

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATIVITÉ
DANS DES COURS D'ARTS EN LIGNE AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANTOANETA VASSILEVA

MAI 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). 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

Tous les remerciements se ressemblent. Je ne sais pas pourquoi, j'ai toujours pensé, que si un jour, je devais remercier quelqu'un, les miens seraient différents. Mais ce n'est pas le cas, au moins ils sont sincères. Le chemin de cette recherche a été long et rempli d'obstacles. Mais grâce à beaucoup de personnes, il a finalement abouti. Je n'ai pas été seule et heureusement.

Tout d'abord, merci Audrey. Merci pour ta patience, merci de m'avoir laissée faire ce que je voulais et merci aussi de m'avoir, très subtilement, presque toujours mise dans le droit chemin. Cela, sans doute, m'a évité beaucoup de complications. Merci pour tes encouragements. À certains moments ils sont cruciaux pour garder le moral. Merci également pour ta disponibilité, surtout dans la dernière année. Ton aide m'a été capitale.

Un grand merci à toutes les professeures de l'UQAM qui m'ont accompagnée, à travers leurs cours, dans toutes les étapes de la recherche et dans celles de la rédaction de mon mémoire. Un remerciement particulier aussi aux deux évaluatrices, Virginie Thériault et Brigitte Voyer.

Je voudrais également remercier mes collègues qui ont participé à cette aventure. Merci pour votre générosité. C'est grâce à vous que j'ai eu autant de plaisir à analyser les données de cette recherche.

Enfin, un dernier merci, mais non le moindre, à ma petite famille. Merci beaucoup pour votre aide. Merci de votre support pendant tout ce temps, et surtout pour votre compréhension. Je sais que ce n'a pas toujours été facile.

DÉDICACE

« Tout ce qui existe de bien dans le monde provient d'idées qui avaient été considérées comme absurdes »
(Osborn, 1988, p. 43)

À ceux et celles qui enseignent la créativité en ligne.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Formation en ligne, genèse et évolution	4
1.2 La distance dans la formation à distance.....	4
1.3 Choisir la formation en ligne.....	6
1.3.1 Critères favorisant l'apprentissage en ligne.....	7
1.3.2 Préoccupations à l'égard de l'enseignement en ligne	9
1.3.3 L'abandon comme problème dans la formation en ligne	9
1.3.4 Enjeux économiques de l'enseignement en ligne	10
1.4 L'enseignement des arts et de la créativité en ligne	12
1.5 Pertinence scientifique	13
1.6 Pertinence sociale.....	14
1.7 Objectif général et question de la recherche.....	16
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 Le <i>e-learning</i> et la formation en ligne	17
2.2 Modalités d'enseignement en ligne.....	19
2.2.1 Mode Synchrone	19
2.2.2 Mode asynchrone	20
2.2.3 Mode hybride.....	21
2.3 La créativité	22
2.3.1 L'enseignement de la créativité	23
2.3.2 Éducation artistique et enseignement de la créativité dans les arts.....	24
2.3.3 Le processus créatif	26
2.4 Un modèle pour l'enseignement des arts	27
2.4.1 Techniques de l'art.....	29
2.4.2 Créativité	29
2.4.3 Au-delà de l'art.....	30
2.5 Perception	31

2.5.1	Approche cognitive et esthétique de la perception	32
2.5.2	La théorie de la référence symbolique	33
2.6	L'enseignant et son rôle	35
2.6.1	L'enseignant en arts	37
2.6.2	L'enseignant dans la formation en ligne	39
2.7	L'apprenant au collégial.....	40
2.7.1	L'apprenant adulte dans une perspective andragogique en formation en ligne	42
2.7.2	Le profil de l'apprenant en formation en ligne	45
2.7.3	Aptitudes de l'apprenant en formation en ligne.....	46
2.8	Objectifs spécifiques	47
	CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	49
3.1	Une recherche qualitative	49
3.2	Terrain de recherche	50
3.3	Participants.....	52
3.3.1	Le profil des enseignants participants.....	52
3.3.2	Recrutement des participants.....	52
3.4	Collecte de données	53
3.4.1	Questionnaire préliminaire	53
3.4.2	Entrevue semi-dirigée individuelle.....	54
3.4.3	Journal de bord	55
3.4.4	Considérations éthiques	55
3.4.5	Analyse des données	56
	CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	60
4.1	Portraits des participants.....	60
4.1.1	Participante I.....	60
4.1.2	Participant II	61
4.1.3	Participante III	62
4.1.4	Participant IV	62
4.1.5	Participante V	63
4.2	Perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne	64
4.2.1	Sentiments, impressions, émotions et leurs causes.....	65
4.2.2	Tâches de l'enseignant : comparaison entre présentiel et en ligne	69
4.2.2.1	Répondre aux besoins des étudiants	71
4.2.3	Rôle de l'enseignant : comparaison entre présentiel et en ligne	74
4.3	Apprentissage en arts	75
4.3.1	Créativité, idées et imagination	76
4.3.1.1	Atmosphère créative.....	78
4.3.2	Au-delà de l'art.....	79
4.3.3	Techniques de l'art.....	81
4.3.3.1	Temps et création dans les cours en ligne	83
4.4	Présence du corps dans un espace physique partagé dans l'enseignement de la créativité	85

4.4.1	Interactions entre enseignants et étudiants, ainsi qu'entre étudiants.....	87
4.4.2	L'écoute que les étudiants portent à leur environnement.....	89
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		91
5.1	La perception des enseignants.....	91
5.2	Apprentissage des arts en ligne.....	93
5.2.1	Apprendre la créativité en ligne	93
5.2.1.1	Composantes de la créativité : émotion, imagination, improvisation et inspiration.....	95
5.2.1.2	« Au-delà de l'art », échanges et interactions.....	97
5.2.1.3	Le dessin à main levée dans l'enseignement et l'apprentissage de la créativité	98
5.2.2	Inciter les étudiants à réagir.....	99
5.3	Le concept de la créativité.....	100
5.4	Enseignement artistique et créatif et présence du corps	101
5.5	Limites de la recherche	104
CONCLUSION.....		106
ANNEXE A LETTRE DE RECRUTEMENT		109
ANNEXE B LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		111
ANNEXE C CANEVAS DE QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE		116
ANNEXE D CANEVAS DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE		119
BIBLIOGRAPHIE		121

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 – Différentes façons d'enseigner en ligne	19
Figure 2.2 – Représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique selon Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998), p.649.....	26
Figure 2.3 – Éléments dans l'apprentissage en arts selon les réflexions tirées de ma pratique d'artiste et d'enseignante en arts.....	28
Figure 3.1 – Thèmes et sous thèmes de la recherche	59
Figure 4.1 – Sentiments, impressions, émotions et leurs causes	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 – Des moyens pour enseigner la créativité en ligne et en présence	70
---	----

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but d'étudier la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne au collégial. De plus en plus de cours en ligne sont proposés dans des domaines différents, y compris l'art et la créativité. Cette dernière est difficile à définir et son enseignement est particulièrement ardu. Elle est souvent considérée comme quelque chose d'individuel, de personnel, qui naît dans notre imagination. Son enseignement ne passe pas seulement par des exemples visuels ou des paroles explicatives, mais s'inscrit aussi dans l'action, les expérimentations et l'échange d'idées.

À travers cette recherche qualitative exploratoire, l'objectif général est de voir quelle est la perception d'enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial. Le point de vue de cinq enseignants de deux collèges différents a été recueilli. À l'aide de questionnaire, d'entrevues semi-dirigées et d'analyses faites de leurs propos, la volonté était de documenter la façon dont les enseignants d'art vivent leur rôle dans le contexte de l'enseignement de cours artistiques en ligne, de présenter la manière dont ils perçoivent l'apprentissage de la créativité en ligne de leurs étudiants et également de comprendre comment provoquer la créativité et en même temps développer la perception esthétique chez les étudiants à travers des cours artistiques en ligne.

À la fin de la pandémie de la COVID-19, des entrevues semi-dirigées ont été menées pour analyser la perception des enseignants sur l'enseignement de la créativité en ligne. L'analyse des données a révélé plusieurs thèmes et sous-thèmes qui portent en premier lieu sur la perception à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne. Avec beaucoup d'honnêteté, les participants ont décrit leurs sentiments, leurs difficultés, de même que leur passion envers leur travail. Ils ont ouvertement parlé des états émotionnels qu'ils ont traversés, mais aussi des besoins des étudiants qui ont changé avec la formation en ligne, ce qui a entraîné un changement dans leurs tâches en tant qu'enseignants et suscité des interrogations sur leur rôle. En deuxième lieu, les résultats se penchent sur l'apprentissage en arts. Ils ont montré la démarche des cinq participants pour inciter leurs étudiants à prendre part à un processus créatif en ligne. Ils ont partagé leurs expériences dans la quête de construire des conditions favorables à l'apprentissage de la créativité en ligne. En dernier lieu, cette recherche a révélé que la présence du corps dans l'enseignement de la créativité est centrale. Selon les participants, le contact visuel, la transmission des émotions et de l'énergie, la motivation, la communication et bien d'autres choses se passent à travers le corps. Dans ce mémoire, la chercheuse a exploré plusieurs concepts clés et elle propose également un modèle d'apprentissage de l'art, fondé sur des théories existantes et son propre vécu, visant à mieux comprendre l'apprentissage artistique et l'intégration de la créativité dans ce processus. Ce modèle, selon elle, répond à un besoin dans la pratique de l'enseignement des arts.

Finalement, l'analyse des résultats révèle que l'enseignement de la créativité exige une relation de proximité et de confiance, plus facilement établie en présence. Le contact physique permet une observation directe des étudiants, favorisant une approche pédagogique personnalisée et adaptée. En effet, la créativité implique des échanges, des gestes et des émotions, que le virtuel peut difficilement reproduire. Cette recherche révèle également que la créativité artistique en ligne présente des limites, et appelle à davantage de recherches pour explorer l'impact des technologies et recueillir le point de vue des étudiants.

Mots clés : créativité, perception des enseignants, enseignement collégial, enseignement en ligne, enseignement de la créativité, enseignement des arts.

INTRODUCTION

D'emblée, il faut préciser que la problématique de ce projet de recherche est inspirée d'une expérience personnelle chargée d'émotions plutôt négatives. À titre d'enseignante au collégial dans le domaine des arts, j'ai été invitée en 2016, dans le cadre d'un projet-pilote, à transposer en ligne certains de mes cours donnés en présence. La curiosité à l'égard de l'utilisation des outils numériques comme support pédagogique (application peu connue par le corps professoral en arts à ce moment) et à l'égard des nouvelles technologies en général, a rapidement été remplacée par un sentiment de déception. Peut-être était-ce dû au manque d'expérience dans ce type d'enseignement, au manque de formation sur les outils, comme la plateforme et son fonctionnement, ou à la manière de gérer la classe virtuelle, mais cette façon de faire a été pénible et inefficace pour moi. En revanche, du côté des étudiants, alors que presque la moitié a été insatisfaite, l'autre moitié, tout comme l'administration, a considéré que l'expérience était un bon début. « Il y a, bien évidemment, des problèmes, mais rien de grave » disait la direction du collège. Dès lors, et face à cette ambivalence d'opinions, l'idée est née d'entamer une réflexion reliée à l'enseignement en ligne, en m'intéressant plus précisément aux enseignants. Quelle est la perception de ceux et celles qui enseignent la créativité en ligne dans des cours d'arts?

De plus en plus d'institutions proposent des cours en ligne et de plus en plus de gens s'y inscrivent. Les raisons sont multiples, par exemple les cours en ligne échappent à la contrainte de déplacement et à la perte de temps qui lui est associée, ou parce qu'il s'agit d'un mode d'apprentissage qui convient plus aux adultes d'aujourd'hui. Également, certains apprenants considèrent qu'ils ont une plus grande autonomie en ligne et cherchent à apprendre à leur rythme. En même temps, il est légitime de se poser la question, à savoir, si l'étudiant, en l'occurrence celui en arts, a la même qualité d'environnement d'apprentissage qu'un étudiant en présence. Dessiner, sculpter, s'exprimer à travers l'art est souvent un long apprentissage, qui exige certes la maîtrise d'une technique, mais aussi le développement d'une certaine sensibilité. Avec l'expérience que j'ai acquise comme étudiante et par la suite, comme enseignante en arts, je me suis demandée : quelle est la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial ? Pour répondre à cette question, j'ai décidé de m'adresser aux enseignants en arts qui enseignent en ligne.

Malgré l'impression de cette première tentative d'enseignement en ligne, j'ai continué à donner des cours à distance. Ainsi avec le recul de trois années d'expérience en enseignement théorique en ligne, je me suis aussi intéressée au rôle de l'enseignant dans ce type d'enseignement. De plus, en mars 2020, le monde a été frappé par la pandémie de la COVID-19 et tous les cours, peu importe leur niveau, du primaire à l'universitaire, et dans toutes les matières, ont commencé à être enseignés en ligne. Dans l'urgence, l'importance était d'assurer la continuité de l'apprentissage. Ce contexte pandémique a permis à beaucoup d'enseignants de comprendre ce qu'était la formation en ligne et surtout que ce n'était pas comme un cours donné en présence. Cette crise sanitaire a mis de côté une grande partie des doutes, y compris les miens, et nous a obligés à reconnaître que l'enseignement en ligne avait sa place dans le système éducatif actuel. Toutefois, il y a encore énormément de zones d'ombre sur la manière d'enseigner, d'évaluer, d'apprendre dans le but d'atteindre une certaine qualité dans l'enseignement. Dans ce contexte, j'ai trouvé pertinent d'interroger aussi les enseignants avec peu d'expérience en enseignement en ligne.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite approfondir à travers la recherche ces questionnements et ces réflexions sur l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial. La première partie de ce texte est consacrée aux enjeux reliés à l'enseignement en ligne et à son application dans l'enseignement en arts. La deuxième partie porte sur les recherches et les théories élaborées dans ces deux domaines. Plusieurs concepts clés sont explorés dans ce deuxième chapitre, notamment la formation en ligne, la créativité et son enseignement, ainsi que le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans les études collégiales. J'y propose également un modèle d'apprentissage de l'art, fondé à la fois sur des théories existantes et sur mon propre vécu, visant à mieux comprendre le processus d'apprentissage de la créativité. La troisième partie se consacre à la méthodologie de recherche qualitative qui a été employée, c'est-à-dire un questionnaire, des entrevues semi-dirigées et un journal de bord. Dans la quatrième partie les résultats sont présentés en thèmes. Le premier thème est la perception des enseignants l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne, le deuxième est l'apprentissage en arts et le troisième grand thème est la présence du corps dans un espace physique partagé dans l'enseignement de la créativité. Finalement, la cinquième et dernière partie est consacrée à la discussion de ces résultats.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

De nos jours, les nouvelles technologies sont associées aux progrès techniques et économiques, à l'évolution des communications et aux progrès scientifiques. Les institutions éducatives n'échappent pas à cette transformation technique et aux nouvelles façons de communiquer et d'enseigner. La formation en ligne fait maintenant partie de la vie de nombreuses personnes. À plus forte raison, nous faisons partie d'une société où l'apprentissage s'inscrit « tout au long de la vie » (Delors, 1996; Marchand, 1997; Evans, 2017; Taddei, 2019). Il est très courant aujourd'hui qu'un individu change d'emploi ou même de profession plusieurs fois au cours de sa vie. Il faut donc sans cesse élargir et enrichir ses connaissances dans le but de répondre au marché de l'emploi qui, avec la mondialisation croissante, impose aussi une plus grande flexibilité de la part des travailleurs.

Les modèles traditionnels d'enseignement mettant l'étudiant face à l'enseignant, sont probablement insuffisants pour satisfaire à la demande de formation. Déjà en 2004, Page-Lamarche disait dans sa thèse : « Plus que jamais l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication donne aux formations en ligne une place de tout premier plan dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage » (p. 1).

La récente pandémie de la COVID-19 a joué un rôle catalyseur dans cette évolution. Face à la nécessité de maintenir la continuité pédagogique malgré les confinements et les restrictions sanitaires, cette pandémie nous a poussés à accélérer le développement de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. La formation en ligne aujourd'hui fait partie de notre quotidien et les questions qui l'entourent sont encore plus d'actualité qu'au moment de démarrer ce projet de recherche.

Ce premier chapitre, dans un premier temps, se penche sur la formation en ligne, ses origines et son évolution à travers le temps. La question de la distance, au cœur de ce type de formation, et les raisons qui poussent les gens à s'y inscrire sont notamment abordées, sans oublier les exigences et les préoccupations à son égard. Dans un deuxième temps, le propos se concentre sur l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne. Le chapitre se termine par la présentation de la pertinence scientifique et sociale, de la question de recherche et de l'objectif général de cette recherche.

1.1 Formation en ligne, genèse et évolution

Une longue histoire précède ce que l'on nomme aujourd'hui la formation en ligne. Bien avant de parler de formations en ligne, il y a eu les cours par correspondance, la formation à distance, et la formation ouverte et à distance. Le premier cours par correspondance a été créé en 1840 en Angleterre. C'était le début de l'enseignement à distance. Il s'est développé tout d'abord en Europe, puis dans le reste du monde. Il s'agissait essentiellement de donner une deuxième chance aux adultes n'ayant pas réussi à terminer leurs études secondaires ou supérieures de le faire (Robert, 2016). Des tuteurs apportaient alors une assistance par correspondance ou parfois par téléphone. Quelques décennies plus tard, à partir de 1920, des programmes éducatifs, notamment universitaires, sont radiodiffusés en Europe et en 1939, le gouvernement français crée le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) (Page-Lamarche, 2004).

Dans l'enseignement à distance, les technologies (la radio, la télévision, les cassettes audio et les cassettes vidéo) vont faire leur apparition en 1969 avec la création de la British Open University. Trois ans plus tard, au Canada, plus précisément au Québec et en Alberta, la Télé-université et l'Athabasca University vont être créées. Il s'agit en quelque sorte de la seconde génération d'enseignements à distance. Pour ce qui est de la troisième génération, elle se définira par les technologies éducatives interactives et par son ampleur à l'échelle mondiale. Son existence émerge à l'ère d'Internet. Le nom qu'on lui donne est le e-learning. La lettre « e » est l'abréviation d'électronique et met l'accent sur la numérisation de l'information et sa diffusion par le réseau Internet, tandis que « learning » se traduit comme l'acte d'apprentissage.

1.2 La distance dans la formation à distance

D'après le dictionnaire de l'Académie française (2005), le mot distance, depuis le XIII^{ème} siècle, est employé au sens d'« écart, intervalle dans l'espace ». Il est emprunté du latin *distantia*, qui signifie également éloignement et différence. Dans la formation à distance, pendant longtemps le mouton noir a été la distance à tel point que depuis une vingtaine d'années les chercheurs parlent plutôt de « présence à distance » en mettant l'accent sur la présence dans ce type de formation plutôt que sur la distance (Garrison, Anderson et Archer, 2000; Petit, 2022, Noura, 2022). Selon Petit (2022), cette présence se décortique en présence enseignante, présence cognitive et présence sociale. Pour comprendre pourquoi en éducation la distance peut déranger, on peut s'intéresser à la signification

du mot enseignement. Selon le dictionnaire Legendre (2005), l'enseignement est un processus pendant lequel une personne transmet ou apporte de nouvelles acquisitions à d'autres personnes,

c'est aussi une action de communication en vue de susciter l'apprentissage. Mais cette action est plus complexe qu'une simple transmission verbale, c'est un processus « impliquant une participation active de tous les protagonistes » (Dessus, 2008, p .5). D'après Villemure (2019), l'essentiel dans l'apprentissage c'est la compréhension. Il ne suffit pas seulement de transmettre des connaissances, mais il faut qu'elles soient comprises et que l'apprenant se les ai appropriées. Dans l'enseignement en présence, la compréhension pourrait se faire dans un simple échange de regards entre enseignant et étudiant, ou par l'observation. Pour la formation en ligne, ce type d'échange reste un défi. L'enseignant est présent via l'écran, tout en étant éloigné physiquement (Villemure, 2019). Par conséquent, la distance physique ou temporelle ralentie les échanges et complexifie les interactions. Ce à quoi tente de remédier la présence dans un environnement numérique d'apprentissage en représentant une certaine forme de collaboration sociale, une interaction entre les apprenants, ainsi qu'entre les enseignants et les apprenants (Masson, 2018 ; Alexandre, 2020; Lollia et Issaieva, 2020).

Selon Docq et Vangrunderbeeck (2021), la question de la distance et de la présence est avant tout une question pédagogique plutôt que géographique. En éducation, la notion de distance ne se limite pas à une séparation physique entre enseignants et étudiants, tout comme la présence ne se résume pas à la simple cohabitation dans un même espace à un moment donné. La présence s'entend comme une participation consciente et partagée à l'instant présent, créant ainsi un sentiment d'implication dans l'action en cours (Blandin, 2004 cités dans Docq et Vangrunderbeeck, 2021). Par conséquent, ce qui est réellement en jeu, ce n'est pas la distance opposée à la présence, mais plutôt la présence face à l'absence : absence d'interactions significatives, absence d'engagement cognitif, et absence du sentiment de participation active au dispositif pédagogique (Barrière-Boizumault, 2013).

Les avancées technologiques, surtout pendant et après la pandémie de la COVID-19, ont considérablement amélioré les échanges des formations en ligne. La distance n'est plus vécue comme un éloignement. De nouveaux outils ont favorisé l'échange et instauré, dans certains cas, la convivialité (Alexandre et Parent, 2022). Les échanges audio-vidéo en mode synchrone et asynchrone ou les visioconférences ont connu une nette amélioration ce qui a permis aux étudiants et aux enseignants de réduire le sentiment de distance (Grenon, Larose et Bolduc, 2019). Dans la palette des outils qui permettent de tisser des liens entre tous les protagonistes dans la formation en ligne, on

trouve les différentes plateformes numériques d'apprentissage telles que Moodle et Léa. Elles hébergent tous les documents, les rendant accessibles à n'importe quel moment. Il ne faut pas oublier la mise en place des forums, qui permet aux enseignants de faire des suivis ou aux étudiants d'échanger et de trouver des solutions par eux-mêmes (Alexandre, 2020).

1.3 Choisir la formation en ligne

Un grand nombre d'établissements d'enseignement offrent maintenant des programmes en formation à distance. Par exemple, l'Université de Toronto, l'Université de Colombie-Britannique, l'Université McGill ou l'Université du Québec à Montréal (UQAM), offrent un large éventail de cours et de programmes en ligne, allant des cours individuels aux programmes complets avec diplômes. Certaines universités, comme l'Université Athabasca ou TELUQ, se concentrent presque exclusivement sur des formations en ligne. Selon un rapport de 2021 de l'Association canadienne de l'éducation à distance (ACED), environ 70 % des établissements postsecondaires canadiens ont déclaré une augmentation de leur offre de cours en ligne. Les raisons de cet engouement sont multiples. Avant, l'apprentissage à distance était une nécessité pour ceux et celles qui vivaient dans des régions éloignées. De nos jours, la formation en ligne n'est plus uniquement perçue comme une solution pour surmonter les obstacles géographiques. Cela est davantage lié aux besoins d'organisation du temps personnel et à la recherche de flexibilité (Song, Lim et Kwon, 2021). On peut également parler d'un certain effet de mode ou d'une nécessité dans un contexte de pandémie ou en rapport à des problèmes de santé personnels, comme certains handicaps. Dans ce dernier cas, les nouvelles technologies étant aussi la base de l'enseignement en ligne permettent aux personnes avec certains handicaps d'apprendre avec une plus grande aisance. Ce qui peut également avoir un effet bénéfique sur leur inclusion scolaire et professionnelle (Bannwart Garibovic, 2023).

Beaucoup d'étudiants choisissent les formations en ligne parce que l'apprentissage en ligne leur convient mieux (Lorenza et Carter, 2021). Les étudiants ont l'avantage, avec certains types de formations en ligne, d'évoluer à leur rythme et d'avoir une flexibilité dans le temps et dans l'espace. En réalité, la flexibilité est l'argument principal évoqué par les étudiants pour expliquer leur choix d'apprendre en ligne. La flexibilité organisationnelle leur permet d'adapter la formation à leur rythme personnel, d'avoir la possibilité de concilier les études, le travail et la famille, et d'avoir une meilleure gestion de leur temps. Certaines personnes associent la flexibilité avec la liberté, la liberté spatiale et temporelle (Terrien et Gusewell, 2021). Le fait qu'ils n'aient pas à se déplacer pour assister aux cours se traduit dans une économie de temps, qui peut être consacré à d'autres tâches. Pour Darius (2021),

le fait de travailler ou d'étudier de chez soi n'est pas seulement une question de liberté, de confort, de flexibilité et d'économie de temps, mais également un acte environnemental. On peut penser que la possibilité d'apprendre de n'importe où, sans avoir besoin de se déplacer, est peut-être l'un des plus grands avantages de l'apprentissage en ligne (Sasseville, Juneau, et St-Pierre, 2022).

L'affranchissement des distances demeure un élément positif important. Sans être le seul, la possibilité d'atteindre des personnes habituellement inaccessibles en raison de leur éloignement, de leurs disponibilités personnelles ou de leur condition physique, est un réel avantage. Internet permet une très grande liberté à celles et ceux qui veulent apprendre et en même temps place en concurrence les établissements éducatifs du monde entier. Il n'est pas rare de trouver, entre autres, des cours non crédités en ligne gratuits dans les universités les plus prestigieuses du monde. Aujourd'hui, il est possible de suivre un cours de n'importe quelle université dans le monde grâce aux différents logiciels de communication et à condition d'avoir une connexion Internet de bonne qualité, des ressources financières appropriées et une maîtrise de la langue d'enseignement. En Inde, par exemple, l'offre de formation en ligne au niveau des universités a permis à plusieurs centaines de milliers de femmes d'avoir une éducation universitaire, indépendamment de toute considération de genre, de caste ou de classe sociale (Depover et Orivel, 2012).

1.3.1 Critères favorisant l'apprentissage en ligne

Pour qu'une formation en ligne soit appréciée et bénéfique pour l'apprenant, il y a des facteurs à prendre en considération. Plusieurs études sur l'apprentissage en ligne à l'université (Linard, 2001, Paquelin et Choplin, 2001; Thi Thai, De Wever et Valcke, 2020; Cahyani, Suwastini, Dantes, Jayantini et Susanti, 2021), montrent que l'autonomie de l'étudiant est primordiale à sa réussite dans l'apprentissage en ligne. On distinguera l'autonomie renforcée pendant la formation en ligne, de celle dite de base que l'étudiant acquiert au primaire et au secondaire. La personne qui entame ses études au collégial avec cette compétence est avantagée au départ. Marchand (2002) va même plus loin avec cette idée en évoquant l'absence d'autonomie comme un risque important d'augmentation d'inégalités, mais surtout un risque d'accès au savoir. Njingang Mbadjoin et Chaker (2021), qui ont étudié les facteurs qui favorisent la réussite des étudiants inscrits à un cours en ligne, constatent qu'il y a une corrélation entre le niveau d'études et la réussite. Bien évidemment, d'autres variables rentrent en ligne de compte, mais l'autonomie et certaines connaissances et habiletés acquises au préalable sont très importantes pour la réussite dans un cours en ligne. Dans les cours en présence, le manque d'autonomie chez les étudiants est souvent compensé par l'enseignant qui, entre autres, a

aussi le rôle de guide (Villemure, 2019). En formation en ligne ceux et celles qui sont peu ou pas du tout autonomes se sentent rapidement perdus et abandonnent la plupart du temps (Poellhuber, 2007; Thi Thai, De Wever et Valcke, 2020; Cahyani, Suwastini, Dantes, Jayantini et Susanthi, 2021). Sasseville, Juneau et St-Pierre (2022) citent d'ailleurs un avis du Conseil supérieur de l'éducation qui date de 2015 à ce sujet en disant que l'apprentissage en ligne nécessite plus d'autonomie de la part des étudiants que l'enseignement présentiel.

Selon une étude, réalisée en 2022 par Sasseville, Juneau et St-Pierre, portant sur le point de vue des étudiants quant à leur expérience d'un cours en ligne, une grande proportion de participants trouvent important le développement de leur autonomie. Ils considèrent que la liberté qui est associée à la formation en ligne les oblige à accroître leur autonomie en les rendant davantage responsables de leurs apprentissages. Ils doivent bien planifier la réalisation de leurs travaux, puisqu'ils peuvent difficilement compter sur le soutien de leurs pairs. « En effet, le fait d'être seul plutôt qu'en groupe et qu'il n'y ait pas d'horaire prédéterminé pour la tenue des cours les oblige à avoir confiance en leurs capacités et à prendre leurs responsabilités » (Sasseville, Juneau, et St-Pierre, 2022, p. 40).

Il est aussi important de soulever la question, comme Ilie et Stefan (2022) la nomment : l'*« alphabétisation numérique »* des personnes qui s'inscrivent dans la formation en ligne. Bien que cela paraisse évident, les étudiants doivent être capables d'interagir avec les technologies, d'effectuer des recherches, de sélectionner et d'évaluer les informations. Ils doivent également être en mesure d'échanger avec des pairs et enseignants en utilisant différents sites Internet, plateformes, ressources et outils numériques (Ilie et Stefan, 2022). Selon l'étude de Sasseville, Juneau et St-Pierre (2022), l'âge et le niveau d'étude peuvent être des facteurs exerçant une certaine influence sur la capacité et l'efficacité à utiliser et maîtriser les nouvelles technologies.

Outre être autonome dans l'apprentissage et dans la gestion du temps, disposer d'habiletés techniques et être familier avec le monde numérique, la formation en ligne demande tout autant de pouvoir être patient surtout lorsqu'il s'agit d'obtenir des réponses. En effet, l'accessibilité plus complexe et moins directe aux enseignants et l'organisation, parfois compliquée, des plateformes d'apprentissage numériques ne permettent pas toujours d'avoir des échanges fluides. Beaucoup d'étudiants, la plupart du temps, les plus jeunes, s'attendent à avoir des retours presque immédiats. Selon Sasseville, Juneau, et St-Pierre (2022), cela est dû au fait que nous vivons dans une société qui est rythmée par l'instantanéité générale et globalement, l'attente est mal vécue par les jeunes, à l'inverse des personnes plus âgées. Le fait de ne pas être en mesure de soumettre spontanément des questions aux

enseignants et de devoir attendre une réponse peut causer une certaine frustration chez les étudiants. Il est aussi envisageable que la réponse obtenue ne réponde pas entièrement à l'interrogation de l'étudiant, ce qui nécessite plusieurs échanges avant d'obtenir un résultat (Marchand, 2001; Sasseville, Juneau, et St-Pierre, 2022).

1.3.2 Préoccupations à l'égard de l'enseignement en ligne

Enseigner en ligne aujourd'hui comporte encore plusieurs défis. De façon générale, plusieurs auteurs (Bellier, 2001 ; Marchand et Loisier, 2003 ; Oliveri, 2016) étudient ce type d'enseignement et, dans leurs études, ils soulèvent certaines inquiétudes. Parmi celles-ci, on retrouve des préoccupations de la part des enseignants par rapport à l'apprentissage, à la motivation, à l'isolement et à l'abandon. Les inquiétudes concernant la pédagogie et l'apprentissage spécifiques à la formation en ligne sont donc bien réelles chez les enseignants et les chercheurs (Marchand et Loisier, 2003 ; Peraya et Fiévez, 2022). Dans un mode d'enseignement en ligne, les étudiants sont confrontés à une plus grande responsabilité, compte tenu de l'autodiscipline nécessaire et de la plus grande autonomie que la méthode leur demande.

Également, dans leur étude, Sasseville, Juneau et St-Pierre (2022) identifient comme problématique, la difficulté des étudiants à avoir facilement accès aux enseignants. Dans les réponses données aux questions, les chercheuses évoquent comme résultat une augmentation de stress et d'anxiété. Dans cette même étude, les participants ont également fait part de leur déception liée au fait qu'en ligne il y ait une faible interaction entre pairs. En absence d'interactions, les étudiants perdent leur intérêt ce qui engendre un manque de compréhension de la matière. Toutefois, pour certains, cette absence de distraction leur permet de bien étudier et de demeurer concentrée sur la matière. Ne pas être dérangés par les questions des autres pendant le cours facilite leur concentration.

1.3.3 L'abandon comme problème dans la formation en ligne

Les données statistiques depuis plusieurs années démontrent que la formation en ligne souffre jusqu'à maintenant, d'un problème identique à toutes les autres formes de formations à distance, à savoir l'abandon des études. « Le taux d'abandon moyen [au collégial] a varié entre 25 % et 30 %, pour se situer à 29 % en 2000-2001 (sans inclure les étudiants qui se sont désinscrits) » (Poellhuber, 2007, p. 14). Bien que n'ayant identifié aucune donnée précise pour les années 2010 et 2020, l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne confirme dans son rapport de 2018, que le taux d'abandon demeure plus élevé pour les étudiants en ligne que pour ceux en présence.

L'abandon représente donc un problème en formation en ligne. Il est vrai que certaines situations exceptionnelles, comme la pandémie de la COVID-19, peuvent influencer le pourcentage d'abandon. Malgré tout, cela ne peut expliquer tous les abandons. En effet, selon les données recueillies par l'étude de Counis de 2020, l'Université de Cambridge a vu diminuer de 20 % le nombre de ses étudiants en gardant ses cours en ligne pour l'année 2020. Également, en 2021, Papi et Sauvé ont publié un ouvrage intitulé « Persévérance et abandon en formation à distance » dans lequel, elles évoquent le fait que malgré tous les efforts faits, l'abandon dans les cours en ligne reste plus élevé que celui des cours en présence. Le pourcentage d'abandon augmente davantage lorsqu'on parle de cours en ligne ouverts et massifs. Ces cours universitaires offrent des possibilités d'apprentissage à un grand nombre de personnes partout dans le monde. Selon une étude réalisée en 2023 par Ayari, Mabilon-Bonfils et Jeannin, pas moins de 90 % des participants à ces cours n'arrivent à les terminer. Bien évidemment, les raisons d'abandon peuvent être de natures différentes. Certaines sont liées aux contraintes des dispositifs de formation, par exemple, le manque d'interaction entre les pairs, ou les problèmes techniques (Simamora, 2020; Sasseville, Juneau et St-Pierre, 2022). Mais d'autres peuvent aussi être en lien avec l'apprenant lui-même, et la manière avec laquelle il autodirige son apprentissage (Ayari, Mabilon-Bonfils et Jeannin, 2023). Peu importe les raisons pour lesquelles les étudiants abandonnent leurs cours en ligne, les proportions sont importantes. Dans sa thèse, qui porte sur la dynamique de l'abandon et sur des interventions permettant d'influencer la persévérance, Poellhuber (2007) mentionne que les causes principales pour lesquelles les étudiants à distance abandonnent sont la solitude et l'isolement.

1.3.4 Enjeux économiques de l'enseignement en ligne

Les différentes formes de formations à distance, ancêtres de la formation en ligne, ont beaucoup été étudiées et documentées par les chercheurs. Dénormes espoirs se sont fondés avec l'apparition d'Internet et de l'éventail des outils de communications s'y rattachant, afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage. Pourtant, des chercheurs comme Ben Abid-Zarrouck (2010), Bouffartigue et El Miri (2022) dressent une image peu glorieuse de la situation actuelle. Ceci dit, on constate tout de même une augmentation de la fréquentation des formations en ligne, et ce, même avant la pandémie de la COVID-19. En 2019, l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne a publié un rapport intitulé *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada*. Il s'agit des résultats d'un sondage pancanadien sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne réalisé auprès de 234 établissements. Ces résultats montrent qu'entre 2017 et 2018 le nombre d'inscriptions aux cours en ligne a augmenté de 10 %. Malheureusement, le manque de statistiques plus récentes ne

permet pas de chiffrer l'évolution actuelle des inscriptions, mais dans ce même rapport, la majorité des établissements (71 %) prévoient une hausse constante des inscriptions en ligne. De plus, comme mentionné plus haut, nous pouvons constater que l'offre de cours en ligne des universités, des cégeps et des collèges a beaucoup augmenté depuis la pandémie, laissant penser que la demande a augmenté elle aussi.

L'aspect économique de l'enseignement à distance est particulièrement intéressant. Il permet de mieux comprendre comment le désir d'une réduction de coûts peut créer et diffuser un type de discours largement en faveur du développement de la formation en ligne. Selon Oliveri (2016), la raison est très simple, la formation en ligne est peu couteuse car la proportion des coûts liés aux enseignants est moindre comparée à celle de l'enseignement présentiel. La location des salles, la maintenance technique et toutes les autres charges reliées à la base matérielle disparaissent. D'après une étude sur les pays en voie de développement, commandée par l'UNESCO en 2012, Depover et Orivel font le constat qu'à la base l'offre des cours en ligne n'augmente pas seulement parce que ces cours proposent une flexibilité d'horaires, de rythmes et de durées d'enseignement, mais également parce que la distance géographique disparaît. Toutefois, l'objectif principal reste de diminuer les coûts unitaires de formation, surtout dans un contexte où les financements publics pour l'enseignement supérieur se raréfient. En même temps, cette étude montre que grâce à ces faibles coûts, les cours en ligne dans des pays en développement ont augmenté. Cela permettant aux personnes à plus faibles revenu et éloignées des centres universitaires, de pouvoir quand même étudier et acquérir de nouvelles compétences. Ainsi, leur accès à l'éducation supérieure augmente ce qui a un impact positif sur leurs perspectives socio-professionnelles.

Un autre aspect purement économique des formations en ligne est le transfert des coûts des institutions éducatives vers les étudiants et, dans certains cas, les enseignants. Toutes les institutions qui offrent des cours en ligne précisent clairement qu'il y a des tâches techniques à effectuer ou des éléments techniques à se procurer au préalable. « Il s'agit de la configuration de l'ordinateur personnel dont doit disposer l'apprenant à la maison, des périphériques et accessoires et des services de communication auxquels il doit être abonné » (Marchand, 2001, p. 422). Le confinement à l'hiver 2020 a montré que ni les étudiants ni les enseignants n'avaient les équipements adéquats et que cela avait peut-être affecté la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Simamora, 2020).

1.4 L'enseignement des arts et de la créativité en ligne

Selon Bonin (2019) l'enseignement des arts est « un vaste territoire constitué de lieux multiples où s'entrecroisent, se juxtaposent, s'opposent ou s'allient ceux de l'art et ceux de l'éducation, un territoire où le paysage est modelé par la présence et la sensibilité des personnes qui le traversent ou s'y installent » (p.3).

Les arts, et surtout l'art du dessin ont été pratiqués sinon enseignés depuis toujours. Dans notre histoire contemporaine, les arts ont été intégrés à l'enseignement universitaire au milieu des années soixante. Quelques années plus tard, au secondaire et au collégial, les arts deviennent une discipline à apprendre (Morrison, 2015). Cette discipline, qui a fait ses preuves et qui a démontré son importance dans l'éducation, comme toutes les autres disciplines, a dû être adaptée, avec toutes ses particularités et spécificités, à l'enseignement en ligne pendant le confinement. Par exemple, en arts appliqués et plastiques, il y a des techniques à apprendre spécifiques à la peinture, à la gravure, à la sculpture. En musique et en danse également, on parle de techniques de base qu'il faut maîtriser. Pourtant, Gaillot insiste sur le fait qu'il ne faut pas réduire l'art à de simples compétences artisanales ou à un moyen de communication. L'art est bien plus que cela; il est une forme d'expression personnelle et émotionnelle qui va au-delà de la transmission de messages. Selon lui:

Enseigner les arts [...], c'est installer une situation de pratique qui soulève une question, c'est ensuite assumer le caractère non universel de ce qui pourra être constaté en montrant que les œuvres ne peuvent être réduites à un seul point de vue et en favorisant donc les approches différentes (2012, p. 20).

Aujourd'hui, il est vrai que l'art ne se limite pas seulement à la peinture et à la sculpture. Les médiums dont les artistes contemporains se servent sont extrêmement variés et diversifiés. En commençant par la poussière, en passant par des tissus colorés ou à l'aide d'un téléphone cellulaire, tout peut servir à créer des œuvres d'art. D'où la complexité d'enseigner l'art de nos jours.

Depuis quelques années, de plus en plus d'études traitent de l'enseignement des arts en ligne. La plupart concerne des expériences et des enjeux reliés à la pandémie de la COVID-19 dans les universités (Simamora, 2020; Song, Lim et Kwon, 2021; Song et Lim, 2022). Cependant, il existe, depuis longtemps, des recherches sur les formations en ligne et l'art en général, par exemple, comme en musique, en danse ou en art visuel (Martin de Guise, 2009; Roy, 2020; Terrien et Gusewell, 2021). Dans la majorité des cas, ces recherches adoptent une vision positive de ce type d'enseignement. Pour certains, l'apprentissage en ligne devient de plus en plus une alternative viable aux cours artistiques

en face à face, dits traditionnels (Martin de Guise, 2009; Quinn 2011), en raison du développement rapide des nouvelles technologies et surtout, grâce à leur plus grande accessibilité. Selon Quinn, qui exprime ses réflexions sur le sens de la production artistique numérique dans un article publié en 2011, indique que les enseignants d'art doivent envisager l'apprentissage en ligne. De plus, il faut rappeler que dans l'enseignement de l'art visuel, l'outil principal depuis presque deux décennies est l'ordinateur et il est logique de penser que l'enseignement pourrait se faire à travers le réseau Internet. De leur côté, les disciplines comme la danse ou la musique exigent une grande maîtrise de la technique, qui souvent s'acquière par la répétition. Dans ces cas, des cours enregistrés peuvent s'avérer très utiles. Enregistrés et diffusés en ligne, ces cours sont accessibles à tout moment de la journée et peuvent contribuer à l'amélioration des performances d'apprentissage des étudiants dans tous les domaines artistiques. Dans les études de Simamora (2020) et de Song et Lim (2022) sur l'enseignement des arts en ligne pendant la pandémie, on mentionne les bienfaits présumés des enregistrements sans que le sujet ne soit davantage développé.

De plus en plus d'études sont également menées sur la créativité dans l'enseignement des différentes matières en ligne. Plusieurs d'entre elles démontrent que la créativité est importante, même essentielle, dans l'enseignement et également dans l'apprentissage en ligne (Klima et Karpati, 2021; Sabalija, 2023). Des chercheurs comme Simamora (2020) et Sabol (2022) évoquent l'expérience qu'ils ont eu pendant la pandémie de la COVID-19 en enseignant les arts en ligne. Entre autres choses, les deux chercheurs parlent de l'enseignement de la créativité artistique à distance, sans qu'elle soit un sujet principal. L'enseignement de la créativité n'est quant à elle pas abordée. Les études se sont concentrées sur l'expérience globale des étudiants et les défis pratiques de l'enseignement des arts en ligne du point vue des étudiants. Elles cherchaient à savoir ce que les étudiants avaient aimé ou quelles difficultés ils avaient eues.

1.5 Pertinence scientifique

Une grande partie des recherches sur l'enseignement en ligne consultées jusqu'à maintenant sont consacrées aux apprentissages, à la motivation ou aux abandons chez les étudiants, mais peu s'intéressent aux enseignants et à leur façon d'enseigner. Dans un article sur l'enseignement en ligne à l'Université de Cambridge, publié en mai 2020, Counis écrit que les pratiques pédagogiques en général, s'inventent sur le terrain, dans la diversité des situations. Elles émergent directement des besoins et des réalités des situations concrètes, et non d'un cadre théorique rigide. Cela signifie que

les enseignants doivent faire preuve d'innovation et de flexibilité, en ajustant leurs méthodes à la diversité des contextes éducatifs et des outils technologiques disponibles.

Cette idée que les pratiques pédagogiques « s'inventent sur le terrain » renforce l'importance de considérer les enseignants comme des acteurs actifs du processus d'enseignement en ligne, capables de modeler l'expérience éducative en fonction des défis et des opportunités qu'ils rencontrent. Leur rôle va bien au-delà de la simple transmission de connaissances : ils doivent gérer la complexité des outils numériques, maintenir l'engagement des étudiants à distance, tout en s'adaptant à des publics diversifiés.

Parallèlement à cela, la recherche démontre un nombre insuffisant d'études reliées aux formations artistiques en ligne et spécifiquement à l'enseignement de la créativité dans les cours artistiques au collégial. La pertinence scientifique de cette recherche est de participer à combler ce vide dans les connaissances. De plus, le processus créatif est difficilement explicable ce qui rend son enseignement particulier et ardu. C'est en ce sens que je trouve important de s'intéresser à l'enseignement de la créativité et plus spécifiquement en ligne. À cette pertinence scientifique, j'ajouterais également le fait que de plus en plus d'institutions élargissent et augmentent leurs offres de cours en ligne, y compris les cours artistiques, sans qu'il y ait suffisamment de recherches qui documentent non seulement l'expérience des apprenants, mais également celles des enseignants (Grenon, Lafleur, et Samson, 2019). Cette recherche s'intéresse donc aux façons dont est vécu l'enseignement de la créativité en ligne par les enseignants et ses résultats contribueront à enrichir le bassin de connaissances scientifiques à ce sujet.

1.6 Pertinence sociale

La plupart des études traitant de l'enseignement en ligne concernent le milieu universitaire et peu le milieu collégial (Paechter et Maier, 2010; Vasconcellos-Bernstein, 2017; Petit, 2022; Peraya et Fiévez, 2022), ce qui en soi n'est pas une surprise puisque la formation collégiale est une spécificité québécoise. Aujourd'hui, c'est principalement dans les réseaux universitaires qu'une grande majorité des cours en ligne se donnent. Cependant, depuis quelques années, les collèges ont développé un vaste choix de cours en ligne, et cette offre continue de croître (Johnson, 2019). Dans ce contexte, l'enseignement en ligne, sous toutes ses formes, représente un défi majeur, en particulier du point de vue pédagogique. La pandémie de la COVID-19 a démontré que la formation à distance pouvait être tout aussi efficace qu'en présence, à condition de s'en donner les moyens nécessaires (Terrien et

Gusewell, 2021; Ilie et Stefan, 2022). En effet, au-delà d'un moyen pour assurer la continuité nécessaire lors de la pandémie de la COVID-19, la formation en ligne est une tendance, un engouement qui perdure et qui est là pour rester.

Les recherches dont on dispose actuellement offrent différentes pistes pour une meilleure pratique d'enseignement et d'apprentissage en ligne (Sun, Gan, Liu, Lang et Lu, 2019; Ilie et Stefan, 2022). Cependant, elle reste mise à l'épreuve par les avancées technologiques. La maîtrise des outils numériques, ainsi que des techniques de traitement de l'information, représente un défi particulier dans de nombreux domaines éducatifs, et notamment dans l'enseignement artistique (Ben Jemaa, 2023). Néanmoins, ces technologies offrent plusieurs opportunités pour démocratiser l'accès au savoir, dans un contexte où l'apprentissage tout au long de la vie devient de plus en plus essentiel. Les recherches dans ce domaine et les expérimentations menées dans des contextes différents nous permettent, à nous les utilisateurs, d'appréhender ces nouveaux outils (Cerisier et Machessou, 2001). Toutefois, il est primordial de ne pas perdre de vue que ce sont les outils qui doivent être au service de l'apprentissage, et non l'inverse (Marchand et Bernard, 2005).

Dans ce cadre, l'objectif de cette recherche est de cerner la perception des enseignants vis-à-vis des cours créatifs en ligne. Elle s'inscrit dans une démarche de compréhension de l'expérience vécue par ceux et celles qui ont enseigné ou enseignent encore la créativité dans un contexte numérique. La pertinence sociale de cette recherche réside dans le partage de cette expérience, de leurs points de vue, de leurs sentiments et de leur vision. Une meilleure connaissance de la perception du personnel enseignant, notamment au collégial, permettrait ainsi de mieux comprendre les enjeux liés à l'enseignement de la créativité en ligne et d'en tirer des bénéfices pour la pratique pédagogique.

De plus, cette étude permet à des enseignants de partager sur leurs pratiques pédagogiques et d'y apporter un point de vue réflexif. Elle favorise la mise en commun des expériences vécues, des stratégies mises en place, ainsi que des ajustements effectués en fonction des besoins des élèves et du contexte d'enseignement. La période de pandémie de la COVID-19 m'a permis de mesurer l'importance de ces échanges entre collègues. En effet, face à l'urgence de devoir adapter l'ensemble des cours à un format virtuel, le partage de ressources, de conseils et d'outils pédagogiques étaient importants. Travailler ensemble a ainsi contribué à renforcer notre capacité d'adaptation, à améliorer notre efficacité pédagogique et à maintenir la qualité du programme dans un contexte difficile.

1.7 Objectif général et question de la recherche

À travers cette recherche, je me donne comme objectif de voir quelle est la perception d'enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial. La perception reflète le vécu de chacun et je trouve pertinent de voir la vision de ceux et celles qui enseignent la créativité en ligne. Tout d'abord parce que l'enseignement en ligne est relativement récent et peu étudié du point de vue des enseignants. Ensuite, parce que le concept de la créativité et surtout de l'enseignement de la créativité est difficilement saisissable. La créativité est un processus extrêmement intime et personnel. Voilà pourquoi je trouve intéressant d'aller chercher leur point de vue. J'aimerais savoir ce qu'ils pensent, quels sont les points forts et quels sont les points faibles qu'ils trouvent à l'enseignement en ligne de la créativité. Dans la tourmente de la pandémie de la COVID-19, nous avons tous compris que la formation en ligne n'est pas une simple transposition d'un cours conçu pour être donné en présence. Ce n'est pas juste un environnement différent, mais aussi une nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre.

La question de recherche qui découle de l'objectif général est la suivante :

Quelle est la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche. Son élaboration a donné lieu à l'identification des concepts liés à la formation en ligne. La recension de la littérature m'a permis de comprendre qu'il était préférable dans le cadre de cette recherche de garder une identification générale : formation en ligne. Comme expliqué dans la problématique, il s'agit d'un mode d'enseignement et d'apprentissage en forte progression et évolution. Dans un deuxième temps, je m'attarde sur le concept de la créativité et son enseignement dans des cours d'arts ou dans des cours qui combinent une partie technique et une partie créative. Il est vrai qu'en parlant de la créativité, il est difficile de trouver un consensus. Les théories sur lesquelles je m'appuie ont de nombreux points communs, cependant la définition de la créativité en arts, n'est pas tout à fait la même que la définition de la créativité en sciences ou dans les domaines techniques. Ensuite, je présente le concept de la perception. C'est un concept vaste et les axes sous lesquels on peut l'aborder sont multiples. Dans ce cadre conceptuel, j'ai choisi de traiter principalement des perceptions esthétique et cognitive qui sont plus proches du domaine artistique. Après, je m'intéresse aux enseignants, plus spécifiquement à ceux qui enseignent les arts et la créativité en ligne. Et en dernier lieu, j'approfondis l'aspect andragogique de la formation en ligne. Je me penche sur les similitudes entre les spécificités d'apprentissage chez les adultes et les spécificités de l'enseignement en ligne.

2.1 Le *e-learning* et la formation en ligne

« E-learning » ou « formation en ligne », quel terme faudrait-il utiliser ? Il n'est pas évident de trancher sur la question. Selon l'Office québécois de la langue française, le terme « formation en ligne » est associé à l'« apprentissage en ligne », qui correspond à l'anglais « e-training » ou « e-learning ». Tandis que comme synonyme, le terme proposé est « apprentissage par internet » et « e-learning » ou « e-apprentissage » sont fortement déconseillés. Pourtant, de plus en plus de chercheurs francophones utilisent l'expression « e-learning » sans toutefois faire une différence entre « formation en ligne » et « e-learning » (Rajae Harandi, 2015; Poncin, 2020 ; Sonhaye, 2022; Ilie et Stefan, 2022). Pour certaines organisations, y compris la Commission européenne, il s'agit de la même chose. Cela se confirme avec leur définition émise en 2001 et qui commence comme ceci : « La formation "en ligne" dite " e-learning" » (p. 2). Pour d'autres, le terme « e-learning » est beaucoup plus large que « formation ou apprentissage en ligne ». Bernard et Landry (2005) considèrent que l'*e-learning* englobe

toutes les actions d'apprentissage utilisant les technologies de l'information et de la communication ou communément nommées les TIC. Selon eux, ce type d'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de certaines compétences en TIC, comme la maîtrise des outils informatiques. Il s'agit d'une signification plus large qui touche certes le support informatique, mais aussi les méthodes d'apprentissages.

En général, les cours en ligne diffusent du contenu et des instructions sur Internet. Par exemple, les cours en ligne peuvent utiliser la technologie pour impliquer les étudiants dans des animations, des simulations, des vidéos, des fichiers audios, des documents et d'autres contenus interactifs. Les étudiants peuvent également recevoir une rétroaction directe sur les activités et les évaluations, et le contenu des cours peut être flexible et individualisé (Simamora, 2020).

Au cours des dernières décennies, on voit également l'introduction de la réalité virtuelle et de la réalité augmentée, utilisées, tout d'abord pour développer du contenu éducatif, puis aussi comme outil dans l'enseignement à distance (Kljun, Geroimenko et Pucihar, 2020). Ces technologies offrent de nouvelles opportunités pour rendre l'apprentissage à distance plus interactif, immersif et efficace (Perot, 2022). Grâce à la réalité virtuelle et à la réalité augmentée, les étudiants peuvent participer à des expériences d'apprentissage qui dépassent les limites de l'espace physique. Par exemple, les conférences virtuelles peuvent devenir des environnements interactifs où les étudiants peuvent manipuler des modèles 3D (Wolf, Sobke et Baalsrud Hauge, 2020), explorer des simulations et interagir avec le contenu d'une manière qui serait impossible dans un environnement traditionnel en ligne (Freeman et Ulmer, 2020). De plus, ces technologies peuvent aider à créer un sentiment de présence et de connexion sociale, ce qui est souvent difficile à réaliser dans un environnement d'apprentissage à distance (Gonzalez-Zamar et Abad-Segura, 2020; Geroimenko, 2020).

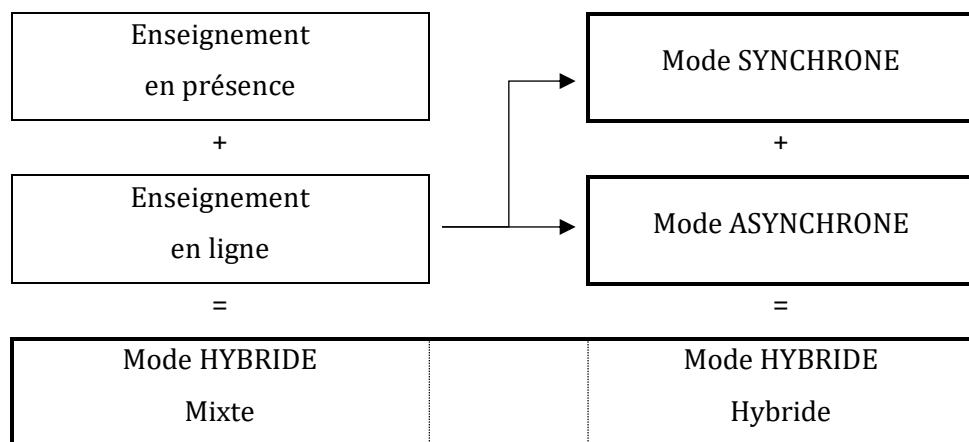
Aujourd'hui, les institutions éducatives et les enseignants testent des formules différentes dans le but d'améliorer ces types de formation, et Internet reste un outil de soutien à l'enseignement (Alexandre et Parent, 2022). La récente crise sanitaire a montré que le développement de l'*e-learning* est important, non seulement pour des raisons sociales et économiques, mais aussi pour des raisons pédagogiques. Également, depuis la pandémie de la COVID-19, les termes les plus fréquemment utilisés sont formation en ligne et cours en ligne. Dans cette recherche, toutes les formes d'apprentissage en arts qui ne sont pas en présence et qui utilisent des outils informatiques pour distribuer, expliquer, comprendre et apprendre la matière seront considérées comme étant des

formations en ligne. Pour éviter des répétitions tout au long de ce texte, le terme cours en ligne sera également utilisé comme un synonyme de formation en ligne.

2.2 Modalités d'enseignement en ligne

En prenant la communication comme élément principal, trois différents types de cours en ligne se distinguent : synchrone, asynchrone et hybride. À l'heure actuelle, les types de cours qui se trouvent dans les institutions éducatives sont les cours complètement en ligne, les cours hybride, qui associent des cours en présence et des cours en ligne, et les cours en comodal qui offre simultanément des cours à des étudiants en présence et à d'autres en ligne. L'enseignement en ligne comme tel peut se diviser en deux types : synchrone et asynchrone (voir figure 2.1).

Figure 2.1 – Différentes façons d'enseigner en ligne



2.2.1 Mode Synchrone

Le mode d'enseignement en ligne qui s'approche le plus de l'enseignement en présence est le cours en mode synchrone (Robert, 2016; Simamora, 2020). Les étudiants et l'enseignant se connectent en même temps sur la plateforme désignée et l'échange est certes virtuel, mais se fait en temps réel. L'enseignement synchrone en ligne présente plusieurs avantages, en particulier en ce qui concerne l'interaction et la collaboration entre les participants. Grâce à des outils comme le clavardage, la visioconférence, le partage de tableaux blancs et de documents, ce mode d'apprentissage offre une communication en temps réel qui renforce plusieurs aspects de l'expérience éducative (Grenon, Larose et Bolduc, 2019). D'après Terrien et Gusewell (2021), la possibilité de voir et d'entendre

l'enseignant en temps réel aide les étudiants à se sentir plus connectés et engagés. Les étudiants peuvent également poser des questions et recevoir des réponses instantanément, ce qui permet de clarifier les doutes rapidement. Cette interaction directe permet d'aborder immédiatement les difficultés et les malentendus. Les activités synchrones, telles que les discussions de groupe et les projets collaboratifs, peuvent favoriser un sentiment de communauté et d'appartenance (Terrien et Gusewell, 2021). Selon Robert (2016), cette dynamique de groupe est cruciale pour motiver les participants et encourager un apprentissage actif.

2.2.2 Mode asynchrone

Pour ce qui est de l'enseignement en ligne en mode asynchrone, celui-ci repose sur une communication où les participants n'ont pas besoin d'être connectés en même temps et donc de respecter des horaires identiques. Ils peuvent, par exemple, lire, étudier, travailler ou répondre aux messages lorsqu'ils le souhaitent (Campagna, 2016). Le contenu des cours peut être audio, vidéo ou textuel et être envoyé aux étudiants. Dans le cas de certaines institutions, comme l'Institut de formation professionnelle de Québec, les inscriptions ne se faisant pas à des dates fixes, les étudiants disposent ainsi de tout le temps dont ils ont besoin pour travailler, apprendre et réaliser leurs projets. Une fois prêts, ils soumettent des travaux qui serviront à évaluer leurs apprentissages (site web de l'Institut de formation professionnelle de Québec). En consultant les offres de cours asynchrone sur les sites officiels des collèges et des universités, on constate que la majorité des collèges qui proposent des cours en ligne de type asynchrone fonctionne en session de trois mois. Ce fonctionnement offre une certaine flexibilité quant aux moments d'apprentissage, ce qui permet aux étudiants d'avancer selon leur rythme. Toutefois, des dates fixes encadrent les sessions ainsi que la remise des travaux.

Selon une étude réalisée en 2021 par Cahyani, Suwastini, Dantes, Jayantini et Susanthi auprès des étudiants à l'université, l'apprentissage asynchrone en ligne est considéré comme étant moins interactif et engageant. L'apprentissage asynchrone en ligne peut en effet présenter des défis en termes d'interactivité et d'engagement comparé à l'apprentissage synchrone ou présentiel. Les étudiants soulignent le fait que les discussions en temps réel et les interactions face à face avec les enseignants et les pairs jouent un rôle crucial dans l'apprentissage et elles manquent dans l'apprentissage asynchrone. Lorsque les sessions de discussion sont menées de manière asynchrone, les éléments d'interaction en temps réel sont souvent absents, ce qui peut entraîner une diminution de l'engagement et de la participation des apprenants (Soltani et Mezdaout, 2023). De plus, bien que la technologie puisse offrir divers outils et ressources pour soutenir l'apprentissage, elle ne peut pas

toujours reproduire pleinement l'expérience d'interaction humaine et la dynamique de groupe qui peuvent être présentes dans un environnement de classe traditionnelle (Cahyani, Suwastini, Dantes, Jayantini et Susanthi, 2021).

2.2.3 Mode hybride

Enfin, on compte le mode hybride qui combine deux modes à la fois. Dans ce mode, on distingue deux genres. Le premier est à mi-chemin entre les modes asynchrone et synchrone. L'apprentissage commence en amont par les étudiants sur la base de documents reçus au préalable, puis selon une fréquence déterminée, par exemple une fois par semaine, ils assistent à des sessions de cours en ligne en mode synchrone, pendant lesquelles ils ont accès à l'enseignant. Cela permet d'éclaircir certaines notions ou de vérifier si d'autres ont bien été acquises. Des établissements comme les Cégep à distance, IlaSalle ou TÉLUQ ne fonctionnent que sur ce mode. Le deuxième genre est celui le plus souvent associé au mode hybride. Il associe l'enseignement en ligne (synchrone ou asynchrone) et l'enseignement en présence. Il semblerait qu'il n'y a pas de règles générales pour savoir quel devrait être le pourcentage d'heures allouées entre un mode d'enseignement et l'autre. Selon Simamora (2020), chaque établissement détermine ses propres ratios. Cependant, un certain consensus, surtout dans les universités qui proposent des cours en ligne, s'est établi. Ces dernières distinguent les cours hybrides (*hybrid instruction*) et les cours mixtes (*blended learning*). Pour Smith et Kurthen (2007), « l'apprentissage mixte fait référence à l'utilisation de l'internet à environ 45 % du temps ; la formation hybride fait usage d'enseignement en ligne de 45 % à 80 % du temps ; et la formation en ligne se passe de 80 % à 100 % du temps sur la toile » (cités dans Campagna, 2016, p. 72). Même si leur constat date de plus d'une quinzaine d'années, il semblerait que ces ratios sont encore en vigueur aujourd'hui. Si on prend l'exemple de l'Université de Québec à Montréal, on peut voir que dans un cours hybride, un minimum de six cours doit se tenir en présence et neuf peuvent être en ligne. Pour la formation dite en présence, c'est au moins 13 cours sur 15 qui doivent se donner en présence. Ce qui fait que la formation qualifiée d'hybride par cette institution se situe dans un ratio de 60 % à 80 %. Dans le cadre de cette recherche, étant donné que le mode d'enseignement hybride ne sera pas étudié, la différence entre les genres hybride et mixte ne sera pas prise en considération.

Plusieurs auteurs et autrices, cités dans Cahyani et al. (2021), considèrent que l'apprentissage hybride, en combinant l'apprentissage en face-à-face et l'apprentissage en ligne, offre une variété d'avantages aux étudiants. En permettant aux apprenants de bénéficier à la fois de l'interaction directe avec l'enseignant et des avantages de la flexibilité et de l'accessibilité de l'apprentissage en

ligne, l'apprentissage hybride peut améliorer l'expérience d'apprentissage globale. López-Pérez, Pérez-López et Rodríguez-Ariza (2011), dans une étude menée à l'Université de Grenade auprès de 17 groupes en apprentissage mixte, constatent également une diminution du décrochage scolaire.

2.3 La créativité

« La civilisation elle-même est le résultat de la pensée créative » (Osborn, 1988, p.2).

« Comment un concept si important dans la pensée humaine, si crucial pour l'histoire de l'humanité, si valorisée par chacun, peut-il être si insaisissable ? » (Edwards, 1986, p. 2). Comment définir la créativité ? Dans notre quotidien, dans presque tout ce que l'être humain fait, la créativité est revendiquée comme étant un facteur important pour une réussite. Bien qu'elle soit un point commun à de nombreux domaines, cette diversité entraîne une multitude de définitions de la créativité. Edwards (1986) considère que nous ne disposons d'aucune définition de la créativité qui fasse l'unanimité.

La notion de la créativité est certes très ancienne, mais le mot, lui, est récent. Le terme « créativité » est apparu dans la langue française au cours des années 1940 (Cottraux, 2010). Le mot « créativité » tire son origine de l'anglais *creativity*. Toutefois, la créativité en tant que concept et en tant que pratique s'est développée quelques années plus tard aux États-Unis, plus précisément à partir des années cinquante. Depuis, les autrices comme Osborn et Guilford, dans leurs ouvrages respectifs, évoquent l'importance et la force de la créativité dans toutes les sphères de notre vie. Ainsi, Osborn, en 1953, crée la *Fondation for Creative Education* à l'Université de Buffalo en donnant la possibilité aux chercheurs du monde entier de s'intéresser à ce concept. À la fin des années 60 et au début des années 70, plusieurs ouvrages consacrés à la créativité voient le jour, essentiellement en Europe et en Amérique du Nord. Des colloques internationaux sont organisés sur le sujet et de grandes entreprises, petit à petit, commencent à s'intéresser à la créativité (Jaoui, 1975). Le concept va entrer notamment dans les domaines de la production, de l'éducation, des sciences, de la recherche, de l'art, et pour chaque domaine, la définition de la créativité est différente. Pour certains, la créativité est une capacité mentale, une façon d'associer des éléments et de réaliser de nouvelles combinaisons avec une valeur scientifique, esthétique et sociale. Ces combinaisons ne sont pas réalisées à partir de rien; le créateur combine, mélange et synthétise des idées, des faits, des techniques qui existent déjà (Mednick, 1962; Koestler, 1967; Taddéi, 2010; Olivier Rey et Annie Feyfant, 2012 cités dans Dias-Chiaruttini, 2020). Pour d'autres, la créativité est reliée à la personne qui crée, au produit qui sera créé, à l'environnement où se passe l'acte créatif et au processus lui-même (Mooney, 1963). La

créativité est également considérée comme le résultat de l'interaction de la connaissance, de l'expérience, de l'intelligence, de l'effort, de l'intérêt et de l'enthousiasme (Barbier et Viala, 2013). D'après Marpeau (2013), la curiosité, l'étonnement et l'inattendu sont les éléments de base de la créativité. Pour lui, il s'agit de l'aptitude à produire des idées, des formes, des structures, des représentations et des rapports inédits. Tout cela est possible grâce à une grande imagination et à la liberté de s'affranchir des cadres établis, en explorant les réalités, les normes et les règles. En fait, pour beaucoup, faire preuve de créativité, c'est être original, sensible, intelligent, capable de trouver de nouvelles idées. Deleuze et Guattari, deux philosophes français, soutiennent que la création, qui est le produit de la créativité, n'est pas une simple résolution de problèmes, mais plutôt l'invention de nouveaux concepts qui ouvrent des perspectives inédites (1991).

Nombreux sont les artistes qui ont tenté d'expliquer en quoi consiste l'acte de créer, mais la réponse n'est pas évidente. Souvent, ce processus est propre à chaque personne, relié à sa vie et à son intimité. Il est comparé à un état second, difficile à cerner par les autres.

Créer, c'est se mettre à nu, mettre l'humain à nu, rendre manifeste son état d'esprit et les soubassements de son inconscient. Le créateur libre, sans qu'il en soit toujours bien conscient, les parties les plus obscures de lui-même et le destin de son époque. À bien des égards, l'expérience de création, à l'instar de l'expérience esthétique, s'apparente à une expérience du sacré (Jeffrey, 1998). La création et le sacré sont frères de sang. Les expériences esthétiques, de création et de sacré donnent à vivre simultanément des émotions d'effroi et d'enchantedement (Leduc et Béland, 2017, p. 23).

2.3.1 L'enseignement de la créativité

Il est évident que le processus créatif est ardu à expliquer, il faut le sentir, il faut le vivre, rendant la question de son enseignement d'autant plus difficile. Dans les années 70, presque toutes les universités américaines ont développé des cours ou des recherches sur la créativité. Beaucoup d'expérimentations d'envergures ont été réalisées, en particulier par Parnes et Meadow, et « elles ont permis de démontrer qu'un effort éducatif adéquat pouvait multiplier par deux la capacité des étudiants à produire de « bonnes idées » (à la fois utiles et originales) » (Jaoui, 1975, p. 33). Cela démontre qu'il est possible d'enseigner la créativité, mais surtout, qu'il est important de le faire. Malheureusement, pendant longtemps dans la société, mais aussi dans l'enseignement, a régné l'idée que le pouvoir de créer était un don que certaines personnes recevaient à la naissance, et que l'on ne l'apprenait pas. Toutefois, depuis, des recherches scientifiques ont démontré qu'au contraire «l'aptitude à créer est présente chez tous, mais qu'elle est exercée à un plus haut degré par certains»

(Jaoui, 1975, p. 40). Comment développer alors cette fibre créative ? Osborn (1988) considère que notre talent créatif se rouille s'il n'est pas utilisé. Mais que s'il est travaillé avec des activités ou des exercices appropriés et personnalisés, alors, ce talent se développe.

Pour apprendre la créativité ou tout simplement créer, il faut certaines conditions. Dans son ouvrage « À chacun sa créativité », Cottraux (2010) écrit que, pour qu'il y ait une action créative, il faut plusieurs facteurs dont la combinaison rend possible cette action. Il identifie ces facteurs qui sont à l'origine de la créativité, comme des facteurs sociaux, psychologiques et biologiques. Dans le premier groupe de facteurs, il met la motivation et l'environnement, dans le deuxième, les émotions, l'intelligence et la personnalité et dans le troisième, il ajoute le don et les aptitudes. En même temps, nos traits personnels s'allient à notre créativité et font en sorte que chacun, chacune peut la développer à sa façon et certains créateurs n'ont pas forcément eu besoin d'un mentor. Toutefois, ce n'est pas le cas de tout le monde et dans le système éducatif tous ne sont pas Frida Kahlo ou Ludwig Mies van der Rohe. Dans sa thèse, qui a pour but de créer un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création, Gagné (2018), évoque également l'idée que beaucoup ont besoin d'un enseignant afin de pouvoir développer leur créativité. Le rôle de l'enseignant est celui d'un facilitateur créant les conditions favorables pour la créativité. Il transmet les clés nécessaires pour découvrir, comprendre et apprécier les œuvres. L'art a une longue histoire et la connaître aide à comprendre et à apprécier les œuvres.

2.3.2 Éducation artistique et enseignement de la créativité dans les arts

Il est important de maintenir un équilibre entre la théorie et la pratique dans l'enseignement en arts. « Il n'y a pas de savoir sans pratique ni de pratique sans savoir » (Chaîné et Bruneau, 1998, p. 481). Un cours créatif doit être considéré « comme un lieu de création et de réflexion » (Guesdon, 2013, p. 55). Ce sont des moments dans lesquels les apprenants manipulent des matières et des matériaux différents, ils poussent leur imagination le plus loin possible, osent faire des choses qu'ailleurs ils ne feraient pas (Mace et Ward, 2002). Dans « Enseigner l'art ? : analyses et réflexions sur les écoles d'art » (1999) Yves Michaud, philosophe et critique d'art, interroge la pertinence et l'efficacité de l'enseignement artistique dans un contexte où l'art semble de plus en plus se détacher des savoir-faire techniques pour se concentrer sur l'idée et le concept. Il souligne la nécessité de développer une pensée critique et conceptuelle chez les étudiants. Selon lui, il est possible d'enseigner la créativité pourvu qu'on puisse au moins produire des conditions qui lui sont favorables.

L'apprentissage créatif est un processus complexe qui demande une réflexion approfondie et une rigueur intellectuelle. Cette complexité implique que l'apprentissage créatif s'acquiert par la pratique et l'enseignement méthodique (Gonzalez-Zamar et Abad-Segura, 2020). Malheureusement aujourd'hui, beaucoup de gens considèrent que l'éducation artistique n'est pas utile, pour reprendre les mots de Gaillot, qu'elle « ne sert à rien ». Mais pour Gaillot, il,

c'est précisément de ce rien qu'elle tire sa richesse. « Discipline indisciplinée », où, suivant Rousseau, on gagne à perdre du temps, l'enseignement artistique est également [...] une éducation artistique qui forme l'individu dans sa sensibilité et son sens critique en dehors de tout critère de rentabilité immédiate (2012, p. 62).

Au Québec, après le rapport Rioux en 1969¹, un énorme effort a été mis dans le système éducatif pour promouvoir l'art et l'expression artistique. Bien que toutes ses recommandations n'aient pas été appliquées, son influence philosophique et conceptuelle sur l'enseignement des arts a été notable. Elles ont permis d'établir une base solide pour la reconnaissance de l'art comme un domaine essentiel dans la formation des jeunes et pour qu'ils puissent s'épanouir de façon personnel, créatif et intellectuel dans la société (Leduc, Blais et Raîche, 2013). D'autre part, selon Labelle, qui étudie l'apprentissage de la créativité au Québec, « [l]e système scolaire, en ce moment, offre les outils, mais n'enseigne pas la créativité comme telle » (2001, p. 212, cité dans Filteau, 2009, p.10).

En explorant la spécificité de l'enseignement de l'art, Turki (2022) estime que la meilleure façon d'apprendre l'art est d'utiliser la pédagogie par projet. Il décrit cette pédagogie comme un ensemble d'attitudes mentales et gestuelles, de comportements et d'instructions qui permettent de définir, réaliser et exploiter un projet. Le concept de projet s'intègre dans des pédagogies qui mettent la liberté, la socialisation et l'action au cœur de l'apprentissage, créant ainsi une dynamique vive entre enseignants et apprenants. L'enseignement par projet s'inscrit dans une approche pédagogique qui va au-delà de l'apprentissage passif. Il favorise une dynamique où l'apprenant devient un acteur central de son propre processus d'acquisition de savoirs. L'accent est mis sur l'expérimentation, la réflexion critique et la créativité. L'objectif est d'amener l'apprenant à comprendre et assimiler une information verbale ou écrite, mais aussi de s'inspirer, d'imaginer et de créer ses propres connaissances (Coleman, 1976 cités dans Turki, 2022). Ces éléments nous informent sur des

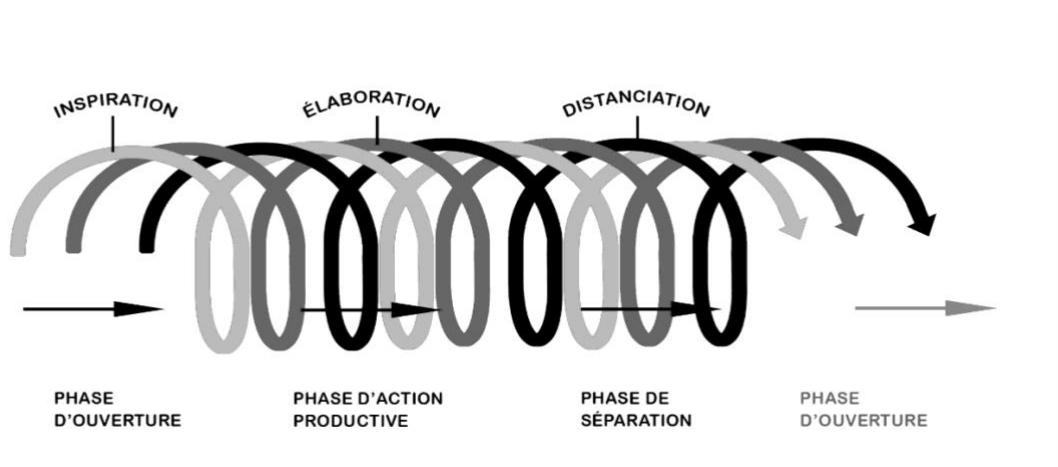
¹ Le rapport Rioux est le résultat du travail de la *Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, qui a eu pour mandat « d'étudier toutes les questions relatives à l'enseignement des arts, y compris les structures administratives, l'organisation matérielle des institutions affectées à cet enseignement et la coordination de ces institutions avec les écoles de formation générale » (Rioux, 1969, p. 9).

pédagogies en enseignement des arts. Toutefois, Turki n'aborde pas spécifiquement la question de la créativité dans l'enseignement de l'art.

2.3.3 Le processus créatif

Pour beaucoup, apprendre l'art, c'est apprendre un processus créatif. Cependant ce processus n'est pas pareil pour tout le monde. Pour certains auteurs, comme Arieti (1976), Kris (1952), Noy (1979), Valéry (1960) et Vargiu (1977), cités dans l'ouvrage de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998), le processus créatif est un phénomène linéaire qui comporte trois phases : un début, un développement et un aboutissement. D'autres, comme Gosselin et al. (1998), proposent un modèle dynamique de création pour guider le renouvellement des pratiques en éducation artistique, le processus créatif est plutôt spiralé. Ils le décrivent comme « une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent » (p. 648). À cette fin, pour mieux décrire leur vision, ils définissent d'abord trois phases : une phase d'ouverture, qui représente le démarrage, l'inspiration, le bouillonnement des idées, puis une phase d'action productive pendant laquelle l'œuvre sera réalisée et à la fin une phase de séparation, lorsqu'elle prendra son propre chemin. À la base, leur représentation ressemble à une ligne temporelle, mais sur laquelle ils enroulent trois autres lignes qui ont pour but de relier et dynamiser chacune des phases du processus créatif. Il s'agit de l'inspiration, l'élaboration et le développement, comme illustré à la figure ci-dessous.

Figure 2.2 – Représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique selon Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998), p.649



Du côté de la psychologie, le processus créatif fait aussi objet de questionnement. Le psychanalyste français Didier Anzieu (1981) dans son ouvrage « Le corps de l'œuvre : Essais psychanalytiques sur

le travail créateur » développe une théorie sur le processus créatif. Sa méthode consiste à recouper trois ordres de renseignements : ceux fournis par ses observations de lui-même, ceux apportés par des patients en psychanalyse et enfin, ceux trouvés au contact des « grandes » œuvres et qui sont, presque toujours, précisément des œuvres qui portent en elles des traces ou des inscriptions du processus qui les a produites. En se basant sur ses observations, il décrit le processus créatif en cinq phases distinctes. La première est l'inspiration et elle se caractérise par une sorte de révélation ou d'illumination, où des idées nouvelles apparaissent souvent de manière spontanée. Cela peut se produire de façon inattendue et est souvent perçu comme un moment d'éclair de génie. Pendant cette phase, Anzieu compare le créateur à un rêveur. La deuxième est l'incubation. Cette phase est caractérisée par la prise de conscience des représentants psychiques qui sont apparus lors de la première phase. Après l'inspiration initiale, l'idée a besoin de temps pour mûrir. C'est le moment de l'ordre de l'inconscient durant lequel la personne n'est pas activement en train de travailler sur l'idée, mais où le cerveau continue de traiter et de développer les concepts en arrière-plan. La phase suivante est l'illumination dans laquelle une solution ou une vision claire du projet créatif émerge soudainement. C'est un moment de clarté où les éléments de l'idée prennent forme de manière cohérente, souvent ressenti comme un second éclair de génie. Après arrive l'élaboration. C'est la phase de travail actif où l'idée initiale est développée et concrétisée. Cela implique souvent de résoudre des problèmes pratiques, de perfectionner les détails et de transformer l'idée abstraite en un produit final tangible. Et la cinquième phase est la vérification. Elle consiste à examiner et à évaluer le travail achevé. Il s'agit de s'assurer que le produit final répond aux attentes initiales, de le tester, et de l'affiner si nécessaire pour garantir qu'il est prêt à être présenté ou utilisé. Selon Anzieu,

la résistance inconsciente revient en force avec le cinquième et dernier moment du travail de la création : déclarer l'œuvre terminée, la détacher définitivement de soi, l'exposer à un public, affronter les jugements, les critiques ou pire encore, l'indifférence accepter pour elle le risque de n'avoir qu'une survie éphémère, ou cet autre risque, qu'elle mène désormais sa vie propre, différente de celle que l'auteur avait espéré mettre en elle. (1981, p. 127)

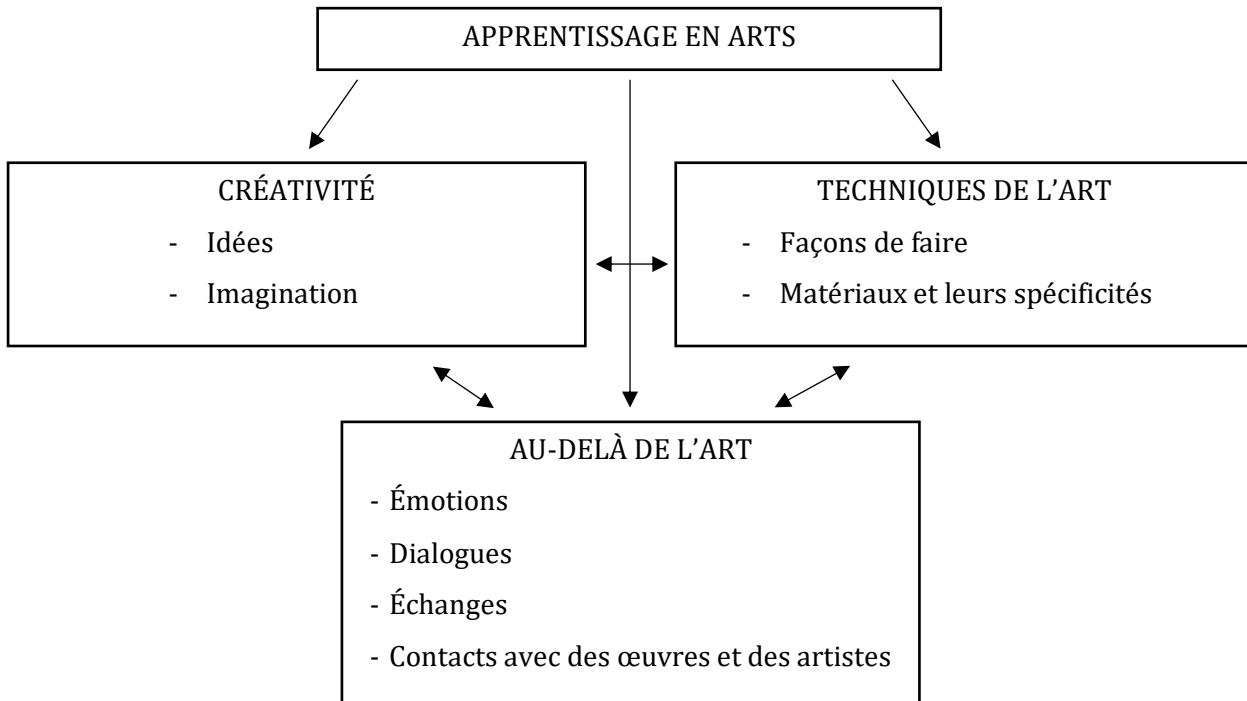
2.4 Un modèle pour l'enseignement des arts

Dans les théories sur la créativité exposées plus haut, on peut remarquer des points communs, des éléments qui se recoupent. Comme cette recherche, est inspirée par mon parcours professionnel, je voudrais me baser sur un modèle qui me ressemble et qui puisse m'outiller pour mieux comprendre l'apprentissage en arts et la façon dont s'insère la créativité dans ce processus. J'ai donc décidé de construire un nouveau modèle sur l'apprentissage en arts, et non sur le processus créatif, basé à la fois sur les théories existantes, sur mon expérience et ma pratique et qui, à mon point de vue, est plus

complet puisqu'il inclut l'apprentissage de la technique liée à une pratique artistique. En proposant mon propre modèle, je ne prétends pas créer une meilleure structure qui explique le processus créatif, mais tout simplement proposer un modèle qui me convient puisqu'il répond à un besoin pratique d'enseignement des arts. En effet, mieux comprendre l'apprentissage des arts peut aider à mieux enseigner les arts.

Dans ce modèle, j'appréhende l'apprentissage des arts comme un phénomène qui se compose de trois éléments. Le premier concerne la partie technique, c'est-à-dire la bonne exécution et l'utilisation d'outils adaptés à la tâche à accomplir. Le deuxième élément est l'acte créatif qui regroupe tout ce qui est relié aux idées, à l'imagination ou à l'audace. Enfin, le troisième élément pourrait se nommer « au-delà de l'art ». Il touche essentiellement aux émotions en général, mais aussi à l'exploration, à l'échange, au dialogue et au contact avec ses semblables, avec l'œuvre ou avec l'artiste. L'ordre de présentation de ces éléments ne définit pas l'ordre de leur apprentissage. Ils doivent se développer soit en même temps, soit en suivant le rythme de chaque étudiant (voir la figure ci-après).

Figure 2.3 – Éléments dans l'apprentissage en arts selon les réflexions tirées de ma pratique d'artiste et d'enseignante en arts



2.4.1 Techniques de l'art

L'aspect technique, quel que soit l'art, par exemple la danse, la musique ou la peinture, concerne l'exécution. Dans la peinture, entre autres, il y a l'aquarelle, la peinture à huile ou l'acrylique, dans le dessin on peut voir des dessins à l'encre, aux crayons ou aux pastels. Tous ces différents matériaux exigent des techniques différentes. La bonne technique s'acquiert le plus souvent avec de nombreuses répétitions d'exemples donnés au préalable. Maîtriser des techniques différentes est sans doute important dans tous les domaines artistiques (Gagné, 2018). Cependant, pour certains domaines, elles sont plus essentielles que pour d'autres. Par exemple, depuis plusieurs années, l'enseignement en arts plastiques pousse les étudiants à expérimenter, à explorer, à être dans l'action et en même temps à analyser de façon critique leur propre travail et celui des autres. Aujourd'hui, les écoles de beaux-arts ou les programmes artistiques dans les cégeps proposent essentiellement des cours créatifs et beaucoup moins ou, pas du tout, de cours de technique de dessin. De longue date en arts, la technique ne fait pas l'œuvre (Fabre, 2013). Depuis un siècle et demi, et jusqu'à nos jours, plusieurs mouvements artistiques, en commençant par les impressionnistes, en passant par le style Dada, l'ont démontré. Tandis que dans l'apprentissage d'un instrument de musique, la maîtrise de la technique fait partie de nombreux autres facteurs qui contribuent à la réussite d'un artiste musicien (Martin de Guise, 2009). Si la technique n'est pas l'élément central en arts, elle reste néanmoins un outil fondamental dans le cadre de l'enseignement des arts. Pour que l'expression artistique puisse se déployer pleinement, il est bien de maîtriser un minimum de techniques. Cela permet non seulement de donner forme aux idées et aux émotions de l'artiste, mais aussi de procurer une liberté à la créativité.

2.4.2 Créativité

La créativité est un terme qui ne fait pas l'unanimité. Dans mon interprétation de l'enseignement en arts, je limite la créativité aux idées et à l'imagination. Comme pour Anzieu (1981) cité plus haut, je considère que l'émotion et la sensibilité font partie de l'acte créatif. Cependant, j'ai décidé de fragmenter différemment le processus créatif, parce que je trouve que de cette façon on comprend mieux l'apprentissage des art. Dans la composante créativité, je garde seulement les idées et l'imagination et non ce qui les stimule. Pour moi, la sensibilité, les émotions, les échanges font partie des éléments qui vont faire fonctionner l'imagination et faire naître les idées, voilà pourquoi ils se retrouvent dans ce qui est nommé « au-delà de l'art ».

L'imagination est souvent définie comme « la faculté qu'a l'esprit de produire des images » (Jaoui, 1975, p. 15). Cette production est souvent liée à notre perception du monde qui nous entoure, sur notre vécu et sur les représentations de nos esprits (Jaoui, 1975). Toutefois, le terme imagination est tellement vaste et touche un tas de domaines. Selon Osborn (1988), l'imagination peut prendre de nombreuses formes, parmi lesquelles certaines sont absurdes, d'autres futiles et d'autres constructives. Peu importe sa forme, l'imagination est un maillon important dans le processus créatif. Jaoui (1975) considère que la meilleure façon de propulser l'imagination de quelqu'un est de la confronter au couple dialectique ordre/désordre.

Le désordre est la condition de la fécondité de l'esprit : il en contient la promesse, puisque cette fécondité dépend de l'inattendu plutôt que de l'attention, et plutôt de ce que nous ignorons, et parce que nous l'ignorons, que de ce que nous savons. (Paul Valéry cités dans Jaoui, 1975, p. 38)

Comme le dit Osborn, « tout ce qui existe de bien dans le monde provient d'idées qui avaient d'abord été considérées comme absurdes » (1988, p. 43). Les idées folles, intéressantes ou justes inattendues, à mon avis, font aussi partie de la créativité. Notre capacité de produire des idées dépend du contenu de notre esprit ainsi que de la façon dont nous les combinons (Osborn, 1988).

2.4.3 Au-delà de l'art

« Au-delà de l'art » touche à la fois tout ce qui est personnel et social dans l'apprentissage. En premier lieu, cet élément comprend les émotions, les sentiments et en deuxième lieu, le dialogue, les échanges avec les autres (enseignants, camarades de classe, amis, etc.) et les contacts avec des artistes ou avec des œuvres. Cette partie de l'apprentissage se fait dans la vie de tous les jours, lorsque le créateur partage ses idées, cherche des avis différents, s'imprègne de tout ce que les autres font. C'est de cette façon que l'étudiant créateur s'enrichit d'idées, s'interroge par rapport à son propre travail et porte un regard critique. « Au-delà de l'art » est tout ce qui gravite autour de la création, mais exclut l'acte de production.

Le contact direct, les échanges, les interactions, la relation entre l'enseignant et les étudiants contribuent de façon essentielle à cet élément de l'enseignement artistique (Tormey, 2021). L'enseignant, par sa pratique artistique, ses connaissances et à travers les exercices qu'il propose aux étudiants, élargit leur horizon, leurs goûts, forme leur œil et leurs mains. C'est en participant à des

expériences de création que les étudiants vont aussi développer une habileté à créer (Gaillot, 2012; Leduc et Béland, 2017).

À mon avis, il est impensable que l'enseignement d'un cours en arts soit préparé dans les moindres détails. L'art est relié à l'improvisation, aux émotions et à la spontanéité (Stockless, Kozanitis et Leduc, 2022). Enseigner pour apprendre l'aspect « au-delà de l'art », c'est faire abstraction de la technique et de l'acte de production. C'est aller vers soi-même, vers les autres, chercher, s'interroger afin de pouvoir se dépasser, imaginer et créer.

2.5 Perception

D'un point de vue philosophique, depuis l'Antiquité, les philosophes s'interrogent sur la perception, alors que les études scientifiques sur le sujet n'apparaissent que beaucoup plus tard, au XIXe siècle. Qu'est-ce que percevoir ? Comment perçoit-on ? Des questions auxquelles, aujourd'hui, la recherche essaie de répondre. L'étymologie du mot « perception » vient du latin. Il se décompose en deux parties : *perceptio* et *percepere*. L'un signifie « la récolte » et l'autre « se saisir de » (dictionnaire de l'Académie française, p.315). Cependant, pour Luyat (2009), le fait de considérer percevoir et recevoir comme des synonymes serait une grave erreur. Selon lui, le sens de « percevoir » est plutôt « prendre pour soi », « s'emparer de ». Toutefois, dans la langue française, le mot perception a de nombreuses significations. Par exemple, on perçoit une rémunération ou on prend connaissance de tout ce qui nous entoure grâce à nos systèmes perceptifs. La perception peut également être notre vision du monde en général. Dans son essai sur les dispositifs artistiques et la perception esthétique, Bonn (2009) considère qu'il y a un accord entre nos connaissances et les choses que nous voyons, et c'est l'expérience de la perception. C'est elle qui nous oriente vers les idées et qui « se conforme à ce qui doit être vu » (p. 118). Donc, la perception reflète notre vécu, notre culture, mais aussi notre subconscient, c'est-à-dire, selon Buizard (2015), que « la perception est l'activité sensorielle en tant qu'elle anime l'âme » (p. 746). C'est un phénomène subjectif et de nature inconsciente, la perception est « la réception au niveau des organes sensoriels d'un stimulus extérieur et la traduction immédiate de ce stimulus en un matériel psychique de nature inconsciente » (Buizard, 2015, p. 38).

Dans cette recherche, le concept de perception est étudié en lien avec celle des enseignants. Je m'intéresse à leur perception à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne. C'est pourquoi il me semble important d'aborder les aspects esthétiques, symboliques et cognitifs de la perception.

2.5.1 Approche cognitive et esthétique de la perception

Depuis Aristote, la perception est liée à l'esthétique, « percevoir, c'est déjà exercer un pouvoir critique sur la sensation » (Bruzan et al. 2015, p. 7). Au-delà de toutes les définitions et approches que la perception pourrait avoir, sa relation avec l'esthétique est légitime selon plusieurs chercheurs. En 2015 est sorti un ouvrage collectif sous la direction de Bruzan, Chevalier, Moca et Vicovani intitulé « La perception entre cognition et esthétique ». Au fil des différents chapitres, cette double nature de la perception et le lien profond entre esthétique et cognition sont traités en profondeur. Par exemple, au contact de productions artistiques, on sent des stimulations externes qui sur le plan cognitif seront interprétées, catégorisées et mémorisées. On perçoit quelque chose qui suscite un sentiment de plaisir ou de satisfaction. Ceci dit, la perception esthétique nous ramène toujours à la dimension du beau (Bonoli, 2015, p. 71). Selon Bonoli (2015), qui dans son article examine la perception esthétique, celle-ci n'est pas simplement une réception passive des stimuli, mais implique une interaction complexe entre les sensations immédiates et l'interprétation cognitive; il y a deux moments bien distincts dans l'expérience esthétique et c'est le « *moment passif* », qui renvoie à la perception d'éléments provenant d'objet, et le *moment productif*, qui renvoie au travail cognitif que l'on accomplit sur les éléments perçus » (p. 72).

Il est légitime de se demander si les approches cognitive et esthétique de la perception ne sont pas liées. Il faut reconnaître que dans l'expérience esthétique, il y a aussi une activité cognitive parce qu'elle relève de fonctions intellectuelles d'interprétations, de compréhension, d'organisation et de synthèse. Cependant, on peut se demander si cette activité cognitive est nécessaire. Selon Bruzan (2015), la réponse est non. L'expérience cognitive relève de la réalité et l'esthétique va au-delà de tout ce qui se trouve devant nos yeux.

Pour Dickie (cité dans Lévêque, 2015), l'expérience esthétique est un mythe. Elle n'est rien d'autre qu'une attention intense. Cette idée trouve un écho dans l'art du XXe siècle. Depuis le style Dada et plus précisément depuis les œuvres de Marcel Duchamp, on peut considérer un objet ordinaire qui fait partie de notre quotidien comme une œuvre d'art, par exemple un urinoir. Situé dans les toilettes, il sera apprécié en fonction de son ergonomie ou son design. Toutefois, ce même objet posé sur un socle dans une salle d'exposition et signé par Duchamp, ne sera plus perçu comme un objet utile, mais esthétique et artistique. Dans cette situation, personne ne cherchera à apprécier ses propriétés réelles en se basant sur les apparences. La seule chose qui est importante, c'est l'effet qu'il produit sur nous, les spectateurs. On doit sans doute admettre que les œuvres d'art nous donnent à voir autre

chose que leur matérialité. Par exemple, une belle vue, une composition harmonieuse, ou une couleur peuvent exercer une grande force sur nous et provoquer un plaisir esthétique. Quoi qu'il en soit, il est justifié de réfléchir sur l'idée de savoir si la perception esthétique est juste une particularité de la perception cognitive. Selon Lévêque (2015), nul ne conteste que l'expérience esthétique ait besoin d'une activité cognitive, mais il ne s'agit pas de la même chose. « L'objet esthétique peut certes montrer la réalité, mais pour un regard qui ne s'intéressera jamais qu'à la vue de la réalité et non pas à la réalité vue » (Lévêque, 2015, p. 97). Dans la vie quotidienne, les activités cognitives nous communiquent des informations sur la réalité qui nous entoure et l'expérience esthétique quant à elle, nous détache de cette réalité. Toutefois, pouvoir s'éloigner de la réalité n'est pas une mince tâche. Pour une grande majorité de personnes qui décident d'étudier des cours créatifs au collégial, cela passe par une longue formation. Malheureusement, tout le monde n'a pas la chance de bénéficier d'une telle pratique en arts et en arrivant aux études collégiales, c'est le rôle de l'enseignant de trouver la forme et la façon de faire pour permettre aux étudiants de s'éloigner de la réalité et de les plonger dans une expérience esthétique.

Du point de vue étymologique, l'esthétique se situe dans la zone de tout ce qui nous rend sensibles. Trentini (2015) l'identifie encore comme tout ce qui n'est pas intellectualisé consciemment comme l'impulsion corporelle en contemplant un tableau ou l'émotion que peut provoquer une performance artistique. Selon le même auteur, la perception esthétique peut aussi se situer en aval du processus de cognition. Elle s'intéresse aux qualités de l'œuvre, aux intentions de l'artiste ou à la façon dont l'œuvre s'intègre dans son environnement. Trentini émet aussi l'hypothèse que l'expérience esthétique peut créer une prise de conscience sensible du système perceptivo-cognitif et cette prise de conscience passe par une perception qui ne fait pas seulement partie du monde sensible, mais aussi qui est réflexive, qui fait partie du processus subjectif.

2.5.2 La théorie de la référence symbolique

Selon Rusu (2015), qui dans son essai montre comment la perception est perçue comme un acte créatif, où l'esprit humain joue un rôle actif dans l'interprétation et la signification des perceptions, le fait de percevoir est étroitement lié aux expériences personnelles et aux symboles que nous nous sommes construits. Il s'agit d'un mode de fonctionnement de l'esprit par lequel on arrive à la connaissance du monde. Il prend comme exemple une tache de peinture qui pour un artiste est tout simplement un aplat de couleur, mais dans laquelle quelqu'un d'autre peut y reconnaître une chaise en faisant référence à son environnement. Et si chaque fois, cette personne voit dans la tache une

chaise, elle maintiendra probablement l'idée qu'il s'agit réellement d'une chaise. Le même auteur considère que les formes sont des symboles d'autres éléments. Ainsi « le symbolisme à partir de la présentation sensible vers les corps physiques est le mode symbolique le plus répandu » (Rusu, 2015, p. 45). En quelque sorte, il connecte la perception et le symbolique. Verley (2004) ajoute que le monde dans lequel nous vivons n'est pas construit seulement à partir de formes subjectives, mais aussi à l'aide de formes symboliques basées sur notre culture, notre ethnie ou notre éducation.

Voir la perception comme étant conditionnée par la symbolique ne signifie pas que certaines de nos caractéristiques psychologiques ou biologiques n'influencent pas notre perception. Cependant, on peut affirmer que la perception signifiante est « donc catégorisée et remémorée, au sein d'un système de formes symboliques, que l'on peut identifier, pour simplifier, avec une culture, une langue ou une idéologie » (Bonoli, 2015, p. 72).

Lorsque l'on parle de perception, une des questions les plus courantes est de savoir quelle est la part de la réalité dans la perception. Et cette question est encore plus pertinente quand la perception est associée aux symboles. Umberto Eco dans le *Trattato di semiotica* générale de 1975 décrit la sémiotique, la science des symboles, comme « la discipline qui étudie tout ce qui peut être utilisé pour mentir » (cités dans Bonoli, 2015, p. 73). Il est vrai que le monde dans lequel on vit est rempli de symboles, mais selon Bonoli (2015), nous sommes en mesure de modifier ces formes symboliques et de ce fait, de modifier notre façon de voir le monde. Toutefois, cela est possible à condition de continuellement acquérir des connaissances. C'est dans cette optique que Bonoli considère « l'expérience esthétique comme un moment privilégié où se joue l'acquisition de connaissances nouvelles et en même temps où a lieu une réorientation de notre perception » (2015, p. 73). Un autre cas de figure, selon le même auteur, où on peut s'enrichir et peut-être réorienter notre vision des choses, est l'expérience négative. En se heurtant à des éléments inattendus, on peut modifier nos schémas perceptifs et nos formes symboliques.

L'expérience esthétique est avant tout libération, par le heurt, la négation, l'écart, des chaînes de nos représentations familiaires, de la limitation de notre horizon, mais aussi libération pour de nouvelles expériences grâce au déplacement de cet horizon et à la production de nouvelles possibilités de sens. (Bonoli, 2015, p. 83)

Selon Barbaras, qui dans son ouvrage « La perception » de 1994, explore les fondements philosophiques de la perception, en s'appuyant principalement sur la phénoménologie, « [l]a perception est en effet ce qui nous donne accès à quelque chose, à ce qu'il y a : elle est ouverture à

l'effectivité, connaissance des existences » (p. 3). Donc, en s'appuyant sur cette définition, on peut dire que la perception n'est pas la pensée, elle se distingue aussi de l'imagination ou de la mémoire. D'après Barbaras, dans le processus de percevoir, il y a deux actions parallèles, la perception du monde extérieur et la perception qui se fait en nous, les observateurs. Cette dernière, on la doit à nos organes sensitifs qui donnent naissance à des sensations et des émotions. Toutefois, les sensations et les émotions font partie de la réalité, mais elles sont subjectives. On peut conclure en disant que la perception est un terme générique qui recouvre les impressions sensibles et les idées qui en découlent (Barbaras, 1994, p. 9).

2.6 L'enseignant et son rôle

Le mot enseignant est un dérivé du verbe enseigner. Issu du latin, au milieu du XIe siècle, enseigner signifie indiquer, désigner, faire connaître par un signe. Un siècle plus tard, le mot est remplacé par renseigner. À la fin du XIIe siècle, le verbe enseigner est utilisé dans le sens d'instruire ou apprendre à quelqu'un et prend une définition proche de celle d'aujourd'hui. Les termes enseignant et enseignante font leur apparition dans le vocabulaire beaucoup plus tard en 1762 et signifient ceux qui enseignent, mais dès le XIIIe siècle, enseigneur et enseignante, les ancêtres en quelque sorte d'enseignant et enseignante, étaient employés (Dictionnaire historique de la langue française, 2010).

Aujourd'hui, le mot enseignant a une portée très large; c'est celui qui enseigne (Legendre, 2005). Donc la définition de ce mot est prédéterminée par l'action. Dans le « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation », cette action s'identifie comme une mission, et celle des enseignants est définie en tâches. Malheureusement, dans le monde scientifique, il n'y a pas de consensus sur la définition des tâches attribuées aux enseignants. Pour certains, ils doivent tout simplement transmettre leur savoir et perpétuer un héritage culturel. Selon Marchand et Loisier (2007), l'enseignant a pour fonction de transformer l'information en savoir et son rôle est d'aider l'étudiant à traiter l'information.

Dans son livre *Enseignant et/ou formateur*, Braun cherche à connaître la position des enseignants par rapport à leur profession. Ils se définissent le plus souvent comme des personnes qui transmettent des savoirs et des savoir-faire. Certains ajoutent aussi l'obligation d'aider l'étudiant, non seulement en lui donnant de l'information pour qu'elle puisse être enregistrée et assimilée, mais aussi en lui permettant de se questionner et de redéfinir son propre champ de connaissances. « Le « maître » pour

initier l'étudiant à ce que lui-même a compris, favorisera l'audace, l'imagination, et tous les processus susceptibles d'accélérer compréhension et maturation » (Braun, 1989, p. 34).

Selon Sylvain (2003), qui a mené une étude portant sur le sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial, le rôle de l'enseignant est défini par la façon dont la personne accomplit son activité. Ce n'est donc pas l'institution qui le détermine, mais plutôt la manière dont une personne imprègne cette activité de sa personnalité. Cette personnalisation s'exprime par son autorité dans le domaine concerné. Ainsi, on peut dire que le poste d'enseignant est lié au pouvoir institutionnel, tandis que l'autorité personnelle correspond au rôle que l'enseignant joue en fonction de sa propre personnalité (Sylvain, 2003).

De son côté, Chraiet (2022) définit le rôle de l'enseignant par rapport au type de pédagogie qu'il emploie. Dans un article apparu en 2022, Chraiet parle de deux types de pédagogie : la pédagogie de transmission et celle expérientielle. La pédagogie de transmission, axée sur le rôle central de l'enseignant, consiste à transmettre les connaissances aux étudiants de manière linéaire et verticale. L'enseignant traduit le savoir savant en informations compréhensibles et les communique de manière fluide (Raucent, Verzat, Van Nieuwenhoven et Jacqmot, 2021). Cependant, cette approche peut conduire à une dépendance intellectuelle des étudiants et à une stagnation de leur développement, car ils sont habitués à recevoir passivement les informations plutôt que de les chercher activement. Elle met l'accent sur la transmission plutôt que sur l'acquisition et l'appropriation réelle de l'information par les étudiants (Chraiet, 2022). Concernant la pédagogie expérientielle dans laquelle l'apprentissage expérientiel se présente comme un modèle d'enseignement où l'expérience constitue à la fois le processus et le résultat de l'apprentissage, Chraiet souligne que dans l'apprentissage, simplement assister à un cours ne garantit pas la compréhension. L'auteur fait référence à André Giordan (2013, cités dans Chraiet, 2022) qui considère qu'acquérir du savoir ne se résume pas à "apprendre". Pour assimiler, il faut expérimenter, interpréter, réfléchir, et s'engager activement dans le processus. Une variété d'approches pédagogiques est essentielle pour créer une expérience d'enseignement efficace (Chraiet, 2022).

Un des aspects cruciaux du rôle de l'enseignant, au-delà de la simple transmission de connaissances est de créer un environnement propice à l'apprentissage en établissant une relation de confiance avec ses élèves et en favorisant un climat de respect mutuel (Raucent, Verzat, Van Nieuwenhoven et Jacqmot, 2021; Tormey, 2021). Selon Gagné (2018), en croyant au potentiel de chaque étudiant et en les encourageant à développer leurs capacités, l'enseignant les inspire à se dépasser et à atteindre

leurs objectifs académiques et personnels. Ce rôle de facilitateur va de pair avec une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, où l'enseignant guide et soutient les élèves dans leur parcours d'apprentissage, les encourageant à explorer, à penser de manière critique et à développer leur autonomie (Gagné, 2018).

Au Québec, l'enseignant au collégial, qui enseigne dans le cadre d'un programme délivrant une AEC (attestation d'étude collégiale) ou les cours techniques dans un DEC (diplôme d'étude collégial), est souvent un spécialiste dans son domaine, mais pas nécessairement un expert en éducation. Cette personne est engagée pour ses compétences professionnelles, son expérience sur le terrain et le degré de maîtrise du métier à enseigner. Ces enseignants, en général, favorisent l'apprentissage par l'action (Normand, 2022). D'après Schon (1994), « l'agir professionnel se manifeste durant la pratique, plutôt qu'à partir des savoirs qui produisent l'agir » (cités dans Beaupré, Lefebvre et De Champlain, 2020, p. 30).

L'étude du Comité paritaire formé de représentantes et de représentants patronaux, de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fédération des cégeps et syndicaux, en 2008 constate que la généralisation de l'approche par programme, la révision des programmes basée sur les compétences, et l'attribution de responsabilités accrues aux établissements pour le développement des programmes collégiaux ont considérablement complexifié le travail des enseignants au collège.

Enseigner, c'est tout à la fois sélectionner et organiser des contenus, planifier l'intervention pédagogique et concevoir des situations d'apprentissage, concevoir et élaborer du matériel didactique, évaluer, communiquer, etc. C'est aussi collaborer, participer à des comités et des groupes de travail, participer à la vie départementale et à la vie institutionnelle. (Enseigner au collégial ... Portrait de la profession. / Étude du Comité paritaire, 2008, p.31)

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse plus au rôle de l'enseignant dans le processus pédagogique que dans ses tâches à accomplir. Toutefois, souvent il est difficile de les détacher car ces deux aspects sont étroitement liés. Bien que l'on puisse théoriquement séparer le rôle d'un enseignant de ses tâches, dans la pratique, ces deux éléments sont indissociables. Le rôle d'un enseignant influence les tâches qu'il accomplit et vice versa.

2.6.1 L'enseignant en arts

Depuis la Renaissance, la sculpture et la peinture sont considérées comme étant des arts à part entière. Auparavant, ils étaient des métiers et comme dans tous les métiers, les apprentis intégraient les

ateliers des maîtres pour apprendre. Le terme est très éloquent, ce sont des maîtres dans leur domaine et pas des enseignants. Même après la Renaissance, lorsque la notion d'art était déjà acquise, l'apprentissage continuait à se faire ainsi. Il fallait maîtriser la technique avant de devenir un artiste. Au XVIII^e siècle, en Europe, naissent les premières écoles d'art. L'enseignant et l'enseignement des arts ne sont plus alors obligatoirement liés au maître et au métier. Cependant, la véritable révolution arrive au début du XX^e siècle et grâce à elle, aujourd'hui, l'enseignement en arts consiste plutôt en « une remise en question, voire en une négation de ces conventions » (Bonnaval, 1987, p. 24). Toute cette démarche se fait avec et grâce à l'enseignant. C'est lui qui guide, qui provoque, qui déstabilise, qui informe. Sans lui, le questionnement personnel est plus difficile. Aller au-delà de reproduire ce qu'on voit est un long apprentissage.

Au début du XXI^e siècle, l'enseignement des arts et le rôle de l'enseignant sont loin d'être des concepts univoques. L'enseignant en arts peut communiquer directement des contenus culturels ou différentes techniques d'artistes à ses étudiants. L'enseignement peut être donné par d'autres que les enseignants, par exemple les artistes, et également s'adresser à un public plus large de non-spécialistes. « Il peut s'agir d'un savoir purement abstrait dispensé afin de former des pédagogues qui n'auront pas obligatoirement une expérience personnelle de création » (Bonnaval, 1987, p. 23).

Du point de vue de Gaillot qui, dans son ouvrage, s'intéresse aux enjeux de l'enseignement des arts en se concentrant sur les pratiques pédagogiques, les objectifs éducatifs et les implications culturelles et sociales de l'enseignement artistique, le travail d'un enseignant en arts prend une forme plus abstraite. Il n'est pas là seulement pour montrer, expliquer ou faire apprendre une technique, mais aussi « aller du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu » (2012, p.16). Et en même temps, selon Fabre (2013), l'éducation en arts doit favoriser le développement de ce qui est individuel en chacun de nous et « permettre l'harmonie de l'individualité ainsi éduquée avec l'unité organique du groupe social auquel cet individu appartient » (p. 34).

Selon un ouvrage paru en 2021 et coécrit par Raudent, Verzat, Van Nieuwenhoven et Jacmot, l'enseignant a le rôle d'un accompagnateur. En arts, pour que l'enseignant puisse se relier à la démarche de création de l'étudiant, la première dimension de l'accompagnement est relationnelle. Gagné insiste sur la dimension relationnelle en se référant à Paul (2012, cités dans Gagné, 2018) pour dire que la dimension relationnelle est fondamentale dans l'enseignement et qu'elle suppose, de la part de l'accompagnateur : disponibilité, présence, ouverture et attention. La qualité de la relation entre l'enseignant et l'étudiant est essentielle pour instaurer un climat de confiance et de

bienveillance, propice à l'épanouissement et à la créativité de l'étudiant (Meirieu, 2011). En étant disponible et présent, l'enseignant montre qu'il valorise l'étudiant et ses efforts, ce qui peut renforcer la motivation et l'engagement de ce dernier. L'ouverture de l'enseignant, quant à elle, permet de créer un espace d'échanges et de dialogue où l'étudiant se sent libre d'exprimer ses idées et ses doutes. Au-delà de transmettre des techniques et des connaissances, l'enseignant en arts nourrit l'esprit de ses étudiants, les inspirant à explorer le monde avec curiosité et à exprimer leur vision unique à travers leur art (Gagné, 2018).

2.6.2 L'enseignant dans la formation en ligne

Dans les formations en ligne, le rôle d'enseignant continue d'être crucial. Pour qu'un cours fonctionne bien, le contenu que l'enseignant va choisir, la façon dont il va le structurer ou les exercices et travaux qu'il proposera et qu'il va concevoir au préalable doivent faire en sorte que chaque étudiant « puisse acquérir le savoir correspondant, sans avoir besoin de suivre un cours en présence. Pour qu'il puisse en être ainsi, il faut que l'enseignant puisse anticiper des besoins des étudiants » (Bernard et Landry, 2005, p. 13).

Cependant, ce rôle change en mode asynchrone lorsque le contenu des cours est enregistré en audio, vidéo ou en texte et que les apprenants n'ont pas ou peu accès à leurs enseignants. Pour faciliter l'apprentissage, les cours en ligne ont alors parfois recours aux tuteurs. L'aide du tuteur se veut complémentaire à celle offerte par les enseignants. Le tuteur n'est pas un enseignant. Baudrit (1999) considère que leurs méthodes pédagogiques sont proches, mais qu'il y a des écarts en matière de qualité et de quantité. Le tuteur a plus un rôle d'assistant ou d'auxiliaire.

Selon Vasconcellos-Bernstein (2017), l'enseignant en ligne ne peut pas reproduire le même type d'enseignement que celui en face-à-face. Pas seulement parce que l'espace physique et l'environnement ne sont pas les mêmes, mais aussi parce que la posture des étudiants est différente. Étant donné que l'information et le savoir aujourd'hui sont partout, les étudiants n'ont pas forcément besoin d'attendre que quelqu'un leur donne un cours, certes, structuré, mais étalé dans le temps. Donc, il faut plutôt leur apprendre à être critiques par rapport à l'information mise à leur disposition, à l'analyser avant de l'assimiler. Il s'agit ici plus de développer une démarche que d'acquérir des connaissances. « L'analyse critique des informations auxquelles on a accès est indispensable et doit devenir un réflexe pour les étudiants, un préalable à l'addition de tout contenu » (Vasconcellos-Bernstein, 2017, p. 293). En effet, la quantité d'information peut amener une certaine frustration chez

les étudiants. De plus, Marchand et Loisier, dix ans avant Vasconcellos-Bernstein, écrivent que l'information et la connaissance sont deux choses bien distinctes et que l'accompagnement des étudiants « s'avère toujours nécessaire pour que l'on puisse se retrouver dans cette surabondance d'information. L'indispensable accompagnement pour l'appropriation et l'intégration des savoirs assure une formation adéquate même à l'âge adulte » (2007, p. 12).

En ligne, la présence éducative se réfère à la manière dont les enseignants structurent et facilitent les activités pédagogiques pour favoriser l'engagement et l'apprentissage des étudiants. Cela implique un rôle actif de l'enseignant dans la conception des activités, la facilitation des interactions, et la prise de décisions pédagogiques visant à atteindre les objectifs d'apprentissage (Roussel, Lemieux et Huot, 2022). Les approches pédagogiques, où les étudiants participent activement et collaborent, créent des environnements d'apprentissage significatifs qui contribuent à une meilleure compréhension et mémorisation des concepts enseignés. En favorisant des interactions dynamiques et un apprentissage participatif, les enseignants peuvent renforcer l'engagement des étudiants et améliorer les résultats d'apprentissage (Roussel, Lemieux et Huot, 2022).

Dans le cadre de la formation en ligne, le rôle de l'enseignant est aussi défini par les échanges et la rétroaction qu'il a avec les étudiants. La rétroaction est cruciale dans le parcours de l'apprenant. Non seulement elle motive l'étudiant, mais elle permet également à l'enseignant de lui fournir un soutien pédagogique essentiel. Grâce à cette rétroaction, l'enseignant peut encourager l'étudiant à revoir et améliorer ses méthodes de travail, de recherche et d'analyse. Elle permet aussi de guider l'apprenant dans ses choix académiques et professionnels, tout en l'a aidant à identifier ses forces et ses faiblesses (Boisvert, Achille-Sautrelle et Kallini, 2022).

2.7 L'apprenant au collégial

De nos jours, il est de plus en plus courant d'utiliser le terme « apprenant » pour désigner toute personne impliquée dans une situation d'apprentissage, que cela concerne l'acquisition de connaissances, de compétences ou de comportements, et ce, quel que soit l'âge de cette personne. L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprentissage. Ce terme générique désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, indépendamment de son âge, de son sexe, de son origine sociale ou culturelle, de son expérience ou de son niveau de connaissances (Gaté, 2009).

Le double statut grammatical de ce mot suggère deux premières réflexions. En tant que substantif, il regroupe les attributs d'une entité, en l'occurrence ici, celle d'un sujet humain,

acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde. On parle généralement de l'apprenant au singulier. Mais il a aussi le statut de participe présent du verbe apprendre, ce qui induit l'idée d'une action, d'une participation active dans l'ici et maintenant d'une situation. (Gaté, 2009, p. 77)

Au Québec, « les études collégiales se situent entre le secondaire et l'enseignement universitaire » (Gouvernement du Québec, s.d.). En sachant que le niveau secondaire se termine en onze années d'études (six années de primaires et cinq années de secondaire), les plus jeunes étudiants au collège ont 17 ans (Gouvernement du Québec, s.d.). Les collèges qui existent au Québec sont des collèges d'enseignement général et professionnel, appelés « cégeps ». Les études dans un cégep préparent les étudiants soit à entrer sur le marché du travail, soit à poursuivre des études à l'université (Gouvernement du Canada, s.d.). Concernant la formation technique, il n'est pas rare de voir des étudiants dans la trentaine, la quarantaine ou même dans la cinquantaine qui sont en réorientation de carrière. L'âge des apprenants au collégial est varié, néanmoins, on peut dire qu'il s'agit de jeunes adultes et d'adultes.

Dans le contexte de cette recherche, je m'intéresse à l'adulte en tant qu'apprenant. Cependant, il est nécessaire de clarifier la définition de l'adulte en situation d'apprentissage. Tout d'abord, il convient de noter que le terme « adulte » n'est pas un terme technique propre aux sciences humaines ou à la philosophie; il appartient au langage courant et doit être compris à ce niveau en premier lieu (Page-Lamarche, 2004). Selon Boutinet, l'adulte « renvoie à une catégorie d'âge relativement large et contrastée qui permet de l'opposer à l'enfance, à l'adolescence et d'une certaine façon à la vieillesse, si par vieillesse on entend le grand âge tributaire de dépendances mentales » (Boutinet, 2009, p.69).

Ainsi, l'adulte peut être défini comme une personne « qui est parvenu au terme de sa croissance, soit de la fin de l'adolescence au commencement de la vieillesse » (Le Petit Robert, 1991, p.27). En consultant le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), on apprend que l'adulte est « toute personne âgée d'au moins 16 ans et ayant quitté l'école » (p.22) tandis que dans la définition du mot « andragogie » l'adulte est défini comme étant les personnes qui ont « quitté le système scolaire et qui ont cependant besoin de mesures d'appoint ou de soutien particulier ». Visiblement, les définitions diffèrent en fonction du contexte et du domaine de spécialisation (Page-Lamarche, 2004).

L'adulte possède des caractéristiques physiques, émotionnelles et intellectuelles liées à sa maturité et à ses expériences professionnelles et personnelles. Dès lors, il ne saurait être approché de la même manière qu'un enfant. D'après Billet, ce constat a conduit à des recherches et des débats entre les pédagogues, qui visent à transmettre des savoirs, et les andragogues, qui cherchent à favoriser l'évolution comportementale de l'apprenant. Pour les andragogues, l'andragogie lie étroitement l'action et la formation, « l'action permet à l'apprenant d'agir sur son environnement et ce dernier agit sur l'apprenant » (2018, p.92).

2.7.1 L'apprenant adulte dans une perspective andragogique en formation en ligne

Pour l'adulte, « l'apprentissage commence par étudier les problèmes immédiats auxquels il est confronté et qui font obstacle à son épanouissement » (Brookfield, 1987, cité dans Mezirow, 2001, p. 211). L'adulte d'aujourd'hui a besoin d'un certain équilibre qui passe par l'enrichissement des connaissances. Les formations en ligne, de plus en plus nombreuses, lui donnent la possibilité de s'épanouir dans l'apprentissage. Nous pouvons penser à la formation collégiale, tout comme à l'éducation des adultes, comme n'étant pas seulement des formations que nous devons automatiquement associer à l'emploi et à la réalisation professionnelle. Comme Sonntag (2020) le souligne, les adultes apprenants cherchent certes l'acquisition de compétences reliées à un métier, mais aussi l'exploration d'aspects non professionnels, comme des compétences sociales, mais ils cherchent surtout un épanouissement personnel.

D'après Courau (2014), « le vécu, l'âge, les contraintes et les responsabilités qui caractérisent un adulte ne lui laissent ni la même souplesse intellectuelle, ni le même idéalisme, ni la même capacité d'adaptation qu'un enfant ou un adolescent » (p. 24). Dans une certaine mesure, la formation en ligne, plus précisément la formation asynchrone, correspond à cette spécificité de l'apprenant adulte. Elle propose un rythme de travail personnalisé, c'est-à-dire, visualiser, écouter ou lire le contenu d'un cours ou réaliser les travaux au moment qui convient à l'apprenant. C'est un avantage considérable. En mode présentiel, la question du rythme peut devenir un problème, trop lent pour les uns, trop rapide pour les autres, mais pour la formation en ligne en mode asynchrone le rythme est maîtrisé, en grande partie, par l'apprenant.

Les caractéristiques andragogiques que je viens d'énumérer ne sont pas toutes en lien avec les formations en ligne. Cependant, l'andragogie « a été définie comme un effort organisé et soutenu pour aider les adultes à apprendre d'une manière qui mette en valeur la capacité à diriger eux-mêmes leur

apprentissage » (Mezirow, 2001, p. 214). Dans une perspective andragogique, l'« enseignement ne se réduit plus à transmettre, mais plutôt à aider à comprendre en toute conscience » (Courau, 2014, p. 25). Tout comme en formation en ligne asynchrone, l'information est sélectionnée au préalable en fonction des cours et rendue disponible en ligne. Les étudiants rencontrent ponctuellement l'enseignant ou un tuteur pour éclaircir certains points. Ce type de support se veut complémentaire au contenu mis à disposition sur Internet. Pour les étudiants c'est peut-être une bonne chose, puisqu'ils veulent apprendre différemment, c'est-à-dire apprendre sans les contraintes scolaires. Sur ce point, la formation en ligne convient à l'apprenant adulte (Marceau, Lakhel et Séguin, 2020).

Le modèle andragogique créé par Knowles, dans lequel l'apprenant est au cœur de l'apprentissage, va aussi dans le même sens. Le maître comme tel n'existe plus. Dans ce cadre, l'enseignant ou le formateur joue un rôle de facilitateur plutôt que de maître. Il guide, encourage et soutient les apprenants dans leur démarche d'acquisition de connaissances et de compétences. Ce changement de rôle met l'accent sur l'importance de l'apprentissage autonome et de la capacité des adultes à diriger leur propre processus d'apprentissage. Dans les formations asynchrones, le contenu pédagogique qui est mis en ligne sur la plateforme de la formation est disponible en tout temps. Cette liberté permet de choisir le moment et la quantité à étudier. L'apprenant devient le centre du processus d'apprentissage. L'enseignant et le tuteur sont présents pour l'accompagner et le guider si nécessaire. Frayssinher (2012) mentionne, en se basant sur Knowles, que l'approche d'un pédagogue est très différente de celle d'un andragogue et c'est la vision de ce dernier que la formation en ligne semble avoir développée. Le pédagogue considère qu'il possède le savoir et les apprenants sont dépendants de lui, alors qu'un andragogue considère qu'il est préférable d'aider les apprenants à prendre de plus en plus de responsabilités dans leur propre apprentissage.

Reconnaitre le rôle central de l'apprenant dans l'apprentissage en ligne, c'est également accepter l'idée que l'apprentissage soit largement influencé par la personnalité de ce dernier. Ainsi, « l'apprenant adulte possède une base théorique propre qui met en réseau l'expérience acquise » (Boutinet, 2013, p. 87). Toutefois, comment préparer du contenu pertinent ou accompagner ces classes hétéroclites ? Dans un ouvrage paru en 2012, Frayssinher analyse l'apprenant adulte à l'ère de numérique en s'appuyant sur les idées de Knowles, qui donne peut-être une piste de solution. Il préconise l'établissement d'un contrat d'apprentissage. « Dans son modèle andragogique, Knowles parle de la nécessité de proposer aux apprenants un apprentissage par contrat qui représente l'outil le plus efficace qu'il lui ait été donné de rencontrer au cours de son expérience de la formation des adultes » (Frayssinher, 2012, p. 155-156). Par cette personnalisation, ce modèle permet de diminuer

certaines difficultés liées à la diversité des cultures, des expériences, des études déjà menées, des motivations, et d'autres. Dans le cadre de son travail, Billet (2018) reprend l'idée de contrat pédagogique soulignant « le contrôle principal sur le choix d'objectifs et de moyens d'apprentissage » (p.92). Selon lui, on doit retrouver en formation en ligne le contrat pédagogique. Dans cette perspective, l'apprenant contribue activement à développer la compétence visée, d'autant plus qu'il a été largement impliqué dès le début du projet.

Une autre caractéristique de la formation en ligne en mode asynchrone, est la flexibilité. L'apprenant peut se connecter selon ses disponibilités horaires et de l'endroit où il se trouve (Marceau, Lakhal, et Séguin, 2020). C'est un apprentissage sans frontières, adapté à la vie d'un adulte avec des responsabilités. Selon Marchand et Depover, les horaires des cours, qui souvent correspondent aux horaires de travail, et l'emplacement des bâtiments, éloignés des quartiers résidentiels, constituent des freins importants à la formation des adultes. « Le recours judicieux aux technologies de la communication contribue à améliorer l'accessibilité de la formation en offrant une souplesse plus grande quant aux moments et aux lieux où l'apprentissage peut être suivi » (Marchand et Depover, 2002, p. 33).

La flexibilité fait partie de cette grande liberté offerte, par la formation en ligne, aux apprenants dans la gestion de leur démarche d'apprentissage, caractéristique principale de l'andragogie. Toutefois, cette liberté s'accompagne de la responsabilité d'évoluer dans l'apprentissage. Il faut « prioriser ses études, choisir ses stratégies d'apprentissage, organiser son horaire, choisir l'information pertinente parmi les ressources offertes, analyser, observer et critiquer ses actions, vérifier son rythme de progression, nommer ses difficultés et maintenir sa motivation tout au long du processus d'apprentissage » (Marchand et Depover, 2002, p. 84). Chez beaucoup d'adultes, l'agenda est déjà bien rempli par les aspects personnels, familiaux et professionnels. Il suffit alors d'une mauvaise évaluation de la situation pour que l'apprenant se trouve en retard. Cela engendre des efforts supplémentaires qui ne sont pas forcements réalisables. Ces apprenants se sentent incapables, impuissants ou frustrés et le plus souvent, ils abandonnent (Marchand et Depover, 2002).

D'après Marchand et Depover (2002), différentes études montrent la nécessité grandissante de répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des adultes. Même si ces études datent d'une vingtaine d'années, force est d'admettre que la tendance demeure : le marché de la formation en ligne, nommée par les chercheurs « formation sur mesure » continu de croître. Il est difficile de dire pourquoi l'offre des formations en ligne vise en grande partie les adultes. Nous pouvons supposer que

c'est parce qu'ils ont du vécu, de l'expérience dans l'apprentissage et une plus grande discipline. Marchand et Loisier (2007) évoquent des raisons économiques où l'étudiant est perçu comme un consommateur de services en éducation.

2.7.2 Le profil de l'apprenant en formation en ligne

Le profil de l'apprenant adulte en formation en ligne n'est pas figé. Il évolue en même temps que la formation, qui elle-même se transforme compte tenu du vif intérêt suscité par ce mode d'apprentissage. De plus, les personnes qui s'inscrivent dans les formations en ligne y sont amenées pour diverses raisons. Bourgeois et Nizet (2005) donnent trois catégories de raisons qui poussent les adultes à s'inscrire en formation en ligne : personnelles, professionnelles ou sociales. Pour Glikman (2002), il est question de contraintes plutôt que de raisons, qu'il généralise sous le terme « empêchement ». Ces empêchements prennent une place très importante dans nos choix, « qu'on peut alors qualifier de « par défaut », de la formation à distance. En effet, ce choix ne relève alors pas véritablement d'une libre décision, dans la mesure où il est dicté par des contraintes externes, liées à la distance ou au temps » (Glikman, 2002, p. 240). Au-delà de ces empêchements personnels, il y a aussi des situations de plus grande envergure, comme des pandémies, qui vous obligent du jour au lendemain à basculer vers un enseignement entièrement en ligne. En même temps, ce type de formation peut être choisi pour des raisons purement pédagogiques, pour les outils proposés, un rythme d'apprentissage ou du contenu qui correspondent mieux aux capacités et aux attentes de certains apprenants.

Il apparaît alors compliqué de parler d'un profil unique d'adulte inscrit pour étudier en formation en ligne. De plus, les textes scientifiques consultés jusqu'à maintenant, notamment Campagna (2016), Betton et Pondaven (2019) ou Fecteau (2023), ne tracent pas de portraits détaillés des apprenants. Ils s'intéressent aux problèmes liés aux différents besoins de chacun et chacune, à leurs façons d'apprendre ou à leurs expériences. Comme Glikman (2002) qui catégorise les apprenants adultes en formation en ligne selon deux dimensions : l'autonomie et la motivation. Il résume ainsi : les déterminés sont motivés et autonomes; les désarmés sont motivés, mais peu autonomes; les hésitants ne sont ni motivés ni autonomes; et les marginaux sont peu motivés, mais très autonomes. L'hétérogénéité de l'apprenant en formation en ligne, comme mentionné plus haut, se retrouve également dans ses caractéristiques sociodémographiques, telles que l'origine sociale, ou l'expérience scolaire, professionnelle et personnelle. Ces différences influencent les manières dont les apprenants s'approprient ou non les différents dispositifs spécifiques à la formation en ligne.

La diversité des profils des apprenants, quelles que soient leurs motivations pour s'inscrire, peut être liée à leurs besoins ou à leurs intérêts, qu'ils soient d'ordre professionnel ou personnel. Mais plus simplement, au début du XXI^e siècle, ce sont tous des adultes qui potentiellement peuvent devenir des apprenants en formation en ligne.

2.7.3 Aptitudes de l'apprenant en formation en ligne

À l'image du profil des apprenants, plusieurs études menées jusqu'à présent (Marchand et Bernard, 2005; Frayssinher, 2012; Petit, 2022) dressent quelques traits ou caractéristiques importantes, mais pas de liste complète des prérequis pour l'utilisation de ce type de formation. Ainsi, les écrits scientifiques consultés n'identifient pas clairement de caractéristiques spécifiques reliées à l'apprenant en lien avec les exigences de la formation en ligne. Ils démontrent, par exemple, que l'autonomie de l'étudiant est toute aussi importante que la motivation pour la réussite (Marchand, 2001; Kozanitis, 2015 : Marceau, Lakhail, et Séguin, 2020; Njingang Mbadjoin et Chaker, 2021; Fecteau, 2023). On y trouve une distinction entre l'autonomie renforcée, celle que nous pouvons acquérir pendant la formation en ligne, et celle dite de base que l'élève acquière au primaire et au secondaire. Selon Counis (2020), la crise de la COVID-19 a démontré que les étudiants en ligne acquièrent une certaine autonomie face aux apprentissages. Toutefois, il semblerait qu'il s'agit d'une compétence que beaucoup n'ont pas développée avant. Voilà pourquoi, la personne qui arrive en formation en ligne avec cette compétence est avantagée au départ. « À cet égard, l'autonomie a ses limites, car elle risque d'accroître les inégalités d'accès au savoir, les plus autonomes étant déjà les plus adaptés » (Marchand, 2001, p. 425).

Outre l'autonomie et la motivation, la familiarisation aux outils informatiques favorise l'adaptation à la formation en ligne. Le milieu professionnel recourt de plus en plus à la formation à distance. Elle est plébiscitée par les employeurs, dans un souci d'économie de temps et d'argent, et parce qu'ils peuvent choisir dans un large éventail de sujets de formation. C'est le cas, notamment chez les cadres, les administrateurs et les postes à responsabilités où la maîtrise de l'informatique (utilisation d'ordinateur, connaissance de différents logiciels, etc.) et la navigation quasi quotidienne sur Internet leur donnent un avantage dans ce type de formation (Poncin, 2020). Il est difficile de dire la même chose pour les ouvriers. Ils sont également capables d'utiliser des ordinateurs et certains logiciels ou de naviguer sur Internet, mais pour la plupart avec moins d'aisance et cela peut leur poser des problèmes dans leur apprentissage en ligne (Métral, 2020).

Pendant le confinement à l'hiver 2020, lorsque tout l'enseignement universitaire et collégial est passé entièrement en ligne du jour au lendemain, étudiants et enseignants ont constaté qu'ils leur manquaient des connaissances sur l'utilisation des certains logiciels de communication (Barras, 2020). À tout cela, j'ajoute également le besoin de se doter d'outils électroniques et techniques : ordinateur, microphone, caméra, internet et autres. Aujourd'hui, tout le monde ne dispose pas nécessairement de matériel suffisamment performant pour pouvoir étudier en ligne. « L'introduction massive du numérique dans l'enseignement peut créer des inégalités tant d'accès que d'usage. Il s'agit de s'assurer de la présence d'une connexion internet et d'outils de communication numérique efficace » (Barras, 2020, p. 19).

Finalement, même si potentiellement tous les adultes peuvent suivre de telles formations, l'efficacité de la formation en ligne n'est pas égalitaire. Elle s'appuie sur la nécessité que l'apprenant dispose déjà d'un certain nombre de connaissances, de compétences et d'habiletés. Par exemple, des capacités d'autoapprentissage, l'autodiscipline, ainsi mais aussi des connaissances en informatique. Bien que ces formations soient ouvertes à tous, selon Frayssinher (2012), il est nécessaire pour qu'elles soient efficaces « que l'apprenant ait satisfait quelques préconditions, nombreuses et indépendantes, de plusieurs ordres » (p. 42).

2.8 Objectifs spécifiques

Dans cette recherche, je porte mon regard sur la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial. Donc la définition de la créativité qui m'intéresse est celle reliée aux arts. L'étape qui fait en sorte qu'un dessin ou un objet, par exemple, n'est pas qu'une simple copie de la nature, mais une œuvre d'art. La créativité est difficile à définir, ce qui rend également son enseignement complexe. Dans ce cadre conceptuel, j'ai proposé un modèle pour l'enseignement des arts. Basé sur les théories existantes, mon expérience et ma pratique, ce modèle inclut l'apprentissage technique de la pratique artistique, met l'accent sur l'imagination et les idées, qui sont nourris par les échanges, le dialogue et l'observation.

Je m'attarde aussi sur un aspect plus élargi de la perception. En interrogeant les enseignants, j'aimerais connaître leur perception, leurs visions, leurs sentiments, leur point de vue personnel sur l'enseignement de la créativité en ligne. « La perception n'est pas la réalité physique, mais la réalité perçue » (Luyat, 2009, p. 36.). Cependant, pour bien comprendre leur vision et leur vécu, il est aussi essentiel de connaître le profil et les caractéristiques des apprenants collégiaux et plus précisément

de l'apprenant en ligne. Les concepts abordés dans le cadre conceptuel me permettent de formuler les objectifs spécifiques qui suivent:

- Documenter la façon dont les enseignants d'art vivent leur rôle dans le contexte de l'enseignement de cours artistiques en ligne.
- Présenter la manière dont ils perçoivent l'apprentissage de la créativité en ligne de leurs étudiants.
- Comprendre comment provoquer la créativité et en même temps développer la perception esthétique chez les étudiants à travers des cours artistiques en ligne

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette recherche se penche sur la perception des enseignants qui enseignent la créativité en arts dans des cours donnés entièrement en ligne. Dresser un tel portrait est un processus ardu et complexe qui s'inscrit dans une démarche d'approche dite qualitative de type exploratoire. Dans ce troisième chapitre, il sera question de la méthodologie préconisée pour répondre à l'objectif général de cette recherche, des outils de collecte de données et de l'analyse de ces dernières dans le but de dégager les éléments les plus significatifs possibles.

3.1 Une recherche qualitative

L'intérêt principal de la recherche qualitative est l'étude des phénomènes sociaux en milieu naturel (Van der Maren, 1987). Les données qu'elle génère sont difficilement quantifiables d'où la possibilité d'appliquer à ces dernières une analyse souple et davantage inductive (Deslauriers, 1991). En essayant de comprendre quels sont les rôles et les sentiments des enseignants en arts dans la formation en ligne, en leur donnant la parole, cette recherche s'inscrit entièrement dans l'esprit de la démarche qualitative. La place d'un corps de métier dans une structure sociale, les sens personnel et collectif qui lui sont accordés relèvent d'une réalité sociale (Blanchard-Laville, 2018; Duval, Raymond, et Odier-Guedj, 2022). La recherche se base sur les réflexions personnelles des principaux protagonistes. Avec le numérique, les pratiques pédagogiques ont changé et selon Paquelin et Chantal (2019), le statut de l'enseignant a aussi subi des transformations. En répondant aux questions qui leur sont posées pendant les entrevues, les enseignants décrivent leurs réalités subjectives à travers leurs valeurs individuelles.

Une autre raison pour laquelle je m'appuie sur des méthodes qualitatives est que depuis plusieurs années, comme mentionné dans la recension de la littérature, des chercheurs se sont penchés sur différentes facettes de l'enseignement en ligne. La motivation et l'apprentissage chez les apprenants sont en tête de ce palmarès. Or, peu se sont intéressés aux enseignants, à leur vécu, à leurs besoins. Concernant l'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne, les études sont encore plus rares. Cela représente un vide à combler, et pour cela, il faut pouvoir se baser sur des outils qualitatifs. La volonté ici, est de laisser des enseignants qui enseignent la créativité dans des cours d'art en ligne, parler et décrire leur quotidien, des situations qui reflètent leur réalité, des moments problématiques, mais aussi des moments qui montrent les nombreuses possibilités de ce type d'enseignement.

Comme mentionné dans l'introduction, cette recherche est inspirée par mon expérience personnelle. J'enseigne en arts dans un programme hybride (30 % d'enseignement en ligne et 70 % d'enseignement en présence) au collégial. De plus, pendant la pandémie de la COVID-19, comme la plupart des enseignants au collégial et à l'universitaire, j'ai dû donner tous mes cours en ligne. Donc, le choix de réaliser une recherche qualitative n'est pas anodin. Grâce à ces outils et à ces méthodes de recherche, l'expérience personnelle de celle qui est impliquée ne sera pas un obstacle, mais bien au contraire un atout. Comme Deslauriers l'a mentionné : « [I]la science est à la fois profondément personnelle et aussi profondément sociale, naviguant entre l'autobiographie et le détachement. À chacun de trouver son équilibre » (1991, p. 25).

Dans la recherche qualitative, la chercheuse est aussi importante que les participants, car elle est aussi susceptible d'influencer les données. Elle devient une joueuse à part entière. Les interactions, les échanges et l'influence mutuelle font partie intégrante de la recherche qualitative (Creswell, 2007). La chercheuse se doit d'être attentive aux paroles et aux actes des participants et en même temps, elle peut interagir avec eux pour mieux comprendre leur vécu. De ce fait, chercheuse et participants deviennent coauteurs de la recherche. Selon Fortin et Gagnon, il s'agit d'une analyse réflexive qui « comprend une évaluation critique continue des réponses subjectives, des dynamiques interactionnelles et du processus de recherche lui-même. Elle permet de démontrer comment la recherche peut être améliorée, vue sous un autre angle » (2016, p. 174).

Dans le cas de cette recherche exploratoire, j'ai fait appel aux enseignants dans un domaine que je connais bien sans pour autant être assurée que mes préoccupations soient les mêmes que les leurs. J'ai tenté, grâce aux outils de la recherche qualitative, de me familiariser avec les préoccupations qu'ils peuvent avoir dans leur enseignement, le rapport qu'ils ont avec les étudiants pendant les cours, en espérant qu'à la fin, les choses ordinaires, auxquelles personne ne porte attention; les choses évidentes, mais peu ou pas visibles, deviendront visibles. La recherche qualitative m'a permis d'étudier des phénomènes qui échappent aux autres types de recherche et « il est quand même important que les sciences sociales puissent analyser ces données puisqu'elles décrivent une grande partie de la vie sociale » (Poupart et al., 1997, p. 105).

3.2 Terrain de recherche

Dans cette recherche je m'intéresse à l'enseignement de la créativité dans les cours d'art en ligne dans les collèges québécois. Les jeunes gens, qui suivent un cursus linéaire de scolarisation, s'inscrivent au

cégep directement après le secondaire. Ils choisissent le plus souvent les programmes qui vont leur permettre d'obtenir un DEC même si certains préfèrent quand même aller immédiatement dans des programmes en AEC à la fin. Dans mon cas, j'ai mené cette recherche auprès des enseignants en AEC dans des collèges privés. L'âge, le niveau d'éducation et l'expérience des étudiants sont extrêmement variés. Dans ma pratique, les plus jeunes avaient 18 ans et le plus âgé que j'ai eu comme étudiant était âgé de 70 ans. Certains n'ont pas du tout d'expérience et de connaissance dans la matière. D'autres, en majorité des nouveaux arrivants, ont plusieurs années d'études et de pratiques dans le domaine. Ils s'inscrivent aux programmes parce qu'ils ont besoin de se conformer aux règles administratives de la province pour pouvoir exercer leur métier. Cet éclectisme, peut complexifier davantage le travail de l'enseignant.

Au début de cette recherche, je pensais recueillir des données auprès des enseignants des collèges spécialisés dans l'enseignement en ligne. Cependant, en approfondissant mes connaissances sur leurs programmes, j'ai constaté que leur structure était plutôt rigide. Tous les modules à visionner, les textes à lire et les exercices à réaliser sont préparés à l'avance, laissant peu de place à l'improvisation ou à l'inattendu, éléments que je considère essentiels pour la créativité. Tout est planifié à l'avance, car les étudiants apprennent de manière autonome et ont accès à des tuteurs. Après réflexion, j'ai donc écarté cette option. C'est finalement l'inattendu de la pandémie de la COVID-19, qui malgré les problèmes qu'elle a pu engendrer dans mon travail, a également été favorable pour cette recherche. Le fait que pendant deux ans tous les cours se sont donnés en ligne, y compris les cours créatifs, m'a aidée à faire appel à tous les collègues du volet artistique, pour les inviter à participer à ce projet de recherche.

Le contexte dont il est question est celui d'une formation de design au collégial. Le programme est une AEC en design et le nombre d'heures de formation s'élève à 1965. Ce programme est considéré comme étant hybride, puisque 30 % des cours sont enseignés en ligne en mode synchrone ou en mode hybride (en ligne et en présence) et le reste se passe en présence. À l'origine, les cours artistiques n'étaient pas donnés en ligne, mais pendant la pandémie de la COVID-19, dans l'urgence, tous ces cours ont été adaptés à l'enseignement à distance. Le nombre d'étudiants varie entre 15 et 25, toutefois en ligne, ce nombre peut doubler dépendamment les cours.

3.3 Participants

En recherche qualitative, le nombre de participants peut varier au fur et à mesure que la recherche progresse, « tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories » (Deslauriers, 1991, p. 58). Pour cette recherche, l'enseignement de la créativité dans des cours en arts en ligne est au centre de la problématique, d'où l'intérêt de s'adresser aux enseignants qui préparent et donnent ces cours. Dans les deux collèges ciblés, il n'y avait pas beaucoup d'enseignants qui correspondaient au profil. J'en ai identifié neuf au total. J'ai réussi à en recruter cinq : deux participants provenant d'un des collèges et trois de l'autre.

3.3.1 Le profil des enseignants participants

Les diverses expériences dans l'enseignement en ligne que les participants possèdent diversifient et enrichissent les données de cette recherche. Les enseignants ciblés travaillent au collégial et ont déjà enseigné en présence leur matière respective dans le domaine du design d'intérieur et du design graphique. Comme mentionné plus haut, la majorité des enseignants de cours artistiques et créatifs ont une expérience d'enseignement en ligne qui se limite à la période de la COVID-19. Ceci dit ces expériences ne sont pas pour autant moins riches. Ils n'ont eu que quelques jours pour adapter leurs cours et apprivoiser les logiciels de visioconférence. De plus, l'enseignement en ligne ne s'est pas arrêté avec le déconfinement et pendant plusieurs mois après, les enseignants ont continué à modifier, ajuster et adapter leurs cours. La majorité des participants n'a pas choisi de travailler en ligne, ils y ont été contraints.

3.3.2 Recrutement des participants

En premier lieu, tous les enseignants visés ont été contactés par courriel via leur adresse professionnelle. Cette dernière est accessible dans l'annuaire de chaque collège. Ils ont reçu un bref message leur expliquant les objectifs et la démarche de la recherche (voir ANNEXE A). Leur participation étant totalement volontaire, il était important de montrer la pertinence et l'importance de leur collaboration. Une semaine plus tard, tous, ceux ayant répondu positivement, ou pas, ont reçu une lettre d'information (voir ANNEXE B) expliquant en détail le projet et l'importance de leur participation. Cette lettre était accompagnée d'un formulaire de consentement. Une fois ce dernier signé, les participants ont répondu à un questionnaire (voir ANNEXE C). Le but était de récolter des

informations pratiques et techniques, mais aussi de donner la possibilité aux enseignants qui désiraient participer à la recherche de se préparer à une entrevue ultérieure.

3.4 Collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, trois outils de collecte de données ont été utilisés : un questionnaire préalable pour préparer les entrevues, une entrevue individuelle semi-dirigée avec chacun des participants et un journal de bord pour la chercheuse.

À l'origine, un quatrième outil, sous la forme d'une entrevue de groupe semi-dirigée, était prévu avec les mêmes participants. Le déroulement de cette rencontre et les thèmes que je voulais aborder dépendraient en grande partie des analyses des données des entrevues individuelles. L'importance de cette dernière rencontre était de pouvoir échanger avec tous les participants en même temps. Ce type d'entrevue a de nombreux avantages. En s'exprimant et en écoutant les autres, les participants peuvent se remémorer certains souvenirs et se rappeler certaines choses. Ils peuvent réfléchir et se remettre en question. De plus, j'avais vu que pendant le confinement à l'hiver 2020, dans les deux collèges où je travaillais, les enseignants avaient exprimé une réelle envie d'échanger et de partager avec leurs pairs. Malheureusement, la collecte de données a eu lieu à la fin de la pandémie de la COVID-19, ce qui est venu complexifier l'organisation pour réunir cinq personnes en présence. L'option de réaliser cette rencontre en ligne a été déclinée par les participants, ce qui a conduit à son annulation.

3.4.1 Questionnaire préliminaire

Une fois que les enseignants ont accepté de participer à la recherche, le questionnaire leur a été envoyé par courriel. Les coordonnées de la chercheuse ont été données afin que les personnes invitées à participer puissent à tout moment la contacter pour poser leurs questions. Le questionnaire était composé de deux sections : une section de renseignements généraux et une section portant sur leur perception à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage des matières artistiques en ligne. La première section contenait des questions fermées ayant pour but de dresser un portrait global de la personne : expérience avec l'enseignement / l'apprentissage en ligne et en présence. La deuxième section était moins technique et plus générale avec des questions ouvertes (voir ANNEXE C). Elle avait pour but de dénicher certaines pistes de réflexions sur l'art et son enseignement. En répondant aux questions, cela les invitait à réfléchir sur leurs expériences, leurs pratiques d'enseignement et les outils qu'ils utilisent. L'idée était de les inciter à donner des exemples concrets pour enrichir les

rencontres individuelles. En même temps, le questionnaire m'a permis de dégager de nouvelles pistes à exploiter en modifiant et en adaptant les questions pour leur entrevue semi-dirigée.

3.4.2 Entrevue semi-dirigée individuelle

Selon Boutin (2008), les auteurs s'accordent pour définir l'entrevue individuelle, comme une méthode de collecte d'informations qui se situerait dans une relation de face-à-face entre l'intervieweuse et l'interviewé. Il s'agit d'un moyen fréquemment utilisé dans la recherche qualitative. Dans la littérature scientifique, il est possible de voir « plusieurs techniques d'entretien qu'ils utilisent dans le but de connaître et de comprendre des phénomènes et, même, de démontrer l'existence de certains de leurs aspects » (Baribeau et Royer, 2012, p. 24).

La cueillette des données pour ce projet de recherche a été réalisée en 2021. Les cinq enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche ont tout d'abord répondu par courriel à un questionnaire. Ensuite, les rendez-vous ont été fixés. Les lieux des rencontres ont été laissés au choix des participants. Quatre de ces entrevues se sont déroulées dans des lieux publics et une seule s'est tenue au domicile d'une participante. Les rencontres individuelles ont duré entre une heure et une heure et demie et un guide d'entrevue a été utilisé (voir ANNEXE D). La volonté était de laisser aux participants suffisamment de temps pour qu'ils puissent se sentir à l'aise, afin de rentrer dans le sujet et d'exprimer leur point de vue. Chaque expérience est particulière et la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité en arts en ligne est unique et personnelle. Les entrevues individuelles devaient permettre de comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur l'objet de cette recherche (Baribeau et Royer, 2012). Une rencontre individuelle me donnait une plus grande possibilité d'obtenir des données pertinentes, difficilement accessibles dans d'autres circonstances. Par son ouverture, sa durée et ses d'échange, l'entrevue semi-dirigée permet davantage d'avoir accès à de telles données (Boutin, 2018). Sans oublier un autre avantage spécifique à toutes les rencontres en face-à-face, qui est la possibilité d'observer le silence et le non verbal, deux éléments qui peuvent s'avérer davantage éloquent que ce qui est dit.

Dans ce type d'entrevue, comme mentionné plus haut, le rôle de l'intervieweuse, en l'occurrence moi-même, n'est pas passif, mais il n'en demeure pas moins que le degré de liberté accordé à l'interviewé est souvent assez important, à tel point que l'interviewé a la possibilité de développer d'autres pistes ou aspects de la question de départ. Dans cette recherche exploratoire avec les entrevues individuelles, le but était de « faciliter deux processus complémentaires : celui de réfléchissement et

celui de la réflexion sur le vécu mis à jour par le processus précédent. [...] Ce type d'entretien donne accès à des informations considérées souvent comme inaccessibles » (Boutin, 2018, p. 32).

3.4.3 Journal de bord

Le journal de bord qui a été tenu durant toute la période de collecte de données constitue un élément important dans la recherche qualitative. Il est « la mémoire vive » de la recherche (Mucchielli 2009, p. 130). Il m'a permis de mettre en mots mon expérience, mes observations, mon vécu tout au long de la recherche. Le journal de bord m'a aussi servi d'instrument de validation des interprétations. Une fois les données rassemblées, cet outil s'est avéré indispensable pour l'analyse de ces dernières. Grâce au journal de bord, je me suis remémoré certains détails ou moments, l'ambiance qui régnait pendant les entrevues ou les gestes et les expressions des participants. Des éléments riches en information qui ont influencé l'analyse des données. Voilà pourquoi, le journal de bord était mis à jour quotidiennement et assidûment. Selon Dolbec et Clément (2004), un journal de bord doit contenir avant tout des notes descriptives des évènements de la journée, du contexte, de ce qui est dit, vu et constaté. Après, on y trouve des notes personnelles, comme des sentiments ou des impressions. Il doit aussi porter la trace des réflexions méthodologiques, des prises de décisions dans l'action, dont les virages non prévus que la recherche peut prendre, et enfin, des notes théoriques telles que des intuitions ou des interprétations des différents évènements s'étant produit durant le projet et qui vont enrichir la recherche. Avec le journal de bord, il est possible non seulement de se rappeler certaines choses, mais aussi de prendre du recul, de mieux comprendre et surtout, de donner un sens aux données recueillies (Dolbec et Clément, 2004).

3.4.4 Considérations éthiques

La majorité des auteurs d'ouvrages méthodologiques relatifs à la recherche qualitative, comme Gaudent et Robert (2018) ou Boutin (2018), donne beaucoup d'importance à l'éthique. Ce type de recherche s'appuie sur l'échange humain, sur la proximité entre chercheuse et participants. Le but est d'inviter le sujet d'étude à aller le plus profondément possible dans ses pensées. Un tel dévoilement de sa part exige une grande responsabilité de la part de la chercheuse. « Il lui appartient de veiller au respect des règles déontologiques et éthiques. Tout entretien de recherche, répétons-le, est une rencontre entre deux personnes, et la divulgation de son contenu relève en premier lieu de la personne interviewée, de l'informant » (Boutin, 2018, p. 102). Respecter l'intimité des participants et leur anonymat; obtenir de chaque participant un consentement éclairé et leur donner la possibilité

de se retirer de la recherche à tout moment et éviter tout comportement inapproprié envers le répondant font aussi partie des règles éthiques de base dans une recherche qualitative (Boutin, 2018).

Étant donné que les participants dans cette recherche sont des collègues de longue date, avec lesquels j'entretiens de très bonnes relations, pour la collecte des données, j'ai choisi d'adopter la posture de pédagogue chercheuse telle que définie par Van der Maren :

Dès lors, si le pédagogue chercheur souhaite contribuer à l'évolution des pratiques et à l'élaboration de la praxis du pédagogue praticien, il sait qu'il peut que se mettre en position d'accompagnement du praticien, d'écoute et de partage des réflexions de ce dernier, de miroir et de reflet de ses actions de façon à permettre une co-analyse de la pratique. Car c'est généralement dans une co-analyse que se produit la catalyse de l'action pédagogique nécessaire à sa théorisation (élaboration d'une *praxis*), lorsque le chercheur et le praticien sont engagés dans un même questionnement à propos d'une action dont le chercheur reconnaît qu'il en est que l'interprète alors que l'auteur en est l'acteur, le praticien. (2006, p.75)

Cette posture me renvoie à mon souci d'établir une convergence entre la théorie et la pratique. Elle est en accord avec les postulats de la recherche qualitative qui reconnaît le caractère fortement contextualisé, interprété et construit de la connaissance produite (Girod-Séville et Perret, 2002). Par ailleurs, la méthodologie et les outils de collecte de données que j'ai employés, notamment le journal de bord, sont soigneusement examinés pour garantir une éthique adéquate à l'étude et minimiser tout risque de préjudice pour les participants.

3.4.5 Analyse des données

Dans une recherche qualitative, la chercheuse se doit d'être une bonne observatrice. Chaque détail, même le plus anodin, peut s'avérer important pendant l'analyse des données. Cette dernière se fait sur la description détaillée de la situation étudiée et de tout ce qui a été dit ou écrit pendant la collecte des données. Selon Poupart et al. (1997, p. 296), « le chercheur travaille de bas en haut, commençant avec les faits et élaborant ensuite des concepts théoriques et des propositions ».

Dans le cadre de cette recherche, le souhait est d'analyser, de coder, de catégoriser et de décrire les données au fur et à mesure que leur collecte avance. Toutes les informations recueillies sont susceptibles de révéler de nouveaux éléments riches et complexes, et une fois analysés, elles peuvent réorienter le reste du travail dans une direction différente, de celle qui avait été décidée au départ. Cependant, il existe différentes approches méthodologiques comportant chacune des règles et des procédures analytiques bien distinctes, « il faut retenir que malgré leurs différences, tous ces

processus analytiques valorisent la place centrale de l'interprétation et du chercheur » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p. 2).

Propre à la recherche qualitative, l'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive. À l'égard du chercheur qui utilise les méthodes qualitatives, Mucchielli (2005) considère que le chercheur doit sans arrêt réfléchir et intervenir pour orienter sa quête en fonction des résultats progressifs des analyses. Pendant tout le processus de collecte des données, le cadre conceptuel était présent. Toutefois, j'ai laissé une porte ouverte et analysé les données avec une plus grande liberté. Les concepts théoriques m'ont permis d'établir un plan général de codage (Miles et Huberman, 2003), mais après pour créer des sous-catégories, je me suis basée sur les échanges, riches en informations, que j'ai eu avec les participants. Ces nouvelles catégories sont donc venues enrichir mon analyse tout en demeurant cohérentes avec les théories qui ont guidé mon investigation. J'ai essayé de rester sensible à la réalité du contexte de ma collecte des données afin de respecter les idées des participants et de demeurer fidèle à leurs propos.

Les premières données sont arrivées à travers le questionnaire que les participants ont eu par courriel. Chaque fois, il y a eu un délai d'environ une semaine entre la réception des réponses au questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Concernant, le journal de bord, j'ai commencé à l'écrire dès la première lecture des réponses aux questionnaires envoyées avant de mener les entrevues. Peu après leur réalisation, chaque entrevue a été transcrrite textuellement sous forme de verbatims détaillés comprenant les silences et les hésitations.

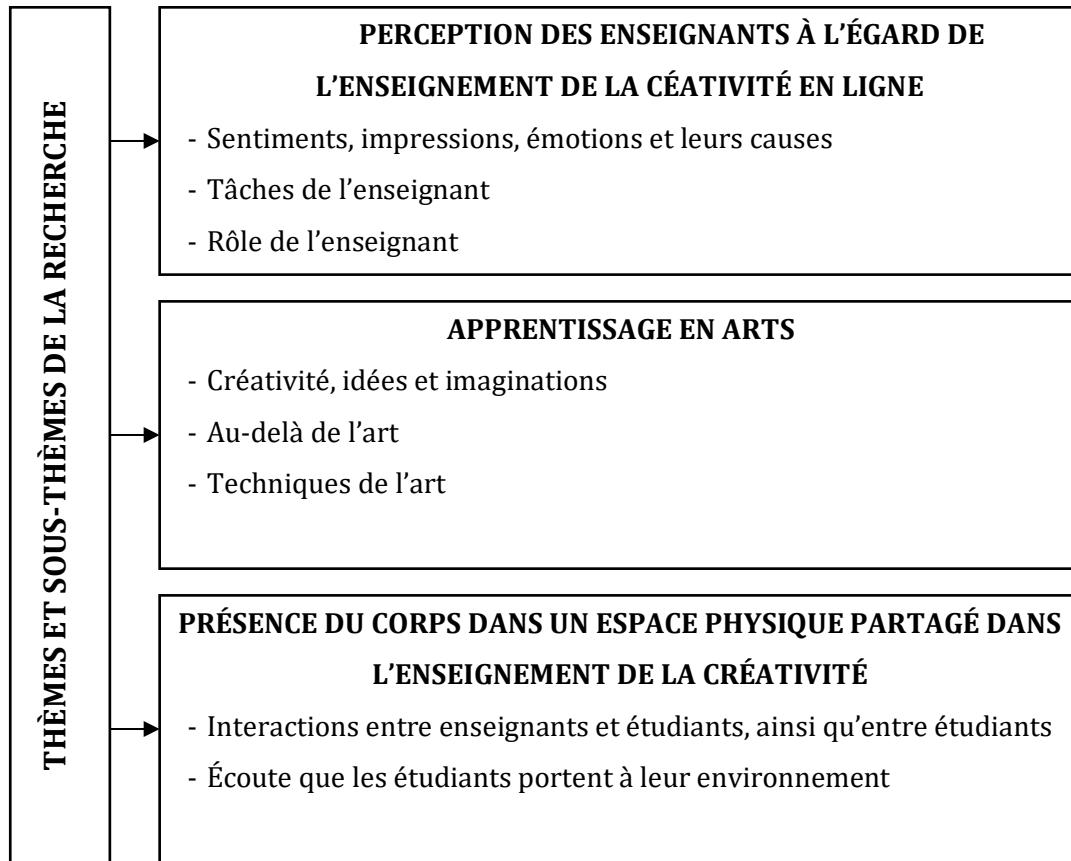
Une première analyse de contenu des questionnaires, des verbatims des entretiens et du journal de bord a été faite à la main. Tout d'abord, j'ai résumé les cinq entrevues en éliminant tout ce qui était hors propos. Cependant, il y avait encore des idées qui se répétaient, voilà pourquoi, ensuite, j'ai sélectionné des passages représentatifs des idées exprimées. Le but était de faire ressortir les différentes thématiques et mieux naviguer dans le contenu. Il y avait quelques axes préétablis, qui venaient avec les questionnaires, notamment les sentiments des participants lorsqu'ils enseignaient spécifiquement la créativité dans des cours d'art en ligne, ainsi que les dialogues et échanges qu'ils ont eus avec leurs étudiants. À chaque entretien, j'ai ajouté les réponses au questionnaire du participant respectif et mes réflexions. À l'aide de couleurs bien distinctes, j'ai identifié tous les axes sur lesquels chaque participant s'était exprimé. Jusqu'à cette étape, les réponses des participants ont été analysées de façon individuelle. Mon cadre d'analyse n'était pas fixé. J'essayais juste de mettre en évidence les spécificités des verbatims, des réponses aux questionnaires et du journal de bord (Bardin,

2013). À l'étape suivante, en continuant à utiliser le code de couleurs, j'ai commencé à identifier les éléments comparables entre chaque participant afin de construire différents thèmes d'analyse.

Au bout de quelques mois d'analyse manuelle ne permettant pas d'obtenir des résultats concluants, j'ai repris les données brutes pour effectuer un recodage avec le logiciel NVivo. L'analyse avec ce logiciel m'a permis d'avoir une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus (Tesch, 1990, cité dans Wanlin, 2007). Grâce à cette nouvelle façon de travailler, j'ai pu avoir un regard nouveau sur les données. Dans le processus de décontextualisation, j'ai extrait des passages des verbatims, des questionnaires et du journal de bord dans le but de créer des catégories ou des codes pour regrouper les extraits « en unités de sens » (Wanlin, 2007). En me basant sur ce codage, j'ai construit une nouvelle structure, un schéma qui recontextualise les données. À partir de ce codage, des thèmes émergents ont été identifiés, grâce auxquels j'ai pu ressortir les axes principaux des résultats de cette recherche. Les thèmes reflètent les idées, les sentiments, les préoccupations et les réflexions des cinq participants. Pour les définir, je me suis appuyée sur le cadre conceptuel de cette recherche et les propos des participants.

Tout d'abord, j'ai identifié trois thèmes principaux. La perception des enseignants a été le premier, lui-même séparé en trois sous-thèmes : sentiments, impressions, émotions et leurs causes; tâche de l'enseignant et le rôle de l'enseignant en ligne. Ensuite, l'apprentissage en arts est ressorti comme deuxième thème principal, pour lequel la créativité, « au-delà de l'art » et technique de l'art, qui sont également les trois éléments de base de mon modèle d'apprentissage, se sont imposés comme sous-thèmes. Enfin, le troisième thème principal identifié a été la présence du corps dans un espace physique partagé dans l'enseignement de la créativité. Il s'agit d'un thème émergeant, tout comme celui des interactions. Les interactions entre enseignants et étudiants, ainsi qu'entre étudiants et l'écoute que les étudiants portent à leur environnement sont ensuite apparus comme sous-thèmes (voir le tableau ci-dessous).

Figure 3.1 – Thèmes et sous thèmes de la recherche



CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré aux résultats de cette recherche qualitative exploratoire. Ceux-ci sont présentés en deux parties. En premier lieu, je présente les portraits des cinq participants. La description de leur portrait permet de mettre en lumière les points communs entre chaque participant, leur expérience dans l'enseignement, en particulier en ligne, leur carrière artistique, et leur perception générale de l'enseignement de la créativité en ligne. En deuxième lieu, je présente les thèmes et sous-thèmes reflétant la perception des cinq participants à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne. Ils ont partagé des idées, des sentiments, des préoccupations ou simplement des réflexions sur leur expérience, qui m'ont permis d'avoir une réflexion et une analyse des données passionnantes.

4.1 Portraits des participants

La réalisation de ces portraits est basée sur les réponses données aux questionnaires complétés par les participants dans le cadre de cette recherche, les entretiens que nous avons eus et mon journal de bord. L'ordre dans lequel les participants sont présentés, correspond à l'ordre dans lequel ils m'ont accordé leur entretien.

4.1.1 Participant I

La première participante est une femme avec une longue carrière artistique et pédagogique; 37 ans dans la création et 30 ans dans l'enseignement. Son expérience dans l'enseignement en ligne est également intéressante parce qu'elle a commencé à donner des cours en ligne un an avant la pandémie de la COVID-19, en 2019, ce qui lui a permis d'affronter avec sérénité la migration totale de tous les cours en ligne pendant la pandémie.

Avec les années, elle a développé des cours techniques et artistiques pour le programme dans lequel elle enseigne. Durant notre entretien, l'accent a été mis sur les cours créatifs. Toutefois à certains moments, il lui était difficile de faire la distinction. De tous les participants, elle est la personne la mieux équipée matériellement. Elle possède un ordinateur performant, plusieurs écrans, ce qui lui permet de partager son espace de travail et en même temps, d'observer les réactions des étudiants qui allument leur caméra. En plus de cela, elle possède une tablette graphique grand format avec

laquelle elle a la possibilité de dessiner à main levée devant ses étudiants à distance. Il me semble aussi important de mentionner qu'elle est la seule des cinq participants à avoir un espace de travail, un bureau, uniquement dédié à l'enseignement et à ses créations personnelles. À l'aise avec les technologies, dans le questionnaire, elle a répondu qu'elle n'a pas eu de problèmes à enseigner ou à communiquer avec les étudiants à distance à travers les différentes plateformes. Et selon elle, les échanges entre les enseignants et les étudiants n'ont pas souffert pendant la pandémie de la COVID-19. Bien au contraire, elle recevait plus de questions reliées à la matière des cours. Concernant le contenu des cours, pour elle, il restait pareil à l'enseignement en présence, quoique beaucoup plus élaboré visuellement.

Dans le questionnaire envoyé, une des questions concernait ce que les participants aiment dans l'enseignement en ligne. Dans ce premier cas, par écrit et après oralement, l'enseignante a évoqué le confort de sa maison comme un grand atout et le fait qu'elle ne perde pas de temps pour se déplacer et que ce temps est investi dans d'autres projets. Elle a également apprécié que les meilleurs étudiants deviennent plus autonomes, ce qui de son point de vue est une grande qualité pour un créateur.

4.1.2 Participant II

Le deuxième enseignant qui a participé à ma recherche est un homme avec une longue carrière artistique, plus de 35 ans et un peu plus de 30 ans d'expérience dans l'enseignement. Il a découvert l'enseignement en ligne avec la pandémie de la COVID-19. Donc, son opinion sur l'enseignement de la créativité en ligne se base seulement sur deux ans de pratique. Comme cela a été le cas pour plusieurs des enseignants en arts, il avait uniquement son ordinateur portable pour enseigner en ligne. Dans notre conversation, il a mentionné que l'absence d'équipement performant l'a poussé à modifier sa façon d'enseigner. Il ne pouvait plus faire des esquisses ou des dessins devant les étudiants ou expliquer avec des gestes ou des mimiques. Selon lui, la situation pandémique, complexe et difficile, lui a permis d'être débrouillard, innovateur et créatif.

Les échanges virtuels par courriel, sur la plateforme numérique ou dans la messagerie pendant les cours, dans le cas de ce deuxième participant, se sont bien passés. Il affirme que le volume de questions concernant la matière enseignée, les exercices à réaliser et les devoirs a considérablement augmenté, mais selon lui, cela est dû aux changements radicaux et rapides au début de la pandémie qui ont provoqué une certaine insécurité chez les étudiants. Comme la première participante, lui aussi a ajouté plus de supports visuels dans ses présentations pour s'assurer que la partie théorique du

cours soit bien comprise. « Les étudiants ont besoin de plus d'explications, plus d'exemples, plus d'aide pour réaliser leurs projets en ligne » a-t-il écrit dans son questionnaire.

À la question *qu'est-ce qu'il aime dans l'enseignement en ligne?*, dans le questionnaire et pendant l'entrevue il a évoqué la tranquillité. Il n'y a pas de trafic. Il n'y a pas de stress. Le temps, qui avant était dédié au déplacement, pendant l'enseignement en ligne, il l'a utilisé pour ses créations et selon lui c'est un avantage qu'il appréciait.

4.1.3 Participante III

La troisième participante et une femme artiste qui œuvre dans le milieu artistique canadien et international depuis plus de 25 ans. Elle est aussi enseignante depuis environ 15 ans. Elle est la seule des cinq participants qui n'enseigne pas toujours à temps plein en raison de ses projets personnels artistiques. Dans son travail de créatrice, elle utilise énormément les nouvelles technologies (différents logiciels, la photographie, la vidéo, etc.). Ceci dit, il y a également dans ses œuvres une place prépondérante dédiée aux créations manuelles : des dessins faits à la main, des collages, de la sérigraphie, entre autres choses.

Cette participante a commencé à enseigner en ligne au début de la pandémie de la COVID-19 en 2020 et continue à donner certains de ces cours en ligne, puisque le collège pour lequel elle travaille a décidé de garder un enseignement hybride pour une grande partie des programmes. Elle fait partie des enseignants qui possèdent un équipement de base pour enseigner en ligne. Ce qui veut dire un ordinateur portable, une tablette et une bonne connexion internet. Elle est la seule participante qui dit clairement qu'elle n'a apprécié enseigner aucun cours en ligne et plus particulièrement, un cours intitulé « Créativité ». Pendant la pandémie, elle trouvait que les étudiants communiquaient moins avec elle comparativement aux cours en présence. Elle voyait rarement des visages et le silence était de rigueur. Cependant, des questions comme « Je n'ai pas compris, pourriez-vous répéter ? » ont triplé dans son cas.

4.1.4 Participant IV

Le quatrième participant est un créateur et un théoricien depuis une quarantaine d'années et il enseigne depuis 20 ans. Comme la majorité des participants, il a touché à l'enseignement en ligne au début de 2020 et dès qu'il le pouvait, il revenait à une forme présentielle. Durant notre entretien, il a reconnu avoir donné certains de ses cours pendant la pandémie de la COVID-19 en présence dans les

parcs en gardant des distances nécessaires. Il a néanmoins dû changer sa façon d'enseigner. Dans les parcs, en l'absence d'ordinateur ou d'écrans pour présenter des images, il a opté pour un enseignement basé sur l'échange direct, l'analyse, le questionnement. Son but était de développer le sens critique de ses étudiants. Avec cette approche, il juge avoir eu d'excellents résultats. Dans son cas, je pense qu'il est important de préciser qu'il est une personne à l'aise avec les outils de communication en ligne. Sans rejeter les modalités de l'enseignement en ligne, il a tout simplement préféré donner son cours créatif en présence, et ce, le plus souvent possible. Toutefois, il a évité de répondre à la question sur ce qu'il aime dans l'enseignement en ligne. Il n'a exprimé aucun avis sur cette question que ce soit dans le questionnaire ou pendant notre conversation. Cependant, pendant l'entrevue, il a mentionné qu'il fallait davantage étudier l'enseignement en ligne pour mieux l'utiliser à l'avenir.

Il est intéressant de mentionner que dans le questionnaire, il a donné des réponses relativement courtes, mais durant notre rencontre, il a été très loquace. C'est aussi le participant avec lequel je suis restée le plus longtemps, soit 1h25. En moyenne, les entrevues ont duré entre 50 et 60 minutes. J'ai constaté que mon sujet de recherche est un sujet de réflexion pour lui depuis un bon moment.

4.1.5 Participant V

La dernière participante est une femme qui enseigne depuis 18 ans. Tout comme la première participante, elle a enseigné en ligne avant la pandémie de la COVID-19 et elle a plus d'expérience avec ce type d'enseignement. Au moment de notre entretien, elle avait déjà 7 ans de pratiques d'enseignement en ligne. Toutefois, il faut souligner le fait que les cours qu'elle donnait en ligne n'étaient pas des cours créatifs, mais des cours techniques et théoriques. Néanmoins, elle est entrée dans la période pandémique avec plus de confiance que les autres enseignants. Malgré son expérience, elle trouvait que la communication avec les étudiants en ligne était plus compliquée qu'en présence. C'est une personne dynamique, communicative et énergique. Des spécificités de caractère qui lui permettaient en présence de maintenir un bon rythme de travail dans les classes et de motiver ses étudiants. Elle reconnaît qu'en ligne la cadence n'est plus la même. Tout est plus long, exige plus d'explications, plus de soutien, plus d'exemples.

À la question concernant les points positifs de l'enseignement en ligne, ses réponses dans le questionnaire et durant l'entretien étaient similaires aux participants I et II. Elle a évoqué le fait qu'elle pouvait dormir plus, ne conduisait pas dans le trafic, économisait du temps et stressait moins.

Il faut également ajouter qu'elle est relativement bien équipée pour enseigner en ligne avec un ordinateur puissant et deux écrans. Toutefois, à plusieurs reprises, elle a mentionné qu'elle était contente de revoir en présence ses étudiants, de leur parler et d'observer leurs réactions.

Les participants ont plusieurs caractéristiques en commun. Au moment des entrevues ils avaient entre 40 et 60 ans. Tous les cinq ont un diplôme d'études supérieures (maîtrise ou doctorat), des expériences professionnelles internationales dans le domaine de l'art et, selon mes observations, ils font partie de ceux et celles qui s'informent toujours sur les nouveautés ou les innovations dans leurs domaines respectifs. Ils montrent également une fascinante volonté à vouloir innover, tester ou expérimenter de nouvelles choses.

4.2 Perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne

Il n'est pas évident de définir la perception. Dans son ouvrage « La Perception. Essai sur le sensible » Bernard Renaud explore la notion de perception sous différents angles philosophiques et psychologiques. Il s'intéresse particulièrement à la manière dont les êtres humains perçoivent le monde sensible et comment cette perception influence leur compréhension et leur interaction avec le réel. Selon Renaud,

[la] perception est caractérisée par une double dimension. D'un côté, elle est un monde d'accès à la réalité telle qu'elle est en elle-même; dans la perception, je n'ai à aucun moment le sentiment d'avoir affaire à un double, à une image de la chose : j'ai au contraire la conviction de découvrir une réalité qui précède mon regard et telle qu'elle était avant que je ne la perçoive. De l'autre, cependant, la perception est sensible, c'est-à-dire mienne : elle est l'épreuve que je fais de la réalité. (2009, p. 9)

Cette définition de Renaud décrit bien les définitions que les cinq participants ont données au début de chaque entretien. « La perception c'est ma vision » disait la Participante IV, « C'est mon opinion » (Participants III et V), « c'est l'impression, l'avis que j'ai sur quelqu'un ou quelque choses » (Participante I). Pour le deuxième participant, la perception c'est tout simplement sa vérité. Avec cette question, au début de notre échange, ils ont compris qu'à travers cette recherche, je cherche à connaître « leur vérité ». Comment ils voient l'enseignement de la créativité en ligne, mais aussi comment ils se sont sentis en tant qu'enseignant en ligne. Bonoli (2015), dans un article où il explore l'expérience esthétique en tant que phénomène situé entre la perception et la cognition, dit que la perception est notre façon de voir le monde.

4.2.1 Sentiments, impressions, émotions et leurs causes

Pendant les entrevues, les enseignants ont ouvertement et longuement parlé de leurs sentiments, de leurs impressions et de leurs émotions à l'égard de cette expérience d'enseigner en ligne des cours, certains créatifs (voir tableau 4.1). Peut-être, comme déjà mentionné, est-ce parce que je connais les cinq enseignants participants depuis plusieurs années, mais je suis contente qu'ils n'aient pas caché leurs émotions. À l'exception de la première participante, pour laquelle cela a pris un peu plus de temps, les quatre autres, dès le début, ont parlé ouvertement de leurs états d'esprit, de leur travail, des relations avec les étudiants, des résultats obtenus, etc. Sans aucune hésitation, ils ont également partagé leurs questionnements à l'égard de la profession.

Après plusieurs sessions d'enseignement en ligne, les cinq participants ont trouvé de façon générale des points positifs dans l'enseignement en ligne. Également, pendant nos rencontres, ils ont aussi évoqué les difficultés auxquelles ils ont fait face. Dans la majorité des cas, ils ont identifié les mêmes problèmes.

Tous les participants, dans le questionnaire, mais surtout dans l'entretien, comme illustré au tableau 4.1, ont fait le constat que leur charge de travail, avec l'enseignement des cours en ligne, avait considérablement augmenté. « On a travaillé pas mal plus » (Participante III) ou « les profs, on travaille deux fois plus » (Participant IV) étaient des répliques que j'ai entendues à plusieurs reprises. Au début de la pandémie de la COVID-19, ils ont dû chercher d'autres façons pour présenter le contenu et organiser différemment la structure de leurs cours pour mieux correspondre à la dynamique d'un cours en ligne. Leur charge de travail n'a pas seulement augmenté en amont des cours, mais également après les cours. Tous les cinq soulignent le fait que la quantité de courriels de la part des étudiants, qui demandaient des précisions concernant la matière ou les projets, a atteint des sommets, et ce, surtout au début de l'enseignement en ligne. Ces questions ont diminué avec le temps, mais sont néanmoins restées, selon eux, beaucoup plus nombreuses que lorsque les cours étaient en présence.

En insistant sur la charge de travail supplémentaire, j'avais l'impression qu'ils voulaient parler de leur fatigue, mais sans la nommer. Trois des participants ont également parlé de la difficulté de dialoguer et de bien se comprendre avec les étudiants en ligne. « Au-delà du temps, cet effort de comprendre leurs idées ou plutôt de deviner leurs idées physiquement et psychologiquement m'épuisait » disait la Participante III. À l'exception de cette participante, personne d'autre n'a utilisé le mot fatigue ou

épuisement, cependant, tous les participants ont énormément insisté sur l'augmentation de leur charge de travail. Dans mon journal de bord, j'ai souligné la fatigue que j'ai vue sur leurs visages, dans leurs comportements et dans leurs discours.

Un autre sentiment a clairement été identifié par quatre des participants. Il s'agit de la déception. La déception due au fait qu'ils n'arrivaient pas à obtenir de très bons résultats sur le plan académique malgré tous les efforts supplémentaires qu'ils déployaient. Les supports visuels de leurs cours étaient enrichis. En dehors des cours, ils communiquaient davantage avec les étudiants par courriel ou par la plateforme de visioconférence. Ils personnalisaient encore plus leurs exercices et les projets pour chaque classe et souvent même pour chaque étudiant. Pourtant les résultats de leurs apprentissages plafonnaient à un niveau acceptable, c'est-à-dire une composition équerrée, une bonne organisation, mais rien de plus, comme le mentionne le Participant IV.

Une autre déception a aussi été mentionnée. Celle-ci concerne les interactions entre les enseignants et les étudiants. Les participants ont l'impression qu'en ligne le courant entre eux et les étudiants ne passe pas vraiment bien. Dans ce contexte, la troisième participante a même dit : « Je désespérais, je déprimais, j'étais comme une folle qui se parle toute seule ». Elle a été la seule à parler de dépression ou de désespoir, mais elle a aussi été la seule à enseigner des cours créatifs, contrairement aux autres qui enseignaient à la fois des cours techniques et créatifs. Dans le discours des autres participants, je pouvais constater une amertume en général par rapport aux interactions entre enseignants et étudiants en ligne, mais ils n'ont pas parlé de dépression.

Devant la déception partagée par les cinq participants, trois ont également exprimé un sentiment de doute. Un questionnement sur la qualité de leur travail. Étant donné que la qualité des travaux soumis par les étudiants n'atteignait pas ce à quoi ils s'attendaient, ils trouvaient légitime de se demander s'ils avaient fait du bon travail en tant qu'enseignant.

Peut-être je n'ai pas suffisamment d'expérience dans l'enseignement en ligne. Peut-être c'est ma faute, parce que je n'ai pas su adapter mon cours pour la plateforme? Écoute, je ne sais pas, mais parce que tu me demandes mon opinion, je te dirais que je me sens mal à l'aise, parce que j'ai le feeling qu'on laisse les étudiants à eux-mêmes, un peu. Et pourtant, j'ai retravaillé le cours de créativité de fond en comble. J'ai modifié la structure de cours, la façon de faire, les exercices. (Participante III)

La Participante I a également dit :

Quelque part je me sens gênée parce que je pense que je n'arrive pas à faire mon travail correctement. Enfin, je trouve que je transmets seulement de l'information. En gros, voici l'information que je peux vous donner sur le sujet, si vous voulez la prendre, prenez-la. C'est tout simplement votre responsabilité. Donc, quelque part je me déresponsabilise.

Deux des participantes ont constaté que leur comportement en ligne était très différent de leur comportement en présence. La Participante III s'est exprimée ainsi:

Tu sais qu'une des classes que j'ai eue au début en ligne et après sur place, ils m'ont dit que je suis plus sympathique en personne. Après cette réaction, je me suis posé la question, mais pourquoi plus sympathique en personne? Et je suis arrivée à la conclusion que c'est la faute du stress. J'ai l'impression que cette frustration elle se voit ou plutôt, je la montre en ligne.

Ces deux participantes (I et III) étaient plus anxieuses que les autres. Dans les deux cas, la raison évoquée pour expliquer le changement de comportement était liée au fait qu'elles ne pouvaient pas bien voir ou ne pas du tout voir la réaction des étudiants. « Je ne les voyais pas, ils ne parlaient pas. Je ne savais pas s'ils ont compris ou pas » disait la Participante V. Les trois autres ont également beaucoup parlé de cet enjeu, mais sans mentionner les sentiments que cela leur avait fait vivre.

En analysant le contenu des questionnaires et des entretiens, j'ai constaté que quatre des cinq participants appréciaient le confort de leur domicile dans l'enseignement en ligne: « je suis en pantoufle, bien assise dans ma chaise ergonomique » (Participante I). Ou encore, la Participante V disait:

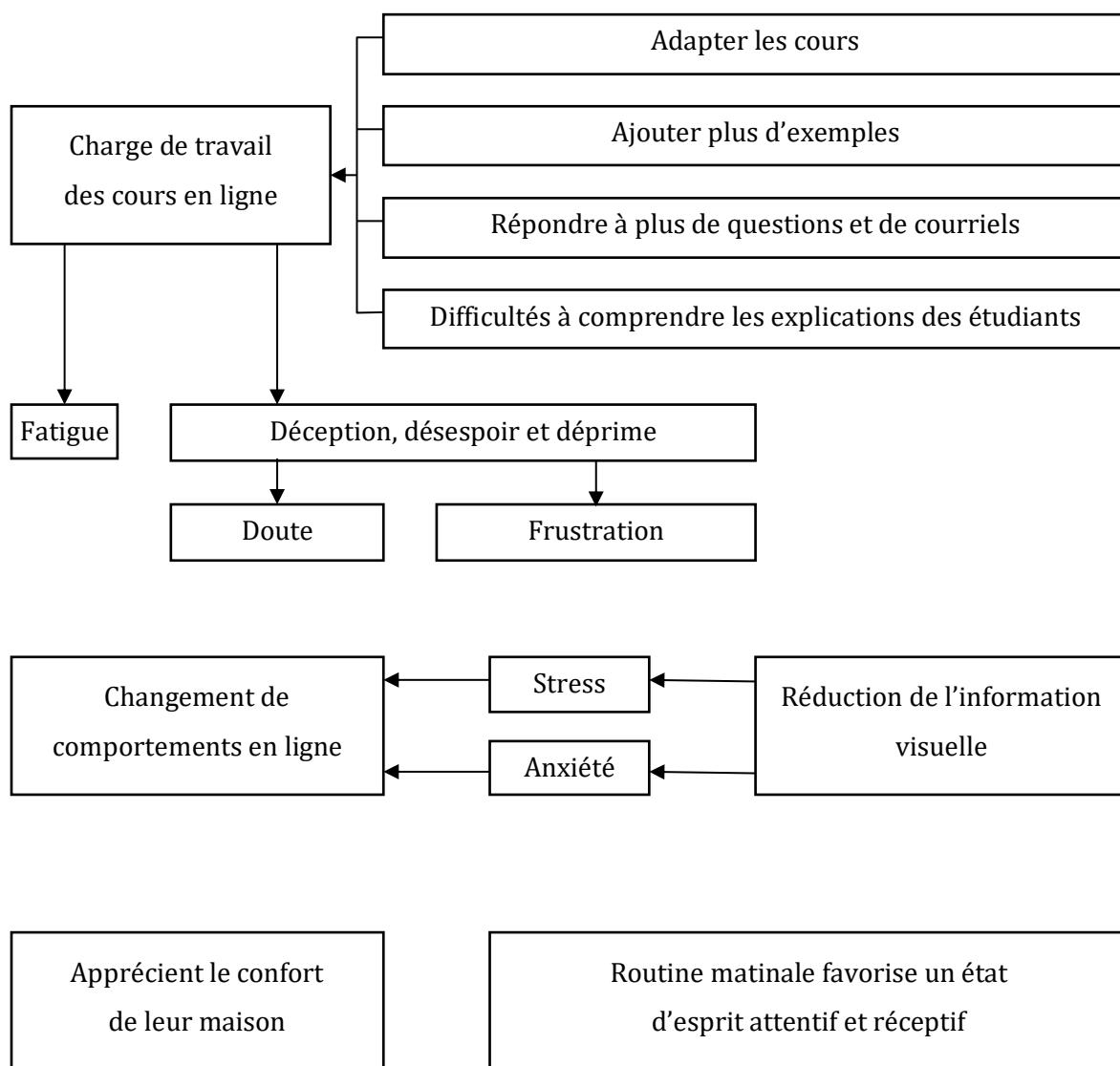
se lever 20 minutes avant que le cours commence, c'est magique. C'est quelque chose qui me manque en présence. Tu te coiffes un peu, le bas de pyjama on le garde, change le haut et pouf! Des fois je ris des étudiants, mais je ne peux pas dire que j'étais très chic non plus. Maintenant je me lève à 5h30, beurk.

Ici, il ne s'agit pas d'un sentiment, mais j'ai noté une émotion positive lorsqu'ils parlaient du confort de rester à la maison. Pour moi, ce n'est ni un sentiment de bien-être, ni un sentiment de satisfaction. C'est plutôt, un mélange de plusieurs choses, entre autres le fait de ne pas perdre de temps à se préparer et à se déplacer, mais de rester tout simplement à la maison. Malgré cette idée de confort et peut-être de facilité, les cinq participants, lorsqu'ils parlaient des difficultés à enseigner la créativité en ligne due à la difficulté d'avoir des contacts avec les étudiants, ont évoqué le retour en présence comme une solution. « Le matin, quand je rentre dans la salle de classe plein d'énergie et de bonne humeur, je le transmets aussi à mes étudiants. Essaye de faire la même chose en ligne » disait le Participant IV. Selon eux, se lever plus tôt et se préparer pour aller au collège jouent un rôle crucial

dans le développement de l'organisation personnelle. D'après les propos des participants, ce rituel matinal permet de se mettre dans une dynamique productive dès le début de la journée. De plus, le fait de se réveiller plus tôt donne le temps de se préparer mentalement et physiquement, ce qui favorise un état d'esprit attentif et réceptif.

Je comprends que les étudiants perdent du temps dans le transport et qu'ils préfèrent dormir un peu plus. Le fait de se réveiller plus tôt, de se préparer, de venir à l'école cela conditionne les gens de travailler, d'être attentifs. C'est la même chose pour nous aussi. (Participant II)

Figure 4.1 – Sentiments, impressions, émotions et leurs causes



La figure 4.1 ci-dessus montre les liens entre les sentiments, les impressions et les émotions exprimées par les participants et ce qui les provoquent. Par exemple les cinq évoquent une augmentation de leur charge de travail en ligne en raison de la nécessité d'adapter les cours pour l'enseignement en ligne ou de l'ajout d'exemples supplémentaires aux présentations. Également, le plus grand volume de questions de la part des étudiants contribue à l'augmentation de cette charge de travail. De son côté, elle conduit à de la fatigue et de la déception. Cette dernière est liée au fait qu'ils investissent plus de temps et plus d'énergie, mais n'obtiennent pas les résultats souhaités. On peut aussi voir sur la figure que la réduction de l'information visuelle, c'est à dire la limitation de la lecture des expressions et des indices non verbaux provoque du stress et de l'anxiété et cela conduit au changement de comportements des participants en ligne. Par ailleurs, la figure montre que la routine matinale, la préparation pour aller à l'école, selon les participants, favorise un état d'esprit attentif et réceptif pour apprendre et en même temps les cinq considèrent comme atout et bénéfique de pouvoir travailler de chez soi.

4.2.2 Tâches de l'enseignant : comparaison entre présentiel et en ligne

Au cours des cinq entrevues, les discussions ont tourné assez rapidement autour d'un enjeu pédagogique. Étant donné que la création ne se réduit pas seulement à la production d'un objet ou d'un dessin, mais que c'est un ensemble de processus multiples, les participants ont consacré beaucoup de temps à partager leurs questionnements, leurs réflexions sur la manière dont ils ont essayé de construire en ligne un environnement propice pour la créativité. Dans l'analyse des données, j'identifie plusieurs volets reliés à l'enseignement de la créativité en ligne. Notamment, l'apprentissage de la créativité en ligne, les besoins des étudiants, également les stratégies que les enseignants emploient pour enseigner la créativité, le temps relié à la création et l'atmosphère favorable à cette dernière. Tous ces moyens que les enseignants se donnent pour essayer de favoriser l'apprentissage de la créativité, je les ai identifiés comme tâches de l'enseignant. Pendant nos rencontres, personne n'a employé le terme « tâche ». Cependant, après avoir analysé tous les verbatims, je trouve que ce terme est le plus approprié pour nommer leur démarche.

Tableau 4.1 – Des moyens pour enseigner la créativité en ligne et en présence

Des moyens pour enseigner la créativité	Participante I		Participant II		Participante III		Participant IV		Participante V	
	En ligne	En présence	En ligne	En présence	En ligne	En présence	En ligne	En présence	En ligne	En présence
Proposer la page blanche			X						X	
Interdire de chercher des inspirations			X							
Limiter le temps de travail	X		X		X	X			X	X
Diversifier les sources d'inspirations	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Questionner les étudiants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Faire des commentaires et des analyses en cours de projet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Travailler manuellement : dessins, maquette, etc.	X	X	X	X	X	X		X		X
Personnaliser le projet pour chaque classe et étudiant	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Enseigner avec des gestes		X		X		X		X		X
Montrer le travail des artistes actuels et passés	X	X		X	X	X		X		X
Donner plus de libertés aux étudiants et moins les formater		X		X		X		X		X
Stimuler l'esprit critique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Dans nos échanges, les cinq enseignants ont souligné avoir modifié leurs exercices, le contenu des cours et leur méthode d'enseignement. Comme le montre le tableau ci-dessus, bien que la forme et les méthodes aient évolué, on peut voir qu'une partie des contenus et des méthodes d'enseignement demeure les mêmes. Plus précisément, on retrouve des changements plus au moins importants dans six pratiques sur douze. Ceci dit, dans les pratiques qui apparaissent inchangées, en réalité le but de l'activité est identique que celui en présence, mais l'activité comme telle change. Toutes les pratiques sont adaptées pour l'enseignement en ligne. Par exemple la stimulation des esprits critiques ou les analyses et les commentaires que les participants font au cours du développement d'un projet ne peuvent se faire de la même façon en présence et en ligne. La communication, les échanges et les retours de la part des étudiants ne sont pas identiques à ce qui est réalisé en présence. Les participants n'ont pas le choix d'adapter leurs pratiques, pour pouvoir obtenir les mêmes résultats. Dans le tableau, on peut également voir que la liberté donnée aux étudiants et l'enseignement avec des gestes ne semblent, d'après les participants, possible qu'en présence. Le tableau indique aussi que les exercices manuels sont utilisés par tout le monde en présence pour stimuler la créativité des étudiants, mais en ligne, il apparaît que cette pratique se modifie pour deux participants. On voit également que l'exercice de la page blanche et l'interdiction totale de recherche d'inspiration ne sont populaires ni en présence, ni en ligne. Cette comparaison entre enseignement en ligne et présentiel vise à évaluer l'impact de ces formats d'enseignement sur l'apprentissage des étudiants. D'après mes observations consignées dans le journal de bord, il me semble que cette comparaison aide les enseignants à affiner et ajuster leurs approches pédagogiques. Ils ne cherchent qu'à améliorer continuellement leur pratique et à offrir une meilleure expérience d'apprentissage, quel que soit le contexte.

4.2.2.1 Répondre aux besoins des étudiants

Dans la majorité des volets, tous les participants, sans exception, ont comparé l'enseignement en ligne et celui en présence. Comme montré dans le tableau plus haut, ils ont essayé de créer presque les mêmes conditions d'apprentissage pour développer les mêmes habiletés chez les étudiants en ligne et en présence. Toutefois, lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des étudiants, tâche que tous les enseignants ont peu importe qu'ils enseignent en ligne ou en présence, tous les participants, sans exception, ont parlé essentiellement des besoins reliés à l'enseignement en ligne sans faire de comparaison avec les cours en présence. Il semble pourtant clair pour eux que les besoins en ligne sont différents des besoins en présence. Ils ont souligné l'importance d'identifier les besoins des étudiants comme une composante cruciale dans l'enseignement et l'apprentissage de la créativité

dans l'art. J'ai constaté que tous les participants, ont utilisé le même vocabulaire pour identifier les besoins des étudiants en ligne dans les cours créatifs. L'ordre de présentation variait, mais le vocabulaire restait identique. Ainsi, ils ont identifié quatre grands besoins. Le premier est le besoin d'aide supplémentaire demandée par les étudiants. Il ne s'agit pas seulement d'aide reliée aux projets, mais également d'un soutien moral, psychologique et technique liée à l'informatique. Il s'agit d'une nouvelle tâche pour les participants. Tous les cinq reconnaissent qu'en présence leurs interventions « hors cours », c'est-à-dire pour des problèmes techniques et également psychologiques, étaient rares. En ligne, par exemple, ils s'occupaient de problèmes de connexion, d'installation de logiciels ou d'application.

Le deuxième grand besoin identifié, qui se transforme également en tâche supplémentaire pour les enseignants, est relié aux explications. Comparativement aux cours en présence où après les premières explications d'un projet, peu d'étudiants avaient besoin de précisions additionnelles. En ligne, tous les participants demandent plus d'informations pour comprendre. Selon eux, il y a plusieurs raisons à cela, en commençant par le fait qu'il est plus difficile de rester concentré devant un écran ou qu'il faut également compenser l'impossibilité de passer par la présence du corps qui complète l'enseignement. Le Participant IV avait mentionné qu'en présence tout son corps participe, pas seulement sa voix. Il enseigne avec des gestes, des mimiques, et également en se déplaçant dans l'espace. Cela lui permet de maintenir l'attention et la concentration des étudiants et de s'assurer que l'information présentée est comprise.

Le troisième besoin concerne les exemples proposés pendant les cours. Dans beaucoup de cours créatifs, les enseignants proposent déjà des exemples visuels pour mieux illustrer leurs propos. Cependant, les cinq participants disent que pour les cours en ligne, la quantité d'images dans leurs présentations a augmenté considérablement pour s'assurer que la matière enseignée soit comprise. Les Participantes III et V disaient que le nombre de diapositives dans leurs présentations avait doublé, parce qu'en ligne le contact visuel entre les étudiants et l'enseignant est réduit. « Il n'y a pas de visage, pas de réaction. Il n'y a rien » (Participante III). Cette absence de retour verbal ou non verbal, tous s'en sont plaints et c'est une des raisons qui explique l'ajout d'exemples additionnels en espérant que les étudiants comprennent mieux. La Participante V, qui de nature est très gestuelle, reconnaît avoir ajouté plus d'exemples pour compenser l'absence du langage non verbal puisqu'elle l'utilisait beaucoup pendant ses cours en présence. En réalité, tous les participants avaient peur qu'en ligne il y ait un manque d'informations ou d'explications. La Participante III m'affirmait qu'elle avait besoin de voir ses étudiants pour savoir s'ils avaient compris. La Participante V disait que « sans retour,

verbal ou non verbal de la part des étudiants, il est impossible d'évaluer leur compréhension ou leurs besoins ». En raison de cette inquiétude, ils ont décidé de compenser ce manque avec plus d'exemples visuels, sous forme d'images ou de vidéos. Pour deux des participants, ça n'a pas été une décision personnelle, mais une demande qui est venue des étudiants. Ils avaient besoin de plus d'exemples pour s'assurer qu'ils aient bien compris. Cela pourrait être interprété comme une insécurité de la part des étudiants.

Tous les participants ont constaté que les étudiants en ligne avaient besoin d'être davantage rassurés sur l'orientation qu'ils prenaient, ou sur l'avancement de leur projet. Ils ont identifié un sentiment d'insécurité chez les étudiants en ligne et cela a conduit à un effort supplémentaire de la part des enseignants pour les rassurer et les stimuler. Il ne s'agit pas d'une nouvelle tâche qui concerne seulement l'enseignement en ligne, toutefois, selon les participants, celle-ci s'est amplifiée. À plusieurs reprises, l'absence de contact humain a été évoquée comme étant problématique, pas seulement pour la création, mais également pour la motivation des étudiants. « Il faut chercher des moyens pour les stimuler, les motiver, leur expliquer l'importance d'être créatif. À distance, c'est justement le côté humain, le côté suivi qui me manquent et j'ai du mal à les pousser » disait la Participante III. Le participant II a également dit que de « les motiver pour continuer, mais c'est très difficile de le faire en ligne, parce que c'est difficile en ligne de définir le sentiment, les inspirations, tout ce qui est au-delà du matériel ».

Le dernier besoin évoqué est la préparation. Il s'agit d'une tâche supplémentaire pour les enseignants, qui ont beaucoup plus de préparation à faire en amont pour les cours en ligne, mais c'est le cas également pour les étudiants. « En présence, ils pouvaient me gribouiller deux lignes et m'expliquer leur concept, mais en ligne ils ne peuvent pas » disait la Participante V. La Participante I a aussi mentionné « Pour que je puisse mieux les comprendre, ils devaient bien se préparer en avance avec des dessins, des plans, des exemples, etc. ». En face-à-face, les étudiants ont la possibilité de présenter leurs idées ou des ébauches de leurs projets en utilisant le langage non verbal, comme le dessin ou la gestuelle. Ce type de communication facilite la compréhension et permet souvent un échange plus fluide d'idées. Cependant, face aux défis des présentations en ligne, les étudiants ont fait preuve d'adaptabilité. Étant donné qu'ils ne pouvaient plus communiquer en ligne de la même façon, leurs présentations préliminaires étaient plus soigneusement préparées, plus structurées, avec plus de visuels et plus de verbalisation. C'est un élément positif souligné par la Participante I.

Trois des cinq personnes rencontrées ont dit que, selon elles, l'apprentissage en ligne ne convenait pas au tempérament de beaucoup de gens. « Ceux qui ne sont pas sûrs d'eux, qui hésitent, et en première session c'est 90 % de la classe, l'enseignement en ligne ne fonctionne pas » (Participante III). Tous considèrent qu'en présence ils peuvent voir les difficultés que les étudiants éprouvent dans les travaux en cours ou les hésitations dans leur visage. Ils peuvent alors leur lancer des idées, des propositions et les stimuler pour avancer. Ce qu'en ligne, ils ne voient pas.

4.2.3 Rôle de l'enseignant : comparaison entre présentiel et en ligne

Tout au long des entrevues, les participants ont exprimé leur perception de l'enseignement en ligne en comparaison avec leur expérience d'enseignement en présence. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils ont plusieurs années d'expérience en présence et entre deux et huit années en ligne. La présence est alors un référent de comparaison pour comprendre ce qui se passe en ligne.

Pendant nos échanges, quatre des enseignants constatent que leur travail a changé. Ils perçoivent que ce changement modifie leur rôle. À certains moments, ils se sont sentis plus comme des guides et des tuteurs, même comme des psychologues : « on était des psys, des parents, des travailleurs sociaux et à la fin, des profs » (Participante V) et moins comme des enseignants. Les raisons sont multiples, il y a notamment plus de préparation à faire en amont et aussi la difficulté d'improviser à cause du format. « En ligne je suis plus structurée. Je suis ce que j'ai déjà préparé [...] Malheureusement, le travail à distance est trop guidé. Pas d'inattendu, pas d'imperfection » (Participante I). Durant les entretiens, ils s'interrogeaient sur leur démarche pour enseigner la créativité en ligne, qui à première vue est similaire à celle des cours en présence. La manière dont ils stimulent la créativité des étudiants était semblable (voir le tableau 4.1), mais finalement se sont des tâches transformées, amplifiées et différentes que celles qu'ils effectuent en présence. Ce changement de tâches provoque les nouvelles émotions évoquées ci-haut, mais aussi amène un changement de rôle de l'enseignant pendant les cours en ligne. « Il y avait des moments, je me sentais plus comme un guide » (Participant II). « Je n'étais plus une enseignante, j'étais un tuteur », disait Participante V. L'un d'eux n'a pas identifié son rôle, mais il a dit qu'il ne se sentait pas vraiment comme un enseignant. Deux participants ont mentionné que le fait d'augmenter considérablement les exemples visuels, comme des projets ou des images de matériaux, et de ce fait de réduire les échanges avec les étudiants, les plaçaient plus dans le rôle de guide. « Dans le doute, s'ils ont compris ou pas, j'ai préféré carrément doubler les exemples dans mes présentations, mais malheureusement, les heures que je passais avec mes étudiants ne doublaient pas » (Participante V). Ils considèrent aussi qu'ils avaient une meilleure vue d'ensemble

sur les projets des étudiants en présence, alors qu'en ligne, il en était tout autrement. Les participants ont mentionné qu'en raison de l'absence d'outils appropriés pour enseigner en ligne et de contacts directs avec les étudiants, ils devenaient plus des tuteurs et se sentaient moins des enseignants. Un participant a ajouté: « moi j'ai un problème éthique avec ça. Je ne suis pas un tuteur. Je suis un enseignant ». Lors des rencontres, je n'ai pas questionné les participants sur ce qu'est pour eux un tuteur ou un guide en classe. Je pense qu'ils ont plutôt utilisé les deux termes en essayant de mieux illustrer leur perception et leurs sentiments à l'égard de leur rôle qui avait changé. Au collégial, le plus souvent lorsqu'on parle d'un tuteur, il s'agit de quelqu'un de qualifié qui présente la matière d'un cours qui est déjà préparé par quelqu'un d'autre. Le rôle du tuteur est d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. Le rôle de l'enseignant est plus complexe. Entre autres, il planifie et prépare le contenu des cours, enseigne la matière, évalue les progrès des étudiants et offre un soutien personnalisé. Les participants ont préparé le contenu de leurs cours, ils ont enseigné ce dernier, ils ont développé leurs projets et leurs exercices, ils ont également soutenu, accompagné et motivé leurs étudiants.

Je pense que l'impact du prof est extrêmement grand peu importe. Même si parfois on leur donne toute l'information et parce qu'ils ne sont pas motivés d'aller la chercher par eux même, ça ce n'est pas important. Le rôle du prof, le rôle d'initier, de les faire aimer est irremplaçable. Peu importe la situation, le facteur déclencheur c'est le prof. Après ça qu'est-ce qu'ils vont faire, pourquoi ils vont le faire, est-ce qu'ils ont besoin, c'est une question secondaire. (Participante I)

4.3 Apprentissage en arts

Au départ, j'ai débuté cette section du mémoire avec l'idée qu'elle devait se nommer uniquement : l'enseignement de la créativité plutôt qu'apprentissage en art. Sans doute parce que souvent les enseignants parlent de leur pratique personnelle d'enseignement et cherchent à avoir un partage d'idées. Un processus qui est généralement bénéfique parce qu'il permet de s'enrichir en profitant de l'expérience des autres. Toutefois, en approfondissant l'analyse des données, j'ai réalisé qu'il y avait une autre dynamique qui émergeait. En effet, les cinq participants mettaient davantage l'accent sur les étudiants eux-mêmes, sur leur manière d'apprendre, sur leurs besoins et sur leur ressenti. Leur pédagogie était moins centrée sur leurs propres approches et techniques, et plus focalisées sur l'accompagnement des étudiants dans leur propre parcours créatif. Voilà pourquoi j'ai décidé de présenter la perception des participants à l'égard de l'apprentissage dans l'art à l'aide de mon modèle présenté dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. Il s'agit d'un processus avec trois éléments interreliés, à savoir la créativité, la technique dans l'art et « au-delà de l'art » (voir figure 2.3).

4.3.1 Créativité, idées et imagination

Dans le processus créatif qui fait partie de l'apprentissage en arts, on distingue plusieurs étapes et de toutes, selon les participants, l'inspiration, est cruciale. En construisant mon modèle d'apprentissage dans l'art je n'ai pas identifié l'inspiration comme élément qui fait partie de la créativité. Pour moi, l'inspiration, qu'on peut trouver partout et à n'importe quel moment, amène aux idées et à l'imagination. Cependant, pour les cinq participants, le démarrage d'une création ou d'un projet est souvent difficile, voilà pourquoi, tous les créateurs cherchent des inspirations. Dans les entrevues, j'ai trouvé que l'élément qui préoccupait le plus les cinq participants était la façon dont les étudiants effectuaient leurs recherches pour s'inspirer. En réalité, les créateurs peuvent s'inspirer de tout, de leur vécu, de ce qu'ils ont entendu, vu ou touché. L'inspiration est quelque chose de personnelle qui relie le créateur à son œuvre. Dans les entrevues, tous les participants s'accordaient à dire que de s'informer sur ce que font les artistes ou les designers est primordial.

Trouver des images, mais après aussi comprendre pourquoi l'artiste ou le designer a fait ceci ou cela, l'analyser, faire ses propres conclusions et attaquer ta propre création. Il n'y a pas de mal d'aller voir des images, mais il faut percer ces images et aller plus loin. (Participante V)

À travers leurs projets, les étudiants peuvent apprendre, s'inspirer aussi, mais ne pas copier. Toutefois, ce qui est constaté par les cinq participants est que les étudiants font tout le contraire. Ils « vont sur Internet et cherchent des images, et on peut dire qu'ils les copient au moins en partie » (Participant II). Ce qui a comme conséquence que tous les projets se ressemblent et il n'y a pas beaucoup d'imagination. Les cinq constatent qu'en ligne, souvent, les étudiants ne cherchent pas à innover ou à se distinguer. Ils reproduisent ce qui est « à la mode ». « Je trouve ça difficile parce que nous devons être plus créatifs que nos étudiants et ça fait mal de voir que les gens que nous formons ne sont pas créatifs, qu'ils copient et pire encore cela les satisfait », disait le Participant II.

Cela n'avait pas attiré mon attention, mais en analysant les données, je constate que c'est une grande crainte pour les enseignants, mais aussi, une des plus grandes déceptions de voir les étudiants, spontanément aller sur Internet pour chercher des exemples visuels, des projets existants, qu'ils adaptent ensuite pour leurs projets. C'est peut-être la raison pour laquelle, lorsqu'ensemble nous avons évoqué l'enseignement et l'apprentissage de la créativité, quatre participants m'ont expliqué qu'ils n'insistent pas sur la recherche d'images sur Internet comme outil d'inspiration. À l'exception d'une participante qui tenait énormément à cette recherche d'images, mais dans le but de voir ce que les autres créateurs avaient fait, afin de justement, s'en distinguer. « La recherche, il faut la faire, est-

ce qu'on est sur place ou en ligne, je trouve que c'est très important de s'informer qu'est-ce qui était fait pour s'inspirer, mais aussi pour ne pas le copier », disait la Participante III. La Participante V, avec ses sept années d'expérience d'enseignement en ligne, a également constaté « que ce n'est pas tout le monde qui aime faire une bonne recherche, pas seulement l'image, mais de savoir le pourquoi, même le comment. Beaucoup ne veulent pas aller plus loin que le simple visuel, simple image et en partant ça fait des projets qui sont moins intéressants ».

Que faire pour que les étudiants soient plus créatifs ? Finalement, j'ai rencontré cinq personnes avec des portraits différents, mais qui recherchent la créativité chez les étudiants presque de la même façon. À trois exceptions près, ils ont presque la même démarche (voir le tableau 4.1). En commençant avec des commentaires et des analyses en cours de projet, cela oriente les étudiants dans leur choix et dans la direction du développement conceptuel. La participante III explique ainsi cette façon de faire : « Je leur propose beaucoup de petits exercices créatifs et sans arrêt je leur donne les commentaires. On analyse en cours de route ». Selon les participants, ces rétroactions régulières sécurisent les étudiants au début de la session, les motivent au milieu de celle-ci et à la fin les stimulent à construire une autonomie créative.

Les participants II et III ont utilisé la stratégie suivante : demander aux étudiants de réaliser des exercices de manière plus rapide afin qu'ils puissent sortir de leur zone de confort et réfléchir différemment. Cela a eu un impact significatif sur la qualité de leurs idées. En ne leur laissant pas le temps de s'influencer par des créations existantes, les étudiants ont été plus originaux dans les idées qu'ils ont proposées. En limitant le temps de réflexion et en supprimant les influences extérieures, les étudiants ont été forcés de puiser dans leurs propres ressources et d'explorer de nouvelles idées, ce qui a enrichi la diversité et la qualité des solutions proposées.

Pour eux c'est super difficile, c'est trop abstrait. Dans l'abstrait je te dirais que le mieux est probablement la vitesse. Il faut leur dire, voici ce que je te demande et je le veux dans trois heures. J'ai l'impression qu'ils vont sortir des meilleurs résultats parce qu'ils n'ont pas le temps pour aller « s'inspirer » sur le net ou dans les magazines, parce qu'ils veulent livrer quelque chose. Avec l'expérience, je te dirais que j'ai eu des bons résultats avec la surprise et pas avec le confort. C'est juste de les amener vers l'inconnu, sans leur donner du temps. (Participant II)

4.3.1.1 Atmosphère créative

Les enseignants que j'ai interrogés ont leur propre questionnement sur ce qu'est la création pour eux. Les mots qu'ils y attachent le plus souvent sont : émotion, inconscience, curiosité, sensibilité, imagination et originalité.

La créativité est quelque chose reliée plus à l'inconscient. C'est de l'émotion et je trouve qu'en ligne, pour des raisons diverses, on ne peut pas faire passer l'émotion. Tu peux parler autant que tu veux, ce sentiment ne se décrit pas seulement avec des mots. (Participant IV)

Quatre des participants parlent de construire un environnement, une atmosphère propice à la création, qu'ils jugent indispensable dans les cours créatifs. « Il y a quelque chose qui se passe en présence qu'on ne peut pas voir en ligne. C'est un autre univers » (Participante III). Cependant, ils n'ont pas mis de mots précis pour définir ces environnements. Selon eux, c'est quelque chose qu'on voit, mais surtout c'est quelque chose qu'on peut sentir. « L'ambiance me manque en ligne. Il y a quelque chose qui se passe en présence qu'on ne peut pas voir en ligne. C'est un autre univers » a dit la Participante III et elle a aussi ajouté qu'en ligne, il n'y a plus cette atmosphère et le plaisir créatif n'est plus. En réalité, tous les participants s'accordaient à dire que la proximité avec les étudiants, le fait de les observer et de les entendre leur permet de les amener vers un autre univers, celui de l'imagination et de la création.

L'énergie émotionnelle qui est reliée à l'inconscient, elle est difficile d'être transmise à travers des écrans. On peut même dire qu'il est impossible. Ce qui est rationnel, cognitif, pratique, informatif, etc., oui on peut l'enseigner en ligne. On peut couper l'information en morceaux pour faire des capsules plus petites, faire plus d'activités, être plus dynamique surtout vocalement, on peut faire beaucoup de choses pour garder l'attention de nos étudiants, mais tout ce qui est essentiel pour la créativité est la partie émotionnelle et ce côté sensible et délicat, est pour moi impossible de le passer en ligne, peu importe ta base technique, tes machines ou robots que tu possèdes. Le contact humain est primordial. L'émotion est quelque chose de tellement délicat que ça nécessite plusieurs *sensors* pour la capter. (Participant IV)

La Participante III a également dit :

Moi je pense que les cours créatifs en ligne c'est difficile. On perd le plaisir de la création, il n'y a plus cette atmosphère propice à la créativité. On est concentré dans ce qu'on dit, et d'imaginer est-ce qu'ils ont compris, comment le dire, quand le dire. Il n'est pas possible de les amener ailleurs, on cherche juste d'avoir quelque chose d'acceptable.

Jaoui (1975) dit que l'aptitude à créer est présente dans chaque être humain, mais elle est exercée à un plus haut degré seulement par certains. Les cinq enseignants que j'ai rencontrés partagent cet avis.

Ils considèrent que tous les étudiants ont du potentiel créatif, toutefois, ils ont besoin d'aide pour le développer et selon quatre des participants, en ligne les conditions ne sont pas favorables pour avoir cette atmosphère créative qui leur semble nécessaire.

4.3.2 Au-delà de l'art

Dans mon modèle, « au-delà de l'art » représente tout ce qui est personnel et social dans l'apprentissage. Cet élément englobe les émotions, les sentiments et en deuxième lieu, le dialogue, les échanges avec les enseignants, les camarades de classe, ou des amis et la famille de chacun. Cette partie contient également les contacts avec des artistes ou avec des œuvres. Dans l'*« au-delà de l'art »* l'apprentissage se fait dans la vie de tous les jours, lorsque le créateur partage ses idées, cherche des avis différents, s'imprègne de tout ce que les autres font. C'est de cette façon que l'on s'enrichit d'idées. On s'interroge par rapport à son propre travail en portant un regard critique à l'égard de ce dernier.

Pendant leurs cours, tous les cinq participants questionnent beaucoup leurs étudiants. Les Participants II, III et IV ont pris un temps considérable pendant nos entretiens pour parler du développement des esprits critiques, qui selon eux passe par le questionnement. Pourquoi je fais ceci ou cela ? En quoi cette décision bénéficie au projet ? Si je change tel ou tel élément, que cela va-t-il m'apporter ? Le Participant II s'exprime ainsi :

Moi je les choque avec des trucs complètement bizarres, je leur demande ce qu'ils pensent. Ils me disent c'est laid. Mais pourquoi c'est laid? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas pour toi? Ils ne sont plus capables de se critiquer, de s'autoévaluer.

Être en mesure d'analyser et de critiquer son propre travail est un but à atteindre, mais pour y arriver il faut passer par la critique constructive des autres. La dernière participante m'explique que selon elle « la critique constructive est le moteur de la création ». Pour stimuler cet esprit critique, tous les participants ont des techniques diverses et en même temps pas si différentes. Ils questionnent, ils analysent et parfois ils déstabilisent les étudiants pour que ces derniers puissent se rendre compte de certaines erreurs par leurs propres moyens. Les déstabiliser a pour but de leur faire perdre le contrôle et de les faire rebondir avec une idée, une solution bien à eux. « Je cherche une âme, quelque chose de différent » disait le Participant II. La créativité, selon les cinq, est fortement liée au développement des esprits critiques et selon eux, les étudiants qui arrivent aux études collégiales, n'ont pas suffisamment développé cet esprit critique. « Les jeunes gens ne cherchent pas à avoir des

idées, des projets construits intelligemment, mais cherchent un *punch*, une tache de couleur plus éclatante, quelque chose qui va faire un *buzz* pour un quart de seconde » (Participant V). Ces propos résument bien ce qui a été soulevé par les cinq participants.

De tous les moyens que les participants emploient, j'en trouve un particulièrement intéressant. C'est la personnalisation du projet. D'une certaine façon, être créatif, c'est être unique. « Peu importe l'éducation que tu as reçue, créative ou pas, plus l'approche éducative est personnalisée, mieux c'est » (Participant IV). L'accompagnement individuel dans l'enseignement de la créativité paraît comme une évidence dans les paroles des cinq participants. Pour que nous puissions parler de projet créatif, chaque étudiant doit s'approprier le projet initial. Il doit mettre de sa propre personnalité pour qu'à la fin, le spectateur (camarade de classe ou enseignant) puisse l'associer au créateur. Dans la réalité, cela veut dire que tous les étudiants ont les mêmes balises au départ, mais au fur et à mesure que le projet avance, chacun prend une direction différente. Les matériaux sont différents, les couleurs, textures également, mais surtout le concept de projet est différent. Chaque étudiant apporte sa propre réflexion et son vécu pour réaliser un projet qui lui ressemble. Dans la création, selon tous les participants, il faut aller au-delà de l'esthétisme, de la fonctionnalité ou de l'utilité. Il faut expérimenter et se donner une grande liberté. Sinon, le projet reste dans la résolution de problème et pas du tout dans la création. Il faut rappeler, comme mentionné par Jaoui (1975), que la définition de la créativité en arts, n'est pas tout à fait la même que la définition de la créativité en sciences ou dans les domaines techniques. Comme Deleuze et Guattari (1991), quatre des participants considèrent que la résolution de problème ne fait pas partie de la créativité. Selon eux, les étudiants arrivent à faire des projets qui résolvent des problèmes, mais qui manquent de créativité, comme en témoigne le Participant IV:

La différence entre enseigner en ligne ou en présence est que dans l'enseignement en ligne on arrive juste [à] trouver des résolutions aux problèmes. Donc, on reste aux techniques et la mécanique, mais la création n'est pas au rendez-vous. Il y a des projets qui sont vraiment bien faits, comme j'ai dit intelligents, mais pour faire ça il faut juste une bonne réflexion. Pourquoi on arrive à un tel résultat?

Les méthodes utilisées par les enseignants rencontrés pour encourager la créativité chez les étudiants ne varient pas beaucoup selon les données analysées (voir tableau 4.1). Peu d'activités sont pratiquées par une ou deux personnes seulement, tandis que la majorité est employée par tous. Bien qu'il y ait une légère différence entre les pratiques présentielles et en ligne, la plupart des outils pédagogiques utilisés en présence pour enseigner la créativité ont également été adaptés et intégrés

dans leurs pratiques en ligne. Cependant, quatre sur cinq, constatent que les projets réalisés en ligne ne sont pas autant créatifs, audacieux, imaginatifs et originaux que ceux réalisés en présence.

Comment enseigner la créativité? Et quand je parle de la créativité je parle de ce niveau d'innovation, d'être *out of the box*. Quelque chose que nous n'avons pas vu avant. Parce que le reste n'est pas création. Se baser, ou comme nos étudiants disent, s'inspirer des choses qui existent déjà, n'est pas créer. C'est juste ajuster quelque chose qui existe déjà à tes besoins. (Participant IV)

Ils rapportent que les projets issus de la formation en ligne sont « corrects » et résolvent des problèmes. Ils ont reconnu avoir obtenu de bons résultats en ligne, mais il ne s'agit pas, selon eux, de projets créatifs.

Des projets tout à fait acceptables, mais comme on a dit pas du tout hors norme. De plus, les profs, on travaille deux fois plus. Jusqu'à quelle heure du soir, tous les jours tu réponds aux courriels, combien d'heures par semaine investies dans l'adaptation de tes cours et je ne parle pas seulement de les adapter à la plateforme, mais à la classe. Et après tout ça, on a des projets juste corrects. C'est un peu triste quand même. Avec un effort moindre, en présence j'ai au moins un projet remarquable par session. (Participant II)

Dans leur quête de créativité, tous reconnaissent que le plus important est d'avoir des esprits ouverts et critiques, d'être capable de sortir de sa zone de confort et d'expérimenter, de sortir de sa bulle et d'aller ailleurs. La Participante III dit concernant l'enseignement de la créativité : « Je voudrais leur donner envie d'être curieux, de chercher des idées intéressantes, des idées qui font réfléchir, qui provoquent un questionnement. Je voudrais leur donner envie de travailler, d'explorer et de ne pas se contenter avec la première idée que leur tête va pondre ».

4.3.3 Techniques de l'art

Au démarrage de chaque projet, dans le but de stimuler la créativité des étudiants, tous les participants passent par des dessins faits à la main, sur du papier ou sur une tablette. « Le croquis engage leur instant créatif et leur émotivité. Et selon moi, selon mon expérience, on ne peut pas éviter cette étape à la main » a dit la Participante I. Même en ligne, ils ont cherché des idées pour pouvoir intégrer des exercices qui nécessitent le dessin à main levée. Le dessin ne mobilise pas seulement les esprits, mais le corps entier. Il permet également de visualiser rapidement une idée, un concept et faire évoluer le projet. « Au début il faut regarder l'ensemble de l'œuvre ou du croquis, donc, à cette étape-là, un travail manuel est plus que nécessaire » (Participante I).

Tous les participants étaient d'accord sur le fait que le dessin à la main permet une expression directe et spontanée des idées. « Dans des cours créatifs, il n'y a pas seulement la parole, souvent on parle à travers le dessin, on s'exprime à travers le dessin » (Participant V). C'est un moyen de communication. Contrairement aux outils numériques qui peuvent parfois imposer des contraintes techniques, le crayon et le papier offrent une certaine liberté et spontanéité. Le geste, le touché, l'interaction tactile qu'on a avec le papier et le crayon, peuvent stimuler la créativité et aider à générer des idées de manière plus intuitive. Nous pouvons penser que dessiner à la main engage le cerveau de manière différente que l'utilisation d'outils numériques. Cependant, quatre participants ont éprouvé des difficultés pour l'utiliser en ligne. « En ligne c'est difficile de leur demander de faire des esquisses » (Participant II). Alors qu'aujourd'hui, on peut dessiner pas seulement sur le papier, mais aussi sur un écran tactile, tablette, ordinateur ou téléphone, selon les participants, le dessin à la main reste un exercice difficile à transposer en ligne. Malgré l'existence de technologies qui permettent de le faire, celles-ci ne sont pas encore au point pour obtenir le résultat escompté. Elles demandent une maîtrise plus grande que le crayon, en plus tout le monde n'est pas doté de bonnes technologies parce qu'elles sont moins abordables que le crayon et le papier et le partage des croquis n'est pas aussi fluide qu'en personne.

Alors, la difficulté que j'ai sentie quand on était en ligne c'est de ne pas pouvoir dessiner librement. On n'avait plus cet objet, oui il y a des tablettes et le tableau blanc, mais ce n'est pas la même chose, la ligne elle-même n'est pas artistique, la surface est limitée, etc. En plus, tout le monde n'avait pas la chance d'avoir tout l'équipement technique, en plus il faut du temps pour le maîtriser correctement pour que ça donne le résultat souhaité. (Participant V)

Dans l'enseignement des techniques de l'art, les cinq enseignants s'accordent sur la facilité et le plaisir d'enseigner les logiciels en ligne. Le format numérique présente de nombreux avantages, notamment une transmission efficace des compétences techniques grâce à la structure claire des logiciels, à la démonstration en temps réel et à la possibilité de fournir des retours immédiats.

Un des principaux avantages de l'enseignement en ligne est la capacité des enseignants à partager leur écran en direct.

Lorsque je réponds à une question, je partage mon écran et tout le monde voit mes explications. En présence, après la théorie qui est destinée à toute la classe, le travail devient individuel. En ligne, je continue de travailler individuellement avec les étudiants, mais en partageant l'écran ils voient le problème de leur camarade de classe et la résolution de ce problème. (Participant I)

Ils considèrent que le partage d'écran leur permet de montrer concrètement l'utilisation des outils, d'explorer les fonctionnalités du logiciel et d'expliquer pas à pas les processus créatifs, facilitant ainsi la compréhension des étudiants et réduisant les risques d'ambiguïtés. L'enseignement des logiciels se caractérise par son aspect technique, souvent plus structuré et linéaire. Les logiciels comme ceux dédiés à la retouche d'image, à la modélisation 3D, au montage vidéo ou au design graphique offrent des fonctionnalités spécifiques avec des procédures claires, permettant aux enseignants de donner des consignes précises et aux étudiants de reproduire les actions avec précision. Le suivi numérique des travaux des étudiants est également facilité, ceux-ci pouvant soumettre leurs créations sous forme de fichiers numériques. Les enseignants peuvent alors fournir des retours rapides et détaillés.

Tous les participants, de façon différente, ont exprimé une satisfaction à travailler en ligne avec des étudiants qui ont déjà une bonne partie de leur parcours d'études complété; en dernière ou en avant dernière session dans un programme de 1965 heures. Il s'agit d'étudiants qui ont déjà acquis la théorie de base et les techniques de dessin. Ils ont déjà testé différents matériaux ou surfaces. Ils ont eu l'occasion de faire des expériences dans leurs travaux. Ils maîtrisent plusieurs logiciels. En réalité, une grande partie des étudiants des dernières sessions sont techniquement autonomes et cela permet aux enseignants de consacrer plus de temps à la création dans leurs cours. La première participante mentionnait même « que les débutants, c'est presque impossible de les faire avancer en ligne », tandis que les quatre autres ont mis l'accent sur la nécessité d'avoir des étudiants autonomes et qui soient motivés d'apprendre et de s'améliorer. Ils n'ont pas exclu de façon catégorique les étudiants qui ne sont pas autonomes. Il faut savoir que la première participante est la seule qui pendant deux ans a enseigné en ligne uniquement à des groupes avancés et peut-être est-ce pour cette raison qu'elle a du mal à imaginer le travail avec les débutants qui sont, en grande majorité, plus dépendants de l'enseignant, tandis que les autres participants ont eu des étudiants de tous les niveaux.

4.3.3.1 Temps et création dans les cours en ligne

La question du temps dans la création est une question éternelle. Elle se pose depuis que nous parlons de l'art, d'artiste, d'œuvre d'art et de processus créatif. Aujourd'hui, les artistes considèrent que le temps n'est pas quantifiable lorsqu'il s'agit d'art. Il faut du temps variable, du temps pour créer. Descamps le dit avec élégance : « si on lui donne autant de temps, l'impossible devient possible, le possible probable, et le probable virtuellement certain. Il suffit d'attendre : le temps lui-même fait des miracles » (2008, p.12).

Les cinq participants ont parlé du temps et plus spécifiquement du temps qui manque. Une seule fois, le temps a été évoqué en termes de vitesse et de réduction de temps. Il s'agit d'une stratégie que deux des participants ont utilisée pour essayer de stimuler la créativité des étudiants en ligne. Ils réduisent le temps qui est alloué au développement des idées, d'un côté pour les déstabiliser et d'un autre, pour ne pas leur laisser le temps d'aller voir ce qui est déjà fait. Le but est de trouver des idées créatives, spontanées et plus personnelles. En dehors de cela, le manque de temps a été décrié. Il est important de mentionner que tous les participants reconnaissent avoir augmenté considérablement la quantité d'images dans les présentations pour essayer de mieux illustrer leurs paroles en ligne. « Dans mes présentations en ligne, il y a deux fois plus d'exemples qu'en présence et après, je n'ai plus de temps ou très peu, pour des échanges avec les étudiants » a dit la Participante V. En présence, ils trouvent qu'ils ont plus d'outils. Il y a la parole, mais aussi le dessin, les gestes, les mimiques, les réactions non verbales des étudiants. Les échanges en présence sont beaucoup plus faciles et permettent un ajustement rapide de la part de l'enseignant.

En face-à-face tout mon corps parle. En ligne, je ne peux pas. Pour suggérer quelque chose, je les dirige immédiatement vers des sites et des artistes qui sont proches de tout ce que je propose. En quelque sorte pour illustrer mes paroles. En gros, ils n'ont pas le temps de pousser leurs propres inspirations, immédiatement ils sont influencés par ce qui était déjà fait. (Participant IV)

Ils reconnaissent aussi que le temps en ligne ne suffit pas pour développer la créativité, pas seulement en raison d'un volume plus important d'exemples, mais également à cause des pertes de temps liées à l'organisation du cours. Le contact visuel limité avec les étudiants, dû au fait que ces derniers n'allument pas leurs caméras ou au fait qu'en partageant son écran avec la classe, l'enseignant réduit considérablement le visuel, ce qui le pousse à poser plus de questions, à donner plus de directives, à répéter plusieurs fois des informations dans le but d'être mieux compris. Cela réduit davantage le temps qu'ont les étudiants pour faire les exercices ou travailler sur leur projet.

L'autre chose qui me revient c'est la pression du temps. La créativité n'est pas quelque chose qui peut être mesurée dans le temps et demande du temps différent pour chacun. On doit laisser du temps aux étudiants. Dans les cours en ligne on perd beaucoup de temps dans l'organisation de la classe et il nous reste moins de temps pour le travail. (Participant II)

Le temps est une préoccupation pour tous les participants. La Participante I qui a partagé son inquiétude concernant la réduction du temps de création dans les cours en ligne est la seule qui n'a pas davantage développé sur cette question. Elle n'a jamais parlé de stress, de pression reliée au

temps. Tandis que les autres ont insisté sur cette question. Ici, peut-être faut-il rappeler que la première participante a travaillé uniquement avec des groupes avancés et une grande partie de ses étudiants sont techniquement autonomes. Ce qui veut dire que malgré son inquiétude, cela peut-être a eu moins d'impact sur son enseignement et elle a pu consacrer plus de temps à la création dans ses cours. Toutefois, pour tout le monde, le manque de temps en ligne est considéré comme une contrainte dans l'enseignement de la créativité.

Je viens de mentionner le temps. Par exemple pour un projet, peu importe lequel, je demande aux étudiants au moins trois idées différentes. On s'assoit et on discute et on analyse ensemble chaque proposition pour en choisir une à la fin et continuer de la développer. En ligne, ils m'envoient des images de temps en temps avec deux lignes dedans, ils m'expliquent quelque chose, malheureusement, dans la majorité du temps je ne les vois pas, j'ai juste la parole qui souvent est tout sauf éloquente. Je n'ai pas leur gestuelle, leur mimique. Souvent j'ai besoin d'un temps fou pour les comprendre et tu sais qu'on est limité dans le temps. (Participante III)

Sur la question de temps, il faut également préciser que dans les entrevues, tous ont énormément insisté sur l'inspiration et l'élaboration d'un projet créatif et pas vraiment sur le développement à long terme, ce qui est tout à fait compréhensible. Souvent, la structure éducative collégiale ne permet pas aux cours, et donc, aux projets attachés aux cours, d'aller plus loin que quinze semaines. C'est un temps suffisant pour chercher des inspirations et élaborer la base d'un projet, mais durant lequel il sera difficile de réaliser un développement approfondi. Pour cela, il faut beaucoup plus de temps.

4.4 Présence du corps dans un espace physique partagé dans l'enseignement de la créativité

En abordant le sujet des relations entre les enseignants et les étudiants, l'absence de contact direct, physique et visuel a occupé une place prépondérante lors des cinq entretiens. Tous les participants disent que le simple fait d'observer les étudiants, leurs gestes, leurs comportements, leurs mimiques, était une source d'information immense dans tous les cours et plus spécifiquement dans les cours créatifs. Cela leur permettait, entre autres, d'improviser lors des cours pour mieux s'adapter au groupe et ils constataient qu'en ligne, cela n'était pas possible.

Quatre des participants reconnaissaient que dans les cours créatifs en présence, ils obtenaient d'excellents résultats, ce qui n'était pas le cas en ligne. Ils utilisaient facilement de nouvelles techniques de dessin et de modélisation, poussaient les étudiants à aller vers des expériences en les déstabilisants avec des exercices inattendus pour qu'ils puissent sortir de leur zone de confort. Selon eux, en ligne c'est difficile de travailler de cette façon. « *The body language* est nécessaire. Tu ne peux

pas imaginer comment. Pour les amener vers une imagination, une création, j'ai besoin de cette proximité, de la lecture de ce visuel, mais aussi de tout ce qui est sonore » disait la Participante III. En ligne, ils arrivent à obtenir des projets acceptables. C'est-à-dire, des projets qui répondent à un problème d'organisation, de couleur, de texture ou d'autres natures. Mais selon les cinq participants, cela n'est pas une création.

C'est juste un arrangement automatique qu'une machine pourrait aussi faire. Dans ce sens-là, *online* a des sérieuses limites. Lorsqu'on a un contact personnel, quand tu peux crier, parler doucement, etc., en gros, pouvoir les toucher émotionnellement. Dans ces moments ils peuvent sortir de la structure, de l'enveloppe qui les entoure et dans ces moments-là, il y a comme un déclic et tu peux voir que les résultats sont extraordinaires, même spectaculaires. (Participant IV)

Pour y arriver, tous les cinq plaident pour un enseignement et un apprentissage qui impliquent le corps humain en entier. « L'apprentissage fait appel à tous les sens : la vision, l'ouïe, le toucher, l'odorat et même le goût » a mentionné la Participante V. Le corps fait partie des outils de travail de l'enseignant. Pas seulement par sa posture, son expression ou sa voix, mais ce même corps peut transmettre des valeurs, des habilités et des savoir-faire. « En présence tout mon corps parle avec des mains, mes mimiques, le rire, même les cris font partie de mon langage. En ligne, je ne peux pas » a dit le Participant IV. Pour le Participant II, le corps de l'apprenant est tout autant bavard que celui de l'enseignant:

En classe, tu montres des choses, des façons de faire, tu suggères des choses qui sont nouvelles pour les étudiants, auxquelles ils peuvent dire: WOW! Ou juste: ha c'est intéressant. Mais en les observant, tu peux trouver la spécificité de chacun et trouver des façons différentes à les atteindre. C'est comme la musique ou la peinture, on réagit de façon différente. Par exemple si tu aimes l'opéra et moi je déteste l'opéra et si tu essaies de me motiver avec l'opéra c'est perdu d'avance. Donc, pour réussir, tu dois mieux me connaître pour pouvoir trouver d'autres solutions et stimuler mon imagination.

Enfin, la présence est considérée par tous les participants comme cruciale pour la créativité. « La présence physique et mentale est importante pour l'enseignement créatif » (Participante V) et « l'absence de contact humain est néfaste pour la créativité » (Participant II). La présence physique permet de capter des nuances dans le non verbal, comme les expressions faciales et le langage corporel, qui sont nécessaires pour une communication approfondie et essentielle pour favoriser un environnement propice à l'enseignement et au développement de la créativité.

4.4.1 Interactions entre enseignants et étudiants, ainsi qu'entre étudiants.

Quatre des participants ont beaucoup insisté sur l'importance d'avoir des retours, pas seulement verbalement, mais aussi visuellement. Tous les participants ont reconnu qu'observer la classe est une source d'information inestimable. Être en mesure de voir et d'entendre les étudiants leur donne la possibilité d'ajuster certains détails de leurs exercices, de stimuler la classe ou des personnes en particulier, de s'arrêter au bon moment et même de complètement changer le déroulement d'un cours. La Participante V a même mentionné que le simple fait de voir et d'observer dans les cours créatifs, pour elle cela ne suffit pas. Il faut une fusion avec les étudiants. « Je veux sentir les étudiants » a-t-elle dit.

Tous les cinq ont souligné l'importance des échanges entre les étudiants, mais trois parmi eux ont vraiment développé l'importance du dialogue entre les camarades de classe. Selon eux, les projets d'équipes ne favorisent pas seulement les échanges d'idées, mais également l'analyse critique. Le travail en groupe force les étudiants à chercher des idées différentes pour pouvoir s'adapter au groupe, avec pour résultat de souvent les faire sortir de leur zone de confort. Ils leur semblent que cette approche a un effet positif sur la créativité. « Le travail en équipe avec ces échanges arbitraires, non guidés, c'est extrêmement bénéfique pour le travail de conception » (Participante I). Selon les cinq participants, composer des équipes dans les cours en ligne est possible, mais le dialogue entre les membres de telles équipes est particulièrement difficile et éprouvant. Pour que ces équipes virtuelles fonctionnent, les étudiants fractionnent le projet et chacun travaille sur sa composante. En conséquence, les projets ne sont souvent pas harmonisés et manquent une vision d'ensemble, mais surtout, les étudiants n'ont pas profité de l'expertise des autres.

Ces trois mêmes participants ne parlent pas seulement des échanges verbaux entre les étudiants, mais également, des échanges non verbaux. En présence, ils peuvent voir les projets des autres étudiants en évolution, le bon et le mauvais. Ils peuvent s'inspirer ou éviter les erreurs. En ligne ce type d'échange est plus difficile et certains étudiants l'ont évoqué.

La chose qui leur manque c'est l'échange avec leurs collègues. Cet effet d'être stimulé par les résultats de ton camarade de classe. Parce que cela se voit tout de suite, pendant le processus, pas seulement à la fin. C'est un stimulus qui est immédiat. Ça, c'est quelque chose qui manque. Parce que d'habitude quand on leur parle on a des rencontres individuelles. Ils ne voient pas l'évolution du travail des autres. Tandis qu'en classe, il y a un échange plus direct entre différentes personnes, puis ils le voient tout de suite, donc il y a un stimulus qui est perdu à l'écran. Il y a vraiment les échanges qui manquent et ça, c'est dommage. Ils sont jeunes, ils vont s'influencer les uns, les autres. (Participante I)

Selon les participants, les contacts et les échanges entre les étudiants sont un bon moyen d'apprendre, d'éviter les erreurs faites par les autres, de s'inspirer également, mais aussi de se mettre en compétition. Selon eux, la compétition peut favoriser l'esprit créatif. Souvent, en présence, il y a des échanges improvisés, des partages d'idées entre les étudiants. Il y a aussi entre eux une aide créative spontanée. Dans les collèges dans lesquels les participants travaillent, il y a un pourcentage très important d'étudiants internationaux, qui apportent avec eux des cultures et des connaissances différentes. Ce mélange culturel est sans doute bénéfique pour tous les participants, mais particulièrement pour les étudiants. Toutefois, lorsqu'ils comparent leurs expériences en présence avec celles vécues pendant la pandémie de la COVID-19, par exemple, ils font le constat qu'en ligne, ce mélange se fait moins.

Nos étudiants viennent de tous les coins de monde. Ils connaissent des différentes choses, aiment des couleurs et des matières que toi peut-être tu n'as jamais pensé mettre ensemble et c'est ça qui est génial. Nos classes sont très riches de cultures différentes. C'est bénéfique pour nous tous. Malheureusement, en ligne cette diversité et moins visible. (Participante V)

Lorsqu'un projet est présenté, la majorité ne regarde pas l'écran de partage, mais leur propre écran. Les différences conceptuelles dans les projets, qui sont souvent inspirées par l'origine de l'étudiant, les autres ne les remarquent pas. Les différences personnelles, visuelles et comportementales, selon la perception des cinq participants, ne se voient pas et les échanges d'idées qui se font spontanément en présence sont presque inexistantes en ligne.

Selon la participante V, ce visuel limité et le manque de contact physique ont pour conséquence le manque de lien entre les étudiants et les enseignants. L'existence d'un environnement propice à la créativité est souvent basée sur ce lien. Un lien de confiance et de proximité à travers lequel passent beaucoup d'émotions. Et si ce lien n'existe pas, il est difficile de parler de processus créatif.

Pour qu'un cours soit un espace favorable au développement de la créativité, la relation entre enseignants et étudiants devrait être une relation qui cherche l'égalité, et où les échanges d'idées vont dans les deux sens. Cette relation doit également permettre l'expression des émotions et des sentiments au-delà des simples mots. Le Participant IV, par exemple, en parlant de relation entre lui et les étudiants, a évoqué la transmission d'énergie entre lui et la classe. La Participante III quant à elle a dit :

Il est difficile de transmettre un amour, une passion en ligne. C'est sûrement faisable, mais [silence]. Il faut plus d'effort de ta part pour atteindre moins de personnes. Écoute, c'est comme les câlins et les bisous. À travers de la caméra je peux t'envoyer les deux, mais ce n'est pas la même chose si toi je te prends dans mes bras et je te fais des bisous.

4.4.2 L'écoute que les étudiants portent à leur environnement

En les interrogeant sur l'enseignement de la créativité en ligne, les cinq participants ont fait un autre constat, à savoir « qu'en ligne, ils [les étudiants] ne t'écoutent pas de la même façon. Ils ne sont pas attentifs » (Participant V). Pour eux, il ne s'agit pas d'un manque d'intérêt de la part des apprenants, mais plutôt de conditions d'apprentissage qui ne sont pas favorables à la concentration.

En présence, ils ne peuvent pas mettre leurs oreilles à *off*, si j'explique quelque chose à une personne, toute la classe va m'entendre. Cela est valable pour les erreurs ou pour les bons coups. En ligne, lorsqu'on est en atelier, la majorité coupe les micros et le son. (Participant IV)

Et c'est un consensus, lorsque les cours se donnent en présence, il y a plus de dialogue entre les étudiants eux-mêmes ainsi qu'avec les enseignants. « Le simple fait d'être présent dans le même espace que les autres, force les étudiants à écouter davantage » (Participant V). Quatre des participants considèrent que la réduction de l'écoute dans les cours en ligne est l'une des raisons de l'absence d'excellents résultats. « Est-ce qu'ils m'écoutent ? Je ne sais pas, mais les résultats ne sont pas là » (Participant IV).

Un autre point soulevé par deux participants, et non le moindre, est le processus de préparation avant d'entamer le travail. « De se réveiller plus tôt, de se préparer pour venir à l'école, cela conditionne les gens à travailler, à être à l'écoute » (Participant IV). Malheureusement, trop souvent, les étudiants se lèvent juste quelques minutes avant le cours et leur cerveau n'est pas encore prêt à entendre. Les cinq participants, à des degrés différents, évoquent le danger des multiples distractions qu'un apprenant pourrait avoir à la maison. La liste est longue, mais ils mentionnent notamment les autres membres de la famille et les tâches reliées à la vie de tous les jours. Le danger exprimé par l'ensemble des participants et mis en première position: Internet. Devant leurs écrans et sur la toile, les étudiants font beaucoup de choses, mais ne sont pas forcément présents et à l'écoute à 100 % lors des cours. Être ensemble, dans le même espace, les forces à écouter et à regarder. Lors des cours en ligne, les étudiants ne sont pas tout le temps devant leurs écrans ou sont distraits par les multiples fenêtres ouvertes sur leurs écrans. L'écoute en ligne est une tâche plus ardue qu'en présence.

En ligne, ils ne t'écoutent pas de la même façon. Ils ne sont pas si attentifs que ça. Quand on est en classe, l'attention est bien meilleure. En ligne, ils ont l'interaction dans l'écran, comme ils sont habitués, mais ils ne participent pas. (Participante V)

Pour conclure ce chapitre des résultats, je dirais que je suis allée sur le terrain pour explorer la perception des enseignants concernant l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne. J'ai rencontré cinq personnes différentes qui, pendant les entrevues, ont ouvertement et longuement parlé de leurs perceptions, de leurs impressions, de leurs sentiments à l'égard de cette expérience d'enseigner en ligne des cours, certains créatifs. Ils se sont interrogés sur leur rôle d'enseignant en ligne et souvent en cherchant la réponse ils ont comparé l'enseignement en ligne et en présence. Dans leurs discours, les cinq mettaient davantage l'accent sur les étudiants eux-mêmes, sur leur manière d'apprendre, leurs besoins et leurs ressentis. Au centre de leurs préoccupations se trouvait l'apprentissage en arts. Ils ont partagé avec moi leur expérience, comment ils ont essayé d'enseigner la créativité, les techniques artistiques, ainsi que leur parcours et les embûches rencontrées pour aller au-delà de l'art.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je discute les résultats de cette recherche, présentés au chapitre précédent, en me basant sur la problématique de recherche et sur le cadre conceptuel. Tout d'abord, il faut rappeler que l'objectif général de cette recherche est d'explorer la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans les cours d'art donnés en ligne au collégial. Plus précisément, il s'agit d'en savoir plus sur la façon dont les enseignants d'art vivent leur rôle dans le contexte de l'enseignement de cours en ligne. Il s'agit également d'apprendre comment ils perçoivent l'apprentissage de la créativité en ligne et aussi comprendre comment ils provoquent et stimulent l'imagination qui est à la base de la créativité. Ce questionnement est au cœur de cette recherche, et les réponses que j'y apporte permettent de mieux éclairer les pratiques pédagogiques actuelles dans l'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne et d'envisager des pistes pour améliorer l'enseignement de la créativité en ligne.

Dans le processus d'analyse des données, plusieurs éléments intéressants ont émergé. En premier lieu, c'est la perception à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne. Avec beaucoup d'honnêteté, les participants ont décrit leurs sentiments, leurs difficultés, de même leur passion envers leur travail. Ils ont ouvertement parlé des états émotionnels qu'ils ont traversés, mais aussi des besoins des étudiants qui ont changé avec la formation en ligne, ce qui a entraîné un changement dans leurs tâches en tant qu'enseignants et suscité des interrogations sur leur rôle. En deuxième lieu, les résultats se penchent sur l'apprentissage en arts. Ils ont montré la démarche des cinq participants pour inciter leurs étudiants en ligne à prendre part à un processus créatif. Ils ont partagé leur expérience dans la quête de construire des conditions favorables à l'apprentissage de la créativité en ligne. En dernier lieu, cette recherche a révélé que la présence du corps dans l'enseignement de la créativité est centrale. Selon les participants, le contact visuel, la transmission des émotions et de l'énergie, la motivation, la communication et bien d'autres choses se passent à travers le corps. À la fin de ce chapitre, je m'interroge sur les limites de cette étude et je propose quelques pistes pour de futures recherches.

5.1 La perception des enseignants

Au début de cette recherche, j'avais du mal à choisir la définition de la perception qui correspondrait le mieux au travail que je voulais réaliser. Finalement, les participants, en me donnant leurs visions,

en m'expliquant leurs démarches pédagogiques pour enseigner la créativité en ligne, en partageant également leur état émotionnel, m'ont permis de comprendre ce qu'est pour moi la perception et quelles étaient leurs perceptions à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne dans les cours d'arts au collégial. Avec le recul qu'ils ont eu par rapport à leur expérience dans l'enseignement en ligne, les cinq participants ont identifié des points positifs et négatifs dans leur expérience, mais ils ont surtout parlé de leurs états émotionnels et de leurs questionnements. Une des questions principales pour l'ensemble des participants portait sur leur rôle en tant qu'enseignant. Ce sont des enseignants avec quinze ans, le double pour certains, d'expérience qui continuent de s'interroger sur leur rôle auprès des étudiants. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, dans le monde scientifique, il n'y a pas de consensus sur la question du rôle de l'enseignant. Pour Marchand et Loisier (2007), par exemple, l'enseignant a pour fonction de transformer l'information en savoir et son rôle est d'aider l'étudiant à traiter l'information ou comme pour Frayssinher (2012) l'accent doit être mis sur l'importance de l'apprentissage autonome et de la capacité des adultes à diriger leur propre processus d'apprentissage. Dans les échanges que j'ai eus avec les participants, je n'ai pas saisi quelle est leur compréhension du rôle qu'ils doivent avoir comme enseignant. Un peu comme Braun (1989), qui cherche à connaître la position des enseignants par rapport à leur profession, les participants dans cette recherche n'ont pas une idée claire sur la question. Ils se considèrent à la fois comme des individus chargés de transmettre des connaissances et des compétences. Certains estiment également qu'il est de leur responsabilité d'aider les étudiants, non seulement en leur donnant des explications, mais aussi en leur permettant de questionner et de se questionner. D'après les cinq participants, encourager l'audace, l'imagination, fait partie également de la définition du rôle de l'enseignant. Tout comme Chraiet (2022), les cinq estiment que l'acquisition du savoir va au-delà de la simple notion d'apprentissage. Pour cela, il faut expérimenter, interpréter, réfléchir et s'impliquer activement dans le processus. Une variété d'approches pédagogiques est essentielle pour créer une expérience d'enseignement enrichissante.

Selon Sylvain (2003), qui a réalisé une recherche exploratoire qualitative sur le sens de la fonction éducative chez les enseignants au collégial, le rôle de l'enseignant est déterminé par la manière dont il accomplit son travail. Ce qui définit son travail c'est la façon dont l'enseignant imprime sa propre personnalité dans cette fonction. Cette personnalisation se manifeste de manière différente. Elle dépend des caractéristiques personnelles de l'enseignant, mais également des tâches à accomplir. En ligne, les participants de cette recherche constatent que leurs tâches sont différentes de celles qu'ils ont en présence. Les résultats ont montré que les participants avaient ajusté leurs pratiques pédagogiques, notamment leurs exercices, leurs contenus de cours ainsi que leurs méthodes

d'enseignement. Ils se sont rendu compte qu'ils ne pouvaient plus avoir les mêmes échanges avec les étudiants. Ils avaient des difficultés à obtenir l'information nécessaire pour ajuster leur matière et les exercices à donner. Ils ont également observé que les besoins des étudiants en ligne sont très différents de ceux qu'avaient les étudiants en présence. Toutefois en ligne, selon l'expérience des cinq participants, certes il y a de nouveaux besoins liés à l'enseignement en ligne, mais surtout il est plus difficile de voir quels sont ces besoins. Bernard et Landry (2005), qui dans leur ouvrage s'intéressent au e-learning et à la distance dans la formation, insistent sur le fait qu'il faut que l'enseignant anticipe les besoins des étudiants, mais les résultats montrent qu'en ligne, cette anticipation est difficile.

5.2 Apprentissage des arts en ligne

Si l'apprentissage de l'art consiste en la maîtrise d'une ou de plusieurs techniques de dessin, par exemple, la formation en ligne est tout à fait envisageable. En réalité, il existe déjà de nombreux cours en ligne, aussi des tutoriels, pour apprendre différentes techniques de dessin. Dans des recherches consacrées à la musique et au *e-learning*, notamment celle de Martin de Guise (2009), les résultats sont sans équivoque : la maîtrise technique d'un instrument de musique est primordiale avant d'aller chercher la virtuosité. Dans cette situation, les cours enregistrés avec des exemples, des exercices et des conseils, s'avèrent très utiles pour les apprenants (Simamora, 2020). De cette façon, ils disposent d'une plus grande autonomie pour s'exercer tant et autant de fois qu'ils le souhaitent. Toutefois, la recherche que j'ai réalisée ne concerne pas la technique dans l'art, mais l'enseignement de la créativité. Toute ma démarche s'articule autour de l'enseignement de la créativité dans des cours artistiques et dans ma vision de l'apprentissage en arts, présentée dans le cadre conceptuel, la créativité fait partie des trois phases : l'apprentissage de la technique, la créativité et « au-delà de l'art ». Des phases qu'il est possible d'aborder également dans une autre chronologie ou de façon simultanée. Pour apprendre l'art, chaque apprenant a besoin de différentes choses. Pour certains, c'est la technique, pour d'autres il s'agit de l'imagination, donc de la créativité, ou de contacts avec des œuvres. En analysant les données, sans que je présente mon modèle aux participants, j'ai trouvé que leurs réflexions faisaient, d'une certaine façon, échos à mon modèle.

5.2.1 Apprendre la créativité en ligne

La recherche de Paechter et Maier (2010), menée auprès de 2196 étudiants de 29 universités autrichiennes et portant sur leur expérience de participation à un cours en ligne, évoque le fait que les cours en ligne auxquels des étudiants ont participé sont appréciés pour leur clarté et leur structure. Toutefois, pour un cours en arts qui n'est pas un cours centré sur la technique, il est difficile qu'il soit

structuré. Comme mentionné plus haut, la démarche créative est propre à chacun et dans son quotidien, l'enseignant s'adapte à chaque projet. Or, les participants de cette recherche ont eu beaucoup de difficultés dans cette personnalisation et cette adaptation. Une des raisons évoquées a été la difficulté d'avoir des échanges verbaux et visuels. En observant le tableau 4.1 qui montre les différents moyens et techniques que les participants ont employées pour enseigner et stimuler la créativité de leurs étudiants dans les cours en arts en ligne, j'ai constaté qu'ils tentent en grande partie de reproduire la dynamique de la classe en présence dans sa forme à distance. Ils adaptent leurs choix pédagogiques aux technologies dont ils disposent et au fait d'être à distance. Ce résultat corrobore celui de Alexandre et Parent (2022) qui trouvent également que les enseignants cherchent à refaire l'interaction de la classe présente dans un cadre virtuel.

Marpeau (2013), dans son ouvrage « Le processus de création dans le travail éducatif », établit une distinction entre la réflexion standardisée et mécanique qu'il nomme « le raisonnement routinier » et l'acte créatif. Dans le premier cas, la pensée irait dans une seule direction, que les participants identifient comme résolution de problème, dans le second, il s'agit d'un équilibre entre l'émotion et la pensée. D'après Marpeau, pour que la créativité ait lieu, il faut désorganiser la pensée et la libérer de ses réactions habituelles et pour cela il faut, sans arrêt, contester les normes, chercher des failles dans nos certitudes et se remettre en question. Comme Marpeau, les cinq participants ont cherché à questionner leurs étudiants, à les déstabiliser et à introduire des moments d'incertitudes. Parce que ces moments-là sont propices à la venue de nouvelles idées, de nouvelles formes, de nouvelles structures, ou tout simplement, de la créativité (Marpeau, 2013).

Dans un monde, où la numérisation et la dématérialisation de l'information, commencées avant la pandémie de la COVID-19, mais fortement accélérées par cette crise sanitaire, donnent la possibilité d'accéder à distance aux informations, aux contenus et aux ressources de toutes natures, y compris pédagogiques (Cerisier et Machessou, 2001; Peraya et Fiévez, 2022), les cinq participants s'interrogent sur leur façon d'enseigner la créativité en ligne. Comme Peraya et Fiévez (2022), ils pensent que, cette mise à distance permet l'utilisation de l'information de n'importe quel appareil, téléphone, ordinateur, tablette, et de n'importe quel endroit. Que ce soit à la maison ou dans un café, et bien que les documents soient dans une base de données à l'autre bout du monde, ils restent accessibles. Ils considèrent que l'accessibilité de l'information facilite l'apprentissage et qu'avoir un accès facile à un grand nombre et une grande variété de sources et de contenus permet à l'apprenant de choisir les ressources en fonction de ses besoins. Autant faut-il être en mesure de trier l'information et de choisir ce qu'on veut. Tout comme Vasconcellos-Bernstein, (2017), les cinq

participants pensent que l'analyse critique des informations auxquelles on a accès est indispensable. Elle permet le développement de l'esprit critique. L'accès à une multitude de ressources peut donner l'envie aux apprenants de confronter diverses idées, de remettre en question certaines informations. Chacun peut trouver des contenus qui correspondent à son style d'apprentissage. Par exemple, certains préfèrent des vidéos, d'autres des textes, ou des dessins. Cependant, cela comporte un grand nombre de pièges. Des pièges dans lesquels les étudiants tombent souvent et qui, selon les cinq participants, ont compliqué leur expérience dans l'enseignement de la créativité en ligne. Si l'information n'est pas bien filtrée, ce qui, selon les participants, est souvent le cas, il peut être difficile de faire des choix judicieux et de rester concentré sur l'essentiel.

Marchand (2001) a fait un constat similaire il y a plus de vingt ans. Selon elle, l'apprentissage en ligne a amené un nouveau rapport au savoir. Ces modifications ont de multiples facteurs. Un des plus importants est la vitesse d'apparition et de disparition de l'information. Cette dernière est souvent éphémère et l'attention qui lui est apportée est courte et superficielle. De plus, si un étudiant a la volonté d'apprendre un sujet spécifique, Internet propose un océan d'informations, où le risque de se perdre est aussi bien réel. D'où la question de savoir aussi ce que l'on doit enseigner à l'ère du numérique et comment l'enseigner. Des questions que les participants se posaient pendant nos rencontres. Dans cette quête d'idées pour l'avenir, quatre des participants ont évoqué l'utilisation des hologrammes ou de la réalité virtuelle. Il existe déjà des études, comme celle de Gonzalez-Zamar et Abad-Segura (2020) qui montre que la réalité virtuelle peut favoriser la créativité et l'imagination. Ils constatent également que la réalité virtuelle a un impact sur la motivation des étudiants pour un cours d'art. Les résultats de leur recherche montrent des niveaux élevés de satisfaction dans les quatre facteurs de motivation analysés : l'attention, la pertinence, la confiance et la satisfaction.

Comme le souligne Gonzalez-Zamar et Abad-Segura (2020), l'apprentissage en ligne est une nouvelle forme d'enseignement. Dans ce nouvel environnement, étudiants et enseignants ont besoin de temps pour apprendre à travailler. Selon Alexandre et Parent (2022), l'innovation accompagne le passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance. Que ce soit pour améliorer ou non les façons de faire, les changements qu'apportent les pratiques innovatrices sont un passage obligé.

5.2.1.1 Composantes de la créativité : émotion, imagination, improvisation et inspiration

La créativité est souvent liée aux émotions. Les cinq émotions de base qui sont la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût, selon Cottraux (2010) donnent leur coloration à la créativité. D'après tous

mes participants, il est extrêmement difficile, voire impossible pour les Participants II, III et IV, de véhiculer des émotions à travers un écran. Selon le psychologue et philosophe américain William James (cité dans Bourassa, 2018), l'émotion est cette impression que le corps nous procure, qui vous fait sentir vivants et si nous supprimons les réactions du corps liées à l'émotion comme le tremblement, la chair de poule, la respiration ou le battement cardiaque, pratiquement tout est enlevé et il ne reste plus rien. Les émotions, comme le considère la majorité des enseignants participants, stimulent l'imagination. C'est elle qui est si chère à la création selon tous les participants de cette recherche. Et en particulier, quatre d'entre eux cherchent constamment à la provoquer.

Comme Jaoui (1975), les cinq participants considèrent que la meilleure façon de propulser l'imagination de quelqu'un est de le confronter au couple dialectique ordre/désordre. Dans cette confrontation de deux polarités, on peut se perdre, on est déstabilisé et c'est à cet instant que l'on peut créer. Il y a quelque chose d'inattendu dans ce processus et tout ce qui est inattendu est souvent improvisé. Mais comme expliqué dans le chapitre de la problématique consacré à la formation en ligne ou e-learning, la majorité de ces cours, surtout les cours asynchrones, en ligne sont préparés bien en amont. Il y est donc difficile d'improviser. Cette longue et solide préparation de cours dans lesquels il n'y a ni improvisation, ni temps pour l'imprévu est un autre élément soulevé par les participants. Dans l'improvisation artistique, on transforme, on dessine, on manipule des objets ou des matériaux. C'est particulier au champ de la création. On peut transformer des idées, dialoguer avec les étudiants, comprendre leur concept, et improviser en dessinant, manipulant et gesticulant pour les orienter dans une autre direction créative. De ce fait, les participants font un lien entre la création et la possibilité d'improviser. On peut penser que techniquement, il soit plus difficile de laisser place à l'improvisation dans les cours en ligne.

Dans le modèle d'apprentissage en arts que j'ai proposé à titre de cadre conceptuel, j'ai identifié deux éléments importants dans la partie créativité : les idées et l'imagination. Cependant, lors des entrevues, les participants ont accordé une place très importante aux inspirations. Bien démarrer un projet, trouver des inspirations, signifie pour eux, il me semble, de stimuler son imagination et trouver de bonnes idées pour sa propre création. Au départ, je n'avais pas intégré l'inspiration dans mon modèle, car je considérais qu'elle était à la base de l'imagination et des idées créatives, qu'il était difficile de les dissocier, et donc qu'il n'était pas nécessaire de les nommer séparément. Ce point de vue est similaire à celui de Gosselin et al. (1998) où dans leur modèle de processus créatif, l'inspiration et les idées font partie de la même phase, celle de démarrage. Lorsqu'ils présentent graphiquement le modèle, ils fusionnent les idées et l'inspiration pour ne garder juste que

l'inspiration. Anzieu (1981) dans son modèle de processus créatif met en première position l'inspiration, mais tout comme Gosselin et al. (1998), il considère que l'inspiration se caractérise par des idées nouvelles qui apparaissent souvent de manière spontanée. Pour moi, l'inspiration, les idées et l'imagination sont donc interdépendantes. L'inspiration est peut-être le point de départ, mais sans idées et imagination, elle risque de rester juste une inspiration sans développement. Les inspirations alimentent l'imagination et les idées qui seront abouties sur des concepts ou des œuvres réelles. Pour beaucoup d'artistes, l'inspiration joue un rôle central, mais il existe aussi des styles dans l'histoire de l'art, dans lesquels les artistes, pour créer leurs œuvres, se sont basés sur les gestes automatiques en évitant toute réflexion et toute préparation au préalable. On peut voir sur le tableau 4.1 que l'interdiction d'aller chercher des inspirations est utilisée par un seul participant, cette interdiction et a été imposée dans le but de trouver la créativité dans la spontanéité. Pour moi, la réduction du temps dans la réalisation des projets préliminaires, va dans le même sens. Les cinq participants réduisent le temps de travail (voir tableau 4.1) pour inciter les étudiants à aller directement vers l'élaboration des idées sans passer par l'inspiration. Toutefois, lorsqu'ils se sont exprimés, ils ont longtemps parlé de l'importance de l'inspiration dans l'art. À la lumière des résultats de cette recherche, j'estime qu'il faut ajouter l'inspiration dans mon modèle d'apprentissage en arts, au même titre que les idées et l'imagination.

5.2.1.2 « Au-delà de l'art », échanges et interactions

Cette section se penche sur les échanges et les interactions dans un contexte d'apprentissage. Tormey (2021) caractérise la relation éducative comme étant un ensemble d'interactions continues entre enseignants et apprenants. Ces interactions sont principalement liées à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Cependant, la relation qu'un enseignant a avec les étudiants dans les cours créatifs est souvent plus qu'une relation éducative. En me basant sur mon expérience comme étudiante et après comme enseignante en arts, je dirais qu'en général, il y a une plus grande proximité et un sentiment de confiance mutuelle qui s'installent entre l'enseignant et les étudiants. L'enseignant n'est plus une personne d'autorité, mais plutôt quelqu'un qui indique les chemins menant à l'inspiration. L'enseignement de l'art priviliege un échange plus ouvert. Gagné (2018), qui dans sa thèse, travaille sur un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques, écrit que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'étudiant est essentielle pour instaurer un climat de confiance et de bienveillance, propice à l'épanouissement et à la créativité de l'étudiant. Cette relation extrêmement privilégiée se construit sur la qualité des échanges que les enseignants ont avec les étudiants en tout temps et sur

les interactions pendant les cours. En présence, les échanges sont verbaux, gestuels, même tactiles. Il s'agit de multiples possibilités qui permettent de créer une relation riche.

Courau dit que « faire comprendre, c'est joindre avec les mots en sachant utiliser des registres variés » (2014, p. 25). La communication ou plutôt la difficulté de communiquer en ligne était l'un des crève-cœurs des participants. Ils estiment que les échanges constants, les discussions et les observations aident l'enseignant à créer des liens avec les étudiants. Ils peuvent mieux les stimuler et les motiver. Un avis partagé par Song et Lim (2022) qui mentionnent la communication comme moteur principal de la création dans leur analyse des cours artistiques qu'ils ont donnés en ligne pendant la pandémie de la COVID-19.

Dans son article « La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage » paru en 2015, Kozanitis montre que la qualité de la relation entre les étudiants et les enseignants a une influence significative sur la motivation des étudiants de même que sur leur engagement à l'égard de la matière enseignée. « Lorsqu'il se sent à l'aise en situation d'apprentissage, un étudiant est davantage porté à prendre des risques et à se concentrer sur les tâches à réaliser » (Kozanitis, 2015, p. 8). Toutefois, pour que cette qualité dans les relations existe, il faut de la communication et de l'écoute. Certains participants considéraient que les étudiants en ligne n'écoutaient pas de la même façon qu'en présentiel, notamment parce qu'il y a beaucoup de distractions autour d'eux. « Le lien entre les enseignants et les étudiants s'effrite en ligne » (Counis, 2020, p. 24). Ce qui complique davantage la compréhension des besoins et des attentes des étudiants.

5.2.1.3 Le dessin à main levée dans l'enseignement et l'apprentissage de la créativité

Parmi tous les points évoqués par les participants dans leur perception de l'enseignement de la créativité en ligne, il y en a un en particulier qui a attiré mon attention. Après deux ans d'enseignement principalement en ligne, les cinq participants ont constaté l'importance du dessin à main levée dans l'enseignement de la créativité. Tous considèrent que le dessin joue un rôle fondamental dans l'enseignement et l'apprentissage et plus spécifiquement dans l'enseignement et l'apprentissage de la créativité. Selon ce qui a été perçu par les participants, en mettant leurs idées sur papier, les étudiants structurent mieux leurs pensées et accompagnent, plus aisément, l'activité de conception. De plus, le dessin implique aussi le corps comme outil de travail. « Le dessin est un savoir-voir qui donne accès à un savoir-représenter l'artefact complexe qui doit advenir » (Duval, Raymond et Odier-

Guedj, 2022, p. 102). Réaliser un dessin à main levée, sur papier ou sur tablette, permet au créateur et à la créatrice de mieux visualiser ses idées et comme l'a mentionné la Participante I, de voir aussi les points à améliorer.

Comme les cinq participants, Duval, Raymond et Odier-Guedj (2022) pensent que, du point vu psychologique, le dessin a un rôle primordial dans l'apprentissage moteur, perceptif et représentatif. L'acte graphique aide notre cerveau à se repérer dans l'espace et à visualiser la perspective. Dans un processus créatif, le créateur ou la créatrice (artiste, designer, etc.), en utilisant le dessin, matérialise une image mentale. Le dessin lui permet également de voir le décalage entre la représentation cognitive d'une idée et sa représentation graphique, en l'occurrence, plus proche de la réalité. Cela permet au créateur ou à la créatrice de faire évoluer son projet d'origine. « Il peut être assimilé à un effet d'essai-erreur essentiel à la pratique artistique et, là encore, à la prise de conscience des effets des instruments, des gestes, du corps avec le matériau (le support du dessin, les traces du dessin, la couleur sur une surface, etc.) » (Duval, Raymond et Odier-Guedj, 2022, p. 103).

L'acte créatif de l'activité de conception d'un projet est une tâche complexe. Ce que tous les participants ont souligné est qu'il ne faut pas réduire le dessin juste à l'information visuelle qu'il dégage. La parole et la gestuelle accompagnent la représentation graphique. Selon les participants, le dessin reste un outil exceptionnel pour permettre aux autres de bien comprendre l'idée du créateur ou de la créatrice. Le dessin, dans la créativité, peut avoir plusieurs fonctions. Il peut être un mode d'expression, un mode de représentation ou une modélisation d'artefacts complexes pour concevoir un projet. L'image peut également dialoguer avec les autres. Dessiner en concevant un projet, c'est développer son esprit critique, son estime de soi, ses habiletés (Duval, Raymond et Odier-Guedj, 2022). Des fonctions de dessin qui ont été mises de l'avant par les cinq participants.

5.2.2 Inciter les étudiants à réagir

Dis-le-moi et je l'oublierai. Montre-le-moi et je m'en souviendrai peut-être. Implique-moi et je comprendrai. Comme ce proverbe chinois, Courau (2012) dit qu'« un adulte apprend s'il agit ». Toutefois, tous les participants constatent qu'il est difficile de faire participer les apprenants dans les cours en ligne. Comme répété à plusieurs reprises pendant les entretiens de cette recherche, en ligne, les étudiants sont plus passifs dans leurs échanges verbaux et sont presque absents visuellement. Tous les participants sont d'avis que cela complique le travail des enseignants. Ils ont eu du mal à proposer des mises en situation pour pouvoir sortir les étudiants de leur zone de confort et pour les

pousser à participer et à défendre leurs idées. Dans les cours en ligne, les étudiants réagissent peu. De plus, les échanges spontanés entre enseignants et étudiants, et surtout entre les étudiants eux-mêmes sont plus difficiles. Les études de plusieurs chercheurs vont dans le même sens : la distance pédagogique est la plus difficile à apprivoiser. En analysant plusieurs recherches, Lollia et Issaieva (2020) avancent qu'à distance, il y a de réelles difficultés à créer et à maintenir des situations pédagogiques interactives de qualité. Roussel, Lemieux et Huot (2022) sont du même avis. Selon eux, si les étudiants participent et collaborent, ils peuvent créer des environnements d'apprentissage qui contribuent à une meilleure compréhension et mémorisation des concepts enseignés. À travers l'analyse de mes résultats, je constate que la perception des cinq participants, qui ont utilisé plusieurs moyens pour enseigner la créativité et essayer de faire réagir les étudiants (voir tableau 4.1), est quasi unanime au sujet de l'enseignement de la créativité en ligne. « C'est plus difficile de communiquer, d'échanger des idées, de les faire réagir » (Participante V). Un des outils auquel ils ont le plus recours est l'utilisation d'images. Dans un texte de 2015, Sarafidis mentionne que du point de vue esthétique et théorique, percevoir c'est surtout voir et déjà agir. Il insiste sur le rôle non contemplatif de la perception, dépassant le réalisme et l'idéalisme. En me basant sur cette idée, je pourrais dire que dans l'enseignement en ligne, il est facile de montrer une sélection d'images pour que les étudiants puissent voir les œuvres qu'elles représentent, mais que malgré cela, il n'est pas évident d'inciter les étudiants à agir. Dans les cours en présence, il y a des gestes, des regards, et aussi la réaction des camarades de classe.

Pour mieux inciter la créativité et accompagner les étudiants dans les cours d'art, tout comme Boutinet qui écrit que « toute démarche andragogique s'appuie sur une méthodologie d'analyse des besoins » (2013, p. 87), les cinq participants considèrent que connaître les besoins des étudiants est primordial. Mais selon moi, identifier les besoins évolutifs des adultes en formation en ligne, est une tâche ardue. Cela s'explique par la réduction significative, voire l'absence, de contacts entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que par le nombre élevé de participants dans certains cours, qui, dans les plus grandes universités américaines, peut atteindre plusieurs centaines de personnes.

5.3 Le concept de la créativité

Je m'interroge beaucoup sur le développement des habiletés artistiques à distance et spécifiquement sur la créativité. C'est ce qui a, entre autres, motivé la réalisation de cette recherche. Et comme les cinq participants l'ont constaté, la définition de la créativité dans le domaine artistique n'est pas facile. Déjà, il y a souvent des écarts importants entre ce que les étudiants et les enseignants pensent de ce

qu'est la créativité. Selon les constats faits par les participants, la majorité des étudiants sont satisfaits par le visuel ou le fonctionnel de leurs réalisations. De leur côté, les enseignants cherchent l'expression d'une émotion. Ils provoquent et déstabilisent les étudiants dans le but de les sortir de leur confort pour pouvoir sentir la création, pour pouvoir la vivre. Mais le constat des cinq participants est sans équivoque : le processus créatif est ardu à enseigner et encore plus ardu en ligne, voire même impossible pour certains.

Dans mon cadre conceptuel, j'ai mentionné les facteurs identifiés à associer, selon Cottraux (2010), à une action créative, notamment les facteurs sociaux, comme l'environnement et la motivation, les facteurs psychologiques avec l'émotion, l'intelligence et la personnalité et les facteurs biologiques, concernant les dons et les aptitudes. Les participants sont d'avis, qu'il est plus facile de réunir plusieurs de ces facteurs en présence qu'en ligne. Selon eux, dans les cours en présence, les étudiants sont accompagnés et guidés de façon quasi personnelle par l'enseignant parce que chaque projet est particulier et que chaque démarche artistique est singulière. En travaillant de cette façon, il est plus facile de motiver, d'aider et d'encourager les étudiants. Dans un cours en ligne, les difficultés proviennent du fait que les contacts et les suivis individuels sont très limités ou inexistantes.

Au cours des cinq entrevues, les enseignants n'ont jamais idéalisé l'enseignement en présence, mais ils ont reconnu que pour la création il y a de plus grandes facilités en présence. Il y a plus d'outils facilement disponibles, comme le corps avec ses gestes, ses mimiques et ses réactions spontanées. Il y a aussi le dessin, l'esquisse rapide ou différents matériaux qu'enseignants et étudiants peuvent manipuler. Certes, il ne faut pas idéaliser les cours en présence, mais la perception des participants, tout comme la mienne, est qu'il y a une certaine aisance à enseigner ce concept si vaste et complexe qu'est la créativité, en salle de classe.

5.4 Enseignement artistique et créatif et présence du corps

J'ai nommé cette partie de la discussion, *Enseignement artistique et créatif et la présence du corps*, bien que tous mes participants en entrevue aient parlé de contacts directs ou de contacts humains et non de corps. En analysant les résultats, je me suis rendu compte, qu'il s'agissait plus du corps, leur corps ou celui des étudiants. Ils parlaient de corps qui se déplacent, qui bougent, qui parlent, qui communiquent. Tous les cinq ont insisté sur l'importance de tout ce qu'apporte le corps dans l'enseignement créatif.

Bien que définir le corps puisse paraître simple, c'est pourtant un sujet sur lequel plusieurs points de vue existent. Pour ma part, j'ai décidé de m'appuyer sur la définition donnée par Roiné (2018), qui, dans un ouvrage collectif sur la présence du corps dans l'enseignement et la formation, dit que le corps n'est pas juste une conscience qu'on peut avoir. Ce n'est pas juste une matérialité physiologique. Il n'est pas non plus seulement un événement psychologique ou un produit neurologique. « D'un point de vue phénoménologique, il ne peut s'appréhender indépendamment des conditions situationnelles qui lui donnent ancrage, enracinement et expression » (p. 110). À travers le corps, par tous les sens que nous avons, par la flexibilité que notre corps possède, nous découvrons le monde qui nous entoure et nous agissons, nous acquérons des connaissances, et nous apprenons tout simplement. Explorer notre environnement, apercevoir ce qui n'est pas visible au premier regard ou sentir sont, sans le savoir, les qualités de notre corps. Ce sont aussi des qualités indispensables pour la création. Des qualités évoquées également par les cinq participants. Dans le processus créatif, on explore, on expérimente, on cherche l'invisible, l'instant. Peut-on pour autant dire que le corps est indispensable dans l'enseignement de ce processus ? Selon les participants, à travers toutes ces fonctions, il est l'un des maillons le plus important dans la création et également dans l'enseignement et l'apprentissage de cette dernière. Ils ont tous parlé de l'importance de voir les réactions corporelles des étudiants, de lire l'information qui se dégage dans les expressions de leurs visages, dans leurs gestuelles et dans leurs postures.

À travers leur ouvrage « Engager le corps pour enseigner et apprendre : diversité de perspectives », Duval, Raymond et Odier-Guedj (2022) soulignent le fait que dans l'apprentissage de toutes les disciplines artistiques « l'expérience esthétique est simultanément sensorielle, kinesthésique, émotionnelle ou dit autrement, une expérience holistique, dont le corps n'est pas exclu » (p. 3). Le corps fait partie des outils de travail de l'enseignant. Les cinq participants ont mis l'emphase sur ce fait. Pas seulement par sa posture, son expression ou sa voix, le corps de l'enseignant fait réagir les étudiants, et ce même corps peut transmettre des valeurs, des habiletés et des savoir-faire. Les mêmes autrices soulèvent aussi le fait que plusieurs recherches mettent en lumière un lien entre « communication corporelle et efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant dans les domaines des apprentissages affectifs et cognitifs », comme l'apprentissage de la créativité (Odier-Guedj, 2022, p. 24).

Selon la majorité d'entre eux, dans un cadre éducatif présentiel, les étudiants sont plus réceptifs entre autres choses grâce à l'environnement visuel tridimensionnel dans lequel la plupart de nos sens sont engagés : la vue, l'ouïe, l'odorat et le toucher. Dans cette situation, un geste, un mouvement peut se

traduire en un partage de connaissances. « Les corps enseignant et apprenant se trouvent nécessairement engagés dans un geste qui forme un nouveau corps de savoir » (Masson, 2018, p. 35).

Le corps est un véhicule d'expressions sensibles. C'est souvent lui qui communique mieux les émotions ou les intentions. Un corps sans voix n'est pas un corps muet. En effet, la voix de l'enseignant est un indicateur qui s'ajoute aux autres éléments corporels, comme les gestes ou les expressions. Une voix peut rassurer, mettre les étudiants à l'aise, peut donner envie, apporter de l'énergie. En revanche, comme l'ont clairement dit, Participant II et IV, elle peut également stresser, énervier et déstabiliser. La voix suit la respiration du corps, l'hésitation de l'esprit. Elle varie en suivant la pensée. Tout ceci nous porte à nous demander, si une voix sans corps est suffisante pour enseigner la créativité. Suivant les résultats de ma recherche, il semble qu'une voix ne suffit pas. Par exemple, lorsque la voix s'arrête, ce qui n'est pas rare, le silence s'installe. Dans ces moments, c'est le corps qui parle qui continue de s'exprimer. Le Participant IV s'est souvent plaint de ce silence en ligne qui est incontrôlable. Il disait que dans des moments comme ça « *The body language* est important » pour pallier l'absence sonore. Song et Lim (2022) vont dans le même sens en affirmant que malgré toutes les technologies mises à notre disposition « se connecter les uns aux autres » est plus facile en présence. Ils insistent également sur l'importance de même renforcer le dialogue et la communication entre enseignant et étudiants et entre étudiants et étudiants dans les cours artistiques.

Selon Théberge (2018), un cours d'art permet aux étudiants d'apprendre à travailler « sur les émotions et avec les émotions » (p. 62). Dans l'apprentissage de processus créatifs, ils prennent conscience que le corps n'est pas seulement un objet physique statique, mais qu'il s'anime également d'un langage complexe qui ne s'arrête pas à la parole. Les corps sont des véhicules d'émotions. Les émotions « sont imbriquées dans leurs gestes, leurs pensées, leurs manières d'être, leurs corps » (Théberge, 2018, p. 62). Dans les cours créatifs, le corps ne peut pas être seulement une présence physique. Selon mes participants, pour que l'émotion puisse surgir, une connexion entre le physique et le mental est nécessaire. En enseignement présentiel, lorsque les étudiants rentrent dans leur salle de classe aussi présents que des fantômes, les corps sont là, mais les esprits, non. Tout cela ne s'entend pas, mais par le présentiel, les enseignants pourront le voir et surtout le sentir. Dans des moments de déconnexion, comme le souligne Théberge, le travail corporel de l'enseignant peut alors rehausser le niveau d'énergie de ses étudiants et « nourrir leur présence » (2018, p. 63).

La façon dont l'enseignant se déplace dans l'espace et occupe ce dernier, la force de sa voix, sa tonalité, sa vibration, sa gestuelle accompagnée d'expressions faciales, sont autant d'indicateurs récupérés par

l'étudiant, dans l'instant présent et qui peuvent le guider dans sa démarche créative. Ce sont des indices qui orientent des décisions artistiques sans que la parole soit présente, « le non-dit fait partie du travail corporel et perdure en sous-texte dans ce qui est exprimé. Le savoir est sous-tendu par le partage de mouvements et de silence de regards » (Théberge, 2018, p. 60). Tout comme Blanchard-Laville (2018), les enseignants rencontrés considèrent que les signes expressifs les plus faciles à comprendre sont ceux liés aux mimiques et aux gestes. Ces signes non verbaux vont même plus loin, ils influencent ou perturbent des fonctions corporelles telles que la respiration, la digestion et la circulation sanguine. Ils révèlent, souvent à l'insu de la personne qui les émet, une mobilisation psychique et physique qui échappe à son contrôle.

5.5 Limites de la recherche

En démarrant cette recherche, j'avais des idées concernant l'enseignement en ligne basée sur mes observations et ma pratique, mais j'avais surtout, beaucoup de questions. En allant sur le terrain, je cherchais des réponses. Je considère cette recherche comme un partage d'expériences. En analysant les données, j'ai trouvé des pratiques qui se ressemblent, des enseignants, qui dans le but de transmettre l'envie d'être créatif à leurs étudiants, s'appuient sur leur expérience dans l'enseignement en présence. Ils ne modifient pas leurs objectifs pour le résultat final, mais ils adaptent leur façon de faire. Je n'ai pas trouvé des différences importantes entre leur expérience et la mienne. Malgré nos différences individuelles, les participants et moi-même partageons des points de vue similaires. Cela m'a étonnée. J'étais partie avec l'idée que la perception, étant le reflet de l'individu et de sa propre vision, serait fortement influencée par les traits de personnalité et les caractères distincts de chacun de mes cinq participants. Je m'attendais donc à trouver des perceptions variées et divergentes. Cependant, ce ne fut pas le cas. Les thèmes qui ont émergé des données recueillies à travers les questionnaires, les entrevues et mon journal de bord ont révélé un accord majoritaire sur leurs visions concernant l'enseignement de la créativité en ligne. Cet accord a mis en lumière une convergence inattendue de nos idées, malgré nos parcours et personnalités différents. C'est peut-être dû à une limite de mes instruments de collecte de données ou une limite de mon analyse. Il est possible, que dans ma quête de réponses, je n'ai pas posé de questions suffisamment ouvertes, ce qui m'aurait permis de découvrir de nouveaux éléments de réflexions. Cela renforce mon opinion que davantage de recherches sont nécessaires à l'analyse de toutes ces questions.

Je pose un regard sur la perception des enseignants des cours créatifs en ligne au collégial, tout en étant consciente, qu'il s'agit d'une cueillette de données particulière, car postpandémique de la

COVID-19. Les enseignants qui ont participé à la recherche ont une très longue expérience dans l'enseignement des cours créatifs en présence, mais leur expérience en ligne est plus limitée. C'est-à-dire entre 3 et 7 ans incluant la pandémie. Cette période a été éprouvante, semée de problèmes techniques et organisationnels, mais pas uniquement. Il est possible que mes participants n'aient pas encore suffisamment eu de temps pour avoir un certain recul, que toutes les difficultés vécues étaient encore trop présentes dans leur esprit d'où des points de vue plutôt négatifs à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne. Il est tout à fait possible que dans l'avenir et avec un accès démocratisé et facile à des technologies plus performantes, l'opinion des collègues change. Lorsque les conditions d'enseignement en ligne changeront, et je suis persuadée que cela arrivera, il sera intéressant de voir de nouveau la perception des enseignants. À l'heure actuelle, les écrans ne peuvent peut-être pas remplacer le contact humain, ou ne permettent pas également d'offrir une atmosphère propice à la création, mais qu'en serait-il si les hologrammes, la réalité virtuelle ou d'autres types de technologies étaient disponibles ? Qu'en serait-il aussi si dans les classes créatives en ligne, il y avait peu d'étudiants ou plus de temps ? L'enseignement de la créativité en ligne serait-il satisfaisant ? Malheureusement, ma recherche actuelle ne permet pas de donner de réponses à ces nouvelles questions, mais pourra y contribuer en appui de nouvelles données. Mes participants ont évoqué comme obstacles la difficulté d'avoir des contacts humains, les difficultés d'avoir des contacts visuels avec les étudiants, de réagir à temps sur certains problèmes, d'improviser, de mieux s'ajuster à la dynamique des classes. Donc, si des possibilités existaient de pallier à tous ces problèmes avec d'autres technologies, peut-être, à ce moment, la perception des enseignants des cours créatifs en ligne serait plus nuancée.

CONCLUSION

L'offre de formation en ligne est grandissante en enseignement collégial et universitaire et de plus en plus d'études se penchent sur des sujets reliés à ce mode d'enseignement. La période pandémique de la COVID-19 a levé tous les tabous et aujourd'hui tout peut s'enseigner en ligne. Les cours où l'on enseigne la créativité se multiplient également et de nombreuses études existent sur l'expérience des étudiants, sur les technologies, sur la motivation, l'abandon et la persévérance des étudiants. Cependant, les chercheurs et les chercheuses se sont peu intéressés, jusqu'ici, à l'expérience des enseignants et au rôle qu'ils jouent dans ce type d'enseignement.

J'ai commencé cette recherche dans le but de trouver des réponses à mes propres questions en lien avec ma pratique d'enseignement de la créativité en ligne. La meilleure façon de procéder pour moi était d'interroger des collègues des deux collèges où je travaille. Je voulais savoir, quelle était leur perception à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne et plus particulièrement en savoir plus sur la façon dont les enseignants d'art vivent leur rôle dans le contexte de l'enseignement de cours en ligne. Également, apprendre davantage sur la manière dont ils perçoivent l'apprentissage de la créativité en ligne. Aussi comprendre comment provoquer la créativité et en même temps développer la perception esthétique chez les étudiants à travers des cours artistiques en ligne.

À travers la littérature, j'ai exploré plusieurs grands thèmes comme la formation en ligne et ses modalités d'enseignement; la créativité et son enseignement; la perception; le rôle de l'enseignant et celui l'apprenant au collégial. Dans le cadre conceptuel, j'ai également proposé mon modèle d'apprentissage de l'art. Un modèle basé sur des théories déjà existantes, mais aussi sur ma propre expérience. J'ai essayé de construire un modèle qui me ressemble et qui puisse m'outiller pour mieux comprendre l'apprentissage en arts et la façon dont s'insère la créativité dans ce processus. C'est un modèle qui, à mon point de vue, répond à un besoin de pratique d'enseignement des arts. J'ai pensé qu'il serait pertinent de voir la transposition de ce modèle dans les pratiques d'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne des participants. J'ai donc décidé de réaliser une recherche exploratoire, et d'utiliser des outils de cueillette de données qualitatives comme un questionnaire préliminaire, des entrevues semi-dirigées et un journal de bord, qui m'ont permis de mieux cerner la perception des participants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'art en ligne.

Les questionnaires et les entrevues ont été réalisés à la fin de la pandémie de la COVID-19 et le codage des données a été réalisé en plusieurs étapes. À la fin, cela m'a permis d'identifier plusieurs thèmes : la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité en ligne; l'apprentissage en arts en général et la présence du corps dans un espace physique partagé dans l'enseignement de la créativité. Ces thèmes représentent les éléments principaux qui caractérisent la perception des enseignants. Ils m'ont aussi permis de répondre aux objectifs spécifiques de ma recherche qui sont ressortis de mon cadre conceptuel.

À l'aide du premier thème, j'ai relié tous les sentiments, les impressions et les émotions exprimés par les participants. Ils ont partagé leur état émotionnel et leur réflexion sur l'enseignement de la créativité en ligne. Ils se sont interrogés sur la différence des tâches et sur le rôle qu'ils ont en ligne, par rapport à une situation en présence. Cette réflexion m'a amenée au constat que les buts et le rôle des enseignants en ligne ne changent pas, mais que leurs tâches sont différentes. Les participants n'ont pas le choix d'adapter leurs pratiques, leurs exercices et leurs échanges pour pouvoir obtenir les mêmes résultats. Ils ont également constaté que répondre aux besoins des étudiants, une tâche que tous les enseignants ont, peu importe le type d'enseignement, diffère selon qu'ils enseignent en ligne ou en présence.

Dans l'analyse des données, je me suis penchée sur l'apprentissage des arts et j'ai présenté la perception des participants à l'égard de l'apprentissage de la créativité dans l'art à travers mon modèle présenté dans le cadre conceptuel. Il s'agit d'un processus en trois éléments interreliés, à savoir la créativité, la technique dans l'art et « au-delà de l'art ». J'ai constaté qu'en règle générale, le modèle que j'avais élaboré reflétait les pratiques des cinq participants. La modification que je trouve nécessaire est plutôt d'ordre structurel. Pour expliquer en quoi consiste la créativité dans mon modèle, j'avais parlé des idées et de l'imagination. Toutefois, tous les participants ont insisté sur l'importance de l'inspiration dans le processus créatif. Je considérais l'inspiration comme faisant partie des idées et de l'imagination, mais les résultats m'ont convaincue que l'inspiration doit être ajoutée à la créativité dans mon modèle.

Les résultats ont également révélé que l'une des principales préoccupations des cinq participants était la difficulté de maintenir un contact direct, physique et visuel avec les étudiants en ligne. Tous s'accordaient à dire qu'observer les étudiants, leurs gestes, leurs comportements et leurs expressions, constitue une source cruciale d'informations, particulièrement dans les cours créatifs. Cette interaction leur permettait d'ajuster leur approche en temps réel, en improvisant pour mieux

s'adapter aux besoins du groupe. En ligne, cette dynamique devient un défi. Par ailleurs, les participants estiment que la présence physique des étudiants dans un espace partagé est essentielle pour l'enseignement de la créativité. Ils ont tous souligné que voir et entendre les étudiants offrent la possibilité d'ajuster certains détails de leurs exercices, de stimuler la classe ou des personnes en particulier, de s'arrêter au bon moment, voire de complètement changer le déroulement d'un cours.

Comme mentionné à quelques reprises, j'ai réalisé cette recherche dans le but de trouver des réponses à mon propre questionnement concernant l'enseignement de la créativité en ligne. J'avais beaucoup de questions. Certaines n'ont pas trouvé de réponse. D'après l'analyse de mes résultats et en me basant sur mes vingt années d'expérience en enseignement de cours créatifs, je trouve qu'il faut un environnement propice pour pouvoir toucher à la créativité. Le virtuel peut s'y intégrer, mais ne peut se substituer complètement au présentiel. Parler, expliquer la créativité ou tout simplement créer est singulier. C'est un mélange de paroles, de gestes, de mimiques, d'expressions, et d'une présence partagée, et pour le moment, les technologies disponibles et accessibles ne permettent pas de remplacer le corps vivant en présence. En réalisant cette recherche, au cours des conversations tenues avec des collègues, j'ai constaté que nous tous, considérions l'enseignement de cours créatifs comme un privilège. Ces cours favorisent une relation de proximité et de confiance entre les étudiants et les enseignants et cette relation se construit plus facilement dans un espace physique partagé. Dans cet espace physique, comme mentionné par tous les participants, il n'y a pas uniquement un contact visuel avec les étudiants, nous pouvons y sentir, analyser et comprendre les individus. Il ne s'agit plus seulement de noms, mais de personnes avec leurs particularités. Les côtoyer en présence nous permet également d'observer les étudiants individuellement, mais aussi en groupe. Chaque classe est différente, c'est une petite communauté en soi qui se forme et évolue à travers les sessions et les connaître nous donne la possibilité d'adapter notre démarche pédagogique pour qu'elle soit la plus personnelle possible. Pour cela, l'information que nous pouvons « capter » en présence est primordiale.

Davantage de recherches sont nécessaires pour explorer ces questions. Je pense qu'il est important d'étudier le point de vue des étudiants, mais qu'il est encore plus important d'étudier l'enseignement de la créativité en ligne et même en présence.

ANNEXE A
LETTRE DE RECRUTEMENT

Chers collègues,

Étudiante à la maîtrise en éducation et formation des adultes, je souhaite vous inviter pour participer à ma recherche.

Mon projet de recherche se penche sur l'enseignant en arts dans les cours donnés entièrement en ligne. Comment vous, les enseignants, vous définissez votre rôle ? Comment vous sentez-vous ? Trouvez-vous que votre métier change avec l'enseignement en ligne ?

Je vous sollicite aujourd'hui parce que vous tous avez une expérience dans l'enseignement artistique en présence et en ligne. En participant à cette recherche, vous aurez la possibilité de partager et de comparer cette expérience. Dans le monde de la recherche, peu ont donné la parole aux enseignants en ligne et pas du tout aux enseignants en arts en ligne. Votre participation sera une occasion pour moi d'analyser et de comparer vos visions, vos sentiments à l'égard de ce type d'enseignement. J'aimerais savoir quel est votre point de vue.

Votre confidentialité sera assurée, puisque je serai la seule à collecter les données, et parce que tous les noms, les vôtres, ceux des personnes citées et ceux des établissements dans lesquels vous exercez, seront changés. Personne ne saura qui a participé à la recherche et ce qui s'est dit au cours des entretiens.

Il vous sera demandé de répondre au questionnaire, que je vous enverrai si vous acceptez cette invitation, et de participer à un entretien individuel d'environ une heure. Toutefois, une deuxième rencontre sera prévue pour un entretien en groupe dans le but d'approfondir vos propos, explorer de nouvelles pistes ou clarifier vos idées. Nous conviendrons d'un lieu de rencontre approprié, et ce en fonction de votre lieu de résidence et de votre horaire de travail. Vous n'aurez pas à vous déplacer trop loin de votre lieu de travail. Cette rencontre pourrait aussi se faire en ligne via Skype ou Teams selon les consignes sanitaires qui seront en vigueur au moment de l'entrevue.

Je suis à votre entière disposition pour toute question ou information complémentaire. Merci d'avance de votre précieuse collaboration. J'espère avoir une réponse positive le plus rapidement possible sur le courriel indiqué ici dessous.

Cordialement.

Antoaneta Vassileva

vassileva.antoaneta@courriel.uqam.ca

ANNEXE B

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche

**LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATIVITÉ DANS
DES COURS D'ARTS EN LIGNE AU COLLÉGIAL**

Antoaneta Vassileva
Université de Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
Maîtrise en éducation, concentration éducation et formation des adultes

Votre participation à cette recherche qui tente de mieux comprendre les sentiments et les points de vue des enseignants en arts plastiques qui enseignent en ligne serait grandement appréciée.

Objectif de la recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de voir quelle est la perception des enseignants à l'égard de l'enseignement de la créativité dans des cours d'arts en ligne au collégial. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Je vous demande donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien d'environ une heure. Une deuxième rencontre pourra être planifiée pour un entretien à plusieurs enseignants pour approfondir vos propos, explorer de nouvelles pistes ou clarifier vos idées.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 2 heures de votre temps au total, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances du sujet relié à cette recherche sera le bénéfice direct attendu de votre participation. Aucune compensation d'ordre financier n'est prévue.

Confidentialité

Les données recueillies pour cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymat sera assuré grâce à des codes qui vous seront donnés à vous ainsi qu'à tous les autres participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés, ne permettront pas de vous identifier.

Les entretiens seront enregistrés. Les enregistrements seront sauvegardés dans des fichiers numériques cryptés et verrouillés à l'aide d'un mot de passe sur mon ordinateur. Moi seule y aurai accès.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi, Antoaneta Vassileva, à l'aide du courriel suivant :

vassileva.antoaneta@courrier.uqam.ca

Ou encore avec les personnes suivantes :

Ma direction de recherche :

Audrey Dahl, PhD, dahl.audrey@uqam.ca, (514) 987-3000, poste 5648

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM :

CIEREH@uqam.ca, (514) 987-3000, poste 7753

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATIVITÉ DANS DES COURS D'ARTS EN LIGNE AU COLLÉGIAL

Étudiant-chercheur

Antoaneta Vassileva

Éducation et formation spécialisées, Maîtrise en éducation, concentration éducation et formation des adultes
vassileva.antoaneta@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Audrey Dahl, PhD, dahl.audrey@uqam.ca

Professeure

Département d'éducation et formation spécialisées
UQAM
514-987-3000 poste 5648

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un court questionnaire et participer à deux entrevues semi-dirigées, chacune d'environ une heure. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

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.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet est né suite à un questionnement basé sur ma pratique personnelle d'enseignante des cours artistiques en ligne et en présence. Au cours des dernières années, la popularité des cours en ligne a considérablement augmenté et aujourd'hui beaucoup d'institutions proposent des cours en ligne et de plus en plus de gens s'y inscrivent, peut-être parce que les cours en ligne échappent à la contrainte de déplacement et à la perte de temps qui lui est associée, ou peut-être s'agit-il d'un mode d'apprentissage qui convient plus aux adultes d'aujourd'hui ? Ils ont une plus grande autonomie et cherchent à apprendre à leur rythme. En même temps, il est légitime de se poser la question si l'étudiant, en l'occurrence celui en arts, reçoit la même qualité d'information. Dessiner, sculpter, s'exprimer à travers l'art est souvent un long apprentissage, qui exige certes la maîtrise d'une technique, mais aussi le développement d'une certaine sensibilité. Le but de cette recherche est de comprendre comment se sentent les enseignants qui enseignent en ligne ? Quelle est leur vision de l'enseignement en ligne des matières artistiques ? Pour répondre à ces questions, je m'adresse à vous, ceux et celles qui le font déjà, les enseignants en art en ligne au niveau collégial.

La collecte des données pour ce projet va durer quelques mois pendant lesquels, je voudrais vous rencontrer virtuellement ou en personne si la situation sanitaire le permet, une première fois individuellement et une deuxième fois en groupe avec les autres participants pour discuter et partager des idées, des expériences ou des situations vécues dans vos cours artistiques en ligne.

Chaque rencontre dura environ une heure.

Nature et durée de votre participation

Chaque enseignant qui acceptera de participer à la recherche recevra ce formulaire de consentement à signer et un court questionnaire à remplir avec des questions courtes et fermées. Le remplir prendra environ dix minutes. Il faudra le retourner à la chercheuse. À l'étape suivante, un rendez-vous virtuel sera fixé pour une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ une heure. Les questions seront ouvertes et l'enseignant aura la possibilité de s'exprimer librement. Environ deux mois après la première entrevue, tous les enseignants participants seront sollicités de nouveau pour une deuxième entrevue, de groupe cette fois. Si la situation sanitaire le permet, cette rencontre pourrait se faire en présence dans un lieu qui conviendra à tout le monde. En plus du temps de déplacement, l'entrevue durera entre une heure et une heure et demie. Le but de cette entrevue semi-dirigée de groupe est de valider des données déjà analysées et d'en ajouter d'autres. Les deux rencontres seront enregistrées pour pouvoir mieux analyser les données. Les noms des participants ne seront jamais mentionnés et les enregistrements audio seront utilisés uniquement par la chercheuse.

Avantages liés à la participation

L'avantage réel de cette recherche sera le partage des idées, des expériences, des pratiques pédagogiques ou des connaissances reliées à l'enseignement en art en ligne.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Il n'y aura pas de collecte de données personnelles. Dès le début, les noms des participants seront remplacés par des codes. Il y aura cependant des enregistrements audio. Mais puisque ces enregistrements sont l'élément principal de la collecte des données, ils sont nécessaires. Aussi afin d'éviter que des voix puissent être reconnues, les enregistrements ne seront consultés que par la chercheuse.

Pendant la recherche, les enregistrements audio et le journal de bord de la chercheuse seront conservés dans un dossier crypté et protégé par un mot de passe sur son ordinateur personnel. De plus, l'ordinateur sera en tout temps protégé par un mot de passe. En dehors de son utilisation par la chercheuse, il sera enfermé à clé dans son bureau à son domicile.

Dès que la recherche sera terminée, toutes les données seront effacées de l'ordinateur. L'utilisation d'un logiciel spécialisé tel que CCleaner est envisagée.

Il n'est pas prévu de conserver de données sur papier. Tout ce qui pourrait être produit durant la recherche sera soigneusement déchiqueté à la fin.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'aurez qu'à m'aviser verbalement la chercheuse ; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les personnes suivantes :

- la chercheuse : Antoaneta Vassileva, vassileva.antoaneta@courrier.uqam.ca
- sa directrice de recherche : Audrey Dahl, PhD, dahl.audrey@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5648

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et je tiens à vous en remercier.

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. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Antoaneta Vassileva

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C
CANEVAS DE QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

INTRODUCTION ET PRÉSENTATION DE PROJET :

QUESTIONNAIRE

PARTIE I

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis combien de temps enseignez-vous en ligne ?

Avez-vous une pratique artistique à l'extérieur de votre enseignement ?

PARTIE II

Êtes-vous en mesure de communiquer aisément avec les étudiants en ligne ?

Pendant les cours, pour communiquer avec vous, les étudiants utilisent-ils le plus souvent leur microphone ou plutôt la fenêtre de conversation écrite ?

Parmi ces deux modes d'échange (microphone et conversations écrites) en mode synchrone, lequel préférez-vous ?

Enseignez-vous de la même façon en présence et en ligne pour un cours identique ?

Quels sont les points que vous appréciez le plus dans l'enseignement en ligne ?

Les besoins des étudiants en ligne diffèrent-ils de ceux des étudiants en présence ?

Est-il possible de garder le même contenu de cours en présence et en ligne ?

ANNEXE D

CANEVAS DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

INTRODUCTION

Mot de bienvenue

Remerciements

Lecture et signature du formulaire de consentement

Dans le cadre de ce programme collégial, vous enseignez des cours artistiques qui permettent aux étudiants de développer leur sens créatif et de pousser leur imagination. À travers vos cours, ils acquièrent des techniques de dessin et des connaissances reliées aux couleurs, qui vont leur permettre de bien exercer leur métier et d'être satisfaits de leur travail.

Dites-moi, quelle est votre perception à l'égard de l'enseignement artistique et créatif en ligne ?

Quelle est votre définition du mot perception ?

J'aimerais aussi savoir vos sentiments, votre vision à l'égard du développement de la perception esthétique chez les étudiants à travers des cours artistiques en ligne.

Pouvez-vous me parler de vos échanges avec les étudiants en ligne :

- Quel type d'échange avez-vous : oraux (via la plateforme), écrits (via la plateforme en synchrone ou via courriel en asynchrone) ?
- Le retour que vous recevez de la part de vos étudiants vous suffit-il pour que vous puissiez adapter vos pratiques aux besoins de la classe ?

De quelles façons, l'absence de contact physique influence-t-elle vos pratiques d'enseignement ?

Dites-moi ce que vous aimez le plus dans l'enseignement artistique à distance :

- Y a-t-il quelque chose dans ce type d'enseignement qui est impossible de retrouver dans l'enseignement en présence ?
- Quelles sont vos meilleures expériences dans l'enseignement en ligne ? Donnez-moi quelques exemples ?

Trouvez-vous que l'enseignement en ligne en art a des aspects négatifs ? Lesquels ?

Comment préférez-vous enseigner, en ligne ou en présence ? Pourquoi ?

Comment vous sentez-vous en enseignant en ligne ?

Avez-vous des commentaires à ajouter ?

Avez-vous des questions par rapport à la recherche ?

Aimeriez-vous que je vous tienne au courant des résultats de la recherche ?

Je vous remercie d'avoir participé à cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le Tableau*, 9(6). <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/37>
- Alexandre, M. et Bernatchez, J. (2022). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université : Enjeux didactiques et politiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Alexandre, M. et Parent, S. (2022). Déterminants de pratiques technologiques innovantes du personnel enseignant expérimenté inter ordres en formation à distance. Dans Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université : Enjeux didactiques et politiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv2ks6wmf>
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Gallimard.
- Ayari, M., Mabilon-Bonfils, B. et Jeannin, L. (2023). Élaboration d'une échelle de mesure de la motivation dans un dispositif de cours en ligne ouvert et massif (ENOC-CLOM) en contexte francophone. *Distance et Médiations des Savoirs*, 41. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/dms.8739>
- Bannwart Garibovic, J. (2023). *Des potentiels non exploités : Les défis rencontrés par la participation numérique de personnes handicapées à la formation professionnelle*. Edudoc. <https://edudoc.ch/record/230887?ln=fr&v=%5B%27%5B%22%5B%5C%27pdf%5C%27%5D%22%5D%27%5D>
- Barbaras, R. (1994). *La perception*. Hatier.
- Barbier, J-Y. et Viala, C. (2013). Les apports de l'intrapreneuriat à la modélisation de la créativité organisationnelle. *Humanisme et entreprise*, 313(6). <http://humanisme-et-entreprise.asso-web.com/>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2^e éd.). PUF.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barrière-Boizumault, M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves*. [Thèse. Université Claude Bernard]. <https://theses.hal.science/tel-01127647>

Barras, H. (2020). Évaluer dans l'urgence, en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. [Numéro Hors-série], 1, 17-24.
<http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/214/117>

Barras, H., et Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. [Numéro Hors-série], 1, 25-33.
<http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/215/118>

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presses Universitaires de France.

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck & Larcier.

Beaupré, S., Lefebvre, J. et De Champlain, Y. (2020). *Analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : De la théorie à la pratique*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi-org.proxy.bibliotheque.uqam.ca/10.2307/j.ctv18b5cv7>

Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : ambiguë. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 227-245.
<https://doi.org/10.7202/019479ar>

Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Liaisons.

Ben Abid-Zarrouck, S. (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. *Presse*. 17, 103-124.

Ben Jemma, M. (2023). L'enseignement artistique à l'ère numérique: vers un système documentaire porteur et créateur du savoir. Dans Turki, R. et Segui-Entrayguer. (dir). *L'expérience, moteur d'innovation pédagogique*. (vol.2). Contact-Sfax, <https://hal.science/hal-04045674/document>

Bernard, M. et Landry, P. (2005). *Le e-learning. La distance en question dans la formation*. L'Harmattan.
<http://www.harmatheque.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/ebook/2747577252>

Betton, E. et Pondaven, J. (2019). Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? *Éducation permanente*, 5-17.

Billet, P. (2018). *E-learninig en formation pour adultes : Quelles conditions préalables au changement?* [Thèse, Université de Bourgogne].
file:///C:/Users/aavas/Downloads/86474_BILLET_2018_archivage.pdf

Blanchard, E. (2007). *Motivation et culture en e-Learning*. [Thèse. Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17870/Blanchard_Emma_nuel_G_2007_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blanchard-Laville, C. (2018). Théâtre du corps de l'enseignement dans la classe. Dans Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.

- Boisvert, S., Achille-Sautrelle, É., et Kallini, N. (2022). La relation tuteur-étudiant au cœur du dispositif pédagogique en formation à distance. Dans Lafleur, F. et Samson, G. (dir). *Formation au collégiale : Pratique innovantes en formation à distance*. <https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv2f1smmk>
- Bonin, H. (2019). *Habiter en éducation artistique*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.2307/j.ctv1g244sb>
- Bonn, S. (2009). *Les paupières coupées*. La lettre volée.
- Bonnaval, J. (1987). *Pitié pour les Beaux-Arts*. Charles Le Bouil.
- Bonoli, L. (2015). L'expérience esthétique entre perception et cognition. Dans Bruzan, A., Chevalier, J.-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir), *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.
- Bouffartigue, P. et El Miri, M. (2022). « Là c'est quasiment le cours magistral, on ne les voit pas, on parle, on parle. » Crise sanitaire et enseignement en ligne. *La nouvelle revue du travail*, 20. <https://doi.org/10.4000/nrt.11993>
- Bourassa, M. (2018). Le corps pensée. Chronique d'un apprentissage. Dans Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan
- Bourgeois, É. Et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presse universitaire du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Édition nouvelles.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Presse universitaire du Québec.
- Boutinet, J-P. (2009). Adulte. Dans Boutinet, J-P. (dir). *L'ABC de la VAE*. Érès. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-69.htm>
- Boutinet, J-P. (2013). *Psychologie de la vie adulte* (4^e éd.). Presses Universitaires France.
- Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Les éditions d'organisation.
- Buizard, J-M. (2012). Conscience et perception : contradiction de la théorie freudienne et perte d'un héritage philosophique. *L'Évolution Psychiatrique*, 77, 599-617.
- Buizard, J-M. (2015). Perception consciente ou perception inconsciente : quel rapport entre perception et conscience ? *L'Évolution Psychiatrique*, 80(4), 740-749.
- Buizard, J-M. (2015). De la séparation entre perception et conscience. *L'Évolution Psychiatrique*, 80(1), 29-40. <https://www-sciencedirect-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/science/article/pii/S0014385513000960>

- Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (2015). *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.
- Cahyani, N. M. W. S., Suwastini, G. R., Jayantini, I. G. et Susanthi, A. A. D. (2021). Blended Online Learning: Combining The Strengths Of Synchronous and Asynchronous Online Learning in EFL Context. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 18(2), 19434-libre.pdf
- Campagna, G. (2016). *Interactions orales en face à face et en ligne chez les apprenants adultes de français langue seconde : difficultés et mécanismes de résolution de problèmes*. [Thèse. Université de Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11300/>
- Cerisier, J-F. et Machessou, F. (2001). Accessibilité numérique et éducation : réalité, contextes, cultures. *Les cahiers du numérique*. 2(3), 185-203. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-les-cahiers-du-numerique?lang=fr>
- Chaîné, F. et Bruneau, M. (1998). De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 475-486. <http://id.erudit.org/iderudit/031968ar>
- Champy, P., Étévé, C., Forquin, C. et Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (3e éd.). Retz.
- Chraket, S. (2022). De la transmission à la collaboration, le design comme approche vers l'apprentissage expérientiel ; de la pratique vers la théorie. Dans Turki, R. (dir). *L'expérience, moteur d'innovation pédagogique*. (vol.1), CONTACT- Sfax. <https://hal.science/hal-03531167/>
- Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (2018). *Présentation du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Commission des communautés européennes. (2001, 28 mars). Plan d'action Learning, Penser l'éducation de demain. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:FR:PDF>
- Cottraux, J. (2010). *À chacun sa créativité, Einstein, Mozart, Picasso... et nous*. Odile Jacob.
- Counis, A. (2020, 21 mai). Coronavirus : l'université de Cambridge fait passer tous ses cours magistraux en ligne l'an prochain. *Les Echos*, 16. <https://www.lesechos.fr/monde/europe/coronavirus-luniversite-de-cambridge-fait-passer-tous-ses-cours-magistraux-en-ligne-lan-prochain-1204739>
- Courau, S. (2014). *Les outils d'excellence du formateur*. ESF éditeur.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Darius, V. (2021). L'enseignement supérieur à distance à l'épreuve de la précarité en Haïti. Dans Samson, G. et Lafleur, F. (dir). *Formation à distance dans les pays émergents : perspectives et défis*. La Presse Universitaire de Québec.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Éditions de Minuit.

- Delors, J. (1996). *Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166>
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris :UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. [\(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://depot.erudit.org/id/003787dd_Les_pays_en_dveloppement_lre_de_lelea20160528-27905-1ycixx1-libre.pdf)
- Descamps, C. (2008). Le temps, la création, les œuvres. *Cahiers critique de philosophie*, 2(6), 7-18. Hermann.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 139-158. <https://journals.openedition.org/rfp/2098>
- Dias-Chiaruttini, A. (2020). Musée (en)portable ou comment formes à la créativité? *Revue en recherche en littératie médiatique multimodale*, 12(11). <https://id.erudit.org/iderudit/1073683ar>
- Docq, F. et Vangrunderbeeck, P. (2021). Accompagner les étudiants à distance. Dans Raudent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C. et Jacqmot, C. (dir). *L'accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2 éd). De Boeck supérieur. 405-422.
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc(dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (2 éd.). CRP.
- Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre : diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Edwards, B. (1986). *Vision, dessin, créativité*. Pierre Mardaga.
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 37(1), 11-33. <https://libkey.io/libraries/2485/articles/54684171/full-text-fil>
- Fabre, S. (2013). *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. [Thèse. Paris 8]. <http://www.theses.fr/2013PA083900>
- Fecteau, M-C. (2023). *Favoriser la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation chez les étudiants en formation à distance : le rôle de la relation tuteur-apprenant*. [Maîtrise, Télé-université, Québec]. <https://r-libre.teluq.ca/2939/>
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://pandeglang.jasakaranganbunga.com/http-eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2048/w027486-filteau-creativite-memoire-maitrise-UQAM-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (3e ed.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Chenelière éducation.
- Frayssinher, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. [Thèse. Éducation Université de Toulouse le Mirail]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/786627>
- Frayssinher, J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*. L'Harmattan.
- Freeman, J. C. et Ulmer, G. (2020), Beyond the Virtual Public Square: Ubiquitous Computing and the New Politics of Well-Being. Dans Geroimenko, V. (dir). *Augmented Reality in Education: a new technology for teaching and learning*. Springer Nature. <https://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/book/10.1007/978-3-030-42156-4>
- Gaillot, B-A. (2012). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Presses Universitaires de France.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*. [Thèse, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11356/1/D3420.pdf>
- Gaté, J-P. (2009). Apprenant. Dans Boutinet, J-P. (dir). *L'ABC de la VAE*. Érès. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-77.htm>
- Grenon, V., Lafleur, F. et Samson, G. (2019). *Pratiques et innovations à l'ère du numériques en formation en distance : technologie, pédagogie et formation*. Presses de l'Université du Québec. www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctvq4bz91
- Garrison, D.R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education, *Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105.
- Gaudent, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.2307/j.ctv19x4dr>
- Geroimenko, V. (2020). *Augmented Reality in Education: a new technology for teaching and learning*. Springer Nature. <https://link.springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/book/10.1007/978-3-030-42156-4>
- Girod-Séville, M. et Perret, V. (2002). Les critères de validité en science des organisations : les apports du pragmatisme. Dans Mourgues, N. et al. (dir.), *Question de méthodes en science de gestion*. 315-333. EMS Management & Société.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Éducation et formation.
- Gonzalez-Zamar, M-D. et Abad-Segura, E. (2020). Implications of Virtual Reality in Arts Education: Research Analysis in the Context of Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci10090225>

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation. La formation des formateurs en art*, 24(3), 647-666.
<http://id.erudit.org/iderudit/031976ar>

Gouvernement du Canada (<https://www.educanada.ca/programs-programmes/pathways-voies.aspx?lang=fra#college>)

Gouvernement du Québec (<https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos>)

Gouvernement du Québec (<https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>)

Graham, C. R. et Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. Dans J. M. Spector, M.D. Merill, J. van Merriënboer et M. P. Driscoll (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology*. 270-274. Lawrence Erlbaum.

Gremom, V., Larose, F. et Bolduc, G. (2019). Les enquêtes sur l'efficacité et l'appréciation de la visionférence en enseignement supérieur Résultats empiriques nord-américains et mondiaux, Dans Lafleur, F. et Samson (dir) *Formation et apprentissage en ligne*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.2307/j.ctvggx3dp>

Guesdon, N. (2013). *Un mode de pratique en enseignement des arts plastiques qui favorise l'affirmation identitaire et l'altérité des adolescents en contexte scolaire multiculturel*. [Mémoire. Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5625/>

Hearn, M. (1986). La perception. *Revue française de science politique*, 36(3), 324-332.

Ilie, V. et Stefan, M. A.(2022). Modern training strategies used in e-learning. *Analele Universității din Craiova seria Psihologie-Pedagogie/Annals of the University of Craiova Series Psychology-Pedagogy*, 44(2), 227-243. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2022/12/19.-ILIE_VSTEFAN_MA_AUC_PP_2022_no_44_issue_2_pp_227-243.pdf

Institut de formation professionnelle de Québec (www.formation-ifp.com)

Jaoui, H. (1975). *La créativité*. Édition Seghers.

Johnson, N. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collège du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne 2019*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37849/johnson-evolution-apprentissage-ligne-universites-colleges-canada-acrfl-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Klima, G., & Kárpáti, A. (2021). Digital Creativity Development in an E-learning Environment – A 3D Design Project. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 49-54. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10016>

Kljun, M., Geroimenko, V. et Pucihaar, K. C. (2020), Augmented Reality in Education: Current Status and Advancement of the Field. Dans Geroimenko, V. (dir). *Augmented Reality in Education: a*

new technology for teaching and learning. Springer Nature. <https://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/book/10.1007/978-3-030-42156-4>

Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial ; une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Association québécoise de pédagogie collégiale*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37481>

Leduc, D et Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presse de l'Université du Québec.

Leduc, D., Blais, J-G. et Raîche, G. (2013) Portrait d'un contexte pour évaluer les apprentissages en arts plastiques et en danse contemporaine au collégial, Dans Raîche, G., Ndinga, P. et Meunier, H. (dir). *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*. (vol.3), Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2340_9782760535947.pdf#page=10

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Guérin.

Lévêque, G. (2015). La spécificité de la relation esthétique. Dans Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir). *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 8(3), 211-238.

Lollia, M., et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Journal international de recherche en éducation et formation*, [Numéro Hors-série], 1, 181-192.

Lopez-Pérez, M. V., Pérez-Lopez, C. et Rodriguez-Ariza, L. (2011). The Relationship Between Technology Use and Student Outcomes. *A New Empirical Experience. Iated Digital Library*, 7-9(3). <https://library.iated.org/view/LOPEZPEREZ2011THE>

Lorenza, L. et Carter, D. (2021). Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts. *International Journal of Educational Research Open*, 2. www.elsevier.com/locate/ijedro

Luyat, M. (2009). *La perception*. Dunod.

Mace, M-A. et Ward, T. (2002). Modeling the Creative Process: A Grounded Theory Analysis of Creativity in the Domain of Art Making. *Creativity Research Journal*, 14(2), 179-192.
https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_5

Maltais, M., Boudreau, V. et Déméro, V. (2021). La motivation dans l'encadrement des étudiants à distance en contexte de pays émergent: le cas de l'Institut universitaire de formation des cadres de Port-au-Prince. Dans Samson, G. et Lafleur, F. (dir). *Formation à distance dans des pays émergents : perspectives et défis*. Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv28m3h3j>

Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Chenelière McGraw-Hill.

- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403-419. <http://id.erudit.org/iderudit/009939ar>
- Marchand, L. et Bernard, M. (2005). Le e-learning, la distance en question dans la formation. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(1). 224–225. <https://www-erudit-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018999ar/>
- Marchand, L. et Depover, C. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. De Boeck Université.
- Marchand, L. et Loisier, J. (2007). *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Chenelière éducation.
- Marchand, L. et Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 415-437. <http://id.erudit.org/iderudit/011040ar>
- Martin de Guise, S. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. *Canadian Journal of Music / revue canadienne de musique*, 29(2), 84-108. <http://id.erudit.org/iderudit/1000041ar>
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Érès.
- Marceau, N., Lakhal, S. et Séguin, A. (2020). Conception d'un cours privé en ligne sur la formation hybride pour le personnel pédagogique du collégial à partir de la conception universelle de l'apprentissage : étude de cas et considérations pratiques. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 45(3). <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/issue/archive>
- Masson, A. (2018). Corps et Transmission du geste de connaissances. Dans Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur*. (2e éd.). Paris: ESF.
- Métral, J-F. (2020). Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences. *Recherche en didactique des sciences et des technologies*. 21, 135-162. <https://journals.openedition.org/rdst/3073>
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Chronique sociale.
- Michaud, Y. (1999). *Enseigner l'art ?: analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Ed. J. Chambon.
- Miles, B. et Huberman, M. (2003). *Analyse de données qualitatives*. (2^e éd.). De Boeck Universités.
- Mocan, R. (2015). Expérience perceptive et monde de la fiction artistique. Dans Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir), *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.
- Moles, A. (1958). *Théorie de l'information et perception esthétique*. Flammarion.
- Mooney, R.L.(1963). *Creation and Teaching*. College Teaching.

- Morrison, A. (2015). *Éducation artistique*. Dans l'Encyclopédie Canadienne.
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/education-artistique>
- Mucchielli, A. (2005). *Recherche qualitative et production de savoirs*. Université du Québec à Montréal. recherche-qualitative.qc.ca
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Njingang Mbadjoin, T. et Chaker, R. (2021). Les liens entre les objectifs de formation, les facteurs sociodémographiques et la réussite chez des participants à un MOOC professionnalisant. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 56(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1087053ar>
- Noura, J. (2022). *Les interactions sociales dans les formations à distance en ligne d'éducation relative à l'environnement d'un public adulte*. [Mémoire, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:35002>
- Oliveri, N. (2016). *Apprendre en ligne, quel avenir pour le phénomène MOOC ?* L'Harmattan.
- Osborn, A-F. (1988). *Créativité. L'imagination constructive*. Dunod.
- Paechter, M. et Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experience and preferences in e-learning. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403-419.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751610000692>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3e ed.). Armand Colin.
- Page-Lamarche, V. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*. Université de Montréal.
- Papi, C. et Sauvé, L. (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). Enseignement supérieur et numérique : un changement paradigmique. *Éducation permanente*. 219(2), 61-71.
- Paquelin, D. et Choplin, H. (2001). Nouveaux médias et innovation pédagogique : l'hypothèse d'un dispositif transitionnel, *Educational Media International*, 38(2-3), 165-174.
- Peraya, D. et Fiévez, A. (2022). Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance. *Open Edition Journals*. (38).
<https://doi.org/10.4000/dms.7308>
- Perot, L. (2022). *La réalité virtuelle et augmentée dans l'enseignement*. [Mémoire, Université d'Orléans et de Tours]. <https://univ-orleans.hal.science/dumas-03899723/>
- Petit, M. (2022). Accompagnement à l'aide du numérique : Perception de présence de stagiaires en enseignement supervisé à distance. Dans Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université : Enjeux didactiques et politiques*. Presses de l'Université du Québec.

Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC*. Université de Montréal.

Poncin, M. (2020). *Du présentiel au e-learning efficient : comment développer une formation professionnelle à distance*. Dunod.

Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.

Rajaee Harandi, S. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181(5), 423-430.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815031985>

Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C. et Jacqmot, C. (2021). *L'accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2e éd.). De Boeck supérieur.

Renaud, B. (2009). *La Perception. Essai sur le sensible*. (2e éd.). VRIN.

Robert, F. (2016). *Conception d'un dispositif de formation en ligne, selon une approche par compétences au collégial, dans le cadre du cours crédité Éclairages et rendus 2 du programme Techniques d'animation 3D et synthèse d'images*. [Essai. Université de Sherbrooke Faculté d'éducation].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9620/Robert_Francois_MEd_2016.pdf

Robert Sabol, F. (2022). Art education during the COVID-19 pandemic: the journey across a changing landscape. *Arts Education Policy Review*, 123(3), 127-134.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1931599>

Roiné, C. (2018). Corps, corpus et pouvoir du point. Dans Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.

Roussel, C., Lemieux, M-M. et Huot, A. (2022). Manuel numérique : Des potentialités congruentes avec les caractéristiques de la formation à distance. Dans Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir.). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université : Enjeux didactiques et politiques*. Presses de l'Université du Québec.

Roy, A. (2020). *L'intégration des TIC en enseignement des arts visuels au collégial et ses répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15512/>

Rusu, B. (2015). Symbolisme et perception chez Whithead. Dans Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir.), *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.

Sabalija, C. (2023) *Reframing Art Teacher Practice: Dialogical Exploration During the Pandemic*, Art Education, 76(4), 22-23. DOI: 10.1080/00043125.2023.2208491

Sarafidis, K. (2015). Le monde de la perception. Dans Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir.), *La perception, entre cognition et esthétique*. Classique Garnier.

Sasseville, N., Juneau, S. et St-Pierre, É. (2022). Le point de vue d'étudiants au premier cycle en trail social quand à leur expérience d'un cours en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 34-50. <https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/489>

Simamora, R. M. (2020). The Challenges of Online Learning during the COVID-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts. *Studies in Learning and Teaching*. 1(2), 86-103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>

Smith, G. G. et Kurthen, H. (2007). Front-Stage and Back-Stage in Hybrid E-Learning Face-to-Face Courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474. <https://research-ebsco-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/c/3oxxi/g/viewer/pdf/fukv6f6bvf?route=detail>

Soltani, S. et Mezdaout, H. (2023). Numérique et enseignement au supérieur à l'ère de la COVID-19 : retours des pratiques enseignantes. *EBSCO*, 39. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A6%3A7958070/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A164823151&crl=c&link_origin=scholar.google.com

Sonhaye, K.N. (2022). Études comparatives des plateformes de formation en ligne E-learning. *Journal volume&issue*, 4(6). <https://doaj.org/article/6c4e8d746f50494a89026c932647f40d>

Song, B., Lim, K. et Kwon, H. (2021). Insights from Three Online Art Education: Strategies for Instruction. Interaction and Assessment. *Art Education*, 74(4), 16-21. <https://www-tandfonline-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/doi/pdf/10.1080/00043125.2021.1905399?needAccess=true>

Song, B., Lim, K. (2022). Exploring online art education: Multi-institutional perspectives and practices. *International Journal of education through art*, 18(3), 325-346. <https://research-ebsco-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/c/3oxxi/g/viewer/pdf/hxe6ldunrn?route=details>

Sonntag, M. (2020). La formation continue des adultes en France : des repères. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 101-122. https://www.researchgate.net/publication/342242789_La_formation_continue_des_adultes_en_France_des_reperes

Stockless, A., Kozanitis, A. et Leduc, D. (2022). Émotions chez les étudiants universitaires dans un contexte de formation en ligne Enjeux et perspectives. Dans Alexandre, M. et Bernatchez, J. (dir). *La transition formation en présence-formation à distance à l'université : Enjeux didactiques et politiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv2ks6wmf>

Sylvain, L. (2003). *En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial*. [Thèse, Collège de Sherbrooke]. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/915/729103-sylvain-quete-ethique-PAREA-2003.pdf?sequence=1>

Sun, G., Gan, J., Liu, S., Lang, F. et Lu, Z. (2019). *E-Learning, E-Education, and Online Training*. Springer Nature. <https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/book/10.1007/978-3-030-35095-6>

- Taddei, F. (2019). La formation tout au long de la vie, au cœur de la société apprenante. *Administration & Education*, 161(1), 119-121. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-administration-et-education-2019-1-page-119.htm>
- Terrien, P. et Gusewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 139-156. <https://www.ritpu.ca/ritpu/files/numeros/112/ritpu-v18n1-13>
- Théberge, M. (2018). Le corps sur la scène de la formation enseignante. Dans Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Thi Thai, N. T., De Wever, B. et Valcke, M. (2020). Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. *Journal of Computer Assisted Learning*. 36(3), 397-411. <https://doi.org/10.1111/jcal.12423>
- Tormey, R. (2021). *Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach*. Higher Education. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Trentini, B. (2015). L'expérience esthétique. Dans Bruzan, A., Chevalier, J-M., Mocan, R. et Vicovanu, R. (dir.), *La perception, entre cognition et esthétique*, Classique Garnier.
- Turki, R. (2022). *L'expérience, moteur d'innovation pédagogique*. (vol.1), CONTACT- Sfax. <https://hal.science/hal-03531167/>
- Quinn, R-D. (2011). *E-Learning in Art Education: Collaborative Meaning Making Through Digital Art Production*. National Art Education Association. <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/docview/1022336904/4D8CB55EBE2F4A05PQ/5?accountid=14719>
- UNESCO (2002). *Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166>
- Van der Maren, J-M. (1987). *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. Université de Montréal.
- Vasconcellos-Bernstein, D. (2017). Enseignement en ligne : le bon, le mauvais et le pire. *Pratiques psychologiques*. 23, 293-301.
- Verley, X. (2004). *Perception, symbole et signification*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110322040.193>
- Villemure, R. (2019). Postface. Dans Lafleur, F. et Samson, G. (dir.). *Formation et apprentissage en ligne*. Presses de l'Université du Québec.
- Wanlin P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*. [Hors Série], 1(3), 243-272.
- Wolf, M., Sobke, H. et Baalsrud Hauge, J. (2020). Designing Augmented Reality Applications as Learning Activity. Dans Geroimenko, V. (dir.). *Augmented Reality in Education: a new*

technology for teaching and learning. Springer Nature, <https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/book/10.1007/978-3-030-42156-4>