

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT D'UNE APPROCHE ARTISTIQUE
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

MARIE-CLAUDE LAPARÉ

JANVIER 2007

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.01-2006). 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

Merci à,

Moniques Richard, ma directrice de recherche, pour ses commentaires et suggestions toujours pertinents. Merci de m'avoir aidé à pousser plus loin mes réflexions. Au groupe de recherche Corps et Fictions technologiques, pour m'avoir aidé à produire le DVD-rom en appendice. Ce fût une très belle expérience de réaliser ce documentaire sur mon projet pédagogique. Dory Reimer, professeure au Collège de Bois-de-Boulogne, pour m'avoir accueillie si chaleureusement avec mon projet et pour avoir partagé avec moi son expérience d'enseignement. Ses élèves, du cours de *Langage Visuel II* à l'hiver 2006, pour avoir participé à mon expérimentation.

Ma mère, Nicole Paquette, qui m'a transmis sa passion pour la pédagogie, mais surtout, qui a toujours lu avec attention et intérêt tous mes travaux. Merci pour tes conseils, tes suggestions et, par-dessus tout, ton appui. Merci, à mon père, Robert Laparé, pour avoir toujours cru en mes projets et m'avoir appuyée lui aussi. Mon conjoint, Gaétan Robillard, avec qui je partage ma vie depuis le début de mes études universitaires et qui a toujours cru en moi et m'a soutenue dans les moments de découragement. Je tiens à remercier les professeurs qui m'ont enseigné, depuis mes études collégiales jusqu'à aujourd'hui, et qui m'ont donné cette passion pour les arts et pour l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA VIDÉO EN TANT QU'ART	5
1.1 Qu'est-ce que la vidéo?	5
1.1.1 Art vidéographique, art médiatique	7
1.1.2 Langage vidéographique	10
CHAPITRE II L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO D'ART AU COLLÉGIAL. MÉTHODOLOGIE ET FONDEMENTS THÉORIQUES	14
2.1 Méthodologie employée	14
2.1.1 Recherche de stage	17
2.1.2 Développement du projet à partir de modèles pédagogiques existants	20
CHAPITRE III LE PROJET D'INTERVENTION EN ART VIDÉO AU COLLÉGIAL	26
3.1 Projet initial	26
3.2 Adaptation du modèle de cours	32
3.3 Déroulement du cours	34
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS DU PROJET PÉDAGOGIQUE	40
4.1 Évaluation des vidéos produites par les élèves	40
4.2 Évaluation du projet par les élèves	44

4.3 Évaluation de l'approche pédagogique par l'analyse du déroulement du projet	47
4.3.1 Analyse de la phase I	48
4.3.2 Analyse de la phase II	51
4.3.3 Analyse de la phase III	53
4.4 Conclusions sur l'ensemble du projet	55
CONCLUSION	57
APPENDICE A LISTE DES SITES WEB DES CÉGÉPS CONSULTÉS	62
APPENDICE B GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VIDÉO	64
APPENDICE C GRILLE D'OBSERVATION DU CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE	65
APPENDICE D DVD-ROM : DÉVELOPPEMENT D'UNE APPROCHE ARTISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO AU COLLÉGIAL	
APPENDICE E LISTE DES VIDÉOS PRÉSENTÉES AUX ÉLÈVES	66
RÉFÉRENCES	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Développement du projet à partir de modèles pédagogiques existants	25

RÉSUMÉ

Cette recherche collaborative porte sur l'enseignement de la vidéo comme forme d'art au cégep. Elle présente le développement d'une intervention pédagogique en milieu collégial qui permet d'initier les élèves à l'art vidéo et au langage qui est propre à ce médium.

Compte tenu des limites géographiques, temporelles et conceptuelles de cette recherche, j'ai choisi de développer un seul projet sur quatre semaines, au trimestre d'hiver 2006. Ce projet s'est déroulé dans le cadre du cours *Langage visuel II*, en collaboration avec Madame Dory Reimer, enseignante au Collège de Bois-de-Boulogne de Montréal. Il se fonde sur mes intérêts et mon expérience préalable en vidéo et sur les besoins identifiés dans le milieu d'enseignement collégial. La séquence de cours a été développée selon la méthodologie de développement de l'objet de Van der Maren et selon l'approche de la recherche collaborative.

Puisqu'il s'agit de développer un projet d'initiation à la vidéo pour les élèves, j'ai choisi comme cadre théorique l'approche de la pédagogie du projet parce qu'elle a pour but de susciter la réflexion des élèves autour d'une proposition. De plus, j'ai exploré du côté de la pédagogie de Freinet quant à l'utilisation de la discussion de groupe comme moyen de réflexion critique. Je partirai de l'hypothèse que la combinaison de ces deux approches permet de faire émerger les idées et de raffiner les critiques qui amèneront les élèves à réfléchir sur la vidéo en tant qu'art médiatique et, ainsi, s'appropriier le langage vidéographique.

Au terme du projet, les objectifs spécifiques qui étaient de permettre aux élèves d'acquérir les notions reliées au langage vidéographique, de produire une vidéo d'art en y intégrant ces notions et de développer leur capacité à analyser ce type d'œuvre en exprimant clairement leurs réflexions à leurs pairs, ont été atteints par la majorité des élèves.

ART VIDÉO– PÉDAGOGIE DU PROJET– VIDÉOGRAPHIE– PÉDAGOGIE FREINET–
COLLÉGIAL– DÉVELOPPEMENT D'OBJET– RECHERCHE COLLABORATIVE

INTRODUCTION

Cette recherche collaborative porte sur l'enseignement de la vidéo comme forme d'art au cégep. Elle présente le développement d'une intervention pédagogique en milieu collégial qui permet d'initier les élèves à l'art vidéo et au langage qui est propre à ce médium.

Compte tenu des limites géographiques, temporelles et conceptuelles de cette recherche, j'ai choisi de développer un seul projet sur quatre semaines, au trimestre d'hiver 2006. Ce projet s'est déroulé dans le cadre du cours *Langage visuel II*, en collaboration avec Madame Dory Reimer, enseignante au Collège de Bois-de-Boulogne de Montréal. Il se fonde sur mes intérêts et mon expérience préalable en vidéo, les besoins identifiés dans le milieu d'enseignement collégial, les fondements théoriques en pédagogie du projet et en discussion de groupe, ainsi que sur l'approche de recherche collaborative.

Depuis quelques années, je m'intéresse à la vidéo comme forme d'expression artistique. Mon cheminement académique m'a conduit vers l'exploration de cet art. J'ai d'abord découvert le cinéma au collège pour ensuite continuer dans cette voie à l'université. J'y ai développé une passion pour l'image en mouvement, celle qui raconte et qui exprime des émotions. Dans le cadre de ma formation au Baccalauréat en *Études cinématographiques* à l'Université de Montréal, j'ai eu l'occasion de faire un stage comme personne ressource auprès des élèves d'*Arts et Lettres* du Collège de Valleyfield, qui étaient à concevoir leur projet de fin d'études. J'ai alors remarqué que la vidéo était souvent utilisée au service d'un autre médium, par exemple pour réfléchir sur la télévision ou documenter d'autres projets artistiques. Ce stage a également fait naître chez moi un vif intérêt pour l'enseignement.

C'est donc de cette double expérience, à la fois avec la vidéo et l'enseignement, qu'un questionnement s'est soulevé : Où se situe la vidéo parmi les arts et comment l'enseigner? Poursuivant mes études l'année suivante au *Certificat en arts visuels* à l'Université de

Sherbrooke, j'ai continué d'être habitée par ces questions. Voilà pourquoi j'ai cheminé jusqu'à la maîtrise pour tenter de trouver des réponses à ces questions.

J'ai choisi comme milieu d'enseignement les programmes d'*Arts et Lettres* de niveau collégial, plus particulièrement le profil d'*Arts visuels et nouvelles technologies*. Il y a deux raisons à ce choix. D'abord du point de vue pratique, la vidéo est déjà présente dans d'autres profils du programme, ce qui fait que les ressources matérielles, techniques et humaines sont facilement accessibles. En deuxième lieu, du point de vue pédagogique, les nouveaux médias doivent maintenant être intégrés au profil d'*Arts visuels*. Par contre, en recensant les cours donnés en *Arts et Lettres* dans la région de Montréal, j'ai constaté qu'aucun cours ne porte sur la vidéo en tant qu'art médiatique.

Par conséquent, l'objectif général de la recherche est de développer un modèle de cours pour le collégial, où la vidéo est enseignée comme pratique artistique à part entière. L'intervention pédagogique qui découle de ce modèle a comme objectifs spécifiques de permettre aux élèves d'acquérir les notions reliées au langage vidéographique, de produire une vidéo d'art en y intégrant ces notions et de développer leur capacité à analyser ce type d'œuvre en exprimant clairement leurs réflexions à leurs pairs.

La méthodologie choisie est celle du développement de l'objet, telle que présentée par Van Der Maren (1995), selon la variante de l'approche collaborative. Elle est constituée de quatre étapes : l'analyse de marché, l'analyse de l'objet, la préparation de l'objet et la mise au point de l'objet. Puisque cette méthode implique de tester le prototype de l'objet, soit celui du cours élaboré dans le cas de cette recherche, afin de procéder à sa mise au point, nous verrons également la méthode utilisée pour trouver un professeur prêt à accueillir mon projet et collaborer à son développement. Le but de la collaboration est de créer une interaction entre la recherche et la pratique pour que le projet soit profitable aux deux partis (Desgagné et al, 2001).

Comme il s'agit de développer un projet d'initiation à la vidéo pour les élèves, j'ai choisi l'approche de la pédagogie du projet parce qu'elle a pour but de susciter la réflexion des élèves autour d'une proposition. De plus, j'ai exploré du côté de la pédagogie de Freinet quant à l'utilisation de la discussion de groupe comme moyen de réflexion critique. Je partirai

de l'hypothèse que la combinaison de ces deux approches permet de faire émerger les idées et de raffiner les critiques qui amèneront les élèves à réfléchir sur la vidéo en tant qu'art médiatique et, ainsi, s'approprier le langage vidéographique.

Le premier chapitre traitera de la première question que je me suis posée au début de cette recherche : Quelle est la place de la vidéo parmi les arts médiatiques? Pour y répondre, j'examinerai comment elle est, d'une part, un médium s'offrant comme outil de communication ou comme substitut à la caméra de télévision ou de cinéma. D'autre part, je la définirai aussi en tant qu'art par un langage qui lui est propre : soit le langage vidéographique. En voyant d'abord un résumé de son histoire et en réfléchissant aux définitions qu'en donnent quelques auteurs, nous constaterons qu'elle peut prendre plusieurs formes en s'alliant aux autres arts. C'est par les éléments de son langage, tels qu'expliqués par Philippe Dubois dans *Vidéo et écriture électronique. La question esthétique* (1995), que je cernerai les procédés et les traits caractéristiques qui guident l'articulation des images pour en faire un art à part entière.

Dans le deuxième chapitre, il sera question de la méthodologie et des fondements théoriques de cette recherche. J'examinerai en survol l'état actuel de l'enseignement de la vidéo dans quelques établissements collégiaux de la région de Montréal. Ce chapitre commencera en constatant, à l'aide d'une recension des sites Internet des cégeps, la place presque inexistante de cet art dans les programmes *d'Arts et Lettres*. Ce constat influencera la méthodologie et l'approche pédagogique à préconiser dans le projet d'intervention.

C'est également dans ce chapitre que j'exposerai les fondements théoriques, sur lesquels se base mon intervention pédagogique, qui devraient permettre d'enseigner la vidéo comme forme d'art. Je décrirai les trois phases de la pédagogie du projet telles qu'elles sont appliquées aux arts par Richard et Dussault (2003 et 2005). Pour compléter ce type d'intervention, je décrirai également l'approche des discussions de groupe, inspirée de Freinet et adaptée au collégial par Belleau (1999).

C'est au troisième chapitre que j'aborderai le projet d'intervention pédagogique au collégial. Nous y verrons l'apport de l'approche collaborative au développement de ce projet. Je présenterai d'abord le projet initial comportant des variables selon le cours dans lequel il

s'intégrera. En collaboration avec le professeur titulaire du cours, je décrirai ensuite l'adaptation de chacune des phases du projet aux exigences imposées par le milieu, ainsi qu'aux possibilités qui y sont offertes. Nous verrons ensuite la mise à l'essai de l'intervention pédagogique dans le cadre du cours de *Langage visuel II*, au Collège de Bois-de-Boulogne de Montréal.

Le quatrième chapitre présente l'analyse de l'intervention pédagogique et permet de faire un retour sur le projet. En premier lieu, je procéderai à une évaluation des vidéos des élèves et de leur démarche artistique pour attester de leurs apprentissages par rapport à la vidéo comme art médiatique. Ensuite, par des échanges recueillis tout au long du projet, j'exposerai leur point de vue sur ce projet vidéo. Ces évaluations me permettront d'analyser le déroulement de chaque phase de l'approche pédagogique pour en cerner les forces et les faiblesses dans le but d'améliorer le modèle de cours qui a été mis à l'essai. J'analyserai les diverses étapes de chacune des phases en fonction des principaux objectifs de l'approche du projet : soit l'acquisition de notions propres au sujet qu'est la vidéo d'art, l'autonomie de l'élève dans son cheminement et la capacité d'exprimer ses réflexions.

Dans la conclusion, nous verrons comment le modèle d'intervention pédagogique développé répond à la problématique de cette recherche qui est de concevoir une approche artistique de l'enseignement de la vidéo au collégial. Pour juger de la réussite du projet, nous reviendrons sur l'efficacité de la méthodologie employée, les divers éléments de l'approche du projet, l'intégration de discussions de groupe, ainsi que sur les points forts et les points à améliorer qui auront été soulevés au quatrième chapitre. Finalement, je présenterai quelques pistes d'exploration futures quant à l'adaptabilité de cette recherche à d'autres contextes d'enseignement.

CHAPITRE I

LA VIDÉO EN TANT QU'ART

Partagée entre l'art et la communication, la vidéo est souvent définie à tort par le médium technologique qu'elle utilise. Pour enseigner la vidéo en tant qu'art, il faut d'abord se demander ce qui la définit vraiment. Dans ce chapitre, je tenterai de déterminer les éléments du langage vidéographique. C'est par un résumé de son historique et l'exploration des caractéristiques de son langage que nous pourrons cerner la place de la vidéo parmi les arts médiatiques.

1.1 Qu'est-ce que la vidéo?

Retrouvons d'abord les origines de la vidéo en faisant un survol de son historique. À la fin des années 1950 et 1960 en Europe et aux États-Unis, le mouvement artistique Fluxus expérimentait les arts à sa façon. Ce mouvement se définissait par une attitude artistique valorisant l'art *intermédiat* et multidisciplinaire alliant la musique, le théâtre et les arts visuels. Ces artistes faisaient aussi à cette époque des films expérimentaux qui critiquaient fortement le cinéma, mais ces films étaient très coûteux à produire. L'idée de mélanger les arts était déjà présente dans leur travail.

C'est l'artiste coréen Nam June Paik qui est considéré comme le premier artiste vidéaste. Dès 1963, il expérimentait les nouveaux médias avec des téléviseurs en déformant les signaux à l'aide d'un aimant posé sur le dessus de l'appareil. L'année suivante, en collaboration avec Shuya Abe, un ingénieur japonais, il inventait le synthétiseur Abe-Paik qui permettait de générer des formes colorées à partir d'images télévisuelles en noir et blanc.

Mise sur le marché en 1965, la Portapak de Sony a été la première caméra vidéo portative (caméscope). Auparavant, l'enregistrement d'images vidéographiques était principalement réservé à la télévision dû à la taille et au poids des caméras. Avec la Portapak, l'enregistrement vidéo était enfin accessible à tous. À cette époque, Paik, à bord d'un taxi, aurait donc tourné la première vidéo d'art en captant des images du pape lors d'une visite à New York, qu'il diffusa le soir même lors d'un événement Fluxus. Pour la première fois, la vidéo était utilisée par un artiste pour donner son point de vue d'un événement, c'est pourquoi ce fut considéré comme une vidéo d'art et non comme de l'information (Rush, 2005, p. 85).

Dans les années 1960 et 1970, aux États-Unis et en Europe surtout, des laboratoires d'images et des expositions de vidéos d'art ont vu le jour. Il y eu même des émissions télévisuelles consacrées à l'art vidéo. Quant au Québec, c'est en 1971 que le Vidéographe de Montréal vit le jour.

Premier centre d'artistes œuvrant en production vidéographique créé au Canada, Vidéographe est né, en 1971, de la volonté d'un groupe de cinéastes et de producteurs de l'Office national du film (ONF) de démocratiser la production et la diffusion de documents audiovisuels. Incorporé en 1973 comme organisme à but non lucratif, il a par la suite mis sur pied un réseau de diffusion qui a servi de modèle aux canadiens et aux européens pour diffuser la vidéo indépendante.

Au début des années '80, Vidéographe se redéfinit comme un centre de production et de diffusion ouvert à l'utilisation de la vidéo comme outil d'intervention et comme médium artistique. Le principe du droit d'auteur est reconnu. (Vidéographe, 2006)

Avec son mandat sans but lucratif, ce premier centre d'artistes consacré à la vidéo permit au grand public d'avoir accès à de l'équipement vidéo ainsi qu'à une vidéothèque.

La vidéo est donc née grâce au développement de nouvelles technologies et à la vision particulière que certains artistes en ont eu. Le médium qu'est la bande vidéo n'est pas un art ou un moyen de communication en soi. On ne peut donc pas se limiter à définir la vidéo en parlant de son dispositif technologique. Voyons alors les diverses possibilités de la vidéo, d'un point de vue artistique.

1.1.1 Art vidéographique, art médiatique

Tout d'abord, j'ai recensé quelques définitions de la vidéo et des différents types de vidéos artistiques existants pour tenter d'en cerner les caractéristiques et les diverses formes possibles. Ainsi, nous pourrions mieux comprendre quelles sont les caractéristiques de ce nouveau média utilisé comme médium artistique.

L'image vidéographique dans sa plus simple définition se résume à un «enregistrement des images et des sons sur un support magnétique au moyen d'une caméra de télévision ainsi que leur transmission sur un écran de visualisation» (Poissant, 1997, p. 353). On pourrait bien sûr actualiser cette définition en ajoutant que le support peut aussi utiliser un encodage numérique sur bande magnétique, CD ou DVD et que le support accueillant la projection peut varier. De plus, il n'est plus nécessaire, depuis longtemps, de passer par une caméra de télévision; le caméscope domestique est facilement accessible à tous et peu coûteux.

Alors qu'à la base, elle est principalement utilisée comme outil de communication par le biais de la télévision, la vidéo a été appropriée par les artistes pour en faire un art. Selon les ouvrages, on l'appelle art vidéo, vidéo-art ou vidéo d'art et les définitions qui en sont données sont tout aussi variées. Poissant (1997) donne un aperçu technologique et historique de l'art vidéo plutôt que d'en tirer une définition complète, puisqu'elle n'y inclut pas le langage esthétique. Rush (2003 et 2005) raconte la vidéo à travers son histoire technologique et surtout par le parcours d'artistes qui l'utilisent. Mais de son côté, non plus, aucune définition proprement dite n'est offerte. Bloch, dans un ouvrage de 1983, suggère une définition qui, à quelques détails près, est encore actuelle.

[...] l'art vidéo peut définir la production d'un artiste utilisant une caméra électronique reliée à un magnétoscope, relié lui-même à un écran de télévision appelé «moniteur» qui retransmet instantanément l'image filmée par la caméra. [...] on peut dire que l'art vidéo est une forme d'expression – le plus souvent artistique – qui utilise des supports picturaux nouveaux. (Bloch, 1983, p. 6)

C'est, entre autres, l'utilisation de supports picturaux nouveaux qui place la vidéo dans le champ des arts médiatiques. Sitôt inventé, le caméscope portatif était utilisé par les artistes en combinant les images vidéo aux autres arts. Parfois comme outil de documentation, parfois comme partie intégrante d'une performance ou d'une installation, l'image enregistrée sort du

contexte de la communication pour devenir un outil de création. C'est d'ailleurs en ce sens que Poissant définit les arts médiatiques comme une «forme d'art utilisant l'électronique, l'informatique et les nouveaux moyens de communication. La technologie et ses différents procédés sont détournés de leur usage habituel pour servir à la production d'œuvres d'art» (Poissant, 1997, p. 19).

La vidéo d'art peut prendre plusieurs formes que je nommerai des types de vidéo. Pour dégager ces types, j'ai condensé les informations trouvées dans Poissant (1997), Bloch (1983) et Rush (2003 et 2005), qui utilisaient une division assez semblable. L'art vidéo se divise en deux grandes catégories : les monobandes et les installations. Chacune se divise en plusieurs sous-catégories dont je ne m'attarderai seulement qu'aux plus communes.

D'abord, du côté des bandes vidéo, on retrouve la monobande qui est la forme la plus simple qui consiste en une seule bande vidéo et un seul espace de projection. L'enregistrement vidéographique est diffusé soit sur un moniteur, un écran, un mur ou une autre surface à l'origine non destinée à la projection, mais toujours en un seul lieu. Ensuite, la vidéo-performance implique une utilisation simultanée du médium vidéographique et du corps d'un artiste pendant une performance. Elle peut être associée à plusieurs types de performances telles le théâtre ou la danse, par exemple; elle est souvent diffusée en direct aux spectateurs. Dans ce cas, la vidéo n'est pas au service de l'artiste, comme un outil de communication, mais bien, intégrée à l'œuvre en cours. Elle ne sert pas uniquement à documenter l'œuvre, mais plutôt à l'enrichir en alliant plusieurs arts.

L'installation vidéo est l'illustration la plus évidente des propriétés multidisciplinaires de la vidéo. C'est un art hybride car il combine souvent la vidéo à une autre forme d'art. Les possibilités sont donc infinies. Parmi les types d'installations les plus fréquentes, on retrouve l'installation sculpture dans laquelle l'image diffusée est alliée à une ou plusieurs sculptures. La bande vidéographique peut alors être diffusée en direct ou en différé et la surface de projection peut varier. La vidéo permet dans ce cas de porter un regard différent sur la sculpture puisqu'un artiste a choisi le point de vue qu'allait prendre le spectateur. Dans le circuit fermé, en général, on retrouve l'installation d'une ou de plusieurs caméras qui filmeront le spectateur. Son image est alors diffusée en direct, un peu comme avec une

caméra de surveillance, alors qu'il se déplace dans l'espace. L'interaction du spectateur crée alors une oeuvre qui se modifie et se renouvelle sans cesse. Le dernier type que j'ai retenu est la multiplicité d'écrans. Dans ce cas, il peut s'agir de monobandes ou de circuits fermés qui sont diffusés sur plusieurs espaces de projection. Les possibilités sont encore une fois infinies. Pour n'en nommer que quelques-unes, il peut s'agir d'un agencement de plusieurs moniteurs qui diffusent des vidéos différentes ou pareilles, des écrans disposés dans un espace où le spectateur doit se promener ou, encore, des mosaïques de moniteurs qui recréent une seule image lorsqu'on les regarde tous en même temps.

Le premier point important à retenir à propos des installations vidéo, c'est l'infinité d'agencements possibles entre les différents types. Les monobandes, les circuits fermés, les sculptures, les tableaux, les mosaïques de moniteurs, les écrans dispersés ou des dizaines d'autres éléments peuvent tous se retrouver dans un même espace pour créer une oeuvre.

Une autre caractéristique importante à remarquer est le rôle du spectateur dans l'installation. Dans le cas de la monobande, le spectateur se retrouve devant une vidéo comme il se retrouve devant son téléviseur ou au cinéma. La vidéo lui est présentée d'un point de vue frontal et il ne peut pas influencer le point de vue donné par l'artiste. Dans l'installation, le spectateur doit créer son propre système de lecture de l'oeuvre. Qu'il soit lui-même le sujet des images captées par les caméscopes ou qu'il soit appelé à se déplacer dans l'espace pour voir toutes les bandes vidéo, il doit choisir son propre point de vue.

Par les définitions soulignant les aspects technologiques, nous avons vu que le médium «vidéo» est utilisé autant comme outil de communication qu'en tant que médium artistique. En examinant quelques-uns des différents types d'art vidéo, on constate que les possibilités artistiques du médium sont infinies. Avec ces deux éléments, il est clair que la vidéo est un art médiatique. Il reste encore à déterminer ce qui différencie l'art vidéo des autres utilisations possibles des enregistrements vidéo. La réponse à cette question se trouve dans le langage visuel qu'elle utilise pour communiquer avec le spectateur.

1.1.2 Langage vidéographique

Dans mon sujet de recherche, tel que déposé en 2005, j'osais dire que le langage vidéographique s'apparentait à celui du cinéma en me référant à un ouvrage de Madeline Robert (2002) pour le définir et l'expliquer. Je me suis finalement servi de cet ouvrage pour expliquer aux élèves, pendant mon stage, ce que la vidéo n'est pas. En fait, le langage vidéographique s'apparente plutôt à une déconstruction du langage cinématographique. C'est en lisant le texte *Vidéo et écriture électronique. La question esthétique* de Philippe Dubois (1995) que j'ai cerné le langage qui définit la vidéo. C'est finalement et principalement sur ce texte que j'ai basé cet aspect de ma recherche.

Dubois (1995) commence par une réflexion sur le mot vidéo en tant que suffixe et en tant que nom. D'un point de vue étymologique, ce terme vient du latin *video*, verbe signifiant «je vois» : donc il s'agit de l'acte même relié au regard. Le mot *video* désigne alors à la fois l'objet et l'acte. C'est dans ce contexte que se pose la question principale de son texte : Qu'est-ce que la vidéo? Est-ce une technique, un moyen de communication, un art? Il pose comme hypothèse que c'est un peu tout ça. Dans le cadre des arts médiatiques, il considère la vidéo «non du point de vue de son résultat visuel mais en tant que système de circulation d'une information quelconque» (p. 159), ce qui lui permet d'en dégager un langage propre. Il aborde donc la vidéo non pas comme médium ou support - pouvant servir à la télévision ou au cinéma - mais comme système possédant «un langage particulier (mais nullement exclusif) qui relève de logiques différentes et qui révèle des enjeux d'un tout autre ordre qu'au cinéma» (p. 163).

On dégage donc un premier élément majeur à observer : le mixage d'images plutôt que le montage successif des plans que l'on observe au cinéma (p. 163). Le mixage se définit à travers trois procédés : la **surimpression**, les **jeux de volets** et l'**incrustation**. La surimpression consiste simplement à mettre deux images une sur l'autre avec des degrés d'opacité différents de façon à ce que l'on voit les deux images en même temps. «Le travail avec les volets électroniques [...] permet quant à lui une division de l'image autorisant des juxtapositions franches de fragments de plan distincts au sein du même cadre» (p. 164). Pour terminer, l'incrustation est un «effet spécial créé lors du montage par un procédé électronique qui permet de remplacer une partie de l'image sur l'écran par une autre mise en mémoire ou

issue d'une source différente» (Poissant, 1997, p. 175) et qui nécessite deux opérations : «l'une de découpage, l'autre de remplissage» (p. 175).

Ces procédés forment l'essentiel du langage vidéographique et «on peut considérer qu'ils sont révélateurs plus largement de l'ensemble du phénomène formel de l'écriture électronique» (Dubois, 1995, p. 167). C'est à travers quatre traits caractéristiques dégagés par ces procédés que l'auteur cerne le langage vidéographique.

Le premier trait caractéristique, qu'il nomme *De la fin de l'échelle des plans à l'émergence de la composition d'image*, illustre bien la notion d'image dans laquelle on retrouve un espace éclaté (p. 167). «À la notion de plan, espace unitaire homogène, la vidéo préfère celle d'image, espace démultipliable et hétérogène» (p. 168). Les images sont incrustées les unes dans les autres, elles sont juxtaposées, elles sont composées non seulement au tournage mais surtout au montage en échappant à l'idée du point de vue unique. Lorsqu'une image est composée de plusieurs points de vue, il n'est plus possible d'en déterminer l'échelle de plan, on ne peut que parler des éléments qui la composent. Il faut donc parler de **composition** plutôt que d'échelle de plan (p. 168).

De la fin de la profondeur de champ à la constitution d'une «épaisseur d'image» est la deuxième caractéristique du langage vidéographique (p. 169). Dans le contexte où l'on parle de *composition* d'image en vidéo, la conception de profondeur de champ n'est plus valide puisque les images sont juxtaposées et incrustées les unes aux autres. On propose alors de parler d'**épaisseur d'images** comme étant une profondeur faite de la mise en couche d'images.

Le troisième trait caractéristique s'intitule *Vers une autre logique des enchaînements : de la fin du montage des plans au «mixage d'images»* (p. 171). En vidéo, le montage de plans et les raccords tels qu'utilisés en cinéma ne tiennent plus la route. Dubois parle ici de montage horizontal, quand les plans sont montrés un après l'autre, et de montage vertical, lorsque les couches d'images se superposent. On parle alors de **mixage** puisqu'il n'y a plus nécessairement de logique linéaire et chronologique dans la façon d'agencer les images. C'est grâce à ce trait caractéristique que l'on peut affirmer qu'il s'agit bien d'un autre langage:

l'enchaînement, l'épaisseur de l'image, la logique des événements ne se font pas de la même façon qu'on le fait traditionnellement au cinéma.

Cette réflexion nous conduit au dernier élément : *De la fin du concept de hors champ à l'idée d'une image totalisante* (p. 172). Au cinéma existe le concept du hors champ, ce concept qui fait que l'on prend pour acquis que l'image se poursuit hors du cadre. Par les règles du montage classique, cet espace est géré de façon à maintenir cette impression. Mais voilà que la vidéo, en superposant des couches d'images, enlève la nécessité d'avoir un hors champ. Tout peut être intégré à l'image : c'est l'idée de l'**image totalisante**. Le déplacement dans l'image peut donc se faire verticalement à travers les couches, sans en sortir.

En dégageant ces caractéristiques on peut conclure que, «avec la vidéo, il s'agit bien de nouvelles modalités de fonctionnement de système des images, il s'agit bien d'un nouveau langage, d'un "langage vidéographique"» (p. 173). Un nouveau rapport à l'espace et au temps est permis en vidéo d'art. Ce langage différent incite à traiter la trame narrative de l'œuvre différemment qu'au cinéma ou à la télé.

En relatant l'histoire de la vidéo d'art dans *New Media in Art* (2005), Michael Rush explique que celle-ci vient directement du cinéma d'avant-garde. C'est dans un autre de ses livres, *Video art* (2003) que Rush explique mieux cette nouvelle forme de narration à travers le travail de plusieurs artistes. Les artistes visuels ont été attirés par l'instantanéité de la vidéo dès ses débuts. Le cinéma d'avant-garde construisait les histoires différemment, mais la pellicule cinématographique était un médium plus complexe à manipuler et à traiter. Avec le caméscope, on capte des images que l'on voit instantanément, contrairement à la photographie traditionnelle ou au cinéma. «Artists, attracted to its immediacy, could use the camera like a writer uses a pen [...], with instant, visible results. From linear and non-linear narratives to futuristic fantasies, video stories have injected a new life into the story of storytelling.»¹ (Rush, 2003, p. 125) Cette nouvelle façon de concevoir les images instantanément

¹ Les artistes, attirés par son instantanéité, peuvent utiliser la caméra vidéo comme un auteur utilise son crayon, avec des résultats visibles, instantanément. De la narration linéaire et non-linéaire aux fantaisies futuristes, les récits vidéographiques ont injecté une nouvelle vie dans l'histoire de la façon de raconter les histoires. (Ma traduction)

a donc donné naissance à une nouvelle façon de raconter les histoires. Les artistes peuvent s'exprimer avec la vidéo comme ils le faisaient avec la peinture ou d'autres arts, contrairement au cinéma qui avait déjà ses propres règles. Le langage de la vidéo leur permet de créer leur propre espace-temps dans une image en mouvement.

Les éléments qui définissent le langage vidéographique ne sont donc pas des procédés et des caractéristiques uniques à la vidéo. Ces éléments se retrouvent aussi en télévision, cinéma, documentaire et même en publicité. Par contre, c'est dans la façon dont ces éléments s'articulent que le langage vidéographique crée son sens. La vidéo devient pour l'artiste un outil qui permet de créer un espace visuel et sonore aux possibilités infinies.

Pour conclure, nous avons vu dans ce chapitre que la vidéo est un médium qui peut être utilisé à plusieurs fins. À l'origine utilisée pour la télévision, la bande vidéographique a aussi été utilisée par des artistes pour devenir le médium d'un art médiatique. La vidéo d'art se distingue par le langage qu'elle utilise, qui diffère de celui du cinéma principalement par sa façon de mixer les images plutôt que de les monter. Les éléments qui composent son langage ne lui sont pas exclusifs, mais c'est sa façon particulière d'articuler les images qui permet de définir le langage vidéographique.

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO D'ART AU COLLÉGIAL. MÉTHODOLOGIE ET FONDEMENTS THÉORIQUES

Dans ce chapitre, nous verrons d'abord mes observations de l'état actuel de l'enseignement de la vidéo au collégial par le recensement des cours offerts en *Arts et Lettres* dans la région de Montréal. J'ai choisi la méthodologie du développement de l'objet ainsi que l'approche de la recherche collaborative pour élaborer un modèle de cours. Cette méthode implique de tester le prototype développé; j'ai donc inclus la recherche d'un lieu de stage à cet aspect. En second lieu, nous verrons les différentes étapes du développement de l'objet de Van der Maren tel que je les ai appliqués à ma recherche. Cette méthodologie impliquant de tester un modèle de cours, m'a amené à choisir comme fondements théoriques les trois phases de la pédagogie du projet, influencées de l'approche Freinet.

2.1 Méthodologie employée

Dans le cadre de cette recherche, j'ai tout d'abord observé quelle était la place actuelle de la vidéo au collégial. Ces observations m'ont permis de déterminer la méthodologie à utiliser pour développer mon projet de même que l'approche pédagogique à privilégier. J'ai choisi de concentrer ma recherche sur l'enseignement de l'art vidéo dans les programmes d'*Arts et Lettres* au collégial. La principale raison qui a motivé mon choix est la présence déjà établie de l'utilisation de la vidéo dans les programmes d'*Arts et Lettres*, surtout dans les profils qui touchent le cinéma et la communication. Depuis peu, la plupart des collèges ajoutent les arts médiatiques au profil *Arts visuels* de leurs programmes d'*Arts et Lettres*.

L'utilisation des nouvelles technologies prend une place de plus en plus importante dans l'enseignement et ce, peu importe le domaine. Dans le domaine des arts, les nouvelles technologies et les nouveaux médias prennent non seulement une place dans les méthodes

d'enseignement, mais aussi dans les arts en tant que tel. Les arts médiatiques font leur entrée graduellement dans les programmes collégiaux d'*Arts et Lettres* et d'*Arts plastiques*.

Les professeurs doivent donc adapter leur cours pour y inclure ce nouveau champ. À propos de la formation du personnel enseignant, on constate dans un document du Conseil supérieur de l'éducation (2000) que le premier champ de compétence que doit atteindre un enseignant du collégial est la maîtrise de sa discipline dans une perspective d'ouverture à la multidisciplinarité à l'intérieur du programme. Il s'agit donc pour les professeurs d'acquérir de nouvelles compétences face aux arts médiatiques pour les mettre en lien avec les contenus des autres cours du programme. Les arts médiatiques, tout comme les autres arts, exigent des savoirs théoriques aussi bien que techniques.

Par contre, à cause de sa spécificité, l'apprentissage de l'aspect technique des arts médiatiques demandent souvent de connaître l'utilisation de logiciels informatiques et d'équipements audiovisuels, ce qui semble peut-être moins accessible pour certains professeurs qui n'ont jamais travaillé avec les nouveaux médias. Ces connaissances doivent souvent être transmises à des élèves qui en savent déjà plus que le professeur sur l'aspect technique des outils médiatiques. C'est en tenant compte de cette réalité que j'ai développé mon projet pédagogique en me concentrant sur l'aspect théorique relié au langage de la vidéo plutôt que sur l'aspect technique avec lequel les élèves sont déjà familiers.

J'avais constaté, par mon expérience personnelle et en discutant avec des gens qui ont suivi un programme d'*Arts et Lettres* au collégial, que la vidéo était utilisée pour faire du cinéma, du documentaire, de la télévision, des vidéoclips ou, encore, comme outils de documentation pour divers projets. La vidéo ne semblait pas être enseignée en tant qu'art à part entière dans la majorité des cas. C'est en cherchant un programme d'*Arts et Lettres* prêt à m'accueillir comme stagiaire avec mon projet de vidéo d'art que j'ai constaté que mes impressions étaient fondées : la plupart des cégeps n'enseignent pas l'art vidéo comme art médiatique. En recueillant les grilles des cours offerts et les descriptions de certains cours donnés (lorsque l'information était disponible sur le site Internet de l'établissement) dans les programmes

d'*Arts et Lettres* des collèges de la région de Montréal², je n'ai trouvé que quelques rares cas où des cours étaient dédiés entièrement à la vidéo, le plus souvent en tant qu'outils de communication.

Pour recueillir ces informations, j'ai procédé en examinant les sites Web de dix-sept cégeps francophones de la région de Montréal³. Sur chaque site Web, j'ai cherché le lien menant à la page du département d'*Arts et Lettres*. Dans la plupart des cas, il a été possible de trouver une description du programme et des différents profils. Les cours obligatoires et optionnels à suivre dans chaque cheminement sont alors mentionnés, souvent avec une description plus ou moins élaborée de chaque cours. J'ai regardé les cours qui s'offraient aux trimestres d'automne 2005 et d'hiver 2006.

Après avoir recensé les établissements où des cours de vidéo se donnaient, j'ai rapidement constaté que la vidéo était toujours associée au cinéma, à la télévision et au domaine des communications en général lorsque le cours faisait partie du profil *Cinéma et communication*. Dans quelques établissements, le profil *Arts visuels* offrait aussi des cours où l'élève était amené à utiliser la vidéo. Par conséquent, bien que les arts médiatiques soient de plus en plus intégrés à certains profils des programmes d'arts au collégial, j'ai constaté qu'il est encore très rare de trouver un cours qui se consacre à l'art vidéo.

Suite à ces observations, j'ai divisé l'aspect méthodologique de ma recherche en deux parties distinctes. D'abord, il y a la méthodologie intuitive que j'ai utilisée pour recenser les collèges qui offraient des cours de vidéo d'art dans le but d'y faire un stage. Cette partie, au début très organisée, a finalement demandé une grande part d'instinct et de persévérance au moment de trouver un programme et, plus précisément, un professeur prêt à accueillir mon projet. Ensuite, la méthodologie utilisée pour développer le projet pédagogique en tant que tel trouve ses bases théoriques dans l'approche de développement de l'objet selon la variante

² Voir l'Appendice A pour une liste des adresses Web des cégeps consultés dans le cadre de cette recherche.

³ Si je me suis limitée à cette région, c'est que j'habite Montréal et que cette recherche allait également me servir de base pour trouver un lieu pour faire mon stage.

collaborative de Van der Maren (1995), expliquée plus longuement par Desgagné *et al.* (2001).

Bien que j'aie séparé en deux sous-sections ma méthodologie, la recherche de stage et le développement du projet se sont réalisés simultanément. Les deux éléments ont évolué en interaction constante. Les contraintes imposées par ma découverte de l'état actuel de la vidéo au collégial ont modifié mon projet pédagogique initial à plusieurs reprises. Lorsque j'ai finalement trouvé une professeure avec qui faire mon stage, nous avons revu mon projet dans une démarche collaborative pour qu'il s'intègre au cours qu'elle donnait ce trimestre. C'est donc conjointement plutôt que successivement que la recherche de stage et le développement de projet se sont élaborés.

2.1.1 Recherche de stage

La première étape de ma recherche de stage a été de recenser les établissements collégiaux qui offrent des cours liés à la vidéo dans leur programme d'*Arts et Lettres*. J'ai exploré les sites Internet des cégeps de la région de Montréal dans le but de trouver les programmes et les cours dans lesquels est enseignée la vidéo. Dès le départ, j'avais ciblé les programmes d'*Arts et Lettres*, profil *Cinéma et communication* ainsi que profil *Arts visuels*. Il est important de noter que les appellations des différents profils peuvent varier un peu d'un établissement à l'autre. Une fois les programmes et les cours répertoriés, j'ai vérifié la description des cours. C'est à ce moment de ma démarche que j'ai constaté que la vidéo était très rarement enseignée comme art à part entière.

En parallèle avec ces recherches, j'ai élaboré une première version de mon projet pédagogique, ce que nous verrons plus en détail dans la sous-section suivante. Parmi les collèges que j'avais ciblés, j'en ai retenu six, qui offraient des cours avec lesquels mon projet semblait compatible. Les établissements collégiaux que j'ai contactés sont: le Collège Ahuntsic, le Collège de Bois-de-Boulogne, le Collège Maisonneuve, le Collège Saint-Laurent, le Collège du Vieux Montréal et le Collège de Rosemont. En passant toujours par les sites Web de ces établissements, j'ai trouvé les adresses courriel des responsables des

départements d'*Arts et Lettres* de chaque collège, le cas échéant, l'adresse courriel des ressources humaines. J'ai commencé à contacter les différents établissements au début du mois d'août 2005. Dans ce premier courriel, je mentionnais clairement mon intention de faire un stage pour tester mon projet, en décrivant brièvement le but de ma recherche. Lorsque j'avais uniquement l'adresse courriel des ressources humaines, j'ai plutôt demandé les coordonnées de la personne responsable du département d'*Arts et Lettres* en mentionnant seulement que j'étais étudiante à la maîtrise en arts visuels profil éducation à l'UQAM. Lorsque j'obtenais les coordonnées des responsables de programmes, je leur envoyais le même message qu'aux autres. J'ai donc reçu quelques jours plus tard, et jusqu'à quelques semaines, des réponses de responsables et de professeurs. Pour deux établissements dont je n'ai pas reçu de réponses, j'ai tenté de faire un suivi téléphonique en laissant des messages sur les boîtes vocales. Je n'ai reçu aucun retour d'appel. J'ai donc poursuivi ma démarche auprès des gens qui m'avaient répondu, éliminant les autres. Parmi les réponses reçues par courriel, deux étaient négatives me disant que mon projet ne s'insérait pas du tout dans le cadre des cours qui étaient offerts. Une me disait même qu'il m'aurait fallu faire ma demande jusqu'à un an à l'avance pour peut-être penser réussir à intégrer mon projet à un de leurs cours.

Dans mon sujet de recherche, déposé l'an dernier, j'avais mentionné le désir de faire trois à cinq entrevues informelles avec des professeurs qui enseignent la vidéo d'art dans le but de connaître l'approche pédagogique qu'ils privilégient. Il a été si complexe de trouver des professeurs et des établissements intéressés à un projet de vidéo d'art que j'ai finalement laissé tomber l'idée de procéder par entrevues pour bâtir mon projet. La première raison est que la plupart des professeurs que j'avais ciblés comme candidats potentiels à interviewer n'enseignent pas la vidéo en tant qu'art. L'interview se serait donc arrêtée après la première question qui consistait à savoir s'ils avaient déjà intégré un projet où la vidéo était présentée comme art à part entière dans un de leurs cours. Ce n'est que plus tard, en rencontrant Madame Reimer du Collège de Bois-de-Boulogne, avec qui j'ai expérimenté mon modèle de cours, qu'elle m'a fait part qu'elle avait intégré, l'année précédente, un projet de vidéo d'art à un cours de langage visuel qu'elle donne. Par contre, la vidéo n'est pas un art qu'elle connaissait beaucoup et elle souhaitait développer davantage son cours pour cette année. La

seconde raison qui m'a poussée à entreprendre le développement de mon projet sans entrevue est que les professeurs désiraient obtenir une première ébauche de mon projet pour déterminer s'ils étaient en mesure de m'accueillir pour un de leurs cours. Je devais donc devancer et développer l'élaboration du prototype de cours au détriment des interviews.

Voyons maintenant les réponses plus positives. Pour les collègues qui ont répondu de façon neutre, par exemple, en me donnant les coordonnées d'un professeur en particulier, ou positivement, en manifestant leur intérêt pour mon projet, j'ai fait un suivi téléphonique. Certains m'ont demandé de leur soumettre mon projet par courriel, ce que j'ai fait. Dans d'autres cas, on m'a simplement confirmé que la vidéo était effectivement enseignée, mais à des fins de communication et d'outil pour faire du cinéma, non comme art médiatique. Après de nombreux courriels et appels téléphoniques, j'ai réussi à rejoindre trois personnes m'ayant à la base donné une réponse positive. Une responsable de programme, ouverte à répondre à mes questions, m'a malheureusement dit que je ne pourrais même pas interviewer ses professeurs puisqu'aucun ne touchait la vidéo d'art. La même journée, un professeur de cinéma d'un autre collège m'a offert à peu près la même réponse. Contre toute attente, c'est le 1^{er} septembre 2005, donc un mois après avoir envoyé mes premières demandes aux différents cégeps, que j'ai reçu une réponse positive venant d'une professeure du Collège de Bois-de-Boulogne. Madame Dory Reimer, professeure pour le cours de *Langage visuel II*, qui allait se dérouler au trimestre d'hiver, était potentiellement intéressée à mon projet. Après plusieurs contacts par courriels et par téléphone nous avons finalement convenu que j'expérimenterais un projet de vidéo d'art au trimestre d'hiver 2006 pendant quelques semaines dans le cours *Langage visuel II*, dans le cadre du profil *Arts visuels et nouvelles technologies* du programme d'*Arts et lettres* et que nous le ferions dans une approche collaborative.

Malgré une bonne recherche préalable pour déterminer les cours offerts dans les cégeps de la région de Montréal, la recherche de stage a demandé beaucoup plus de temps et d'efforts que prévu. De plus, en même temps, je travaillais à modéliser mon projet pédagogique, tout en prévoyant plusieurs alternatives pour l'adapter en fonction du cadre académique dans lequel il serait testé. C'est dans ce contexte que j'ai abandonné l'idée de procéder à des interviews.

2.1.2 Développement du projet à partir de modèles pédagogiques existants

Dans cette section, nous verrons les cadres théoriques selon lesquels j'ai développé mon modèle de cours, en me basant sur la définition de Legendre (1993) pour le modèle d'enseignement (voir tableau 2.1 à la page 25).

Did./Péd. Guide ou plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans la tâche [...]. Modèle présentant un agencement spécifique d'activités et d'interventions, et constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement [...]. (p. 861)

Tel que vu au chapitre I, j'ai tout d'abord cerné les éléments qui permettent de définir ce qu'est la vidéo d'art, c'est-à-dire son historique et son langage. Il serait donc important d'intégrer ces aspects propres à la vidéo au modèle d'enseignement.

Puis, pour développer une approche artistique de l'enseignement de la vidéo, je me suis tournée vers la pédagogie du projet comme approche principale. J'ai choisi ce type de pédagogie parce que, «source de motivation, l'approche du projet permet de sensibiliser les étudiants à une proposition et de susciter leur réflexion» (Richard et Dussault, 2005, p. 127). Elle permettrait donc d'amorcer le projet autour de la problématique de la vidéo comme forme d'art. J'y ai ajouté quelques éléments de l'approche Freinet qui allaient me permettre de mieux adapter la pédagogie du projet à la clientèle collégiale grâce aux discussions de groupe.

J'ai choisi de suivre la méthodologie du développement de l'objet, selon la variante collaborative, pour adapter ces approches pédagogiques au contexte collégial. Cette méthode correspond bien aux objectifs de mon projet qui se veut une recherche appliquée. Les étapes qu'elle propose allaient me permettre à la fois de développer un projet et de l'expérimenter. Van der Maren (1995) présente ce type de recherche en quatre étapes qui se recourent et qui peuvent être répétées : l'analyse de marché, l'analyse de l'objet, la préparation et la mise au point (p. 180).

Selon Van Der Maren (1995), après avoir fait l'analyse de marché, on procède à «l'analyse de l'objet qui répondrait ou bien à l'analyse des besoins chez la population-cible, ou bien à l'analyse du concept que l'on souhaite opérationnaliser» (p. 180). Dans le cas de mon projet, j'ai procédé à l'analyse des deux éléments décrits. Premièrement, j'ai établi que le besoin de la population-cible, les professeurs d'*Arts et Lettres* au profil *Arts visuels et nouveaux médias*, est d'intégrer les arts médiatiques à leur cours, que ce soit en première ou en deuxième année du programme, en fonction des apprentissages préalables des élèves. Ensuite, pour ce qui est de l'analyse du concept à opérationnaliser, j'ai consulté et retenu de la documentation à propos de la pédagogie du projet appliquée à l'enseignement des arts et de l'approche Freinet au collégial, ce que nous verrons un peu plus loin.

À l'étape méthodologique de l'analyse de l'objet, nous retrouvons la conceptualisation de l'objet. Cette étape permet de développer l'objet tout en prévoyant des alternatives possibles (étape de la préparation) au moment de le tester.

[On] conceptualise l'objet afin de pouvoir élaborer un modèle, c'est-à-dire une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles il doit répondre; tant pour les composants que pour les exigences, il faut établir un ordre de priorité permettant d'établir la liste ordonnée des éléments que l'on pourrait éventuellement sacrifier advenant des difficultés de réalisation. (Van der Maren, 1995, p. 180)

Les éléments qui composent mon projet sont structurés selon les trois phases de la pédagogie du projet. Chaque phase se compose de plusieurs éléments adaptables et variables selon le contexte d'enseignement de chaque projet. Pour la pédagogie du projet artistique, je me suis référée à la version adaptée aux arts, développée par Richard et Dussault (2003).

In our specific model, it is adapted to the learning process specific to art by insisting on the creative process, material form, critical reflection, expressive and contextualised content. It integrates aesthetic and critical inquiries at all stages, based on different research projects and educational practices [...]. (p. 24)⁴

⁴ Notre modèle spécifique est adapté au processus d'apprentissage spécifique aux arts en insistant sur le processus créatif, l'aspect formel, la réflexion critique, l'aspect expressif et contextuel du contenu. Il intègre le questionnement esthétique et critique à chaque phase, basé sur différents projets de recherche et pratiques éducatives [...]. (Ma traduction)

Les différentes phases consistent en l'exploration d'une proposition, l'élaboration d'un projet, pour terminer avec la diffusion dans un dispositif de présentation (p. 25). Chacune de ces phases est conçue pour que l'élève chemine dans sa réflexion critique et esthétique à chaque étape du projet artistique proposé.

Pour résumer la phase I, l'exploration d'une proposition, l'élève est invité à recueillir des informations sur le sujet pour les analyser. Le but de cette phase est de faire émerger des idées grâce à une meilleure compréhension du langage artistique et du thème à exploiter. Les élèves déterminent à ce moment la direction que le projet prendra.

Quant à la phase II, l'élaboration du projet, elle permet de réaliser un projet selon une intention préalable. Voici comment les auteurs la résument :

La phase suivante, l'élaboration du projet, comprend les étapes de la conception, de la planification, de la préparation, de la production et de l'évaluation, qui engagent directement l'apprenant dans les démarches pédagogique et artistique. Il s'agit de permettre l'appropriation de la démarche et une expression collective par la collaboration entre pairs et la mise en réseau des ressources culturelles, humaines et matérielles, que le projet soit individuel ou collectif. (Richard et Dussault, 2005, p. 132)

La phase III, la diffusion dans un dispositif de présentation est la dernière. Elle consiste donc à faire un retour sur le projet, à l'aide d'une présentation de la création devant tout le groupe. L'importance est donc mise sur le partage des acquis de chaque équipe grâce à leur cheminement à travers le projet réalisé.

J'ai choisi cette pédagogie car elle demande une grande part d'autonomie au niveau de la gestion du temps, ce à quoi les élèves sont habitués en arts visuels, dès la première session. Par contre, la contrainte de travailler en équipe est un élément nouveau pour eux. De plus, l'aspect de la stimulation de la réflexion en pédagogie du projet était particulièrement intéressant puisqu'il allait s'agir, pour les élèves du collégial, d'un premier contact avec la vidéo d'art. Mon projet initial se développerait donc autour des trois phases de la pédagogie du projet et de certains éléments de l'approche Freinet. La proposition à laquelle je soumettrais les élèves dans mon projet était la suivante : la découverte de l'art vidéo en tant qu'art médiatique.

En sachant dès le départ que je n'aurais probablement que quelques semaines pour l'expérimentation en milieu collégial et ne connaissant pas à l'avance le contexte dans lequel le projet s'insérerait, j'ai tout de suite mis de côté certaines options de la pédagogie du projet et fait une liste de priorités pour d'autres, tel que nous le verrons au Chapitre III.

Comme nous le verrons dans mon projet initial, c'est principalement l'aspect des discussions dirigées que j'ai retenu de l'approche Freinet telle qu'adaptée au collégial par Belleau (1999). Dans cette approche, l'enseignant occupe un rôle de guide au sein du groupe et n'est plus l'unique source du savoir. C'est donc par des discussions de groupe que les élèves trouvent eux-mêmes les éléments de langage. Selon Belleau (1999), «découvrir pour apprendre, c'est s'appuyer sur le questionnement des élèves, c'est favoriser le tâtonnement expérimental. Communiquer et s'exprimer, c'est apprendre à poser des questions, c'est échanger de l'information, c'est transmettre des résultats» (p. 31).

Cette façon de percevoir l'échange de réflexions et de savoirs s'intègre très bien à la pédagogie du projet qui vise justement à susciter la réflexion. J'ai alors intégré des discussions de groupe aux étapes I et III pour faire émerger un maximum d'observations et de critiques de la part des élèves.

Une fois les fondements pédagogiques choisis, nous arrivons à la troisième étape méthodologique selon Van der Maren : la préparation. J'ai travaillé avec l'approche collaborative comme variante du développement de l'objet. Cette approche est basée sur l'interaction entre la recherche et la pratique.

En fait, le chercheur vise une production de connaissances qui inclue et tienne compte du point de vue du praticien et des contraintes de son contexte d'action. De même, on pourrait dire que le praticien vise un développement de pratique qui soit éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissance. (Desgagné et al., 2001, p. 39)

Dans une perspective de collaboration, j'ai demandé à Madame Dory Reimer, professeure au Collège de Bois-de-Boulogne de travailler à l'adaptation du projet d'intervention pédagogique avec moi, dans le cadre d'un stage réalisé dans son cours de langage visuel II à la session d'hiver 2006. Nous avons révisé les deux premières étapes de mon projet initial, que nous verrons au chapitre III, pour l'adapter au contexte de son cours et à la durée du

projet. C'est donc ensemble que nous avons élaboré, par un compromis entre mon intention de départ et ses méthodes habituelles d'enseignement, différentes solutions et alternatives. C'est à cette étape de préparation que j'ai développé mes outils didactiques, tels que la présentation Powerpoint⁵ (voir Appendice D, DVD-rom), les pistes de discussion, la grille d'évaluation (voir Appendice B), et que j'ai fait le choix des vidéos à présenter.

L'étape de la mise au point de l'objet selon Van der Maren, s'est concrétisée en un stage d'enseignement de quatre semaines qui a permis l'essai du prototype du projet. Au terme de ce projet, Madame Reimer et moi avons procédé à l'évaluation des vidéos produits par les élèves. Tout au long du projet mais, principalement, suite à l'évaluation finale, nous avons échangé à propos des points positifs et ceux à améliorer ou à modifier. Les conclusions que nous en avons tirées me serviront à améliorer le projet en vue d'une prochaine expérience d'enseignement ou pourront servir de base à une autre recherche sur un sujet connexe.

Pour conclure, j'ai tout d'abord observé l'état actuel de l'enseignement de la vidéo au collégial pour déterminer la forme que mon projet allait prendre. Cette observation m'a également servie de base pour procéder à la recherche d'un établissement où je pourrais expérimenter mon approche pédagogique. Le plan de travail que je m'étais donné pour la recherche d'un lieu de stage s'est modifié pour tendre vers une recherche plus instinctive vu la complexité du processus. La méthodologie du développement de l'objet telle que décrite par Van der Maren (1995) a été utilisée pour élaborer mon approche pédagogique. Avec les observations que j'avais faites et mon choix de méthodologie, j'ai travaillé avec les fondements théoriques de la pédagogie du projet adapté aux arts par Richard et Dussault (2003 et 2005) et l'ai associée à quelques éléments de l'approche Freinet. L'approche collaborative s'est avéré un très bon choix. La professeure n'avait pas l'habitude d'enseigner l'art vidéo et elle considérait qu'elle manquait de connaissances à ce sujet. De mon côté, elle

⁵ Un *Powerpoint* est une présentation de type diaporama électronique conçue à l'aide du logiciel *Microsoft Powerpoint*, projetée sur un écran ou un mur, aussi appelée présentation assistée par ordinateur (PréAO).

m'offrait la possibilité de donner moi-même les cours pour acquérir de l'expérience d'enseignement. Les bases ont alors été posées pour bâtir et expérimenter l'approche artistique privilégiée pour enseigner la vidéo d'art au collégial.

Tableau 2.1
Développement du projet à partir de modèles pédagogiques existants

Étapes méthodologiques du développement de l'objet selon Van der Maren	Développement du projet pédagogique	Résultat
Analyse du marché	<ul style="list-style-type: none"> - Observation de l'état actuel de l'enseignement de la vidéo d'art - Recherche de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de cours dédié à l'enseignement de la vidéo d'art dans les programmes d'Arts et Lettres au profil arts visuels - Milieu d'expérimentation; Collège de Bois-de-Boulogne, cours de <i>Langage visuel II</i> avec Mme Dory Reimer
Analyse de l'objet <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation de l'objet - Modélisation de l'objet 	Choix des cadres théoriques <ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie du projet adaptée aux arts de Richard et Dussault - Discussions de groupe inspirées de l'approche Freinet 	Modèle pédagogique <ul style="list-style-type: none"> - Phase I : exploration d'une proposition avec discussion de groupe - Phase II : élaboration du projet - Phase III : diffusion dans un dispositif de présentation avec discussion de groupe
Préparation de l'objet <ul style="list-style-type: none"> - Élaboration des stratégies alternatives de réalisation - Évaluation des stratégies par simulation - Choix et construction des prototypes 	Développement et adaptation du projet pédagogique selon la variante de l'approche collaborative de Van der Maren.	Révision, adaptation et élaboration de stratégies alternatives des trois phases du modèle pédagogique avec Mme Reimer, la professeure titulaire.
Mise au point <ul style="list-style-type: none"> - Essai du prototype - Évaluation et ajustements 	Essai d'implantation du projet dans le cours de Langage visuel II au Collège de Bois-de-Boulogne pendant 4 semaines.	Analyse du déroulement du projet. Élaboration de stratégies d'ajustement dans le but d'améliorer le projet.

CHAPITRE III

LE PROJET D'INTERVENTION EN ART VIDÉO AU COLLÉGIAL

Dans ce chapitre, je présenterai un projet d'intervention pédagogique bâti dans le but de trouver une approche artistique de l'enseignement de la vidéo au collégial. Ensuite, nous verrons comment s'est déroulé l'essai du projet en quatre semaines au Collège de Bois-de-Boulogne auprès des élèves du cours de *Langage visuel II*. Puis, nous examinerons comment, lors des trois derniers cours et des ateliers hors-cours, j'ai filmé et interviewé les élèves au sujet de leur cheminement dans l'exploration de la vidéo d'art.⁶

3.1 Projet initial

Suite à mes observations sur le milieu québécois d'enseignement des arts visuels au collégial (voir section 2.1), j'ai constaté l'absence de l'enseignement de l'art vidéo dans la majorité des établissements, ce qui m'a amené à me questionner sur la façon de l'enseigner dans un tel contexte. Le modèle de cours que j'ai développé au cours de cette recherche pour répondre à ce problème a pour but d'initier les élèves au langage et à la production d'une vidéo d'art.

Lors de mes observations, j'ai constaté que la vidéo devrait souvent être intégrée dans un cours de langage ou de création, mais ne peut pas bénéficier d'un cours à elle seule étant donné la structure actuelle du programme d'*Arts et Lettres*. À mon avis, les éléments qui influenceront l'intégration d'un projet vidéo dans le cursus d'un cours de langage visuel, par

⁶ Ce documentaire se trouve sur le DVD-rom (appendice D); il est complémentaire à ce chapitre et au chapitre suivant.

exemple, seront le temps disponible pour réaliser ce projet, ainsi que la disponibilité des ressources matérielles et humaines sur les lieux, c'est-à-dire les techniciens en audiovisuel et le professeur.

La variable du temps est primordiale à considérer. Si le professeur n'a que quelques semaines pour faire un projet de vidéo, l'ampleur du projet ne sera certainement pas la même que s'il avait tout un trimestre. Par exemple, un projet d'installation vidéo demanderait beaucoup plus de temps qu'un projet de monobande.

Ceci amène aussi à considérer le contenu du cours dans lequel il sera intégré. Le projet de vidéo sera différent s'il doit suivre un même thème que les autres projets, s'il doit absolument interagir avec d'autres arts ou, encore, s'il est traité seul. Par exemple, intégrée dans un cours du profil *Arts visuels*, la vidéo peut aisément s'agencer à d'autres travaux que les élèves ont faits auparavant.

Ensuite, la disponibilité du matériel audiovisuel pour présenter des vidéos, la disponibilité et le nombre de caméras, de même que l'accessibilité aux salles de montage pour les élèves sont des éléments à considérer. Puisque ces ressources matérielles sont variables d'un collège à l'autre, on doit prévoir des alternatives et des modifications au projet pour l'adapter à ces contraintes. De plus, il faut prévoir des ateliers avec les techniciens audiovisuels si les élèves n'ont jamais utilisé l'équipement ou le logiciel de montage de ce cégep. Au moment où les élèves seront en salle de montage, il serait également intéressant que le professeur aille discuter du projet avec l'équipe pour s'assurer que leur création réponde aux objectifs du projet.

Pour répondre à ces besoins, j'ai formulé mon projet initial, qui se trouve à être le prototype tel que présenté plus tard à Madame Reimer, selon les trois phases de la pédagogie du projet artistique. Ce modèle de cours d'initiation à la vidéo se situe dans la modélisation de l'objet selon Van der Maren (1995), soit avant ma première rencontre avec Madame Reimer. Il a subi quelques modifications, que nous verrons plus loin (voir section 3.2), pour s'adapter aux possibilités et aux contraintes du cours de *Langage visuel II*.

Le but de mon projet est d'introduire les élèves d'un cours de vidéo de niveau collégial à la vidéo en tant qu'art et au langage vidéographique. Les objectifs spécifiques sont de permettre aux élèves d'acquérir les notions reliées au langage vidéographique, de produire une vidéo d'art en y intégrant ces notions et de développer leur capacité à analyser ce type d'œuvre en exprimant clairement leurs réflexions à leurs pairs.

Telle que déjà mentionné au chapitre II, j'ai basé les étapes de mon intervention éducative sur les phases de la pédagogie du projet artistique telles qu'exposées dans Richard et Dussault (2003 et 2005). J'ai adapté ce modèle existant aux besoins anticipés du milieu d'intervention. Je suggère une approche progressive de la pédagogie du projet puisque je ne connais pas toutes les informations du contexte d'enseignement et qu'il ne sera peut-être pas possible d'exécuter tous les éléments de chaque étape. Ultérieurement, les paramètres pourraient être modifiés en fonction du cours dans lequel ce projet s'insérerait, comme nous le verrons en 3.2.

La phase I de la pédagogie du projet artistique comporte l'exploration du sujet et le choix des avenues à explorer. Étant donné la courte durée de mon intervention pédagogique, j'ai choisi de ne pas faire effectuer une recherche documentaire à propos de la vidéo d'art par les élèves parce que cela aurait demandé beaucoup de temps. J'ai proposé plutôt que, du premier cours jusqu'au montage, les élèves produisent un journal visuel, composé d'images fixes ou mouvantes qu'ils trouvent inspirantes. Ils pourraient utiliser cette recherche personnelle au moment de capturer les images ainsi qu'au montage.

À la phase II, les élèves produiraient, en équipe de deux à quatre, une vidéo d'art d'une durée approximative de deux minutes où ils mettraient en application les notions théoriques et esthétiques acquises. Il était prévu que mon expérimentation avec les élèves s'échelonne durant au moins trois semaines, dans le cas où il y aurait un cours de trois heures par semaine.

En guise de documentation spécifique au projet, j'avais planifié une présentation des vidéos d'art qui illustrerait clairement les principaux éléments du langage vidéographique tel que décrits par Dubois (1995). Ceci découle du fait que la plupart des élèves n'ont jamais visionné de vidéos d'art, selon ce que j'ai déduit de mes discussions avec des professeurs lors

de ma recherche de stage. Madame Reimer me confirmera plus tard qu'il s'agit bien du cas de ses élèves. Comme je l'ai mentionné auparavant, pour ceux qui cheminent dans les profils d'arts visuels, le programme est surtout axé sur les arts visuels en tant que tels et non sur les arts médiatiques.

Il existe une très grande variété de styles d'œuvres vidéographiques. Pour que les élèves se fassent une bonne idée des possibilités qu'offre cet art, je crois qu'il est intéressant de les initier à des œuvres qui illustrent plusieurs facettes du langage. Il y a un choix incroyable de genres à explorer. Pour ne nommer que quelques styles différents, il y a des œuvres plus expérimentales, d'autres avec intégration d'images de synthèses, certaines multidisciplinaires. On peut trouver des vidéos avec une trame narrative déconstruite, exposant un point de vue critique ou même humoristique et tant d'autres. Chaque vidéo peut être choisie pour une qualité différente qu'elle possède. Par exemple, une vidéo peut illustrer le procédé d'incrustation, alors qu'une autre amène l'idée d'image totalisante, une autre présente un rythme particulier dans le mixage des images et une autre encore peut proposer l'idée d'interaction avec un autre art.

À mon avis, plus les élèves verront de vidéos, mieux ils comprendront toutes les possibilités de l'art vidéo. C'est pourquoi, j'ai choisi de présenter un échantillonnage de divers types et styles de vidéos (voir la liste des titres présentés en Appendice E). Pour les monobandes, j'avais prévu présenter les œuvres en entier ou seulement un extrait sur un moniteur. Pour les installations, j'ai intégré des photos de ces œuvres à ma présentation *Powerpoint* (voir Appendice D, DVD-rom).

Suite au visionnement des vidéos d'art, nous arriverons à l'étape où il s'agit de dégager un concept artistique, c'est-à-dire les éléments du langage vidéographique, à partir de la recherche documentaire. Pour cette étape, je me suis inspirée de l'approche pédagogique de Freinet appliquée au collégial par Belleau (1999). Par une discussion en sous-groupes, j'amènerais les élèves à trouver eux-mêmes les principaux éléments qui caractérisent le langage vidéographique. La discussion se terminerait par un retour avec le groupe entier, sur les réflexions des sous-groupes. Tout en dirigeant la discussion, je compléterais avec les éléments qui n'auraient pas été mentionnés par les élèves.

Suite à la discussion et en conformité avec la première phase du projet, le groupe aurait à déterminer un thème général à partir duquel ils auront à travailler. Ceci pourrait être fait sous forme de *webbing* ou d'arbre d'idées (Richard et Dussault, 2005, p. 132), par exemple. À la phase suivante, chaque sous-groupe choisirait la façon dont il développera le thème principal dans sa production.

La deuxième phase de la pédagogie du projet artistique touche la planification et l'élaboration des projets. Les élèves devront expérimenter eux-mêmes la vidéo d'art en planifiant et en réalisant, en équipe, une vidéo d'environ deux minutes. Belleau (1999) soulève d'ailleurs la question du travail en équipe en disant qu'il «ne faut pas négliger cet aspect, une réalité incontournable du marché du travail. Dans ce contexte, il y a là un apprentissage à réaliser : apprendre à travailler en équipe» (p. 32). Même si un artiste vidéaste peut travailler seul, il aura besoin, à l'une ou l'autre des étapes de production, d'avoir recours aux services d'un spécialiste, que ce soit pour le tournage, le montage du son ou, simplement, le transfert final.

À mon avis, il est indispensable que les élèves produisent eux-mêmes une vidéo. Il s'agit d'une raison pour laquelle j'ai choisi de construire mon approche selon la pédagogie du projet appliquée aux arts : la production d'une œuvre est incluse dans cette méthode d'enseignement. En effet, connaître le langage vidéographique et son histoire, ainsi que l'utilisation des équipements audiovisuels ne garantit pas la compréhension de l'art vidéo. Il faut donc permettre aux élèves d'expérimenter la création vidéographique pour qu'ils en saisissent le fonctionnement.

À cette étape de la phase II, des ateliers techniques (Richard et Dussault, 2003, p. 28) seront intégrés au besoin. Ces ateliers pourraient porter sur le montage vidéo, l'expérimentation de l'utilisation de la caméra ou d'autres techniques à perfectionner. Ils pourront être organisés en fonction des connaissances techniques déjà acquises par les élèves et de celles qui seraient nécessaires d'acquérir en vue de la réalisation des projets. En équipe, les élèves devront planifier le contenu, l'horaire de tournage, les rôles occupés par chacun, de même que l'horaire de montage pour compléter leur vidéo dans les délais prévus. La professeure titulaire et moi, demeurerons disponibles pour guider et répondre aux questions des élèves

tout en observant la dynamique et l'avancement des projets de chaque équipe lors de «cliniques de projet».

La troisième et dernière phase du projet se compose de la présentation et de l'évaluation des projets. Il s'agit à cette étape de faire un retour sur le projet terminé. Encore inspirée par Freinet, j'ai proposé de présenter les films de chaque équipe et d'engager une discussion de groupe pour voir quels éléments de langage ont été utilisés et voir ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné. Cette discussion sera guidée de façon à faire réfléchir les élèves sur leur démarche artistique et sur l'utilisation du langage vidéographique. Après chaque vidéo, les élèves, à l'exception de l'équipe qui a réalisé l'œuvre, pourront se prononcer sur ce qu'ils viennent de voir. Ensuite, l'équipe expliquera ce qu'elle a voulu faire. De cette façon, il sera possible de constater ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas produit le sens désiré.

Puisqu'au moment de l'élaboration du projet d'intervention je ne connaissais pas encore le contexte dans lequel le prototype serait mis à l'essai, j'avais prévu quelques variantes dans les critères à fournir aux élèves pour la production de leur vidéo. Les éléments que j'ai déterminés comme étant indispensables à la réalisation du projet comprennent la réalisation individuelle d'un journal visuel, la présentation de vidéos d'art aux élèves, les discussions de groupe aux phases I et III, le choix d'un thème en groupe et la production d'une vidéo. Les éléments variables ou modifiables, selon la durée du projet et le contexte, touchent surtout le travail d'équipe : le nombre d'élèves par équipe, les discussions en sous-groupes ou avec tout le groupe, ainsi que les ateliers techniques adaptables aux besoins de chaque équipe. Également, des exercices de caméra et de prise de son pourraient être intégrés. La durée de chaque phase pourrait également être réévaluée selon le temps disponible, une auto-évaluation des élèves pourrait s'ajouter suite à la présentation finale.

Les consignes exigées pour la production vidéo peuvent aussi être modifiées selon les objectifs qui seront déterminés avec le professeur. Parmi les variables, nous pouvons considérer de permettre ou non le repiquage d'images enregistrées à la télé ou tirées d'une autre œuvre. Une autre option est que chaque élève puisse tourner des images sous forme d'échantillonnage visuel, qu'il devra mettre en commun à l'étape du montage. Du côté du

son, il est possible de laisser une plus ou moins grande liberté comme, par exemple, celle d'interdire de mettre une seule chanson en fond sonore pour éviter l'effet «vidéoclip».

C'est donc de pair avec ma recherche de stage que mon projet s'est développé. En me basant sur la méthodologie du développement de l'objet telle que décrite par Van der Maren (1995), j'ai prévu des stratégies alternatives pour chaque phase décrite dans la pédagogie du projet de façon à adapter mon intervention pédagogique aux exigences et au contexte scolaire du collège où j'interviendrais. La recherche d'un lieu de stage a demandé beaucoup de persévérance et de patience et a été très complexe malgré une bonne préparation. Une fois trouvé, j'ai travaillé en collaboration avec Mme Reimer pour adapter mon projet initial au contexte de son cours de langage visuel. Il me restait ensuite à modifier certains éléments selon la durée prévue de trois semaines pour ce projet auprès des élèves d'*Arts et Lettres*, profil arts visuels et nouvelles technologies du Collège de Bois-de-Boulogne.

3.2 Adaptation du modèle de cours

Lorsque j'ai présenté mon projet initial à Mme Reimer, elle était très ouverte à toutes mes suggestions. Nous avons ensuite discuté de la place qu'allait prendre le projet de vidéo d'art dans son cours. Finalement, nous avons trouvé des compromis à partir du prototype que je lui ai soumis pour que ce cours soit facilement adaptable s'il y avait des imprévus, mais que les éléments principaux se déroulent comme prévus.

Le cours de *Langage visuel II*⁷ se divise en plusieurs projets qui durent en moyenne deux semaines. La description du cours énonce les objectifs à atteindre tout en laissant une grande place à la forme que pourront prendre les projets qui le composent :

⁷ La description du cours se retrouve dans le *Guide de l'étudiant 2006-2007* disponible sur le site Web du Collège de Bois-de-Boulogne.

Expérimenter et explorer différents procédés et techniques du domaine des arts. Produire des images à deux et trois dimensions en fonction des contraintes théoriques et techniques relatives au contenu des cours. Utiliser et manipuler différents matériaux et différentes techniques de création. Réaliser une production artistique. (Collège de Bois-de-Boulogne, p. 104)

Madame Reimer m'a expliqué que, puisque les nouvelles technologies devaient trouver leur place à l'intérieur de ce cours, elle souhaitait intégrer un projet d'art vidéo. La vidéo devait donc s'insérer entre un projet de photo et un projet de sculpture. Nous avons convenu que le projet allait durer trois semaines en tout avec la possibilité de le prolonger sur une partie du cours à la quatrième semaine si les présentations des projets vidéo n'étaient pas terminées.

Lors de l'adaptation du projet en collaboration avec Madame Reimer, la première chose que nous avons évaluée est la formation des équipes. Le groupe était composé de seulement dix-sept élèves habitués à travailler seul. De plus, ce collège possède suffisamment de caméra pour que chaque élève puisse en emprunter une. Mais comme je tenais à ce que les élèves travaillent en équipe pour apprendre à communiquer leurs idées, nous en sommes arrivés à un compromis : les élèves allaient travailler deux par deux. Si certains le voulaient, nous laissions la possibilité de se regrouper jusqu'à quatre membres par équipe. De plus, vu le petit nombre d'élèves, il n'y aurait pas de discussions en sous-groupes aux phases I et III : nous dirigerions les discussions avec tout le groupe afin de laisser plus de temps pour la réalisation des autres étapes.

Considérant que le projet se déroulerait sur trois semaines, il fallait réussir à couvrir une phase entière chaque semaine. J'ai donc préparé mes cours avec une limite de temps bien stricte pour chaque étape. Ceci impliquait également que les élèves auraient beaucoup de travail à faire en dehors des heures de cours puisqu'ils allaient disposer seulement d'une période de trois heures en classe pour la deuxième phase. Mme Reimer m'a rassuré à ce sujet en précisant que les élèves étaient habitués de travailler plusieurs heures en dehors des cours à leurs projets. Le cours a une pondération de 1-2-3 : c'est-à-dire que pour chaque période de cours, une heure est consacrée à l'enseignement, deux heures aux stages, aux laboratoires ou aux expérimentations et trois heures de travail personnel sont nécessaires hors classe. (Collège de Bois-de-Boulogne, 2006, p. 104)

De plus, elle s'est assurée que les salles de montage vidéo, communes à tous les élèves d'*Arts et Lettres*, seraient toutes libres entre la première et la troisième semaine du projet. Les élèves devraient tout de même réserver une salle de montage et l'équipement nécessaire auprès des techniciens audiovisuels. Le matériel à leur disposition comprend des caméras vidéo Hi-8, des salles de montage avec ordinateur Mac, équipées du logiciel iMovie, ainsi que différents périphériques tels un moniteur et un magnétoscope VHS.

Puisqu'une grande partie du travail allait se faire en dehors des heures de cours, il devenait très compliqué d'organiser des ateliers ou des cliniques. Nous avons plutôt décidé d'utiliser au maximum toutes les personnes ressources du milieu. Les techniciens en audiovisuels allaient être présents et disponibles pour toutes les questions et les problèmes techniques des élèves tout au long du projet. Pour les problèmes organisationnels et les questions sur l'aspect théorique du langage vidéographique, j'allais toujours être disponible en personne au collège le plus souvent possible, sinon je répondrais aux questions par courriel dans un bref délai.

Toujours en tenant compte de la courte durée du projet, nous avons déterminé que la production vidéographique devait être une monobande d'au plus trois minutes. Une installation vidéo aurait demandé trop de temps et de ressources matérielles, en détournant les élèves du langage vidéographique proprement dit. De plus, la durée devait être courte pour que tout le monde ait le temps de compléter le montage à temps pour le troisième cours et que nous ayons le temps de discuter de toutes les œuvres. Pour ce qui est du repiquage d'images, nous en discuterions avec les élèves si une équipe souhaitait en utiliser. Nous n'avons pas donné de consignes pour le son puisque nous n'avions pas le temps d'élaborer ce sujet avec les élèves.

3.3 Déroulement du cours

Après avoir modifié mon projet initial en fonction du cours dans lequel il allait s'intégrer, l'essai de ce prototype adapté s'est déroulé sur quatre cours en classe, plutôt que trois comme prévu dans le projet initial, c'est-à-dire du 22 février 2006 au 15 mars 2006, à raison d'un cours de trois heures par semaine. À cela, j'ai ajouté une rencontre préliminaire avec tout le

groupe d'élèves quelques semaines avant le début du projet et plusieurs ateliers avec les équipes, hors cours, à l'étape de la conception. Après quelques échanges avec Madame Dory Reimer, la version finale du projet a pris forme et était prête à être mise à l'essai. Dans cette section du texte, nous suivrons chronologiquement ce projet.

Le groupe était composé de dix-sept élèves de première année d'*Arts et Lettres* qui suivaient le cours de *Langage visuel II*, dans le cadre du profil *Arts visuels et nouvelles technologies*. Dans le cadre de ce cours, les élèves ont l'occasion de toucher plusieurs arts au cours de la session. Chaque projet dure deux ou trois semaines et porte sur un langage et une technique artistique différente.

C'est donc le 1^{er} février 2006, lors de la rencontre préliminaire, que j'ai présenté le projet aux élèves pour la première fois. Je leur ai brièvement présenté le contenu des cours que j'allais leur donner dans quelques semaines et le contexte de mes recherches. Nous étions alors à trois semaines avant le premier cours de vidéo d'art. Je leur ai proposé de commencer à faire un journal visuel qui leur servirait de source d'inspiration pour le projet vidéo. J'ai limité ma définition du journal visuel à un recueil d'images qui allaient les inspirer soit par les couleurs, les formes, le sujet. Il pouvait être composé de photos, découpures de journaux, de revues, d'images provenant de l'Internet, de dessins ou de croquis, accompagnés de pensées ou de réflexions s'ils le souhaitaient. Le format pouvait aller du cahier à croquis aux feuilles reliées ou même à un collage, la seule limite étant que ce soit facile à transporter. Ce journal allait faire partie de la première phase du projet et serait évalué avec la vidéo produite.

Le premier cours a eu lieu le 22 février 2006. Selon la pédagogie du projet, la première phase est composée de l'exploration du sujet et du choix des avenues à explorer. Puisque la durée du projet était seulement de trois semaines, j'ai choisi de donner un cours principalement magistral pour la première partie de la période. À l'aide d'un document visuel *Powerpoint* (voir DVD-rom, Appendice D) que j'ai créé, j'ai présenté un bref historique de la vidéo et abordé les différents types de vidéos, de la monobande à l'installation, tel que je l'ai fait dans ce texte au Chapitre I. J'ai choisi de concevoir une présentation *Powerpoint*, projetée sur un mur pour plusieurs raisons: les points importants de chaque élément peuvent y être organisés de façon claire et bien visible et, de plus, Madame Reimer m'avait averti que ses élèves

n'aimaient pas prendre des notes et il n'y avait pas de tableau pour écrire dans le local de cours.

En deuxième partie du cours, j'ai présenté trois vidéos d'art qui illustraient chacune des caractéristiques et des éléments de langage particuliers à l'art vidéo en guise de recherche documentaire. Après chaque projection, les élèves ont discuté de ce qu'ils avaient remarqué et retenu, toute la classe ensemble. Le but de cette discussion était de susciter une réflexion de groupe pour tenter de déterminer quels sont les éléments qui permettent de définir la vidéo d'art. J'ai alors dirigé la discussion en donnant des pistes de réflexion, mais en laissant les élèves chercher et exprimer librement ce qu'ils avaient compris ou vu. Je guidais leurs réflexions vers l'observation du rythme de montage, des divers éléments visuels tels que la couleur et la composition de l'image, ainsi que le sens créé par ces composantes esthétiques. Plusieurs éléments de langage sont ressortis lors de cette réflexion de groupe, souvent dans d'autres termes que ceux donnés par Dubois (1995), mais dans un même ordre d'idées. Les idées se complétaient d'une intervention à l'autre et la réflexion a progressé vers une meilleure compréhension de la matière. J'ai ensuite complété, expliqué et donné les définitions de chaque élément de langage dans la suite de ma présentation *Powerpoint*.

Pour conclure la phase I et le premier cours, les élèves se sont séparés en équipe de deux à quatre pour discuter des thèmes qui se dégagent de leurs journaux visuels. Nous avons fait le choix de laisser les équipes se former spontanément puisqu'ils n'étaient en moyenne que deux par équipe. Ils ont conservé un ou deux thèmes par équipe. Sur une grande feuille affichée à l'avant, j'ai écrit tous les thèmes et nous avons ensuite trouvé des regroupements possibles sous forme d'un arbre à idées improvisé. Après discussion, le groupe a décidé presque unanimement que le thème serait les émotions, un thème qui leur laissait une grande liberté.

J'ai ensuite donné les paramètres du projet de création vidéo qu'ils avaient à réaliser dans les prochaines semaines. Madame Reimer et moi avons déterminé conjointement les consignes à observer en tenant compte du délai de réalisation et du déroulement habituel du cours. La vidéo devait être une monobande d'une durée de trente secondes à trois minutes. Il y a deux raisons à cette première restriction. Tout d'abord, la durée du projet ne permettait pas de faire

une production de plus grande envergure. Ensuite, la création d'une installation vidéo ou d'une vidéo-performance aurait requis l'utilisation d'autres arts, alors que le langage vidéographique est suffisamment complexe à cerner. Donc le choix d'une monobande nous semblait le plus approprié. Puisque les élèves étaient habitués à travailler individuellement, j'ai ensuite dû expliquer pourquoi le travail devait se faire en équipe, le but étant d'apprendre à communiquer pour expliquer les images et les sons que l'on a en tête. Souvent l'artiste vidéo doit demander l'aide d'un spécialiste à une étape ou l'autre de son projet, il doit alors être en mesure d'expliquer clairement ce qu'il souhaite créer. En tenant compte du thème, les élèves devaient donc réaliser une courte vidéo d'art en utilisant divers éléments du langage vidéographique. En quittant le cours, ils pouvaient commencer à planifier leur projet de création vidéo qu'ils auraient à élaborer la semaine suivante pendant le cours.

Au deuxième cours, le 1^{er} mars 2006, nous avons entamé la deuxième phase du projet : soit la planification et l'élaboration des vidéos à réaliser. Au début du cours, j'ai choisi de présenter à tous les élèves quatre autres vidéos d'art de styles différents, car la plupart n'avaient jamais vu ce genre d'œuvres avant le cours précédent. Nous avons discuté très brièvement de ces vidéos puisque le cours était plutôt consacré au travail en équipe pour développer les idées et planifier le tournage et l'horaire de montage. C'est à ce moment que j'ai commencé à filmer et interviewer les élèves au sujet du développement de leurs idées. Madame Reimer et moi avons supervisé tour à tour chaque équipe, pour échanger avec les élèves afin de nous assurer de la cohérence et de la faisabilité des projets. Plusieurs équipes ont dû réajuster leurs idées de départ suite à nos observations. Entre autres, plusieurs groupes voulaient raconter une histoire d'une manière très cinématographique. Nous avons alors rappelé que le langage vidéographique servait à illustrer autrement ce que l'on voulait montrer ou raconter. Dans le même sens, nous avons souvent constaté le désir chez les élèves d'inclure des effets spéciaux de transformation de l'image (couleur, vitesse, déformation, etc.) seulement parce qu'ils trouvaient que c'était plus joli, sans penser que le sens de leurs images en serait modifié. Nous avons dû examiner avec eux l'impact qu'aurait de tels éléments sur la compréhension du spectateur face à leur vidéo.

En quittant le deuxième cours, les élèves devaient aller réserver une salle de montage et m'informer par courriel de leur horaire pour que je puisse aller les suivre dans leur mixage

d'images en guise d'atelier technique. Le tournage et le montage devaient se faire hors cours vu la courte durée du projet et la disponibilité des salles de montage et des caméras. Je n'ai pas reçu tous les horaires de montage comme il était demandé, mais c'était à prévoir comme me l'avait mentionné Madame Reimer. Certaines équipes étaient plutôt désorganisées au niveau de leur emploi du temps. En tenant compte de leur horaire de montage et de mon horaire personnel, j'ai tout de même réussi à accompagner en atelier quatre des sept équipes. Les deux techniciens audiovisuels du collège étaient toujours disponibles lors du mixage d'images pour répondre aux nombreuses questions techniques des équipes. Pour ma part, j'ai plutôt répondu à leurs questions touchant la façon d'articuler les images. Toujours en suscitant leur réflexion plutôt qu'en leur donnant des réponses directes, les élèves ont pu discuter avec moi des éléments vus en classe de façon à les appliquer à leur vidéo. Tout en filmant les élèves, je leur ai posé des questions sur leur expérience de tournage et de montage. J'ai alors constaté que quelques équipes n'avaient pas travaillé en équipe tout au long du projet, mais s'était plutôt séparé les tâches. Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse des résultats au chapitre suivant.

À l'approche du troisième cours qui devait être la phase III selon la pédagogie du projet artistique, c'est-à-dire la diffusion des projets, plusieurs équipes n'avaient pas complété leur vidéo car elles avaient sous-estimé le temps nécessaire au mixage. Madame Reimer a alors pris la décision, en me consultant sur mon horaire, de rallonger le projet d'une semaine pour que les équipes retardataires bénéficient elles aussi d'une discussion de groupe pour analyser leur vidéo. La troisième phase s'est donc déroulée en deux semaines, ce qui allongea le projet jusqu'au 15 mars 2006. À la troisième semaine, quatre équipes ont présenté leurs créations au groupe; à la quatrième, les trois autres équipes ont fait de même. La phase III comprend la présentation des créations et l'évaluation en groupe, que j'ai choisie de faire par une discussion. Après chaque présentation, la parole était donnée à tout le groupe excluant l'équipe qui avait fait cette vidéo. Sous forme de discussion, nous avons analysé la forme et le contenu de chaque vidéo. Les élèves qui choisissaient d'intervenir ont tous amené des observations très constructives. Des points positifs et négatifs sont ressortis pour chaque création. Ensuite, l'équipe qui avait réalisé la vidéo en parlait au groupe en mentionnant son intention, les difficultés rencontrées et les aspects dont elle était fière. Nous avons alors

analysé ce qui avait bien et moins bien fonctionné par rapport à l'utilisation des éléments de langage pour créer le sens désiré. Je reviendrai plus longuement sur certains éléments de ces discussions dans l'analyse des résultats (voir le documentaire sur le DVD-rom, Appendice D).

Lors de la quatrième semaine, seulement le tiers du cours était dédié à la présentation de vidéo puisque les élèves devaient passer à l'étude d'un autre art. Après la discussion sur les vidéos, nous avons tout de même fait un retour, en groupe, sur le projet en général. Ainsi, les élèves ont pu exprimer leur vision de la vidéo d'art et commenter le déroulement du projet (voir section 4.2).

Le projet s'est bien déroulé. La professeure titulaire, et moi avons adapté mon projet initial aux contraintes et possibilités de son cours sans trop de difficulté. Le projet s'est déroulé sur quatre semaines plutôt que trois comme il était prévu. Toutes les étapes de la pédagogie du projet ont été respectées et peu d'éléments du projet initial ont été évacués. J'ai suivi les élèves en ateliers individuels d'équipes à l'étape du montage. Tous les projets ont été achevés dans les délais demandés. Les vidéos produites par les élèves, mais surtout les discussions de groupe, ont démontré que les élèves ont, en général, su reconnaître les divers éléments du langage vidéographique.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS DU PROJET PÉDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, j'analyserai les résultats du projet pédagogique en évaluant trois aspects. Premièrement, nous verrons l'évaluation des vidéos des élèves. Ensuite, nous examinerons les réflexions des élèves par rapport à ce projet. Pour terminer, à l'aide de ces évaluations, nous pourrions analyser l'ensemble de l'intervention pédagogique : j'évaluerai mon approche pédagogique en analysant la façon dont chaque phase de l'approche par projet s'est déroulée.

4.1 Évaluation des vidéos produites par les élèves

Une fois la troisième phase du projet complétée, Madame Reimer et moi devions évaluer les vidéos produites par chaque équipe dans le but de noter l'exercice. Nous nous sommes alors retrouvées confrontées à l'inévitable question : Comment évaluer le plus justement possible? J'avais prévu à la fois évaluer la vidéo résultante du cheminement et également la démarche artistique des élèves à travers ce projet. Les interventions des élèves lors des discussions finales n'étaient pas non plus à négliger puisqu'elles concluaient le projet.

Je crois que l'évaluation en arts est une question très complexe, c'est pourquoi nous souhaitons procéder le plus simplement possible. Ayant assisté au Colloque sur l'évaluation en arts visuels qui a eu lieu à l'Université du Québec à Montréal en avril 2006, j'ai constaté, dans les présentations de la plupart des intervenants, que l'évaluation en arts pose plusieurs problèmes quant à la nature des éléments à évaluer et la méthode à utiliser pour noter les élèves. De plus, la table ronde en fin de colloque a démontré clairement la diversité des opinions et des possibilités. Les limites de ce mémoire ne me permettent pas de développer cette question complexe mais, à l'instar des intervenants du colloque, je soulignerai les

difficultés que pose l'évaluation en art, m'étant moi-même retrouvée confrontée à l'exercice d'évaluation dans le déroulement de l'essai de mon intervention en milieu d'enseignement. Effectivement, j'ai dû réfléchir longuement à l'approche que je souhaitais utiliser pour évaluer le travail des élèves.

J'avais retenu quelques pistes à explorer pour procéder à l'évaluation des élèves mais, puisque j'avais choisi de développer mon projet en approche collaborative, je n'étais pas seule pour noter les travaux. Après en avoir discuté avec Madame Reimer, nous avons alors déterminé que nous voulions avant tout procéder à l'«évaluation dans une perspective d'attestation des apprentissages» (D'Amour et PERFORMA, 1996, vol 3, p. 28). Nous voulions savoir si les élèves avaient assimilé et appliqué les divers éléments du langage vidéographique qui leurs avaient été présentés. Tel qu'expliqué dans *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, du groupe de recherche Performa, ce type d'évaluation se fait en deux phases : recueillir des données révélatrices des apprentissages ; synthétiser les données obtenues pour en tirer une conclusion générale. «Les données recueillies durant la première phase de l'opération prennent la forme de notes dont on ne sait pas toujours très bien à quel(s) indicateur(s) elles se rapportent ou de quel(s) apprentissage(s) elles sont révélatrices.» (p. 28) J'avais effectivement pris des notes lors du visionnement des vidéos en y relevant les éléments de langage utilisés, de même que plusieurs observations générales séparées en points positifs et négatifs. «La seconde phase consiste essentiellement en une opération d'addition des notes selon une certaine pondération de celles-ci, le jugement étant réservé aux situations limites [...]» (p. 28) J'ai donc regardé à nouveau les vidéos, Madame Reimer a fait de même de son côté, et j'ai noté d'autres commentaires selon une grille d'observations comprenant trois éléments : utilisation du langage vidéographique, clarté de l'intention et appréciation générale. J'ai conçu cette grille de façon à ce que chaque point puisse être discuté avec Madame Reimer. Je n'ai pas mis de note chiffrée à cette étape ni de pondération pour chaque élément.

Voyons plus en détails de quoi était composée cette grille d'évaluation de la vidéo (Appendice B). La section utilisation du langage vidéographique comportait des notes sur les procédés utilisés, l'articulation des divers éléments de langage et l'aspect technique du mixage d'images. Ensuite, pour ce qui est de la clarté de l'intention, j'ai analysé l'utilisation

des éléments de langage en fonction du sens que les élèves voulaient créer par les différents procédés et symboles utilisés. Ces deux premières sections sont relativement objectives puisqu'elles relèvent d'observations qui ne sont pas basées sur un jugement personnel. Le troisième élément de la grille est l'appréciation générale de la vidéo. Nettement plus subjectif, on retrouve dans cette section mes commentaires sur la vidéo produite en général. Ceux-ci peuvent autant concerner des points forts que des points faibles, touchant soit l'aspect technique, le contenu des images ou même le son.

Madame Reimer et moi nous sommes rencontrées à nouveau pour mettre en commun nos observations et noter les élèves pour l'exercice. Nous n'avons pas appliqué tel quel la phase II de l'évaluation dans une perspective d'attestation des apprentissages, ce qui nous aurait obligées à pondérer chaque section de ma grille d'évaluation à laquelle nous désirions intégrer d'autres éléments. Bien que nous ayons fait ce choix, il serait facile d'adapter les grilles d'évaluation à un autre projet en y mettant une pondération. Nous avons fait un compromis entre le type d'évaluation habituelle de Madame Reimer, très intuitive, et celle plus structurée décrite plus tôt. Pour noter chaque équipe, nous avons tenu compte des trois éléments de la grille d'évaluation de la vidéo que j'avais créée, mais également de trois autres éléments (voir la grille d'évaluation du cheminement de l'élève à l'Appendice C).

Tout d'abord, il y a les observations que j'avais faites en suivant et guidant les élèves à chaque étape du projet. Elles permettent d'évaluer la démarche artistique de l'élève et l'évolution de sa compréhension tout au long du projet. Ensuite, les interventions des élèves lors des discussions finales ont également été considérées. Elles permettent de constater si l'élève a assimilé les connaissances qu'il n'avait peut-être pas assimilées au moment de la production de la vidéo. De plus, on y relève la capacité de l'élève à analyser les différents éléments du langage vidéographique et son habileté à les expliquer en utilisant les bons termes. Le dernier élément à ajouter est l'implication de l'élève dans le projet.

À l'aide de tous ces éléments et critères, il fallait donner une note sur dix points. Après discussion, nous avons déterminé que l'équipe ayant la mieux réussi l'exercice aurait neuf points sur dix et que nous nous servirions de cela comme point de référence pour noter les autres équipes. La vidéo était donc évaluée en fonction des critères établis dans la première

grille d'observation, nous ajoutions à cela les critères de la deuxième grille portant sur le cheminement de l'élève pour noter les élèves individuellement.

Pour résumer les évaluations, je commencerai par le cheminement des élèves à travers le projet. Dès l'émergence des idées, une fois le thème choisi, il était possible de constater que les élèves faisaient preuve de beaucoup de créativité dans la première ébauche de leur projet. Par contre, les idées étaient encore un peu pêle-mêle et l'aspect artistique de la vidéo restait vague. Dans la majorité des cas, j'ai observé une progression de la compréhension du langage vidéographique à la phase II du projet, lors du mixage des images. C'est à ce moment que les élèves, confrontés à leurs propres images, avaient à les articuler selon les divers éléments du langage vidéographique. Plusieurs équipes ont saisi, à ce moment, la complexité de la vidéo d'art. Ils ont constaté que les images pouvaient prendre plusieurs sens selon la façon dont elles sont mixées. Quelques équipes étaient encore collées à leur conception plus cinématographique de la vidéo. Avec mes interventions et celles des autres membres de leur équipe, certains ont constaté que la vidéo d'art leur offrait beaucoup plus de possibilités et de liberté que ce qu'ils croyaient.

C'est principalement aux troisième et quatrième cours, après les présentations des vidéos que Madame Reimer et moi avons pu constater que la majorité des élèves avaient assimilé les notions à apprendre au cours de ce projet. Tout le monde a participé activement à l'analyse des vidéos. En procédant en groupe à l'analyse des œuvres produites, chacun pouvait apporter ses observations et son point de vue. Pour certains, les idées étaient incomplètes ou mal formulées, mais les pairs venaient alors à la rescousse pour pousser plus loin la réflexion. Les élèves ont démontré un grand respect face aux points de vue de leurs collègues tout en questionnant leurs fondements. Les discussions évoluaient donc vers une meilleure compréhension et une plus grande capacité d'analyse pour tous les élèves.

Voyons maintenant l'évaluation des vidéos. Toutes les équipes ont réussi à intégrer des procédés et des éléments de langage vidéographique à leur création (Voir la section Vidéos des élèves sur DVD-rom à l'Appendice D). Dans deux cas, les éléments ont été intégrés plutôt maladroitement à une vidéo qui s'apparentait plutôt au cinéma. Par contre, lorsqu'on regardait la clarté de l'intention, c'est-à-dire le sens recherché par l'équipe versus le résultat

pour le spectateur, dans tous les cas, le résultat était plutôt réussi. Les éléments de langage utilisés rendaient bien l'émotion qu'ils avaient choisi d'illustrer. En contrepartie, dans trois vidéos sur les sept, le contenu des images détournait souvent l'attention du spectateur, même si le langage donnait bien l'intention. À ce sujet, nous avons beaucoup discuté de l'importance aussi grande du contenu que de la forme des images lors des discussions de groupe.

Pour noter les élèves, sur dix points, nous avons tenu compte de tous ces éléments mais également de l'implication de chaque individu dans son équipe. C'est à cause de cette dernière considération que deux élèves ont obtenu un résultat bien en dessous de la note de passage. Leurs nombreuses absences lors des diverses étapes du projet ont fait en sorte que nous n'étions pas en mesure de juger leur compréhension de l'art vidéo. Nous nous sommes alors basées sur les moments où nous avons discuté du projet avec eux à diverses étapes. À l'inverse, en tenant compte de l'implication au sein du projet, certains élèves qui ont pris plus de temps à apprendre ont gagné des points. Même si leur vidéo était plutôt moyenne, ils se sont fortement impliqués dans les discussions de groupe à la fin du projet, ce qui nous a permis d'attester de leurs apprentissages.

Pour noter les élèves, Madame Reimer et moi avons donc considéré le cheminement et l'implication de l'élève dans le projet, la vidéo résultante et l'apport aux discussions de groupe. Ce sont d'ailleurs ces discussions qui m'ont permis de connaître le point de vue des élèves par rapport à ce projet pédagogique.

4.2 Évaluation du projet par les élèves

Le retour sur le projet s'est aussi fait par des discussions de groupe. J'ai éliminé assez tôt dans le déroulement du projet l'idée de faire remplir un questionnaire écrit aux élèves pour obtenir leurs commentaires et suggestions, faute de temps. C'est pour cette raison également que je n'ai pas procédé à une auto-évaluation écrite des exercices vidéo, une forme d'évaluation que j'avais envisagée au départ et qui convient à la pédagogie du projet. Ils ont tout de même auto-évalué leur projet lors des discussions à la phase III. Cette section ne

présente pas une auto-évaluation des projets par les élèves, mais bien leur point de vue du déroulement du projet vidéo en entier.

C'est donc tout au long des quatre semaines, en rencontrant les élèves en équipe et par la discussion de groupe finale, que j'ai obtenu leurs impressions sur la vidéo d'art et sur la façon qu'ils ont vécu ce projet. Parfois, c'est lors de discussions plus informelles qu'ils m'ont confié leurs impressions; d'autres fois, c'est appuyé par le reste du groupe que nous avons pu cerner les commentaires les plus constructifs. J'ai pu capter sur vidéo plusieurs de ces moments qui se retrouvent sur le documentaire en annexe (voir Appendice D).

La première remarque qu'ont formulée plusieurs élèves concerne le temps nécessaire à la création vidéo. Ils ont réalisé que la production d'une œuvre vidéographique demandait beaucoup plus de temps que ce qu'ils croyaient à l'origine. C'est surtout rendu au mixage d'images qu'ils se sont aperçu qu'ils avaient sous-estimé le temps nécessaire pour concrétiser leurs idées. Comme on peut le constater dans le documentaire vidéo en annexe, les élèves intéressés par ce médium auraient souhaité avoir plus de temps pour l'explorer. Plusieurs ont dû modifier leur idée de départ à cause des délais trop courts pour remettre le travail final. La majorité des équipes ont réservé un local de montage pour quelques heures supplémentaires afin d'être satisfait du résultat final de leur projet vidéo. Bien que ces remarques et commentaires dénotent des corrections à apporter à la planification pédagogique, ils m'ont fait réaliser que la majorité des élèves souhaitaient s'impliquer pleinement dans ce projet car ils appréciaient découvrir cet art médiatique.

Le deuxième point concerne le degré de difficulté de l'exercice. Les élèves ont trouvé ardu la création d'une vidéo d'art. Tout au long du projet, ils ont attribué leurs difficultés au manque de temps et à l'apprentissage d'un nouveau langage complexe à assimiler et à appliquer. Par contre, on constate qu'à la fin du projet, toutes les équipes ont acquis les connaissances et les habiletés nécessaires pour créer une vidéo d'art. Ils ont donc réussi à surpasser ces contraintes et leurs inquiétudes. Je crois que la raison réelle à l'origine de leur difficulté a été formulée en fin de projet par un élève; elle touche la culture populaire dans laquelle ils évoluent. Depuis qu'ils sont nés, ils ont vu un nombre incalculable de films, d'émissions de télévision et de vidéoclips. À l'opposé, la plupart des élèves ont vu seulement sept vidéos d'art, c'est-à-

dire les œuvres que je leur ai présentées aux deux premiers cours. La vidéo utilisée en tant qu'art à part entière ne fait pas partie de leur culture. Les langages qu'ils attribuent d'emblée à la vidéo sont ceux du cinéma et de la télévision. Même pour eux, élèves d'arts visuels, le lien est difficile à faire entre les arts et la vidéo en tant qu'art médiatique. De plus, ils ont constaté que les possibilités de cet art sont infinies, ce qui fait en sorte que son langage est encore plus difficile à cerner. Parmi les sept vidéos qui leur avaient été présentées en début de projet, aucune n'était similaire à une autre. Les genres de vidéos et les façons de traiter un même sujet sont infinis, ce qui fait que chaque élève a apprécié au moins quelques œuvres. Les élèves ont précisé qu'ils étaient intéressés à en visionner davantage pour découvrir plus de styles qu'ils apprécient et aussi pour mieux saisir les différences avec la télévision ou le cinéma.

Suite à cette remarque fort pertinente, des suggestions et des idées ont émergées. Une idée m'est apparue très intéressante. Une discussion s'était engagée sur le fait de travailler à partir d'un thème. Certains voyaient cela comme une contrainte à leur créativité, d'autres comme une limite nécessaire pour les aider à débiter le projet. C'est à ce moment qu'une équipe qui avait particulièrement bien saisi le but l'exercice vidéo a offert un autre point de vue. Les deux élèves ont expliqué que l'on peut donner un sens aux images, peu importe leur contenu, seulement par le mixage. Par l'utilisation des procédés et des éléments du langage vidéographique, il est possible de créer un sens, une impression, une émotion. Plusieurs équipes l'avaient d'ailleurs constaté lors des discussions qui ont suivi la présentation de leur vidéo, comme on peut le voir dans le documentaire vidéo en annexe (voir Appendice D).

Ce que les deux élèves ont alors suggéré, c'est de travailler différemment à partir du thème. Plutôt que d'illustrer le thème par le contenu des images, leur suggestion est de prendre n'importe quelles images et de faire émerger un sens par l'aspect formel de l'œuvre. Comme exemple, on peut se référer à la vidéo *Psychotique Solitude*, en annexe sur le DVD dans la section des vidéos des élèves. Les membres de l'équipe ont choisi des images comportant du sang, des armes et de la violence pour illustrer leur perception de la folie psychotique. Lors de la discussion, plusieurs ont remarqué que ce n'était pas nécessaire pour comprendre le sujet que le contenu de leur image soit violent. Seulement par le langage visuel et sonore utilisé, le spectateur saisissait le sens. En créant une atmosphère particulière avec les couleurs

et les éclairages ainsi que le décor, et avec la disposition des images mixées en volets, tout était en place pour que le spectateur comprenne l'émotion véhiculée.

De façon générale, les élèves ont apprécié découvrir et travailler avec un médium qui leur était inconnu, malgré la contrainte de temps. L'idée de baser le projet sur un thème a reçu des opinions très divisées; certains élèves appréciaient d'être guidés par le thème pour démarrer leur projet; d'autres le percevaient comme une contrainte à leur créativité. Tous étaient d'accord pour visionner plus de vidéos d'art pour mieux explorer ce médium. Ils étaient motivés à mener à terme leur création vidéo, ce qui a donné des résultats, en général, très intéressants.

4.3 Évaluation de l'approche pédagogique par l'analyse du déroulement du projet

Dans cette section, je passerai en revue chaque phase du projet pour en souligner les points positifs et négatifs, dans le dessein de trouver des pistes de solution. Il s'agit donc de la conclusion de la quatrième étape, celle de la « mise au point » de la méthodologie de développement de l'objet de Van Der Maren (1995), tel que nous l'avons vu au Chapitre II.

Pour résumer, la première étape visait à analyser le « marché » dans lequel prendrait forme le projet. J'ai choisi de faire un projet de vidéo d'art dans un programme d'arts et lettres au collégial, alors qu'aucun cours réservé à cet art médiatique n'est intégré au programme. Ensuite, la deuxième étape consiste à conceptualiser l'objet à développer. C'est à ce moment que j'ai choisi les cadres théoriques pour élaborer mon modèle pédagogique. J'ai travaillé à partir des trois phases de la pédagogie du projet de Richard et Dussault en y ajoutant des discussions de groupe inspirées de l'approche Freinet. La troisième étape est la préparation de l'objet. J'ai adopté l'approche collaborative pour adapter mon modèle au cours de langage visuel II de Madame Dory Reimer, avec qui j'allais faire mon stage de quatre semaines. La quatrième étape, la mise au point, comporte deux éléments: l'essai du prototype du modèle pédagogique et ensuite l'évaluation et l'ajustement. Au chapitre III, nous avons vu le déroulement du projet. Il reste maintenant à l'analyser et à l'évaluer pour l'améliorer.

4.3.1 Analyse de la phase I

La phase I de la pédagogie du projet est l'exploration du sujet et le choix des avenues à explorer. «Dès la première phase, on identifie les agents et les ressources de l'environnement nécessaires à l'exploration de la proposition.» (Richard et Dussault, 2005, p. 131) Pour identifier ces agents et ces ressources, vu la contrainte temporelle du projet, Madame Reimer et moi avons procédé à la recension des ressources matérielles et humaines disponibles. Nous nous sommes informées à propos de la disponibilité des divers équipements audiovisuels et des techniciens. Pour les élèves, un moyen à utiliser pour se préparer à l'exploration de la proposition est la recherche documentaire. La courte durée du projet ne me permettait pas de faire effectuer autant de recherche de documentation aux élèves que je l'aurais souhaité. Je leur avais tout de même demandé de colliger un journal visuel qui les inspirerait plus tard. J'y reviendrai plus loin en analysant le déroulement du choix du thème.

J'ai débuté la première phase par une présentation de l'historique de la vidéo pour donner les bases de la proposition que nous allions explorer. Les élèves ont semblé intéressés et la durée prévue a été bien respectée. Si le projet avait pu s'échelonner sur une plus longue période, il aurait été intéressant de faire chercher aux élèves des éléments de l'histoire de la vidéo en trouvant eux-mêmes des œuvres à présenter. Dans le cadre du cours de *Langage visuel II* de Madame Reimer, les élèves sont également appelés à faire des exposés oraux sur la démarche d'artistes dont ils s'inspirent ensuite pour les exercices. Ce principe aurait pu être repris pour le projet de vidéo.

J'avais ensuite sélectionné des vidéos d'art que j'ai présentées pour permettre aux élèves d'explorer plus concrètement le sujet du projet. Les élèves ont eu à trouver eux-mêmes les éléments de langage spécifiques à l'art vidéo par une discussion de groupe. Au début, plus timides et incertains de la pertinence de leurs interventions, les élèves ont donné leurs observations générales sur la première vidéo. D'une intervention à l'autre et d'une vidéo à l'autre, les idées se sont précisées et les observations étaient énoncées avec un regard plus analytique. J'ai complété, précisé et défini les éléments de langage dans la suite de ma présentation *Powerpoint*. J'ai terminé ma présentation la semaine suivante en présentant quatre autres vidéos pour consolider les notions apprises. Cette étape a permis de bien remplir l'objectif qui était d'explorer le sujet. Les élèves ont découvert, par la recherche

documentaire qui leur a été présentée et par leurs observations, les notions nécessaires à la compréhension de l'art vidéographique qui leur permettraient de préparer et de produire leur propre vidéo.

La première phase se concluait par le choix d'un thème. C'est à ce moment que j'ai demandé aux élèves de se référer à leurs journaux visuels pour s'inspirer. Madame Reimer et moi avons alors constaté que seulement huit élèves sur les dix-sept avaient leur journal en leur possession. Nous leur avons donc demandé de se placer tout de suite avec leur coéquipier pour qu'ils aient un outil de travail. Il restait environ quinze minutes au cours pour compléter cette étape. Les élèves ont pris environ trois minutes pour dégager des thèmes des journaux. Nous avons ensuite regroupé les idées par thèmes apparentés sur une feuille à l'avant de la classe. Ce qui se voulait un arbre d'idées a plutôt pris la forme d'une carte conceptuelle improvisée. Les deux sujets regroupant le plus d'idées étaient violence/armes et tristesse/joie. Le cours achevait et les élèves avaient hâte de quitter, une certaine tension était présente dans les discussions. Ils ont débattu vivement pour arriver à un consensus sur le thème des émotions.

À mon avis, deux éléments importants à améliorer ressortent de l'analyse de cette étape : la mauvaise intégration du journal visuel et le manque de temps alloué au choix d'un thème. À la fin du projet, j'ai rediscuté de l'idée du journal visuel avec Madame Reimer. Nous avons conclu qu'il s'agissait d'un très bel outil à développer, mais que de faire un tel recueil demandait une certaine discipline de la part des élèves. Puisque les élèves avaient reçu les consignes pour le journal trois semaines avant le premier cours de vidéo, Madame Reimer croit qu'elle aurait dû rappeler, à chaque semaine, qu'ils avaient cet exercice à compléter. Effectivement, je pense aussi qu'un rappel aurait aidé les élèves à faire l'effort de ramasser quelques images chaque semaine. Ensuite, nous espérions que ce journal, une fois le thème choisi, continue d'inspirer les élèves dans la préparation de leur projet vidéo. Malheureusement, il est plutôt tombé dans l'oubli. Alors, seulement le thème des images recueillies a été utile. L'aspect formel, que ce soit les couleurs, les formes, les ambiances créées dans ces images n'ont pas été exploitées. Nous avons alors cherché des solutions pour améliorer cet aspect et en même temps donner un point de départ plus concret à la préparation du projet. La suggestion qui est ressortie est d'obliger les élèves à choisir une de

leurs images comme inspiration pour leur vidéo. Ils pourraient alors élaborer la composition, les couleurs, l'éclairage de leur vidéo en partant d'une idée de base plus concrète. De plus, cette alternative pourrait les aider à mettre l'accent sur la forme plutôt que sur le contenu.

En ce sens, il serait également approprié de procéder à un deuxième exercice avec le journal visuel une fois le thème choisi. Cet exercice pourrait consister à recueillir des images qui véhiculent le thème soit dans leurs couleurs, leurs formes ou leur composition. La vidéo pourrait alors s'inspirer plus concrètement du journal visuel en utilisant les éléments formels trouvés par l'élève pour illustrer le thème.

Pour ce qui est du choix du thème, j'avais nettement sous-estimé le temps nécessaire à l'exercice. Pour conserver cette étape telle quelle, il faudrait prévoir que, pour faire un arbre d'idées ou une carte conceptuelle efficace, les liens entre les idées doivent venir plus naturellement plutôt que de forcer des liens par manque de temps. Avec l'idée de faire travailler les élèves à partir d'une image de leur journal visuel, le choix du thème en groupe pourrait même être éliminé puisque chaque équipe ferait elle-même son choix.

L'intérêt suscité chez les élèves est le principal élément positif à souligner. Suite au premier cours, les élèves m'ont demandé à voir d'autres vidéos au cours suivant. Quelques-uns sont venus me rencontrer après le cours pour me dire qu'ils avaient été intrigués par cet art qu'ils ne connaissaient pas beaucoup ou pas du tout. C'est la raison pour laquelle ils souhaitaient voir d'autres œuvres et connaître d'autres artistes qui explorent ce médium de différentes façons. Bien qu'ils aient trouvé complexe la présentation des éléments de langage, le visionnement de vidéos leur donnait des exemples concrets pour assimiler les notions théoriques.

La première phase s'est donc conclue alors que les élèves étaient intéressés et motivés à entreprendre la planification de leur propre création vidéo. Ils avaient, pour la plupart, assez bien cerné les éléments principaux de la proposition pour poursuivre le projet.

4.3.2 Analyse de la phase II

Le deuxième cours était consacré à la phase II du projet. Les élèves se sont divisés en équipes pour planifier et préparer la production de leur création vidéo. Madame Reimer et moi avons discuté avec chaque équipe de la préparation de leur projet. La majorité des élèves ont spontanément utilisé leurs outils habituels à la préparation d'un travail, c'est-à-dire qu'ils ont fait des croquis et des schémas de leurs idées. Comme nous avons pu le voir dans le déroulement du projet, au Chapitre III, les interventions que nous avons faites ont grandement aidé les équipes à rediriger ou consolider leurs idées pour procéder à la conception. Cette étape s'est très bien déroulée.

Nous n'avons pas supervisé la planification des projets, mais chaque équipe devait m'informer par courriel de leur horaire en salle de montage. Les élèves se sont chargés de se donner des rendez-vous hors cours pour le tournage, de réserver l'équipement nécessaire et de procéder au tournage. Une fois en salle de montage, j'ai visité quatre des sept équipes en guise d'atelier formatif, selon mes disponibilités. J'ai eu droit à quelques surprises. Tout d'abord, parmi les quatre équipes que j'ai suivies au mixage, deux n'avaient pas travaillé en équipe pour le tournage. Bien que ces élèves soient habitués à travailler seuls, j'avais insisté sur l'importance de travailler en équipe. Le mixage a été très difficile pour ces deux équipes. Au moment des présentations à la phase III, je me suis aperçu que trois équipes sur les sept n'avaient pas travaillé en collaboration à chaque étape, mais qu'elles avaient plutôt réparti les tâches entre les membres.

J'avais choisi l'approche par projet car «elle développe le sens critique nécessaire à l'avancement du projet et à l'atteinte du but fixé» (Richard et Dussault, 2005, p. 127). Mais j'ai pu constater que, pour certains élèves travaillant individuellement à certaines étapes, le but fixé n'était plus l'achèvement du projet dans le but de le présenter et, par le fait même, de le critiquer entre pairs, mais plutôt la finalisation d'une étape pour que l'autre membre de l'équipe puisse procéder à la suivante. Le sens critique se posait donc sur le travail du coéquipier plutôt que sur leur vision commune du projet à développer et à mener à terme. Les élèves qui ont travaillé ainsi perdaient contact avec la création commune. La personne qui arrivait au mixage d'images, et dont il s'agissait de l'unique tâche dans la conception de la

vidéo, devait travailler avec du matériel qui lui était inconnu alors qu'elle aurait dû également participer au tournage pour que la démarche demeure cohérente. De même, l'élève n'ayant pas fait le mixage n'était pas en mesure d'expliquer le sens de la vidéo résultante puisque l'autre avait lui-même décidé de l'articulation des images et des idées. Il se trouvait à poser une réflexion critique et faire une analyse d'un point de vue en partie extérieur au projet.

Heureusement, les quatre autres sous-groupes ont très bien réussi l'épreuve. On remarque d'ailleurs, dans la majorité des cas, un résultat plus cohérent entre la forme et le contenu de la vidéo lorsque les équipes ont travaillé en collaboration à chaque étape. Le mixage a donc été ardu mais très enrichissant pour toutes les équipes.

Ensuite, quatre équipes sur sept n'avaient pas réservé suffisamment de temps en salle de montage, ce qui compliquait la tâche. Certains ont choisi de restreindre leurs idées de départ pour terminer à temps; d'autres ont profité d'une extension d'une semaine pour présenter leur œuvre. Pour toutes les équipes, dès qu'une contrainte survenait à cause d'un problème technique ou d'une image inutilisable comme prévu, la tension montait car ils avaient peur de ne pas finir dans le délai prévu. En atelier avec eux, je les ai guidés vers d'autres possibilités pour leur vidéo. Je leur ai tout d'abord rappelé qu'il s'agissait d'un exercice sur le langage vidéographique et non d'une œuvre achevée. J'ai constaté que la meilleure chose à faire, en cas d'imprévu, était de leur conseiller de travailler la partie déjà débutée de façon plus approfondie. La majorité des élèves ont adopté cette option et ont remis une vidéo dont ils étaient fiers.

Je tiens à souligner l'importance majeure qu'ont eue les techniciens audiovisuels à cette étape du projet. Leur présence et leur disponibilité a grandement soulagé les élèves de leurs inquiétudes techniques face au mixage d'images. Les élèves avaient presque tous déjà utilisé le logiciel de montage à leur disposition, mais dans le cadre d'un autre projet qui ne demandait pas autant de connaissances des divers effets visuels et sonores. Sans la présence des deux techniciens, cette étape du projet aurait demandé encore beaucoup plus de temps aux élèves, hors du cours, pour compléter leur vidéo et plusieurs ne seraient pas arrivés au résultat escompté.

Toutes les équipes auraient eu besoin d'ateliers techniques au montage. Si un cours de trois heures avait été consacré uniquement au travail en salle de montage, Madame Reimer et moi aurions pu aller visiter chaque sous-groupe pour discuter avec eux de l'avancement de leur projet ainsi que pour les appuyer et les guider dans leur démarche artistique. J'ai remarqué une plus grande confiance chez les équipes que j'avais visitées en salle de montage au moment de présenter leur vidéo. En consacrant une période de cours au mixage, toutes les équipes auraient alors bénéficiées de nos conseils. Lors d'un autre essai du projet pédagogique ou dans le cadre d'une autre recherche, ce serait quelque chose que j'essaierais sans aucun doute. Ces ateliers permettent aux élèves d'acquérir les outils nécessaires à la concrétisation de leurs idées en une vidéo d'art qu'ils seront fiers de présenter.

4.3.3 Analyse de la phase III

Une fois la vidéo complétée, nous sommes passés à la troisième phase de l'approche du projet : la diffusion dans un dispositif de présentation. Les présentations devaient prendre la forme d'un visionnement de monobandes sur un moniteur à l'avant de la classe. Plutôt que de procéder par la présentation successive des bandes vidéo ensuite expliquées par l'équipe qui l'avait réalisée, j'ai choisi le format des discussions de groupe, inspiré par l'approche Freinet.

Tel que mentionné plus tôt, nous avons échelonné la troisième phase sur deux semaines puisque certaines équipes n'avaient pas terminé leur vidéo dans les délais établis. Quatre vidéos étaient complétées pour la première semaine de présentation. J'ai présenté les vidéos de façon aléatoire. Après chaque visionnement, tout le groupe a discuté pour trouver les éléments de langage et tenter d'analyser le sens dégagé par l'œuvre. Ensuite, l'équipe qui l'avait réalisée intervenait pour expliquer les éléments que leurs collègues n'avaient pas perçus ou avaient interprétés différemment de leur intention réelle.

Ce format de présentation a permis à tous les élèves de faire évoluer leurs réflexions sur la vidéo. En confrontant leurs perceptions et impressions avec celles de leurs collègues, ils étaient forcés d'affiner leur analyse en trouvant les bons termes pour exprimer leurs observations. Un peu comme lors des discussions à la phase I, les idées se sont complétées

d'une intervention à l'autre. Encore une fois, j'ai pu constater un grand respect des élèves pour le point de vue de leurs collègues.

C'est en analysant les créations de leurs collègues que la plupart des élèves ont mieux compris l'utilisation qu'ils avaient eux-mêmes fait des éléments de langage. Les discussions ont beaucoup tourné autour du sens créé, tel que perçu par le spectateur, et le sens que l'équipe voulait donner. Dans plusieurs cas, l'intention à la base de la création se trouvait brouillée pour le spectateur à cause d'éléments mal intégrés.

Lorsque qu'un tel problème survenait, il était souvent dû à l'utilisation de symboles, présents dans le contenu des images, qui venaient changer la piste de lecture de l'œuvre. Par exemple, dans la vidéo *La passion* (voir Appendice D, section Vidéos des élèves), le spectateur est captivé par les lunettes de soleil du personnage au début et à la fin de la vidéo alors que cet objet n'a pas d'importance dans l'interprétation du sens. Les membres de l'équipe ont donc expliqué qu'ils souhaitaient bloquer le regard du personnage vers l'extérieur pour que le spectateur comprenne que ce qu'il allait voir était plutôt associé au monde intérieur. Avec les interventions du groupe, les membres de l'équipe ont été amenés à se questionner sur le symbole utilisé. De même, dans plusieurs vidéos, la vitesse de défilement de certaines images, le son, le bruitage, les couleurs ou les mouvements de caméra déviaient parfois le spectateur de la piste de lecture qu'il aurait dû suivre.

Les discussions ont été une méthode très efficace pour permettre à tous les élèves de consolider leurs apprentissages. Le groupe était composé de seulement dix-sept élèves qui évoluaient ensemble pour une deuxième session. Les élèves se connaissaient déjà bien et étaient à l'aise de s'exprimer même s'ils savaient que leur observation n'allait pas être conforme à celle de leurs collègues. Je crois qu'il s'agit d'un élément qui a favorisé la réussite de cette phase.

Ces discussions ont bien conclu le projet. J'ai pu constater qu'elles ont permis à plusieurs de mieux comprendre la proposition à explorer, qui était la vidéo d'art et son langage. Malgré les faux-pas commis au tournage et au mixage, ils ont compris les erreurs qu'ils ont faites en étant confrontés aux points de vue de spectateurs. Ils ont également constaté leurs réussites en

voyant l'analyse que leurs collègues faisaient de leur création. Chacun a perçu ses forces et ses faiblesses à travers ce projet grâce aux discussions.

4.4 Conclusions sur l'ensemble du projet

Je trouve important de revenir d'abord sur la méthodologie du développement de l'objet que j'ai utilisée pour élaborer mon modèle pédagogique. Elle s'est avérée très efficace pour élaborer une intervention pédagogique dans un domaine où l'enseignement de la vidéo en tant qu'art était absent. Puisque cette méthode préconise de prévoir plusieurs variantes, j'ai pu ajuster mon projet au cours donné par Madame Reimer sans trop de difficultés. La méthode du développement de l'objet se conclue par un essai et une évaluation de projet dans le but de le recommencer en apportant les modifications nécessaires. Effectivement, des modifications pourraient être apportées pour améliorer cette première version de mon modèle dans le cadre d'une autre recherche ou directement en milieu d'enseignement. Malgré les points à revoir, le projet a bien fonctionné puisque les élèves ont acquis les connaissances que nous souhaitons leur transmettre par rapport à la proposition à explorer. Je crois que ce succès est dû en grande partie à l'approche collaborative menée avec Madame Reimer, surtout au moment de développer mon intervention pédagogique.

L'approche collaborative expliquée par Desgagné et al. (2001) rappelle que cette «activité réflexive s'appuie essentiellement sur l'explication et l'analyse de situations de pratique vécues par les enseignants, sous l'angle de l'intérêt commun défini par le projet d'exploration» (p. 37). En effet, l'expérience d'enseignement de Madame Reimer m'a permis de cibler les meilleures avenues parmi les éléments variables de mon projet initial. Pour elle, qui considérait qu'elle manquait de connaissances par rapport au thème à explorer, soit la vidéo d'art, notre rencontre fut également très bénéfique. Nous avons appris à adapter nos méthodes de travail pour que les avantages de ce projet servent les deux partis de même que les élèves. Au terme de ce projet, nous avons acquis de nouvelles méthodes pour enseigner la vidéo d'art.

Ensuite, j'avais choisi d'intégrer des discussions, inspirées de l'approche Freinet, aux phases I et III de l'approche du projet puisque les deux méthodes avaient comme but commun de susciter la réflexion. Je suis très satisfaite de ces discussions car elles ont permis de pallier certaines étapes un peu escamotées du projet. À la phase I, la recherche de documentation avait été réduite faute de temps. La première discussion, lors de laquelle les élèves ont dégagé eux-mêmes les éléments de langage des vidéos présentées, leur a permis d'acquérir autrement les connaissances nécessaires à la poursuite du projet. Ils ont donc procédé de façon différente à l'exploration de la proposition, mais les interventions dans les discussions ont fait cheminer leurs observations du sujet pour acquérir les notions prévues. De plus, à cause de la désorganisation de la phase II, surtout au mixage des images, pour plusieurs équipes, les échanges en groupe ont permis de consolider des notions qui avaient été incomprises au départ. En suscitant la réflexion et l'observation critique tout au long du projet, l'approche du projet et les discussions de groupe se sont avérées être une bonne combinaison.

Pendant les quatre semaines, les élèves ont participé au projet avec beaucoup de curiosité et de volonté d'apprendre dans le but de découvrir cet art qu'ils connaissaient peu. Ils ont complété le projet avec la satisfaction d'avoir créé une première vidéo d'art. Les connaissances n'ont pas été assimilées au même rythme par tous les élèves. Ceci est normal puisque l'approche du projet demande une grande autonomie de la part de l'élève pour cheminer à travers les diverses étapes. À certains moments, l'élève peut donc faire plus de découvertes constructives qu'à d'autres étapes. En fin de parcours, tous étaient capables d'analyser et de porter un regard critique sur les vidéos de leurs pairs ainsi que sur leur. Les discussions ont permis de constater en fin de projet qu'ils avaient trouvé l'expérience exigeante mais très enrichissante.

CONCLUSION

Cette recherche collaborative portait sur l'enseignement de la vidéo comme forme d'art au cégep. Cette problématique découle à la fois de mon intérêt pour la vidéo d'art et pour l'enseignement des arts médiatiques. Il reflète également les besoins du milieu de l'enseignement collégial en ce qui concerne l'intégration de la vidéo dans la formation artistique.

En effet, en recensant les cours donnés en *Arts et Lettres* au collégial dans la région de Montréal, j'ai constaté qu'aucun cours ne portait spécifiquement sur la vidéo en tant qu'art médiatique. Il était donc difficile d'observer des enseignants à l'œuvre dans un tel type de cours afin d'en dégager un modèle d'enseignement de la vidéo au collégial. Par conséquent, j'ai choisi comme objectif général de cette recherche de développer une séquence de cours où la vidéo serait enseignée comme art à part entière.

Ceci a donné lieu à une intervention pédagogique qui s'est déroulée sur une période de quatre semaines, au trimestre d'hiver 2006. Le cadre scolaire était le cours de *Langage visuel II*, faisant parti du programme d'*Arts et Lettres*, donné par Madame Dory Reimer au Collège de Bois-de-Boulogne de Montréal. Il a été choisi en fonction de l'intérêt de Madame Reimer pour mon sujet et de sa disponibilité pour m'accueillir, suite à une demande de stage d'enseignement que j'avais fait parvenir dans plusieurs cégeps de la région de Montréal. Compte tenu de mon expertise en cinéma et en vidéo mais, aussi, de mon peu d'expérience en enseignement, ce choix me permettait d'expérimenter dans ce milieu une intervention en art médiatique axée sur la vidéo avec l'appui de l'enseignante, tout en partageant nos connaissances; il me permettait de m'impliquer activement dans toutes les étapes de développement d'une telle séquence de cours.

Pour élaborer ce projet, j'ai d'abord situé la vidéo d'art dans le contexte des arts médiatiques pour en définir son langage. Ensuite, l'observation de l'état actuel de l'enseignement de la vidéo au niveau collégial m'a amené à choisir une approche collaborative pour bâtir cette intervention pédagogique selon les étapes de la méthodologie de développement de l'objet de Van der Maren. Les fondements théoriques sur lesquels l'intervention se base sont la pédagogie du projet adaptée aux arts et la méthode des discussions de groupe.

Cette intervention pédagogique avait comme objectifs spécifiques de permettre aux élèves d'acquérir les notions reliées au langage vidéographique, de produire une vidéo d'art en équipe, en y intégrant ces notions, et de développer leur capacité à analyser ce type d'œuvre en exprimant clairement leurs réflexions à leurs pairs. Pour voir dans quelle mesure l'intervention pédagogique a répondu à la problématique et aux objectifs visés, nous reviendrons sur les principaux éléments traités dans chaque chapitre.

Le premier chapitre a permis d'établir les bases théoriques nécessaires à bâtir un cours sur la vidéo d'art. J'y ai retracé l'histoire de cet art, en soulignant que la vidéo en tant que médium était d'abord utilisée en télévision et que des artistes se sont appropriés ce médium avec la venue des caméscopes portatifs. À mi-chemin entre la communication et les arts, il faut passer par les éléments du langage vidéographique pour donner une définition de la vidéo comme art médiatique. Ces éléments de langage ne lui sont pas exclusifs, mais les modalités particulières selon lesquelles ils s'articulent permettent de le définir.

Au deuxième chapitre, j'ai traité de la méthodologie et des fondements théoriques préconisés. Pour concevoir cette intervention, j'ai utilisé la méthodologie du développement de l'objet selon l'approche collaborative de Van der Maren (1995). La première étape de cette méthode m'a permis de faire l'état de la situation actuelle de l'enseignement de la vidéo au collégial pour déterminer les fondements théoriques qui me semblaient les meilleurs. Après un recensement des cours disponibles dans les programmes d'*Arts et Lettres* de la région de Montréal, j'ai constaté l'absence presque totale de l'enseignement de la vidéo en tant qu'art médiatique. Cette observation a orienté mon projet de façon à ce que le modèle de cours à développer soit une initiation à la vidéo d'art pour les élèves.

À la deuxième étape méthodologique, l'analyse de l'objet, j'ai procédé à la conceptualisation et à la modélisation de l'intervention. C'est à ce moment que j'ai arrêté mon choix sur l'approche de la pédagogie du projet à laquelle se sont ajoutées des discussions de groupe inspirées de la méthode Freinet. Un tel amalgame pédagogique permet de développer un sens critique chez l'élève en suscitant la réflexion autour d'une proposition et en acquérant le vocabulaire vidéographique pour comprendre et exprimer ses observations. C'est en collaboration avec Madame Reimer que j'ai développé l'intervention pédagogique pour créer une interaction entre la recherche et la pratique. Cette approche collaborative s'est avérée bénéfique surtout à la troisième étape méthodologique qui est la préparation de l'objet. Elle m'a permis de développer et de prévoir des alternatives mieux adaptées au contexte collégial dans lequel j'allais tester le modèle de cours.

C'est au troisième chapitre que j'ai fait état du développement, de l'adaptation du modèle de cours ainsi que de son déroulement. L'intervention pédagogique a été développée selon l'approche du projet appliquée aux arts de Richard et Dussault (2003 et 2005). Cette méthode comporte trois phases : soit l'exploration de la proposition, l'élaboration du projet et la présentation aux pairs. J'avais intégré des discussions de groupe selon la méthode Freinet aux phases I et III. Des activités pédagogiques alternatives ont été prévues pour aider les élèves surtout au cours de la production de leur vidéo, compte tenu du temps alloué et des ressources humaines et matérielles à leur disposition. Nous avons ensuite procédé, Madame Reimer et moi, au test du modèle et à sa mise au point, qui forment la quatrième étape de l'approche méthodologique de Van der Maren.

C'est dans le quatrième chapitre que j'ai pu analyser les résultats obtenus pour en dégager des conclusions. Dans ce dessein, j'ai évalué le cheminement des élèves à travers le projet vidéo, en utilisant les grilles d'évaluation que j'avais créées à cet effet, et j'ai examiné leurs réflexions par rapport au projet pédagogique. Ceci m'a permis d'analyser l'ensemble de l'approche pédagogique développée, en évaluant la pertinence de la méthodologie utilisée en fonction de l'intervention, ainsi que l'atteinte des objectifs spécifiques à chacune des étapes.

L'approche méthodologique collaborative utilisée pour développer le modèle de cours s'est avérée bénéfique pour Madame Reimer et moi, en créant un lien entre la recherche et la

pratique. Le modèle de cours a été bien adapté au niveau d'enseignement choisi, c'est-à-dire le cours de *Langage visuel II* du programme d'*Arts et Lettres* du Collège de Bois-de-Boulogne.

Le développement d'un modèle de cours selon l'approche du projet a permis à l'élève d'acquérir des notions propres au sujet qu'est la vidéo d'art par l'acquisition du langage vidéographique. Ceci a permis de développer l'autonomie de l'élève dans sa démarche artistique, un des objectifs visés par la pédagogie du projet, d'améliorer sa capacité d'exprimer ses réflexions et ses analyses à ses pairs, autre objectif visé à la fois par la pédagogie du projet et par la méthode Freinet. À l'aide des discussions de groupe effectuées à la première phase de l'approche du projet et lors des présentations finales des œuvres vidéo, nous avons pu attester des connaissances et des habiletés acquises par l'élève. Nos interventions comme professeures et l'aide fournie lors du mixage des productions et leur réalisation finale nous ont aussi permis d'attester de leur réussite.

C'est donc avec l'analyse faite au quatrième chapitre que nous pouvons conclure que le modèle de cours développé a répondu à la problématique. Malgré quelques éléments à améliorer, il s'est avéré facilement adaptable au contexte dans lequel il a été testé. Les objectifs spécifiques qui étaient de permettre aux élèves d'acquérir les notions reliées au langage vidéographique, de produire une vidéo d'art en y intégrant ces notions et de développer leur capacité à analyser ce type d'œuvre en exprimant clairement leurs réflexions à leurs pairs, ont été atteints par la majorité des élèves.

Dans le cadre d'une recherche future sur le même sujet ou de l'amélioration du modèle en vue de l'appliquer dans d'autres milieux de formation, je crois utile de proposer quelques recommandations. D'abord, certaines modifications pourraient être apportées tout en conservant le cadre théorique de la vidéo comme forme d'art médiatique et celui de la pédagogie du projet. Selon mon expérience suite à cette intervention, les éléments positifs à conserver concernent principalement l'adaptation du projet selon une approche méthodologique collaborative, la présentation de nombreuses vidéos d'art en guise de recherche documentaire, le suivi et les discussions en équipe lors du mixage et les discussions de groupe. Par contre, comme nous l'avons vu au Chapitre IV, il serait intéressant de

réévaluer certaines des stratégies d'intervention utilisées telles que le temps alloué à chaque étape de l'approche, la fonction du journal visuel comme outil de préparation à la création d'une vidéo et l'inclusion d'ateliers techniques lors de la production des vidéos.

À la fin de mon stage au trimestre d'hiver 2006, Madame Reimer m'a fait part de son intention de me recevoir à nouveau, à titre de conférencière, pour le cours de *Langage visuel II* qu'elle donnera en 2007. Je serais invitée à donner le premier cours, c'est-à-dire la phase I de l'approche par projet. Si cela se concrétise, je pourrai modifier mon cours magistral, la présentation de vidéos et la discussion qui lui est reliée, de même que ma présentation *Powerpoint* à la lumière de mes analyses du projet présenté dans ce mémoire.

Je crois que ce modèle ouvre de nouvelles pistes d'exploration en recherche. Il pourrait être adapté à d'autres contextes de formation et à d'autres niveaux d'enseignement. Il s'agirait de revoir chacune des stratégies pédagogiques employées à chacune des phases du projet d'intervention selon les exigences des divers programmes scolaires ou des milieux d'intervention. À mon avis, il se prêterait bien à une adaptation à la fin du programme d'enseignement secondaire ou à une formation pour adolescents ou adultes en milieu communautaire. Mais au-delà de l'enseignement de la vidéo, il offre également un modèle d'intervention collaborative pour tout intervenant désirant parfaire son enseignement en milieu de formation. Grâce à l'approche de la recherche collaborative, le modèle peut être utilisé dans la préparation d'autres cours d'arts médiatiques ou servir de guide pour élaborer d'autres interventions pédagogiques en milieu scolaire, dans le but de développer d'autres séquences de cours en pédagogie du projet appliquée aux arts.

APPENDICE A

LISTE DES SITES WEB DES CÉGÉPS CONSULTÉS

- Cégep de Saint-Hyacinthe. (2006). *Cégep de Saint-Hyacinthe*. [En ligne]. Accès : www.cegepsth.qc.ca
- Cégep de Saint-Jérôme. (2006). *Cégep de Saint-Jérôme*. [En ligne]. Accès : www.cegep-st-gerome.qc.ca
- Cégep de Saint-Laurent. (2006). *Cégep de Saint-Laurent*. [En ligne]. Accès : www.cegep-st-laurent.qc.ca
- Cégep du Vieux Montréal. (2006). *Cégep du Vieux Montréal*. [En ligne]. Accès : www.cvm.qc.ca
- Cégep Marie-Victorin. (2006). *Cégep Marie-Victorin*. [En ligne]. Accès : www.collegemv.qc.ca
- Cégep régional de Lanaudière. (2006). *Cégep régional de Lanaudière*. [En ligne]. Accès : www.collanaud.qc.ca
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2006). *Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*. [En ligne]. Accès : www.cstjean.qc.ca
- Collège Ahuntsic. (2006). *Collège Ahuntsic*. [En ligne]. Accès : www.collegeahuntsic.ca
- Collège André-Laurendeau. (2006). *Collège André-Laurendeau*. [En ligne]. Accès : www.claurendeau.qc.ca
- Collège de Bois-de-Boulogne. (2006). *Collège de Bois-de-Boulogne*. [En ligne]. Accès : www.bdeb.qc.ca
- Collège de Maisonneuve. (2006). *Collège de Maisonneuve*. [En ligne]. Accès : www.cmaisonneuve.qc.ca

Collège de Rosemont. (2006). *Collège de Rosemont*. [En ligne]. Accès : www.crosemont.qc.ca

Collège de Valleyfield. (2006). *Collège de Valleyfield*. [En ligne]. Accès : www.colval.qc.ca

Collège Édouard-Montpetit. (2006). *Collège Édouard-Montpetit*. [En ligne]. Accès : www.college-em.qc.ca

Collège Gérard-Godin. (2006). *Collège Gérard-Godin*. [En ligne]. Accès : www.cgodin.qc.ca

Collège Lionel-Groulx. (2006). *Collège Lionel-Groulx*. [En ligne]. Accès : www.clg.qc.ca

Collège Montmorency. (2006). *Collège Montmorency*. [En ligne]. Accès : www.cmontmorency.qc.ca

APPENDICE B

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VIDÉO

Noms des membres de l'équipe :

Titre de la vidéo :

1. Utilisation du langage vidéographique :

- Procédés utilisés
- Articulation des éléments
- Aspect technique du mixage

2. Clarté de l'intention :

- Sens créé par l'utilisation des éléments de langage
- Sens créé par le contenu des images (symboles, couleurs, etc.)
- Traitement du thème

3. Appréciation générale :

- Points forts
- Points faibles
- Appréciation esthétique générale

APPENDICE C

GRILLE D'OBSERVATION DU CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE

Nom de l'élève :

1. Démarche artistique

- Utilisation du journal visuel
- Capacité à concrétiser ses idées dans la vidéo

2. Implication

- Présence/absence de l'élève à chaque étape
- Apport d'idées tout au long du projet

3. Apport aux discussions

- Acquisition du vocabulaire lié au langage vidéographique
- Capacité d'analyse des vidéos des collègues
- Capacité d'analyse de la vidéo de son équipe

APPENDICE E

LISTE DES VIDÉOS PRÉSENTÉES AUX ÉLÈVES

- Cayla, Eric. (réalisateur). (1996). *Charpente*. [Vidécassette VHS]. Québec : Cinéma libre. 5min 45s.
- Dupuis, Robin. (réalisateur). (2001). *Suite*. (Perte de Signal, compilation 2001). [Vidécassette VHS]. Montréal : Perte de Signal. 3min 8s.
- Gauthier, Manuelle. (réalisateur). (2004). *Les roches ne volent pas*. [MiniDV]. Montréal : UQAM. 6min 30s.
- Labrecque, Manon. (réalisateur). (1993). *Rien que la vérité, toute la vérité*. [Vidécassette VHS]. 8 min. Montréal : Vidéographe.
- Leblanc, Jeanne et Paradis, Julie. (réalisateurs). (2004). *Voir les avions tomber*. [MiniDV]. Montréal : UQAM. 6min.
- Paturle, Jeanne. (réalisateur). (2003). *Les yeux fermés*. [Vidécassette VHS-PAL]. Paris : ENSAD. 8min.
- Pesot, Sébastien. (réalisateur). (2001). *Hiatus*. (Perte de Signal, compilation 2001). [Vidécassette VHS]. Montréal : Perte de signal. 1min.

RÉFÉRENCES

- Belleau, Jacques. (1999). «Une approche pédagogique alternative au collégial : la pédagogie Freinet». *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no 1, p. 27-33. Montréal : Association québécoise de la pédagogie collégiale.
- Bloch, Dany. (1983). *L'art vidéo*. Coll. «Mise au point sur l'art actuel», Paris : Limage 2 / Alin Avila.
- Collège de Bois-de-Boulogne. (2006). *Guide de l'étudiant 2006-2007*. p.98-105. [En ligne] Accès : http://www.bdeb.qc.ca/pdf/arts_let.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- D'Amour, Cécile, et PERFORMA Groupe de travail. (1996). *Cadre et références, première partie : Les questions préalables*. Fascicule II de *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. PERFORMA Collégial.
- Desgagné, Serge et al. (2001). «L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXVII, no 1, p. 33-64.
- Dubois, Philippe. (1995). «Vidéo et écriture électronique. La question esthétique». In *Esthétique des arts médiatiques*. Tome 1, sous la dir. de Louise Poissant, p. 157-173. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Freinet, Célestin, et Madeleine Freinet. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Éd. établie par Madeleine Freinet. Paris : Éditions du Seuil.
- Groupe de recherche en arts médiatiques. (1966-2006). *Dictionnaire des arts médiatiques*. [En ligne]. Accès : <http://www.comm.uqam.ca/~GRAM/Accueil.html>
- Legendre, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Coll. «Le défi éducatif», Montréal : Guérin. Paris : ESKA.
- Microsoft Corporation. (2003). *Microsoft Office Powerpoint 2003 (SP2)*. [Logiciel]. Microsoft Corporation.

- Nam June Paik Studios. (2006). *Nam June Paik official website*. [En ligne]. Accès : <http://www.paikstudios.com>
- Poissant, Louise (dir. publ.). (1997). *Dictionnaire des arts médiatiques*. Coll. «Esthétique», Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, Moniques et Stéphane Dussault. (2003). «The Use of Electronic Portfolios in a Project-Based Approach to Art teaching». *Canadian Review of Art Education, Research and Issues*, vol. 30, issue ½, p. 21-39.
- Richard, Moniques, et Stéphane Dussault. (2005). «Esthétique du populaire, réflexion critique et élaboration d'une pédagogie ancrée». *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*, sous la dir. de Moniques Richard, p. 103-135.
- Robert, Madeline. (2002). «Pour un enseignement du cinéma à l'école primaire. Multidisciplinarité et transdisciplinarité». Mémoire de maîtrise, Paris : Université Paris 1 – Sorbonne.
- Rush, Michael. (2003). *Video Art*. Londres : Thames & Hudson.
- Rush, Michael. (2005). *New media in art*. 2e édition, Coll. «World of art», Londres : Thames & Hudson.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2006). *Service régional d'admission du Montréal métropolitain*. [En ligne]. Accès : <http://www.sram.qc.ca>
- The School- The art institute of Chicago. (2006). *Video Data Bank*. [En ligne]. Accès : <http://www.vdb.org/>
- Université du Québec. (2006). *Ressources étudiantes – Outils. Présentation assistée par ordinateur*. [En ligne]. Accès : <http://www.quebec.ca/mscinf/outils/presentation.html>
- Van der Maren, Jean-Marie. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vidéographe. (2006). *Vidéographe*. [En ligne]. Accès : <http://www.videographe.qc.ca>