels tout en exploitant l'usage des TIC en classe d'arts plastiques. Ainsi cette compétence pourrait être un catalyseur pour la première compétence du *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*, soit « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (p. 48).

En fait, on se rappelle que le terme « interpréter », défini au chapitre II, signifie « expliquer, interpréter, éclaircir » (CNRTL, 2019). Dans cette définition, ce terme est aussi relié à l'acte de traduire un texte, ou des paroles, d'une langue à une autre, ou encore de le rendre compréhensible. Ainsi, dans les arts de la scène, le terme « Interpréter » comprend l'acte de jouer de manière personnelle un rôle, un personnage, une pièce musicale ou une chorégraphie; il s'agit également d'incarner, de représenter une chose abstraite sous une forme matérielle, soit une idée dans une œuvre par exemple (*ibid.)*. Dans tous les cas, « Interpréter » comporte la tâche d'analyser et de donner un sens.

Or, interpréter une œuvre d'art, c'est aussi recréer un univers fictif dans l'intention de le communiquer à d'autres. Par le jeu de l'interprétation, l'élève pourrait explorer les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture renouvelée faisant appel à une posture postmoderniste et à des gestes transformateurs numériques tels que le copier-coller. Ainsi, comme énoncé dans le chapitre II, il pourrait exploiter la transposition, le pastiche, le détournement, l'hommage, la citation, l'emprunt, la parodie, etc. Ainsi l'élève donne un sens à cette lecture par la médiation de son geste et sa créativité qui deviennent alors des instruments d'expression et de communication. Il adopte une manière de créer qui n'est pas nécessairement la sienne, comme on l'observe dans le tableau comparatif 5.2. Pour y parvenir, il doit s'ouvrir à la diversité des créations artistiques ainsi qu'au monde des sensations, des émotions et des sentiments.

En plus de permettre aux élèves de mieux actualiser leurs pratiques artistiques, cette nouvelle compétence faciliterait aussi l'appropriation ludique et engagée du patrimoine artistique québécois. Cette compétence existe par ailleurs déjà dans les trois autres

disciplines du domaine des arts du PFEQ, tel que mentionné au chapitre X de ce document ministériel : art dramatique, danse et musique. Ainsi dans ces trois disciplines, l'interprétation s'inscrit dans un processus d'appropriation et de personnalisation, où « l'élève explore les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture personnelle » (p. 18). C'est une façon de redonner vie à une œuvre.

Tableau 5.2 Comparaison de la compétence « Interpréter » dans trois des disciplines du domaine des arts selon le PFEQ (MELS, 2007)

En art dramatique	**En danse**	**En musique**
Par son analyse et son jeu dramatique, l'élève explore les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture personnelle. [...] Il adopte une manière d'agir et de penser qui n'est pas nécessairement la sienne. (Chap. 8, section Art dramatique, p. 18)	Plus que la reproduction littérale de son contenu, l'interprétation d'une danse invite à la découverte de ses qualités sensibles et dynamiques [...] l'interprète s'inscrit dans un processus d'appropriation et de personnalisation de la danse. (Chap. 8, section Danse, p. 19)	[...] L'élève redonne vie [à une pièce musicale] en la jouant avec l'intention d'exprimer et de communiquer des sentiments, des émotions, des sensations ou des idées, que ce soit les siens ou ceux des autres. (Chap. 8, section Musique, p. 16)

Afin d'illustrer ce que pourrait être cette compétence si elle devenait obligatoire dans un futur programme de formation, voici, comme déjà mentionné, le libellé que je propose : « Interpréter des œuvres d'art ». Ce libellé s'arrimerait à celui présent dans les autres disciplines artistiques du PFEQ.

Ensuite, dans la poursuite de cet exercice, je déterminerais le sens de la compétence qui consisterait à Interpréter des œuvres d'art connues et à se les approprier pour les transformer en réalisations personnelles et signifiantes. Ces réalisations, nous pourrions les nommer « réalisations interprétatives » afin de les distinguer d'une création ou d'une appréciation. Ce serait ainsi, sur une échelle nuancée, une compétence mitoyenne entre la compétence « Créer des images » et « Apprécier des œuvres… », comme on peut le constater dans la figure 5.6. Ainsi, dans cette éventualité, les compétences « «Créer des images personnelles» et « Créer des images médiatiques» seraient fondues en une seule compétence libellée «Créer des images afin d'obtenir seulement trois compétences en définitive.

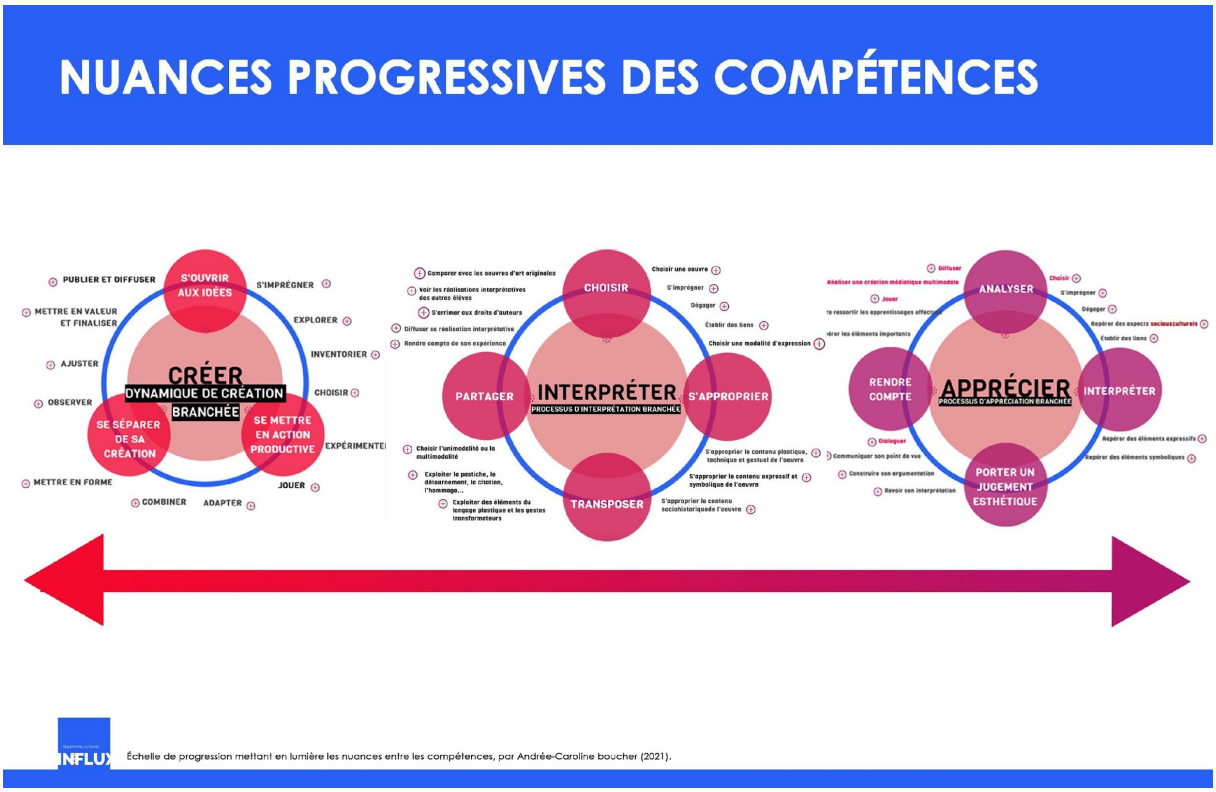


Figure 5.6 Échelle de progression des nuances entre les compétences en arts plastiques dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.genial.ly/editor/625c124254f9d00016ed6322

L'un des éléments importants de la compétence réside dans l'appropriation du contenu d'une œuvre d'art, de son caractère expressif, de la symbolique et du langage plastique utilisé, des autres langages multimodaux, de même que dans l'appropriation des gestes et des techniques à choisir pour en traduire le sens retenu. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève confronte sa manière d'exploiter les langages, dont le langage plastique,

les gestes et les matériaux avec celle de l'artiste. Ce contact avec une vision extérieure à la sienne et cette incursion dans l'univers d'un autre créateur lui permettent d'expérimenter d'autres façons de s'exprimer, de communiquer, de représenter ou de symboliser. Il enrichit ainsi son bagage technique, langagier et culturel. Enfin, en rendant compte de son expérience d'interprétation et de ses choix, l'élève intègre mieux ses apprentissages et peut les réinvestir dans la création ou l'appréciation d'autres œuvres. C'est pourquoi les composantes de la compétence seraient les suivantes :

1. Explorer différentes œuvres d'art en exploitant le trialogue culturel;
2. Choisir une œuvre (selon ses goûts et ses intérêts);
3. Choisir une modalité d'expression autre que celle de l'œuvre originale;
4. S'approprier le contenu plastique, gestuel, expressif, symbolique, socioculturel de l'œuvre originale;
5. Transposer l'œuvre originale en exploitant le pastiche, la citation, le détournement, l'hommage, etc., tout en exploitant la multimodalité afin de servir son propos;
6. Exploiter les éléments du langage plastique et les gestes transformateurs afin de servir son propos;
7. Rendre compte de son expérience d'interprétation;
8. Diffuser sa réalisation interprétative;
9. S'arrimer aux droits d'auteurs;
10. Explorer les réalisations interprétatives existantes.

Deux infographies différentes illustrent cette compétence et ses composantes dépendamment de l'actualisation des compétences pour les rendre davantage

numériques ou non, ce que je nomme les compétences branchées (voir figures 5.7 5.8 et 5.9).

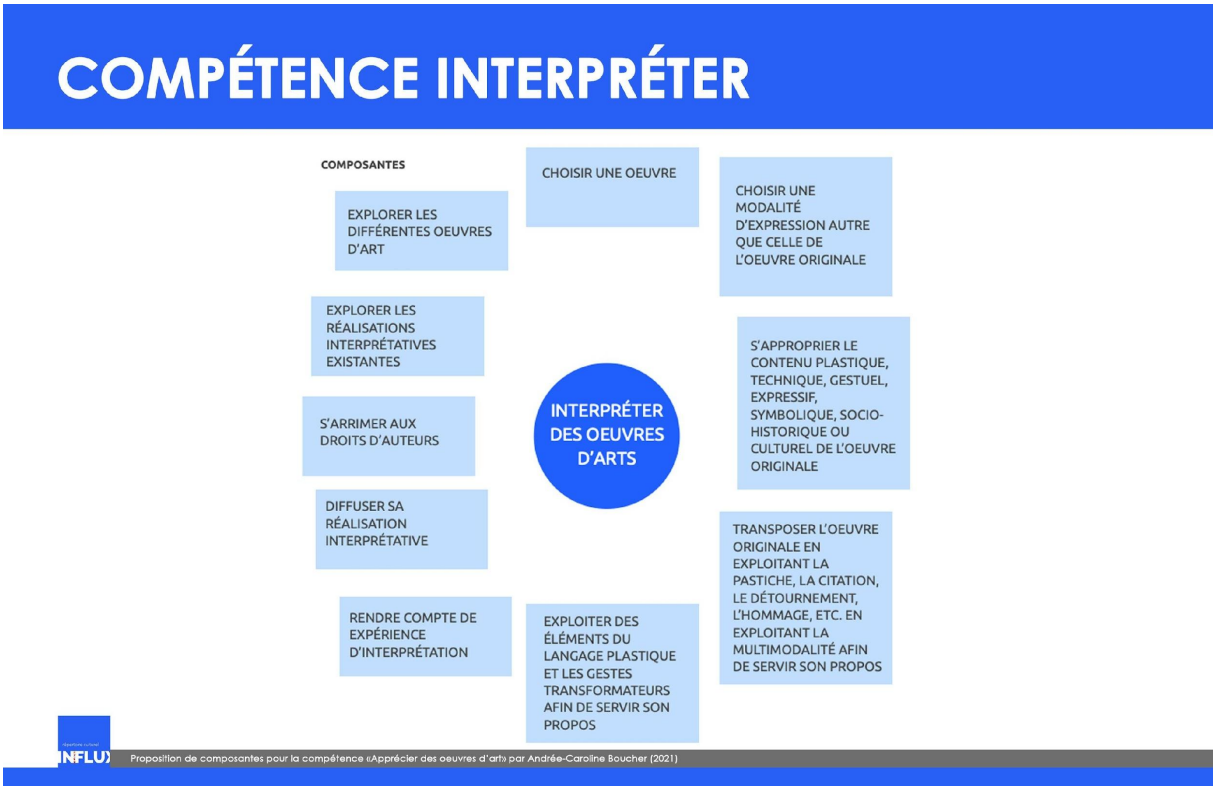


Figure 5.7 Ébauche 1 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021.

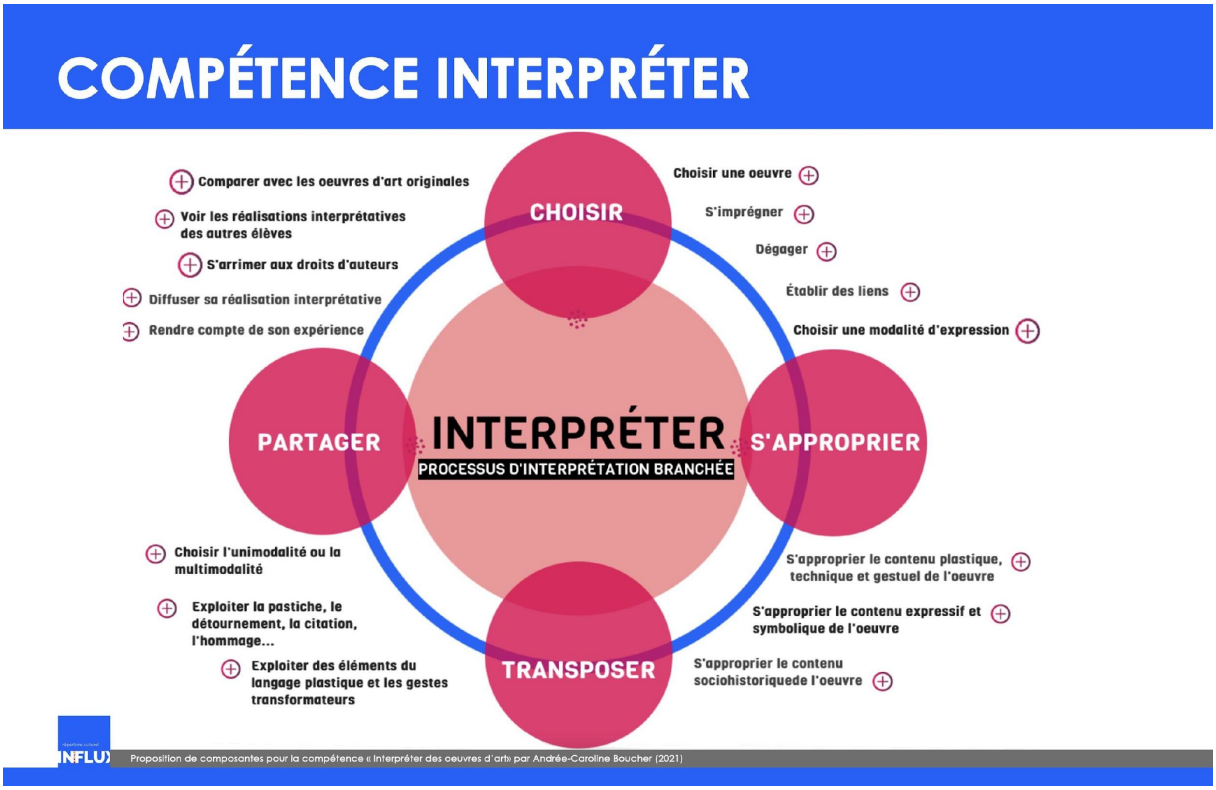


Figure 5.8 Ébauche 2 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2021.

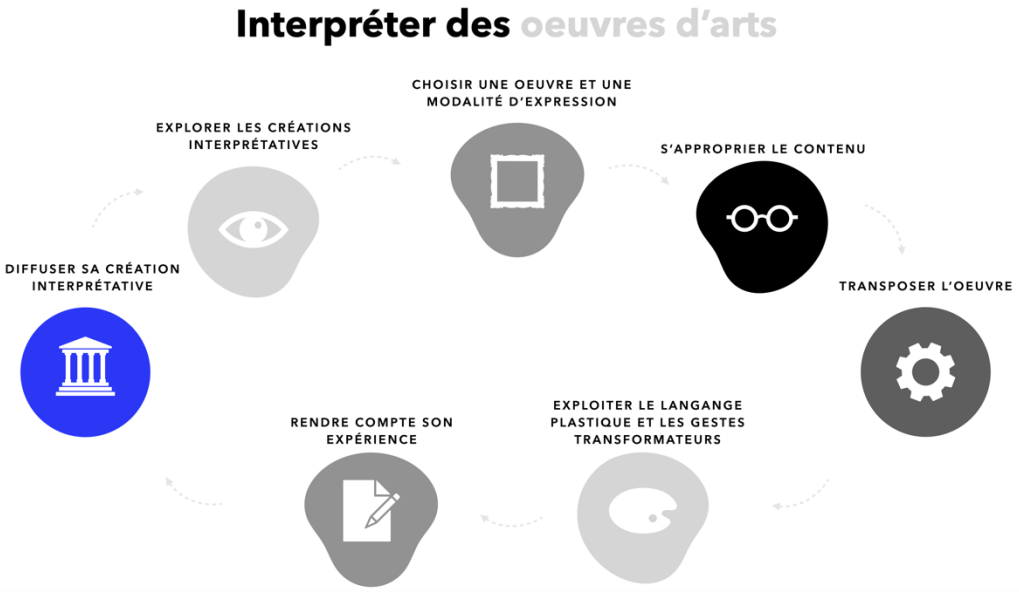


Figure 5.9 Ébauche 3 d'une proposition des composantes de la compétence Interpréter dans une posture de compétences branchées par Andrée-Caroline Boucher, 2022.

Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence pourrait s'inscrire dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'interprétation.

En outre, à travers cette compétence à Interpréter, l'élève serait invité à s'approprier une œuvre en vue de réaliser une création à partir de ses éléments constituants. Les gestes transformateurs consisteraient à pasticher, détourner, copier, coller, transposer, transformer, modifier, déformer, échantillonner, imiter, mimer, reproduire et/ou remixer une œuvre d'art, tout en ayant conscience de ses propres gestes ainsi que des enjeux éthiques et des impacts historiques de ce processus.

/Par ailleurs, la matérialisation concrète de cette compétence, que j'ai déjà nommée une « réalisation interprétative », serait supportée par une approche pédagogique appropriée afin de stimuler les élèves dans leurs compétences liées à la littératie médiatique multimodale. En effet, pour ma part, je considère qu'il est impératif d'intégrer la multimodalité à tous les programmes et à toutes les compétences qui s'y prêtent afin d'outiller les élèves à cette réalité omniprésente. Conséquemment, ils auraient aussi à diffuser leur « réalisation interprétative » sur les médias sociaux numériques dans une perspective connectiviste et d'apprentissage connecté. Ces réalisations pourraient prendre différentes formes, monomodales ou multimodales : film d'animation, bande dessinée, *storytelling*, roman graphique, vidéo, *mapping*, projection, immersion en réalité virtuelle, sonorisation d'un tableau.

Cependant, dans le cadre de la réalisation du répertoire culturel INFLUX, il faudra obtenir les autorisations auprès des ayants droit pour permettre la modification par les élèves des œuvres d'art incluses dans le répertoire, ainsi que la diffusion de ces réalisations interprétatives. Un premier projet pilote [28] en lien avec la formation à distance (FAD) pavera la voie à l'acceptation de la nouvelle compétence à Interpréter en phase avec les pratiques actuelles en art.

Pour mieux saisir ces propositions, je présente un exemple fictif, illustré à la figure 5.10, une simulation qui aidera à visualiser en quoi consisterait le développement de la compétence à Interpréter en classe d'art. Cet exemple part de l'œuvre *L'hommage à*

---

[28] Ce projet pilote est décrit ici : https://recitarts.ca/fr/arts-plastiques/secondaire/cours-formation-a-distance/

Rosa Luxemburg de Jean Paul Riopelle (1992), que l'on peut observer à la figure 5.11. Ainsi, une équipe de trois élèves pourrait réaliser un film d'animation multimodal à partir d'un élément significatif pour eux, ici, une oie extraite de cette œuvre. En effet, les élèves auraient porté leur choix sur ce détail, car pour eux, cet animal pourrait symboliser la pureté, la fragilité et la naïveté.

Figure 5.10 *L'hommage à Rosa Luxemburg*, Jean Paul Riopelle, 1992, acrylique et peinture en aérosol sur toile. Image libre de droits et utilisée en respectant les exceptions quant aux droits d'auteurs liée à l'éducation[29].

Ainsi donc, l'image de l'oie blanche serait découpée, à même une impression numérique de l'œuvre, et animée par le procédé du cinéma d'animation image par image (*stop motion*). La séquence vidéo raconterait les effets de surconsommation sur le monde animal à travers un petit scénario de leur cru. En montage vidéo, les élèves ajouteraient des effets, une bande sonore et des génériques.

---

[29] Exception en éducation pour les droits d'auteurs, MEQ : http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/schemas-du-droit-dauteur/

Ainsi, ces élèves seraient amenés à s'imprégner et poursuivre l'œuvre de Riopelle en communiquant leurs propres propos. Ils seraient probablement touchés par l'opposition des grands thèmes explorés, archétypes de la nature humaine, dans cette œuvre magistrale : mort, vie, amour, violence, nature, objet, vide, plein, etc., de sorte qu'ils en auraient extrait leurs propres préoccupations pour en faire une réalisation interprétative. C'est une manière puissante de rendre hommage à un artiste. Pour mieux visualiser les composantes de cet exemple, consulter le tableau 5.3.

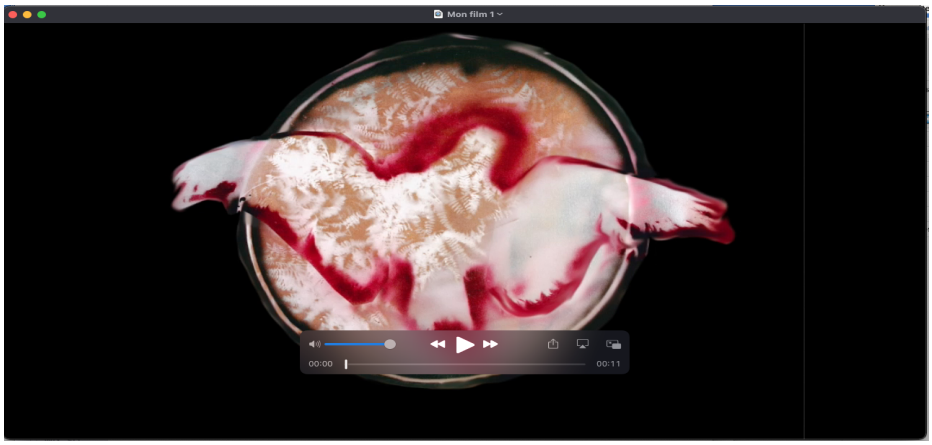


Figure 5.11 Simulation d'un film d'animation multimodal inspiré de l'œuvre de Jean Paul Riopelle par Andrée-Caroline Boucher, 2022. Image libre de droits et utilisée en respectant les exceptions quant aux droits d'auteurs liée à l'éducation.

Tableau 5.3 Composantes de la compétence Interpréter par l'exemple de l'exploitation de l'œuvre *L'hommage à Rosa Luxemburg* de Jean Paul Riopelle (2021)

COMPOSANTES de la compétence	**COMPOSANTES de la compétence à partir de l'exemple fictif**
CHOISIR • Choisir une œuvre • S'en imprégner • Dégager des éléments ressentis et des contenus • Établir des liens entre ces éléments • Choisir une modalité d'expression en lien avec la LMM	**CHOISIR** • *L'hommage à Rosa Luxemburg* de Jean Paul Riopelle • Deuil, peine, joie, vie, paradoxe, contraste, etc. • Lumière, couleurs • Pochoir positif = vie; négatif = mort • Film d'animation
S'IMPRÉGNER • S'approprier les contenus plastiques, techniques et gestuels de l'œuvre • Le contenu expressif et symbolique • Le contenu sociohistorique	**S'IMPRÉGNER** • Peinture en aérosol et acrylique, pochoir, pinceau, empreinte, dessin • P. ex. deuil versus joie = vie • Mort d'un proche / retour à la figuration après l'abstraction
TRANSPOSER • Exploiter les gestes transformateurs et le langage plastique • Exploiter pastiche,détournement, citation, hommage...	**TRANSPOSER** • Découpage, collage, assemblage, photomontage, gestes transformateurs numériques, superposition, langage du multimédia • Hommage et citation

• Choisir entre monomodalité ou multimodalité	• Monomodalité : transmodaliser vers un autre mode • Multimodalité : combiner plusieurs modes (p. ex. : mouvement, son, texte)
PARTAGER	**PARTAGER**
• Rendre compte de son expérience d'interprétation • Diffuser sa réalisation interprétative • S'arrimer aux droits d'auteurs • Voir les réalisations interprétatives d'autres élèves • Comparer avec les œuvres d'art originales	• Colliger son expérience dans un carnet de traces en ligne • Publié dans l'intranet INFLUX • Utiliser une licence Creative Common[30] (CC) • Voir sur l'intranet INFLUX et commenter • Recherche par images sur le Web

Ainsi, on peut comparer les réalisations interprétatives en arts plastiques à celles des musiciens professionnels qui exploitent des échantillons musicaux de pièces antérieures à leur époque ou à des metteurs en scène qui actualisent des pièces de théâtre classique dans une mouture contemporaine (voir des exemples dans les quatre disciplines artistiques à l'Annexe F).

[30] Les licences Creative Common consistent à un ensemble de licences qui régissent les conditions de réutilisation et de distribution d'une œuvre. Elles ont été élaborées par l'organisation Creative Commons et ont été publiées pour la première fois en 2002.

Dans le cas où cette compétence ne voit pas le jour, je propose que le concept de « réalisation interprétative » soit intégré à la compétence Apprécier comme amorce ou ouverture à une véritable appréciation en profondeur.

Par ailleurs, il est important de signaler que, depuis septembre 2018, le service national du RÉCIT, domaine des arts, a reçu le mandat de créer un cours d'arts plastiques de 4e secondaire en format à distance (FAD)[31] pour les élèves à la maison. À cet égard, la demande de ressources numériques libres de droits au regard de la dimension culturelle est criante. Ainsi, les premiers destinataires à profiter du répertoire culturel INFLUX sont les jeunes inscrits à ce cours et dont les premières expérimentations ont été effectuées dès septembre 2020. Par contre, je n'utiliserai pas ces données dans cette recherche, car les rétroactions ne seront disponibles qu'en 2022.

Ensuite, toujours dans la vision hypothétique que cette compétence voit le jour en arts plastiques, je propose que la notion de littératie médiatique multimodale fasse partie intégrante de cette compétence. En effet, puisque l'on suggère de diffuser la réalisation interprétative dans les médias sociaux numériques, il est important que l'élève soit à même de comprendre les codes de langage propres à cette littératie. À vrai dire, je recommanderais que ce concept de multimodalité soit présent dans toutes les compétences en arts, et dans les autres disciplines, car il est omniprésent dans notre société contemporaine. Ce concept met aussi en valeur l'image comme un moyen de communication aussi valable que le texte. À cet égard, je considère que la littératie

---

[31] Pour consulter ce projet pilote de formation à distance, voir https://recitarts.ca/fr/arts-plastiques/secondaire/cours-formation-a-distance/

médiatique multimodale devrait être un incontournable dans tout cursus scolaire artistique. Mais puisque je ne développe que la compétence à Interpréter dans cette recherche, je m'en tiendrai à celle-ci.

Pour se rappeler ce qu'est la littératie médiatique multimodale, déjà abordé au chapitre II, voici une brève définition :

> La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Lebrun et Boutin, page 8, 2015)

D'autre part, afin de mieux comprendre et visualiser ce concept communicationnel, j'ai réalisé un *sketchnote* qui résume ma compréhension (Voir figure 5.12). Le *sketchnote* est d'ailleurs un bon exemple de multimodalité puisqu'il combine de façon complémentaire le texte et l'image.

Figure 5.12 *Sketchnote* qui résume la littératie médiatique multimodale par Andrée-Caroline Boucher, 2020.

En fait, dans les infographies illustrant les composantes de la compétence à Interpréter (fig. 5.6), on aperçoit le choix pour l'élève de créer une réalisation interprétative monomodale ou multimodale. Comme il a été mentionné auparavant, la possibilité de faire des choix dans le développement des compétences est primordiale dans une posture de *connected learning* qui vise, entre autres, on se le rappelle, l'autonomie de l'élève.

D'autre part, il m'apparaît évident qu'il faut tenir compte de la littératie médiatique multimodale dans un prochain programme de formation, car elle est omniprésente dans nos médias sociaux numériques. Ainsi, puisque la compétence à Interpréter consiste aujourd'hui, comme indiqué au chapitre II, en une pratique postmoderniste (Richard, 2005, 2012; Faucher, 2013, 2018) où l'on retrouve le pastiche, le détournement ou le remix. À cet égard, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) expliquent :

> On peut considérer le remix comme une pratique qui manipule et qui combine les artefacts culturels de façon à en faire un mélange créatif. Cette pratique, tirée du domaine musical, s'est étendue au tournant du millénaire aux autres domaines d'expression, en raison de la contestation du *copyright* et des droits d'auteurs amplifiée par l'expansion d'Internet. On comprend dès lors la place du remix dans les humanités numériques[32]. (p. 27)

En sachant que la littératie médiatique multimodale devient un « savoir essentiel » à notre époque, il est évident que sa compréhension doit faire partie d'un curriculum en phase avec son époque. Toujours selon Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) :

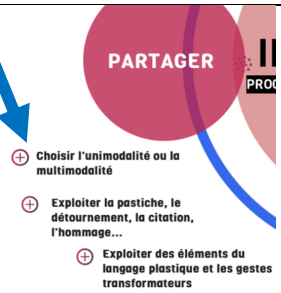
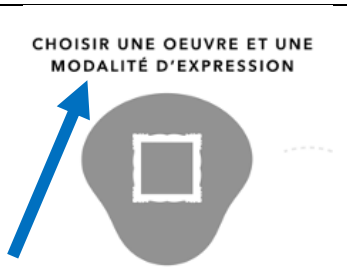
> De plus en plus, dans nos classes, les élèves produisent des vidéos, vont sur des plateformes déposer leurs *fanfictions*, commentent leurs lectures et lisent les commentaires des autres sur des blogues dédiés, participent à des jeux sérieux, produisent, souvent à l'instigation de leurs enseignants, des

[32] Pour Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), les humanités numériques sont un domaine de recherche, d'enseignement et d'ingénierie au croisement de l'informatique et des arts, lettres, sciences humaines et sciences sociales. Celles-ci encouragent la diffusion et le partage du savoir dans une perspective d'intelligence collective.

> wikis. Ce sont là des manifestations qui touchent les humanités numériques. (p. 33)

À cet égard, j'ai inséré la multimodalité comme partie intégrante de la compétence à Interpréter et on la retrouve dans une de ses composantes (voir tableau 5.3). Comme je l'ai déjà annoncé précédemment, je recommanderais qu'elle soit présente dans les deux autres compétences développées en arts plastiques, soit Créer et Apprécier. Mais, dans les limites de cette recherche, je m'en tiendrai à la compétence à Interpréter.

Tableau 5.4 Tableau comparatif des composantes relatives de la compétence Interpréter en lien avec la littératie médiatique multimodale selon les différentes ébauches.

Extrait de la figure 5.6	**Extrait de la figure 5.7**	**Extrait de la figure 5.8**
		

5.3 Solution 3 : Objet hypernumérique - le répertoire culturel INFLUX

La troisième solution proposée est celle du développement d'un répertoire culturel rassemblant des œuvres du patrimoine artistique québécois. En effet, cette solution finale et globale intégrera les deux premières solutions. Ainsi, pour commencer la description de ce répertoire, il faut se rappeler que le terme hypernumérique, concept déjà abordé au chapitre III, est un néologisme de mon invention. Puisque je désirais un mot qui exprimait véritablement ce que j'avais en tête et qui n'existait pas, selon moi,

dans la langue française, j'ai choisi d'en inventer un afin de bien définir mon concept. Ainsi, voici un rappel de sa signification : adjectif qui caractérise un objet numérique dont l'objectif est de ne pas reproduire ce qui existe déjà de façon analogique, mais bien d'exploiter tout le potentiel des TIC dès sa conception.

Ainsi, l'objet hypernumérique que je visualise se concrétiserait par une interface Web permettant la diffusion, la création et le partage de contenus en lien avec les compétences à Créer, Interpréter et Apprécier; il comporterait de nombreux outils de recherches adaptés et performants. Les notions de portfolio en ligne, de médias sociaux, de classe inversée [33] de communautés, d'intelligence collective et de littératie médiatique multimodale seraient présentes dans cet objet pédagogique.

Évidemment, toute la logique sous-jacente à cet objet est inspirée par le connectivisme et le *connected learning*. En effet, l'intention demeure de permettre le plus grand nombre de connexions de nœuds possibles afin que l'élève puisse sortir de l'univers restreint de la classe et accéder à l'intelligence collective pour enfin se reconnaître comme faisant partie d'une communauté d'apprenants. Dans le cas présent de développement d'objet, rappelons que la finalité auprès des élèves est de développer un réel intérêt pour la dimension culturelle tout en intégrant un dialogue continu entre la culture des jeunes et la culture générale.

---

[33] Réf. : Université de Montréal : https://cpu.umontreal.ca/innovation/classe-inversee/

De plus, ce répertoire permettra d'exploiter le trialogue culturel en rendant accessibles les œuvres d'art du patrimoine québécois, tout en facilitant le développement de la compétence à Interpréter par le biais de licences bien définies à cet égard. À cette fin, chaque œuvre possédera sa propre licence de façon à ce que certaines œuvres soient disponibles à Interpréter alors que d'autres non.

Puisque c'est le cœur de cette recherche, une description plus exhaustive de cet objet pédagogique hypernumérique sera présentée au chapitre VI, intitulé Conception et création.

CHAPITRE VI

CONCEPTION ET CRÉATION

Ce chapitre se consacre aux différents paramètres à considérer lors de la conception et de la création de prototypes de l'objet dans le cadre de la recherche-développement. J'aborderai les droits d'auteurs, les partenaires, la conception théorique, la création de prototypes, le cahier des charges, la recherche de firmes, le développement de l'objet ainsi que son implémentation. Cependant, la réalisation finale de l'objet hypernumérique en tant que tel, soit le Répertoire culturel INFLUX, sera peu abordée dans ce chapitre, compte tenu des limites de la recherche. Un budget accordé par le MEQ pour la réalisation de ce répertoire a été annoncé le 14 mai 2021, soit à la fin de la rédaction de cette thèse. Ainsi, j'envisage au moins un an de travail avant que cet objet ne puisse réellement voir le jour.

6.1 Les droits d'auteurs pour l'usage des œuvres

La problématique des droits d'auteurs est au cœur de cette recherche. En effet, en désirant à la fois exploiter les œuvres d'art du patrimoine québécois tout en honorant les ayants droit, il s'avère très complexe de négocier des droits pour des œuvres dont la reproduction sera disponible en ligne. Selon ma compréhension, cette nouvelle

réalité du numérique a pris du retard auprès des sociétés de gestion des droits d'auteurs. Néanmoins, étonnamment, la pandémie de COVID-19 a pu accélérer les choses.

En conséquence, je suis déjà en processus d'obtention de différentes licences inédites auprès de la Société canadienne des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (SOCAN) et des ayants droit quant aux droits d'auteurs et à l'intégrité des œuvres d'art québécois. Puisque cela est un long processus, la négociation n'est pas terminée au moment de rédiger cette thèse.

Ainsi, pour les besoins d'un tel répertoire, le but est de déposer des reproductions numériques de grande qualité dans une base de données exploitant un outil de recherche efficace organisé par mots-clés (techniques, gestes, médium, modes, démarche, origine, mouvement, matériaux, etc.). Comme nous le verrons dans les prochaines pages, c'est la meilleure façon de faciliter la recherche en ligne.

Ces licences seront probablement disponibles, en premier lieu, pour consultation seulement afin de développer la compétence Apprécier et la compétence Créer (comme sources d'inspiration). La compétence Apprécier en art comprend, dans une compréhension large, les gestes suivants : choisir, regarder, observer, analyser, décoder, interpréter, écrire, décrire, imaginer, se questionner, philosopher, réfléchir, faire des liens, divaguer, exercer son sens critique, exercer son sens esthétique, etc. Quant à la compétence Créer, elle implique de choisir, de s'inspirer, de s'imprégner, d'imaginer, de rêver, de trouver des idées, de repérer des gestes, des matériaux, du langage plastique, etc. Ainsi, ces œuvres serviront d'inspiration aux élèves afin d'apprécier et de réaliser leur création personnelle ou médiatique.

Dans un premier temps, il faudra mettre sur pied un comité de sélection des œuvres formé d'intervenants scolaires. Ceux-ci auront à définir les critères de sélection des œuvres puis choisir celles-ci par vote démocratique.

Dans un deuxième temps, il s'agit de déposer une demande de libération des droits d'auteurs pour l'éducation au sujet des œuvres choisies, pour la consultation seulement de reproductions d'œuvres d'art de grande qualité. Déjà, une première négociation concrète a été faite le 25 février 2020 auprès du représentant de la SOCAN, qui est gestionnaire de droits en arts visuels et métiers d'art. Nous nous sommes alors entendus sur une somme par œuvre pour 10 ans, œuvre qui serait hébergée dans un intranet sécurisé.

Dans un troisième temps, il y aura une demande d'accès aux mêmes œuvres d'art, mais cette fois dans le but de les modifier, c'est-à-dire afin que les élèves puissent les interpréter dans le cadre des compétences actuelles du PFEQ ou d'une éventuelle nouvelle compétence à développer qui a été abordée antérieurement dans ce chapitre. Ces trois dernières étapes se feront après l'écriture de cette thèse.

6.2 Les partenaires

Enfin, toujours en ce qui a trait à l'objet pédagogique qu'est le répertoire culturel INFLUX, il est évident qu'un projet de cette envergure ne se réalise sans partenaires. Déjà au printemps 2021, plusieurs partenaires culturels et scolaires se sont manifestés concrètement afin d'appuyer le Répertoire culturel INFLUX après avoir été sollicités par le biais d'une lettre d'appui signée (voir Annexe G). Voici une liste des partenaires actuels :

- Musée national des Beaux-Arts du Québec (MNBAQ)
- Musée des Beaux-Arts de Montréal (MBAM)
- Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP)
- Association théâtre éducation du Québec (ATEQ)
- Danse Danse
- Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQÉDÉ)
- Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec (FAMEQ)
- Association des conseillères/ers pédagogiques du Québec (ACCPQ)
- Fondation Riopelle
- Maison Théâtre
- Orchestre symphonique de Québec (OSQ)
- Théâtres unis enfance jeunesse (TUEJ)
- Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeois
- Centre de services scolaires des Affluents
- Cadre 21
- Différents acteurs du milieu de l'éducation du Québec

Ainsi, ces appuis témoignent de la pertinence de ce projet autant dans les milieux scolaires qu'artistiques. Ils donnent une force de levier inestimable aux nombreuses demandes de subvention qui ont été faites (mesure 15080, OBNL, demandes auprès du MCC et du MEQ). À cet égard, deux lettres ont été envoyées à deux ministères, soit celui de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications afin de solliciter leur intérêt à ce projet (voir Annexe H). Vous trouverez plus de détails à ce sujet à la page 141.

6.3 Conception théorique

Ainsi, dans ces conditions, je traiterai principalement des prototypes de l'objet qui consiste d'abord en une projection de l'esprit au moyen d'une arborescence, puis viendra la création de prototypes en deux versions, la seconde plus élaborée que la première.

D'abord, il est important de se rappeler ce que Van der Maren (2014) explique au sujet du prototype :

> Ce modèle est une représentation cohérente des éléments (fonctions de base) qui doivent le composer et des contraintes (conditions et limites d'utilisation) auxquelles il doit répondre. Mais, tant pour les composants que pour les exigences, il faut établir un ordre de priorité permettant d'établir la liste ordonnée des éléments que l'on pourrait éventuellement sacrifier si des difficultés de réalisation se produisent. (p. 153)

En outre, pendant les six premières années de cette recherche doctorale, j'ai élaboré de nombreuses arborescences qui témoignent de l'évolution de l'objet à travers le temps, mais aussi à travers l'influence des différents partenaires qui se sont greffés au fur et à mesure. L'arborescence d'un site Web, d'un portail ou d'une interface numérique est une étape capitale pour bien structurer dès le départ une navigation ergonomique. À la base, le terme arborescence signifie, dans le domaine des mathématiques, un arbre comportant un sommet particulier nommé racine, à partir duquel il existe un chemin unique vers tous les autres sommets. On peut aussi nommer la représentation de ce concept la « représentation arborescente » (Voir figure 6.1).

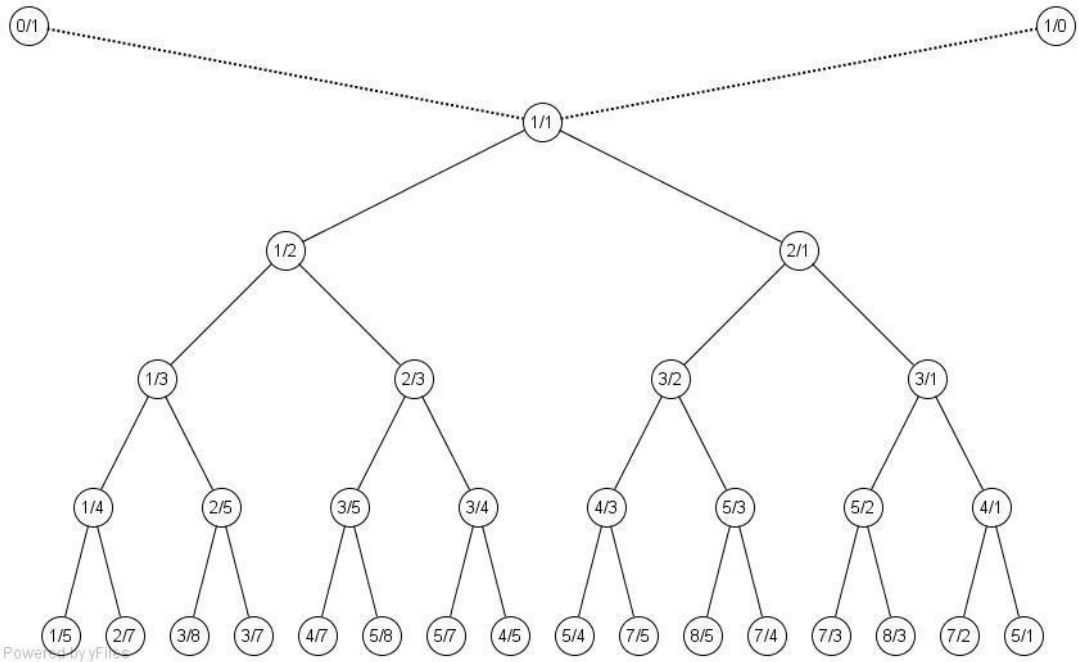


Figure 6.1 Exemple d'une représentation arborescente en mathématiques. Image libre de droits. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Arbre_(mathématiques)#/media/Fichier:Sternbrocot.jpg .

En informatique, ce concept désigne généralement une organisation des données de manière logique et hiérarchisée, utilisant la métaphore de l'arbre comme structure d'un site Web. Cette organisation rend plus facile la consultation de tous les contenus d'un site, surtout avant la création de celui-ci.

Selon Mikael Vincent, de l'équipe de UP BY WEB, journaliste à l'agence de marketing digital, la réflexion autour de l'arborescence d'un site Web devrait toujours être réalisée en amont de la création de ce dernier. Ainsi dans l'article « Reasoning about Web-site structure » (Florescu et al., 1998), les auteurs expliquent l'importance d'une structure solide (*tree structure*), car la construction de sites Web d'envergure est similaire à bien

des égards à la construction de systèmes de connaissances. Cela signifie que le référencement naturel a été réfléchi en fonction des destinataires. Le référencement naturel ou *search engine optimization* (SEO) désigne l'ensemble des techniques qui consistent à positionner favorablement un site Web sur les premiers résultats naturels ou organiques des moteurs de recherche correspondant aux requêtes visées des internautes. Ainsi, ces derniers pourront mieux naviguer et trouver l'information recherchée de façon fluide.

Les figures 6.2 à 6.5 présentent quelques exemples des différentes arborescences réalisées au cours de cette recherche-développement. Elles ont été réalisées entre 2014 et 2021. On y observe une évolution de la structure ainsi qu'un élagage des éléments (voir Annexe I pour des arborescences en grand format).

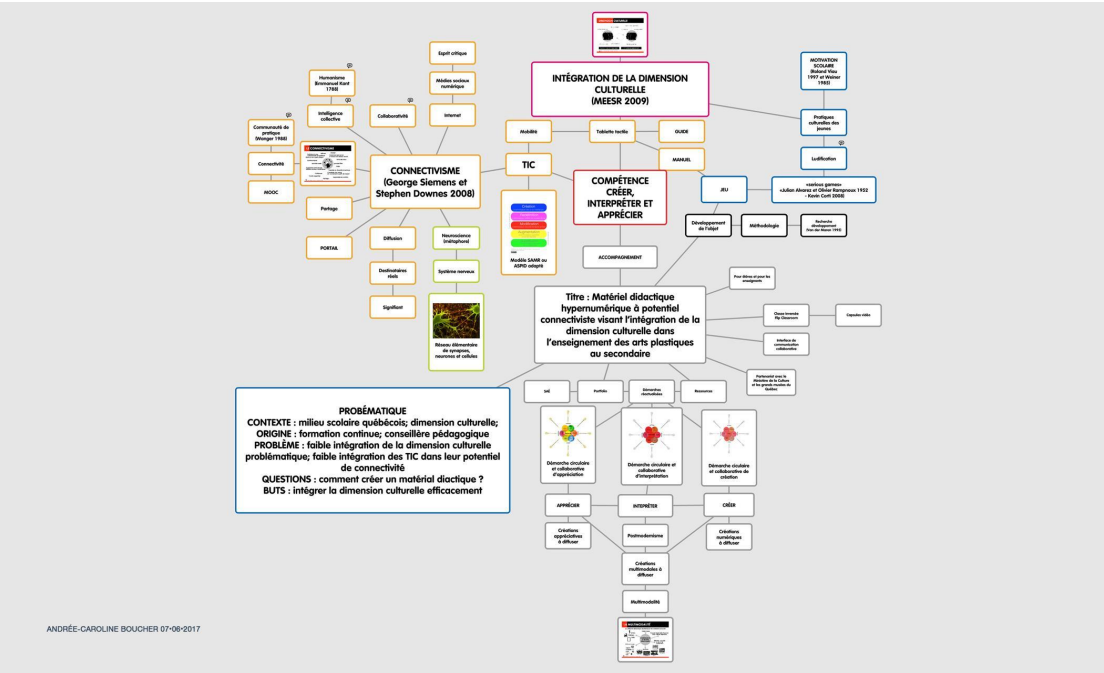


Figure 6.2 Schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2016. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/2942576

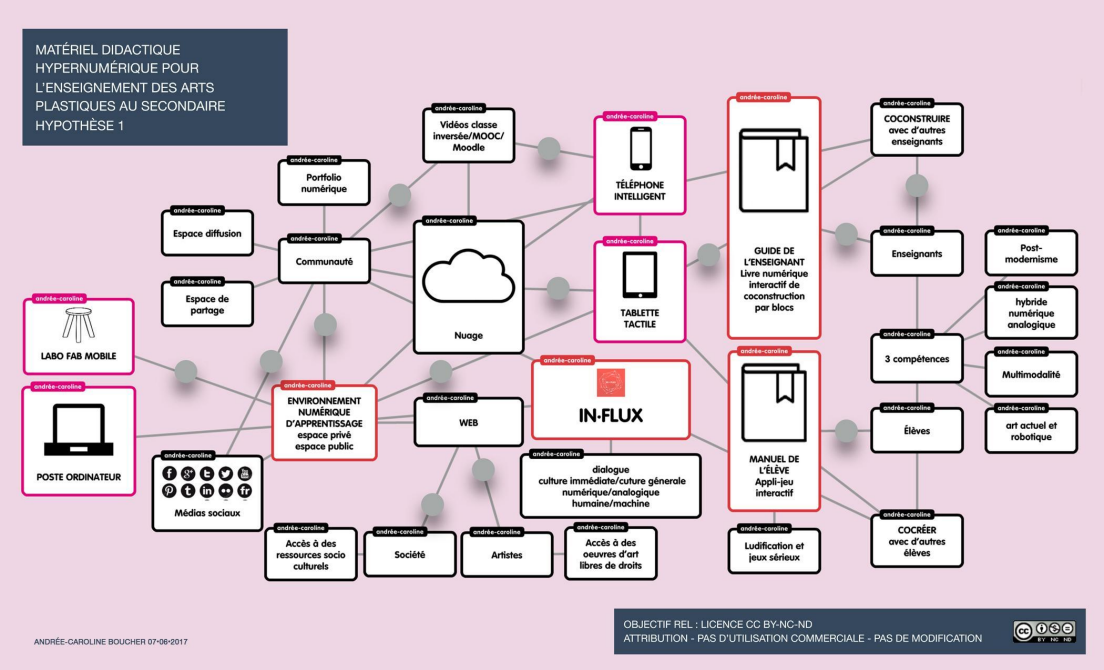


Figure 6.3 Schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2017. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/4108829

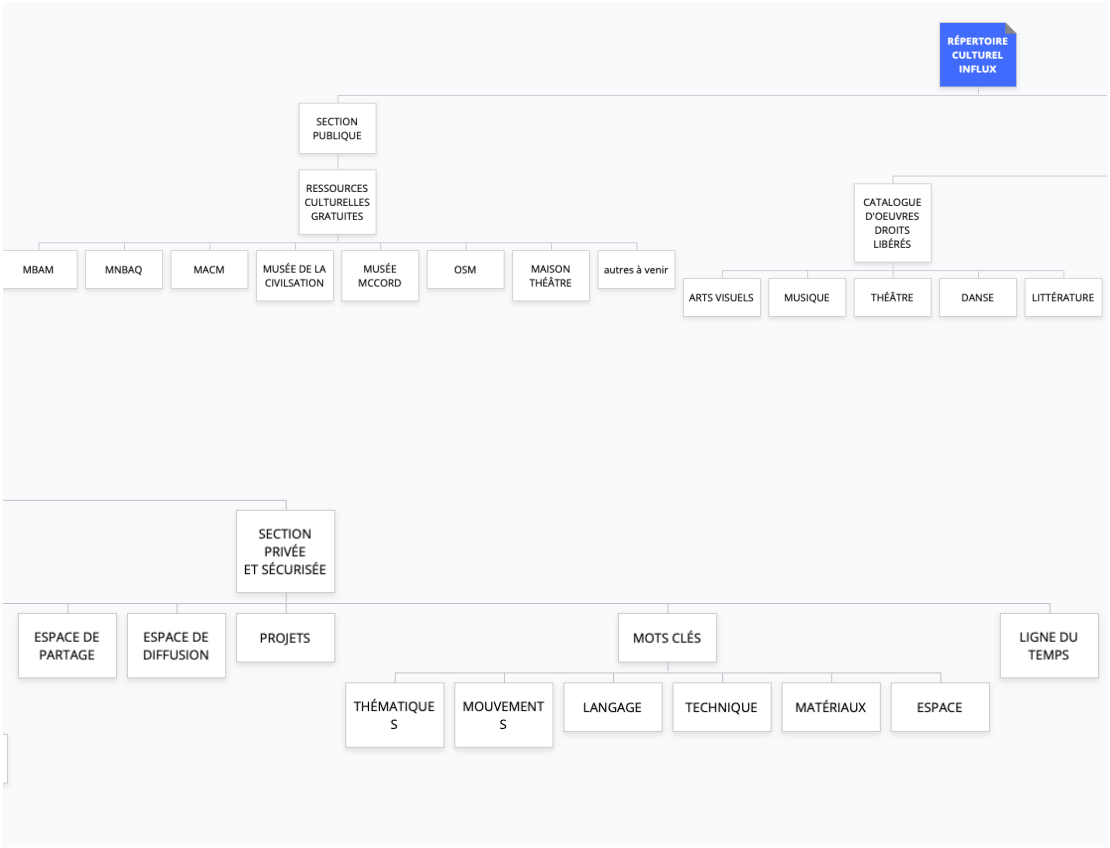


Figure 6.4 Aperçu de l'arborescence du Répertoire culturel INFLUX, 2019. Pour consulter en ligne : https://www.gloomaps.com/sQ7FDF7kFZ .

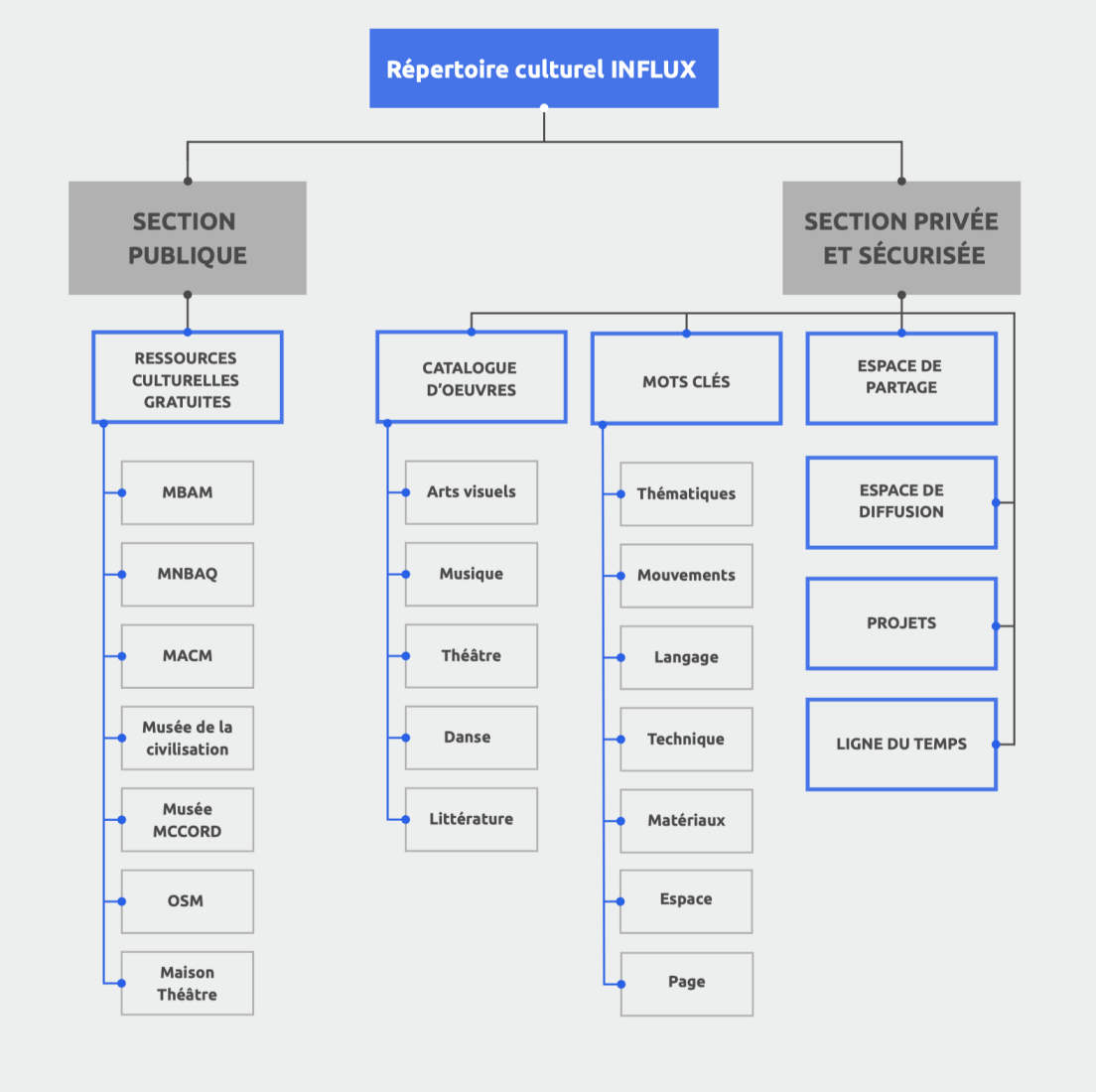


Figure 6.5 Arborescence du Répertoire culturel INFLUX, 2021.

Ces arborescences correspondent donc à la phase théorique de la concrétisation de ma recherche de développement. Elles sont nécessaires pour visualiser et planifier l'interface finale. Elles permettent de passer à la prochaine étape, soit celle de la

conception de prototypes. Ainsi, il faudra prendre en compte à la fois la problématique, les contraintes et les solutions envisagées. Ensuite, il s'agira d'analyser les connaissances disponibles à partir du cadre théorique, puis de les synthétiser afin d'élaborer un modèle, une esquisse, c'est-à-dire des prototypes de l'objet pédagogique en question. Il est aussi important de conserver l'idée d'une écoute empathique envers les destinataires pendant tout ce processus, idée inspirée de la pensée design telle qu'abordée dans le chapitre III.

6.4 Création de prototypes

Après avoir réalisé une dernière version de l'arborescence, soit celle de 2021, la prochaine étape du développement de mon objet consistait à en créer un premier prototype en version PDF, qui est en fait une première esquisse du Répertoire culturel INFLUX. Ce prototype a été réalisé dans le cadre du projet pilote de formation à distance (FAD) du cours de 4e secondaire en arts plastiques. Il a été élaboré dans le cadre de mon mandat comme conseillère pédagogique au Service national du RÉCIT, domaine des arts avec l'aide de la firme engagée à cet égard, Virtuose Éducation. Il est disponible en version papier et en ligne (voir Annexe L).

Dans ce premier prototype, l'accent est mis sur les informations relatives aux œuvres d'art ainsi qu'aux artistes. Il existe aussi des dossiers thématiques pour résumer des mouvements artistiques comme l'automatisme ou des phénomènes culturels comme l'art public. Ce prototype n'est pas interactif et ne possède pas d'outil de recherche. Il s'agit d'un premier aperçu utilitaire pour l'élève de 4e secondaire qui poursuit son cours FAD (voir Annexe L).

Ensuite, un second prototype a été réalisé qui, cette fois, pourrait être qualifié d'hyper esquisse du Répertoire culturel INFLUX. En effet, il s'agit de la création d'un site Web avec un outil simple. Dans le cas présent, il s'agit de l'application WIX qui permet de simuler cet objet hypernumérique de la façon la plus réaliste possible.

Afin de réaliser ce second prototype, j'ai travaillé avec une équipe[34] dédiée au projet de FAD. Nous devions obligatoirement prendre en compte différentes contraintes. La première contrainte est d'ordre budgétaire, sujet crucial et délicat. À cet égard, de 2018 à 2021, j'ai effectué de nombreuses planifications budgétaires. À la lumière des négociations réalisées auprès de la SOCAN, nous sommes arrivés à une entente où il y aurait une redevance à payer pour chaque œuvre d'art présente dans le répertoire culturel qui serait privé et sécurisé, au montant de 611,97 $ pour 10 ans. À partir de ce montant, nous avons pu extrapoler et adapter ce montant aux trois autres disciplines artistiques de façon à faire une première planification budgétaire. Par la suite, de nombreuses planifications ont été faites au fur et à mesure des approbations de budget obtenues finalement en mai 2021 (voir Annexe J).

Par la suite, j'ai dû procéder à de multiples demandes de subvention auprès des organismes suivants : Direction des ressources didactiques et pédagonumériques du ministère de l'Éducation; ministère de la Culture et des Communications. De plus, afin de maximiser mes chances, rappelons que j'ai rédigé une lettre au ministre de l'Éducation, M. Jean-François Roberge et une autre à la ministre de la Culture et des

---

[34] Équipe de Virtuose Éducation : https://virtuoseeducation.com

Communications, Mme Nathalie Roy (voir Annexe H). J'ai même envisagé de créer un OBNL pour recevoir des dons de différentes entreprises privées. C'est finalement le cabinet du ministre de l'Éducation qui a accepté le projet dans son désir de mettre la culture québécoise de l'avant.

Ainsi, plusieurs mesures ont été adoptées et financées en mai 2021. Avec le support inestimable de Mme Geneviève Côté, responsable des programmes d'études du domaine des arts et des dossiers Culture-Éducation, à la Direction de la formation générale des jeunes, j'ai pu faire une demande officielle de budget. Étonnamment, dès le départ, j'avais envisagé un budget d'environ 900 000 $ pour 10 ans. À force de planification et d'ajustements, nous en sommes venus à un montant d'environ 3,079 millions pour 5 ans, renouvelable à la date d'échéance (voir la planification budgétaire du juillet 2021 en Annexe J).

Parallèlement, une deuxième contrainte importante et à ne pas sous-estimer est celle de l'échéancier. Évidemment, plusieurs versions ont été rédigées, toujours en retardant la date de la mise en marché, soit l'implémentation du Répertoire culturel INFLUX. Par contre, avec l'annonce en mai 2021 d'un budget réel et considérable, la dernière version de l'échéancier semble celle qui est la plus réaliste (voir Annexe J).

Enfin, comme troisième contrainte, on doit considérer la sécurité de l'hébergement des données liées au Répertoire culturel INFLUX. Une firme spécialisée dans ce genre de service devra prouver son efficacité quant à la sécurité et à la fluidité d'exportation. En effet, ce répertoire sera exporté ou intégré à l'intérieur de la Plateforme nationale de

ressources éducatives numériques nommée « L'école ouverte »[35] dont l'intranet se nomme « Ma classe ». Cette plateforme, mise en ligne en juillet 2021, regroupe des « ressources éducatives numériques » (REN) produites par des développeurs québécois ainsi que par les enseignantes et les enseignants. Elle rassemble dans un lieu commun l'offre québécoise, où les utilisateurs peuvent découvrir de nouvelles REN et les intégrer à leur enseignement ou à leur apprentissage (voir figure 6.6).

[35] Source : http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/ressources-educatives-numeriques/

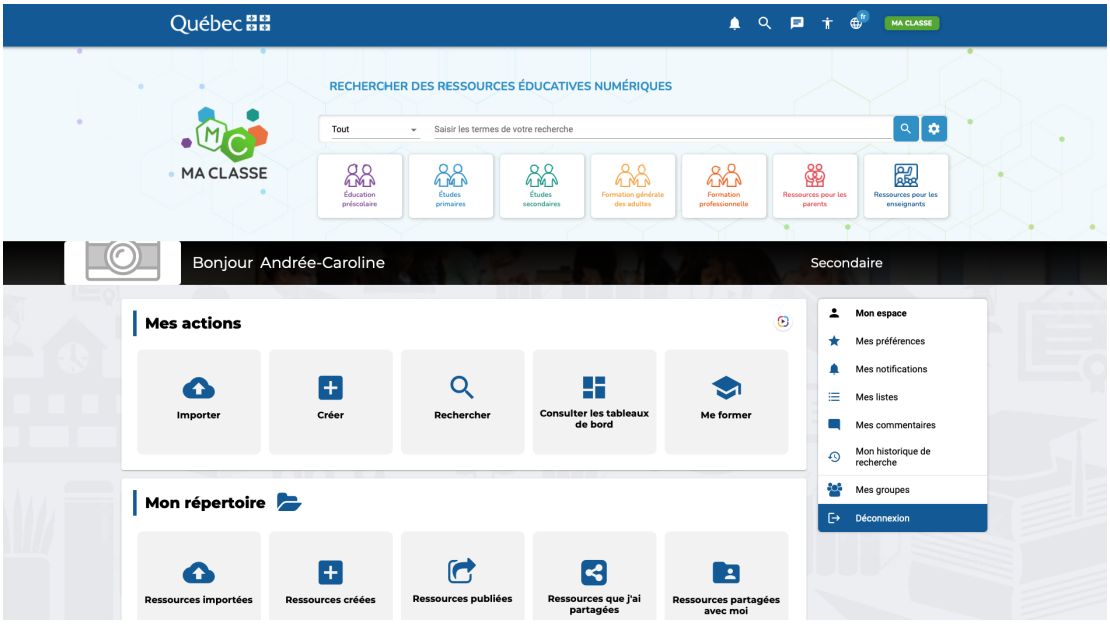


Figure 6.6 Capture d'écran de la version préliminaire de la Plateforme nationale de ressources éducatives numériques, l'École ouverte, MEQ (2021).

Ainsi, à partir de toutes ces données et contraintes, l'hyper esquisse a été réalisée de façon à mettre l'utilisateur au cœur de la conception, de la navigation et de la recherche de ressources. En effet, il demeure important que l'utilisateur vive une expérience positive dès les premiers clics à travers ce répertoire culturel.

À cet égard, il est important de s'inspirer des spécialistes de conception Web afin de ne rien échapper. Selon Jean-François Nogier (2013), docteur-ingénieur en informatique et spécialiste de l'ergonomie numérique, une expérience « utilisateur » réussie comporte les critères suivants :

- Son utilité : l'utilisateur doit trouver le service qui répond directement à son besoin.

- Sa lisibilité : les pages doivent être claires, faciles à comprendre et rapides à consulter.
- Sa navigation : la structure du site doit répondre à la logique humaine de l'utilisateur.
- Son objectivité et son pragmatisme : l'information doit être présentée sans biais ni effet « vendeur ».
- Sa réactivité : l'utilisateur doit voir dans le site Web un moyen de gagner du temps, car il s'attend à une réponse rapide. (s.p.)

Par conséquent, à partir de ces éléments, la réalisation de l'hyper esquisse, voir les six figures prochaines, soit le prototype WIX, a été faite sur un laps de temps de trois mois afin de peaufiner et d'arrimer toutes ces composantes précédemment nommées (voir Annexe L). La consultation de ce deuxième prototype peut se faire en ligne à l'adresse suivante : https://recitdesarts.wixsite.com/prototype-influx. Pour y avoir accès, indiquer le mot de passe temporaire suivant : 2021_inFLUX

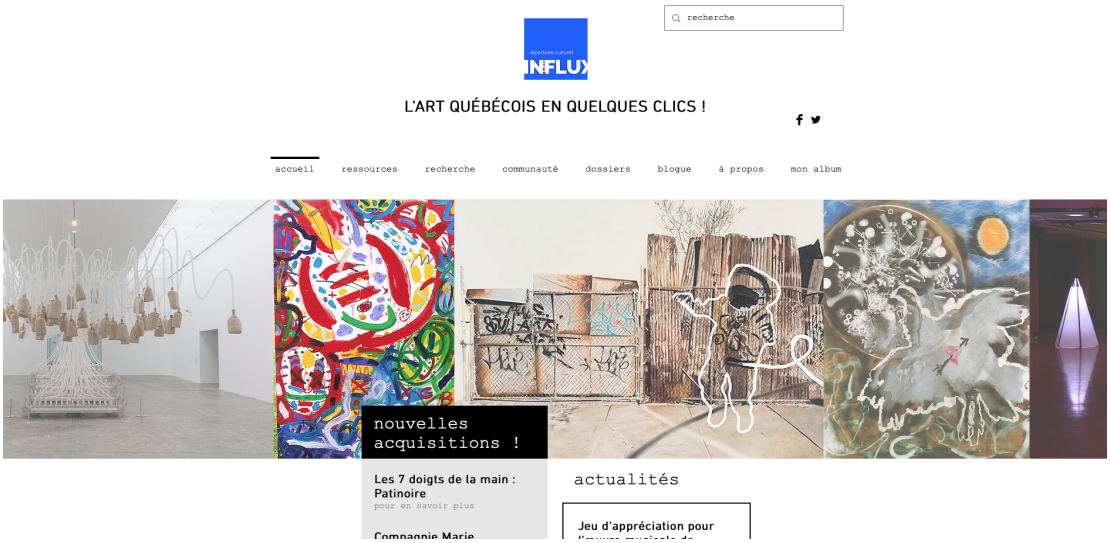


Figure 6.7 Capture d'écran de la page « Accueil » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

Voici quelques éléments descriptifs qui caractérisent la page d'accueil :

- L'accès est protégé par un mot de passe, car les œuvres intégrées n'ont pas encore fait l'objet de règlement de droits d'auteurs.
- Le design est provisoire, car une entreprise de design graphique sera engagée pour le répertoire final.
- Les outils de recherche sont nombreux. Il existe plusieurs portes d'entrée et de façons de faire afin de répondre à une variété de cognition chez les intervenants scolaires, que ce soit par mots-clés ou par filtres, comme la discipline artistique, la couleur, le sujet, la technique ou la datation. Le destinataire est pris en compte pour le choix des outils de recherche.

Figure 6.8 Capture d'écran de la page « Recherche » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

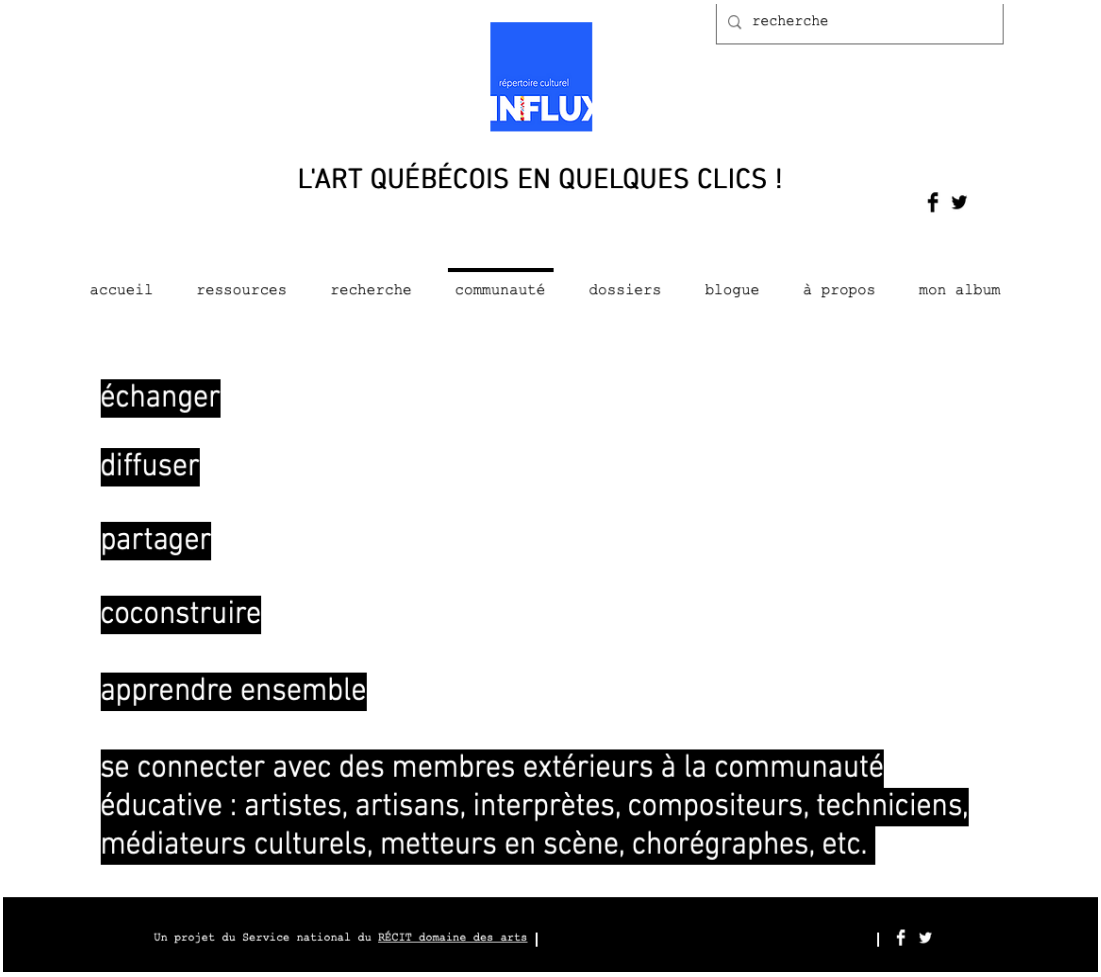


Figure 6.9 Capture d'écran de la page « Communauté » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

Dans la page Communauté, différents dossiers seront disponibles aux enseignants et aux élèves. Le concept de communauté est primordial, car il est au cœur de la conception de l'interface. Il s'appuie d'ailleurs sur les recherches du connectivisme et du *connected learning*.

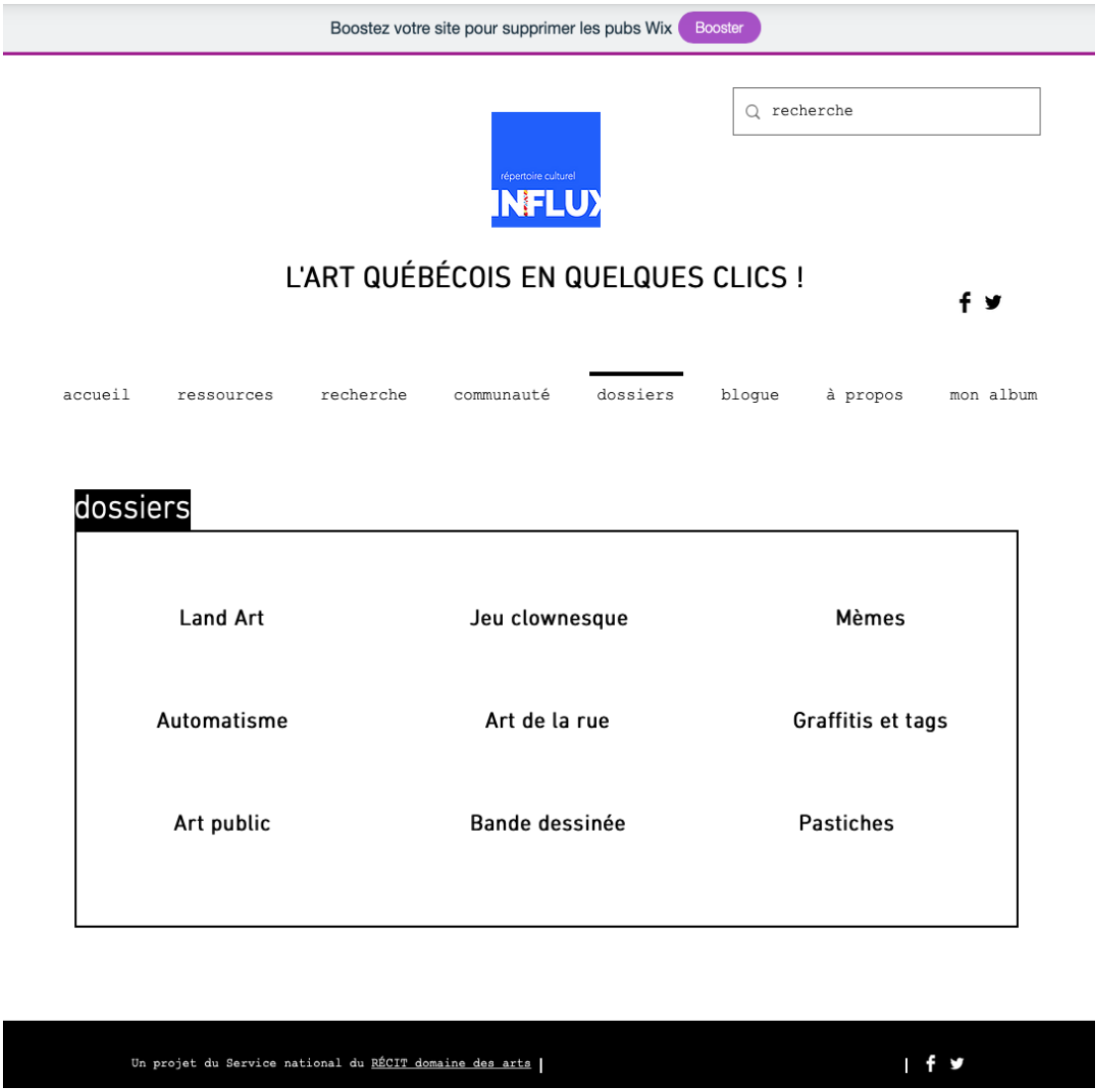


Figure 6.10 Capture d'écran de la page « Dossiers » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

Dans la page Dossier, plusieurs ressources seront regroupées autour de grandes thématiques. Ainsi l'enseignant ou l'élève aura accès à des images, des balados, des vidéos, des articles, etc. autour de ce même grand thème.

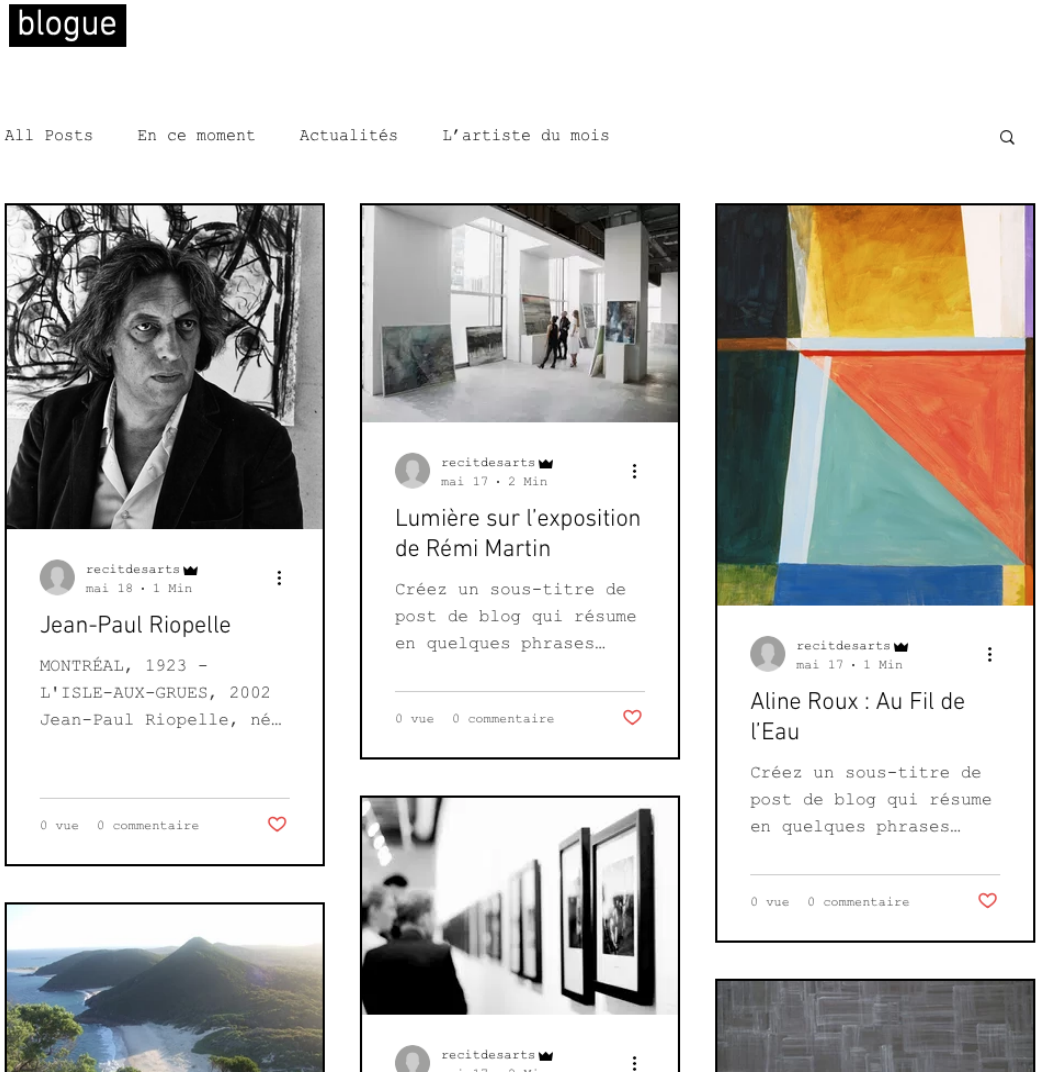


Figure 6.11 Capture d'écran de la page « Blogue » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

Dans la page Blogue, un article sera régulièrement rédigé par des pédagogues, ce qui permettra de rendre vivants et fluides l'information et l'accès aux nouveautés. Ce blogue fera le pont entre les ressources d'INFLUX et la façon de les exploiter en classe.

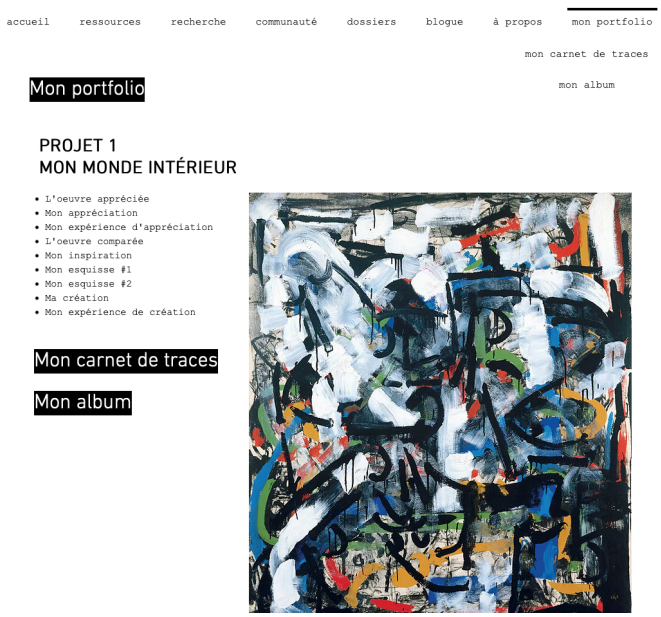


Figure 6.12 Capture d'écran de la page « Mon portfolio » du second prototype réalisé avec l'application WIX (2021).

Dans la page Mon portfolio, il s'agira d'une section destinée à l'élève, qui aura la possibilité de créer son portfolio et son carnet de traces en ligne. Il pourra les partager avec son enseignant et en diffuser des sections auprès de ses camarades.

Il est important de réitérer que tant le concept de communauté que celui de l'importance du destinataire, c'est-à-dire de l'être humain, demeurent au cœur des préoccupations du répertoire culturel INFLUX. Plusieurs fonctions seront disponibles afin que les élèves et les enseignants puissent échanger, diffuser, partager, coconstruire et apprendre ensemble, ainsi que se connecter avec des membres extérieurs à la communauté éducative : artistes, artisans, interprètes, compositeurs, techniciens, médiateurs culturels, metteurs en scène, chorégraphe, etc. Ces éléments de la culture

de réseau sont en lien direct avec les apprentissages branchés, soit le connectivisme et le *connected learning*.

Ainsi ce dernier prototype met la table pour la conception de l'objet final qui se déroulera hors du calendrier de cette thèse. De plus, il accompagnera le cahier de charge qui sera présenté aux différentes firmes qui se chargeront de la réalisation de l'interface hypernumérique finale du Répertoire culturel INFLUX.

6.5 Cahier des charges

C'est à cette étape de prototypage que la réalisation d'un cahier des charges s'est avérée nécessaire. En effet, cette seconde phase du développement d'objet selon Van der Maren avait été pratiquement éliminée par moi-même, pensant qu'elle n'était pas nécessaire. Je l'avais simplement transformée sous le terme Définition de solutions. Ainsi, après l'élaboration de mes deux prototypes, il est apparu incontournable de rédiger un cahier de charges ou un contrat de production pour présenter aux firmes qui seront engagées.

Par conséquent, j'ai ajouté cette étape à ma démarche en l'intégrant dans celle du prototypage de façon synthétique. Il s'agit donc d'un cahier de charges sous forme de liste d'éléments qui doivent être présents lors de la conception de l'objet hypernumérique. Cette liste a été rédigée en fonction des rôles et des firmes qui devront répondre à un appel d'offres. C'est pour cette raison que le cahier de charges est divisé en trois grandes catégories, ou éléments constitutifs, que l'on retrouve dans la première colonne à gauche du tableau 6.1. On y retrouve aussi leurs composantes, dans la

colonne centrale, ainsi que leurs liens avec le cadre théorique présenté au chapitre II, dans la colonne droite.

Tableau 6.1 Cahier de charges synthétisé sous forme de tableau en lien avec le cadre théorique

Éléments constitutifs	**Composantes**	**Liens avec le cadre théorique**
Objet hypernumérique	• Interface numérique • Section privée / section publique • Outil de recherche • Filtre • Hébergement de reproductions numériques • Espace personnel • Mots-clés liés au PFEQ • Mots-clés liés au numérique • Mots-clés liés à la multimodalité • Mots-clés liés aux disciplines artistiques • Espace d'échange et de partage • Espace d'exposition • Espace portfolio • Espace carnet de traces • Accès à des ressources externes : artistes, artisans, musiciens, danseurs, critiques, metteurs en scène, comédiens, technicien, etc.	• La culture à l'école • Les TIC • Le connectivisme • L'apprentissage connecté ou *connected learning* • La multimodalité

Œuvres d'art	• Sélection des œuvres • Négociation des droits d'auteurs • Règlement des droits d'auteurs • Traitement des reproductions numériques	• La culture à l'école
Ressources pédagogiques	• Rédaction des informations relatives aux œuvres • Mise en lien avec des ressources complémentaires existantes (vidéo, site Web, balado…) • Réalisation de pistes d'exploitation des œuvres en classe • Réalisation d'outils pédagogiques pour développer les compétences Apprécier, Créer et Interpréter • Mise en place de projets d'envergure en lien avec les œuvres	• La culture à l'école • L'interprétation en art • Le développement des compétences professionnelles • La littératie médiatique multimodale

Il est intéressant de remarquer que chaque élément constitutif et chaque composante du cahier de charges sont appuyés par un concept abordé dans le cadre théorique de la thèse. Par exemple, puisque l'objectif de l'objet hypernumérique est de rendre accessible le patrimoine artistique québécois aux enseignants du Québec, on retrouve le thème de la culture à l'école dans la colonne de droite. De plus, il est intéressant de noter que pour effectuer des apprentissages plus signifiants, la nature de l'objet a déjà été conçue en amont, en s'inspirant des approches pédagogiques branchées comme le

connectivisme et le *connected learning*. On peut donc observer la manifestation de celles-ci dans les espaces d'apprentissage, d'échange, de diffusion, d'exposition, de partage ainsi que dans l'ouverture à des communautés externes.

Pour ce qui est de cette caractéristique d'ouverture aux communautés, il s'agit d'un concept clé du *connected learning* que j'ai déjà décrit au chapitre II. Voici un exemple concret de ce que cela pourrait être : à partir de l'interface d'INFLUX, un élève pourrait se connecter pour assister à une conférence d'un artiste contemporain via le Musée des Beaux-Arts de Montréal. Ou bien, comme second exemple, un enseignant pourrait solliciter les conseils d'une céramiste professionnelle pour monter un projet de modelage d'argile.

6.6 Recherche de firmes

Subséquemment à la création d'un cahier de charge, la recherche de firmes s'est effectuée de juin à août 2021. L'appel d'offres, dont je suis la responsable, sera fait à l'automne 2021 à partir du cahier de charges présenté à la section précédente. Les firmes approchées ont été sélectionnées pour leur potentiel d'innovation et la possibilité de répondre au cahier de charges. La recherche de ces firmes demeure un long processus où chacune d'elle doit être rencontrée pour expliquer le projet et leur demander de participer à un appel d'offres. En effet, dans le cadre de mon travail, les dépenses et les contrats de service sont gérés par le Centre de service scolaire de Montréal. Ce dernier exige un appel d'offres d'au moins trois firmes pour pouvoir sélectionner celui qui rendra leur meilleur service à prix moindre.

Tableau 6.2 Comparatif des firmes consultées selon leurs services, forces et défis[36].

Entreprises	**Services offerts**	**Forces**	**Défis**	**Notes**
Entreprise 1	Formation, création pédagonumérique et accompagnement pédagogique	Expérience solide en éducation et médiation culturelle Équipe multidisciplinaire	Aucune expérience pour projet d'envergure	Déjà travaillé avec le RÉCIT ARTS
Entreprise 2	Idéation, ergonomie et direction artistique de projet Web	Design bon Expérience avec chaîne télévisée		
Entreprise 3	Conceptualisation et production d'expériences numériques et de contenus multiplateformes novateurs	Expérience avec chaîne télévisée, éducation, émission jeunesse Ouverture, avant-		

[36] Par souci éthique, les noms des firmes ont été retirés

		gardisme et créativité	
Entreprise 4	Expression de marque : Stratégie Identité visuelle Campagne publicitaire Contenu Site Web Expérience interactive : Interactif Webdocumentaire Réalité augmentée Application Jeu		
Entreprise 5	Outil multilingue conçu pour la gestion et la diffusion de ressources documentaires multiples (physiques et numériques).	Solide expérience internationale	Déjà prestataire de la plateforme nationale École ouverte

6.7 Développement, test et mise au point de l'objet hypernumérique

Je rappelle au lecteur qu'après le développement d'une première version de l'objet final existe une étape que Van der Maren (2014) nomme « Mise au point » (p. 15). À cette étape, ce chercheur explique l'importance de faire des simulations : « [l]'avantage du

format virtuel quand il est accessible, est sa souplesse et la rapidité de modification des différentes simulations pour les soumettre, par essais et erreurs à des évaluations successives » (p. 154).

Le développement de l'objet en tant que tel a débuté en juin 2021 par des recherches de firmes ayant les compétences pour mener à terme ce projet. Donc, la création en tant que telle de l'objet ne sera pas traitée dans cette recherche, puisqu'elle aura pris plus d'un an, soit de juin 2021 à septembre 2022.

Dans le cas présent où l'objet aura été développé pendant l'année scolaire 2021-2022, la mise au point devrait se faire au printemps 2022, toujours dans un processus itératif. Je remarque que j'aurai le grand privilège d'être présente jusqu'à la fin du processus. En effet, puisque la création de l'objet est devenue un mandat officiel du Service national du RÉCIT domaine des arts, je pourrai être cocréatrice tout au long de son développement. Cela semble être une situation exceptionnelle, à ce que l'on peut constater dans l'ouvrage de Van Der Maren, *La recherche appliquée pour les professionnels* (2014) :

> Enfin, une fois l'étape de la mise au point franchie, la fabrication en série de l'objet pédagogique (s'il s'agit d'un matériel) ou sa dissémination (s'il s'agit plutôt d'un programme ou d'une méthode) échappent le plus souvent au praticien qui a réalisé la recherche de développement. Dans la plupart des cas, le praticien n'a pas le temps ni les moyens d'assurer la fabrication ou la dissémination qui impliquent une autre attitude que le bricolage ingénieux qui permet la mise au point des solutions originales. Ce seront des industriels du matériel éducatif ou des structures officielles qui prendront le relais et qui devront s'astreindre à des vérifications et à des ajustements périodiques s'ils veulent maintenir le produit sur le marché. (p. 157)

Ainsi, il est prévu que les mises au point et les simulations soient faites avec de petits groupes d'enseignants qui pourront tester l'objet hypernumérique en développement, et rétroagir au fur et à mesure de son avancement. Dans un souci de cocréer avec empathie, et toujours en gardant en tête les principes de la pensée design, les destinataires et leurs opinions seront pris en compte. Pour voir en un coup d'œil l'échéancier de cette étape, voir le tableau 6.1. (Pour voir d'autres échéanciers, voir Annexe K.)

Tableau 6.3 Étapes et échéancier du développement de l'objet hypernumérique Répertoire culturel INFLUX

Étapes	**Dates**

Recherche de firmes :
• Gestion de projet :
  o Gestion des droits d'auteurs
  o Traitement technopédagogique
  o Révision linguistique
• Design graphique
• Solution Web
	Juin à août 2023

Appel d'offres pour firmes	Septembre 2023
Mise en place d'un comité de sélection	Mai 2022
Sélection des œuvres	Mai 2022
Élaboration de l'objet hypernumérique, phase 1 :	Octobre à décembre 2023

Mise en place d'une coquille numérique	
Négociations des droits des œuvres	Janvier à septembre 2023
Élaboration de l'objet hypernumérique, phase 2 : Intégration des œuvres	Janvier à mars 2024
Intégration de l'objet hypernumérique dans la Plateforme nationale REN : L'école ouverte	Septembre 2024
Tests et simulation	Mars à avril 2023
Mises au point en processus itératif	Avril à août 2023
Lancement du Répertoire culturel INFLUX	Septembre 2024
Implémentation de l'objet	Septembre 2025

6.8 Implémentation de l'objet hypernumérique

L'implémentation de l'objet hypernumérique se fera donc à l'automne 2022 si toutes les conditions sont réunies comme prévu. Elle débutera par un lancement officiel qui sera fait dans différents réseaux sociaux numériques liés à l'éducation. Par la suite, des webinaires ainsi que des formations dans différents colloques et congrès seront animés tout au long de l'année scolaire 2022-2023.

Du prototypage à l'implémentation de l'objet hypernumérique final, presque un an et demi se sera écoulé. Toutefois, en prenant compte toute la réflexion préalable effectuée lors de la rédaction de cette thèse, plus de huit années auront été nécessaires à la naissance du Répertoire culturel INFLUX. Ce développement de longue haleine est loin d'être terminé puisque l'avenir de ce répertoire tient à son processus itératif de mise au point et d'adaptation constante. Ce processus permet d'assurer une vitalité et une fluidité durable à l'objet développé.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, j'expliquerai d'abord le but de cette recherche, puis je résumerai les sujets traités, la problématique, les objectifs et les étapes méthodologiques. Par la suite, je ciblerai les résultats les plus significatifs et je traiterai des limites de la recherche. Enfin, je proposerai des pistes de recherche pour le futur. En outre, cette conclusion se veut l'occasion unique d'adopter une posture réflexive quant à l'ensemble de ma recherche.

Ainsi, le but de cette recherche, rappelons-le, était de rendre le patrimoine artistique québécois accessible aux différents intervenants scolaires du Québec. Je considère l'envergure de cette recherche assez importante puisque tous les enseignants du primaire et du secondaire ont été potentiellement sollicités au moyen d'un questionnaire en ligne. Malgré le fait qu'un très petit pourcentage de ceux-ci ont répondu, j'estime ce nombre assez élevé pour être révélateur et signifiant puisque 265 enseignants ont pris le temps de répondre à ce questionnaire.

En outre, le grand sujet de cette recherche était, d'abord et avant tout, la culture à l'école, ou pour être plus précis, l'intégration de dimension culturelle à l'école. Puisque ce sujet est vaste, j'ai ciblé plus particulièrement l'accès au patrimoine artistique québécois.

De surcroît, la problématique, comme on se le rappelle, traitait d'un décalage général entre l'école et la société, que j'ai nommé école/société. Ce décalage se déclinait en

trois éléments. Pour ce qui est du premier décalage, il s'agit du décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs. Le second décalage est celui de l'école/culture des jeunes et finalement le troisième, celui de l'école/TIC. Ces trois concepts ont été développés dans le chapitre I sur la problématique.

Quant au cadre théorique, il a été question de différents thèmes ou enjeux liés à l'éducation, à l'art et au numérique. Ces thèmes sont : la culture à l'école, l'interprétation en art, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et des communications, les théories de l'apprentissage en lien avec le numérique, telles que le connectivisme et le *connected learning*, le développement professionnel des enseignants et, enfin, la littératie médiatique multimodale. Ceux-ci ont été intégrés par la suite dans la définition des solutions ainsi que dans la conception et la création de l'objet pédagogique hypernumérique.

La méthodologie employée était celle de la recherche de développement d'objet selon Van der Maren (2004). Je me suis permis de l'adapter à la situation présente en m'inspirant du processus d'innovation de la pensée design ou *design thinking*. En effet, cette adaptation a été l'occasion d'en faire une actualisation davantage en lien avec notre époque. Ainsi, les étapes résultant de cette adaptation sont les suivantes : 1) analyse des besoins; 2) définition de solutions; 3) conception de l'objet; 4) création d'un prototype; 5) développement, test et mise au point; et 6) implémentation. Ainsi, sur les six étapes de ce type de recherche, cinq ont été mises en œuvre. Cependant, les deux dernières étapes, soit le développement final et l'implémentation de l'objet en tant que tel, seront réalisées lors de l'année scolaire 2021-2022, après la finalisation de cette thèse.

Afin de bien cibler les destinataires de cet objet, que je qualifie d'hypernumérique pour ses caractéristiques résolument numériques, j'ai envoyé, comme énoncé précédemment, un questionnaire à plus de 3000 enseignants. Ainsi 185 enseignants ont répondu à ce questionnaire qui met en lumière les besoins et les attentes de ces derniers quant à l'accès aux ressources culturelles du patrimoine artistique québécois. Cela a permis une collecte de données des plus pertinentes pour la conception du dit objet.

Les résultats les plus signifiants de cette collecte de données ont mené aux constats suivants. D'abord, premier constat, il y a peu de matériel didactique pour enseigner les arts, car 61,89 % des répondants n'utilisent pas de matériel didactique approuvé par le MEQ. Deuxième constat, on peut se demander si l'accès à des œuvres québécoises est limité, puisque seulement 89,06 % des enseignants n'utilisent pas régulièrement des œuvres d'artistes québécois. Troisième constat, les droits d'auteurs sont difficiles à respecter, car 46,42 % des répondants expriment se soucier des droits d'auteurs, mais trouvent que cela est bien compliqué ou ne savent pas comment les respecter. Quatrième constat, il y a une demande réelle pour un outil hypernumérique qui répondrait aux besoins des intervenants si cet outil comprenait les différentes ressources nommées. En effet, 87,92 % des répondants affirment qu'ils utiliseraient le Répertoire culturel décrit dans le questionnaire. À la lumière de ces constats, on peut donc conclure qu'il y a un réel besoin pour un outil comme le répertoire culturel INFLUX.

Par la suite, en lien avec ces précieux résultats ainsi qu'avec le cadre théorique, des solutions ont été élaborées afin de réduire les trois décalages identifiés dans la problématique. Comme on se le rappelle, ils sont de deux ordres : pédagogique ou technologique. La première solution qui a été proposée est une stratégie pédagogique

basée sur le déploiement de l'approche novatrice du trialogue culturel. Cette approche catalyse trois types de repères culturels : un premier type résultant de la culture générale ou immédiate et menant à la culture internationale, un second provenant de la culture artistique québécoise et un troisième dérivant de la culture des jeunes. La seconde solution, également d'ordre pédagogique, concerne l'inclusion d'une nouvelle compétence dans le programme d'arts plastiques, soit la compétence à Interpréter. La troisième solution, d'ordre technologique, consiste au développement d'un objet pédagogique hypernumérique sous la forme d'un répertoire culturel, intitulé INFLUX, qui intègre les deux premières solutions énoncées.

Cette dernière solution répond ainsi aux trois décalages amenés dans la problématique. En effet, sans les annihiler, on peut considérer que le Répertoire culturel INFLUX tend à réduire ces décalages rassemblés sous le terme école/société. De façon plus précise, le décalage école/art actuel, d'ici et d'ailleurs, est diminué en permettant l'accès à des œuvres d'art actuel québécoises. Quant au décalage école/culture des jeunes, il est amoindri en permettant encore cette fois l'accès à des manifestations de pratiques culturelles de ces mêmes jeunes. Enfin, le décalage école/TIC est réduit en offrant une nouvelle ressource technologique et hypernumérique, qui pourra devenir une incitation enthousiaste à exploiter les TIC en classe d'arts.

Finalement, je dois souligner les limites relatives de cette recherche. Elles sont de l'ordre des contraintes inhérentes à toute conception d'objet, autant technologiques que pédagogiques. En effet, que ce soit le budget, les négociations des droits d'auteurs, le temps octroyé pour le développement final ou les limites technologiques, toutes ces contraintes ont teinté la progression de cette recherche. Mais, tout comme en création,

ces contraintes ont été stimulantes et m'ont obligée à être créative pour ce qui a trait à la recherche de solution.

Pour une recherche future, il serait intéressant d'évaluer les retombées concrètes de l'utilisation du Répertoire culturel INFLUX dans la pratique des enseignants ainsi que dans le développement de compétences des élèves. En effet, une recherche quantitative à cet égard serait des plus pertinentes afin de bien visualiser les retombées de ce projet d'envergure. Je crois que ce type de recherches, qui évalue l'impact de nos actions en éducation, devrait davantage être exploité afin que nous puissions devenir, que nous soyons enseignants, intervenants scolaires, étudiants ou chercheurs en éducation, plus efficaces et efficients.

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 4731
Certificat émis le: 19-01-2021

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX : INTERFACE HYPERNUMÉRIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ARTS VIA LE PATRIMOINE QUÉBÉCOIS
Nom de l'étudiant:	Andrée Caroline BOUCHER
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Moniques RICHARD

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

À quel niveau enseignez-vous? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Préscolaire
- Primaire
- Secondaire
- Collégial
- Universitaire
- Autre:

Quelle discipline enseignez-vous? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique
- Français, langue d'enseignement
- Français, langue seconde
- Anglais, langue d'enseignement
- Anglais, langue seconde
- ECR
- Univers social
- Maths
- Sciences
- Technologies
- Éducation physique
- Toutes – Titulaire primaire
- Toutes – Adaptation scolaire
- Toutes - Éducation préscolaire
- Je n'enseigne pas, je suis conseiller pédagogique
- Autre:

Dans quelle région travaillez-vous? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Abitibi-Témiscamingue
- Bas-Saint-Laurent
- Capitale-Nationale
- Chaudière-Appalaches
- Côte-Nord
- Estrie
- Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
- Lanaudière
- Laurentides
- Laval
- Mauricie
- Montérégie
- Montréal
- Nord-du-Québec
- Outaouais
- Saguenay–Lac-Saint-Jean
- Autre:

Existe-t-il une institution culturelle (musée, salle de spectacle, de concert, théâtre, etc.) à proximité de votre école ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas

RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES VIA LE PATRIMOINE ARTISTIQUE QUÉBÉCOIS

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un questionnaire. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles. **Merci de répondre avant le 31 mars 2021.**

OBJECTIFS

Les enseignants du Québec, plus particulièrement les spécialistes en arts (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) doivent intégrer la dimension culturelle dans leur enseignement et ainsi exploiter différents repères culturels, par exemple : des oeuvres théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales et littéraires. Concernant les spécialistes en arts, ils doivent exploiter ces repères de façon plus systématique afin de développer les différentes compétences de leur programme tel que CRÉER, INTERPRÉTER et APPRÉCIER.

Il s'agit d'une recherche dite de développement d'objet (Van der Maren, 2014). Je veux développer un répertoire culturel visant à rendre accessibles des œuvres d'art québécois à l'intérieur d'un intranet sécurisé où les droits d'auteurs seraient déjà payés.

Ainsi les enseignants auraient un accès facile et fluide à ces différentes œuvres d'art. Dans une approche de «Design Thinking» (Rolf Faste, 1980), j'ai besoin d'évaluer les pratiques des enseignants et leurs besoins à ce sujet. À partir de ce questionnaire, les besoins seront colligés et par la suite analysés afin de réaliser l'objet pédagogique qu'est le RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX.

Ce questionnaire, mené par moi, Andrée-Caroline Boucher dans le cadre de son doctorat en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal, a pour intention de collecter les besoins relatifs à l'accès et à l'utilisation des œuvres d'art québécois auprès des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire. Pour en savoir plus sur ce projet.

INFORMATIONS

Étudiante-chercheure : Boucher, Andrée-Caroline, étudiante au doctorat en Études et pratiques des arts, UQAM ; andreecboucher@gmail.com, (514) 596 6000 #7613; Direction de recherche : Moniques Richard, professeur titulaire à la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal, UQAM, richard.moniques@uqam.ca, (514) 987-3000 # 8275

COMMENT PROCÉDER

Pour remplir ce questionnaire, il vous faudra environ 11 minutes de votre temps.

- Présentation du sondage
- Rubrique A : Consentement
- Rubrique B : Renseignements généraux.
- Rubrique C : accès au matériel didactique
- Rubrique D : Accès aux œuvres provenant d'ailleurs
- Rubrique E : Accès aux œuvres provenant du patrimoine québécois
- Rubrique F : Droits d'auteur
- Rubrique G : Utilisation d'un nouveau répertoire culturel

Il y a 26 questions dans ce questionnaire.

A. CONSENTEMENT

CONSENTEMENT

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Le cas échéant, j'ai eu l'occasion de poser toutes les questions par courriel concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Acceptez-vous de participer à cette recherche ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- oui
- Non

B. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Des renseignements généraux sont nécessaires pour mieux identifier vos besoins.

Quel est votre groupe d'âge ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- 30 ans et moins
- 31-40 ans
- 41-50 ans
- 51ans et plus

C. ACCÈS AU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Par matériel didactique, on entend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage.

Comment concevez-vous vos projets (SAÉ) ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je prends des idées sur Internet et je monte moi-même les projets (SAÉ)
- Je prends des idées sur les groupes de réseaux sociaux et je monte moi-même les projets (SAÉ)
- Je trouve des projets (SAÉ) déjà montés sur Internet.
- Je fais moi-même mes projets (SAÉ)
- Autre:

Utilisez-vous du matériel didactique approuvé par le MEQ qui est dédié à votre discipline et au niveau scolaire de vos élèves? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non
- Je ne connais pas de matériel didactique approuvé par le MEQ
- Autre:

Comment exploitez-vous ce matériel didactique ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je m'en inspire pour créer mes propres projets (SAÉ)
- J'utilise quelques projets (SAÉ) et je crée les autres
- J'utilise tous les projets (SAÉ) de ce matériel didactique
- Je n'utilise pas de matériel didactique
- Autre:

D. ACCÈS À DES ŒUVRES PROVENANT HORS QUÉBEC

Par œuvre, on entend un objet ou une création artistique ou esthétique. C'est généralement un élément fait par un artiste.

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence CRÉER (C1) ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence INTERPRÉTER (C2) ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence APPRÉCIER (C3) ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer d'autres compétences ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non
- Autre:

Ces œuvres proviennent d'où en général? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- D'Internet
- D'un matériel didactique
- D'un livre
- D'un CD / DVD / Cassettes
- D'un site transactionnel (iTunes, Spotify, Deezer, Amazon, Netflix, etc.)
- Autre:

Ces œuvres sont-elles d'artistes internationaux ou d'artistes québécois? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- En majorité internationaux
- En majorité québécois
- Moitié moité
- Autre:

E. ACCÈS À DES ŒUVRES PROVENANT DU PATRIMOINE ARTISTIQUE QUÉBÉCOIS

Par œuvre provenant du patrimoine québécois, on entend, ici dans ce contexte de recherche précis, un objet ou une création **artistique** dont l'auteur est un artiste québécois.

Lorsque vous cherchez des œuvres québécoises sur Internet, quelles affirmations correspondent à votre expérience ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je trouve tout ce que je veux sur Internet
- J'ai de la difficulté à trouver ce que je veux
- J'arrive à trouver ce que je veux, mais la qualité de l'image ou du son est mauvaise
- Je ne cherche pas d'œuvres québécoises
- Autre:

F. DROITS D'AUTEURS

Par droits d'auteurs, on entend l'ensemble des droits dont dispose un auteur ou ses ayants droit (héritiers, sociétés de production), sur des œuvres de l'esprit originales et des droits corrélatifs du public à l'utilisation et à la réutilisation de ces œuvres sous certaines conditions.

Lorsque vous exploitez des œuvres en classe, êtes-vous au courant des exceptions éducatives (permissions et limites) quant aux droits d'auteurs ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je m'en soucie, mais cela est bien compliqué
- Je m'en soucie, mais je ne sais pas comment les respecter
- Je ne m'en soucie pas, je fais comme tout le monde
- Je m'en soucie et je tente à tout le moins de noter la source des images, des musiques ou des vidéos que je partage en classe
- Autre:

Initiez-vous vos élèves à la problématique des droits d'auteurs? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui, c'est un sujet que j'aborde avec tous mes élèves
- Oui, c'est un sujet que j'aborde à l'occasion avec mes élèves
- Non, mais j'aimerais bien. Pour le moment je ne m'y connais pas assez
- Non, je n'ai pas le temps, mon programme est trop lourd
- Autre:

G. UTILISATION D'UN NOUVEAU RÉPERTOIRE CULTUREL

Par répertoire, on entend un inventaire (liste ou recueil) où les éléments sont classés dans un ordre qui permet de les retrouver facilement.

Connaissez-vous des répertoires culturels donnant accès à des oeuvres d'art québécois ? *

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui

- Non

Utilisez-vous ces répertoires culturels ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui
- Non

S'il existait un répertoire culturel rassemblant des œuvres du patrimoine québécois (œuvres théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) dont les droits auraient été déjà payés pour le monde l'éducation, seriez-vous intéressés à y accéder gratuitement ?
*

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui certainement!
- Oui surtout en contexte de pandémie
- Oui, si la navigation et l'accès est facile
- Non, je me débrouille déjà bien sans ce répertoire
- Autre:

Si ce répertoire existait, quels seraient les mots-clés essentiels pour retrouver les œuvres dont vous avez besoin ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Des mots-clés en lien avec le langage (plastique, dramatique, musicale, etc.)
- Des mots-clés en lien avec des stratégies
- Des mots-clés en lien avec des techniques
- Des mots-clés en lien avec des matériaux
- Des mots-clés en lien avec des gestes
- Des mots-clés en lien avec des outils
- Des mots-clés en lien avec des concepts
- Des mots-clés en lien avec des notions
- Des mots-clés en lien avec des procédés
- Des mots-clés en lien avec des thématiques
- Autre:

Si ce répertoire existait, quels éléments seraient intéressants à retrouver ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Des idées d'activités en lien avec les œuvres
- Des biographies des artistes en lien avec les œuvres
- Des capsules vidéo en lien avec les artistes et les œuvres
- Des fiches d'appréciation en lien avec les œuvres
- Une galerie virtuelle privée exposant les créations des élèves inspirées des œuvres
- Un tableau d'affichage virtuel privé exposant les appréciations des élèves inspirées des œuvres
- Une salle de spectacle virtuelle privée proposant les créations et les interprétations des élèves inspirées des œuvres
- Un espace de discussion et de partage pour les enseignants pour partager des idées de projets en lien avec les œuvres du répertoire
- Un espace de discussion et de partage pour les élèves pour diffuser et commenter des projets en lien avec les œuvres du répertoire
- Autre:

Si ce répertoire existait, aimeriez-vous avoir l'autorisation d'interpréter les œuvres dans une perspective davantage postmoderniste, c'est-à-dire de les pasticher, parodier, citer, détourner, métamorphoser, échantillonner, leur rendre hommage, etc., tout en nommant les œuvres originales (voir exemples) ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui, je le fais déjà avec mes élèves
- Oui, je pense que j'aimerais proposer des projets semblables à mes élèves
- Oui, ce serait génial !
- Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche, mais je respecte ceux qui l'exploitent
- Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche car je la trouve questionnable auprès des artistes
- Autre:

Toujours si ce répertoire existait, vos élèves trouveraient-ils de l'intérêt parmi les éléments suivants ? *

Cochez la ou les réponses
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Parcourir le répertoire pour trouver des œuvres qui les interpellent
- Effectuer des recherches relatives aux œuvres d'art ou aux artistes
- Diffuser leur créations, interprétations et appréciations dans un intranet sécurisé
- Parcourir les créations, interprétations et appréciations des autres élèves
- Échanger leurs commentaires et points de vue quant aux créations, interprétations et appréciations des autres élèves dans une approche bienveillante et respectueuse
- Autre:

Si vous aviez une seule oeuvre québécoise théâtrale, d'art visuel, chorégraphique, musicale ou littéraire à proposer pour ce répertoire, quelle serait-elle? SVP, inscrire l'artiste et le titre de l'oeuvre ainsi que toutes les références pertinentes.

Veuillez écrire votre réponse ici :

Si vous désirez soumettre un commentaire en lien avec ce questionnaire, veuillez noter et adresser ce commentaire à l'adresse courriel suivante: culture.influx@gmail.com en indiquant dans l'objet du courriel «Questionnaire».

Vous avez terminé!

Merci infiniment pour votre contribution à cette recherche.

ANNEXE C

DOCUMENT DE PRÉSENTATION

https://bit.ly/3FOHXGD

Ressources

répertoire culturel

INFLUX

Célébrer notre culture !

INFLUX

Le choix du nom INFLUX, qui signifie, en latin, « de façon fluide », met en évidence le désir de créer un outil fluide et convivial destiné aux enseignants. C'est aussi un hommage au mouvement artistique Fluxus des années 60. Ce mouvement artistique visait, entre autres, à supprimer les frontières entre toutes les formes artistiques et la vie, la science et les techniques. Il s'agit au fond d'être dans l'air du temps, de nous connecter à notre histoire pour nous projeter dans le monde de demain avec les outils d'aujourd'hui !

Le passeur culturel

est celui qui guide les élèves vers des horizons nouveaux en jetant des ponts entre leur culture première et les autres cultures ainsi qu'en les sensibilisant aux divers types de productions humaines.
Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, 1999.

Répertoire culturel INFLUX

- Problématique
- Objectifs
- Contexte
- Cadre
- Interface hypernumérique
- Prototype
- Comité de sélection
- Échéancier
- Références

5

Problématique

Dimension culturelle

L'intégration de la dimension culturelle à l'école est peu développée.

Apprécier

On doit faire apprécier avec peu de ressources. L'accès aux œuvres québécoises est difficile :

- Droits d'auteur
- Moteur de recherche
- Qualité
- Œuvres internationales versus œuvres québécoises

Créer

On doit voir, écouter, ressentir des œuvres pour mieux créer. Être en contact avec des œuvres québécoises de façon légale demeure complexe.

7

Problématique

Interpréter

La compétence interpréter, qui pourrait être aussi présente en arts plastiques, demande d'avoir accès aux œuvres pour pouvoir les détourner de façon créative. Difficile de façon légale en ce moment.

Formation à distance

La formation à distance nécessite un accès à des œuvres de qualité de façon numérique. En ce moment, il est très ardu et dispendieux d'inclure des œuvres dans un cours à distance.

Matériel didactique

Les enseignants en arts au secondaire n'ont pas accès à du matériel didactique approuvé par le MEQ. Ils doivent le concevoir eux-mêmes.

7

Objectifs

Intégrer la dimension culturelle
en permettant l'accès à des d'œuvres d'art à **tous** les enseignants, professeurs, intervenants scolaires, **du préscolaire au secondaire** afin de leur offrir des outils de qualité dans le but qu'ils assurent leur rôle de passeur culturel.

Promouvoir
et conserver vivant le **patrimoine artistique québécois** auprès des élèves et des étudiants dans une perspective à long terme, au moins **10 ans**, afin que ces citoyens de demain soient sensibles à l'art et à la culture.

Respecter
la propriété intellectuelle des artistes et des auteurs de chez nous tout en initiant les élèves et les étudiants aux **droits d'auteurs**. Exploiter des oeuvres en prenant compte des exceptions en contextes scolaires.

Apprécier
des œuvres d'art québécois de façon à développer son **sens critique et esthétique**.

Interpréter
des oeuvres d'art québécois de façon libre et fluide en s'inspirant des pratiques culturelles des jeunes et des pratiques **postmodernistes** telles que le détournement, le pastiche ou le «remix». Demander des licences en conséquence.

Créer
à partir des nouvelles modalités de création et des nouveaux gestes transformateurs numériques, et ce, en phase avec **l'art actuel**.

8

Contexte

Mandat du RÉCIT

À l'intérieur du mandat du RÉCIT ARTS, que ce soit pour la FAD ou pour les projets développant des compétences, les œuvres sont omniprésentes.

Doctorat

INFLUX est au coeur des études au Doctorat en études et pratiques des arts. Direction : Moniques Richard, Université du Québec à Montréal.

9

Cadre

- Intégration de la dimension culturelle à l'école
- Trialogue culturel
- Culture des jeunes
- Nouvelles modalités de création
- Interpréter : exemples
- Plan d'action numérique

10

Cadre

- Apprentissage connecté ou *Connected learning*
- Connectivisme
- Littératie médiatique multimodale

Interface hypernumérique

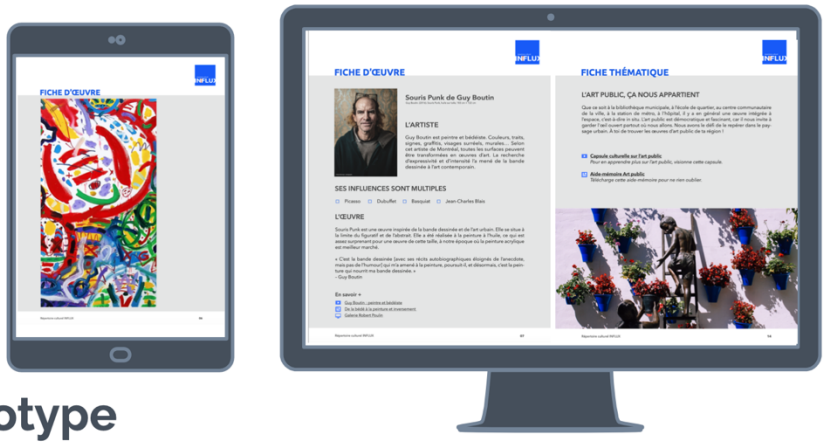
En section sécurisé

- une base de données • droits libérés • 10 ans
  - 100 œuvres d'arts visuels du patrimoine québécois
  - 100 œuvres musicales du patrimoine québécois
  - 100 œuvres chorégraphiques du patrimoine québécois
  - 100 œuvres théâtrales du patrimoine québécois
- une galerie permettant aux élèves d'exposer leurs œuvres
- un espace de partage pour les enseignants et leurs élèves
- référencement par mots-clés provenant entre autres du PFEQ
- Accessible via la plateforme nationale L'école ouverte/Ma classe

En complément

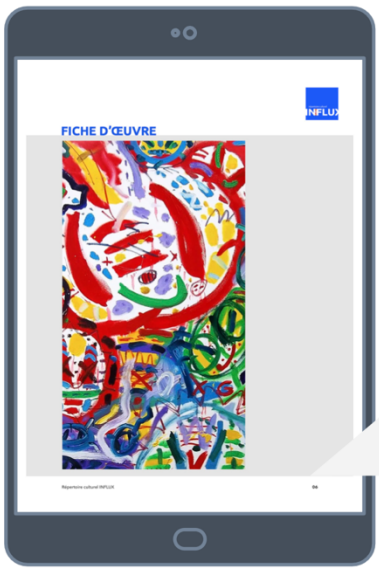
- une banque de ressources gratuites offertes par des organismes culturels et scolaires
- référencement par mots-clés provenant entre autres du PFEQ
- Développé par RÉCIT Culture Éducation et BANQ
- Accessible via la plateforme nationale L'école ouverte

12



Prototype

Une version PDF est en prototypage afin d'être testée par les élèves de la FAD arts plastiques, 4e secondaire.



MOTS-CLÉS
appliquer un pigment coloré; en aplat; à la tache; au trait; acrylique; brosse; pinceau; forme; non figurative; ligne; ligne peinte; ligne courbe; ligne droite; couleurs pigmentaires; jaune primaire; rouge; bleu; vert; violet; motifs variés; énumération; juxtaposition, superposition; répétition, alternance; symétrie; asymétrie, mouvement; rythme; abstraction; abstrait; artiste québécois; peintre québécois; bédéiste; inspiré par bande dessinée, inspiré par graffitis; inspiré par art de la rue.

Comité de sélection des oeuvres

- **28** personnes
- **4** sous-comités :
  - art dramatique
  - arts plastiques
  - danse
  - musique
- **8** observateurs sans droits de vote : RÉCIT ARTS et MEQ
- **3** rencontres par année
- Rôles variés : enseignement primaire, enseignement secondaire, cp, universitaire,etc.
- Validation des critères de sélection des oeuvres

Échéancier

- Choix de 100 oeuvres par année - 25 par discipline artistique
- pendant 5 ans - 2022 à 2027
- Pour un total d'environ 500 oeuvres

16

RÉFÉRENCES

- Dossier INFLUX
- Boucher, A.C. *Croiser littératie, art et culture des jeunes*, Presse de l'Université du Québec, Chapitre 9, Répertoire culturel Inlux -Interpréter des œuvres d'art québécoises dans une interface hypernumérique

ANNEXE D

COURRIEL DE RECRUTEMENT

répertoire culturel INFLUX

VOUS AIMERIEZ EXPLOITER DAVANTAGE D'OEUVRES QUÉBÉCOISES DANS VOTRE ENSEIGNEMENT ?

QUESTIONNAIRE

répertoire culturel INFLUX

Bonjour !
Je m'appelle Andrée-Caroline Boucher. Je suis conseillère pédagogique au Service national du RÉCIT, domaine des arts et doctorante en études et pratiques des arts à l'UQAM. Pour ma recherche et dans le cadre de mon mandat au RÉCIT ARTS, je développe un répertoire culturel d'œuvres d'artistes québécois que je nomme INFLUX.
CLIQUEZ ICI POUR EN SAVOIR PLUS SUR INFLUX.

En résumé, il s'agit de rendre accessibles, via un intranet sécurisé, des oeuvres théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales et littéraires. Ce répertoire gratuit s'adresse spécifiquement à vous, intervenants du milieu scolaire de toutes disciplines (enseignants du primaire et du secondaire, conseillers pédagogiques, professeurs en formation initiale, etc.) afin de développer des compétences chez vos élèves et de vous accompagner dans votre rôle de passeur culturel. De plus, il est important de souligner que tous les artistes participants à ce répertoire seront rémunérés pour l'utilisation de leurs oeuvres.

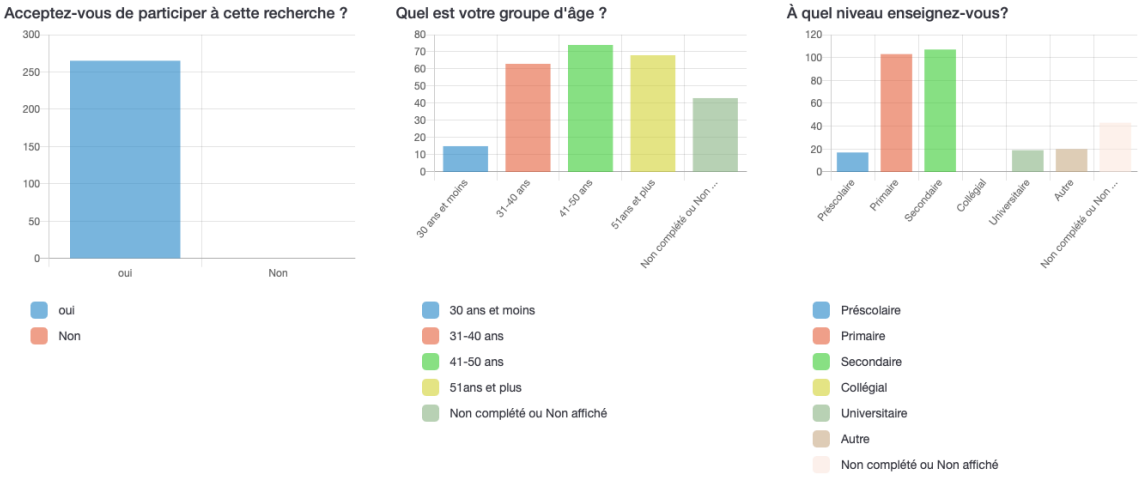
Aujourd'hui plus que jamais, il apparaît évident que ce type de ressource est essentiel pour l'enseignement, qu'il soit à distance ou en présence.

Ainsi, je souhaite ardemment que ce répertoire culturel soit réellement à votre image. Afin de mieux cerner vos besoins, je vous invite à remplir ce questionnaire en ligne d'une durée d'environ 11 minutes. Merci de répondre avant le 31 mars 2021.
CLIQUEZ ICI POUR ACCÉDER AU QUESTIONNAIRE.

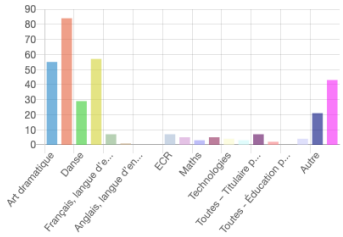
ANNEXE E

STATISTIQUES ET RÉPONSES UNIQUES

Pour consulter les statistiques complètes des réponses au questionnaire, visiter ce document en ligne : https://drive.google.com/file/d/183ioS-jtysjsPJZdGhelOCrjUC740pwb/view?usp=sharing

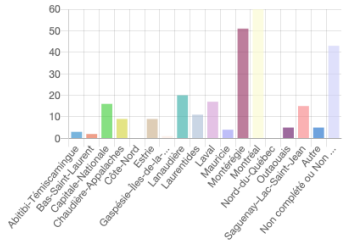

Acceptez-vous de participer à cette recherche ?
300
250
200
150
100
50
0
oui
Non
oui
Non
Quel est votre groupe d'âge ?
80
70
60
50
40
30
20
10
0
30 ans et moins
31-40 ans
41-50 ans
51ans et plus
Non complété ou Non ...
30 ans et moins
31-40 ans
41-50 ans
51ans et plus
Non complété ou Non affiché
À quel niveau enseignez-vous?
120
100
80
60
40
20
0
Préscolaire
Primaire
Secondaire
Collégial
Universitaire
Autre
Non complété ou Non ...
Préscolaire
Primaire
Secondaire
Collégial
Universitaire
Autre
Non complété ou Non affiché

Quelle discipline enseignez-vous?



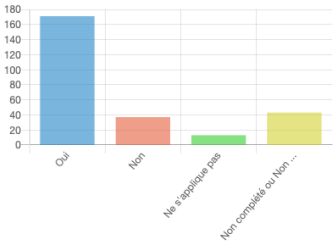
- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique
- Français, langue d'enseignement
- Français, langue seconde
- Anglais, langue d'enseignement
- Anglais, langue seconde
- ECR
- Univers social
- Maths
- Sciences
- Technologies
- Éducation physique
- Toutes – Titulaire primaire
- Toutes – Adaptation scolaire
- Toutes - Éducation préscolaire
- Je n'enseigne pas, je suis conseiller pédagogique
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Dans quelle région travaillez-vous?



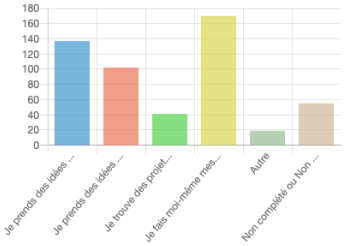
- Abitibi-Témiscamingue
- Bas-Saint-Laurent
- Capitale-Nationale
- Chaudière-Appalaches
- Côte-Nord
- Estrie
- Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
- Lanaudière
- Laurentides
- Laval
- Mauricie
- Montérégie
- Montréal
- Nord-du-Québec
- Outaouais
- Saguenay–Lac-Saint-Jean
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Existe-t-il une institution culturelle (musée, salle de spectacle, de concert, théâtre, etc.) à proximité de votre école ?



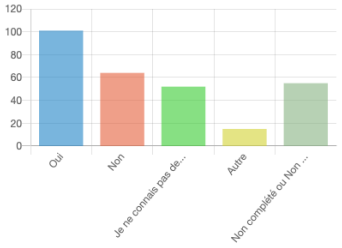
- Oui
- Non
- Ne s'applique pas
- Non complété ou Non affiché

Comment concevez-vous vos projets (SAÉ) ?



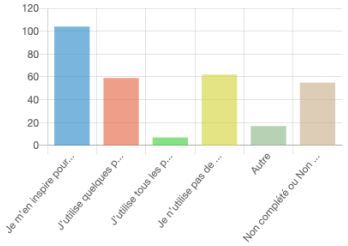
- Je prends des idées sur Internet et je monte moi-même les projets (SAÉ)
- Je prends des idées sur les groupes de réseaux sociaux et je monte moi-même les projets (SAÉ)
- Je trouve des projets (SAÉ) déjà montés sur Internet.
- Je fais moi-même mes projets (SAÉ)
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Utilisez-vous du matériel didactique approuvé par le MEQ qui est dédié à votre discipline et au niveau scolaire de vos élèves?



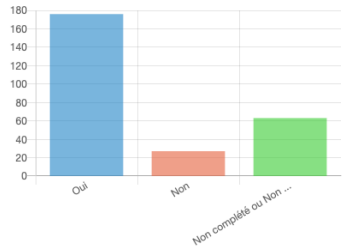
- Oui
- Non
- Je ne connais pas de matériel didactique approuvé par le MEQ
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Comment exploitez-vous ce matériel didactique ?



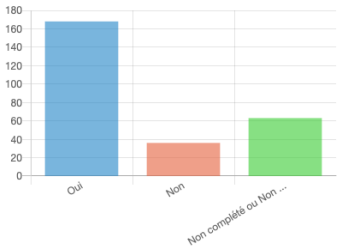
- Je m'en inspire pour créer mes propres projets (SAÉ)
- J'utilise quelques projets (SAÉ) et je crée les autres
- J'utilise tous les projets (SAÉ) de ce matériel didactique
- Je n'utilise pas de matériel didactique
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence CRÉER (C1) ?



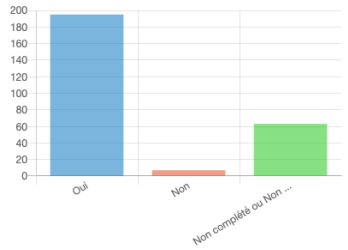
- Oui
- Non
- Non complété ou Non affiché

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence INTERPRÉTER (C2) ?



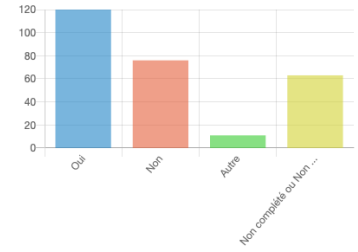
- Oui
- Non
- Non complété ou Non affiché

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer la compétence APPRÉCIER (C3) ?



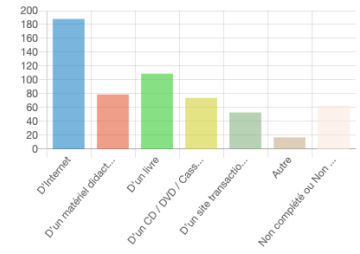
- Oui
- Non
- Non complété ou Non affiché

Utilisez-vous des œuvres (théâtrales, d'art visuel, chorégraphiques, musicales ou littéraires) pour développer d'autres compétences ?



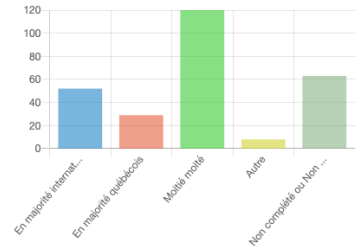
- Oui
- Non
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Ces œuvres proviennent d'où en général?



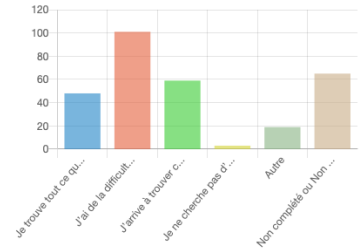
- D'Internet
- D'un matériel didactique
- D'un livre
- D'un CD / DVD / Cassettes
- D'un site transactionnel (iTunes, Spotify, Deezer, Amazon, Netflix, etc.)
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Ces œuvres sont-elles d'artistes internationaux ou d'artistes québécois?



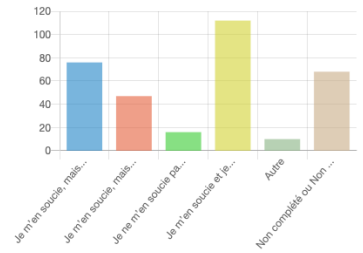
- En majorité internationaux
- En majorité québécois
- Moitié moité
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Lorsque vous cherchez des œuvres québécoises sur Internet, quelles affirmations correspondent à votre expérience ?



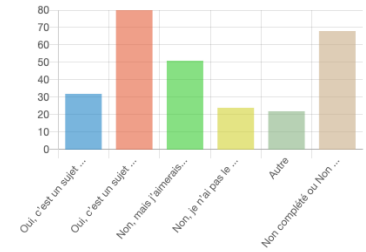
- Je trouve tout ce que je veux sur Internet
- J'ai de la difficulté à trouver ce que je veux
- J'arrive à trouver ce que je veux, mais la qualité de l'image ou du son est mauvaise
- Je ne cherche pas d'œuvres québécoises
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Lorsque vous exploitez des œuvres en classe, êtes-vous au courant des exceptions éducatives (permissions et limites) quant aux droits d'auteurs ?



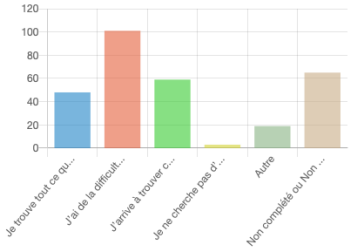
- Je m'en soucie, mais cela est bien compliqué
- Je m'en soucie, mais je ne sais pas comment les respecter
- Je ne m'en soucie pas, je fais comme tout le monde
- Je m'en soucie et je tente à tout le moins de noter la source des images, des musiques ou des vidéos que je partage en classe
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Initiez-vous vos élèves à la problématique des droits d'auteurs?



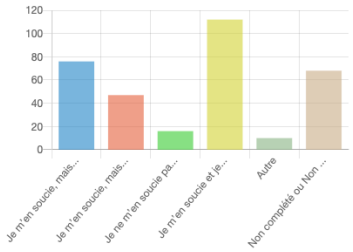
- Oui, c'est un sujet que j'aborde avec tous mes élèves
- Oui, c'est un sujet que j'aborde à l'occasion avec mes élèves
- Non, mais j'aimerais bien. Pour le moment je ne m'y connais pas assez
- Non, je n'ai pas le temps, mon programme est trop lourd
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Lorsque vous cherchez des œuvres québécoises sur Internet, quelles affirmations correspondent à votre expérience ?



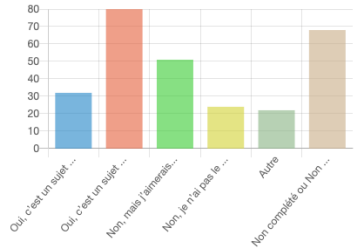
- Je trouve tout ce que je veux sur Internet
- J'ai de la difficulté à trouver ce que je veux
- J'arrive à trouver ce que je veux, mais la qualité de l'image ou du son est mauvaise
- Je ne cherche pas d'œuvres québécoises
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Lorsque vous exploitez des œuvres en classe, êtes-vous au courant des exceptions éducatives (permissions et limites) quant aux droits d'auteurs ?



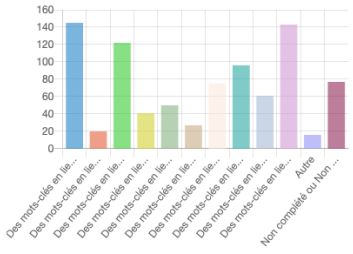
- Je m'en soucie, mais cela est bien compliqué
- Je m'en soucie, mais je ne sais pas comment les respecter
- Je ne m'en soucie pas, je fais comme tout le monde
- Je m'en soucie et je tente à tout le moins de noter la source des images, des musiques ou des vidéos que je partage en classe
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Initiez-vous vos élèves à la problématique des droits d'auteurs?



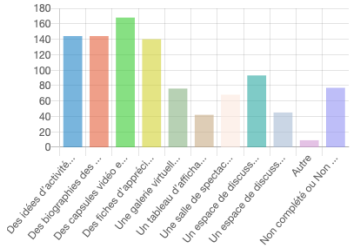
- Oui, c'est un sujet que j'aborde avec tous mes élèves
- Oui, c'est un sujet que j'aborde à l'occasion avec mes élèves
- Non, mais j'aimerais bien. Pour le moment je ne m'y connais pas assez
- Non, je n'ai pas le temps, mon programme est trop lourd
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Si ce répertoire existait, quels seraient les mots-clés essentiels pour retrouver les œuvres dont vous avez besoin ?



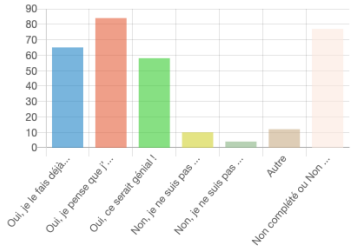
- Des mots-clés en lien avec le langage (plastique, dramatique, musicale, etc.)
- Des mots-clés en lien avec des stratégies
- Des mots-clés en lien avec des techniques
- Des mots-clés en lien avec des matériaux
- Des mots-clés en lien avec des gestes
- Des mots-clés en lien avec des outils
- Des mots-clés en lien avec des concepts
- Des mots-clés en lien avec des notions
- Des mots-clés en lien avec des procédés
- Des mots-clés en lien avec des thématiques
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Si ce répertoire existait, quels éléments seraient intéressants à retrouver ?

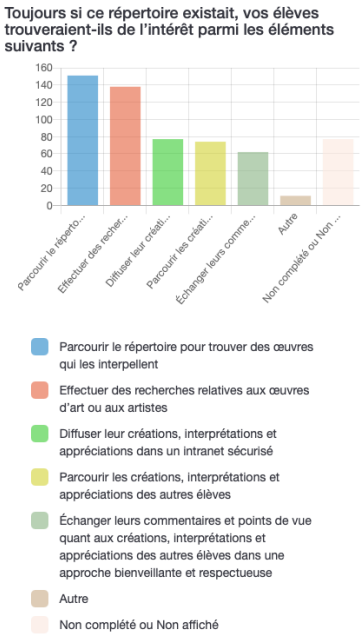


- Des idées d'activités en lien avec les œuvres
- Des biographies des artistes en lien avec les œuvres
- Des capsules vidéo en lien avec les artistes et les œuvres
- Des fiches d'appréciation en lien avec les œuvres
- Une galerie virtuelle privée exposant les créations des élèves inspirées des œuvres
- Un tableau d'affichage virtuel privé exposant les appréciations des élèves inspirées des œuvres
- Une salle de spectacle virtuelle privée proposant les créations et les interprétations des élèves inspirées des œuvres
- Un espace de discussion et de partage pour les enseignants pour partager des idées de projets en lien avec les œuvres du répertoire
- Un espace de discussion et de partage pour les élèves pour diffuser et commenter des projets en lien avec les œuvres du répertoire
- Autre
- Non complété ou Non affiché

Si ce répertoire existait, aimeriez-vous avoir l'autorisation d'interpréter les œuvres dans une perspective davantage postmoderniste, c'est-à-dire de les pasticher, parodier, citer, détourner, métamorphoser, échantillonner, leur rendre hommage, etc., tout en nommant les œuvres originales (voir exemples) ?



- Oui, je le fais déjà avec mes élèves
- Oui, je pense que j'aimerais proposer des projets semblables à mes élèves
- Oui, ce serait génial !
- Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche, mais je respecte ceux qui l'exploitent
- Non, je ne suis pas à l'aise avec cette approche car je la trouve questionnable auprès des artistes
- Autre
- Non complété ou Non affiché



Si vous aviez une seule œuvre québécoise théâtrale, d'art visuel, chorégraphique, musicale ou littéraire à proposer pour ce répertoire, quelle serait-elle? SVP, inscrire l'artiste et le titre.	
1.	La chasse-galerie de Claude Dubois
2.	
3.	Les œuvres de Marc Seguin
4.	N'importe quelle œuvre de Francis Arguin. http://francisarguin.com/
5.	Les œuvres de Jasmine Dubé ou Suzanne Lebeau
6.	

7.	
8.	
9.	Un spectacle des Colocs
10.	
11.	aucune proposition
12.	Les belles Sœurs comédie musicale. Mise en scène de René Richard Cyr, Musique : Daniel Bélanger Texte de Michel Tremblay
13.	
14.	Les œuvres sur scène de Rubberbandance (chorégraphe Victor Quijada), Destins croisés (chorégraphe Ismaël Mouaraki) , Tentacule tribe (chorégraphes Emmanuelle Le Phan et Elon Höglund) Ebenfloh (chorégraphe Alexandra Spicey Landé)
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	Des œuvres contemporaines actuelles auxquelles les jeunes peuvent s'identifier parce qu'elles sont de leur époque.
23.	Auteur: Michel Rivard Titre: La chasse-galerie

	Enregistrée par: LA BOTTINE SOURIANTE Album: La Mistrine
24.	
25.	
26.	
27.	La trilogie des dragons -- Ex Machina -- Robert Lepage
28.	
29.	
30.	Alfred Pellan- Le bestiaire
31.	Difficile d'en sélectionner une seule! La chasse-Galerie de Claude Dubois
32.	Nous n'irons plus au bois (2001), de la compagnie Cas Public
33.	N'importe quelle œuvre de Pauline Paquin
34.	L'œuvre de Michel Rabagliati La série des Paul Les éditions de la Pastèque
35.	
36.	
37.	
38.	
39.	

40.	Québécois de Simon Beaudry. Malheureusement je ne trouve plus cette image sur le site de l,artiste. Elle faisait partie de l'exposition Caliboire. Je l'ai utilisée quelques fois en classe pour parler d'identité culturelle et d'histoire québécoise dans sa mixité. http://simonbeaudry.quebec/ http://simonbeaudry.quebec/media/caliboire_2013.pdf
41.	
42.	Eruoma Awashish Otapi Otehi/ racines du cœur 20'' x 20'' Acrylique sur toile 2015
43.	
44.	
45.	Blanche-Neige (pas selon Disney) de Manon Oligny avec les étudiants de l'UQAM en 2019.
46.	Possiblement plus pour le secondaire ? : Philippe Brach (musique) https://philippebrach.com
47.	Artiste: Jacques Hurtubise Titre de l'œuvre: Mors aux dents Date de création: 1989 Médium: acrylique sur toile Dimensions: 82 x 96 in.; 208 x 244 cm
48.	Musique Mes aïeux - dégénérations - 2004 album en famille
49.	
50.	Alexandra Levasseur Hommage à Odilon (2014) Huile sur panneau de bois 11 X 14 pouces
51.	
52.	
53.	Michel Tremblay, l'un de ses classiques

54.	https://artmur.com/artistes/karine-giboulo/city-of-dreams/ artiste: Karine Giboulo «city of dreams» N.B. j'enseigne au primaire
55.	Geneviève Cadieux, La Voix Lactée, 1992, MAC, Montréal
56.	
57.	L'œuvre de Félix Leclerc
58.	Duos pour corps et instruments de Danièle Desnoyers
59.	
60.	Ninon Pelletier, L'arbre qui voulait être (compréhension par la lecture, morale, philosophie)
61.	Dan Brault, "L'épée du peintre", acrylique, 2014. https://collections.mnbaq.org/fr/œuvre/600047358 C'est un artiste de la relève québécoise très chaleureux; sa visite à l'UQAM lors de mon BAC en enseignement des arts plastiques m'a profondément marquée.
62.	
63.	On peut prendre exemple du document pédagogique de l'œuvre phare JOE de JEAN-PIERRE PERREAULT. Très bien fait. http://jeanpierreperreault.com/parcours-pedagogique/27/joe
64.	BGL, À l'abri des arbres. (Musée d'art contemporain de Mtl, 2001-2002)
65.	La face cachée de la lune de Robert Lepage telle que présentée à Télé-Québec en février 2021
66.	
67.	
68.	Domingo Cisnéros Dans le projet bestiaire Laurentien Une de ses bêtes, la bête paresseuse, le Macazéo, etc.. Art visuel

69.	Simon Boulerice, les enfants à colorier
70.	No Kidding de Amélie Cyr Voici son site Web: https://ameliecyr002.wixsite.com/ameliecyr
71.	
72.	le livre *Le piano muet* et la musique de Denis Gougeon, Ceci est une question difficile, tout dépend du niveau des élèves et des thématiques abordées
73.	Tenir debout (Fred Pellerin)
74.	
75.	J'en ai plus qu'une: Joe de Jean-Pierre Perreault Les productions jeune public de Pierre-Paul Savoie (PPS danse) Paysage de papier de Estelle Clareton La compagnie Bouge de là (les 26 lettres à danser)
76.	Toutes les œuvres de Virginie Brunelle, de cas public, de Louise Lecavalier.
77.	«La face cachée de la lune», Robert Lepage (2021)
78.	Incendies de Wajdi Mouawad et Belles sœurs.
79.	La poésie de David Goudreault
80.	La combine de Colombine de Marc Favreault
81.	Sursaut (compagnie de danse pour jeune public). Directrice artistique: Francine Chateauvert. L'ensemble de ses choregraphies seraient intéressantes à répertorier.
82.	AmplemanDanse En ces lieux, ils danseront Média et collaboration avec des patients souffrant de douleurs chroniques.

83.	Mononk Jules de l'auteur Jocelyn Sioui (œuvre littéraire et théâtrale)
84.	
85.	
86.	Bleu jeans bleu: choix des paroles, démarche de composition musicale et interprétation des œuvres.
87.	
88.	Pour mes élèves, Koriass est un artiste québécois bien inspirant.
89.	
90.	Pierre Bouchard artiste visuel
91.	
92.	Félis Leclerc: Le p'tit bonheur
93.	Des œuvres plus récentes en général, ex : Fils de quoi de Marie-Christine Lê-Huu
94.	
95.	Les 26 lettres à danser, matériel numérique, cartes et spactacle
96.	Tendre Estelle Clareton
97.	
98.	Tous les romans de François Gravel seraient digne d'en faire partie ;-)
99.	La série les oies blanches ou hommage a rosa luxembourg De Riopelle
100.	
101.	Etoile noire d'Émile Borduas https://www.aci-iac.ca/fr/livres-dart/paul-emile-borduas/œuvres-phares/letoile-noire Je ne parviens pas à trouver des extraits vidéos à part La minute du patrimoine (qui date de plusieurs années)

	déjà pour bien faire comprendre aux élèves comment la peinture et la société est entrée dans la modernité avec le Refus Global.
102.	Une seule ? Je n'arriverai pas à me décider dans les 12 prochaines minutes. Notre bassin artistique est riche, varié et malheureusement.. MÉCONNU ! (voir snobbé). Merci de l'intérêt sur lequel porte cette recherche !
103.	L'hommage à Rosa Luxembourg de Riopelle, vu à Québec. Nous devons permettre aux élèves de sortir pour voir.
104.	Simon Boulerice ainsi que les magnifiques créations de Dynamo THéâtre
105.	répertoire de chanson ex: Félix Leclerc en vidéo de bonne qualité.
106.	
107.	Jean Paul Riopelle Rosa Luxembourg
108.	
109.	Norval Morrisseau, Medicine Bear with Spirit Helpers
110.	
111.	
112.	
113.	Martin Bureau http://www.martinbureau.com/ Ses peintures et ses documentaires. Les murs du désordre pour les documentaires. From china with love 11 pour la peinture.
114.	
115.	
116.	

117.	Sol et Gobelet You Tube: https://www.youtube.com/results?search_query=sol+et+gobelet+jeu+de+mots
118.	Verrière de Frédéric Back, station Place-des-Arts (dévoilée en 1967)
119.	Yves Lambert - Sur la grande Côte ou autre chanson traditionnelle avec vidéo serait super ! (surtout pour voir et entendre les instruments du Québec, et placer un contexte historique) podorythmie, danse set carré !
120.	
121.	Alfred Pellan https://collections.mnbaq.org/fr/artiste/600000201 https://collections.mnbaq.org/fr/œuvre/600029313
122.	
123.	
124.	
125.	Michel De Broin, "Dendrites" https://ombrages.com/portfolio/œuvre-dart-dendrites/
126.	L'Odyssée d'Ulysse qui a été montée au TNM avec François Papineau, Sylvie Moreau et Pierre Lebeau entre 2000-2006. Une captation de cette pièce pour montrer la scénographie, ce serait magique.
127.	
128.	Louisette-Gauthier-Mitchell Les Superwomen (1967) Encre sur papier
129.	Jean-Paul Riopelle L'hommage à Rosa Luxembourg
130.	
131.	L'hommage à Rosa Luxembourg de Jean-Paul Riopelle. L'épée de l'artiste de Dan Brault

132.	
133.	
134.	
135.	"Rapaces" de René Derouin
136.	
137.	
138.	Steve Gagnon « Pour qu'il y ait un début à votre langue »
139.	
140.	Madame Bolduc, Les maringouins (plusieurs compilations sur CD ou sur Itune)
141.	Jacques Newashish HIVER Œuvre d'une série
142.	
143.	
144.	
145.	/Users/pierrepepin/Desktop/DSC_7323.JPG.pdf PIERRE PEPIN ARTISTE
146.	
147.	
148.	
149.	La musicographie de Félix Leclerc
150.	

151.	Alfred Pellan, Jardin d'Olivia.1968.
152.	Karine Giboulo, all you can eat.
153.	Chantal du Pond ,du front tout le tour de la tête, vidéo chez art prim je crois
154.	
155.	
156.	C'est tellement vaste au sujet de la musique québécoise. C'est certain que je suis toujours un peu triste lorsque je remarque la non connaissance des artistes québécois(es) Par contre je remarque qu'en parcourant la musique québécoise en passant par son patrimoine traditionnel (cours trad666) l'intérêt parfois se développe progressivement.
157.	Geneviéve Guénette, « Occidental healing mandal », autour du bloc, http://www.autourdubloc.com/ https://www.blurb.com/books/10122180-autour-du-bloc
158.	Mathieu Binette Sherbrooke rond point
159.	
160.	
161.	887 de Robert Lepage
162.	
163.	
164.	« Joe » de Jean-Pierre Perreault
165.	Les Plouffe est un film québécois réalisé par Gilles Carle en 1981. Le film reprend au cinéma les célèbres personnages du roman, ayant le même titre, de Roger Lemelin paru en 1948. La Famille Plouffe a été une première adaptation du roman à la radio en 1952. De 1953 à 1959, une adaptation télévisée, sous forme de feuilleton hebdomadaire, a captivé toute une génération de téléspectateurs québécois.
166.	
167.	O'VERTIGO, LOUISE LECAVALIER, PAUL-ANDRÉ FORTIER, LOUISE BÉDARD, JEANNE RENAUD, FRANÇOISE SULLIVAN, MARTINE EPOQUE AVEC LE GROUPE NOUVEL AIR

	AMPLEMAN DANSE, RUBERBANDANCE, LYDIA BOUCHARD, TEAM WHITE, ALEX ET ALEX, , ANNE PLAMONDON, NICOLAS ARCHAMBAULT, VIRGINI BRUNELLE, SYLVAIN ÉMARD, MARIE-CHOUINARD, CAS PUBLIC, LES BALLETS JAZZ DE MONTRÉAL, LES GRANDS BALLETS CANADIEN
168.	Théâtrale, Les belles-soeurs de Michel Tremblay Arts Visuel, L'œuvre de Jean-Paul Riopelle Chorégraphique, Joe, Jean-Pierre Perrault Musicale, Gilles Vignault Littéraire, Michel Tremblay, Les chroniques du Plateau Mont-Royal
169.	
170.	Michel Goulet
171.	Angèle Dubeau et la Pietà : CD : Musique de jeux vidéo Titres: Angry birds, Tetris et Le secret de Mana https://geekbecois.com/jeux-video-angele-dubeau-la-pieta-musique-de-jeux-video/ https://www.youtube.com/watch?v=HJAQql5AMFQ
172.	
173.	Vous êtes cruels! ;) Difficile, juste une œuvre... Je vais donc proposer un artiste : Marc Séguin. Artiste multidisciplinaire, jeune, avec un pied dans le contemporain mais un autre dans des racines plus traditionnelles.
174.	Félix Leclerc : petit bonheur
175.	
176.	Marc-Aurèle Fortin. L'Orme à pont Viau.
177.	
178.	
179.	
180.	Le Roi des oiseaux de Élise Gravel, Édition Scholastic Canada
181.	Groupe: Cursed Dimension Titre: Conquest of Sumeria

	Groupe d'anciens étudiants universitaires / musique accessible aux élèves du 3e cycle et du secondaire. https://curseddimension.bandcamp.com/
182.	
183.	
184.	Jean-Paul Riopelle - Composition
185.	Y'a tellement à connaitre. Il serait pertinent que chacune des disciplines soit exposée sous ses diverses formes d'exploitations, de représentations. Joignez des profs du présco à l'université, des artistes, des gens de Musées, de salles de spectacles et vous façonnerez un superbe répertoire.
186.	Robert Lepage -Ex Machina La trilogie des dragons
187.	
188.	Betty Goodwin La série des nageurs
189.	
190.	Jean-Pierre Perreault "Joe" Fondation Jean-Pierre Perreault.
191.	
192.	Tara Q'iwa Pour violoncelle (Emilie Girard-Charest) et tarkas Composée en collaboration avec Jorge Diego Vazquez Salvagno
193.	Tex Lecor, Marc-Aurèle Fortin
194.	
195.	
196.	

197.	
198.	
199.	
200.	L'épopée de Gilgamesh du Petit théâtre de Sherbrooke (2004), texte de Michel Garneau et mise en scène d' Isabelle Cauchy et Marcelle Hudon. Il s'agit du spectacle pour l'enfance et la jeunesse qui m'a le plus marqué à vie. De plus, la mise en scène regorge d'exemples riches pour illustrer des concepts du programme à enseigner.
201.	Félix Leclerc - Répertoire Musicale
202.	Alfred Pellan : « le Bambin »
203.	
204.	
205.	
206.	
207.	J
208.	Malheureusement on ne connaît pas le répertoire québécois Triste réalité
209.	N'importe quelle œuvre de Stikki Peaches ou de Miss Me!
210.	Je propose les pièces du théâtre les Plouks, surtout la pièce Le sac de chips de l'auteur Éric Marcoux.
211.	
212.	Belles-Soeurs, théâtre musical.
213.	

214.	Toutes les œuvres de Dan Brault!!! Mais ma préféré est devenir grand avec les élèves du premier cycle du secondaire. Je l'utilise pour ma première C2 en sec 1
215.	Tout doucement Rubberbandance
216.	La pièce de théâtre Je suis William pour tous les aspects dont elle traite admirablement : thématiques, utilisation du chant, utilisation des costumes, scénographie, enjeux, répertoire, etc.
217.	
218.	
219.	Albertine en cinq temps
220.	
221.	
222.	
223.	Ebnfloh company (Alexandra "Spicey" Landé) Pièce: In-ward
224.	
225.	
226.	Bouge de là, toutes les créations
227.	Shana Strauss, Memory keepers, 2017. Cette œuvre a été exposée au MBAM en 2018 dans le cadre de l'exposition: Nous sommes d'ici: l'art contemporain des Noirs canadiens.
228.	
229.	
230.	Marionnettes

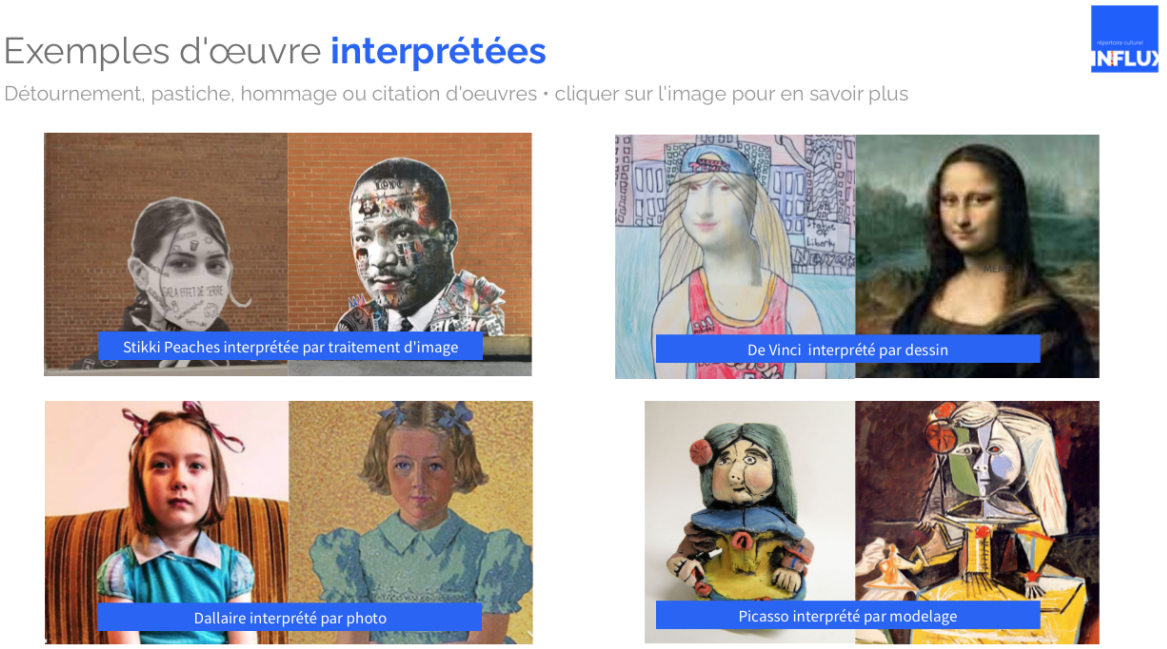
231.	Corno, Riopelle, Arthur Villeneuve
232.	
233.	
234.	René Derouin : La traversée du territoire
235.	
236.	
237.	La maison d'Arthur Villeneuve.
238.	
239.	887 de Robert Lepage
240.	
241.	Des chorégraphies des premières nations. Hip hop contemporain.
242.	Gratien Gélinas - Simon Boulerice
243.	
244.	
245.	
246.	
247.	Jean- paul Lemieux La noce
248.	

249.	
250.	
251.	Johanne Corno
252.	
253.	
254.	Caribou boréal de Karine Giboulo
255.	Difficile ! Don Quichotte de Jean-Pierre Ronfard, Éd. Leméac
256.	
257.	En pièces détachées, de Michel Tremblay Réponse très difficile!!!! Plusieurs choix!!!!
258.	
259.	Alexandra Spicey Landé, In-ward (MARS 2020)
260.	
261.	
262.	cabaret neige noire, dominique champagne
263.	
264.	Wadjid Mouawab Zone de Marcel Dubé
265.	Robert Lepage / La trilogie des dragons

ANNEXE F

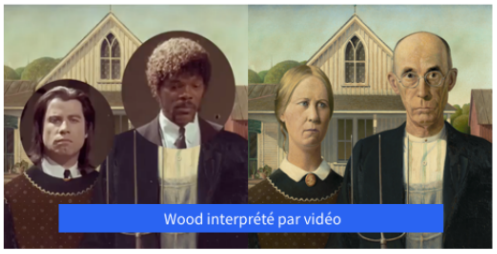
EXEMPLES DE RÉALISATIONS INTERPRÉTATIVES EN LIEN AVEC LA COMPÉTENCE INTERPÉTER

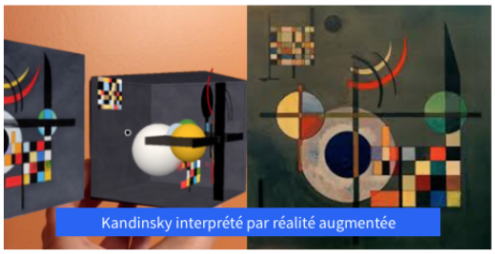
Pour voir la version interactive de cette infographique, cliquer ici : https://view.genial.ly/5fb1645e45357f0cf217b5fa/horizontal-infographic-lists-œuvres-interpretees



Exemples d'œuvres **interprétées**

Détournement, pastiche, hommage ou citation d'oeuvres • cliquer sur l'image pour en savoir plus





Exemples d'œuvres **interprétées**

Détournement, pastiche, hommage ou citation d'oeuvres • cliquer sur l'image pour en savoir plus

ANNEXE G

LETTRES D’APPUI

Montréal, 2 février 2021

Andrée-Caroline Boucher

Conseillère pédagogique

Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

Il me fait plaisir de vous informer que notre organisation est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

L'AQESAP, en tant qu'association soutenant les enseignants en arts plastiques et qui appuie la culture, est très fière et heureuse de cette initiative.

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

Président AQESAP

Marc Laforest

MUSÉE DES BEAUX-ARTS MONTRÉAL MUSEUM OF FINE ARTS

Montréal, le 29 janvier 2021.

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame Boucher,

Le département d'Éducation et du Mieux-Être du Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM) est heureux d'appuyer l'initiative du RÉCIT- domaine des arts, dans le développement du projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Le Musée des Beaux-Arts de Montréal (MBAM) en tant que passeur culturel, accueille et collabore avec les enseignants.es et autres acteurs issus du milieu scolaire, en vue de rendre la culture et plus particulièrement, la collection encyclopédique du MBAM, accessible à tous. Nous travaillons également avec divers organismes communautaires afin de faire rayonner nos collections par une médiation culturelle centrée sur le mieux-être par l'art.

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière respectueuse et équitable.

C'est donc avec grand plaisir que nous souhaitons contribuer à cette initiative importante qui enrichit la nature du travail qu'un.e enseignant.e entreprend au quotidien, et par conséquent, laisse des traces tangibles dans l'apprentissage de nos élèves.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

Mélanie Deveault
Directrice de l'éducation et du mieux-être

Montréal, 31 janvier 2021

Élie Mainville
Présidente de l'AQEDÉ
Association québécoise des enseignants en danse à l'école

Objet : Appui à votre projet Répertoire culturel INFLUX

Il me fait plaisir de vous informer que notre organisation est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

L'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école, c'est d'abord une communauté de pédagogues de la danse, organisée par un Conseil d'administration qui veille aux intérêts de la profession tant en agissant auprès de leurs membres qu'auprès des instances décisionnelles. Depuis 2009, l'AQEDÉ travaille à faire valoir et reconnaître la profession de ses membres ainsi que la danse dans le secteur de l'éducation. Elle offre des formations adaptées aux enjeux et réalités de l'enseignement de la danse à l'école et développe du matériel didactique pour outiller les enseignants dans leur quotidien en plus d'encourager l'innovation pédagogique.

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

Élie Mainville

Fédération
des Associations
de Musiciens Éducateurs
du Québec

Austin, le 27 janvier 2021

Madame Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts
3700 rue Rachel Est
Montréal, QC
H1X 1Y6

Objet : Appui au projet de Répertoire culturel INFLUX

Par courriel

Madame,

Au nom de la FAMEQ, il me fait plaisir, par la présente, de vous confirmer notre appui au projet de Répertoire culturel INFLUX. Le fait de rendre accessible les œuvres du patrimoine québécois libres de droit auprès des différents milieux scolaires, répond à des besoins maintes fois réitérés par nos membres.

La FAMEQ représente les musiciens éducateurs du Québec de tous niveaux académiques depuis 1967. À ce titre, nous sommes des témoins privilégiés de leur créativité et de l'innovation pédagogique qu'ils déploient par divers moyens, pour le bien de leurs élèves.

La question des droits d'auteurs nous interpelle directement et votre projet représente une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

Nous espérons que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, et je vous réitère notre engagement à y contribuer.

Cordialement,

Stéphane Proulx
Président

Nicolet, 25 janvier 2021

Marie-Josée Marineau-Harnois, conseillère pédagogique

Présidente de l'Association des Conseillères et des Conseillers

Pédagogiques du Québec

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

Il me fait plaisir de vous informer que notre organisation est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

L'Association des Conseillères et Conseillers Pédagogiques du Québec soutient le développement professionnel en créant un réseau entre les membres et avec des partenaires.

Notre vision se définit ainsi : Être une communauté de conseillères et de conseillers pédagogiques issus des institutions scolaires du Québec et réseautés autour d'une identité professionnelle reconnue

Notre mission est de soutenir le développement professionnel des conseillères et conseillers pédagogiques des institutions scolaires du Québec par la création d'un réseau entre les membres et avec des partenaires

Ainsi, la question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

DANSE DANSE

Montréal, le 20 janvier 2021.

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui au projet de Répertoire culturel INFLUX.

Madame,

C'est avec enthousiasme que je vous fais part du soutien de Danse Danse quant au développement du projet Influx.

Danse Danse en bref.

Diffuseur associé à la Place des Arts, Danse Danse propose de découvrir le meilleur de la danse contemporaine d'ici et d'ailleurs à travers une programmation diversifiée d'œuvres originales et de pièces marquantes du répertoire contemporain.

Ayant pour mission l'avancement et le rayonnement de la danse contemporaine, l'organisme favorise l'accessibilité à l'art par le développement de programmes d'action culturelle, en plus de soutenir des créateurs à des moments clés de leur carrière.

Danse Danse contribue enfin fièrement au rayonnement international de Montréal, capitale de danse, métropole du mouvement.

Pour quelles raisons nous soutenons le projet Influx.

Il nous apparait fort à propos de créer un répertoire culturel d'œuvres québécoises dans les 4 arts à destination du milieu scolaire, facilement accessible par celui-ci et respectant l'écosystème du milieu culturel : droits d'auteur versés aux artistes, transparence du processus de développement, dialogue avec des organismes culturels-clés dans le paysage artistique québécois, et bien sûr avec le milieu de l'éducation.

Centre
de services scolaire
des Affluents
Québec

Terrebonne, le 5 janvier 2021

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

J'ai le grand plaisir de vous informer que le Centre de services scolaire des Affluents est heureux de vous appuyer dans le développement de votre projet *Répertoire culturel INFLUX* dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Le Service des ressources éducatives du CSSDA considère que cet outil est essentiel afin d'offrir aux enseignants des ressources significatives pour soutenir les apprentissages des élèves.

La question des droits d'auteur nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le *Répertoire culturel INFLUX* recevra l'aide financière nécessaire à son développement.

Cordialement,

Jean-François Trottier
Directeur adjoint des services éducatifs
Centre de services scolaire des Affluents

THÉÂTRES UNIS ENFANCE JEUNESSE

Montréal, le 7 janvier 2021

Madame André-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Intérêt pour le projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

Nous avons pris connaissance avec beaucoup d'intérêt de votre projet de répertoire culturel INFLUX.

Théâtre Unis Enfance Jeunesse (TUEJ) représente plus d'une cinquantaine de producteurs québécois de théâtre professionnel pour les jeunes publics. TUEJ a pour mission de représenter ses membres et de défendre leurs intérêts, de négocier et de gérer les ententes collectives avec des associations d'artistes, de favoriser le développement des compagnies de théâtre jeune public professionnelles et de travailler activement à la fréquentation et à la promotion, de même qu'à la pérennisation des arts de la scène destinés aux enfants et aux jeunes.

Les producteurs membres de TUEJ sont conscients des difficultés qu'éprouvent les enseignants en art dramatique à avoir accès à des œuvres québécoises de qualité pour bien effectuer leur tâche d'enseignement. Pour les producteurs et les artistes qui œuvrent pour les jeunes publics, les enseignants sont des transmetteurs de passion et des partenaires importants dans la médiation entre les étudiants et l'œuvre dramatique.

Vous n'êtes probablement pas sans savoir que notre organisme travaille actuellement en partenariat avec l'ATEQ et la Maison Théâtre à doter les enseignants en art dramatique d'outils pédagogiques disponibles en ligne qui leur permettront de mieux jouer leur rôle de passeur culturel et de leur faciliter la réalisation de leur mandat en ce qui a trait à « l'appréciation des œuvres dramatiques ». Ce projet s'intitule *Scène en images*; il est réalisé dans le cadre d'un lab culturel soutenu par Culture pour tous.

Nous souscrivons donc tout à fait vos objectifs puisque nous les partageons.

La diffusion d'œuvres dramatiques comporte toutefois, comme vous le savez, plusieurs enjeux et défis auxquels nous sommes encore confrontés et qui ont été accentués par la pandémie de la COVID-19. Parmi ceux-ci, mentionnons la question des droits d'auteur pour la diffusion en ligne de spectacles dans le cadre des ententes collectives entre les producteurs en théâtre et les associations d'artistes.

Nous espérons que vous recevrez l'aide financière qui vous sera nécessaire pour mener à bien votre projet. Nous sommes évidemment très intéressés à collaborer avec votre organisme à la réflexion menant à la réalisation du volet arts de la scène du projet INFLUX. Le moment venu, nous pourrons encourager la collaboration des producteurs et des artistes. Nous verrons également à nous assurer du respect des ententes collectives auxquelles ils sont astreints, des aménagements qu'il faudrait éventuellement apporter à celles-ci et de la reconnaissance de l'importance du rôle des diffuseurs dans le processus de la diffusion des œuvres dramatiques et dans les relations avec le milieu scolaire au Québec.

Merci de nous tenir au courant de la suite des choses.

Cordialement,

Pierre Tremblay
Directeur général

THÉÂTRES UNIS ENFANCE JEUNESSE
911, rue Jean-Talon Est, Bureau 217, Montréal (Québec) H2R 1V5
(514) 380-2337 - info@tuej.org - www.tuej.org

JEAN PAUL
RIOPELLE
FONDATION | FOUNDATION

Montréal, le 5 janvier 2021

Madame Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui de la Fondation Jean Paul Riopelle au développement du projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

La Fondation Jean Paul Riopelle est fière de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Créée en septembre 2018, la Fondation Jean Paul Riopelle célèbre la vie, les réalisations et l'héritage de l'artiste à travers la conservation, la mise en valeur et la diffusion de son œuvre. Grâce à son approche novatrice, à des programmes créatifs, à l'importance qu'elle accorde à la recherche, à l'éducation aux arts, à des partenariats et des collaborations inusités, la Fondation vise notamment à éveiller la fierté des Québécois.e.s envers l'un des artistes les plus reconnus du 20e siècle et inspirer les futures générations d'artistes et d'amateurs d'art visuel afin qu'ils puissent développer leur plein potentiel créatif, tout en appréciant mieux l'importance de Jean Paul Riopelle dans l'histoire de l'art et sa contribution au patrimoine culturel national et international.

Au nombre de ses objectifs fondamentaux, la Fondation vise, outre un soutient à la relève, à agir à titre de dépositaire et de centre de référence en matière d'apprentissage, de savoir, d'échanges et de transmission des connaissances relatives à Riopelle et son œuvre. L'accessibilité du répertoire, en ce sens, nous apparait un outil essentiel pour les milieux scolaires.

La question des droits d'auteurs nous tient particulièrement à cœur. Votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre entière collaboration.

La directrice générale,

Manon Gauthier

CP 39031 CP St-Alexandre • Montréal • Québec • H3B 0B2
900 - 1333 West Broadway • Vancouver • British Columbia • V6H 4C2

www.fondationriopelle.com

ORCHESTRE SYMPHONIQUE DE QUÉBEC

Québec, le 17 décembre 2020

Madame Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Chère madame Boucher,

Il me fait plaisir de vous informer que notre organisation est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

L'Orchestre symphonique de Québec interprète et fait la promotion de la musique symphonique. Il offre des concerts et des activités musicales et éducatives à des publics de tous âges et de tous horizons dans la Capitale-Nationale, mais aussi au Québec et au-delà. Chef de file en éducation et en médiation culturelle, l'Orchestre contribue à la démocratisation de la musique symphonique auprès des jeunes avec des projets innovants tels que le Zoo musical et la plateforme numérique éducative la Galerie symphonique, les Matinées symphoniques et les Notes à répétition. En lien avec ses projets éducatifs, l'Orchestre s'est vu décerné le Prix de la Société du Palais Montcalm (2014) pour sa contribution remarquable à l'éducation musicale et au développement des jeunes publics et, conjointement avec l'école secondaire de la Seigneurie, le prix régional et le prix national ESSOR (2015).

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable. C'est donc avec enthousiasme que nous appuyons ce projet, qui s'inscrit dans la lignée de nos collaborations fructueuses avec le milieu scolaire et de notre mission éducative.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

Astrid Chouinard
Présidente-directrice-générale
Orchestre symphonique de Québec

Montréal, 11 décembre 2020

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

Il me fait plaisir de vous informer que j'appuie sans réserve votre projet de Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Je suis conseillère pédagogique en musique au Centre de services scolaire de Montréal depuis près de douze ans et je constate au quotidien combien un tel répertoire serait utile tant pour les spécialistes en musique que pour leurs élèves, particulièrement pour développer la compétence *Apprécier des œuvres musicales.*

La question des droits d'auteurs me tient particulièrement à cœur, car je travaille étroitement avec des compositeurs et des interprètes québécois qui produisent des œuvres de grande qualité. Faute d'y avoir accès, leurs productions restent malheureusement méconnues auprès des jeunes. Votre projet est une solution qui permettrait à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et surtout équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, de mon côté, je vous réitère mon engagement à y contribuer à la mesure de mes moyens.

Cordialement,

Hélène Lévesque

Hélène Lévesque
Conseillère pédagogique en musique
Centre de services scolaire de Montréal
levesquehe@csdm.qc.ca

Montréal, le 11 décembre 2020

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts
Objet : Appui à votre projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

J'ai le plaisir de vous informer que l'ATEQ est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet "Répertoire culturel INFLUX" dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

L'association Théâtre Éducation du Québec est l'association des enseignants spécialistes en art dramatique du Québec.

Une des missions de L'Ateq est de réunir ses membres en organisant divers événements ponctuels pour favoriser l'échange et le ressourcement et ainsi stimuler la recherche pédagogique et créatrice de l'enseignement de l'art dramatique et du théâtre. C'est lors de ces événements, organisés depuis plusieurs années et en rassemblant les spécialistes en arts, que nous avons constaté et entendu le besoin criant de ressources didactiques relié à la compétence apprécier des œuvres dramatiques. Ce besoin est évident pour tous les enseignants et les élèves du Québec, mais encore plus criant en régions éloignées où le contact avec les artistes est souvent complexe, voire même impossible.

Quoique ne remplaçant jamais le contact réel avec l'art vivant en direct, le "Répertoire culturel INFLUX" pourrait pallier en partie à ce manque en hébergeant et diffusant des extraits vidéos de pièces de théâtre québécoises. Ce répertoire permettra aux élèves du Québec de développer et consolider leur compétence "apprécier des œuvres dramatiques".

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable. L'acquittement équitable de droits d'auteurs assure une continuité dans la création de contenu théâtral québécois de qualité.

En espérant que le "Répertoire culturel INFLUX" recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

Cordialement,

Simon Caplette Charette

Simon Caplette Charette
Président de L'Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ)
Spécialiste en art dramatique et coordonnateur du département des arts au collège Notre-Dame-de-Lourdes
www.theatreeducation.qc.ca

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21e siècle cadre21

Mercredi 9 décembre 2020

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui au projet de Répertoire culturel INFLUX

Madame,

La présente est pour signifier l'appui du CADRE21 dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Le CADRE21 – Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21e siècle – est un projet à but non lucratif qui a comme mandat de desservir le monde de l'éducation francophone. Nous sommes notamment impliqués dans la formation continue des enseignants du préscolaire-primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle au Québec. La récente mise en ligne de la formation Passeur culturel traduit bien l'intérêt que nous avons pour la culture.

Ainsi, la question des droits d'auteurs nous tient particulièrement à coeur et le projet de Répertoire culturel INFLUX nous semble une solution innovante pour permettre à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière conviviale, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, le CADRE21 réitère son engagement à y contribuer à la mesure de ses moyens.

Cordialement,

Sébastien Stasse,
Directeur - formation et recherche CADRE21
(438) 469-2121 poste 267
sebastien.stasse@cadre21.org

cadre21

Parc des Champs-de-Bataille
Québec (Québec) G1R 5H3
418 643-2150
1 866 220-2150
mnbaq.org

Le 12 janvier 2021

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique
Service national du RÉCIT, domaine des arts

Objet : Appui au projet de RÉPERTOIRE CULTUREL

Madame,

Il me fait plaisir de vous informer que notre organisation est heureuse de vous appuyer dans le développement de votre projet Répertoire culturel INFLUX dont l'objectif est de rendre accessible le patrimoine québécois auprès des différents milieux scolaires.

Le Musée national des beaux-arts du Québec a pour fonctions de faire connaître, de promouvoir et de conserver l'art québécois de toutes les périodes, de l'art ancien à l'art actuel, et d'assurer une présence de l'art international par des acquisitions, des expositions et d'autres activités d'animation. (*Loi sur les musées nationaux*, RLRQ, chapitre M-44)

La question des droits d'auteurs nous tient à cœur et votre projet est une solution qui permettra à tous les acteurs de l'éducation de mettre en valeur le patrimoine culturel québécois auprès des apprenants de manière fluide, respectueuse et équitable.

En espérant que le Répertoire culturel INFLUX recevra le financement nécessaire à son développement, je vous réitère notre engagement à y contribuer à la mesure de nos moyens.

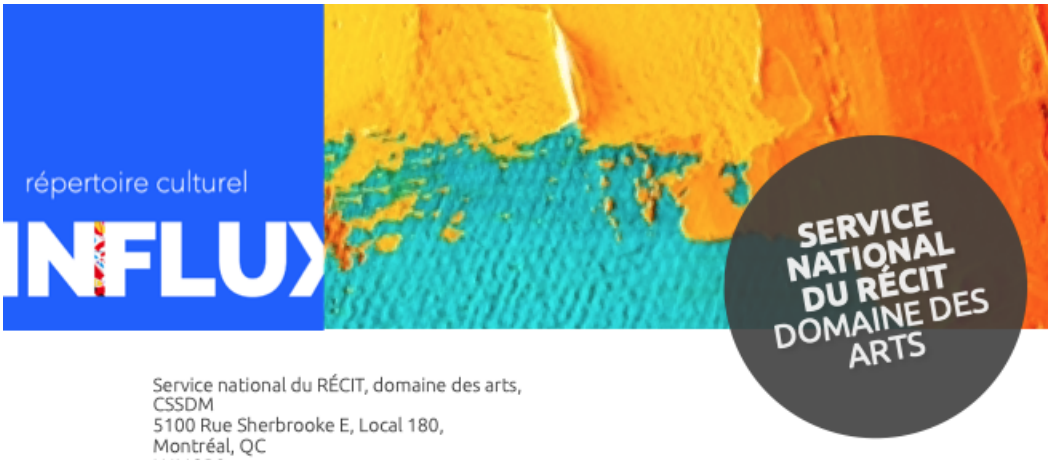
Cordialement,

Valérie Allard
Responsable de la médiation scolaire

Musée national
des beaux-arts
du Québec
Québec

ANNEXE H

LETTRES AUX MINISTRES



Service national du RÉCIT, domaine des arts,
CSSDM
5100 Rue Sherbrooke E, Local 180,
Montréal, QC
H1V 3R9

Montréal, 15 janvier 2021

À : Monsieur le Ministre Jean-François Roberge, Ministère de l'Éducation
Objet : Projet RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX

Monsieur le Ministre ,

Permettez-moi de porter à votre attention le projet de Répertoire culturel INFLUX. D'abord, j'aimerais vous présenter notre organisation : le service national du RÉCIT, domaine des arts. Nous faisons partie d'un réseau de personnes-ressources au service du personnel scolaire dans les écoles du Québec. La coordination de notre service est assurée par la Direction des ressources didactiques et pédagonumériques du MEQ. Notre service, dédié aux quatre disciplines artistiques, a comme mandat de favoriser le développement de la compétence relative aux technologies de l'information et de la communication (TIC) chez les élèves et les enseignants par différentes stratégies. Ces stratégies incluent notamment la création d'un réseau humain qui échange, agit, crée, partage et construit ensemble, dans une perspective d'intelligence collective stimulante et engageante.

À cet égard, nous avons élaboré un projet de répertoire culturel, nommé INFLUX qui se résume brièvement à une interface qui permettrait l'accès à une banque de reproductions numériques d'œuvres du patrimoine québécois, oeuvres d'art visuel, musicales, dramatiques, de danse et littéraires, et ce, à des fins éducatives. Pour en savoir plus sur ce projet, nous vous invitons à consulter cette présentation en ligne.

Ce projet, qui fait plus que jamais sens en ce contexte de pandémie, vous a été soumis via une note (SC-42149) rédigée par Geneviève Côté, responsable des programmes d'études du domaine des arts et des dossiers Culture-Éducation. Cette note portait sur plusieurs propositions visant à faire rayonner la culture québécoise, dont INFLUX, et a circulé les derniers mois au Ministère de l'Éducation.

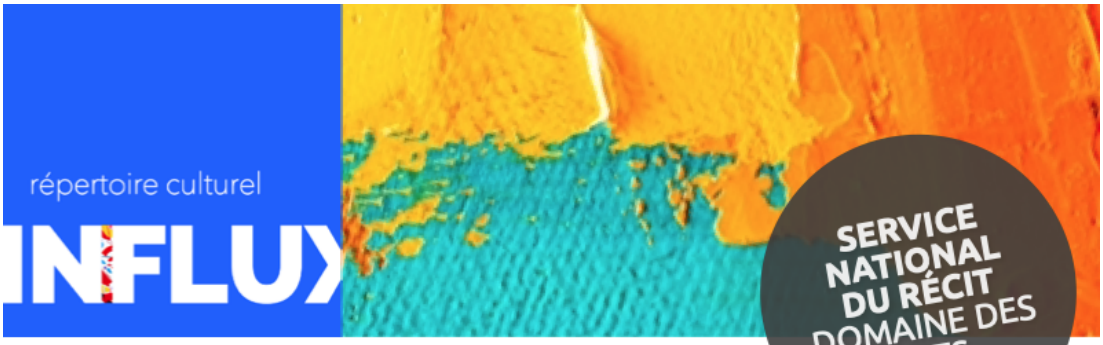
C'est dans le but de concrétiser cet outil permettant d'intégrer la dimension culturelle et le patrimoine québécois dans nos écoles que nous sollicitons votre appui sous forme d'une aide financière. Vous trouverez en annexe un portrait des prévisions budgétaires globales et du soutien financier que nous espérons obtenir de votre ministère. Ainsi, vous trouverez en annexe une prévision budgétaire plus explicite à ce sujet.

Nous tenons à vous remercier de l'attention que vous porterez à cette demande dans le cadre d'une action concertée entre le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications. Nous espérons vivement que la proposition constituera une occasion de collaboration entre vos ministères respectifs. Nous demeurons disponibles pour répondre à vos questions.

Espérant une réponse favorable, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Ministre, nos salutations les plus distinguées.

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique et responsable du Service national du RÉCIT,
domaine des arts, MEQ, CSSDM.
andree-caroline.boucher@recitarts.ca

p.j :
— Prévision budgétaire



Service national du RÉCIT, domaine des arts,
CSSDM
5100 Rue Sherbrooke E, Local 180,
Montréal, QC
H1V 3R9

Montréal, 15 janvier 2021

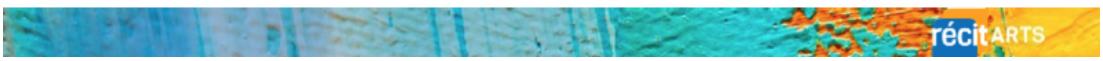
À : Madame la Ministre Nathalie Roy, Ministère de la Culture et des Communications

Objet : Projet RÉPERTOIRE CULTUREL INFLUX

Madame la Ministre ,

Permettez-moi de porter à votre attention le projet de Répertoire culturel INFLUX. D'abord, j'aimerais vous présenter notre organisation : le service national du RÉCIT, domaine des arts. Nous faisons partie d'un réseau de personnes-ressources au service du personnel scolaire dans les écoles du Québec. La coordination de notre service est assurée par la Direction des ressources didactiques et pédagonumériques du MEQ. Notre service, dédié aux quatre disciplines artistiques, a comme mandat de favoriser le développement de la compétence relative aux technologies de l'information et de la communication (TIC) chez les élèves et les enseignants par différentes stratégies. Ces stratégies incluent notamment la création d'un réseau humain qui échange, agit, crée, partage et construit ensemble, dans une perspective d'intelligence collective stimulante et engageante.

À cet égard, nous avons élaboré un projet de répertoire culturel, nommé INFLUX qui se résume brièvement à une interface qui permettrait l'accès à une banque de reproductions numériques d'œuvres du patrimoine québécois, oeuvres d'art visuel, musicales, dramatiques, de danse et littéraires, et ce, à des fins éducatives. Pour en savoir plus sur ce projet, nous vous invitons à consulter cette présentation en ligne.



Ce projet, qui fait plus que jamais sens en ce contexte de pandémie, a été soumis à plusieurs membres de votre équipe du Ministère de la Culture et des Communications, ainsi qu'au Ministre de l'Éducation, Monsieur Jean-François Roberge. En effet, une note à cet égard (SC-42149), a été rédigée par Geneviève Côté, responsable des programmes d'études du domaine des arts et des dossiers Culture-Éducation, MEQ, et portait sur plusieurs propositions visant à faire rayonner la culture québécoise, dont INFLUX. Il s'avère que le Ministre a grandement apprécié la nature de ce projet.

C'est dans le but de concrétiser cet outil permettant d'intégrer la dimension culturelle et le patrimoine québécois dans nos écoles que nous sollicitons votre appui sous forme d'une aide financière. Vous trouverez en annexe un portrait des prévisions budgétaires globales et du soutien financier que nous espérons obtenir de votre ministère. Ainsi, vous trouverez en annexe une prévision budgétaire plus explicite à ce sujet.

Nous tenons à vous remercier de l'attention que vous porterez à cette demande dans le cadre d'une action concertée entre le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications. Nous espérons vivement que la proposition constituera une occasion de collaboration entre vos ministères respectifs. Nous demeurons disponibles pour répondre à vos questions.

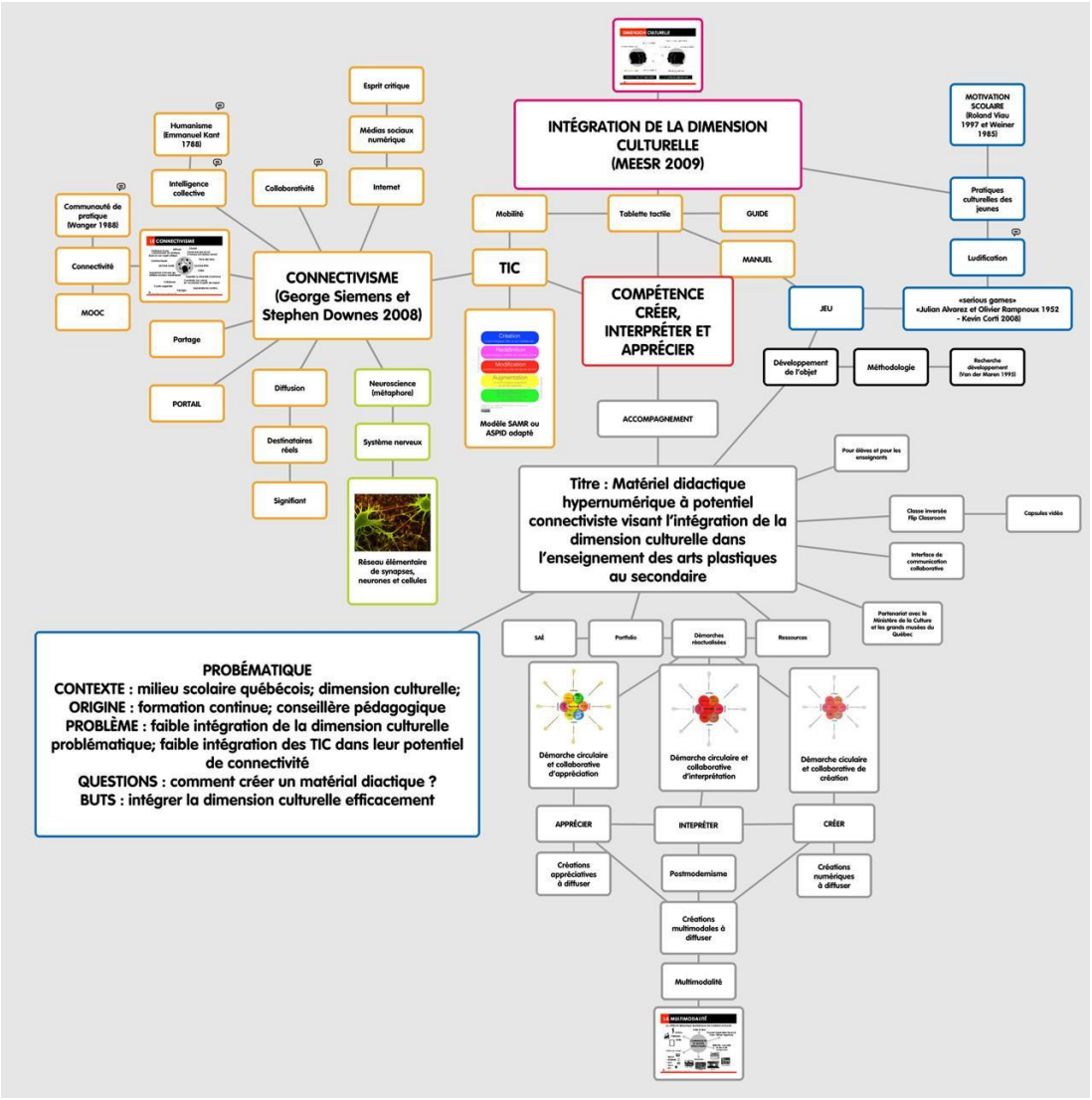
Espérant une réponse favorable, nous vous prions d'agréer, Madame la Ministre, nos salutations les plus distinguées.

Andrée-Caroline Boucher
Conseillère pédagogique et responsable du Service national du RÉCIT,
domaine des arts, MEQ, CSSDM.
andree-caroline.boucher@recitarts.ca

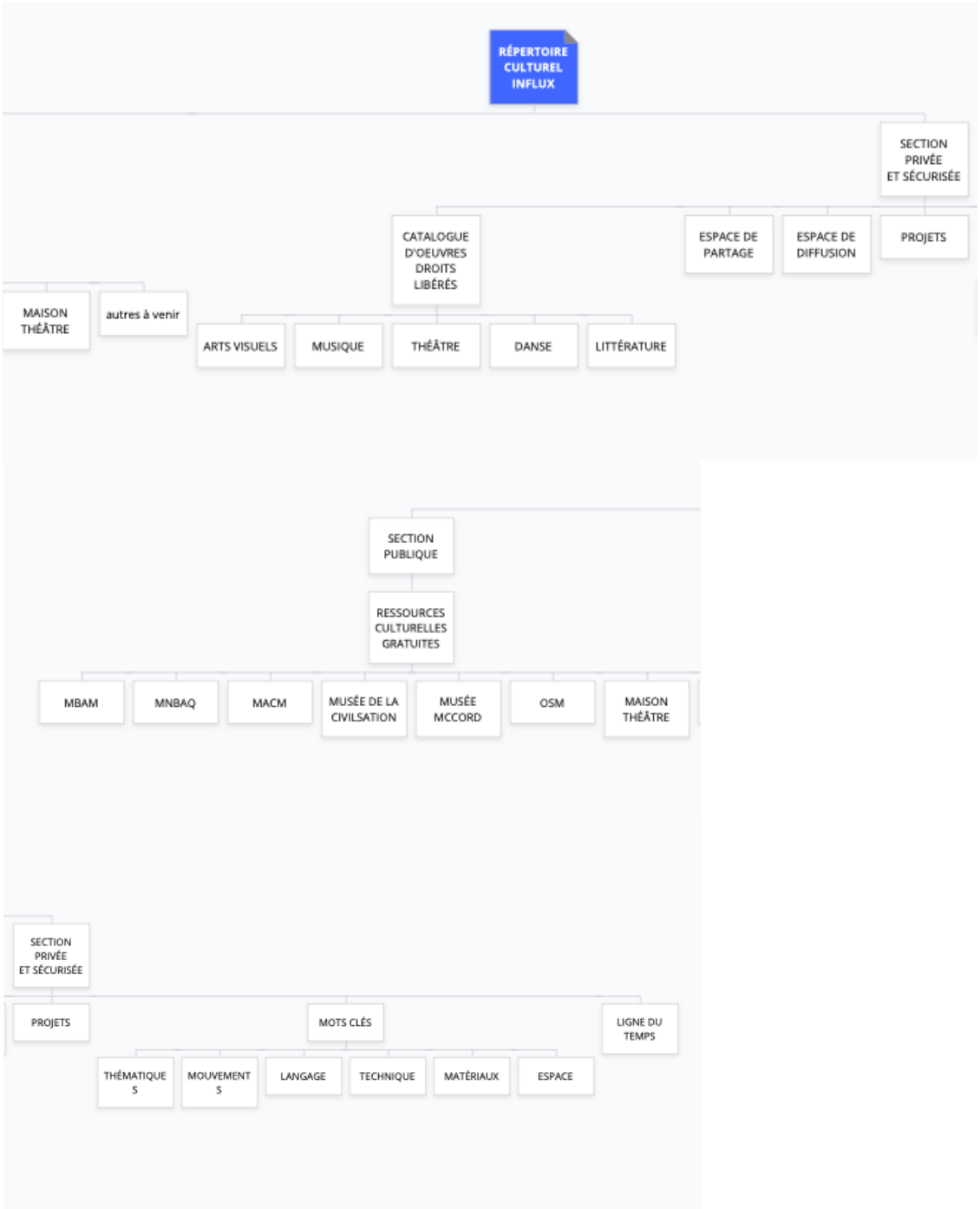
p.j :
— Prévision budgétaire

ANNEXE I

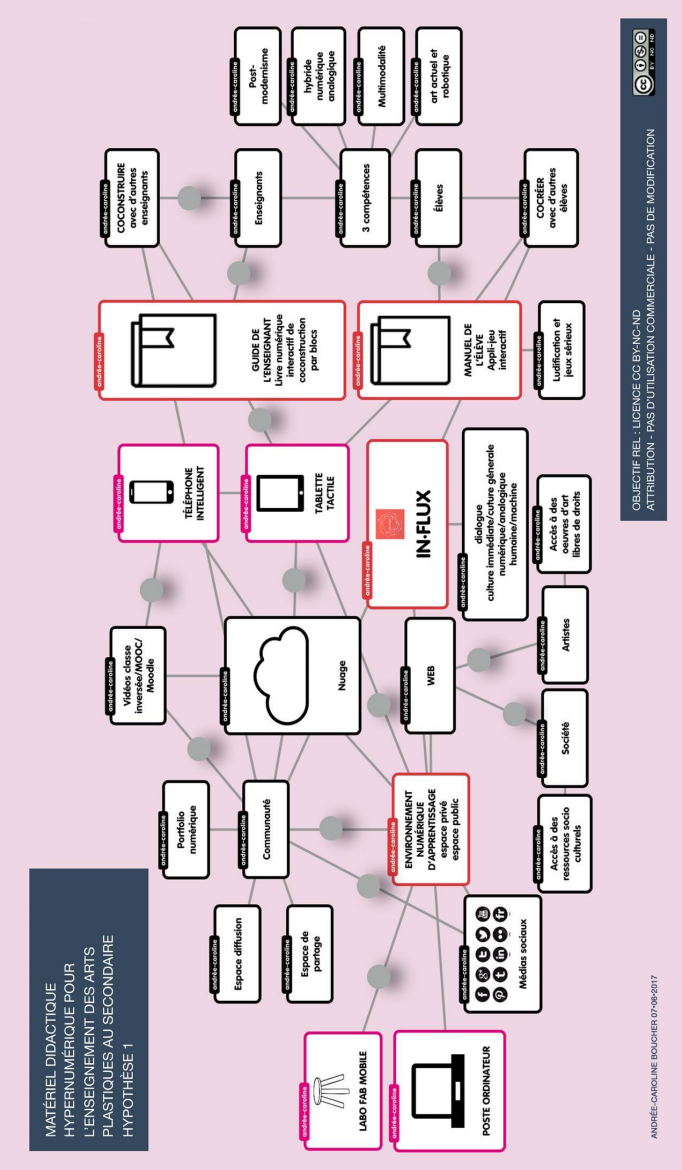
ARBORESCENCES



Premier schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2017. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/2942576



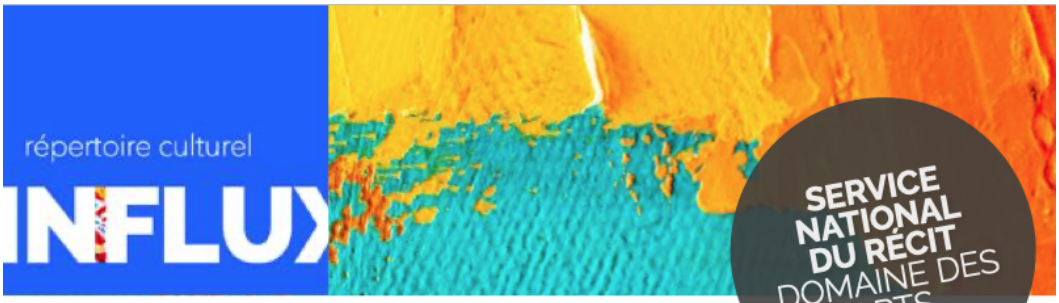
Arborescence du Répertoire culturel INFLUX (2019). Pour voir en ligne et en plus grand format : https://www.gloomaps.com/sQ7FDF7kFZ



Second schéma heuristique où une arborescence est pressentie pour le Répertoire culturel INFLUX, 2017. Pour voir en ligne et en plus grand format : https://app.popplet.com/#/p/4108829

ANNEXE J

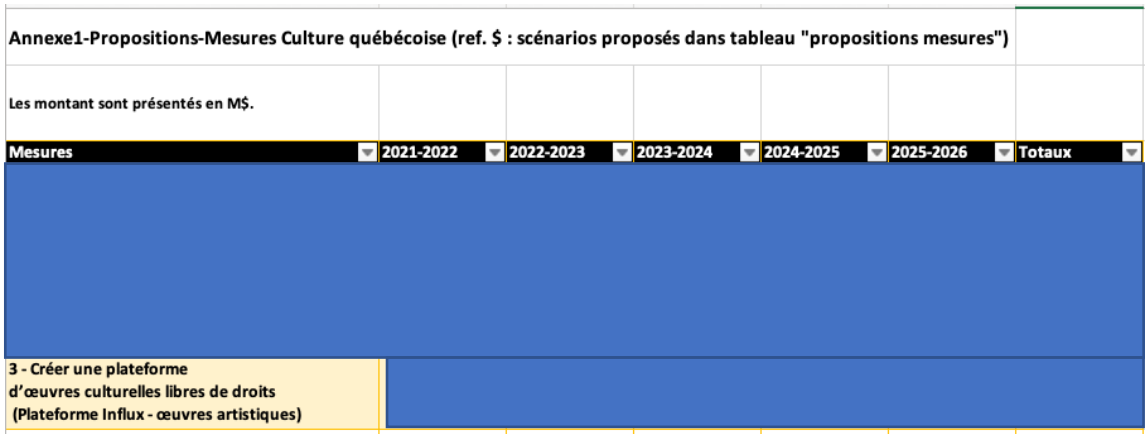
PLANIFICATIONS BUDGÉTAIRES



PRÉVISIONS BUDGÉTAIRES VERSION 07/12/2020

Obtention des licences relatives aux droits de reproduction et de communication par télécommunication pour 10 ans (611,97$ / œuvre). Ces frais devraient être assumés par la MCC via le Plan numérique culturel :	
• 100 œuvres en arts visuels:	61 197,25 $
• 100 œuvres en musique (à valider)	61 197,25 $
• 100 œuvres théâtrales (à valider)	61 197,25 $
• 100 œuvres de danse (à valider)	61 197,25 $
• 100 œuvres littéraires (à valider)	61 197,25 $
D'autre type d'oeuvres ou d'objets patrimoniaux (photos, documents d'archives, textes, etc.) pourront s'ajouter par la suite.	
Obtention des licences relatives aux droits de reproduction pour 10 ans pour INTERPRÉTATION : demande que cette permission soit incluse dans les licences précédentes.	0
Gestion des demandes de droits d'auteurs et classification : Technicien en gestion de document et des droits d'auteurs : (5 jours/ semaine: 70 000$/ an) > 3 ans	210 000 $
Développement du site Web, programmation de la base de données et intégration Web	60 000 $
Design graphique du site	12 000 $
Programmation de tatouage numérique	1 000 $
Traitement technopédagogique : (2 jours/ semaine: 10 000$/ an) > 10 ans	200 000 $
Entretien du site Web + stratégie d'animation et de communication sur les réseaux sociaux : (1 jour/semaine : 10 000$/ an) > 10 ans	100 000 $
Révision linguistique : 4 000 $ / an > 3 ans	12 000 $
Création d'une galerie d'art des élèves et d'un espace de partage sécurisé	2 000 $
Activités et ressources en lien avec les oeuvres du répertoire	100 00$
Sauvegarde régulière sur un serveur sécuritaire : 1 000$/an > 10 ans	10 000 $
TOTAL POUR LE MCC SUR 10 ANS **Moyenne annuelle**	**305 986,25$** **30 598 $**
TOTAL POUR LE MEES SUR 10 ANS **Moyenne annuelle**	**607 000 $** **60 700 $**

Version décembre 2020



Annexe1-Propositions-Mesures Culture québécoise (ref. $: scénarios proposés dans tableau "propositions mesures")						
Les montant sont présentés en M$.						
Mesures	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	Totaux
3 - Créer une plateforme d'œuvres culturelles libres de droits (Plateforme Influx - œuvres artistiques)						

Version mai 2021

REPERTOIRE CULTUREL INFLUX

Prévisions budgétaires 5 ans (2021-2025)

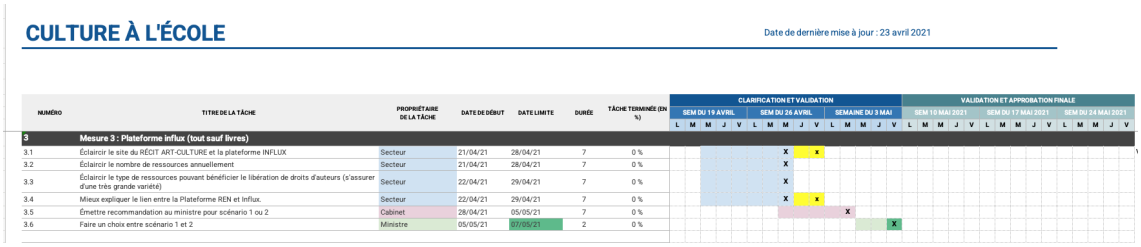
DROITS AUTEURS (MEQ)		2021	2022	2023	2024	2025	Total
Arts visuels	Nb œuvres						
	Cout/ œuvre						
	Sous Total						
Musique	Nb œuvres						
	Cout/ œuvre						
	Sous Total						
Théatre	Nb œuvres						
	Cout/ œuvre						
	Sous Total						
Danse	Nb œuvres						
	Cout/ œuvre						
	Sous Total						
Total	**Nb œuvres**						
	Cout						

PLATEFORME (RECIT ARTS)	
Gestion du projet	•Coordination •Engagement des firmes •Partenariat avec les organismes culturels •Partenariat avec les organismes scolaires
Gestion droits auteurs (MEQ?)	•Négociation des droits d'auteurs •Règlement des droits d'auteurs •Traitement des reproductions numériques
Traitement documentaire	•Mots-clés •Métadonnées •Descriptions normées •Notices •Descriptions
Traitement numérique	•Numérisation des œuvres d'art •Transfert •Dépôt •Classement
Traitement pédagogique	•Mots-clés PFEQ •Ressources pédagogiques •Rédaction des informations pédagogiques relatives aux œuvres •Mise en lien avec ressources complémentaires existantes (vidéo, site Internet, balado…) •Réalisation de piste d'exploitation des œuvres en classe •Réalisation d'outils pédagogiques pour développer les compétences apprécier, créer et interpréter •Mise en place de projets d'envergure en lien avec les œuvres

Design et ergonomie	•Design graphique •Navigation •Outils de recherche et filtres •Espace personnel •Espace d'échange et de partage •Espace d'exposition •Espace portfolio •Espace carnet de traces •Accès à des ressources externes : artistes, artisans, musiciens, danseurs, critiques, metteurs en scène, comédiens, technicien, etc	
Hébergement	•Gestion entrepôt numérique •Intégration avec École ouverte •Sécurité	
Autres		
Total		
GRAND TOTAL		

ANNEXE K

ÉCHÉANCIERS



CULTURE À L'ÉCOLE

Date de dernière mise à jour : 23 avril 2021

NUMÉRO	TITRE DE LA TÂCHE	PROPRIÉTAIRE DE LA TÂCHE	DATE DE DÉBUT	DATE LIMITE	DURÉE	TÂCHE TERMINÉE (EN %)
3	**Mesure 3 : Plateforme influx (tout sauf livres)**					
3.1	Éclaircir le site du RÉCIT ART-CULTURE et la plateforme INFLUX	Secteur	21/04/21	28/04/21	7	0 %
3.2	Éclaircir le nombre de ressources annuellement	Secteur	21/04/21	28/04/21	7	0 %
3.3	Éclaircir le type de ressources pouvant bénéficier le libération de droits d'auteurs (s'assurer d'une très grande variété)	Secteur	22/04/21	29/04/21	7	0 %
3.4	Mieux expliquer le lien entre la Plateforme REN et Influx.	Secteur	22/04/21	29/04/21	7	0 %
3.5	Émettre recommandation au ministre pour scénario 1 ou 2	Cabinet	28/04/21	05/05/21	7	0 %
3.6	Faire un choix entre scénario 1 et 2	Ministre	05/05/21	07/05/21	2	0 %

CLARIFICATION ET VALIDATION — VALIDATION ET APPROBATION FINALE

SEM DU 19 AVRIL | SEM DU 26 AVRIL | SEMAINE DU 3 MAI | SEM 10 MAI 2021 | SEM DU 17 MAI 2021 | SEM DU 24 MAI 2021

L M M J V L M M J V L M M J V L M M J V L M M J V L M M J V

Version 23 avril 2021

Échéancier version 26 mai 2021

Septembre 2021	Engagement d'une équipe : • gestion du projet • design • programmation • gestion des droits d'auteurs Création d'un groupe d'un jury de sélection 4 arts pour choisir les oeuvres du répertoire
Octobre @ décembre 2021	Arborescence Conception graphique Consolidation de la liste des oeuvres
Janvier @ août 2022	Prototypage Conception finale
Septembre 2022	Lancement du Répertoire INFLUX
Octobre @ décembre 202e	Bonification et ajustement
Janvier @ août 2023	Ajout de ressources éducatives numériques en lien avec les oeuvres du Répertoire

Version 26 mai 2021

ANNEXE L

PROTOTYPES

répertoire culturel

INFLUX

Réalisé dans le cadre d'un mandat du Service national du RÉCIT domaine des arts, le projet INFLUX consiste à créer un répertoire culturel au service des enseignants du Québec afin de les soutenir dans leur rôle de passeurs culturels.

VERSION DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS

BIENVENUE

Bienvenue au cœur du projet INFLUX !

Dans le cadre de la création d'un cours d'arts plastiques à distance pour les élèves de quatrième secondaire, notre équipe a travaillé sur un second projet. Nous vous le présentons ici. Il s'agit de la création du Répertoire culturel INFLUX.

Présentement en phase de prototypage, ce projet inclut la création d'une interface numérique regroupant :

1) une base de données d'au moins 500 œuvres du patrimoine québécois ;
2) une banque de ressources gratuites offertes par des organismes culturels et scolaires ;
3) une galerie permettant aux élèves d'exposer leurs œuvres ;
4) un espace d'échange et de partage pour les enseignants et leurs élèves.

La visée de ce projet est de créer des ponts entre la culture immédiate des jeunes, les médias numériques ainsi que le patrimoine artistique du Québec. INFLUX répond aussi au besoin de revoir nos modèles d'enseignement des arts pour les actualiser et les harmoniser avec les pratiques d'art actuel inspiré du postmodernisme. Ainsi, il offre l'occasion aux élèves de dialoguer avec des œuvres québécoises en les invitant à faire une « appréciation interprétative » de celles-ci (Boucher et Faucher, 2019). Cela renvoie à la compétence « Interpréter » que l'on retrouve en art dramatique, en danse et en musique.

[1] Boucher, A.-C. et C. Faucher. (s.d.). Dialogue à propos des nouvelles modalités de création en classe d'arts. Vision. Repéré le 18 aout 2020 au http://revuevision.ca/dialogue-a-propos-des-nouvelles-modalites-de-creation-en-classe-dart/

LES VISÉES DU RÉPERTOIRE INFLUX

- Rendre accessible le patrimoine québécois.
- Promouvoir et conserver vivant le patrimoine québécois.

- Explorer pour mieux expérimenter les nouvelles modalités de création et les nouveaux gestes transformateurs numériques.
- Respecter la propriété intellectuelle.
- Être créatif et créateur.

POURQUOI INFLUX ?

Le choix du nom INFLUX, qui signifie, en latin, « de façon fluide », met en évidence le désir de créer un outil fluide et convivial destiné aux enseignants. C'est aussi un hommage au mouvement artistique Fluxus des années 60. Ce mouvement visait, entre autres, à supprimer les frontières entre toutes les formes artistiques et la vie, la science et les techniques. Il s'agit au fond d'être dans l'air du temps, de nous connecter à notre histoire pour nous projeter dans le monde avec les outils d'aujourd'hui.

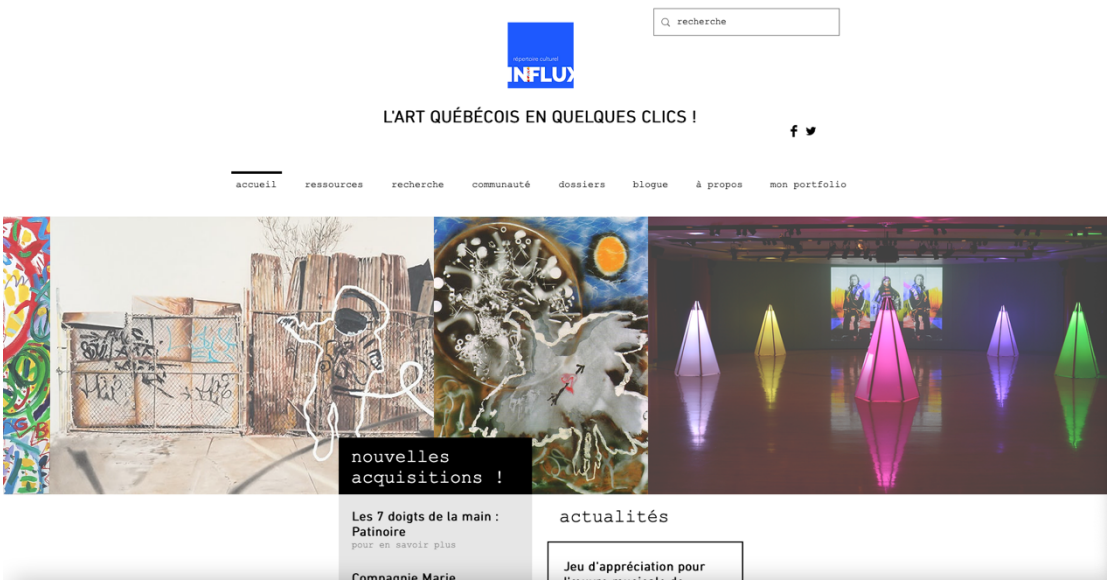
Au cœur de ce projet réside la volonté de mettre en valeur le patrimoine artistique du Québec et de permettre aux élèves d'élargir leur bagage culturel et de développer un regard critique sur la culture de masse, notamment celle des plateformes numériques par abonnement.

Nous espérons pouvoir vous offrir un tel répertoire dans un avenir rapproché.

D'ici là, voici réunis quelques repères culturels aussi inspirants qu'utiles !

Andrée-Caroline Boucher, responsable du projet

Cliquez ici pour consuter le document complet du prototype 1.



Cliquez ici pour consuter le document complet du prototype 2. (mot de passe temporaire suivant : 2021_inFLUX)

ANNEXE K

DIAPORAMA DE PRÉSENTATION LORS DE LA SOUTENANCE

Voir version complète en ligne : https://drive.google.com/file/d/1t4JfIMs3h_P7-RnI62yrFEWWPphl1x5m/view?usp=sharing

RÉFÉRENCES

Abbott, F. et Cohen, D. (2015). *Using large digital collections in education: Meeting the needs of teachers and students*. Consulté à l'adresse https://www.amaga.org.au/sites/default/files/uploaded-content/website-content/ACT_Branch/Events/2017/using-large-collections-in-education-dpla-paper-4-9-15-2.pdf

Ananiadou, K. et Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. https://doi.org/10.1787/218525261154

Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue : amorce d'une pédagogie rhizomatique*. L'Harmattan. Paris.

Armstrong, M. B. et Landers, R. N. (2017). An evaluation of gamified training: Using narrative to improve reactions and learning. *Simulation & Gaming*, *48*(1).

Athanassopoulos, E., Fimiani, F., Formis, B. et Lageira, J. (2016). Faits et valeurs en esthétique : approches et enjeux actuels. *Nouvelle revue d'esthétique*, *18*(2), 5-9. https://doi.org/10.3917/nre.018.0005

Belbèze, C., Chevalier, M. et Soulé-Dupuy, C. (2009). Agrégats de mots-clés validés sémantiquement : pour de nouveaux services d'accès à l'information sur internet. *Document numérique*, *12*(1), 81-105.

Blais, J.-G., Gilles, J.-L. et Tristan-Lopez, A. (2015). *Bienvenue au 21e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Oxford : Peter Lang.

Bloch, L. (2017). *L'Internet, vecteur de puissance des États-Unis? Géopolitique du cyberespace, nouvel espace stratégique*. Paris : Éditions Diploweb.

Bloch, L. (2019, 5 avril). Hégémonie culturelle dans le cyberespace. *Diploweb.com. La revue géopolitique*. Consulté à l'adresse https://www.diploweb.com/6-Hegemonie-culturelle-dans-le-cyberespace.html

Bloom, B. (1975). *Taxonomy of educational objectives*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Boucher, A.-C. (2005, 2006, 2007). *IMAGO!* Dunham : Éditions L'image de l'art.

Boucher, A.-C. (2019). Le « trialogue culturel » ou l'art de tisser des liens entre culture des jeunes, culture québécoise et culture générale. *Revue Vision*. Consulté à l'adresse https://revuevision.ca/le-trialogue-culturel/

Boucher, A.-C. (2020). Le « trialogue culturel » ou l'art de tisser des liens entre la culture des jeunes, la culture québécoise et la culture générale. *Vie des arts*, (257), 80-81.

Boucher, A.-C. et Faucher, C. (2018). Dialogue à propos des nouvelles modalités de création en classe d'art. *Revue Vision*. Consulté à l'adresse https://revuevision.ca/dialogue-a-propos-des-nouvelles-modalites-de-creation-en-classe-dart/

Boucher, A.-C. et Faucher, C. (2018). Réflexion sur les nouvelles modalités de création en classe d'art. *Vie des arts*, (253), 93.

Bourriaud, N. (2003). *Postproduction*. Dijon-Quetigny : Les presses du réel.

Carrigan, R. L. (2013). *Social networking and the affective domain of learning* (thèse de doctorat). Capella University, Minneapolis.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (s. d.). Réseau québécois de recherche et de transfert sur la littératie. Site Web de l'organisme. Consulté à l'adresse http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/

Chan, C. C. (2007). *Learning styles, multimedia hybrid versus traditional teaching, course satisfaction, and learning outcomes in art appreciation courses* (thèse de doctorat). Université de Lynn, Floride.

Connected Learning Alliance. (s.d.). Site Web. Consulté à l'adresse https://clalliance.org/

Cornwell, W. R. et J. R. Cornwell (2006). *Connected learning: A framework of observation, research and development to guide the reform of education*. The Center for Internet Research. Consulté à l'adresse https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.437&rep=rep1&type=pdf

De Koninck, T. (2001). Éloge de la culture. *Québec français*, (121), 34-36.

Dewey, J. (1931). *Les écoles de demain*. Paris : Flammarion.

Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge. *Essays on meaning and learning networks*. Consulté à l'adresse https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Downes, S. (2005). An introduction to connective knowledge. Dans T. Hug (dir.), *Media, knowledge & education: Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*. Proceedings of the International Conference.

Downes, S. (2013). The role of open educational resources in personal learning. Dans R. McGreal, W. Kinuthia et S. Marshall (dir.), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (p. 207-222). Vancouver : Editors Commonwealth of Learning et Athabasca University.

Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.

Dunaway, S. (2012). Connectivism, learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*, *39*(4), 675-685.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, *63*(1), 6-10.

EDUCAUSE Learning Initiative. (2013). *7 Things you should know about connected learning*. Consulté à l'adresse https://library.educause.edu/-/media/files/library/2013/5/eli7096-pdf.pdf

Faucher, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans le cyberespace : jonctions avec la classe d'art* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Faucher, C. et Richard, M. (2009). L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires. Investir le cyberespace au Québec. Dans L. Trémel (dir.), *La culture audiovisuelle : réflexions sur des questions d'éducation, de culture et de consommation de masse*. Dijon : Éditions d'un autre genre.

Ferland, M.-F. (2001). Des élèves toujours plus passionnés de culture et passionnés d'apprendre. *Québec français*, (121), 51-52.

Florescu, D., Fernandez, M., Levy, A. et Sucia, D. (1998) Reasoning about Web-site structure. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI),* Technical Report Ws-98-14. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/15538561/Reasoning_about_Web_site_structure

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum Books.

Garner, T. (2012, 9 avril). The threat of connected learning? *The Current*. Consulté à l'adresse https://thecurrent.educatorinnovator.org/the-threat-of-connected-learning

Gervais, B. (2004). Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité. Dans J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Lyon : Presses de l'école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.

Getzels, J. W. et Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York : John Wiley & Sons.

Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 215-236.

Gohier, C. et Laurin, S. (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Outremont : Les Éditions Logiques.

Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, *57*(1), 6-13.

Gutiérrez, K. D. et Rogoff, B. (2008). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, *32*(5), 19-25.

Herne, S., Adams, J., Atkinson, D., Dash, P. et Jessel, J. (2013). Technology, learning communities and young people: The future something project. *International Journal of Art & Design Education*, *32*(1), 68-82.

Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettre à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. et Watkins, S. G. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine : Digital Media and Learning Research Hub.

Jenkins, H., Clinton, K., Puruchotma, R., Robinson A. et Weigel M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. Cambridge : MIT Press.

Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1781.)

Kant, E. (1788). *Critique de la raison pratique*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1788.)

Kant, E. (1795). *Vers la paix perpétuelle*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1795.)

Karsenti, T. (2015). *Impacts de l'iPad auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage : le cas de trois années d'usage au CFER de Bellechasse*. Montréal : CRIFPE.

Karsenti, T. et Fiévez, A. (2014). *L'iPad à l'école : de l'adoption à l'innovation*. Montréal : Éditions Grand Duc.

Karsenti, T. et Savoie-Zajac, L. (2011). *La recherche en éducation*. Montréal : Éditions ERPI.

Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the art classroom is central in developing it. *International Journal of Art & Design Education*, *29*(3), 236-243.

Kop, R. et Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *9*(3), 1-13.

Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2001). *Mulitmodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres : Arnold.

Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. Londres : George Allen and Unwin.

Larouche, M.-C., Simard, D., Ouellet, K., Deveault, M. et Thuot-Dubé, M. (2017). Enjeux disciplinaires et culturels associés à l'appropriation scolaire de la plateforme muséale ÉducArt. Dans M.-C. Larouche, J. Luckerhoff et S. Labbé (dir.), *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (p. 27-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larouche, M.-C., Ouellet, K., Simard, D. et Deveault, M. (2019). Le numérique et la mission éducative des musées. Enjeux techniques et pédagogiques associés à l'appropriation d'ÉducArt par des enseignants du secondaire du Québec. *Les cahiers du numérique*, 15, 181-215.

Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lemerise, S. (2001). *Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois*. Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.) : L'apport de la culture à l'éducation. Éditions Nouvelles. Montréal

Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective — Pour une anthropologie du cyberespace*. Paris : La Découverte.

Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad.). Paris : Fayard. (Original publié en 1968.)

Mélice, A. (2009). Un concept lévi-straussien déconstruit : le « bricolage ». *Les Temps Modernes*, *656*(5), 83-98. https://doi.org/10.3917/ltm.656.0083

Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003) *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés.* Les Presses de l'Université Laval. Québec.

Mervi, R. (2015). *Designing a service. Concept for personal learning in working life,* (thèse de doctorat). Université de Leppävaara, Finlande.

Miller, F. P., Vandome, J. et McBrewster, J. (2011). Connectivisme, *Iphascript Publishing,* Beau Bassin, Mauritius.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1995-1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles, profession enseignante*. Québec.

Mitra, S. et Negroponte, N. (2012*). Beyond the hole in the wall: Discover the power of self-organized learning*. New-York : TED Books.

Nogier, J.-F., Bouillot, T. et Leclerc, J. (2013). *Ergonomie des interfaces : guide pratique pour la conception des applications Web, logicielles, mobiles et tactiles* (5e éd.). Paris : Dunod.

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité : le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *19*(3), 215-230.

Paillé, P. (dir.). (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, (15), 179-1994.

Paillé, P. (dir.). (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Popova, M. (2011). Networking knowledge and combinatorial creativity. *The Marginalian*. Consulté à l'adresse https://www.brainpickings.org/2011/08/01/networked-knowledge-combinatorial-creativity/

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Puentedura, R. (2010). SAMR Model. *Technology is Learning*. Consulté à l'adresse https://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model

Quintin, M. (1993). Partenariat : arts, école et culture ou comment aller plus loin avec d'autres. *Dans IQRC et ministère de la Culture, Recherche : arts et culture*. Québec.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la*

communication (TIC) en classe (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, *40*(2), 119-138.

Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les 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*. Québec : 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., Faucher, C., Lacelle, N. et Lieutier, P. (2015). Productions hybrides/multimodales et apprentissage informel. Analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *2*. https://doi.org/10.7202/1047317ar

Richard, M. et Lacelle, N. (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rioux, M. (2021). *Mesure de la découvrabilité des produits musicaux et audiovisuels québécois sur les plateformes numériques*. Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche Société et Culture, ministère de la Culture et des Communications du Québec. Consulté à l'adresse https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/michele.rioux_decouvrabilite-plateformes-numeriques_rapport-de-recherche.pdf

Scherf, A. (2015). Plus nous condamnons le présent et plus nous devons être amoureux. Dans Musée d'art moderne de la Ville de Paris, *Co-Workers : le réseau comme artiste*. Paris : Éditions Paris musées.

Schwartz, K. B. (1991). Clinical reasoning and new ideas on intelligence: Implications for teaching and learning. *American Journal of Occupational Therapy*, *45*(11), 1033-1037.

Seiter, E. (2007). Practicing at home: Computers, pianos, and cultural capital. Dans T. McPherson (dir.), *Digital youth, innovation, and the unexpected* (p. 27-52). Cambridge : MIT Press.

Schrock, K. (2013). Resources to support the SAMR Model. *Kathy Schrock's Guide to Everything*. Consulté à l'adresse https://www.schrockguide.net/samr.html

Sharp, C. & Le Métais, J. (2000). The arts, creativity and cultural education: An international perspective (International review of curriculum and assessment franeworks project). *Qualifications and Curriculum Authority*. Londres.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Consulté à l'adresse https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2012a). *The future of higher education*. Consulté à l'adresse http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/16/the-future-of-higher-education-and-other-imponderables/

Siemens, G. (2012b). *What is the theory that underpins our MOOCs?* Consulté à l'adresse http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/

Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale »? *Revue française de pédagogie*, *132*, 33-41.

Simard, D. (2002a). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 63-82.

Simard, D. (2002b). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, (124), 5-8.

Simard, D. et Falardeau, E. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 30*(1), 1-24.

Stout, C. J. (1990). Emphasis on expressive outcomes in teaching art appreciation. *Art Education*, *43*(5), 57-69.

Strong, K. et Hutchins, H. (2013). Connectivism: A theory for learning in a world of growing complexity. *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, (18), 53-67.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Montréal : Éditions ESF.

Unsworth, L. et Wheeler, J. (2002). Re–valuing the role of images in reviewing picture books. *Reading*, *36*(2), 68-74.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles : De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck.

Vincent, M. (2018, 5 novembre). Quelles différences entre architecture et arborescence de site Web? *UpbyWeb*. Consulté à l'adresse https://upbyweb.com/seo/differences-architecture-arborescence/

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, *23*(1-2), 277-293. Consulté à l'adresse http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweyf.PDF

Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *L'art pour l'art? Un aperçu*. Éditions OCDE.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF Éditeur