

Éducation artistique et technologie de la mobilité :
des moyens d'engagement civique et académique pour les jeunes à risque

Martin Lalonde

Mémoire
présenté
au
Département d'Éducation artistique

comme exigence partielle au grade
maîtrise ès Arts
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

Avril 2013

© Martin Lalonde, 2013

CONCORDIA UNIVERSITY
School of Graduate Studies

This is to certify that the thesis prepared

By: Martin Lalonde

Entitled: Éducation artistique et technologie de la mobilité : des moyens d'engagement civique et académique pour les jeunes à risque

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts (Art Education)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____ Chair

_____ Examiner

_____ Examiner

_____ Supervisor

Approved by _____
Chair of Department or Graduate Program Director

Dean of Faculty

Date _____

RÉSUMÉ

Éducation artistique et technologie de la mobilité :
des moyens d'engagement civique et académique pour les jeunes à risque

Martin Lalonde

Ce mémoire de recherche se penche sur l'impact des nouveaux médias de communication mobiles sur les mécanismes d'interaction sociale des jeunes à risque à l'intérieur des espaces d'apprentissage et d'enseignement artistique. L'utilisation grandissante des technologies mobiles par les adolescents autour du monde, et plus spécifiquement dans les pays industrialisés, entraîne des bouleversements majeurs au niveau des processus de socialisation ainsi que des approches et des méthodes éducatives. Au Québec, le taux de décrochage avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires demeure important et cette situation témoigne de la démotivation et du désengagement socioacadémique des clientèles étudiantes actuelles. La dernière réforme du système de l'éducation a souligné l'importance d'instruire et de former, mais surtout de socialiser les nouvelles générations d'apprenants. Depuis deux décennies, l'intégration des TIC demeure l'un des principaux défis des différents milieux éducationnels. Toutefois, le véritable défi se trouve dans la conception et l'implantation de curriculums éducatifs qui abordent de façon pertinente et actuelle les enjeux inhérents à la médiatisation des enseignements et des interactions sociales. L'éducation artistique mobile représente une discipline clé à partir de laquelle les éducateurs sont en mesure d'entamer une réflexion critique et constructive des enjeux de la production et de la diffusion de contenus multimédiatiques.

Cette étude se base sur les principes méthodologiques du *Design-based-Research* afin d'enquêter sur le potentiel des technologies mobiles à participer à la création d'un nouvel espace pédagogique ubiquitaire entre les adolescents qui se réunissent autour d'intérêts partagés. Comment les dynamiques à l'oeuvre à l'intérieur de ces systèmes complexes génèrent-elles des modèles éducatifs et interactifs entre les utilisateurs? Quel est le nouveau rôle de l'éducateur au sein de ces nouveaux espaces d'apprentissage par les pairs et comment ces théories émergentes peuvent-elles être traduites en principe de développement et d'implantation curriculaire? C'est auprès de 20 utilisateurs de 16 à 21 ans d'un établissement éducatif du secteur de l'éducation des adultes qu'a été implanté un curriculum d'éducation artistique mobile proposant cinq semaines d'activités photographiques en ligne sur le thème de l'engagement civique. Ces participants, de même que l'éducateur-chercheur en charge du groupe, ont agi à titre d'experts en utilisation des technologies mobiles et des applications en réseaux sociaux. Les objectifs ont été de formuler les principes théoriques et pratiques clés pour le développement d'un curriculum d'éducation artistique oeuvrant au renforcement de la motivation scolaire et de l'engagement civique des jeunes à risque. Les recherches ont démontré que dans le contexte des espaces communicatifs médiatisés par les technologies mobiles, les principes relatifs aux apprentissages et aux enseignements tendent à se décentraliser afin que se constituent des systèmes complexes d'interactions entre les participants. Les rôles des éducateurs et des apprenants sont redéfinis et un espace coopératif est établi où la coconstruction du curriculum éducatif profite à la motivation et l'engagement des jeunes à risque. Ces derniers fonctionnent par intérêt et leur engagement est proportionnel à l'ouverture du cadre et à la considération qui leur seront accordées.

TABLES DES MATIÈRES

Résumé		iii
Table des matières		v
Liste des annexes		x
Liste des figures		xi
Remerciements		xiii
Chapitre 1	Introduction	1
	But de la recherche	5
	Justification	6
	Question de recherche et objectifs	8
Chapitre 2	Cadre référentiel	13
	Introduction	13
	Adolescents « en difficulté »	13
	Réinsertion socioacadémique	16
	Motivation scolaire	18
	Éducation artistique contemporaine	20
	Cyberapprentissage artistiques	23
	Théorie de l'apprentissage mobile	26
	Engagement et mobilité	31
	Théorie de l'apprentissage ubiquitaire	33
	Théorie de la pensée complexe	37
	Principes de développement curriculaire en cyberapprentissage	40
	La notion de la construction identitaire chez Krug	43
	Hoorstman et Kerr : parallèles entre développement curriculaire numérique et jeu vidéo	45
	Le curriculum en cyberapprentissage mobiles	50
Chapitre 3	Méthodologie	55
	Introduction	55
	Design-Based Research	55

Les participants	57
Des jeunes au secteur de l'éducation des adultes	57
Profil d'apprenant	58
Pourquoi cette population étudiante particulière?	59
Les procédures	60
Implantation du projet de recherche	60
L'éducateur-chercheur	60
Présentation de l'étude auprès de l'établissement d'enseignement	61
Partenariats	62
Implantation et préparation du cadre de recherche	63
Réseaux et technologies	65
Application mobile	65
Les activités de recherche auprès des participants	69
La promotion et le recrutement	69
Le consentement	70
L'entrevue d'introduction	71
Le déroulement des activités	71
Les rencontres de groupe réelles	71
Le groupe virtuel	72
Fonctionnement du curriculum	73
Exemple de la première semaine	74
Les sorties	75
L'entrevue de conclusion	77
L'exposition	77
Y a-t-il eu des changements de direction par rapport à la proposition de départ?	78
Les données	79
Quelles sont les données collectées?	79
Les observations et le journal de recherche	79
Les images et les commentaires des participants	80
Les entrevues	82
Analyse des données	83

	Processus d'analyse	83
	Analyse des observations	83
	Analyse des entretiens	84
	Analyse des contenus visuels et textuels des participants	85
	Triangulation	87
Chapitre 4	Résultats	89
	Introduction	89
	Présentation des données et des catégories de résultats	90
	Principes théoriques et pratiques de développement d'un curriculum engageant en éducation artistique mobile	91
	Principes ayant stimulé les élèves à s'engager dans le projet de recherche	93
	La dimension volontaire	93
	Transition du rôle de l'éducateur	94
	L'implication directe contextualisée	99
	La notion de plaisir et d'exploration	101
	L'appartenance à un groupe d'intérêt	103
	Les éléments de motivation ayant maintenu le niveau d'engagement des participants durant le projet	108
	Le principe de la mission pédagogique	109
	Le renouvellement	110
	Libre et volontaire	112
	Convivialité de la mission	112
	Le langage visuel	114
	Le principe de rétribution	115
	Le lien individuel	117
	La dimension identitaire	122
	Le narratif personnel	125
	La dimension artistique et esthétique	129
	Autres considérations importantes au sujet des caractéristiques du développement curriculaire favorisant l'engagement et la motivation des jeunes à risque	132

	L'ouverture et l'interactivité des propositions de création	133
	Entre espace réel et espace virtuel	136
	Des activités curriculaires décentralisées	138
	La mobilité comme espace d'apprentissage	140
	La transcription physique des activités virtuelles	143
Chapitre 5	Conclusion	147
	Introduction	147
	Sommaire	149
	Chapitre 2 : Le cadre référentiel	149
	Chapitre 3 : La méthodologie	156
	Chapitre 4 : Les résultats	159
	Recommandations	168
	Les recommandations d'ordre théorique	169
	La liberté de l'apprenant	169
	L'enseignant est un apprenant et les apprenants sont des enseignants	169
	La notion de construction identitaire comme fondement des propositions de création	170
	Un projet curriculaire concret et intégré à un contexte réel	170
	Reconnaissance et rétribution de l'apport des participants	171
	Les recommandations d'ordre pratique	171
	La mobilité comme espace d'apprentissage	171
	Travailler avec des groupes d'affinités existants	172
	Partir en terrain vierge	173
	L'instantanéité des temps de réaction	173
	Les recommandations d'ordre technique	174
	S'assurer de la coordination entre administration scolaire et services informatiques	174
	Favoriser le véritable réseau mobile	174
	Une connaissance approfondie des plateformes utilisées par les jeunes	175
Conclusion		176

Bibliographie 179

Annexes 189

LISTES DES ANNEXES

Annexe 1 :	Fiche de consentement de participation	189
Annexe 2 :	Fiche de consentement parental de participation	191
Annexe 3 :	Questionnaire de l'entretien d'introduction	193
Annexe 4 :	Questionnaire de l'entrevue de conclusion	196
Annexe 5 :	Affiche de promotion du projet au Centre des 16-18 ans	200
Annexe 6 :	Statistiques de participation	202
Annexe 7 :	Participants	203
Annexe 8 :	Thèmes et micromissions pédagogiques	207
Annexe 9 :	Cartes virtuelles des participants	214
Annexe 10 :	Affiche de l'exposition	215
Annexe 11 :	Communication à Instagram	216
Annexe 12 :	Courriel d'intervention auprès d'un participant	217
Annexe 13 :	Liste des types de classes d'élèves en difficulté du secteur jeune	218

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Le principe d'unicité, image de <i>Sidviscious584</i> .	108
Figure 2 :	Le principe d'unicité, image de <i>Djulye_in_the_sky</i> .	108
Figure 3 :	Participants devant le sujet photographique lors de la sortie du jeudi 8 novembre 2012.	108
Figure 4 :	Micomission pédagogique <i>Chez nous, c'est qui?</i>	110
Figure 5 :	Micomission pédagogique <i>Une belle architecture</i> .	110
Figure 6 :	Micomission pédagogique <i>La propreté et mon quartier</i> .	110
Figure 7 :	Micomission pédagogique de la thématique <i>Mon Quartier, Dans ma rue</i> .	113
Figure 8 :	Micomission pédagogique de la thématique <i>Mon Quartier, Mon école</i> .	113
Figure 9 :	Micomission pédagogique de la thématique <i>Mon Quartier, Mes voisins</i> .	113
Figure 10 :	Réponse de <i>Karilaregal6</i> à <i>Dans ma rue</i> .	114
Figure 11 :	Réponse de <i>Superbugatti</i> à <i>Mon école</i> .	114
Figure 12 :	Réponse de <i>Ti_gars36</i> à <i>Une belle architecture</i> .	114
Figure 13 :	Thématique de la première semaine, <i>C'est où? chez nous</i> .	124
Figure 14 :	Thématique de la deuxième semaine, <i>Un regard vers l'extérieur</i> .	124
Figure 15 :	Thématique de la troisième semaine, <i>Mon quartier</i> .	124
Figure 16 :	Thématique de la quatrième semaine, <i>Changer mon quartier</i> .	124
Figure 17 :	Le narratif personnel, image et commentaire de <i>Ldecarie</i> .	126
Figure 18 :	Le narratif personnel, image et commentaire de <i>Sidviscious584</i> .	126
Figure 19 :	Le narratif personnel, image et commentaire de <i>Karilaregal6</i> .	126
Figure 20 :	Directions esthétiques communes des participants, image de <i>Paanda_x</i> .	130
Figure 21 :	Directions esthétiques communes des participants, image de <i>Doc_alexg</i> .	130
Figure 22 :	Directions esthétiques communes des participants, image de <i>Djulye_in_the_sky</i> .	130

Figure 23 :	Thèmes photographiques communs des participants, image de <i>Paanda_x</i> .	131
Figure 24 :	Thèmes photographiques communs des participants, image de <i>Sidviscious584</i> .	131
Figure 25 :	Thèmes photographiques communs des participants, image de <i>Doc_alexg</i> .	131
Figure 26 :	Invitation à des changements de direction, image de <i>Coco_lauzon</i> .	134
Figure 27 :	Invitation à des changements de direction, image de <i>Choco_panda_chaud</i>	134
Figure 28 :	Réflexion commune sur la différence, image et commentaire de <i>Djulye_in_the_sky</i> .	137
Figure 29 :	Réflexion commune sur la différence, image et commentaire de <i>Paanda_x</i> .	137
Figure 30 :	Réflexion commune sur la différence, image et commentaire de <i>Djulye_in_the_sky</i> .	137
Figure 31 :	<i>La sécurité et mon quartier.</i>	139
Figure 32 :	<i>La propreté et mon quartier.</i>	139
Figure 33 :	<i>L'art dans mon quartier.</i>	139
Figure 34 :	Promenade dans le quartier, image d'invitation de <i>Vizavy</i> .	142
Figure 35 :	Promenade dans le quartier, image de <i>Paanda_x</i> .	142
Figure 36 :	Promenade dans le quartier, image de <i>Djulye_in_the_sky</i> .	142
Figure 37 :	Promenade dans le quartier, image de <i>Doc_alexg</i> .	142
Figure 38 :	Promenade dans le quartier, image de <i>Doc_alexg</i> .	142
Figure 39 :	Promenade dans le quartier, image de <i>Ldecarie</i> .	142
Figure 40 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image d'invitation de <i>Vizavy</i> .	142
Figure 41 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image de <i>Sidviscious584</i> .	142
Figure 42 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image de <i>Ldecarie</i> .	142
Figure 43 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image de <i>Sidviscious584</i> .	142
Figure 44 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image de <i>Doc_alexg</i> .	142
Figure 45 :	Sortie dans le Vieux-Montréal, image de <i>Ldecarie</i> .	142
Figure 46 :	Exposition des participants à la Commission scolaire Marie-Victorin	145

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers :

Cristina Lalonde.

Michel et Lisette Lalonde.

Mme Chantal Saint-Arnaud, pour sa vision, sa force et sa grande envergure.

Mme Carolle Dubois pour son professionnalisme et sa profondeur.

M. Denis Poirier et M. Nunziato Sandonato.

Les participants à cette étude et les élèves du Centre des 16-18 ans.

Toute l'équipe des enseignants du Centre des 16-18 ans ayant supporté et encouragé depuis 2005 le développement et l'implantation du programme de la Cité des arts.

Dr Juan Carlos Castro et Dr David Pariser, pour avoir encouragé mes recherches et pour avoir été de véritables mentors à mon endroit.

Chapitre 1 : Introduction

L'avènement des technologies numériques a, dans les vingt dernières années, provoqué de nombreux changements dans les domaines des sciences sociales et des sciences éducatives. Plusieurs années seront encore nécessaires à la recherche afin d'évaluer et comprendre l'impact réel des transitions provoquées par la médiatisation numérique des communications (Bolick, 2004). Nos institutions d'enseignement ont tenté de diverses façons dans les dernières décennies, de garder le rythme en face de cette évolution technologique exponentielle. Notre système d'éducation provincial a même entamé en 1995 une vaste réforme dans le but avoué de renouveler ses objectifs et ses méthodes pédagogiques afin de les accorder avec les nouveaux défis de la société numérique contemporaine. Parmi les principes forts sur lesquels aura insisté cette réforme, on trouve d'abord la volonté de centrer les processus éducatifs autour de l'élève et ensuite la volonté de socialiser l'apprenant et de créer des situations concrètes d'apprentissage lui permettant de développer des compétences personnelles globales, diversifiées et où la créativité occuperait un rôle de premier plan (MELS, 2000). Les adolescents d'aujourd'hui représentent la première génération entièrement numérique. Ces derniers sont nés avec l'arrivée d'Internet, ils ont grandi au même rythme que s'implantaient les nouvelles dynamiques sociales et communicatives inhérentes à l'univers des nouveaux médias interactifs. Pourtant, force est de constater que les structures pédagogiques actuelles ressemblent encore beaucoup aux structures qui ont accueilli jadis ceux qui sont aujourd'hui devenus les enseignants, les éducateurs, les développeurs et les administrateurs du secteur de l'éducation. Certes, les établissements scolaires sont désormais équipés d'ordinateurs branchés sur le web, mais la segmentation disciplinaire, les programmes en papier, les pratiques centrées sur l'enseignant (Roll,

2005) et surtout l'intolérance en face des moyens technologiques par lesquels les apprenants apprennent et se construisent en parallèle de leur formation scolaire représentent encore les caractéristiques principales des curriculums d'enseignement actuellement en place.

Même si les centres éducatifs se sont dotés de vastes parcs informatiques et de nombreuses ressources technologiques (Jenkins, 1999), les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage demeurent ancrés dans des structures pédagogiques périmées. Cette situation vient expliquer en partie le désengagement et la démotivation scolaire des clientèles d'apprenants (Weib et Bader, 2010, p. 39). Pour ces jeunes qui entretiennent une double identité, virtuelle et réelle, fréquenter l'école représente en quelque sorte un retour en arrière où il est obligatoire de se déconnecter afin d'écouter une personne leur transmettre des informations. Les éducateurs, de leur part, observent aussi une situation alarmante où ils sont exaspérés par la manie de leurs élèves de constamment chercher à se connecter sur la toile. Ces enseignants cherchent en vain des moyens d'entrer en contact avec leurs élèves dans le but d'initier des processus d'enseignement et d'apprentissage (Benson et Koster, 2011). Comment un tel contexte saurait-il être stimulant pour un jeune qui possède toute l'information du monde dans sa poche? Comment stimuler un jeune à entrer en contact avec ses collègues lorsque ce dernier demeure connecté à l'ensemble de ses groupes d'amis et d'intérêts par le biais des applications sur son téléphone personnel? Ces nombreuses situations illustrent clairement le besoin d'aller rejoindre les apprenants au cœur de cet espace virtuel ubiquitaire. Non seulement faut-il utiliser les technologies que les jeunes affectionnent, mais encore faut-il comprendre les processus qui régissent les communications et les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage à l'intérieur de ces espaces multimodaux. Les adolescents d'aujourd'hui construisent leur identité et entre en contact avec le

monde via les technologies numériques. Ils utilisent simultanément différents médiums de communication pour entretenir leur identité sociopersonnelle. Ils s'expriment en images, en paroles, en textes et en vidéos. Ils sont en mesure de choisir les espaces sociaux qu'ils veulent fréquenter et investir. La question que les éducateurs se poseront alors est : comment investir cet espace virtuel de communications multimodales dans le but d'engager et d'éduquer la jeunesse?

Le domaine de l'éducation artistique représente un lieu tout indiqué pour aborder une réflexion sur l'enseignement en contexte médiatique. La dimension technique inhérente au contrôle des outils de communication médiatique semble se loger en partie dans le champ de compétence des arts médiatiques. Comment le curriculum artistique est-il donc en mesure d'aborder les questions précédemment formulées? Mais dans le domaine de l'enseignement des arts aussi, les nouvelles technologies ont évolué beaucoup plus rapidement que les théories pédagogiques et le développement curriculaire qui les accompagnent. Bien peu d'enseignants proposent aujourd'hui des approches pédagogiques réellement ancrées dans les nouvelles dynamiques d'interactions sociales médiatisées que certains appellent le Web 2.0 (Guité, 2012). Nous pouvons affirmer encore actuellement que le curriculum d'enseignement des arts multimédiatiques de beaucoup d'écoles québécoises ressemble toujours aux phases de développement technologique d'il y a 20 ans, où utiliser les TIC signifiait consulter de l'information sur Internet et utiliser l'ordinateur à des fins de réalisation technique individuelle (Leinonen, 2012). Véritablement enseigner les arts multimédiatiques dans une perspective actuelle signifie utiliser les technologies comme étant avant tout des moyens actifs d'interaction entre entités individuelles ou collectives et cela implique tout un discours et une réflexion autour de l'ensemble des moyens de communication médiatiques et des structures interactives qu'elles

invitent. Nous avons assisté dans les dix dernières années à l'avènement des médias sociaux (Castro, 2009b) et les adolescents d'aujourd'hui en sont les plus grands utilisateurs. Ainsi, le babillard, le profil personnel, le partage en ligne de données libres et ouvertes de même que toutes les formes de réseautage sont tous de nouveaux phénomènes qui représentent le véritable terroir du développement des nouvelles approches pédagogiques.

Le domaine de l'enseignement des arts visuels est un domaine privilégié à partir duquel aborder la création et l'échange de contenus médiatiques. Les éducateurs artistiques jouent aujourd'hui un rôle important dans l'évolution des approches pédagogiques technologiquement médiatisées (Castro, 2009a). Ce projet de recherche se propose d'oeuvrer auprès des adolescents à risque de l'école de la *Cité des Arts* dans le but de développer un programme pédagogique d'enseignement des arts s'appuyant sur l'utilisation d'une application informatique mobile et ayant pour objectif le renforcement de l'engagement scolaire et de la participation citoyenne des jeunes en difficulté. Ce centre d'éducation aux adultes de la *Commission scolaire Marie-Victorin* sur la Rive-Sud de Montréal met l'éducation artistique au centre de son approche pédagogique afin de favoriser la réintégration socioacadémique et professionnelle des jeunes décrocheurs tout en leur fournissant un cadre d'apprentissage constamment actualisé et ouvert à l'expérimentation et à la créativité.

En nous basant sur les principes méthodologiques du *Design-based research*, nous serons à même d'aborder corrélativement et d'une façon interactive et ouverte la recherche théorique et le développement curriculaire auprès d'une clientèle adolescente en difficulté à travers l'utilisation d'une application informatique mobile. Cette recherche se propose d'identifier des principes théoriques

éducatifs ainsi que des principes de développement curriculaire en tenant compte de la particularité du contexte dans lequel nous inscrivons notre recherche. Elle se propose aussi une réflexion sur l'interactivité des principes théoriques et des facteurs contextuels dans le but de permettre une généralisation de nos théories d'implantation éducative. Nous mettrons l'emphase sur l'identification d'éléments et facteurs clés encourageant la motivation ainsi que l'engagement citoyen et scolaire des élèves en difficulté dans le cadre de la création artistique médiatisée par les technologies mobiles. Ce projet appuiera ses activités sur l'utilisation d'application informatique mobile dont les fonctions gravitent principalement autour de la photographie, du réseautage social et de l'hyperlocalisation. Le contexte où se réaliseront les activités de recherche nous permettra de produire des exemples concrets et actualisés d'implantation curriculaire. Comment les éducateurs peuvent-ils réellement connecter avec leurs élèves à travers l'utilisation d'une application informatique mobile de création photographique et à travers les développements curriculaires qui les accompagnent? Comment les enseignements peuvent-ils s'inscrire de façon significative dans l'univers social interactif des adolescents de manière à renforcer leur implication académique et leur engagement citoyen?

But de la recherche

Nous soulignerons premièrement que notre étude vise à formuler des principes théoriques et pratiques de développement pédagogique en éducation artistique médiatisée par les technologies mobiles pour la construction d'un curriculum ayant pour objectif le renforcement de l'engagement et de la motivation académique des jeunes à risque. Nous insisterons sur le fait que ces principes sont issus de démarches de recherche implémentées dans un cadre éducatif réel. Elles participent donc à la construction de savoirs théoriques et pratiques qui pourront à leur tour être implantés dans des

contextes éducatifs divers.

Justification

Je fus amené à m'intéresser à l'enseignement des arts aux clientèles adolescentes en difficulté à la suite de ma propre expérience d'élève où je me suis écarté du parcours régulier pour compléter mes études secondaires au secteur de l'éducation des adultes avant d'entreprendre mon cheminement académique postsecondaire dans le domaine de la création des arts visuels. Dès le début de ma carrière en éducation, je me suis naturellement reconnu chez ces adolescents désabusés face aux institutions scolaires et en perte de confiance à la suite d'échecs répétés dans les gigantesques polyvalentes-usines des zones urbaines de la province. Manque de suivi individuel de la part des enseignants, manque de sens dans les apprentissages disciplinaires, valorisation de la compétitivité au niveau des évaluations sommatives, conformité des parcours et absence de lieu dédié à l'expérimentation et à la créativité représentent tous des facteurs qui ont résulté en un manque de motivation scolaire qui explique mon décrochage à une étape cruciale de mon cheminement socioacadémique. Ces facteurs représentent encore aujourd'hui des circonstances qui nuisent à l'émancipation sociale, professionnelle et citoyenne de nombre d'adolescents québécois pour qui le secteur secondaire n'a rien de motivant à offrir et qui finissent par atterrir au secteur de l'éducation des adultes après des années d'échecs au secteur régulier. Ces élèves sont socialement et académiquement hypothéqués, car ils ont été relégués en marge du système scolaire et ils ont été étiquetés au statut d'élèves en difficulté, de décrocheurs. L'ensemble de leur développement social, professionnel et citoyen est dès lors sérieusement compromis.

Encore un bon nombre d'adolescents peinent aujourd'hui à compléter leurs études secondaires dans les délais prescrits pour finir par quitter les études sans avoir obtenu leur DES (La presse canadienne, 2009). Tous les élèves dans cette situation n'ont pas la chance que j'ai eue de bénéficier d'un encadrement parental serré et averti qui a pour moi su faire la différence. La majorité des décrocheurs proviennent de contextes sociaux difficiles où pauvreté et dysfonctionnement familial représentent des contraintes majeures de développement (Desmarais, 2011). Lorsque je fus amené à développer une approche pédagogique d'enseignement adaptée aux clientèles d'adolescents du secteur de l'éducation des adultes, il a été tout naturel pour moi d'opposer à cette réalité un lieu personnalisé dédié à la création des arts visuels comme point de départ à un processus de réintégration socioacadémique et professionnelle de ces élèves. Mon but à travers cette recherche est de démontrer que la création des arts visuels a la propriété de redonner confiance et estime personnelle à des jeunes qui ont perdu foi en leurs capacités à la suite d'un parcours marqué par l'échec et l'exclusion du secteur régulier. Socialement contextualisé, l'enseignement des arts a la propriété de participer au processus de réintégration sociale et professionnelle des adolescents démunis d'intérêts et d'objectifs socioprofessionnels (Paré, 2012).

Un autre élément qui participe à la justification de mes compétences à réaliser une telle étude est le rôle d'enseignant et de développeur pédagogique que j'ai occupé auprès des jeunes décrocheurs au secteur de l'éducation des adultes depuis bientôt dix ans. Cette expérience en est une atypique de par le fait que ma formation est en création des arts visuels et médiatiques. Nous devons souligner aussi que c'est précisément ce que la direction cherchait à l'époque lorsque je fus engagé, soit quelqu'un de non spécialisé dans l'enseignement qui aurait pour tâche de construire un curriculum artistique destiné

aux jeunes à risque de ce secteur. Cette situation illustre la pertinence de recourir à des secteurs divers et non nécessairement spécialisés lorsque vient le temps de développer de nouvelles approches curriculaires. Ces démarches au sein de la commission scolaire Marie-Victorin ont vu naître le programme spécial et le département de la *Cité des arts* qui fut issue du travail de collaboration entre moi-même et une pléiade de différents services éducatifs des secteurs jeunes et des secteurs de l'éducation des adultes.

Question de recherche et objectifs

Le décrochage scolaire représente encore aujourd'hui un défi de taille pour la société québécoise. Dans la grande région de Montréal, plus de 30 % des adolescents quittent leurs études secondaires avant l'obtention de leur DES (Dion-Viens, 2010). Est-ce que cela signifie que tous ces élèves n'ont pas les capacités intellectuelles pour obtenir cette qualification académique de base? On peut fort en douter, car nous savons aujourd'hui que c'est évidemment un ensemble de facteurs, surtout d'ordre social et familial, qui vient influencer de façon significative la capacité d'un adolescent à compléter ses études secondaires (Marcotte, Lachance, Lévesque, 2008) pour entreprendre une formation professionnelle ou des études collégiales et universitaires qui le mèneront vers son cheminement d'adulte et de citoyen. Dans cette recherche, réussite scolaire et engagement social vont de pair. Comme indiqué plus haut, un élève marginalisé dans son cheminement scolaire souffrira inévitablement des conséquences sociales de cette situation, car il est déjà relégué au statut de nul vis-à-vis ses pairs étudiants, ses concitoyens (Tourrilhes, 2008). Comment est-ce que ce statut d'élève en difficulté, de « nul », ne serait pas transférable au statut de citoyen en difficulté? Nous reconnaitrons alors l'importance de la période transitoire que représente la fin des études secondaires. Tourrilhes (2008) l'indique, le DES n'est rien de

moins qu'un passeport socioprofessionnel. Nous reconnaitrons aussi que ces deux notions, l'implication scolaire et l'engagement social découlent directement de la motivation académique de l'élève. C'est de la présence de cette dernière notion que découleront des manifestations concrètes de participation scolaire et d'engagement civique chez l'adolescent (Tourrilhes, 2008). La question de la motivation scolaire est donc centrale à nos préoccupations, car c'est elle qui joue un rôle déterminant dans la capacité de l'élève en difficulté à compléter ses études et à prendre en main son propre parcours social.

Mais pour qu'un élève en difficulté soit motivé, il doit être impliqué (Lieury, Fenouillet, 1997), et cela commence évidemment à l'école. Voilà la deuxième préoccupation importante de notre recherche. Comment impliquer les élèves dans leur propre parcours? Afin de réfléchir à cette question importante, nous tenterons d'observer le problème sous l'angle de l'adolescent lui-même. Qu'est-ce qui l'intéresse le plus? Où est-il impliqué? Dans quelles activités choisit-il de s'investir? Nous constaterons de toute évidence que l'utilisation des technologies occupe une grande part du temps de la vie de l'adolescent. Mais que fait-il exactement lorsqu'il s'installe à l'ordinateur ou lorsqu'il s'empare d'un téléphone intelligent? Nous répondrons à cela qu'il communique, qu'il interagit, qu'il diffuse et partage des contenus de toutes sortes. Le Dr Xavier Pommereau (2011) a identifié que l'activité principale de l'adolescent lorsqu'il est en ligne consiste à entretenir un ou plusieurs profils sur des applications sociales en ligne. Castro (2009b) parle de son côté de l'importance des sites d'intérêts pour les adolescents où de nouvelles dynamiques sociales d'enseignement et d'apprentissage sont naturellement à l'oeuvre entre des utilisateurs de tout âge. Gauchet (1998) parle d'une pathologie ultracontemporaine distinctement observable chez les adolescents en difficulté où les structures classiques d'appartenances localisées sont brisées pour faire place à une mobilité constante et où

l'important est la capacité de branchement, de connexion à ces nouveaux espaces sociaux virtuels.

Donc si les médias sociaux occupent une place incontournable dans l'univers social des adolescents et que la recherche s'efforce de développer des moyens d'implication pour les jeunes en manque d'intérêt, il sera tout naturel de mettre l'utilisation des technologies et plus spécifiquement celle des médias sociaux au centre de nos activités d'apprentissage. Si les adolescents créent et partagent des contenus lorsqu'ils naviguent en ligne, l'enseignement des arts représente aussi un véhicule tout indiqué pour mettre en marche des mécanismes d'implication socioacadémiques concrets.

Nous préciserons alors nos préoccupations générales autour de ces aspects: implication académique, engagement social et enseignement des arts médiatisé par les technologies informatiques mobiles. Les questions qui se posent chercheront à émettre des principes éducatifs théoriques et pratiques quant à l'efficacité de l'utilisation des technologies mobiles dans un enseignement des arts ayant pour but de renforcer l'engagement académique et la participation sociale des adolescents en difficulté. Ces formulations représentent des questions générales abordées par le projet. Quels sont les principes clés de l'éducation artistique technologiquement médiatisée qui stimulent la motivation des élèves en perte d'intérêt? Comment l'utilisation des technologies mobiles dans une perspective de création artistique vient-elle participer à ces processus de renforcement des capacités et de l'estime personnelle de l'élève? Comment participe-t-elle aux dynamiques de réinsertion sociale de ces derniers?

Les objectifs spécifiques de recherche sont donc reliés au développement d'un curriculum d'enseignement artistique ayant pour plateforme les technologies de la mobilité. Mes questions clés de

recherche sont: quelles sont les caractéristiques d'un curriculum d'éducation artistique efficace et engageant lorsqu'il est question de le baser sur les technologies de la mobilité? Comment les caractéristiques de cette technologie sont-elles reliées aux théories de la mobilité, de l'espace-lieu, de l'enseignement et de l'apprentissage, de la motivation scolaire, de la réinsertion socioprofessionnelle et de l'engagement social?

En dehors des sections d'introduction et de conclusion de l'ouvrage, ce mémoire de recherche se divise en trois grandes parties : le cadre référentiel, la méthodologie et les résultats. Nous procéderons premièrement dans le cadre référentiel à un survol de la littérature de recherche pertinente à nos objets d'étude. Dans cette section, nous nous pencherons principalement sur la définition des caractéristiques des jeunes à risque, sur les théories de l'éducation artistique, sur les technologies numériques mobiles, sur les apprentissages ubiquitaires, sur les systèmes complexes d'apprentissage ainsi que sur les développements curriculaires émergents du domaine. Dans la seconde section de l'ouvrage, nous procéderons à la présentation de la méthodologie de recherche. Nous exposerons nos stratégies d'approche du *Design-based-research* avant d'opérer un retour sur les caractéristiques des participants de cette étude. À la suite à cela, nous procéderons à l'énumération des différentes étapes d'implantation et de réalisation de l'étude dans la section sur les procédures de recherche. Cette section sera ensuite complétée par la présentation des différentes sources de données issues de nos travaux et par l'explication des processus d'analyse qui ont eu cours dans l'élaboration de nos résultats de recherche. Dans le chapitre sur les résultats de recherche, nous débuterons par exposer nos conclusions quant aux principes de développement curriculaire artistique oeuvrant à l'encouragement de la motivation scolaire et au renforcement de l'engagement social des élèves. Nous poursuivrons avec

la description des différents principes théoriques et pratiques qui contribuent efficacement à la construction d'un curriculum artistique mobile motivant et stimulant pour les adolescents. Tout au long de ce chapitre, nous opérerons un retour sur nos différentes sources de données dans le but de valider nos résultats et dans le but d'exposer des perspectives concrètes d'implantation des principes et des méthodes que nous proposons. C'est toutefois dans la conclusion que nous formulerons nos recommandations officielles en les comparant aux recommandations des participants à la recherche. Nous expliquerons alors comment nous envisageons l'émergence de nouveaux curriculums artistiques mobiles pour compléter notre étude en présentant les possibilités d'implantation dans divers cadres scolaires.

Chapitre 2 : Cadre référentiel

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons un bref aperçu des théories se penchant sur les concepts-clés de notre recherche. Nous présenterons premièrement les théories au sujet des jeunes à risques, pour enchaîner ensuite avec les théories au sujet de l'éducation artistique. Gardons en tête que tout au long du cadre référentiel, nous tracerons un portrait contextualisé des différents concepts étant donné que les objectifs de notre recherche visent à la création et l'implantation d'un curriculum artistique mobile. Les sections suivantes traiteront des technologies éducatives, du développement curriculaire médiatique, des apprentissages mobiles et des apprentissages ubiquitaires, des systèmes complexes ainsi que des curriculums émergents. Rappelons que les théories au sujet des apprentissages numériques et mobiles seront complétées par des sections abordant la théorie de l'implantation curriculaire de ces principes.

Adolescents « en difficulté »

Que signifie l'expression élèves en difficulté exactement ? Pour répondre à cette question, nous nous référerons ici aux ouvrages qui concernent les troubles d'apprentissage et de comportement chez les adolescents ainsi qu'aux documents ministériels qui traitent de la définition des différents types d'élèves. Selon La Presse canadienne et Statistique Canada, les élèves des secteurs primaires et secondaires présentant des signes de difficulté d'apprentissage sont en hausse de 37 % depuis les sept dernières années (Dion-Viens, 2010). Cette augmentation importante serait due au fait que la définition d'élèves en difficulté est beaucoup plus large qu'auparavant. Selon le MELS (le ministère de l'Éducation

des loisirs et du Sport) (2003), les élèves en difficulté sont les enfants ou les adolescents qui ont un handicap physique ou intellectuel, ce sont ceux qui présentent des troubles graves de comportement, des difficultés langagières ou des troubles envahissants du développement. Ce sont aussi ceux qui souffrent de problèmes d'apprentissage tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie ou encore les déficits d'attention. Notons que nous entendrons comme élèves à risque les jeunes qui accusent un retard scolaire ou qui ont des difficultés temporaires (La Presse canadienne, 2010).

Ce problème de l'augmentation du nombre d'élèves aux besoins particuliers s'est fait plus criant dans les dernières années au sein de la société québécoise, car le MELS a mis de l'avant une politique d'intégration de ce type d'élève dans le secteur régulier depuis la dernière réforme éducative (Marcotte, Lachance, Lévesque 2011). Le nombre d'élèves en difficulté intégrés dans les classes des écoles secondaires de la province a subi une hausse de 47 % dans les sept dernières années (La Presse canadienne, 2010). Ces intégrations massives représentent évidemment un facteur qui contribue à l'augmentation du nombre d'échec et de décrocheurs en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Dion-Viens, 2010).

Selon Tourrilhes (2008, p.51), « la notion de « jeunes en difficulté » sert à désigner un ensemble de jeunes à risque aux prises avec des situations incertaines ayant des profils et des trajectoires très différents les uns des autres et confrontés à de grandes difficultés, notamment d'insertion sociale et professionnelle ». Bondu (1998, p.38), pour sa part, nous explique que la notion d'élèves en difficulté « est une construction sociale qui varie selon les relations qu'ils ont avec les institutions qui les ont en charge ». Selon lui, « il est grand temps de mettre un terme à cette dichotomie sur laquelle repose tout

l'édifice des politiques publiques concernant la jeunesse », car « il n'est plus aujourd'hui de catégorie homogène, délimitable et parfaitement ciblable de jeunes en difficulté ». Dubar (1987) nous propose de son côté trois types de jeunes sous-scolarisés: « les cas sociaux (problèmes divers d'ordre social comme la délinquance, la toxicomanie, les problèmes familiaux, etc.), les cas scolaires (difficultés d'apprentissage, manque de confiance, d'intérêt ou de motivation, etc.) et les cas d'insertion professionnelle (manque d'une qualification légale, manque d'un complément de formation, difficulté à s'insérer sur le marché du travail) » (Dubar, 1987, p. 21).

Nous pouvons donc considérer que les décrocheurs, c'est-à-dire la catégorie large des élèves ayant quitté leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification permettant d'accéder à un programme de formation professionnelle, sont des élèves qui présentent des difficultés s'inscrivant d'une façon ou d'une autre dans les différentes caractéristiques décrites ci-haut. C'est donc ce type d'élève que nous retrouverons dans les CEA (les centres d'éducation aux adultes) de la province. Ces centres constituent une plaque tournante pour la diplomation de ces jeunes adultes que l'on nomme des « raccrocheurs » ou des « persévérants » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2009). Ils doivent mettre en place des structures pédagogiques adaptées à ce nouveau type de clientèle adolescente. C'est donc dans ces établissements que les élèves auront une deuxième ou une troisième chance de compléter leur diplomation secondaire, car aux yeux du ministère, c'est aux CEA qu'incombe la responsabilité pédagogique de mieux connaître cette clientèle afin de potentialiser son offre de services et de mieux l'arrimer aux besoins de ces jeunes adultes qui forment désormais la majeure partie de l'effectif étudiant (Marcotte, Lachance, Lévesque, 2011). Mais le risque de décrochage demeure élevé aussi

pour cette clientèle dans ce type d'établissement.

Réinsertion socioacadémique

Quelles sont les mesures qui pourraient être mises de l'avant dans le secteur de l'éducation des adultes afin de procéder à la réintégration sociale et académique des jeunes décrocheurs. Quelles sont les mesures de rétention qui n'ont pas été mises de l'avant auparavant dans le secteur secondaire ? C'est le défi auquel les ressources enseignantes des CEA sont aujourd'hui confrontées, celui de réinsérer l'élève dans un parcours socioacadémique, afin de le scolariser et de le réorienter vers son propre parcours socioprofessionnel. Mais qu'entendons-nous exactement par réinsertion socioacadémique et professionnelle ? Nous baserons premièrement notre définition de la société sur ce que Dubet (1987) nous présente comme un ensemble de champs sociaux structurés par des principes autonomes, mais dont les logiques d'action s'interpénètrent. Il est donc tout à fait logique de comprendre qu'échec scolaire se traduise par marginalisation sociale qui à son tour se traduit par exclusion professionnelle et difficulté socioéconomique. L'interrelation de ces champs sociaux est évidente et c'est pourquoi nous maintiendrons reliées dans cette recherche la dimension sociale, la dimension académique (ou scolaire) et la dimension professionnelle de l'élève.

Tourrilhes (2008, p.52) explique que les jeunes « en difficulté d'insertion » sont des jeunes « qui ont eu des ruptures ou qui ont des problèmes dans leur processus de socialisation, ce qui peut les amener à des situations « d'exclusion » temporaire ou définitive ». C'est pourquoi nous insistons souvent sur l'importance de cette période charnière que représente la période de 16 à 18 ans d'un élève en plein « processus de socialisation » et de scolarisation. Il est clair qu'échec scolaire égale malheureusement

échec social (Tourrilhes, 2008, p.50). Nous comprendrons alors l'importance du rôle de l'école qui représente « la porte de sortie de la misère sociale » pour plusieurs de ces adolescents.

Les technologies ont provoqué dans les dernières décennies l'éclatement des processus de socialisation (Riesman, 1968). Aujourd'hui, « le jeune devient acteur de sa propre socialisation à partir d'expériences sociales multiples » et le rôle de l'éducateur devient celui de médiateur et d'accompagnateur de ce processus (Tourrilhes, 2008, p.53). Ce sera à l'élève lui-même plus tard lorsqu'il aura acquis un bagage expérientiel plus complet de synthétiser ces nombreux matériaux sociaux disparates dans une mise en sens autonome de sa propre expérience (Dubet, 1994). Nous en venons donc à comprendre que nous ne visons pas à réintégrer l'élève dans un cadre social déterminé, mais bien à le réinvestir de sa propre initiative et de son autonomie quant à ce processus continu.

Ces changements dans l'environnement social ont provoqué un réel renouvellement des pratiques éducatives dans les dernières années (Tourrilhes, 2008). « Ces jeunes qui ont des difficultés et qui se sentent souvent *exclus* [...] rendent visible par leur désordre, les déficits des institutions de socialisation et provoquent la création de pratiques sociales nouvelles dans des *espaces intermédiaires de socialisation*, espaces sociaux, économiques et culturels non encore institués, situés dans des *zones d'incertitude* du système d'action sociale et qui s'appuient sur des acteurs extérieurs au système socio-éducatif classique » (Tourrilhes, 2008, p.15). Nous reconnaitrons clairement dans ces caractéristiques le projet éducatif de la *Cité des arts* qui accueillera la recherche et qui se présente aussi comme « un espace intermédiaire de socialisation professionnelle » où des « acteurs extérieurs du système socio-éducatif classique » mettent en oeuvre des « pratiques nouvelles de socialisation » qui basent leur

approche sur la dimension culturelle émanante de la clientèle à laquelle ils s'adressent. Comme le précise Tourrilhes, un tel projet se situe dans « une zone d'incertitude de l'institution », où les moyens de « lutter contre l'exclusion sociale des jeunes en échec scolaire » seront étroitement liés à l'expression de pratiques culturelles propres visant à la construction identitaire individuelle et collective. Les objectifs de la réinsertion sociale seront donc de « restaurer ce lien social » brisé par l'échec scolaire.

Motivation scolaire

Lieury et Fenouillet (1997, p.131) ont habilement reformulé la motivation scolaire comme étant « un réapprentissage de la réussite ». Selon eux, tout se joue entre la contrainte et l'autodétermination. C'est pourquoi dans ce projet de recherche nous mettrons de l'avant une structure pédagogique où l'élève choisira lui-même de participer, car il y aura déjà une revalorisation pour lui s'il est en mesure de choisir. « L'échec répété dans un contexte de contrainte » résume l'expérience des élèves en difficulté dans les institutions scolaires (obligation de fréquenter et parcours prédéterminé par le programme des autorités éducatives). Nous comprendrons alors pourquoi un des premiers choix de beaucoup d'élèves en difficulté lorsqu'ils atteignent l'âge de 16 ans (l'âge légal jusqu'auquel la scolarité est obligatoire au Québec) est de décrocher de ce système de contrainte pour faire eux-mêmes ensuite le choix de se réinscrire dans le système de l'éducation des adultes, catégorie à laquelle ils se voient maintenant appartenir (Marcotte, Lachance, Lévesque, 2011).

Selon Viau (1994), il est évident qu'après d'une clientèle en difficulté ayant subi de nombreuses années d'échec scolaire, les besoins se situent au niveau du renforcement de la motivation intrinsèque.

« C'est l'impression d'être libre et d'être compétent qui compte » (Lieury, Fenouillet, 1997, p.124). Ce type de motivation (intrinsèque) est composée de deux grands aspects: premièrement, la compétence perçue et deuxièmement, l'autodétermination. Lorsqu'une action est autodéterminée par le sujet, « la compétence perçue de l'individu sera proportionnelle à l'effort fourni » (Lieury, Fenouillet, 1997, p.151). Donc, lorsque l'élève fait lui-même le choix de poser une action, s'il y met le moindre effort, un sentiment de compétence s'ensuivra, ce qui fera naître ensuite la motivation. Ce concept est diamétralement opposé à la motivation extrinsèque, qui elle, établit ses bases au niveau de la compétition sociale, de l'ego de l'élève. Plus l'effort est grand et que le résultat est moindre en comparaison à d'autres individus, plus l'ego de l'élève en sera négativement affecté et plus l'individu sera démotivé. Nous conviendrons aisément ici qu'il s'agit fort probablement de la situation vécue par les élèves en difficulté.

Le contexte de la *Cité des arts* est donc encore une fois en pleine cohérence avec les principes de la motivation intrinsèque, car il promeut le libre choix des élèves quant aux cours d'arts qu'ils choisissent. De plus, la quasi-absence de notation évaluative annulera l'élément de compétitivité pour laisser place à la construction d'un projet personnel où « l'effort fourni sera proportionnel au sentiment de compétence » qui s'ensuivra. Tel est le rôle premier des espaces de création artistique du centre, faire vivre des réussites. Cette approche s'aligne aussi avec les principes de Tourrilhes (2008) qui nous indique « qu'il faut repenser l'articulation entre la complexité sociale et l'élaboration de l'identité sociale des jeunes en leur accordant initiative et marge de liberté dans une construction identitaire qui reste polymorphe et liée à l'individualisation des parcours de vie » (Tourrilhes, 2008, p.36).

Éducation artistique contemporaine

Dès le début des années quatre-vingt, à une époque où les théoriciens de l'éducation de l'art repensaient le curriculum artistique québécois, on s'accordait pour reconnaître la valeur globalement formatrice et intégrante de la pratique artistique en milieu scolaire. On s'accordait aussi pour reconnaître la propriété de l'éducation artistique de constamment « prendre conscience de l'état actuel des choses » en s'appuyant sur « le pouvoir de la culture et de la civilisation » afin d'inciter l'individu et les collectivités à pousser plus loin leur quête identitaire (Lahmi, Chambord, 1982, p.3). Selon ces deux chercheurs, l'art doit conduire l'individu « à une implication totale », il doit stimuler la capacité de l'humain « à vouloir interpréter et changer l'ordre des choses » par la véritable « activité créatrice ». Donc, si l'art pousse indéniablement vers la construction identitaire et « le développement global de l'individu », il participe aussi au développement de nouveaux espaces sociaux et culturels.

Nicolas Bourriaud abonde dans le même sens dans son ouvrage *Formes de vie* (2003), la modernité a fait sortir l'art de son caractère uniquement orienté vers la production d'objet physique (la poïésis) pour le faire plonger tête première dans le « présent », dans la « production de soi à travers des pratiques individuelles » (la praxis) (Bourriaud, 2003, p.27). Cet instant présent où se déroule l'acte et l'objet qui en résulte est aujourd'hui le véritable « champ d'action de la modernité ». Selon lui, l'activité artistique est un moyen « de saisir et d'éterniser le temps présent, mais aussi de sculpter le temps vécu, de construire la vie quotidienne comme on modèle la glaise ». De telles constatations prennent un sens d'autant plus vif aujourd'hui où beaucoup des activités créatrices technologiques de l'adolescence se déroulent en ligne en tous lieux et à tout instant du moment présent. Comme Dubet (1994) le mentionnait plus haut au sujet des strates hétérogènes qui constituent la société contemporaine et

dans lesquelles l'individu doit établir lui-même ses propres connexions, Bourriaud indique que « l'art moderne se donne pour but de constituer un espace à l'intérieur duquel l'individu pourrait enfin déployer la totalité de son expérience » (Bourriaud, 2003, p.29). L'art moderne relie l'objet créé à l'expérience de l'artiste qui l'a produit, l'importance de ces deux phénomènes (poïésis et praxis) étant équivalente, ils ne peuvent être séparés. « Créer, c'est se créer ». Notons ici que Bourriaud mentionne que cette idée s'oppose aux contraintes de la société industrielle qui, de son côté, tend à standardiser les techniques et processus de production et qui a aussi tendance à effacer toutes traces de production de l'objet créé. Nous pouvons ici nous permettre un parallèle avec le parcours des jeunes en difficulté qui, « tués par l'hyperspécialisation que génère la sphère technique », n'ont pas su mener à bien une démarche académique standardisée. Dans le contexte des études secondaires régulières, les disciplines sont segmentées et les objectifs pointent aux savoirs spécialisés qui sont évalués par méthodes comparatives tandis que nous devrions opter pour la construction individuelle subjective qui pratique une approche plus globalisante et intégrante.

Lorsque la mécanisation sociale a échoué, il faut promouvoir des modèles où les modes d'existence sont dignes d'intérêt et d'attention au même titre que les objets créés. Nous semblons aujourd'hui reconnaître chez nos adolescents et chez les utilisateurs de médias sociaux ce que Bourriaud (2003, p. 25) nomme une « culture du comportement » où l'existence même de l'artiste devient sa création. À la manière des dandys de la fin du 19^e siècle, ils demeurent constamment branchés et informent constamment leur communauté de leurs moindres actions ou réflexions. Ainsi se constitue leur oeuvre, gravitant vraisemblablement autour de leur démarche individuelle, de leur processus d'un être constamment en devenir. Nous parlons ici d'une esthétique de l'existence, « ne disposant que de

critères relatifs et comportant cette part d'arbitraire par quoi elle rejoint la création artistique ». Bourriaud résume l'art moderne en ces termes: « fais de ta vie une oeuvre d'art ». Cela résonne clairement avec les pratiques sociales actuelles issues des technologies.

Finalement, de nombreuses études et documents reconnaissent aujourd'hui la pertinence de telles constatations au regard de l'implantation des technologies dans l'environnement scolaire canadien. L'alliance culturelle de l'Ontario (2009) qui soutient le développement et l'avancement de l'éducation artistique médiatisé par les TIC indique trois raisons qui justifient l'inclusion des arts dans le curriculum des écoles secondaires. Selon eux, l'art représente un outil de développement personnel et d'intégration sociale, un outil de construction identitaire individuel et social ainsi qu'un outil important de motivation scolaire. Choquette (2009) reconnaît pour sa part l'importance de l'implantation d'ateliers de création artistique dans les milieux scolaires accueillant des élèves à risque. Côté (2008), quant à elle, parle de l'influence des nouvelles dynamiques sociales provoquées par l'évolution des TIC sur les récentes réformes curriculaires vécues au Québec, en France et dans les pays scandinaves tels que la Finlande et la Suède. Finalement, Leinonen (2005) ainsi que Luot, Hammers et Lemonnier (2010) affirment de concert que, malgré les avancées importantes en reconnaissance des nouvelles vertus pédagogiques des TIC et malgré l'implantation de ressources informatiques considérables dans les établissements scolaires, peu a été concrètement accompli dans les classes pour « postindustrialiser les sciences éducatives » de manière à véritablement passer d'un mode de « transmission des savoirs » à l'apprenant à celui de la « construction des savoirs » par l'apprenant (Luot, Hammers et Lemonnier, 2010, p.7).

Les cyberapprentissages artistiques

La précédente section nous a renseignés d'une façon générale sur la philosophie de l'enseignement des arts au regard de nos objectifs de recherche. Dans la présente section, nous tenterons d'orienter les principes théoriques et pratiques qui guideront l'approche et les développements curriculaires de la recherche. Premièrement, notons que nous nous réfèrerons abondamment aux articles et aux recherches de Castro (2009a, 2009b) quant à la recherche artistique et l'utilisation des médias sociaux dans la classe d'art pour l'élaboration de nos principes pédagogiques curriculaires.

Castro (2012) souligne premièrement que le nouvel espace public social des adolescents est virtuel. C'est principalement à travers l'entretien d'activités communicatives en ligne sur des applications sociales telles que MySpace, Facebook ou MSN que les adolescents interagissent avec leur communauté. Dans un va-et-vient entre relations établies dans le monde réel et relations virtuelles, les adolescents explorent et développent de nouvelles connaissances autour de champ d'intérêt divers et particulier. Castro cite à cet effet les recherches de Jenkins (2006) qui identifie dans ces dynamiques « une culture participative ». Dans cette culture, les activités de communication se déroulent principalement autour de la construction et de l'acquisition de nouvelles connaissances autour d'intérêts pratiques et théoriques spécifiques. Ces nouvelles dynamiques sociales opèrent une restructuration des notions d'apprentissage et d'enseignement ainsi que des notions de professeur et d'élève (Castro, 2012). Nous sommes ici davantage dans une dynamique d'apprentissage par les pairs où les rôles sont déterminés par l'expertise plutôt que par l'âge. Cette nouvelle réalité peut représenter, pour l'enseignant, une opportunité de jouer un rôle plus significatif auprès des apprenants. Il devient lui-même apprenant et participant aux activités de création dans la classe, car en ligne, les frontières

entre les rôles des participants sont brouillées. De plus, un écosystème naturel semble s'établir dans ce type d'environnement social où la hiérarchie d'autorité des connaissances se base davantage sur l'expérience et l'expertise de l'individu. Cela permettra en effet à certains élèves de pleinement participer aux processus de resocialisation dont nous parlions plus haut.

L'utilisation des technologies dans le contexte éducatif nous permettra de développer une coopération et des interactions plus profondément marquées entre les adolescents et les adultes qui leur « enseignent » dans un contexte où il y a peu de limites à l'expression artistique, à l'engagement social et aux apprentissages coopératifs (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison et Weigel, 2007). Comme Castro (2009a) l'observe aussi, l'utilisation des médias sociaux présente un fort potentiel d'engagement social et d'apprentissage pour ceux qui l'investissent. Cela s'avère très pertinent pour les objectifs que nous proposons ici.

Afin d'avoir un aperçu concret de comment pourrait se traduire ces nouveaux principes communicatifs, citons l'exemple *Learning to love you more* de Miranda July et Harrell Fletcher (2002). Ce site web « participatif » proposait à ces utilisateurs des activités de création dont les résultats étaient partagés et commentés en ligne par toute la communauté virtuelle du site. Ces différentes propositions de création présentaient un éventail de recherches et d'expériences personnelles à réaliser dans différents médiums plastiques ou multimédiatiques qui étaient ultimement rendus en format numérique sur le babillard du site. Comme Castro (2009a) le mentionne, ces activités amènent les participants à se questionner sur leur propre expérience et leurs connaissances au regard d'une communauté. Ce qu'ils parviennent à mettre en lumière à travers les résultats de ces différentes recherches personnelles est

cet espace de potentialité, ce lieu du possible pour une restructuration des mécanismes sociaux et interrelationnels. Comme Bourriaud (2004) le mentionnait plus haut, c'est toute l'expérience de l'interaction humaine qui est ici le véritable produit de la création.

Citons aussi à titre d'exemple le projet de photojournalisme pédagogique *LOVE* souligné par la recherche de Stanley Chase (2008) qui a pour objectif de prévenir et de contrer la violence envers et dans des communautés d'adolescents à risque de différents grands centres urbains du pays. Dans ce projet parascolaire de création artistique multimédiatique, les adolescents sont amenés à créer des contenus textuels et visuels au sujet de problématiques ayant trait à la violence. Ce projet communautaire promeut la recherche personnelle, sociale et culturelle à travers des apprentissages coopératifs et à travers l'exploration des nouveaux médias de communications telles que la photographie et l'édition vidéo. Il propose une structure centralisée où plusieurs petites cellules locales se retrouvent au sein d'une structure globale qui diffuse les contenus générés par les participants à travers l'édition de journaux et de publications diffusées à l'échelle nationale.

Les nouveaux espaces d'apprentissage et d'enseignement propres au « e-learning », terme que nous traduirons ici par cyberapprentissage, provoquent des changements importants dans la définition du rôle de l'éducateur et dans la définition de ses champs de compétences. Nous comprenons que cette culture participative numérique et ces dynamiques d'apprentissage par les pairs entraînent des transformations dans les notions d'organisation et de gestion de classe. Le contrôle de l'éducateur ne se manifeste plus des mêmes façons que dans une classe traditionnelle. Si ce dernier devient un pair apprenant au même titre que les élèves, cela entraîne inévitablement des mutations importantes dans

les dynamiques de classe. Selon Weib et Bader (2010), un changement dans l'attitude des éducateurs est nécessaire afin d'être en mesure d'accepter ce changement de rôle, car les apprenants d'aujourd'hui réagissent mal à un groupe contraint par trop de contrôle et de directives. De plus, l'évolution rapide des technologies exigera une formation continue des enseignants qui devront accepter qu'ils ne soient plus nécessairement les plus technologiquement compétents dans la classe. Ils deviendront des guides, des médiateurs, des coordonnateurs ainsi que des pairs apprenants. Les apprentissages s'effectueront parmi les élèves à l'intérieur de dynamiques de groupe complexes et interactives. Cela veut dire que l'éducateur devra aussi accepter le fait de devenir un « *life-long learner* », un apprenant permanent, pour être en mesure de demeurer compétent en terme technique ainsi qu'au niveau de sa compréhension des processus complexes d'enseignement et d'apprentissage qui surviendront dans les espaces qu'il mettra en place.

Un autre élément important apporté par Weib et Bader (2010) est le fait que les nouvelles générations d'apprenants soient davantage portées vers le jeu et vers le plaisir des processus d'interactions que les générations actuelles d'enseignants. Ceux-ci sont toujours en mesure d'exécuter des apprentissages linéaires à travers la lecture ou l'écoute d'un conférencier tandis que les jeunes ont besoin d'interagir et de s'amuser afin que s'enclenchent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Une transition vers des enseignements centrés sur l'apprenant nécessite de sérieusement prendre en considération ce principe dans le but d'être en mesure de mettre sur pied des communautés actives d'apprentissage.

Théorie de l'apprentissage mobile

À l'intérieur du concept des cyberapprentissage, on trouve le concept de l'apprentissage mobile. Ce

concept est un principe aux multiples facettes qui se trouve toujours dans l'enfance de l'âge (Kekwaletswe, 2011, p.61). Malgré le développement et l'implantation fulgurante des technologies mobiles et des applications qui les accompagnent, l'étude de ces phénomènes, et plus précisément des phénomènes touchant l'éducation, s'entame à peine depuis quelques années. Si la pleine définition de ce phénomène semble encore nous échapper en certains points, les enjeux qu'il suscite nous auront paru plus évidents à cerner. Qui parle de mobilité parle aujourd'hui de technologie mobile. Cela signifie l'utilisation de périphériques informatiques tels que le téléphone intelligent, la tablette numérique, le lecteur multimédia, l'ordinateur portable ou le terminal GPS. C'est à travers l'utilisation des applications propres à ces périphériques mobiles en réseau que nous comprendrons le terme de l'activité mobile. Les particularités de ce nouveau médium sont : « son petit format, sa légèreté, son indépendance en terme d'alimentation énergétique, sa portabilité et sa connectivité en réseau » (Mengel, Kuszpa, de Witt, 2010, p. 225). Parmi les fonctionnalités qui sont particulières à ce type d'appareil, nous trouverons les systèmes de positionnement global (GPS), l'identification par radiofréquence (RFID), la triangulation de l'emplacement des téléphones mobiles, (Castro, 2009a) le « *mobile tagging* » et le « *microblogging* » (Mengel, Kuszpa, de Witt, 2010, p.237). Il s'agit donc d'une combinaison entre navigation Internet standard et le fait d'être habilité à accéder à l'ensemble de ces ressources web tout en étant mobile dans l'espace et le temps.

Les interactions et les communications desquelles émergent les enseignements et les apprentissages sont alors décentralisées et surviennent en tout lieu, en tout temps, et portent sur toutes matières (Castro, 2009a; Mengel, Kuszpa, de Witt, 2010; Burkle, 2010; Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010; Tatar, Roschelle, Vahey et Penuel, 2003). Les limites de l'espace d'apprentissage sont alors repoussées

et le groupe classe s'étend à la mesure du vaste espace virtuel global. Les actions du quotidien deviennent alors le théâtre des apprentissages continus de l'individu devenu un « *life-long learner* », un apprenant permanent (Mengel, Kuszpa, de Witt, 2010).

L'utilisation des périphériques informatiques mobiles permet une indépendance marquée de temps et de lieu lorsqu'il est question d'accéder à des contenus théoriques ou pratiques. Cela entraîne pour l'apprenant des dynamiques d'apprentissage contextualisées et situationnelles. Nous noterons aussi que les contenus sont fragmentés en petites unités temporelles facilement gérables par l'apprenant qui les assimile de manière contextualisée. Ces phénomènes, qui prennent place en contextes didactiques variés, favorisent le transfert et l'assimilation de données issues de processus dynamiques complexes. Les apprentissages mobiles peuvent par exemple se segmenter en de courtes et multiples activités de consultation et d'information dans les temps d'attentes de la journée. Une pause de dix minutes peut donner l'occasion à l'utilisateur de consulter des contenus sur un phénomène ponctuel auquel il vient tout juste d'être confronté. Les appareils mobiles servent aussi d'outil de localisation, d'orientation, de communication et d'information. Ils sont un outil cognitif à partir duquel l'individu produit et consulte des contenus en temps réel dans le contexte de la vraie vie. Nous comprendrons aussi que ces caractéristiques élargissent les possibilités d'interaction et de communication pour toutes personnes souffrant des contraintes de temps ou d'espace ou ne pouvant accéder à des contextes éducatifs formels.

Cette mobilité spatiale et temporelle de l'individu représente donc une notion centrale au concept que nous exposons. L'apprenant navigue, comme dans le contexte réel de l'existence, à travers différents

espaces physiques et sociaux où des dynamiques actives et évolutives sont à l'œuvre. Avec ses outils didactiques en main, il prend une part active à des phénomènes complexes où des dynamiques d'apprentissage s'exécutent (Kekwaletswe, 2011). Nous constaterons ici l'ampleur du changement qui s'opère au niveau du contexte d'apprentissage. Nous passons d'un contexte formel à un contexte informel décentralisé. Les activités et les dynamiques qui ont cours dans cet espace sont indéniablement plus situées que toutes activités ayant cours en contexte éducatif formel. Selon Burkle (2010, p. 259), « dans le futur, les apprentissages se dérouleront de plus en plus en dehors de la classe pour se produire dans l'environnement physique et virtuel de l'apprenant. Apprendre signifiera créer des connexions avec des environnements, des ressources et des personnes. » Les opportunités d'apprentissage surviendront de partout et en tout temps. Ce qui déterminera quel sera la nature des apprentissages sera l'intérêt et l'expérience de l'apprenant, car rappelons que la motivation et l'intérêt de l'élève sont des prérequis à l'exécution de ces dynamiques d'apprentissage (Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010; Burkle, 2010).

Il est prouvé que l'utilisation des technologies participe au renforcement de la motivation scolaire (Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010; Burkle, 2010; Kekwaletswe, 2011). Mais ce qui est impératif de mentionner, c'est que la motivation doit être intrinsèque à l'élève qui doit éprouver une satisfaction personnelle à prendre part à des activités afin que les apprentissages s'opèrent (Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010). Être en mesure de susciter la satisfaction de l'apprenant à l'intérieur d'activités qu'il aura lui-même initiées représente donc un enjeu important pour l'éducateur (Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010). Promouvoir l'apprentissage par projet, le « *project-based learning* » semble donc être dans ce contexte, une stratégie appropriée. Pour cela, l'apprenant doit chercher lui-même à « résoudre

des problèmes et satisfaire sa curiosité » (Sharples, Corlett et Westmancott, 2002). L'élément sur lequel nous insisterons encore une fois est qu'à la différence des apprentissages numériques en contexte formel, les apprentissages mobiles permettront à l'éducateur de développer des situations où les possibilités d'apprentissage et où les problèmes à résoudre seront étroitement liés à un lieu et une situation précis (Safran, Ebner, Kape, Holzinger, 2010).

Les périphériques mobiles agissent donc à titre d'outils didactiques à partir desquels l'apprenant entre en interaction avec des personnes, des lieux, des situations. Ils supportent les apprentissages individualisés en même temps qu'ils jouent le rôle de « déclencheur des interactions sociales » (Kekwaletswe, 2011, p.58). Selon les termes de ce chercheur, les technologies mobiles et plus spécifiquement les applications mobiles en médias sociaux entretiennent et nourrissent une conscience sociale en plus d'une conscience contextuelle. C'est à l'intérieur de ces formes de conscience que surviennent les dynamiques d'acquisition des savoirs. Kekwaletswe se réfère à Ryder et Wilson (1997) lorsqu'il décrit les savoirs comme étant surtout « une fonction dans nos interactions avec des outils, des contenus ou des personnes ». Selon lui, les savoirs se constituent « à travers le partage et la coopération entre pairs apprenants qui partagent ce qu'ils savent sur une situation donnée ». Le savoir se crée et se transfère à travers des dynamiques interactives qui ont lieu parmi et entre des individus et leurs environnements (Nonaka, 1994).

Cette conscience contextuelle participe à la construction d'un espace commun pour la collaboration et la coopération dans des projets reliés aux enjeux de la vraie vie. Dans ce contexte, les individus et les groupes sociaux qui entourent l'apprenant, tels que les collègues et l'enseignant, deviennent alors des

pairs apprenants partageant leurs savoirs et créant des échanges dynamiques quant aux enjeux et aux objectifs d'intérêts partagés. Dans l'environnement d'apprentissage mobile, les apprenants seront donc conscients des activités des autres, mais aussi des leurs (Kekwaletswe, 2011, p.74). Nous reviendrons finalement au principe de motivation intrinsèque de l'élève qui représente une condition essentielle au fonctionnement de ces dynamiques.

Dans ce nouvel environnement éducatif, le rôle de l'enseignant passe de celui de transmetteur des savoirs à celui de guide et d'orienteur (Burkle, 2010; Laurillard, 2002). La pédagogie mobile promouvoit un nouveau modèle d'éducateur pour qui les mots d'ordre sont : « discussion, interaction, adaptation et réflexion » (Laurillard, 2002). Les objectifs principaux de ce nouveau modèle d'éducateur sont, selon cette chercheuse, de créer des situations d'apprentissage centrées sur l'élève dans un environnement valorisant la coopération et le partage. L'enseignant qui agit alors comme un facilitateur des apprentissages pourra lui aussi participer aux dynamiques interactives qui ont cours au sein du groupe afin de jouer par endroits le rôle d'apprenant.

Engagement et mobilité

Rheingold (2008) nous indique que l'utilisation des technologies de la mobilité à des fins d'incitation et d'organisation d'actions collectives est, elle aussi, à l'aube de son développement. Cela ne l'empêche pas pour autant de représenter déjà un vecteur important de changement social et politique. Selon lui, de nombreuses expérimentations sociales spontanées de toutes formes ont déjà vu le jour suite à l'accès du grand public à des outils de communication multimédiatiques sophistiqués. Il met tout de même le lecteur en garde face aux possibles manifestations de ces nouveaux moyens de

communication et d'action en indiquant qu'ils peuvent tout aussi bien être utilisés à des fins constructives d'informations, d'échanges et de réflexions collectives qu'à des fins trompeuses de désinformation, de propagande, de détournement et d'étouffement. C'est sur cette frontière que se situe la tension qui pourrait déterminer le pouvoir des nouvelles technologies mobiles à renforcer les structures et processus démocratiques en place dans la société ou à les contrer. Les technologies de la mobilité présentent la potentialité de renforcer les démocraties parce qu'elles permettent aux citoyens d'organiser eux-mêmes les démonstrations populaires, parce qu'elles rendent les processus de scrutin transparents, parce qu'elles permettent de coordonner les outils d'incitation à la participation citoyenne et parce qu'elles ont le pouvoir de disséminer des informations qui pourraient être cachées par les autorités politiques.

Galloway (2010) de son côté indique que les technologies de la mobilité ont redéfini le concept du public. Selon elle, la notion du public est maintenant inclusive à l'ensemble des situations où s'assemblent individus, collectivités, espaces, lieux et objets dans une perspective contextualisée par l'informatique. Cela signifie qu'il y a lieu de nommer espaces publics tout environnement physique ou virtuel où convergent des gens, des objets et des idées autour de préoccupations partagées sans qu'il y ait nécessairement consensus ou résolution d'une problématique. C'est évidemment à ce type d'espace que nous nous intéresserons dans cette recherche.

Kim Salchuk (2010) nous indique pour sa part que les technologies de la mobilité ont définitivement supprimé la notion de staticité temporelle en éliminant la notion de fixité du lieu. Le concept d'enracinement serait aujourd'hui caduc, car il se voit désormais remplacé par le concept d'antennes

aériennes « *aerials* » (Wark, 1994). Selon Salchuk, ces avancées technologiques sont le fruit de l'évolution socioculturelle des sociétés occidentales qui dans « leur rêve électrique » ont fantasmé sur des concepts comme les mots volants « *words with wings* », le voyage stationnaire qui implique la participation active à des événements de toute nature à partir de la sécurité de son foyer ainsi que la notion du besoin de protection et de barrières dans cet univers où les frontières semblent s'estomper (Salchuk, 2010).

Nous retiendrons de ces différentes théories que les avancées technologiques sont constitutives des mécanismes de fondation de nos institutions sociales contemporaines. C'est pourquoi il est pertinent aujourd'hui de les aborder dans toute leur ampleur et leur complexité afin que les enseignements et les apprentissages soient réellement et concrètement ancrés dans les réalités actuelles de l'état social actuel.

Théorie de l'apprentissage ubiquitaire

La dimension du tout partout en tout temps des apprentissages mobiles introduit la notion des apprentissages ubiquitaires, « *ubiquitous learning* ». Ce terme se réfère principalement à l'omniprésence des contenus informatifs et des interactions pour l'apprenant. Comme le nom l'indique, les apprentissages ont lieu partout et en tout temps à cause qu'il n'y a plus de limitations de temps, d'espaces et de contenus. Par le biais d'un appareil mobile, l'apprenant peut accéder à tous les types de contenus qu'il désire, peu importe les contraintes spatiales et temporelles. Comme dans la section sur les apprentissages mobiles, nous sommes dans un espace décentralisé où l'apprenant décide dans quels contextes, physiques ou réels, il désire s'investir et interagir. L'interface des applications

permettant d'implanter ce type de pédagogie encourage et facilite les communications efficaces et la collaboration entre pairs, apprenants, enseignants et experts (Watson et Plymale, 2011). Les processus d'apprentissage sont intégrés au flot des activités de la vie quotidienne et les situations sont contextualisées en lieu, en temps et en contenu. L'apprenant personnalise son interface d'utilisation et les services qu'il consulte (Watson et Plymale, 2011; Shin, Norris, Soloway, 2011). Les apprentissages sont transparents et situationnels, les contenus s'expriment et se manifestent de manière polyvalente à travers différents médias (Watson et Plymale, 2011). L'apprenant choisit de prendre part à des communautés d'intérêts où des dynamiques d'apprentissage par les pairs sont à l'œuvre (Watson et Plymale, 2011; Shin, Norris, Soloway, 2011). À l'intérieur de la pédagogie ubiquitaire, les apprentissages peuvent s'effectuer sur demande selon les besoins. L'apprenant est conscient des processus qui ont cours et peut choisir les directions de sa propre formation, car c'est l'intérêt et le plaisir qui détermineront son degré de participation et d'engagement (Watson et Plymale, 2011; Shin, Norris, Soloway, 2011).

Nous comprendrons alors que l'espace ubiquitaire d'apprentissage est dépendant de l'utilisation des technologies mobiles. De récentes études ont souligné en grandes lignes les avantages de l'utilisation de tels appareils dans le contexte du secondaire. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ces nouveaux outils didactiques peuvent être utilisés pour toutes les disciplines, c'est pourquoi nous nous limiterons ici aux caractéristiques générales de leur implantation dans le cadre scolaire. Premièrement au sujet des impacts cognitifs, il est reconnu que l'utilisation des technologies portables telles que les téléphones et les tablettes numériques encouragent les apprentissages et les réussites des étudiants (Rudy, 2003; van 't Hooft, Diaz et Swan, 2004). Cela encourage et renforce la motivation et

l'engagement de l'élève au sein des activités qui ont cours dans sa classe et dans l'ensemble de son parcours scolaire (Rudy, 2003; Tatar et coll., 2003). Les jeunes eux-mêmes trouvent ces outils utiles et efficaces pour leurs apprentissages (Shin, Norris, Soloway, 2011). Il en est de même pour les éducateurs qui, dans une étude conduite par Rudy (2003) au Michigan, ont trouvé à 97% que l'utilisation de périphériques informatiques portables était favorable à l'amélioration du niveau d'apprentissage des élèves.

Plusieurs autres études soulignent aussi le potentiel de ce type de pédagogie à construire et maintenir des communautés d'apprentissage coopératives efficaces (Joyner, 2002; Pusic, n.d.; Savill-Smith et Kent, 2003; Tatar et coll., 2003; Zurita et Nussbaum, 2004; Shin, Norris, Soloway, 2011). Selon eux, « la mobilité, la flexibilité et l'instantanéité permettent aux apprenants de s'investir profondément dans des activités coopératives d'apprentissage qui peuvent se dérouler en tout lieu et à tout moment » (Jipping et Dieter, 2001; Soloway, 2001; Tinker et Vahey, 2002). Les facilités technologiques mobiles viennent agir comme un complément substantiel aux activités coopératives de groupe. Elles permettent de combler les lacunes inhérentes aux conditions de classe traditionnelle afin de mettre en place un véritable espace de collaboration continue entre les apprenants (Zurita et Nussbaum, 2004). C'est surtout le fait de bénéficier d'un canal de communication unique et commun à chacun (le fil de nouvelle) qui permet aux élèves de véritablement partager et consulter tous les contenus générés par le groupe (Staudt, 2002). Le périphérique mobile devient en quelque sorte un projecteur des activités individuelles vers l'espace commun (Joyner, 2002; Pusic, n.d.). Ces types d'activités encouragent le passage des sphères individuelles vers les sphères collectives où des opportunités d'apprentissage surviennent à travers les échanges, les interactions directes et le contact réel entre individus (Shin,

Norris, Soloway, 2011, p 31; Luchini, Quintana, Soloway, Krajcik, 2002). Bref, les mécanismes de la pédagogie mobile encouragent et maintiennent les apprentissages collaboratifs en améliorant les dynamiques de coordination, de communication et d'interactivité entre les participants d'un groupe (Shin, Norris, Soloway, 2011, p31; Zurita et Nussbaum, 2004).

Une dernière considération que nous devons souligner au sujet de l'apprentissage ubiquitaire est sa capacité à participer efficacement à l'amélioration du sens de la gestion et de l'organisation personnelle (Shin, Norris, Soloway, 2011). Plusieurs études ont démontré que l'utilisation de périphériques mobiles dans la structure pédagogique de classe encourage le développement des compétences organisationnelles et du sens des responsabilités des apprenants (Shin, Norris, Soloway, 2011, p. 32; Bauer et Ulrich, 2002; Crane, 2003; Pfeiffer et Robb, 2001; Savill-Smith et Kent, 2003; Strom et Strom, 2002; van't Hoof et coll., 2004). À la suite de ces considérations, nous comprendrons aisément qu'un tel apport à l'apprenant profitera aussi à « l'amélioration des relations entre pairs » tout en encourageant « la correction de comportements inappropriés et le renforcement de bons codes de conduites » chez les élèves (Shin, Norris, Soloway, 2011; Strom et Strom, 2002). Le type d'espace pédagogique commun qui est construit à travers l'utilisation d'applications mobiles permet à l'élève de garder en perspective l'ensemble de ses réalisations de même que celles de ses collègues. Ce dernier est toujours en mesure de consulter ses anciens travaux. Cette capacité à revisiter ces réalisations passées procédera encore une fois au renforcement des mécanismes réflexifs d'apprentissage individuels de l'élève qui, à la suite des discussions et des retours sur sa pratique, sera en mesure d'analyser ses compétences (Shin, Norris, Soloway, 2011; Norris et Soloway, 2003; Penuel et Yarnall, 2005; Savill-Smith et Kent, 2003). Finalement, c'est la motivation scolaire, l'autonomie des apprenants de même que la concentration et l'attention

accordée aux objectifs, le « *focus* », qui seront renforcées dans le contexte des apprentissages ubiquitaires (Shin, Norris, Soloway, 2011; Chang, Mullen, Stuve, 2005).

Théorie de la pensée complexe

Dans cette section de notre cadre référentiel, nous énoncerons les principes théoriques du concept de la pensée complexe afin de mettre en perspective les différents éléments qui constituent l'objet et le contexte de cette étude. Comment nous référerons-nous à cette approche théorique dans la poursuite de nos objectifs de recherche qui visent à formuler des principes de développement curriculaire? Nous comprendrons que des concepts tels que le groupe d'apprentissage, l'apprentissage par les pairs et les mécanismes éducatifs propres à un curriculum médiatique mobile sont tous considérés comme des phénomènes complexes. Nous comprendrons aussi que les interactions et les interrelations entre diverses composantes de différentes natures sont nombreuses dans le projet de recherche que nous proposons. De plus, c'est « en considérant le caractère relationnel des nouveaux médias » que nous comprendrons que « la pensée complexe a beaucoup à offrir dans sa capacité à développer des façons de théoriser des phénomènes qui se manifestent à travers des dynamiques interrelationnelles à différentes échelles » (Castro, 2009a, p.34). C'est pourquoi nous aborderons l'étude de ces phénomènes selon les perspectives prescrites par l'approche de la pensée complexe.

Premièrement, nous soulignerons le caractère transdisciplinaire (Morin, 1982) de ce concept. Cette science, ou cette perspective philosophique, cherche à reconnaître et à étudier l'interdépendance de différents champs disciplinaires qui convergent dans un même phénomène pour finir par créer ce que nous reconnaissons comme des systèmes complexes. Par systèmes complexes, nous entendons des

systèmes qui ne peuvent être compris selon des principes linéaires simples (Davis, Sumara, 2006). Afin de comprendre scientifiquement un système complexe, une multitude de facteurs de différentes natures et d'importances diverses doit être prise en compte. C'est à travers un portrait global où chaque facteur interagit avec les autres de manière organique que nous pourrions visualiser les mécanismes à l'œuvre dans un tel système. L'idée du « plexus », l'entrelacement et l'enchevêtrement, est centrale à la compréhension de sa définition (Morin, 1982). Selon cet auteur, trois modes de pensée constituent la pensée complexe : « la pensée critique, la pensée créative et la pensée responsable ». Sensibilité au contexte, génération de codes de fonctionnement propres et communications décentralisées seraient les caractéristiques d'un tel système. Un système complexe peut aussi être vu comme un phénomène autogéré qui n'est pas contrôlé par une instance centralisée (Castro, 2009a, p.35). Toutefois, Morin (1982) rappelle qu'il est difficile de reconnaître des aspects propres aux systèmes complexes de façon systématique, car ce n'est pas en termes descriptifs que peuvent être décrites les caractéristiques de tels phénomènes.

Castro se réfère aux travaux de Davis et Sumara (2006) pour décrire en quels termes les systèmes d'apprentissage sont compris dans la théorie de la pensée complexe. Les systèmes d'apprentissage présenteraient « la capacité à anticiper et à s'adapter à des phénomènes ainsi qu'à des environnements nouveaux et divers » (Castro, 2009a; Davis, Sumara, 2006). Répondant d'interactions intimement reliées au milieu duquel ils émergent, ces systèmes collectifs donneraient aussi naissance à des possibilités nouvelles pour l'individu et pour l'ensemble. Nous pouvons donner l'exemple d'un système cellulaire complexe où des organismes se créent et évoluent en interdépendance les uns avec les autres pour ainsi développer de nouvelles formes de comportements (Castro, 2009a, p.39). Si nous projetons ce

concept des structures émergentes sur le plan des développements curriculaires tels que proposés par la présente étude, nous comprendrons que c'est par les observations et l'analyse de ces nouveaux comportements émergents à l'intérieur du groupe d'apprentissage que nous formulerons les caractéristiques et les principes curriculaires théoriques et pratiques qui représenteront les résultats de cette recherche. Comme Castro le mentionne, l'analyse des interactions qui ont cours dans un système d'apprentissage complexe issu de l'utilisation des médias sociaux n'est pas suffisante pour formuler les éléments clés d'un curriculum éducatif. C'est l'intérêt partagé qui réunit le groupe qui représente l'élément supplémentaire de ce système complexe dont nous avons besoin pour la conception et la réalisation des principes curriculaires.

Un dernier point sur lequel nous porterons notre attention au sujet du concept de la pensée complexe est la structure décentralisée des connexions qui unissent les constituantes d'un système. Comme mentionné plus haut, ces structures sont dépourvues d'un contrôle centralisé et pyramidal. Nous sommes davantage en présence d'un système où chaque élément est connecté avec l'ensemble des autres éléments de manière chaotique. Nous pouvons comparer une telle structure aux mailles d'un filet. Dans un tel système, le principe du retour, du « *feedback* », occupe un rôle important. Edgar Morin (1982) explique que ce retour de l'action d'une cellule vers l'ensemble et de l'ensemble vers la totalité des cellules crée un effet de boucle qui se répète en revenant incessamment sur elle-même. C'est précisément cette boucle qui est génératrice de nouveaux phénomènes, de nouveaux comportements et de nouveaux systèmes émergents. Lorsqu'une information, ou dans notre cas un apprentissage, s'est amplifié à travers ce phénomène de retour, jusqu'au point où il est devenu intelligible au système qui l'a vu naître, c'est toute la structure du système qui en sera modifiée ou élargie de façon à pouvoir adapter

le système pour qu'il soit en mesure de faire place à ces nouveaux contenus. Au regard de ces théories, nos travaux de recherche viseront à identifier ces phénomènes de retour et ces nouveaux contenus émergents qui seront générés à l'intérieur du système d'apprentissage afin d'orienter et d'éclairer nos objectifs de développement curriculaire.

Principes de développement curriculaire en cyberapprentissage

Investir les nouveaux espaces technologiques signifie investir un espace virtuel où se développe une image informatique des êtres et des phénomènes. Ces images sont des doubles, elles sont des représentations médiatiques de la réalité. Nous ne devons pas les confondre avec des « reproductions » de la réalité, car elles ne sont en fait que des « simulacres » de notre réalité pour emprunter les termes de Baudrillard (1981). Robert W. Sweeny (2004) nous indique que l'image informatique qui nous est renvoyée par l'ordinateur est en quelque sorte une division de l'identité. Les contenus qui émergent des technologies numériques en réseau sont issus d'une séquence « de création, de manipulation, de transformation et de diffusion des données ». C'est ce que nous entendons ici par « simulation ». Sweeny nous rappelle que plusieurs études ont identifié jusqu'ici les nouvelles possibilités amenées par les technologies comme son potentiel à représenter un puissant outil de recherche (Dunn, 1996), comme sa dimension pour l'échange interactif (Heise, Grandgenett, 1996) et comme une méthode de construction de la communauté (Krug, 1997). Par contre, il nous rappelle que peu a été fait pour étudier comment ces nouvelles technologies influencent et participent à la création de nouvelles formes de communications, de critiques et d'interactions (Sweeny, 2004, p.77). L'auteur pose la question : « Quel est l'effet de l'Internet, dont l'opération centrale est la simulation de l'information, sur notre tendance à «visualiser» l'existence? Quels sont les impacts sociaux d'une culture de l'image

numérique? » Nous comprendrons que la notion de construction identitaire devient un aspect fondamental des enseignements dans un contexte où nous chercherons surtout à éveiller chez l'apprenant un sens critique quant aux processus médiatiques qui ont cours à l'intérieur et à travers ce nouvel espace visuel. Arthur Efland (1995) suggère pour sa part un modèle curriculaire flexible, laissant place à une multitude de formes d'interprétation et d'implémentation, pour permettre à l'apprenant d'individualiser sa propre expérience d'éducation artistique (Sweeny, 2004, p77). Il nous rappelle toutefois qu'un tel type de curriculum est difficile à imaginer dans le contexte actuel qui est toujours en retard en face de cet espace virtuel qui investit simultanément les sphères individuelles, sociales et institutionnelles de l'environnement humain (p.78). Selon Sweeny, « étudier l'art en réseau soulève pour l'éducation artistique des possibilités qui mettent de l'avant des méthodes de critique active dans l'espace réel et dans l'espace virtuel » (p.81). Il y aurait donc un réel besoin pour l'éducation artistique d'éduquer sur cette notion de visualité afin d'orienter une réflexion critique et une réaction créative aux processus séducteurs et distractifs des technologies numériques. Ne pas agir en ce sens se résumerait à renforcer les structures de pouvoir actuelles qui créent des connexions qui restreignent plutôt que n'instruisent.

Sweeny propose trois grandes perspectives d'études « *lines of sight* » pour le questionnement et l'investissement des nouveaux espaces technologiques par le domaine de l'éducation artistique. Il indique premièrement que nous devons questionner la notion de connexion entre l'individu et la machine. Le but serait de critiquer la notion d'identité de soi et des autres lorsqu'on est amené à interagir avec des simulacres d'identité sur l'ordinateur. Le vrai critique le virtuel. On questionne l'usage quotidien de l'ordinateur, on analyse de façon critique le réseau et les connexions qui se développe

entre l'humain et la machine, car cela a changé les notions d'identité et de visualité. Le mandat de l'éducateur artistique est de mettre en place des conditions pour obtenir des réponses, des retours qui mèneront à une critique afin qu'apparaisse la réflexion de soi dans l'ordinateur (Sweeny, 2004, p. 82-83). Deuxièmement, c'est la notion d'originalité des contenus qui se doit d'être questionnée. Cette perspective représente une opportunité de questionner sa propre pratique qui est basée sur des formes de simulation. L'élève questionne la notion d'originalité dans son travail qui s'effectue en ligne, à travers des échanges de fichiers et de données avec d'autres individus et avec le réseau lui-même. L'éducateur peut trouver l'opportunité de comparer les processus mécaniques de reproduction de l'image et entamer une réflexion critique en transposant cette analyse au niveau de l'ère numérique de la reproductibilité. C'est, troisièmement, en questionnant la position et le rôle de l'individu au sein des institutions que nous serons en mesure de construire des curriculums éducatifs encourageant le point de vue critique et la construction identitaire propre. Les codes d'éthique et les comportements normalisés sont remis en question. La critique porte sur la dimension institutionnelle de la culture de l'image où l'on se penche sur l'utilisation des cameras de surveillance, sur les profils numériques, sur les photos provenant des téléphones portables, ainsi que sur les plates-formes numériques d'apprentissage. L'éducateur a pour but de questionner cette notion de l'identité et de la visualité propre à la culture institutionnelle des écoles par exemple. Le but de ces points de vue et de ces perspectives curriculaires au sein de la société de réseautique est de permettre aux éducateurs d'entamer la construction d'une forme de pédagogie de la culture numérique du visuel. Le but est de développer des formes de critique et de création socialement pertinentes afin de permettre le développement de nouveaux points de vue à l'intérieur de la culture de l'image numérique (Sweeny, 2004, p.85.).

La notion de la construction identitaire chez Krug

Un autre chercheur qui aborde l'importante notion de la formation identitaire lorsqu'il est question de l'utilisation des nouvelles technologies en éducation est Don Krug qui, déjà en 1997, avait identifié le potentiel des nouveaux médias à l'encouragement et à la construction de communautés d'apprentissage numérique. Au milieu des années quatre-vingt-dix où il y avait encore peu de preuves sur la capacité des outils informatiques à créer de nouveaux espaces sociaux d'apprentissage en création artistique, cet auteur a scientifiquement démontré le potentiel du domaine à représenter quelque chose de plus significatif qu'un simple médium artistique supplémentaire. En effet, il a identifié dans son ouvrage *Electronic Learning Communities and Art Education* (1997, p.29) que le laboratoire informatique d'enseignement est « un vortex pour l'apprentissage », et qu'il représente « un environnement plus créatif, plus spirituel et plus coopératif ». Les technologies y sont utilisées « comme un catalyseur pour expérimenter et en apprendre sur notre monde ». Parmi les différentes caractéristiques qu'il reconnaît à la communauté numérique d'apprentissage, nommons « l'accès électronique à l'information et aux relations sociales à un niveau local, national et international », « l'augmentation de la connaissance du soi identitaire et de l'identité sociale publique à propos des enjeux de la vie », « l'habileté des gens à interagir, à communiquer et à prendre conscience de leur responsabilité envers chacun des habitants de la planète » et « l'amélioration la compréhension de l'interdépendance des processus socioécologiques et politiques à l'intérieur des contextes sociaux culturels et historiques ». Il insiste à plusieurs reprises sur le fait que les curriculums d'enseignement des arts traitent encore toujours la pratique artistique comme une pratique fondamentalement individuelle où l'artiste est seul en atelier, dans ce cas-ci seul à l'ordinateur, pour développer ses œuvres. Cette situation est, selon lui, due à une mauvaise compréhension des possibilités de ces

nouveaux outils qui présentent l'avantage principal de réunir les individus afin de créer des communautés d'intérêts et de pratiques. À ce sujet, il formule des recommandations curriculaires précises où il souligne l'importance du contact réel dans les processus de construction de communautés d'apprentissage virtuelles. Par exemple, « les éducateurs doivent commencer par construire une saine relation de groupe à travers des dialogues critiques, interactifs et coopératifs avant de constituer une communauté électronique d'apprentissage ». Un élément surprenant de son analyse est qu'il avait déjà anticipé en 1997 le potentiel de l'éducation artistique médiatisée à redéfinir et à faire évoluer les dynamiques communicationnelles de même que les rôles d'enseignant et d'apprenant qui prévalent dans la classe.

Un dernier point que nous nous devons de souligner dans l'analyse de Krug est le principe de construction identitaire individuelle propre à l'utilisation des médias électroniques de communication. Selon lui, « les communautés électroniques d'apprentissage ont le potentiel d'affecter et de changer l'identification et la construction identitaire à travers un environnement virtuel où les systèmes de catégorisation sociale de genre, de race ou d'orientation sexuelle sont brouillés » (Krug, 1997, p. 28). Ce que l'auteur a identifié ici et que nous pouvons relier aux autres auteurs cités dans ce chapitre est ce principe du dédoublement identitaire. Comme chez Sweeny (2004) et comme chez Baudrillard (1981), Krug affirme que les enseignants et les élèves sont amenés à redéfinir leur identité en l'exprimant et en la projetant en image à travers la machine. Ces derniers « redéfinissent leur sens identitaire individuel utilisant des avatars et jouant le rôle de cette nouvelle identité sociale » (Krug, 1997, p. 34). Ce nouvel état de fait dans la classe à la fois réelle et virtuelle provoque de nouveaux types d'interaction entre les participants de l'espace d'où émergent de nouveaux mécanismes d'enseignement et d'apprentissage.

Hoorstman et Kerr : parallèles entre développement curriculaire numérique et jeu vidéo

Dans une autre perspective quant au développement curriculaire en contexte médiatisé par les nouvelles technologies, Theresa Horstman et Stephen Kerr (2010) abordent les similarités et les disparités entre les cyberapprentissage et les structures interactives des jeux vidéos. Ces derniers présentent une étude où ils se proposent d'utiliser les méthodes propres au développement de l'espace du jeu vidéo pour développer des directives curriculaires. Ce sont plus précisément les notions de plaisir, d'immersion, de défi et d'engagement propres à l'univers du jeu vidéo (2010, p.183) qui sont abordées dans cette étude. Comment les éducateurs peuvent-ils s'inspirer des grandes caractéristiques de l'univers virtuel du jeu afin de stimuler l'engagement et la motivation des apprenants afin d'opérer un transfert concret des apprentissages. Selon ces deux auteurs, la question que les développeurs pédagogiques doivent se poser, c'est : comment les décisions relatives au développement des situations auront-elles un impact sur l'efficacité de l'expérience d'apprentissage? À cela, ils répondent que les situations d'apprentissage doivent permettre à l'apprenant de véritablement interagir avec l'objet d'apprentissage et non avec une représentation conceptuelle de celui-ci. « Avec son potentiel d'améliorer l'engagement de l'apprenant et sa rétention des savoirs, un des concepts les plus importants que le développement des apprentissages virtuels peut emprunter au développement des jeux vidéo est de rediriger l'emphase sur l'expérience de l'utilisateur, non pas seulement de la perspective des contenus, mais aussi de la perspective de l'interaction entre l'humain et la machine » (2010, p.188). L'objectif serait donc de rendre transparente la machine afin que l'apprenant ait l'impression d'interagir seulement avec le contenu, l'objet d'apprentissage. Prenons l'exemple du jeune qui dirige les actions d'un personnage dans le contexte d'un jeu. Il ne se concentre pas la manipulation d'une manette ou d'un clavier, il se concentre sur ce qui survient dans l'espace virtuel même du jeu.

« L'objectif est d'opérer une transition entre un apprenant manipulant une machine à un apprenant interagissant véritablement avec des objets et des contenus virtuels. Pour cela, il est nécessaire de redéfinir nos conceptions en ce qui a trait à la représentation des contenus visuels dans la forme virtuelle ». Les deux auteurs concluent qu'une transition doit s'opérer au niveau de la représentation et de la manipulation des objets virtuels d'apprentissage afin que l'apprenant « performe des actes expressifs » plutôt que « des opérations techniquement abstraites dans le but de manipuler des concepts ».

Les deux auteurs identifient ensuite une autre erreur importante dans le développement des curriculums en cyberapprentissage. Selon eux, les stratégies d'apprentissage proposent encore souvent différentes situations distinctes s'enchaînant d'une manière séquentielle. Il s'agirait d'une erreur importante, car si on se fit à l'univers virtuel du jeu, nous devrions aborder les différentes situations d'un angle intégré où elles feraient partie d'un même ensemble global. La question qui se pose est : comment le contenu est-il présenté afin de proposer une expérience immersive à l'apprenant? Cela requiert la création d'un environnement virtuel d'apprentissage où l'apprenant perçoit et répond à des objets virtuels. À l'intérieur de cet espace, la démonstration des contenus et l'acquisition des savoirs sont opérées à travers l'interaction de l'apprenant avec ces objets (Horstmann, Kerr, 2010, p.189). Le but serait de développer des stratégies d'apprentissage en cyberapprentissage qui occupent l'environnement virtuel. Il s'agit de développer des environnements de contenus. Le développement de ces environnements crée la perception d'un apprentissage à travers la création d'expériences situationnelles plutôt qu'à travers l'exécution systématique d'une séquence de tâche.

Les deux auteurs nous indiquent ensuite qu'un des plus grands défis posés au développement des structures curriculaires des cyberapprentissages est la transition des contenus d'une forme abstraite et textuelle à des formes visuelles représentatives. Dans les jeux vidéos, les représentations visuelles d'objets représentent des éléments d'informations et ces éléments ne sont utiles aux joueurs que lorsqu'ils sont contextualisés. Dans ce contexte, le joueur n'a pas besoin de prouver explicitement dans un autre langage qu'il comprend le sens et la fonction de ces objets en dehors de leur contexte. « Au lieu de dire et d'expliquer aux élèves ce dont ils ont besoin d'apprendre », l'éducateur se doit « de modeler les instructions dans une forme de narrativité visuelle interactive allouant l'apprenant à découvrir et à interagir ».

Dans l'univers du jeu vidéo comme dans celui des cyberapprentissages, « ce qui crée et soutient l'expérience immersive et engageante est la qualité des mécanismes de réaction qui sont intégrés à l'environnement virtuel » (Horstmann, Kerr, 2010, p.197). L'éducateur doit être en mesure de fournir à l'élève des « informations qui le guideront et qui l'aideront à continuer et à entretenir une expérience de jeu ou d'apprentissage durable où il aura l'opportunité de développer et d'ajuster ses propres stratégies ». L'aspect technique n'est pas négligeable du tout du fait que la qualité de la programmation des outils de manipulation de la machine par l'élève contribuera à la création d'interactions significatives avec les contenus d'apprentissage. Un deuxième élément important à considérer lorsque l'on se penche sur la motivation de l'apprenant à s'engager dans les processus de cyberapprentissage d'un espace virtuel est le fait de vivre une expérience obligatoire ou de choisir de participer volontairement. Dans le contexte scolaire, il est difficile d'imaginer comment pourrait se manifester une telle notion de choix de participation des élèves. Nous devons toutefois reconnaître cet attribut

important du domaine du jeu, car selon les auteurs, il joue pour beaucoup dans l'intérêt et dans l'engagement de l'apprenant à persister dans ses apprentissages. Vient ensuite le principe de retour et d'évaluation des performances. « Si les méthodes d'évaluation et de réactions issues du jeu, à savoir celles où il y a une réaction immédiate des conséquences des choix, pouvaient être utilisées dans le contexte du cyberapprentissage, cela permettrait à l'apprenant d'atteindre un sentiment d'accomplissement en complétant les défis qui lui sont proposés et en les atteignant après avoir utilisé des stratégies basées sur ses propres capacités de résolution de problème » (Horstmann, Kerr, 2010, p.200). Cet élément s'inscrit aussi à l'intérieur du principe immersif propre à l'univers du jeu. La rapidité de l'interaction de même que l'instantanéité des réactions de l'environnement d'apprentissage représentent des principes qui contribueraient efficacement à la motivation et à l'engagement de l'élève dans des processus d'apprentissage où il serait amené à déterminer lui-même ses stratégies d'actions dans un parcours individualisé.

Si on résume les propositions de Horstmann et Kerr, nous constaterons qu'actuellement, dans le cyberapprentissage, les développements sont centrés sur l'enseignant et sur l'énonciation directe et explicite des objectifs d'apprentissage. Ce que l'apprenant a besoin de savoir est présenté sous forme d'une allocution et non dans la forme d'une expérience. Selon les deux chercheurs, l'important serait de mettre l'accent sur comment l'apprenant entre en contact et expérimente les contenus d'apprentissage afin de stimuler le potentiel et les qualités engageantes et immersives du cours et non pas comment l'enseignant les comprend et les communique dans une structure séquentielle. Si les options d'expression et d'expérimentation de l'apprenant sont diminuées par les manières avec lesquelles il peut réagir aux contenus d'apprentissage, plusieurs façons de recevoir l'information

seront éliminées. Avec des contenus de cours appropriés, le cyberapprentissage pourrait être en mesure d'améliorer l'engagement et l'efficacité des apprentissages en présentant les contenus visuellement plutôt que textuellement. Il s'agirait finalement de passer d'un mode de développement segmenté et séquentiel où les contenus d'apprentissage sont communiqués à l'apprenant à travers des instructions séparées en notions abstraites distinctes, à un environnement où ces différentes notions seraient intégrées et représentées visuellement dans un contexte interactif réactif où elles interagiraient entre elles et où les actions de l'apprenant mèneraient vers des conséquences directes.

Mentionnons finalement le caractère intégré de l'implantation des curriculums en enseignement numérique. Dans ce contexte, les situations d'apprentissage mises en place par les éducateurs sont en mesure de s'inscrire dans le cadre quotidien de la « vraie vie ». À ce sujet, nous nous référerons au principe du « *service learning pedagogy* » qui établit que des situations d'apprentissage bien construites et convenablement implémentées dans le cadre scolaire profiteront directement au renforcement de l'acquisition des savoirs, du développement personnel et de l'engagement civique des apprenants (Holland, 2010, p. 119). De telles structures pédagogiques doivent rencontrer des besoins communautaires réels, s'intégrer et améliorer le curriculum de l'établissement éducatif, se coordonner avec une instance sociale ou communautaire en place, participer à la construction du sens des responsabilités citoyennes des élèves et promouvoir un espace-temps pour la réflexion sur ces enjeux (Holland, 2010). Convenablement mis en place, un curriculum empruntant des notions au « *service learning* » permettra aux élèves de mieux comprendre les objectifs pédagogiques du cours qu'ils suivent et cela leur permettra aussi de développer leurs compétences en communication et en résolution de problèmes (Holland, 2010, p.108). Lorsque ce type de pédagogie est implémenté à long

terme dans le curriculum d'un établissement éducatif, plusieurs résultats positifs sont observables (Gray, Ondaatje, Fricker et Geshwind, 2000) : « augmentation de la motivation scolaire et de l'engagement civique (Sax et Austin, 1997), meilleure compréhension de processus cognitifs complexes et habileté de l'élève à observer la pertinence de ses expériences d'apprentissage au regard d'enjeux concrets et authentiques (Dewey, 1938).

Le curriculum en cyberapprentissage mobiles

Nous terminerons le chapitre du cadre référentiel par un résumé des articles scientifiques récents portant sur le développement des curriculums éducatifs utilisant les technologies mobiles. Dans cette section, nous récapitulerons les enjeux théoriques de ce concept et nous présenterons ensuite les stratégies d'implantation et de développement issues de différentes recherches.

Rappelons d'abord que l'appareil mobile est un outil incontournable de socialisation pour les adolescents d'aujourd'hui. Il leur permet d'entrer en contact les uns avec les autres, améliorant ainsi les possibilités d'interaction sociale (Berson, Berson, 2011, p.297). Comme nous l'avons vu plus haut dans cette section, l'utilisation des technologies mobiles combinée à l'utilisation des réseaux sociaux mène à un plus grand engagement des élèves qui apprennent les uns des autres au sein d'un espace collaboratif d'apprentissage (Castro, 2009a; Benson, Koster, 2011, p.129). Ces phénomènes entraînent la création d'un contexte situé, authentique et personnalisé, où l'apprenant accède à des informations, crée et échange des contenus dans son propre réseau. Nous nommerons cet espace l'environnement personnel d'apprentissage, le « *Personal Learning Environment* » (Haskell et Schroeder, 2011, p.66; Ally, 2005; Brown, Diaz, 2010; Koole, 2009; Wilson et coll., 2000; Sharples, 2002; Lonsdale, Rudman,

Meek, 2007; Wilson, Liber, Johnson, Beauvoir, Sharples, Milligan, 2007). C'est donc la personnalisation de l'expérience de l'apprenant qui nous intéresse. D'autres chercheurs présenteront ce phénomène sous une autre perspective en se penchant sur l'alternance qui survient entre les deux espaces de l'apprenant, soit public d'une part, et privé de l'autre (Vahey, Tatar, Roschelle, 2007). Les appareils mobiles permettent une alternance continue, permanente et personnalisée entre ces deux espaces. L'élève transite lui-même d'un espace à l'autre au cours de ses apprentissages. Dans l'interaction privée avec le lieu, l'élève est en mesure de se concentrer sur l'aspect matériel de son environnement et sur les processus de transmission d'informations qui y ont cours (Vahey, Tatar, Roschelle, 2007, p.189). Dans l'interaction publique avec le lieu, c'est à travers ses propres travaux ou ceux de ses collègues que l'élève bâtit sa compréhension des savoirs communs et partagés ainsi que des enjeux débattus. Selon eux, le modèle privé encourage l'acquisition personnelle de savoirs, tandis que le modèle public accompagne les élèves dans la construction d'un modèle coopératif et collaboratif.

Ces deux chercheurs mentionnent tout de même ici que ces deux espaces, quoique reconnus et attribués depuis longtemps aux théories des apprentissages numériques (Bond, 2011; Dillenbourg, Eurelings, Hakkarainen, 2001; Dourish, Adler, Bellotti, Henderson, 1996; Harrison, Minneman, Marinacci, 1999; Tang, Minneman, 1990, 1991; Vahey, Enyedy, Gifford, 2000), n'ont pas été considérés jusqu'ici de manière commune. De plus, peu de propositions concrètes existent quant aux manières de les mettre en pratique dans le cadre d'un curriculum éducatif mobile. C'est pourquoi nous nous référons ici aux écrits du Dr Torria Bond (2011) qui se concentrent sur des stratégies efficaces d'enseignement en contexte d'apprentissage ubiquitaire. Dans son texte *The Good Teacher* (2011), elle identifie les attributs du bon enseignant en plus d'énumérer les bons éléments d'un enseignement de

qualité en contexte ubiquitaire. Développant au sujet de la gestion de classe, de la méthodologie d'enseignement et de la construction de communauté d'apprentissage, elle formule trois grandes stratégies d'approche : la construction d'une communauté d'apprenant à même le cours, le partage par pairs des données d'études et la création d'activités d'apprentissage collaboratives intégrant l'utilisation des plus récents outils du web 2.0.

Afin d'être habileté à aborder ces enjeux de façon constructive, plusieurs chercheurs insistent sur la formation de l'éducateur, tant au niveau de l'utilisation des technologies que de sa connaissance des nouveaux enjeux pédagogiques et relationnels du contexte. Le développement professionnel de ces derniers jouerait un rôle crucial dans l'implantation des nouvelles technologies (Shin, Norris, Soloway, 2011, p.33; Finn, Vandenharn, 2004; Spratt, Palmer, Coldwee, 2000). C'est la confiance personnelle des éducateurs en leurs capacités à investir ces nouveaux espaces qui leur permettra de construire des situations pertinentes comprenant des directives appropriées (Shin, Norris, Soloway, 2011, p.34). Au niveau des administrateurs scolaires, c'est un « *leadership* » efficace qui représentera le premier facteur d'une implantation technologique réussie (Shin, Norris, Soloway, 2011; Finn, Vandenharn, 2004; Kincaid, Feldner, 2002). De ce côté, nous comprendrons qu'une vision pédagogique à long terme est nécessaire et que c'est à travers des canaux de communication actifs avec les éducateurs et les développeurs que pourront se fonder des bases stables qui permettront l'implantation et la longévité des curriculums d'enseignements mobiles (Shin, Norris, Soloway, 2011; Finn, Vandenharn, 2004). Quant à la dimension technologique en elle-même, des recherches démontrent que les coûts liés à la mise en place et au maintien de ressources technologiques sont moindres que ceux associés au matériel scolaire traditionnel (Shin, Norris, Soloway, 2011; Crane, 2003; Savill-Smith, Kent, 2003, Vahey,

Crawford, 2002). Contrairement à ce qui pouvait être appréhendé dans plusieurs études quant au vol, au bris ou à la perte de ces appareils, l'utilisation de ces ressources a occasionné moins de perte que le matériel traditionnel (Shin, Norris, Soloway, 2011; Crane, 2003) de par le fait que les apprenants sont conscientisés de la valeur des technologies. Une transition est donc observable dans leur comportement envers celles-ci. Nous comprendrons alors que c'est une vision et une large concertation entre différents acteurs et différentes ressources qui seront nécessaires à l'implantation favorable des nouvelles technologies mobiles pour la construction d'un espace collaboratif d'apprentissage.

Nous présenterons finalement ici les désavantages qu'ont identifiés certaines études quant à l'utilisation des périphériques mobiles en contexte scolaire. C'est avec l'objectif de continuer notre travail d'identification des enjeux sensibles à l'implantation de curriculums éducatifs mobiles que nous procéderons à l'énumération de ces éléments. Nous comprendrons aussi que ce sont précisément ces problématiques potentielles qui expliquent et justifient les politiques d'utilisation des technologies des établissements éducatifs de différents contextes (Berson et coll., 2003). Berson et Berson (2007, p.297) ont identifié les risques liés à l'utilisation des périphériques mobiles en contexte scolaire et ils les ont mis en lien avec les règles mises en place par les autorités éducatives dans leur politique d'utilisation. On trouve les problématiques suivantes : « la cyberintimidation, le harcèlement, le partage de contenus inappropriés et la violation de l'intimité, la tricherie, l'accès à du matériel adulte ou inapproprié pour les élèves, le détournement et le divertissement quant aux objectifs pédagogiques, les logiciels clandestins de localisation ainsi que les frais d'utilisation excessifs ». Ce sont les risques reliés à la prolifération de ces pratiques qui viendraient justifier des politiques d'utilisation telles que : « la localisation des périphériques utilisés par les élèves, les nombreuses restrictions en ligne, les initiatives légales en

matière de surveillance de l'espace virtuel, les limitations d'accès en terme de temps et de lieu, la sensibilisation quant aux pratiques virtuelles responsables, etc. ». Nous comprendrons que ces nombreuses restrictions se traduisent toujours la plupart du temps aujourd'hui par l'interdiction complète des périphériques mobiles dans le contexte scolaire. De telles restrictions ont alors entraîné des pratiques divergentes de contournement de la part des élèves (Ito, 2003) qui, en classe ne l'utilise pas, mais qui, une fois dehors, en pause ou durant l'heure du diner, en profitent pour se connecter avec leurs amis et leurs familles (Berson, Berson, 2007).

Ces deux auteurs concluront que les institutions d'enseignement ont besoin de balancer leur approche quant à l'utilisation des technologies. Le téléphone portable représente un moyen d'entrer en contact avec les élèves et un moyen d'activer les apprentissages dans leur univers personnel en plus de jeter les bases de systèmes ubiquitaires de coopération et de collaboration. Ces outils représentent avant tout des facilitateurs d'interaction sociopersonnelle. Ils participent à la construction de cet environnement personnel d'apprentissage à partir duquel les apprenants peuvent construire leurs connaissances et se connecter à leur entourage. Cette forme de technologie évolue de façon itérative, c'est pourquoi il est du devoir des éducateurs de développer des fonctions et des applications qui amélioreront sa capacité à être utilisée convenablement dans le contexte scolaire. Selon Mengell, Kuszpa et de Witt, (2010, p. 242) les fondements technologiques sur lesquels s'appuient les développements de l'apprentissage mobile ont aujourd'hui maturés. Toutefois, la conception méthodologique et didactique des apprentissages, la programmation et les essais pratiques des applications, la convivialité de leur interface graphique ainsi que leur conception demeurent des défis à relever afin que les éducateurs soient en mesure de réaliser les promesses de l'apprentissage mobile (Mengell, Kuszpa, de Witt, 2010).

Chapitre 3 : Méthodologie

Introduction

Dans ce chapitre, nous procéderons à la présentation de la méthodologie de recherche, le *Design-based research*, avant d'enchaîner sur les différents aspects de l'implantation de l'étude dans l'établissement d'enseignement du *Centre des 16-18 ans*. Nous procéderons à la présentation et à la description du profil des jeunes à risque qui ont joué le rôle de participants dans cette étude. Nous enchaînerons par après avec l'explication des différentes étapes qui ont constitué les procédures de la recherche. Nous compléterons ce chapitre avec l'énumération et la définition de nos différentes sources de données avant de décrire les procédés d'analyse vers lesquelles nous les avons dirigées dans le but de synthétiser nos résultats de recherche.

Design Based Research

En ce qui concerne la méthodologie, un aspect qui a nécessité une considération importante dans le cadre de notre travail a été le fait que développement curriculaire aille de pair avec recherche et validation de principes éducatifs théoriques. C'est pourquoi nous avons considéré sérieusement la méthodologie du *Design-based research* au sens où le développement a aussi représenté une base à notre étude. Notons que l'implémentation pratique d'un curriculum dans un contexte réel d'enseignement des arts auprès d'une clientèle adolescente en difficulté a représenté le terrain de nos activités de recherche. Selon Wang et Hannafin (2005), le *Design-based research* est un principe méthodologique « systématique, mais flexible » qui vise à « améliorer les pratiques éducatives à travers l'analyse itérative, le développement et l'implémentation basés sur la collaboration entre chercheurs et

intervenants dans un contexte réel et visant à mener à des principes de développement théorique contextuellement sensibles » (Wang, Hannafin, 2005, p.5). Ces deux auteurs attribuent cinq caractéristiques fondamentales à cette approche méthodologique, soit le pragmatisme, le fondement, l'interactivité, l'itérativité et la flexibilité. Ces caractéristiques nous ont permis de « maintenir inextricablement connectés les éléments théoriques et la pratique » afin de nous éclairer dans le développement de nouvelles approches pédagogiques. Ainsi la valeur de nos théories fut constamment évaluée par sa mesure et ses capacités à informer et améliorer les pratiques en développement et en implémentation curriculaire.

Nous nous sommes donc référés à ce type de méthodologie afin que l'expertise de nos développements soit en mesure de structurer et de donner forme à l'environnement local d'apprentissage tout en procédant à la construction et l'amélioration de nos pratiques éducatives. « Ainsi, théorie et pratique évoluent de concert à l'avancement de la pratique, assurant du même coup que les différentes perspectives de l'expertise complémentaire contribuent aux développements » (Wang, Hannafin, 2005, p.10). Dans le cas présent, nous avons été amenés à utiliser les méthodes de l'observation et de l'entrevue. Nous avons procédé avec les élèves, à l'évaluation de nos propositions de création à travers les entrevues des ces derniers, et à travers l'observation et l'étude de tous les contenus textuels et visuels reliés aux activités de classe. Ce que nous avons cherché à identifier avec les élèves tout au long de la recherche ont été des « opportunités d'identifier des problèmes à résoudre ». Nos développements ont été tributaires de ces objectifs. Les consignes de fonctionnement dirigées vers le groupe des élèves ont aussi pu être modifiées en cours de route afin que les actions puissent participer efficacement à la poursuite de nos objectifs.

Ce que nous avons finalement recherché à formuler à la suite de l'observation des principes du *Design-based research*, ce sont des principes spécifiques de développement curriculaire au sujet de l'enseignement des arts médiatisé par les technologies mobiles ayant pour but de participer au renforcement de l'engagement social et de la motivation scolaire d'adolescents en difficulté. Ces principes ont évidemment été contextualisés à l'environnement où se sont déroulées les activités de recherche, mais ils ont aussi participé à l'élaboration de principes de développement généraux applicables à des contextes divers.

Les participants

Dans cette section du chapitre, nous présenterons les participants. Quelles caractéristiques communes peut-on observer à leur sujet? Quel est leur profil de formation académique? Comment peut-on décrire le contexte social dans lequel ils ont évolué jusqu'à ce jour dans le cadre scolaire? Qu'est-ce qui caractérise particulièrement ces élèves adolescents du secteur de l'éducation des adultes? Nous tenterons de résumer ces informations importantes au regard de nos préoccupations de recherche et au regard des théories énoncés à leur sujet dans le chapitre précédent.

Des jeunes au secteur de l'éducation des adultes

Mentionnons premièrement que les élèves qui ont choisi de prendre part à ce projet de recherche sont des étudiants du secteur de l'éducation des adultes. Ce secteur éducatif se distingue du secteur jeune régulier qui comprend le secondaire et le primaire par le fait que les élèves doivent avoir au minimum 16 ans pour intégrer un établissement. Rappelons ici que c'est une loi au Québec de fréquenter un établissement scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans. Cet âge particulier représente donc une période

charnière pour les élèves en difficulté qui, après avoir vécu un parcours difficile dans le secteur régulier, ont la liberté de choisir où se déroulera le reste de leur cheminement scolaire. En d'autres mots, c'est à 16 ans que les élèves ont le droit de décider s'ils désirent ou non quitter l'école régulière. Tous les participants sont dans cette situation, ils ont décidé de quitter le secteur régulier, ils ont en quelque sorte décroché. Ils ont ensuite fait le choix de réintégrer le système éducatif en s'inscrivant à l'éducation des adultes.

Profil d'apprenant

Tel que mentionné ci-haut, tous les participants de l'étude ont vécu des échecs scolaires importants au secteur régulier. Souvent dès le secondaire 1 et souvent même dès le primaire, ils ont été placés dans des classes spéciales dépendamment du niveau de difficulté qu'ils présentaient. Qu'il s'agisse de groupe en « cheminement continu » ou en « option transitoire », ou qu'il s'agisse de « formation préparatoire à l'emploi » ou de « prolongation de cycle » (voir tableau en annexe), ces jeunes ont connu un parcours académique atypique, en marge des classes régulières du secteur secondaire. Sans nous étendre sur la description précise de ces types de classe qui accueillent des élèves en difficulté, nous pouvons indiquer qu'ils réunissent tous les élèves ne présentant pas un profil codé spécifique. Troubles du comportement, difficulté d'apprentissage et difficultés sociofamiliales sont les aspects principaux qui caractérisent les élèves de ces types de groupe.

Parmi les participants à l'étude, aucun ne présentait de diagnostic officiel de trouble d'apprentissage ou de comportement. Toutefois, mentionnons que ce n'est pas ici une preuve que ces élèves ne présentent aucun trouble particulier, ce sont souvent des contraintes d'accès au service de

psychopédagogie ou d'andragogie qui font que ces élèves n'ont pas accès au diagnostic qui ouvre la porte à des mesures d'aide. Nous nous référons ici à des entretiens avec Stéphanie Dumais, psychopédagogue du Centre qui nous a fait part de ses propres observations en ce qui concerne quelques-uns de nos participants. En effet, *Alaxar666* et *Medeitulipe* présenteraient les caractéristiques de l'hyperactivité tandis que *Superbugatti*, *Coco_lauzon* et *Jdemon_99* présenteraient des troubles tels que la dyslexie et la dysphasie.

En résumé, les participants avaient tous entre 16 et 21 ans au moment des activités de recherche. Deux participantes appartenaient au groupe ethnique afro-américain et provenaient d'Haïti, elles s'exprimaient tous deux en français, mais semblaient marquer une préférence pour l'utilisation de l'anglais. Une troisième participante provenait de la République dominicaine et présentait les caractéristiques ethniques latino-américaines. La langue maternelle de cette dernière était l'espagnol, mais elle s'exprimait convenablement en français. Le reste des participants étaient tous natifs de la province et présentaient les caractéristiques ethniques européennes. Leur langue maternelle était le français, mais nous remarquerons plus tard l'utilisation fréquente d'expressions anglaises. Sur un total de 21 participants, 12 étaient des garçons et le reste était des filles.

Pourquoi cette population étudiante particulière?

Ce qui a motivé notre choix quant à la décision de réaliser cette étude auprès des élèves du *Centre des 16-18 ans* est justement cette variété de profils à l'intérieur de la catégorie des élèves à risque. Dans cet établissement qui offre des cours optionnels en création artistique, les élèves sont tous des décrocheurs qui ont abandonné leurs études au moins une fois. Cette caractéristique représentait donc

pour nous une garantie que nous travaillons auprès d'une clientèle à risque. Deuxièmement, étant donné que notre recherche se penche sur la motivation scolaire et sur l'engagement, cette clientèle présentait aussi des caractéristiques plus marquées, donc plus aisément observables quant à son engagement ou son désengagement scolaire. Nous voulons dire par ici que ce type d'élève renvoie aux chercheurs une réponse plus contrastée, plus évidente et catégorique quant à ce qui les motive et ce qui les dé motive. Dans ce contexte et contrairement au secteur régulier, l'élève fait ses propres choix et rien ne vient le contraindre. S'il est dé motivé, il a la liberté de quitter sans que cette situation n'entraîne de mauvaises conséquences pour son parcours scolaire. L'élève est informé dès son arrivée dans l'établissement que des mesures sont prises à plusieurs niveaux dans le but d'encourager sa participation, sa motivation et son engagement.

Les procédures

Implantation du projet de recherche :

L'éducateur-chercheur

Dès les premières étapes de l'élaboration de la méthodologie de l'étude, le site de la *Cité des arts* a été sérieusement considéré. Le fait que le chercheur qui avait pour rôle de réaliser les activités de recherche auprès des jeunes soit déjà en poste dans l'établissement est grandement venu faciliter les procédures de présentation et d'implantation du projet. Sa connaissance des mécanismes de fonctionnement de l'institution de même que le statut qui lui était accordé au sein de l'équipe des enseignants et des membres de l'administration ont permis au projet d'être implanté relativement simplement et directement dans le cadre des activités de l'établissement.

Un autre aspect que nous devons souligner au sujet des avantages de travailler en tant que chercheur-enseignant est la connaissance approfondie de la clientèle en place. En effet, la connaissance du chercheur au sujet des caractéristiques particulières des élèves aura permis de prendre des décisions éclairées et pertinentes tout au long des différentes étapes de cette implantation. C'est toute l'expérience du développement et de la mise en place d'un curriculum artistique spécialisé de même que son enseignement auprès des élèves en difficulté qui ont représenté un atout majeur au sein de l'équipe de recherche. Cette double expérience du chercheur en place (au sujet des mécanismes institutionnels et au sujet des caractéristiques de la clientèle) aura eu des impacts significatifs sur la fluidité de l'implantation du projet dans le site.

Présentation de l'étude auprès de l'établissement d'enseignement

C'est la directrice de l'établissement qui a d'abord été informée verbalement par le chercheur-enseignant qu'une étude sur l'utilisation des technologies mobiles par les jeunes à risque se développait dans le cadre des travaux de recherche de l'enseignant. C'est aussi avec plusieurs mois d'avance que ces informations lui ont été communiquées afin de développer des méthodes d'implantation convenables et respectueuses des particularités de l'établissement. L'aspect principal sur lequel le chercheur a développé est que les objectifs pédagogiques de l'étude concordaient dès le départ avec le mandat de cette institution qui est d'œuvrer au renforcement de la motivation scolaire des élèves. C'est donc dans cette perspective que les discussions sur les possibilités d'implanter l'étude dans ce centre ont été tenues. Formellement, c'est après avoir été annoncé en assemblée générale au personnel du Centre et que personne n'y ait opposé d'objections, et c'est à la suite de l'entérinement du projet par le comité d'établissement en place qu'une lettre d'acceptation définitive a été remise aux

chercheurs.

Partenariats

À la suite de cette acceptation, nous avons communiqué à un organisme communautaire local dédié au développement de services jeunesse la tenue prochaine du projet *MonCoin* au *Centre des 16-18 ans*. Le *Forum Jeunesse Longueuil*, dirigé par le *Conseil régional des élus* de l'agglomération supporte et finance des projets destinés à l'essor de la jeunesse locale. Cet organisme « a pour mission de contribuer au développement durable de l'agglomération de Longueuil, en favorisant la participation des jeunes de 12 à 35 ans aux décisions qui les concernent. » Le support est donc destiné au développement de projets où « les jeunes prennent leur place en discutant d'enjeux régionaux ». Nous comprendrons que c'est l'objectif d'engagement social et citoyen du projet qui a rencontré les objectifs constitutifs de cet organisme jeunesse. Le chercheur enseignant a été en mesure d'obtenir un soutien substantiel de cette instance gouvernementale provinciale et municipale pour la tenue de ses activités dans le *Centre des 16-18 ans*. C'est à travers du financement ainsi qu'à travers du support au niveau des communications que la contribution du *Forum Jeunesse Longueuil* s'est manifestée. Ce partenariat aura permis aux chercheurs d'investir des temps de présence importants dans l'établissement en plus d'être supportés au niveau de l'organisation d'une exposition et des dépenses matérielles reliées à la réalisation de cette exposition. Cet apport nous aura donné l'occasion d'étendre les activités de recherche du projet au-delà du cadre exclusivement académique pour mettre en place des structures parascolaires au service de l'élève. Cette collaboration aura aussi été l'occasion de consolider des liens interinstitutionnels déjà existants entre le *Centre des 16-18 ans* et le *Forum Jeunesse Longueuil*.

Les chercheurs du projet ont aussi contacté le *Comité régional des technologies de la formation générale des adultes* TIC FGA afin de les informer des activités se déroulant dans le Centre à travers le projet de recherche. Ces derniers ont pu apporter leur contribution par le prêt de 8 appareils mobiles destinés aux jeunes participants à l'étude. Il s'agissait ici des mêmes types d'appareils que ceux dont nous nous sommes servis. Cette contribution nous aura permis d'être en mesure d'accueillir dans le projet un plus grand nombre de participants ayant besoin d'un appareil. Un article aura été publié dans le salon national des enseignants sur le site web du service sur les avantages de cette collaboration et sur la nature des activités reliées à l'utilisation des appareils.

Implantation et préparation du cadre de recherche

En septembre 2012 lors de la rentrée scolaire annuelle, l'ensemble des exigences protocolaires pour l'implantation de l'étude était rencontré. Nous avons donc été en mesure de démarrer les activités de recherche durant cette période. Le projet d'étude, comme stipulé par les différentes ententes énumérées ci-haut, était convenu se dérouler en deux phases distinctes. Une première phase devait se réaliser au courant du semestre de l'automne 2012, tandis que la seconde devait se dérouler durant le semestre du printemps-hiver 2013. Le *Centre des 16-18 ans* était l'établissement qui accueillait l'étude et c'est plus précisément à l'intérieur du département des arts visuels et médiatiques du Centre que les activités étaient prévues se dérouler. C'est dans le laboratoire des arts médiatiques, qui est aussi le local des cours donnés par l'éducateur-chercheur que les participants se sont principalement réunis durant les activités de l'étude. Ce local étant occupé par les activités de cours durant cinquante pour cent du temps de classe hebdomadaire, nous avons pu en bénéficier durant la totalité des périodes libres afin d'être en mesure d'accueillir les élèves et de réaliser nos activités de groupe à n'importe quel moment

durant la semaine. Notons que cette liberté d'accès en terme d'espace et de temps a été essentielle à la bonne marche de nos activités vu la variété des types d'horaires de fréquentation des élèves participants. À ce sujet, rappelons que l'établissement offre des cours sur deux périodes de temps dans la journée, soit l'horaire de jour, de 8 h 30 à 15 h 50, et l'horaire de soir, de 16 h à 22 h. Nous avons convenu d'organiser l'horaire des activités de recherche de l'étude entre ces deux périodes de temps, c'est-à-dire de 15 h 30 à 16 h 30 dans le but d'être en mesure de rejoindre des élèves de ces deux horaires distincts.

Notons de plus au sujet de l'implantation du cadre de recherche dans l'établissement que le contact direct entre le chercheur et la personne en autorité ici, la directrice, a été un élément facilitant la réalisation et l'enchaînement des différentes étapes du travail. Nous l'aurons compris en septembre 2012, lorsque la directrice a été remplacée par une direction par intérim pour la durée d'un semestre. Cette situation a représenté pour nous un coefficient de difficulté considérable de par le fait que nous avons dû réexpliquer et revisiter en profondeur les protocoles de fonctionnement ainsi que les ententes avec les différents partenaires et les différents services de la commission scolaire à la personne en charge. L'implantation de projets de recherche dans le cadre l'éducation des adultes n'est pas un phénomène répandu, c'est pourquoi le contact avec une personne ressource étant parfaitement informée des processus protocolaires à observer est essentiel. Nous présenterons dans le paragraphe suivant un exemple concret des difficultés rencontrées à la suite d'une mauvaise connaissance des règles de gestion d'un tel projet d'étude au sein du programme d'un établissement d'éducation.

Réseaux et technologies

En ce qui concerne l'utilisation des technologies, nous avons mis 8 appareils *iPod touch* à la disposition des élèves pour la réalisation des activités de recherche. À cela s'ajoutent les 8 autres appareils provenant du comité TIC FGA qui nous ont été prêtés pour la première phase du projet. Ces appareils mobiles ont spécialement été paramétrés par les chercheurs pour la réalisation des activités de l'étude. Les élèves n'étaient pas en mesure d'installer des jeux ou d'autres applications sur l'appareil, ce dernier était verrouillé et ne comprenait que les applications nécessaires à la bonne marche des activités. Notons toutefois que pour être fonctionnelles, les applications de ces appareils ont besoin d'un accès sans fil à Internet. L'existence d'un réseau local sans fil était donc essentielle à la réalisation des activités. À ce sujet, le *Centre des 16-18 ans* se dotait en septembre 2012 des facilités couvrant les besoins de l'établissement pour le sans-fil.

Application mobile

L'application que nous avons utilisée pour la réalisation de nos activités se nomme *Instagram*. Il s'agit d'une application de partage photographique destinée aux plateformes informatiques mobiles. Parmi les fonctions principales de l'application, on trouve le partage photographique, la géolocalisation virtuelle ainsi que des fonctions d'édition d'image. Le principe est simple : un utilisateur installe d'abord le programme sur son appareil, il se crée ensuite un compte d'utilisateur, il établit une liste de contact avec qui il partagera des photos qu'il choisira de publier. Les utilisateurs peuvent commenter ou indiquer qu'ils apprécient des images. Ils peuvent aussi appliquer des mots clés à leurs images de façon à les catégoriser sur l'ensemble de la plateforme. Notons finalement que ce programme n'est pas accessible via un ordinateur de bureau, c'est à l'aide de périphérique mobile qu'on peut l'utiliser et

pour être fonctionnelle, l'application se doit d'être connectée à Internet.

L'accès à l'Internet sans fil a représenté une difficulté majeure pour l'implantation du cadre des activités de recherche dans l'établissement. En effet, lors de la rédaction des ententes d'accueil de l'étude par l'établissement au printemps 2012, le *Centre des 16-18 ans* ne bénéficiait pas encore d'installation pour le réseau sans fil. Toutefois la directrice du centre de même que les services des ressources informatiques avaient confirmé au chercheur responsable que l'accès au réseau sans fil serait rendu disponible pour l'ensemble des locaux de l'établissement à compter du mois de septembre 2012. Les chercheurs ont aussi proposé à l'administration du Centre de couvrir les frais liés à l'installation de bornes d'accès sans fil afin que soit garanti cet accès dans le local des arts médiatiques pour la période voulue. Cependant, notre offre a été rejetée et nous notons que lors de la rentrée scolaire 2012, l'accès sans fil n'était pas disponible comme convenu.

Une borne sans fil avait été installée, mais elle ne couvrait que les bureaux de l'accueil et de l'administration. Nous avons alors mentionné cette situation au directeur par intérim qui nous a assuré qu'il réglerait ce problème de façon à ce que nous soyons en mesure de réaliser nos activités dans les délais annoncés. Nous avons alors réitéré notre offre de financer l'achat et l'installation d'une borne d'accès sans fil qui deviendrait la propriété de la commission scolaire à la suite du projet. Un autre élément problématique est que le réseau sans fil de la commission scolaire maintenait verrouillé un bon nombre d'applications en médias sociaux. L'application *Instagram*, que nous utilisons pour cette étude figurait parmi les applications bloquées sur ce réseau. Deux difficultés majeures contrevenaient donc à l'implantation du cadre de nos activités de recherche.

Après avoir répété nos demandes à plusieurs reprises au directeur de l'établissement durant le mois de septembre 2012, nous n'avons constaté aucune évolution du côté de nos accès au réseau. Moins d'une semaine avant le début de la première activité avec les participants, le directeur par intérim a communiqué à l'éducateur chercheur les coordonnées de la directrice du service des ressources informatiques afin que les communications s'opèrent directement. Nous lui avons fait part de nos difficultés et elle nous a indiqué qu'elle nous reviendrait d'ici un bref délai avec une solution. Lorsqu'elle a recontacté les chercheurs, ce fut pour nous communiquer une fin de non-recevoir au sujet de l'installation d'une nouvelle borne, au sujet de notre offre de financer l'achat et l'installation d'une nouvelle borne ou au sujet du déblocage de l'application *Instagram*. Elle nous a indiqué que l'achat et l'installation de nouveaux équipements ne devaient se faire que par le biais des fournisseurs officiels de la commission scolaire et par le biais des employés des services informatiques. Les délais étaient de plusieurs mois et pour qu'une telle décision soit prise, plusieurs comités et plusieurs services devaient entériner ces démarches. Un plan quinquennal d'implantation des technologies suivait son cours et chaque établissement de la commission scolaire recevait à tour de rôle une partie des nouveaux services. Il s'agissait d'un service centralisé qui n'était pas du recours de l'administration locale. Ensuite, elle nous indiqua que si l'application *Instagram* était bloquée, c'était le fait des administrateurs de cette application, et que ces derniers devaient fournir un accès *proxies* afin d'être en mesure de sécuriser la connexion. Elle nous a suggéré de communiquer avec *Instagram* afin de leur demander de nous fournir cet accès en soulignant que le problème ne provenait pas de la sécurité de leur service. Nous avons acquiescé à sa demande en communiquant avec *Instagram* (voir pièce jointe). Nous avons alors reçu une réponse nous indiquant que *Instagram* ne supportait pas les *proxies*. Communiquant une fois de plus avec la directrice des services informatiques, elle nous a indiqué qu'elle procéderait au déblocage

temporaire de l'application *Instagram* pour la durée du projet, ce qui a finalement été réalisé.

Nous noterons finalement que les participants n'ont plus tard que peu utilisé le réseau sans fil du centre, car ce dernier nécessitait d'aller dans la zone administrative de l'école et il nécessitait d'entrer un numéro de port un code d'accès changeant pour accéder au réseau. Nous noterons que ces détails représentent des difficultés considérables à l'atteinte de nos objectifs, car si l'accès n'est pas des plus simples, cela aura un effet décourageant pour la participation des élèves. Les chercheurs du projet ont donc pris la décision de procéder à l'achat d'une borne sans fil mobile se connectant au réseau mobile d'une compagnie téléphonique de façon à pouvoir se connecter dans la classe tout en évitant les paramètres de sécurité du réseau de la commission scolaire.

Ces difficultés font aussi état d'une situation différente au niveau local et au niveau central de l'administration des commissions scolaires. Nous avons constaté que les directions d'établissements de même que les services pédagogiques ont tendance à bien recevoir de tels projets d'innovation. Cependant, les services techniques et informatiques semblent évoluer en parallèle de ces administrations. Il ne semble donc pas y avoir de canaux de communications entre ces différents paliers administratifs. Nous l'avons constaté par le fait que les directions de centres ne sont pas nécessairement informées des plans et des processus d'implantation technologiques dans leurs établissements ainsi que par le fait que des directions de centre ne sont pas non plus nécessairement en mesure d'entrer en communication directe avec les directions de services informatiques pour la réalisation des activités se déroulant dans les milieux locaux. Nous noterons finalement l'existence de processus complexes quant à la prise de décision d'implantation de ressources matérielles

informatiques. En effet, un protocole de longue durée est à prévoir dans le cas où une étude vise à se baser sur l'utilisation de technologies récentes dans un établissement qui n'est pas déjà doté de telles installations. Nous concluons que l'administration scolaire au niveau pédagogique et au niveau local de l'établissement a été très favorable à l'accueil du projet, tandis que les directions des services informatiques ont donné une réponse défavorable au niveau pratique à la tenue de l'étude.

Les activités de recherche auprès des participants :

La promotion et le recrutement

Même si la durée des activités curriculaires du projet avec les participants a duré cinq semaines, nous considérons que la durée totale du projet, celle qui comprend l'ensemble des étapes que nous décrivons ci-bas, s'est étendue sur une quinzaine de semaines. Du début de la promotion du projet jusqu'à l'exposition du mois de décembre, nous comptons seize semaines. La première étape concrète auprès des participants a été la période de promotion du projet et du recrutement. Dès les premières semaines du mois de septembre 2012, nous avons diffusé une affiche (voir annexes) sur l'écran informatif en circuit fermé du centre. L'enseignant chercheur a aussi entamé durant cette période l'approche individuelle et collective des élèves qui pouvaient présenter un intérêt à participer à cette étude. L'assistante de recherche s'est aussi présentée à deux reprises au Centre afin de prendre contact avec certains élèves et afin d'annoncer sa propre participation à l'étude. Dans les deux semaines précédant le début des activités, l'éducateur chercheur de même que l'assistante de recherche ont visité la totalité des classes de l'établissement afin de présenter le projet et afin d'annoncer la date du début des activités. Lors de ces allocutions, les deux chercheurs ont présenté le projet comme un groupe photographique virtuel se penchant sur l'engagement civique dans le quartier. Nous avons

mentionné l'utilisation de l'application *Instagram* via des appareils mobiles et nous avons aussi souligné qu'il s'agissait d'une recherche académique visant à développer un curriculum artistique motivant pour les jeunes adultes ainsi qu'une application mobile destinée à l'enseignement de ce programme.

Notons que la plupart des participants ont manifesté leur intérêt à participer à la suite des approches individuelles. Les approches de groupe classe n'ont donné que peu de résultats. Nous avons aussi observé un effet d'entraînement. C'est-à-dire que plus des élèves s'affichaient comme participants au projet et plus le nombre de curieux venant à la rencontre des chercheurs pour s'inscrire aussi devenait important. Lors de ces rencontres décentralisées (qui survenaient de façon irrégulière durant l'horaire de jour et de soir en dehors des périodes de cours), les chercheurs informaient les élèves intéressés des modalités de fonctionnement du projet.

Le consentement

Les chercheurs remettaient aux élèves des formulaires de consentement éclairés s'ils étaient majeurs, ou des formulaires de consentement parental s'ils étaient mineurs. Les participants étaient informés qu'ils devaient remplir ce formulaire s'ils désiraient participer au projet. C'est finalement lors de la première semaine du mois d'octobre 2012 qu'a eu lieu la première rencontre de groupe des élèves intéressés à participer au projet. Durant cette rencontre, les participants se sont réunis avec les deux chercheurs responsables, ils ont remis leur fiche de consentement signée et ils ont pris un rendez-vous avec l'assistante de recherche pour leur entrevue d'introduction. (voir annexes)

L'entrevue d'introduction

Afin de déterminer ce qui avait motivé les élèves à s'engager dans ce projet et afin de tracer un profil d'utilisateurs des technologies mobiles et des applications en réseaux sociaux, les chercheurs ont élaboré un questionnaire d'entrevue d'introduction destiné aux participants. Cette entrevue devait se réaliser avant le début des activités ou pendant la première semaine. Nous avons été en mesure de réaliser l'entrevue d'introduction des trois quarts des participants durant cette période.

Le déroulement des activités

Dès la première rencontre, nous avons passé en revue les modalités de fonctionnement. Nous avons aussi résumé les directives techniques d'utilisation des appareils mobiles. Nous avons ensuite résumé les directives d'utilisation de l'application. Un groupe virtuel privé a été constitué et chaque utilisateur devait accepter et inclure chacun des autres participants dans sa liste de contact. Ainsi, nous obtenions un groupe privé où chaque publication des participants ou de l'éducateur figurait sur un babillard partagé. Aucun élève non-participant au projet n'avait accès aux publications du groupe ou ne pouvait publier sur le babillard. Lorsque l'annonciation de ces modalités techniques a été complétée, nous avons procédé à l'annonce du premier thème photographique du projet.

Les rencontres de groupe réelles

Nous avons proposé aux élèves participants un projet d'une durée de quatre semaines, à raison de deux rencontres de groupe par semaine. Le choix du moment des rencontres était déterminé par le groupe qui identifiait les moments les plus convenables pour tout le monde. Ces rencontres se déroulaient généralement entre 15 h 30 et 17h00, à la fin de l'horaire de jour et au début de l'horaire

de soir, entre le lundi et le jeudi. Durant ces rencontres, le groupe se réunissait avec l'éducateur-chercheur responsable du projet afin de discuter des thématiques et des activités qui avaient eu lieu ou qui allaient avoir lieu sur l'application. Durant ces rencontres ouvertes, l'éducateur jouait le rôle de facilitateur. Il laissait surgir les préoccupations techniques ou théoriques des élèves. Il posait ensuite des questions sur comment les contenus qu'il avait publiés avaient été reçus. Il suscitait des commentaires sur les publications des participants et stimulait des réflexions sur le sens des images qui avaient été produites. Notons aussi qu'au regard de la méthodologie que nous avons proposée, cette approche des rencontres de groupe nourrissait les développements curriculaires qui continuaient d'évoluer en même temps que les participants cheminaient dans leurs activités.

Le groupe virtuel

Nous entendons par groupe virtuel le groupe privé qui était constitué entre les chercheurs et les participants à l'intérieur de l'application mobile. Nous reconnâtrons la nature ubiquitaire de ce groupe qui est demeuré actif du premier jour du projet jusqu'à la dernière sortie à la fin des activités. Chaque participant était présent auprès de ses collègues à tout moment et à tout instant dans la mesure où il était connecté à l'application via Internet. La discussion à ce niveau était donc permanente et omniprésente. L'éducateur chercheur demeurait attentif à toutes les publications, visuelles ou textuelles, des participants. Dans la mesure où un incident déplorable devait survenir, l'éducateur était en mesure d'accéder au compte de l'élève participant afin d'effacer ces contenus, mais il communiquait d'abord avec ce dernier pour lui demander de retirer les publications problématiques. Notons que les chercheurs ont aussi eu en leur possession les coordonnées des élèves participants afin d'être en mesure de communiquer avec eux à n'importe quel moment par courriel, par message texte ou par

téléphone. Si un participant désirait quitter le projet, il avait le choix de fermer son compte et de désactiver les contacts avec les autres participants. Notons que les élèves qui possédaient déjà leur propre appareil mobile ne permettaient pas aux chercheurs d'intervenir dans leur compte si une situation nécessitait son intervention.

Fonctionnement du curriculum

Le curriculum des activités du projet se présentait comme un curriculum simple et ouvert laissant place aux expérimentations individuelles et collectives. Quatre thèmes principaux sont venus structurer le calendrier des activités; un thème par semaine était proposé aux participants. À l'intérieur de ces thèmes, nous avons développé l'idée de proposer des micromissions photographiques qui avaient pour but d'exemplifier les possibilités de création de la thématique de la semaine. Les publications de ces missions nous permettaient aussi de garder un rythme plus prononcé sur le babillard du projet marquant ainsi une présence plus constante et mieux distribuée. Dès le départ, nous avons indiqué aux participants qu'il ne s'agissait pas d'un cours où des activités précises étaient obligatoirement prescrites. Un objectif important était que les participants déterminent eux-mêmes des objets de création et des sujets artistiques qu'ils associaient aux thématiques proposées. Les participants étaient invités à contourner les « règles » du projet afin d'entamer leurs propres expérimentations artistiques. Notre objectif curriculaire premier étant l'engagement social et scolaire, nous avons opté pour une gradation progressive allant de l'espace personnelle vers l'espace civique, pour ensuite nous diriger vers l'action civique. Le premier thème s'est penché sur l'espace personnel, le deuxième sur l'environnement social immédiat, le troisième sur l'espace citoyen et le quatrième sur l'action civique. Les objectifs étaient de faire prendre conscience à l'élève de ce qui l'entoure et de stimuler une

réflexion sur ses propres préoccupations quant à son environnement physique, social et citoyen. Chacun de ces thèmes a d'abord été publié à travers une image titrée et un commentaire explicatif sur l'application, pour ensuite être discuté en rencontre de groupe. Dépendamment du niveau de participation des élèves en termes de publications, l'éducateur diffusait durant la semaine, des micromissions qui s'inscrivaient dans ce cadre thématique. À chaque rencontre de groupe, l'éducateur-chercheur rappelait aux élèves que les thèmes qu'il avait publiés étaient des suggestions de création pour nourrir et encourager une réflexion sur l'espace civique, sur ce qui le constituait et sur ce que nous voulions y changer.

Exemple de la première semaine

Nous avons posé la question aux participants : « C'est où? Chez nous » (Voir annexes). Nous avons ensuite discuté avec eux sur leur compréhension de ce concept et sur comment ils pouvaient l'exploiter à travers la photographie. Ils ont alors échangé sur comment ils envisageaient leur création autour de ce thème. Ils ont réfléchi à leurs préoccupations quant à cette thématique, quant au concept du chez soi. À la suite de cette rencontre, de nombreuses publications ont été diffusées sur le babillard de l'application. Lors de la deuxième rencontre, les chercheurs et les participants ont échangé au sujet des différentes images qui ont été publiées. Une tendance marquée semblait déjà se dessiner à travers la pratique de différents participants, à savoir le chez-soi non pas comme un lieu, mais comme un espace de contact avec un proche ou un espace de rencontre avec une personne importante. L'éducateur-chercheur a donc réutilisé ce concept pour l'appliquer à l'ensemble du groupe à travers une micromission. À la suite de la deuxième rencontre, la mission du nom de : « Chez nous c'est qui? » était publiée (voir annexes). Cette publication a entraîné à son tour un bon nombre de réflexions textuelles

et photographiques de la part des élèves durant les jours qui ont suivi. L'éducateur-chercheur demeurait constamment connecté à l'application de façon à observer les activités des participants. Notons qu'à la suite de la première fin de semaine dans le calendrier du projet, nous avons observé une légère baisse d'activités lorsque le temps entre les rencontres s'allongeait. Les rencontres de groupe représentaient donc des stimulants pour les activités virtuelles. Dans la semaine suivante, nous avons fonctionné de la même façon lors des rencontres bihebdomadaires, à savoir une discussion sur les publications passées et un échange sur les nouveaux thèmes à venir et sur la façon de les aborder.

Les sorties

L'ouverture dont nous avons fait preuve dans la gestion et l'organisation du curriculum a encouragé l'initiative des élèves. Ceux-ci ont manifesté dès la première semaine du projet, le souhait d'organiser des sorties de groupe afin de pratiquer collectivement les activités photographiques du projet. Nous avons donc observé l'organisation spontanée et autonome de plus de trois sorties.

Premièrement, un petit groupe d'amis à l'intérieur des participants du projet a pris l'initiative, dans la deuxième semaine, d'organiser un voyage automobile vers la région de Rivière-du-Loup dans le but premier de pratiquer la photo et d'enrichir leur carte géographique virtuelle. Cette sortie est le fruit des discussions de groupe et des propositions qui y ont été faites. Le choix de la ville de destination s'est fait pour les raisons qu'une des participantes du petit groupe avait des origines là-bas, et que c'est la thématique de la première semaine qui les aura amenés à aller jusque-là afin de traduire visuellement leur expérience de ce concept. Cet événement spontané et indépendant a représenté un moment fort pour la pratique créative et pour la recherche personnelle et conceptuelle de ces participants quant au

principe du chez soi.

À la suite de cette sortie, les participants ont partagé leur expérience avec le reste du groupe et c'est de là qu'a germé l'idée d'organiser une sortie collective pour tous les participants. En discutant d'un lieu où il serait pertinent d'aller pratiquer la photographie en groupe, les élèves ont échangé sur différents types d'espace qui étaient, selon eux, en lien avec les objectifs proposés par le projet. Différentes propositions ont été lancées. C'est finalement le Vieux-Montréal qui a été choisi pour les raisons qu'il représentait un lieu riche en sujets photographiques. La proximité du lieu, la facilité d'y accéder, de même que le peu d'occasions qui se présentaient aux élèves, d'y aller ont représenté d'autres éléments qui ont fait pencher la balance de ce côté.

Notons, troisièmement au sujet des sorties, que l'une d'entre-elles était organisée à l'initiative des chercheurs du projet. Dans la quatrième semaine d'activité, nous avons proposé aux participants de visiter les alentours immédiats de l'établissement. Il s'agissait donc d'une sortie de quartier où le groupe était amené à explorer spontanément les environs de la zone dans laquelle se situe le centre. Cette sortie proposait aussi aux élèves une réflexion sur le quartier, sur ce qu'on y appréciait et sur ce qu'on aurait voulu y échanger. Ces activités de réflexion et de création se sont déroulées simultanément durant cette sortie. L'éducateur-chercheur du groupe a suivi les participants qui ont agi comme des guides qui présentaient leur quartier à un visiteur. Cette marche s'est entamée dans la cour d'école et nous avons ensuite traversé un parc, des quartiers résidentiels, un grand boulevard commercial pour finalement marcher le long d'une piste cyclable en périphérie de l'arrondissement. C'est dans cette zone non développée que les participants ont semblé particulièrement actifs

créativement.

L'entrevue de conclusion

Cette deuxième et dernière entrevue avec les participants a représenté une pièce documentaire très importante au regard de nos objectifs de recherche, car c'est dans cette entrevue que nous avons opéré un retour sur le projet avec les participants. Qu'est-ce qui, selon eux, avait représenté des éléments de motivation et d'engagement? Quelle était leur appréciation de l'expérience en général? Quels éléments auraient-ils voulu aborder autrement? Quels éléments avaient-ils mal ou bien compris? Quelles étaient leurs recommandations au sujet du curriculum et au sujet de l'application que nous avons visitée? Ces questions avaient pour but premier de nous éclairer sur nos objets de recherche, à savoir les principes techniques et théoriques clés de développement d'un curriculum médiatique mobile d'enseignement des arts engageant et motivant pour les jeunes adultes. Notons que ces entrevues se sont déroulées durant et après la dernière semaine des activités au début du mois de novembre 2012. L'éducateur chercheur de même que l'assistante de recherche ont réalisé ces entrevues selon les disponibilités des participants.

L'exposition

C'est plus de trois semaines après la fin des activités que les chercheurs et les participants ont procédé à l'organisation d'une exposition visant à présenter le travail effectué durant le projet. Cet événement avait aussi pour but de souligner l'apport des différents partenaires du projet. Réalisée dans la salle de réception du siège social de la Commission scolaire Marie-Victorin, cette exposition a dévoilé les productions photographiques des élèves en présentant aussi les grandes lignes de la recherche. Ce fut

une occasion de présenter les enjeux de l'implantation d'un espace mobile d'apprentissage. Les participants au projet se sont impliqués dans l'organisation de l'évènement en déterminant les œuvres qu'ils désiraient exposer, en rédigeant un court texte soulignant leur intérêt à avoir pris part à ce projet, en promouvant l'évènement et en participant directement à l'accrochage des œuvres. Il est à noter que cette exposition fut organisée dès le départ par les chercheurs afin de souligner et d'entretenir la relation interinstitutionnelle entre la commission scolaire, les comités régionaux de développement pédagogique de la FGA, l'Université Concordia et la conférence régionale des élus de l'agglomération. Cet événement a aussi été l'occasion de souligner l'apport direct des participants à cette étude de façon à continuer à oeuvrer aux objectifs de renforcement, de motivation et de réintégration qu'elle propose.

Y a-t-il eu des changements de direction par rapport à la proposition de départ?

Si on aborde la question des changements qui sont survenus durant la recherche et qui modifient le parcours qui a été annoncé à l'origine dans la proposition d'étude, nous ne trouverons que peu de différences à souligner. L'ouverture curriculaire de même que la méthodologie de recherche ont fait en sorte que beaucoup d'éléments sont venus s'ajouter en cours de route aux pratiques que nous avons mis en place dès le départ. Par exemple, le principe des missions avait été réfléchi, toutefois, il prit forme au courant des activités avec les participants. Un autre élément resté ouvert dans la proposition a été le choix et l'enchaînement des différentes thématiques dans le curriculum. Ces éléments se sont construits lorsque l'éducateur-chercheur est entré en contact avec les participants et qu'il a pu prendre les décisions qu'il jugeait pertinentes pour l'encouragement de la participation et de l'engagement des élèves. La méthodologie de recherche de *Design-based-research* nous aura donc permis de bénéficier

de beaucoup de latitude quant aux méthodes pédagogiques que nous avons développées et que nous avons implantées.

Les données :

Quelles sont les données collectées?

Cette étude a généré plusieurs sources de données importantes qui nous ont permis de tirer des conclusions quant à nos interrogations de départ. Afin d'être en mesure de considérer l'ensemble des facteurs inhérents au développement et à l'implantation d'un curriculum mobile en éducation artistique destiné au renforcement de la motivation et de l'engagement scolaire des jeunes adultes, nous avons premièrement opté pour le journal de recherche qui nous a permis de compiler tous les types d'informations issues des différentes observations. Ces observations ont parfois été documentées par le biais de la photographie et de la vidéo afin de capter des images et des séquences typiques qui nous ont plus tard aidés à nous remettre en contexte lorsqu'est venu le temps de l'analyse. Notons ensuite que tous les contenus qui ont été générés par les participants lors de leur participation au groupe photographique ont représenté une seconde source importante de données pour le projet. Mentionnons finalement les entrevues d'introduction et de conclusion du projet qui ont permis aux participants d'exprimer leur point de vue sur les différentes constituantes de l'étude.

Les observations et le journal de recherche

Dès les premières semaines où des démarches ont été entamées afin de développer le curriculum de la recherche et de l'implanter au sein du *Centre des 16-18 ans*, l'éducateur-chercheur a conservé les mémoires de ses réflexions et de ses observations à l'intérieur d'un journal écrit. Qu'il s'agisse des

processus qui ont mené à l'accueil du projet par l'établissement ou qu'il s'agisse des différents épisodes de son implantation, chaque information ayant pu être considérée comme une donnée pertinente à mentionner a été inscrite au journal. Mais c'est toutefois lors des activités avec les élèves et lors des rencontres de groupe que le journal a été le plus abondamment utilisé. Dans ce cas-ci, l'éducateur-chercheur procédait à l'écriture systématique de ces observations à la suite des rencontres de groupe. Les informations sur l'accueil de la thématique par les participants, ou bien les discussions qui sont survenues au sein du groupe ont été comptabilisées par écrit dans le journal après chacune des rencontres. De plus, si les chercheurs et l'assistante de recherche étaient amenés à discuter et réfléchir entre eux, une synthèse de ces réflexions se voyait inscrite au journal. Notons aussi que si l'éducateur-chercheur devait intervenir auprès d'un participant dans le cadre des rencontres ou à l'extérieur du projet, un résumé de ces interventions était inscrit au journal. Nous comprendrons finalement que le journal était constitué de notes éparses rédigées dans un style bien personnel à l'auteur dans le seul but de conserver un portrait précis du contexte dans lequel les activités se sont déroulées.

Les images et les commentaires des participants

Un des éléments informatifs les plus significatifs au regard des objectifs de cette recherche est l'aspect visuel des données. Il s'agit de déterminer comment les participants comprennent et se réapproprient certains concepts dans un cadre virtuel médiatisé par les technologies de la mobilité. Le langage strictement visuel représente un élément complexe que nous avons dû considérer dans l'analyse et dans la synthèse de nos différentes sources de données. Lorsque nous parlons d'images des participants, nous parlons de deux choses. Nous parlons premièrement des photographies et des vidéos qui ont été prises durant les rencontres, les sorties et l'exposition avec les participants. Ces

données permettront de témoigner plus précisément du contexte et de l'environnement dans lesquels se sont déroulées les activités de recherche. Elles ont un rôle strictement documentaire et ne sont pas utilisées dans l'analyse exhaustive des réponses des participants aux contenus curriculaires publiés par les chercheurs. C'est le deuxième type d'imagerie des participants qui nous intéressent davantage. Nous parlons des publications visuelles des élèves, de leurs œuvres, de leur exploration photographiques. La publication d'images sur le babillard virtuel de l'application a été lors de cette étude le principal moyen de communication. Ces éléments visuels constituent donc les réponses des participants. Elles sont des réactions, des interactions, des affirmations de leur part. Notons que la plupart des participants ont communiqué presque exclusivement avec cette méthode. C'est pourquoi nous attribuerons à ces données une importance critique au regard de nos objectifs de recherche.

Durant cinq semaines, les participants ont publié des photographies et des commentaires textuels. Afin de procéder à l'enregistrement systématique de ces données, les chercheurs ont d'abord créé un compte utilisateur inactif pour consulter les activités des élèves sur l'application. Ils procédaient au téléchargement et à la copie des données générées via ce compte. Ensuite, ils ont mis sur pied une base de données utilisant l'application *Deavonthink*. Cette application a servi à classifier les données selon différentes propriétés : type, date, auteur, sujet, etc. L'attribut principal de cet outil, en dehors du fait qu'il enregistre les données au même endroit, est de les organiser en les indexant à l'aide de mots-clés. Cette méthode d'organisation présente la capacité d'organiser aussi les données en fonction de l'analyse qu'en font les chercheurs à plusieurs niveaux. Les commentaires ont été classés à l'intérieur de ce programme suivant les mêmes procédés.

Les entretiens

Finalement, ce sont les entretiens des participants qui constituent le reste des données de recherche. Deux entretiens ont été réalisés avec chaque participant à l'étude, une d'introduction avant le début du projet et une autre de conclusion à la fin des activités. Ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique portable générant des fichiers audio. Ces entretiens ont ensuite été transcrits à l'écrit par un service de transcription. Tel que mentionné plus haut, ces deux types d'entretiens ont couvert des besoins différents. Premièrement l'entretien d'introduction était surtout destinée au profilage des participants de l'étude. Nous avons cherché à en apprendre sur leur expérience en matière d'utilisation des technologies, des technologies mobiles et des applications en médias sociaux. Nos questions portaient aussi sur la motivation scolaire et parascolaire et sur la participation citoyenne. Cette entrevue semi-structurée a pris un maximum de 20 minutes pour chaque participant. L'assistante de recherche de même que l'éducateur chercheur ont réalisé ces entretiens individuellement avec chacun des participants. Deuxièmement, l'entretien de conclusion visait davantage à obtenir l'appréciation des élèves à la suite de leur expérience. Les modalités d'entretiens étaient les mêmes que lors de la première entrevue. Les chercheurs se sont penchés sur l'utilisation de l'application, sur la compréhension des éléments curriculaires, sur l'appréciation des pratiques individuelles et des pratiques collectives, sur le développement personnel, sur la dimension civique des apprentissages, sur la motivation scolaire, sur les enseignements et les apprentissages ainsi que sur des recommandations pouvant les diriger au niveau du développement futur de l'application mobile et du curriculum d'enseignement.

Analyse des données :

Processus d'analyse

Dans cette dernière section du chapitre sur la méthodologie, nous nous pencherons sur les méthodes d'analyses que nous avons appliquées à chacune des sources de données dans le but de formuler nos résultats de recherche. Nous procéderons à l'explication des processus d'analyse pour chacune de nos sources, soit les observations et le journal de recherche, le visuel et les publications en images et en textes des participants, ainsi que les entrevues d'introduction et de conclusion. Dans cette étude dite qualitative, nos méthodes d'analyse s'inscrivent dans le sillage de la recherche-action au sens où nos observations et nos différentes données ont influencé directement notre approche des activités de recherche. De plus, nous mentionnerons que notre approche fait aussi référence à la théorie ancrée, au sens où nous avons mis une emphase particulière sur les interactions entre l'éducateur-chercheur et le groupe de participants. Nous présenterons, finalement, comment ces différentes sources ont convergé vers un même espace d'analyse dans la synthèse définitive de nos résultats de recherche et de nos recommandations. Pour cette étape, nous pouvons citer les méthodes de la triangulation où nous avons confronté nos résultats aux analyses des différentes sources.

Analyse des observations

Les observations et les commentaires qui les accompagnent ont été compilés dans le journal de recherche. À la suite des rencontres de groupe avec les participants et à la suite de leur entrevue d'introduction ou de conclusion, les chercheurs échangeaient sur leur expérience et sur leur compréhension des phénomènes qu'ils avaient observés. Une synthèse de ces réflexions était ensuite versée au journal. Ce sont les objectifs et les questions de recherche de départ qui ont motivé les

réflexions et les analyses quant aux observations. Il s'agissait d'opérer des retours sur les stratégies curriculaires mises en place et de commenter les façons de les diriger auprès des participants. Comment les élèves réagissaient-ils à telle approche? Quelles stratégies étaient favorables à leur engagement? Quels sont les éléments qui ont favorisé ou défavorisé leur motivation lorsqu'il s'agissait des procédures de fonctionnement de classe? C'est principalement sur cette base que les analyses des observations du journal ont été formulées. Nous ajouterons que c'est toujours dans le journal qu'ont été versés les comptes-rendus d'événements spontanés divers jugés pertinents à nos objectifs de recherche. Par exemple, si les participants formulaient des recommandations directes quant à l'amélioration de l'application mobile ou si l'éducateur devait intervenir dans une situation auprès des participants, c'est dans le journal de recherche qu'étaient inscrites ces informations. C'est dans une dynamique constructive que l'éducateur-chercheur identifie les points forts et les points faibles de ses approches afin de procéder à des rectifications et des renforcements au fur et à mesure qu'il évolue dans les activités du curriculum. Il s'agit d'un outil utilisé directement et en temps réel, mais auquel se référeront aussi les chercheurs dans les périodes d'analyse a posteriori des autres sources de données.

Analyse des entretiens

À l'intérieur de nos entretiens semi-directifs, nous avons abordé chacun des aspects sensibles à nos objectifs de recherche. À cet effet, nous avons regroupé nos questions en plusieurs catégories : motivation scolaire, engagement social, utilisation des technologies mobiles, utilisation des réseaux sociaux, apprentissage artistique, appréciation et recommandations. Rappelons que deux entrevues ont été réalisées auprès de chaque participant, une d'introduction avant le début des activités et l'autre de conclusion après les activités de la recherche. Ces entrevues ont tout d'abord été écoutées afin d'être

classées selon la qualité des réponses des participants. Nous entendons par qualité le niveau d'engagement, de sérieux et de concentration des élèves lors de l'entrevue. Nous avons aussi valorisé le détail et l'élaboration de leurs réponses. C'est en fonction de cette sélection que nous avons rédigé une liste classant les entrevues par ordre de priorité et de pertinence pour la transcription de l'audio vers le format textuel. À la suite de ces étapes, nous avons procédé à une analyse comparative des réponses obtenues auprès de chacun des participants. Nous avons ensuite identifié des tendances et des catégories de résultats. L'élaboration de ces différentes catégories s'est toujours effectuée selon nos intérêts de recherche. C'est à travers deux approches distinctives que nous avons abordé les données issues des réponses des participants. Premièrement, c'est en partant de nos hypothèses et des théories du cadre référentiel que nous avons observé des caractéristiques et des comportements précis chez les élèves. Deuxièmement, c'est à partir des réponses elles-mêmes que nous avons procédé à la formulation de résultats propres au contexte de notre étude.

Analyse des contenus visuels et textuels des participants

Cette étude, qui se veut un travail de développement curriculaire ainsi qu'un travail de conception et d'élaboration d'une application technologique destiné aux apprentissages, a considéré dans ses sources l'ensemble des contenus qui ont été générés par les participants lors des activités de recherche. Nous parlons ici principalement des images qui ont constitué le cœur des activités d'apprentissages ayant eu cours dans le curriculum du projet. Nous parlons aussi des commentaires qui ont été générés pour accompagner ou pour commenter ces images. L'auteur de même que n'importe quel participant étaient habilités à générer des contenus textuels en commentaires aux images qui étaient publiés sur l'application. Ces images et ces commentaires ont été considérés comme représentant plusieurs types

de données auxquels nous nous sommes intéressés. Premièrement, elles sont une source nous renseignant sur la compréhension des participants quant aux propositions du curriculum. Ensuite, elles représentent un indicateur des pratiques sociologiques des participants. Troisièmement, nous comprendrons qu'elles sont aussi une manifestation du langage visuel des participants en plus de représenter les champs d'intérêt et les préoccupations d'ordre culturel de ces derniers.

Tel que mentionné plus haut, l'analyse de ces données s'est entamée dès leur classement. C'est par mots-clés que l'application de la base de données nous a permis de procéder au classement de ces contenus. Chaque image ou chaque commentaire pouvaient se voir attribuer plusieurs types de mots-clés. En plus des informations de base des images et des commentaires que sont la date de publication, l'auteur, le thème, etc., les chercheurs ont identifié des tendances, des modèles et des pratiques chez les participants. Encore une fois, nous avons été en mesure de catégoriser nos analyses selon nos objectifs de départ. Mais les données nous ont surtout permis de bénéficier du point de vue des élèves sur le curriculum que nous proposons. C'est au regard des thèmes et des missions que nous avons proposés dans le curriculum que nous avons analysé les images des participants. C'est aussi en les mettant en perspectives entres-elles, c'est-à-dire en considérant la séquence de publication à l'intérieur de l'ensemble du groupe que nous avons considéré ces contenus. Notre attention a été portée sur les directions types entreprises par les élèves selon les propositions de départ. C'est finalement en catégorisant nos observations sur cette base de données que nous avons été en mesure de tirer des conclusions et de formuler des résultats théoriques et pratiques au regard de nos questions de recherche.

Triangulation

Nous terminerons ici cette section sur l'analyse des données en soulignant le caractère triangulaire de l'analyse de l'ensemble des données. Pour chaque source précédemment mentionnée, une analyse qualitative ciblée était d'abord effectuée. Après l'obtention de ces résultats de première génération, nous avons procédé à leur validation à partir d'une autre source dans le but de confirmer nos conclusions. Donc, si par exemple un résultat était formulé à la suite de l'analyse de données d'entretien, nous procédions à l'observation des autres sources dans le but d'identifier des éléments analogiques et des récurrences pouvant corroborer la formulation de nos résultats. Nous avons observé les mêmes procédures lorsque nous avons cherché à valider des théories et des résultats provenant de l'analyse des images. Dans cette situation, nous avons cherché à obtenir des éléments de validation dans les réponses à l'entretien de conclusion des élèves.

Chapitre 4 : Résultats

Introduction

Dans ce chapitre, nous procéderons à la présentation et à l'analyse de l'ensemble des résultats de cette étude. C'est au regard des questions de recherche posées lors de l'ouverture de ce travail que nous formulerons les constats et les conclusions qui font suite à l'exercice des différentes méthodes de recherche qui ont constitué ce travail. Donc, lorsqu'il est question de l'utilisation des technologies mobiles dans le cadre éducatif artistique, quels sont les principes pédagogiques et les caractéristiques curriculaires qui favoriseront l'engagement et la motivation scolaire de l'élève à risque? Rappelons que les résultats de recherche que nous présentons ici ont été recueillis lors du semestre d'automne 2012, à la suite de la première phase d'implantation d'un curriculum d'enseignement des arts médiatisés par les technologies mobiles auprès d'une clientèle étudiante de jeunes raccrocheurs. La seconde phase d'implantation de ce curriculum aura lieu au cours du mois d'avril 2013 et mettra en pratique les recommandations que nous formulerons en conclusion de ce chapitre.

Présentation des données et des catégories de résultats

Les résultats de cette étude sont issus de l'analyse des différentes données recueillies à travers les sources de la recherche. Dans ce chapitre, nous avons procédé au classement de nos résultats en les structurant à l'intérieur de deux grandes catégories principales intitulées :

1. Principes théoriques et pratiques de développement d'un curriculum engageant en éducation artistique mobile.
 - a) Principes ayant stimulé les élèves à s'engager dans le projet de recherche
 - b) Principe ayant maintenu la motivation des participants durant le projet de recherche

2. Considérations curriculaires importantes au sujet de l'engagement et la motivation des jeunes à risques.

Chacune de ces catégories comprend plusieurs sections à l'intérieur desquelles sont structurés les différents principes pédagogiques qui constituent nos résultats de recherche. Mentionnons une fois de plus que nos résultats ont été formulés au regard des questions posées en introduction de l'étude. L'organisation des différentes catégories de résultat est donc constituée selon la logique où nous cherchons à déterminer les principes clés de développement et d'implantation d'un curriculum artistique mobile engageant pour les jeunes à risque.

Principes théoriques et pratiques de développement d'un curriculum

engageant en éducation artistique mobile

Dans cette section du chapitre, nous procéderons au recensement et à l'explication des résultats de recherche au sujet des caractéristiques d'un curriculum engageant en enseignement des arts visuels médiatisés par les technologies de la mobilité. Quels sont les principes fondamentaux qui ont caractérisé notre approche et qui ont, à la lumière de nos observations et de nos analyses, eu un apport significatif au sujet de l'engagement des jeunes participants dans leur parcours scolaire? C'est un ensemble de facteurs qui est venu contribuer à la construction d'un espace d'échange et de communication favorisant l'implication pro active des participants dans le projet parascolaire, mais aussi dans l'ensemble de leur parcours à l'intérieur de cet établissement d'enseignement. Certains résultats sont de l'ordre des principes pédagogiques théoriques tandis que d'autres sont définis comme des caractéristiques curriculaires axées sur les aspects techniques de l'implantation. Nous tenterons aussi de classer nos résultats selon deux types d'engagement que nous aurons observé dans les différentes phases du projet, soit premièrement la motivation à s'engager dans un projet naissant, et deuxièmement l'implication à moyen et à long terme durant les activités du projet. Pour faire suite à cette affirmation, nous comprendrons que beaucoup d'élèves participants ont d'abord été stimulés par certains aspects particuliers du projet comme les aspects techniques, mais que ce sont d'autres facteurs qui ont par la suite contribué à un engagement plus soutenu et continu de leur part. Nous tenterons de différencier ces deux phénomènes dans notre présentation des résultats.

Procédons maintenant à l'énumération des principes qui ont stimulé l'intérêt des participants à s'impliquer dans le projet dès le départ :

- a) La dimension volontaire
- b) La transition du rôle de l'éducateur
- c) L'implication directe contextualisée
- d) La notion de plaisir et d'exploration
- e) L'appartenance à un groupe d'intérêt

À la suite de ces observations, nous nous pencherons sur les principes de développement curriculaires plus pointus qui ont dirigé l'organisation et la structure de nos activités d'apprentissage durant les six semaines pendant lesquelles les élèves ont participé au projet.

- a) Le principe de la mission pédagogique
- b) Le langage visuel
- c) Le principe de rétribution
- d) Le lien individuel
- e) La dimension personnelle et identitaire
- f) La dimension artistique et esthétique

Principes ayant stimulé les élèves à s'engager dans le projet de recherche

La dimension volontaire

Comme c'est le cas pour tout ce qui a trait au cours et aux activités en art dans l'établissement où s'est déroulée la recherche, la participation à ce projet était entièrement volontaire. Cette particularité est fondamentale, car elle tient compte des caractéristiques de la clientèle des jeunes à risque dont le parcours scolaire préalable en était un obligé. Ces jeunes sont impatients d'enfin avoir le choix de sélectionner le parcours qu'ils veulent emprunter dans la poursuite de leur cheminement scolaire, social et professionnel. C'est pour cette raison que les élèves ont choisi le secteur de l'éducation des adultes. C'est aussi dans cet esprit que l'offre de cours optionnels en arts visuels, médiatiques et dramatiques a été construite. La proposition de notre projet s'est donc effectuée dans le même ordre d'idée, la différence étant que notre étude proposait à l'élève un projet parascolaire qui se déroulait en dehors des heures de classe. La motivation des participants se devait alors d'être très marquée pour être en mesure de les retenir à la fin de la journée des classes. Leur accorder le choix devient alors une prémisses essentielle à un engagement sincère et volontaire de leur part.

Drop665 : - Je trouve pas que c'était dans un cadre, bien dans un sens oui, c'est comme dans un cours, mais ce n'en est pas un. Un cours, tu es pris dedans, tu es comme obligé, mais le projet, c'est pas pareil, tu as le goût de le faire, tu t'inscris et tu veux vraiment le faire, parce que tu t'impliques. Mais, je dirais pas que c'est comme un cours à l'école, c'est pas pareil, je trouve que c'est mieux dans un sens, parce que tu as les informations de ton professeur, mais tu n'est pas face à face avec lui. C'est pas comme quand t'est à l'école, que t'es assis à une table pour apprendre et travailler, là, tu peux bouger, tu va

bouger dehors, tu prends des photos, puis, tu peux parler avec ton prof, faire beaucoup de choses, c'est plus mouvementé.

Nous avons constaté que le respect rigoureux de ce principe de départ entraîne toute une série de répercussions positives au niveau de la participation et de l'engagement de l'élève. Un sentiment de fierté est observable chez les participants qui se sentent reconnus et considérés par le seul fait qu'on leur laisse le choix de participer ou de quitter sans mauvaises conséquences. Constituer un groupe sur de telles bases renforce l'estime des participants tout en créant un sentiment d'exclusivité qui engendre à son tour un effet d'entraînement.

Transition du rôle de l'éducateur

Un deuxième élément important à mentionner est le concept de la redéfinition du rôle de l'éducateur au sein de la communauté d'apprentissage. Dès la période de recrutement des participants, l'enseignant responsable de même que l'assistante de recherche ont pris un rôle de collègue et de pair auprès des élèves en sollicitant leur expertise en matière de technologie et en leur proposant de créer une communauté de création en photographie. S'assurant de garder ces activités de sollicitation en dehors du contexte de classe et approchant les élèves à la fin de la journée, les coordonnateurs du projet se sont assurés de fonder des bases relationnelles distinctes des dynamiques ayant cours en classe régulière. À ce sujet, nous pouvons citer le journal de recherche où il est mentionné que les élèves « se comportent différemment dans le contexte de ces activités hors classe » où ils fréquentent leur groupe de collègues dont les éducateurs font partie. Nous pouvons lire plus loin au sujet du participant *Jdemon_99* : « il fait preuve de confiance en lui-même et entre plus facilement en relation

avec ses pairs dans ce contexte qu'en classe ». Ce positionnement en face de l'élève renforce son estime et sa confiance et contribue du même élan à son engagement scolaire en général. Citons, à titre d'exemple, les propos de deux élèves chez qui on peut clairement observer un rapport de pair à l'éducateur. En effet, ils font mention de collaborations passées qui les ont encouragées à poursuivre leur activités parascolaires auprès de « Martin ».

Assistante de recherche: - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet-là?

Doc_alexg : - Bien en fait, Martin est venu me chercher pour le projet parce que le projet du laboratoire vivant qu'il avait déjà fait en coopération avec d'autres personnes du centre... euh... Il est venu me chercher par ce qu'il savait que j'aimais bien participer au projet, donc, c'est pour ça que je suis venu au projet... Ça me tentait de repartir un autre projet comme ça pour l'année. Je trouve que s'impliquer dans une école, c'est quand même bien.

Plusieurs éléments ressortent de cette réponse à laquelle nous nous référerons à nouveau plus loin, mais c'est la confiance qui émane des propos de l'élève quant à son statut et ses compétences dans le centre qui nous intéressent ici. Cet élève qui s'est déjà impliqué à d'autres niveaux auprès de l'éducateur responsable de notre étude l'appelle par son prénom et le considère comme un pair auprès de qui il œuvre à la réalisation d'objectifs professionnels. Nous soulignerons que ce concept de statut de pair est le premier élément de motivation que l'on peut observer dans la réponse de *Doc_alexg*. Nous retrouvons ensuite auprès d'un autre participant le même type de réponse.

Assistante de recherche: - Alors premièrement, qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet-là?

Ti_gars36 : Bien, premièrement, c'est parce que j'avais déjà comme participé à plusieurs projets avec Martin... fait que je savais à quoi m'attendre. Pis sérieusement, je suis pas déçu pour l'instant, j'aime bien cela, c'est pas mal ça...

Assistante de recherche : - Finalement, c'est plus le prof qui t'a motivé à participer... au projet?

Ti_gars36 : - Bien c'est ça... aussi l'entourage que je connais ça l'aide beaucoup.

Nous pouvons observer la même confiance et le même confort à côtoyer l'éducateur et à l'appeler par son prénom. Nous comprendrons que l'éducateur, en se présentant à l'élève comme un pair dans ce contexte précis, participe aussi à la construction de cet espace d'apprentissage commun qui agit à titre de stimulant pour l'implication et l'engagement de l'élève. Dans le cas de *Ti_gars36*, nous comprendrons dans sa réponse que les éléments l'ayant motivé à s'engager dans le projet sont de l'ordre de sa relation à l'enseignant dans le contexte où d'autres pairs et connaissances sont aussi impliqués.

Marie-Pier : - Jimmy, qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Jdemon_99: - Ben, dans le fond, c'était beaucoup l'aspect technique, le fait que ce soit un peu comme un réseau social, euh.. pis en fait c'est Martin qui m'avait parlé de ça qui m'avait dit que ce serait bien que je participe. En gros c'est pas mal ça, c'est pas mal l'aspect social pis le fait qu'on peut prendre un peu pas mal de choses comme photo et

les commenter.

Même type de réponses ici avec *Jdemon_99* qui, pourtant, est un élève récent dans les classes de l'éducateur-chercheur responsable du projet. Cet élève s'est présenté dès le début de l'année comme un passionné de développement informatique et de programmation. Il a donc été approché sous cet angle lors du recrutement des participants et c'est en tant que connaisseur en la matière qu'il s'est impliqué dans le projet. Comme dans les cas précédents, le fait d'être approché et sollicité pour ses compétences a opéré des changements importants dans les dynamiques relationnelles et dans la redéfinition des rôles d'enseignant et d'apprenant. Reconnaître des compétences à l'élève stimule l'implication et l'engagement envers l'objet d'étude en plus de renforcer l'estime de soi du participant. L'élève prend un rôle plus proactif où il sera à même de prendre des initiatives, contrairement à l'attitude passive invitée par les dynamiques de la classe traditionnelle. Même si la coordination, la gestion du groupe ainsi que l'implantation des projets à l'intérieur des structures de l'établissement demeurent de la responsabilité de l'enseignant, une transition importante s'opère au sujet de son rôle lorsque sont lancés les différents projets d'apprentissage. Il devient alors un apprenant et un chercheur au même titre que les élèves qu'il supervise. Il participe activement à tous les travaux de création qui sont proposés au groupe et entretient sa propre démarche artistique tout au long du calendrier. Dans le cadre du projet *MonCoin*, c'est toujours l'éducateur qui proposait les thématiques, qui lançait les propositions de création et qui déterminait les directives de réalisation. Toutefois, même dans l'exécution de ces tâches, il demeure un apprenant au sein du groupe au même titre que l'ensemble des participants. Le groupe s'apparente davantage à un groupe de recherche composée d'individus et de groupes d'individus qu'à un groupe classe composé d'élèves et d'un enseignant. Une distinction est

à faire entre la participation d'un enseignant qui crée des contenus pour donner des exemples aux élèves, par rapport à celui qui fait évoluer sa propre démarche artistique et ses propres méthodes pédagogiques en interaction avec les contenus que les élèves génèrent. Nous rapportons ici un commentaire datant du 16 octobre du participant *Doc_alexg* qui s'est exprimé lors des rencontres de groupe.

Martin (à l'ensemble des participants): - Comment avez-vous trouvé les publications de la dernière fin de semaine?

Doc_alexg : - Pas mal, mais vous ne publiez pas assez... Nous, on veut voir vos images!

Martin : - Ah oui?

Doc_alexg : - Oui, on veut voir des images du quartier où vous restez.

Ce court extrait vient démontrer que les participants ne cherchent pas à obtenir des images en tant que simples exemples de réalisation, mais qu'ils sont curieux de découvrir le quartier de l'enseignant. Ils découvrent de cette façon une nouvelle zone qu'ils connaissent peu de leur espace civique. Ses propositions seront d'autant plus enrichissantes pour le groupe du fait qu'il présente, comme tous les participants, des caractéristiques individuelles uniques et que son approche profitera, de par sa différence, à l'avancement des connaissances qui se construisent dans le groupe. Sa contribution est donc reçue sur un même pied d'égalité que les contributions des autres participants.

Sa pratique n'en est pas une qui dirige ou oriente la production des élèves en fournissant des exemples potentiels de résultats de leurs travaux. La participation active de l'enseignant au groupe

d'apprentissage est une composante essentielle aux dynamiques éducatives en contexte médiatisé par les technologies mobiles où les mécanismes du *Peer learning* et de la culture participative tendent à se mettre en marche. « Dans ces contextes, les rôles ne sont plus déterminés par l'âge ou par la hiérarchie, ils le sont par l'expertise en face de l'objet qui réunit le groupe d'intérêt. » (Castro, 2009). Comme Jenkins (2006) le mentionne aussi, c'est à travers la participation que le savoir et une certaine culture sont créés. Ces contextes représentent des opportunités nouvelles pour restructurer l'interaction intergénérationnelle ainsi que les hiérarchies inhérentes à nos espaces d'enseignements et d'apprentissage (Jenkins, 2006). L'identité et le rôle des apprenants et des enseignants ne représentent plus désormais des concepts figés (Castro, 2009), et ce phénomène invite à la création de nouvelles dynamiques participatives d'apprentissage et d'enseignement comme ce fut le cas ici.

L'implication directe contextualisée

Un élément ayant eu un impact important sur l'engagement des élèves a été le fait de leur annoncer les objectifs et la nature véritables du projet. Dans ce cas-ci, il s'agissait d'une étude universitaire ayant pour but d'identifier les principes curriculaires clés pour le renforcement de la motivation et de l'engagement des élèves dans le contexte de l'apprentissage artistique mobile. Mentionnons aussi qu'un objectif à long terme à l'intérieur de cette étude est le développement d'un prototype d'application informatique mobile destiné à l'enseignement d'un curriculum en arts visuels. L'énonciation directe de ces objectifs a motivé les élèves à s'engager dans cette étude, car participer au projet signifiait prendre une part active à des activités de recherche menant à des résultats concrets. Ces objectifs intégrés nous ont permis de contextualiser le projet et de le mettre en perspective avec la propre pratique des élèves. Cette notion dont il est souvent question en développement pédagogique,

à savoir l'énonciation des compétences à développer dans le contexte d'une situation concrète de la vie courante, a été favorablement exploitée dans le contexte de notre étude où les élèves ont été ouvertement invités à prendre part à un projet de recherche et de développement. Ce point fait directement écho au résultat énoncé plus haut où il était question de reconnaître la compétence de l'élève et de solliciter son expertise dans un domaine. Ayant approché les participants sous cet angle « êtes-vous un utilisateur des réseaux sociaux, utilisez-vous régulièrement des appareils mobiles? Nous faisons appel à vous dans le but d'en apprendre davantage sur comment les adolescents utilisent ces applications et quels seront les applications informatiques de l'avenir? » nous avons suscité la curiosité, mais surtout l'intérêt des jeunes à prendre part à ce projet de développement. Comme dans le point précédent, cet élément est venu contribuer à fortement rehausser leur estime de soi et par la même occasion, leur confiance à poursuivre leur parcours académique général. À titre d'exemple et afin de prouver ce que nous avançons, rapportons les réponses de deux élèves à la première question de l'entrevue d'introduction.

Marie-Pier : - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

coco_lauzon : - Je le savais qu'on allait utiliser des iPod, fait que ça m'a attiré. On le savait au début, vous nous avez parlé de faire des applications, j'avais pas toute saisi, fait que je suis venu tout de suite parce que j'aime ça utiliser des applications, j'en ai plusieurs sur ma tablette, pis euh... , j'aimerais ça pouvoir en faire. Mais euh..., c'est pas pantoute ça qui m'attendait en fait... c'était plus une activité pour prendre des photos dans mon coin, mais c'était quand même régulier... ça m'a quand même intéressé.

Martin : - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet-là?

drop665 : - Ben, je trouvais que c'était intelligent euh.. intelligent, que c'est intéressant le projet d'aller développer une nouvelle application, pis que prendre des photos de notre coin pour poster puis interagir avec d'autre monde... dans le fond, c'est faire social en même temps que s'amuser. Tant qu'à moi, ça joint les deux mondes qui sont le fun.

Ces deux exemples démontrent clairement que ce sont les objectifs de l'étude qui ont intéressé ces deux candidats qui possédaient déjà un intérêt marqué envers l'utilisation des technologies. Même si le premier n'avait pas tout à fait compris qu'il ne s'agissait pas de développer l'application directement, mais d'en étudier les mécanismes, les effets de cette approche pédagogique se seront fait sentir dans son engagement à prendre part au projet. Le deuxième candidat manifeste une meilleure compréhension des objectifs du projet et, c'est pour sa part, le plaisir qu'il y a à participer à un tel projet qui l'aura motivé à s'impliquer. Ce que nous devons comprendre est que les élèves sont stimulés à prendre part à des projets issus d'un cadre réel et non simulé. Dans un tel contexte, les acquis des participants sont reconnus et ils travaillent de pair avec les éducateurs à la poursuite d'objectifs réels, concrets et intégrés.

La notion de plaisir et d'exploration

Un élément important que nous avons cultivé tout au long de la réalisation des travaux est cette notion de plaisir à prendre part à une activité de recherche de groupe. Il n'est pas toujours aisé dans une classe d'entretenir ce sentiment qui joue pour beaucoup au sujet de la motivation et de l'engagement des élèves adolescents. C'est pourquoi nous avons opéré des changements dans notre vocabulaire afin

de présenter les activités d'apprentissages sous un autre angle. Dès la période de recrutement des participants, l'emphase a été mise sur le côté plaisant de s'adonner à la création photographique de groupe médiatisée par l'utilisation d'une application en réseau social mobile. Pour plusieurs, cet aspect va aussi de pair avec une certaine curiosité et une certaine volonté d'explorer ce nouveau type d'espace parascolaire où les objectifs sont larges et où les attentes envers la performance des élèves sont inexistantes. Nous remarquons donc sans difficulté que cet élément est revenu régulièrement dans les réponses de l'entrevue d'introduction lorsque nous demandions aux élèves pourquoi ils avaient choisi de participer au projet.

Martin : - qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Alaxar666 : - Ben, c'est que c'est le fun... j'aime bien la photographie en partant, fait que ça m'a intéressé. C'est pas mal ça.

Marie-Pier : - qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Medeitulipe : - sincèrement aucune idée, je voulais juste essayer de nouvelles expériences.

Martin : - qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Ldecarie : - J'aime ça, c'est le fun, pis ça fait changement des autres, mettons y a du monde qui vont se joindre pour jouer au hockey, nous, c'est les photos, c'est le fun, ça fait changement.

Medeitulipe prend plaisir à explorer l'érection de ce nouvel espace d'apprentissage. Ce participant qui présente un diagnostic d'hyperactivité accrue est ici décontracté et c'est par curiosité qu'il a choisi de participer au projet afin de vivre « de nouvelles expériences ». Nous remarquons ensuite avec *Alaxar666* le même type de réponse qu'avec *Drop665* un peu plus haut dans ce chapitre, soit l'aspect du plaisir qui englobe tous les autres éléments. Nous pouvons reformuler leurs réponses en ces termes : « La pratique photographique m'intéresse, j'ai donc du plaisir à prendre part à une activité libre de pratique et d'échange en photographie. » Cette constatation nous mène vers un des aspects les plus importants ayant stimulé la motivation des élèves à s'engager dans ce projet, soit la participation et l'appartenance à un groupe d'intérêt en pratique photographique.

L'appartenance à un groupe d'intérêt

C'est d'abord leur intérêt pour la photographie qui a motivé la plupart des élèves à prendre part à ce projet. Nous ne pouvons toutefois pas détacher cette notion du principe d'appartenance et de participation à un groupe photographique, car nos questions dans l'entrevue de conclusion se penchaient aussi sur les pratiques artistiques individuelles des jeunes et nous avons clairement constaté que ces derniers ne sont pas motivés à entretenir une pratique photographique artistique lorsqu'ils sont seuls, lorsque cette pratique n'est pas inscrite dans un cadre d'échange collectif. C'est lorsqu'ils entrent en interaction à l'intérieur d'un groupe d'intérêt qu'ils trouvent la motivation de créer et de diffuser des contenus, et du même coup d'activer entre eux les mécanismes d'apprentissage et d'enseignement.

C'est donc sur cet aspect bien particulier où convergent pratique artistique et engagement social que

nous baserons un principe important de notre étude. La pratique artistique médiatisée par les applications en réseau social mobile favorise l'engagement de l'élève au sein d'une communauté d'apprentissage par les pairs. Nous ne dissociérons pas ces deux notions au sens où, dans le contexte multimédiatique mobile actuel, elles s'activent de part et d'autre. La pratique artistique photographique invite à l'engagement à l'intérieur de ces espaces sociaux virtuels et l'appartenance à un groupe social virtuel invite à son tour à la pratique artistique de la photographie.

Martin : - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Chris_16_18 : - Ben, moi quand j'avais entendu parler d'Instagram, j'avais déjà ça, fait que j'aimais ça... pis j'aime beaucoup la photo aussi là. Oui, ça m'a motivé.

Martin : - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Patatebleu12 : - J'aime beaucoup la photographie, je suis quelqu'un de créatif..

Marie-Pier : - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Sidviscious584 : - Ben euh..., j'aime beaucoup la photographie. Pis j'avais fait un projet en technique cinématographique à la maison des jeunes Kekpart pis je me suis dit que ce serait une bonne manière de pratiquer ce que j'avais appris là-bas, comme le cadrage, pis toute ça là.

Marie-Pier : - Ok.

Sidviscious584 : - Je trouvais que ça avait l'air d'une bonne expérience.

Marie-Pier: - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Djulye_in_the_sky : - Bien, premièrement, j'aime beaucoup prendre des photos. Puis je suis vraiment une fille sociale, puis j'aime montrer les œuvres que je fait. Ça fait que c'est ça qui m'a motivé à faire le projet pis y a plein d'affaires dans mon coin que je veux changer parce que ... tsé là il vient de refaire la rue devant chez moi pis elle est déjà toute pété quasiment, pis elle est même pas toute fini d'être faite fait que je veux dénoncer ça là pis le projet c'est vraiment pour dénoncer les affaires que t'aime pas.

Marie-Pier: - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Karilaregal6 : - Bien, ce qui m'a le plus motivé, c'est le fait de rencontrer des nouvelles personnes, parce que les personnes que j'ai trouvé dans MonCoin à la première rencontre, bien, ce n'était pas des gens que j'avais remarqués à l'école, fait que c'est vraiment le fun, pis le fait que au moins tu peux faire de quoi, genre en dehors des cours, quelque chose que tu puisses t'amuser avec... que c'est comme un travail, mais que tu peux aussi t'amuser en même temps.

Marie-Pier: - Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet?

Kathylewinsky : - La photographie

Nous pouvons observer dans ces différentes réponses par rapport à ce qui les a motivés à participer au projet, les deux éléments dont il a été question plus haut, soit l'intérêt envers la pratique photographique et l'intérêt à prendre part à un groupe d'intérêt à ce sujet. La notion de plaisir est aussi

présente dans au moins deux cas et elle est intégrée à cet élément qui combine pratique photographique et réseautage social. Ce résultat, important à notre étude, fait le pont vers le prochain principe où nous sommes en mesure d'évaluer les raisons et les causes qui stimulent l'activation des mécanismes d'apprentissage et d'enseignement. Dans ce contexte où l'élève crée pour s'engager ou il s'engage pour créer, quels sont ses propres objectifs d'apprentissage, quels sont ses intérêts, quels sont les savoirs et les compétences qu'il recherche? Consciemment ou non, le participant à ces espaces sociaux artistiques est à la recherche de certains savoirs et de certaines compétences afin d'œuvrer à la création et à l'entretien d'une identité sociale virtuelle à partir de laquelle il sera en mesure de bâtir une identité réelle. Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre à l'intérieur de notre groupe qui ont suscité, maintenu et enrichi l'intérêt et la motivation des élèves à demeurer impliqués et engagés tout au long du processus.

Dans le contexte de la participation à un groupe social virtuel orienté vers la pratique artistique de la photographie, le concept d'unicité est fondamental pour les participants. Tout au long de la réalisation du projet, ils ont le souci d'avoir une facture personnelle et originale qui ne soit pas empruntée au style d'un autre. Cette notion d'originalité et d'unicité existe dans la mesure où elle se partage. Certains participants se sont engagés dans le projet précisément pour cette raison, c'est-à-dire pour rencontrer de nouvelles personnes et pour partager des visions différentes. Pour certains, c'était surtout artistique, pour d'autres c'était plus social, tandis que d'autres étaient intéressés par l'espace civique lui-même, thème de fond du projet.

Kathylewinsky (au sujet de la thématique Mon Quartier) : - Oui c'était le fun. Tu voyais

tous les différents quartiers. [...] Tu voyais différents parcs, différents dépanneurs, différentes places finalement.

Karilaregal6 (au sujet de l'influence des autres participants): - [...] chacun avait quelque chose de différent. C'est parce qu'on est pas tous pareil. Je trouve que chacun d'entre nous fait quelque chose de différent. C'était peut-être les mêmes photos, mais c'était vu différemment, ça fait que c'est pas la même chose, finalement.

Dans ces deux exemples, les participantes indiquent qu'elles ont apprécié la différence et la variété dans les photographies de leurs collègues. *Kathylewinsky* parle de tous les différents quartiers qu'elle a été amenée à découvrir, tandis que *Karilaregal* parle de l'originalité des approches artistiques de chacun face à des sujets similaires.

Notons aussi à titre d'exemple les observations qui figurent au journal de bord et qui font état d'un débat entre trois participants lors de la sortie photographique dans le Vieux-Montréal. À un certain moment durant cette sortie, les élèves ont débattu afin de savoir qui aurait le privilège de publier l'image d'un sujet photographique particulier qu'ils trouvaient tous intéressants. Ils cherchaient à éviter que plus d'une personne ne publie la même image. Ils ont alors comparé leurs prises de vue afin de déterminer entre eux laquelle était la meilleure. Le groupe a finalement décidé que deux des ces images pouvaient être publiées vu leur qualité et leur différence de rendu.

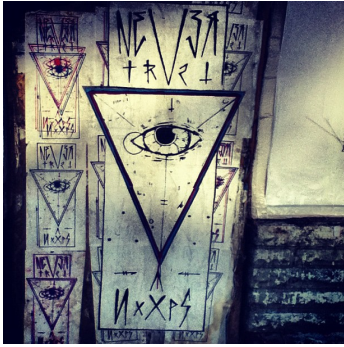


Figure 1

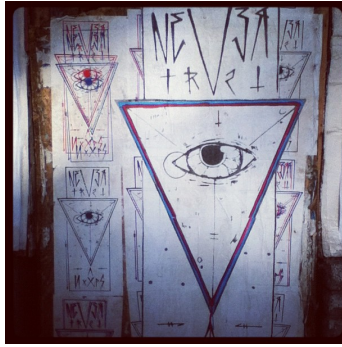


Figure 2



Figure 3

Figure 1 à 3: Le principe d'unicité

Les éléments de motivation ayant maintenu le niveau d'engagement des participants durant le projet

Dans cette catégorie de nos résultats, nous présenterons les principes curriculaires que nous avons favorisés tout au long de l'étude. Les résultats que nous énonçons ici se penchent plus précisément sur la nature des activités et sur le fonctionnement du curriculum que nous avons implanté auprès des participants pendant la tenue des recherches. Nous débuterons donc par la présentation de la structure du calendrier des activités et par les concepts théoriques sur lesquelles elles se sont basées. Nous nous pencherons plus précisément sur le concept de mission pédagogique et sur le concept de rétribution. À la suite de l'explication de ces principes, nous analyserons comment la recherche esthétique et le perfectionnement technique se sont manifestés dans les apprentissages et les enseignements des participants. Nous présenterons ensuite l'aspect fondamental de la construction identitaire, aspect qui a joué un rôle incontournable au niveau des thématiques de création et au niveau de l'engagement des élèves au cœur de celles-ci. Nous enchaînerons ensuite avec l'énumération des principes de développement curriculaire qui ont joué un rôle important dans le maintien de la motivation et de l'engagement des élèves. Nous y présenterons l'importance de l'ouverture des propositions de

création, mais aussi des conséquences de la mobilité sur l'espace d'apprentissage du groupe.

Le principe de mission pédagogique

Nous avons donc proposé dans cette étude le concept de mission photographique. Nous utilisons le terme mission au sens où le participant est en charge d'une responsabilité, d'un objectif à atteindre. Cette approche implique de prime abord une forme de reconnaissance face aux capacités de l'élève comme nous l'avons mentionné plus haut. Elle implique aussi la notion de plaisir au sens où elle emprunte ce vocabulaire à la culture des jeux vidéo. Dans le cadre de ses cours de français ou de mathématiques, l'élève n'est pas mandaté à l'exécution d'une mission, car il est toujours aux prises avec le travail d'acquisition des compétences et l'enseignant est dans une position où il doit vérifier et évaluer dans quelle mesure l'élève maîtrise ces compétences disciplinaires. Dans le contexte médiatisé d'un projet de recherche, on le charge d'une mission du fait qu'il présente déjà l'expérience nécessaire pour parvenir aux fins de cette entreprise. L'élève est responsabilisé quant aux objectifs de fond et l'accent est mis sur cet aspect plutôt que sur une séquence méthodologique que l'on voudrait le voir accomplir. Ce principe implique aussi la notion de l'énonciation des objectifs au niveau des buts et des visées de la recherche. Il fait équipe avec le professeur et avec le reste du groupe. Ce sont des principes qui outrepassent l'idée de vérifier les compétences de l'élève. L'accent n'est pas mis sur le développement et la construction de ses propres compétences, mais plutôt sur les visées objectives du travail, dans notre cas, la tâche d'œuvrer concrètement à la définition et à l'amélioration du milieu de vie, du cadre d'existence civique et physique et à la tâche de construire un outil pédagogique servant à cet effet. Nous présentons donc des missions de la même manière que dans le contexte du jeu, ce qui est amusant et excitant pour l'élève en plus de faire référence à une dimension marquée de ses intérêts

et de sa culture, le plaisir du jeu.



Figure 4



Figure 5



Figure 6

Figure 4 à 6 : Les missions pédagogiques

Nous nous sommes inspirés de l'univers du jeu afin de construire ce principe de missions pédagogiques que nous avons nommé micromissions photographiques auprès des élèves participants. Nos micromissions photographiques s'inscrivaient à l'intérieur d'une thématique large qui était en vigueur pour une durée d'une semaine. Les discussions de groupe lors des rencontres bihebdomadaires tournaient principalement autour des thématiques afin d'emmener des réflexions sur le fond et le sens des éléments qu'ils choisissaient de publier et de commenter. Les missions étaient davantage des propositions libres, des suggestions plutôt que des travaux obligatoires.

Le renouvellement

L'élève participant n'était pas dans l'obligation de compléter chacune des micros-missions photographiques. Elles étaient publiées quotidiennement afin de rafraîchir les contenus sur le babillard de l'application. Comme un fil de nouvelles, les micros-missions apportaient constamment de nouvelles

approches face à la thématique afin d'illustrer la variété du sujet, mais aussi afin de souligner le caractère ouvert et multidirectionnel de la thématique. Les actions minimales qu'elles impliquent nous permettent de les utiliser au quotidien, à petites doses, car c'est là où ses effets se font sentir. Le participant se doit de rester en éveil par rapport au fil conducteur de l'application, car de nouvelles propositions y surgissent quotidiennement. Cela lui fait aussi une raison de visiter le fil de façon régulière. Les élèves actifs trouveront un stimulant à leur rythme, car ils devront rester très actifs afin de compléter l'ensemble des missions. Cet élément présente toutefois un aspect négatif au sens où l'élève qui est moins actif se sentira dépassé par le nombre de missions qui sont publiées. Certains participants ont expliqué lors des entretiens de conclusions que lorsqu'ils visitaient le fil après plusieurs jours d'inactivité, ils étaient découragés par le nombre de missions qu'ils avaient manquées. Ils se sentaient alors implicitement obligés de compléter ou de rattraper ces missions afin de toujours faire partie du groupe.

Marie-Pier : - Est-ce que les missions t'ont motivé à participer au projet?

Alaxar666 : Peut-être si les missions nous avaient laissé le temps de trouver quelque chose [...] Ça allait peut-être un peu trop vite.

Malgré le fait que nous avons insisté qu'il n'était pas obligatoire de réaliser les missions, cet effet s'est fait sentir chez quelques élèves qui se sont découragés après avoir perdu le fil durant quelques jours. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans le cadre de cette étude, il est très important de considérer sérieusement la dimension adaptative des apprentissages et le cadre ouvert des activités curriculaires dans le but de laisser une liberté d'action à l'élève.

Libre et volontaire

Un élément important à l'intérieur de cette approche est la nature non obligatoire de la mission, contrairement à l'épreuve pédagogique qui, elle, l'est. Le candidat a donc le choix de rester passif ou de se manifester quand des éléments qui suscitent son intérêt d'une quelconque façon surviennent. Il est très important de clarifier cette notion de liberté de choix sinon les comportements des participants seront biaisés par leur expérience de la classe traditionnelle où les travaux sont, par définition, obligatoires et où la notion du choix de participation est exclue. L'accent doit donc être mis sur les contenus des élèves et non sur les directives de l'enseignant. Les missions sont des propositions, des suggestions faites à l'élève. Cette approche pourrait se comparer encore une fois à l'univers du jeu où le joueur décide d'investiguer un tableau, une carte ou un univers à l'intérieur de son jeu. L'important est le parcours qu'il entreprend. Il n'est pas dans l'obligation de traverser chacun des différents univers virtuels qui lui sont proposés. Ces notions doivent être sérieusement prises en compte afin de bénéficier d'un contexte qui encourage et maintient l'engagement et la motivation.

Convivialité de la mission

Ensuite, nous constatons que le format de la mission présente de sérieux avantages pour le maintien de la motivation de l'élève. Lors du développement de ces micromissions, nous avons conclu qu'un curriculum en art s'adressant à des élèves adolescents à risque doit présenter des situations d'apprentissage simples où la qualité du résultat est assurée de façon à construire la confiance du participant. Nous avons aussi considéré le principe du changement rapide de direction au cours des activités de façon à susciter la curiosité et l'intérêt des élèves qui tendent à s'émousser trop facilement lors d'une activité à long terme sur un même objet d'étude. Par exemple la thématique de la troisième

semaine, *Mon quartier*, visait à pousser l'élève à découvrir son environnement en publiant des images qui selon lui, constituaient et représentaient ce qu'il considérait comme son quartier. Voyons ici quelles micromissions ont émergé de cette thématique :



Figure 7



Figure 8



Figure 9

Figure 7 à 9 : Les micromissions de la thématique *Mon Quartier*

Dans ma rue, mon école, mes voisins, mon dépanneur, mon parc préféré, une belle architecture et sur mes lignes de transport sont des missions qui ont été proposées aux participants dans la semaine où ils étaient invités présenter leurs quartiers. La plupart des élèves prenaient plaisir à réaliser les missions où leur intérêt personnel était sollicité. Par exemple, certains participants ont particulièrement apprécié la mission au sujet de la belle architecture, car elle leur a donné l'occasion d'aller à la rencontre de ces lieux où se trouvait une belle architecture. D'autres ont mieux aimé, par exemple, la mission intitulée mon école ou ma rue, car celles-ci leur ont donné l'occasion de revisiter certaines zones de leur voisinage où ils ne s'étaient pas rendus depuis longtemps.



Figure 10 : Ma rue



Figure 11 : Mon école



Figure 12 : Une belle architecture

Figure 10 à 12 : Réponses des élèves aux missions de la thématique *MonQuartier*

Le langage visuel

Ce que nous remarquons dans ces exemples est la simplicité de l'énonciation de la situation d'apprentissage de par sa nature essentiellement visuelle. Une image dans laquelle un titre est intégré en caractère gras, c'est tout ce qui constitue les explications et les directives aux participants. Nous avons donc communiqué principalement à travers le langage visuel. La plupart des élèves ont reconnu ne pas avoir lu la plupart du temps les commentaires explicatifs qui étaient publiés sous les images. Ils se contentaient de voir défiler l'image pour comprendre ce qu'était la mission. Voilà un autre attribut très important de notre concept de mission qui émerge de la nature même de cet espace virtuel d'échange. Les informations sont condensées et synthétisées à l'intérieur d'un même message multimodal où le sens qui en émerge est riche et complexe. Le professeur est à même de suggérer des directions et des approches de manière subtile par les éléments qu'il choisit d'inclure dans sa communication visuelle aux élèves. Ces derniers pourront se faire une compréhension subjective des contenus qui sont communiqués et là est l'objectif. C'est ensuite que s'opère un retour dans la réalité lorsque le groupe se rencontre pour revisiter et commenter les activités qui ont eu lieu dans l'espace

virtuel. Une compréhension commune des missions se dessine alors à travers les échanges du groupe. Une dynamique d'envoi et de retour s'installe entre ces deux espaces d'apprentissage qui sont intégrés à une même expérience globale. Les activités qui ont cours dans l'espace virtuel nourrissent et entretiennent les relations qui ont cours dans l'espace physique réel et vice-versa.

Patatebleu12 : - Oui, des fois, y avait un gros texte là, puis ça me tentait pas de le lire.

Martin : - Quand tu voyais un gros texte avec une image, tu comprenais pas trop la thématique, qu'est-ce que tu faisais ?

Patatebleu12 : - Je le lisais un petit peu, puis, après, je sautais des phrases et je comprenais pas plusse (...)

Martin : - Mais, quand on était ici et qu'on en parlait, par exemple en groupe, est-ce que ça te permettait de mieux comprendre les thématiques ?

Patatebleu12 : -Oui.

Nous concluons ici que c'est à travers le langage visuel et le langage oral que se sont effectués les communications, les enseignements et les apprentissages entre les participants de ce projet. Même si le professeur responsable s'assurait de compléter ces propositions d'un court paragraphe d'explications textuelles simples, l'essentiel de son message aux élèves passait principalement par le langage visuel. Il en était de même pour les élèves qui publiaient du visuel en retour.

Le principe de rétribution

Finalement, ce principe de mission implique aussi le principe de rétribution où le participant bénéficie

d'une récompense quelconque à la suite de ses réalisations. La dimension de défi, de dangerosité, de secret est donc inhérente à la définition du terme mission. Nous entendons le principe de rétribution au sens large où la reconnaissance suffit largement à l'élève ayant complété une mission. Nous avons constaté que la reconnaissance des compétences, des capacités, du talent et simplement de la personne même de l'élève agissait à titre de rétribution à la suite d'une mission complétée.

Comme dans le cadre du jeu vidéo, une certaine récompense est accordée aux joueurs lorsqu'ils franchissent un niveau. Cette récompense se traduit souvent par une augmentation du niveau de difficulté. Cela se manifeste ensuite à travers l'accès à la découverte d'un nouvel espace. Comment rétribuer l'implication des élèves en difficulté dans le cadre d'un projet parascolaire de cette nature? Dans le contexte de l'éducation des adultes, la majorité des jeunes est à la recherche de qualifications légales professionnelles et le temps est compté du fait que leur horaire est souvent partagé entre emploi et fréquentation scolaire à temps plein. Les élèves ont donc souvent tendance à rechercher une certaine forme de rétribution pour leurs activités. Ces rétributions ne peuvent évidemment pas s'exprimer en valeur monétaire ou en notation scolaire. Mais leur implication se doit quand même d'être récompensée d'une certaine façon, sinon il n'y aurait pas d'implication entièrement gratuite de leur part.

Le simple fait de reconnaître leur participation est dans bien des cas une rétribution suffisante. Dans le cadre de notre étude, la reconnaissance s'est faite de plusieurs façons. Pour certains, le fait de participer officiellement à une étude de recherche universitaire a représenté un élément de motivation. Pour d'autres et dans le même ordre d'idées, le fait d'être consultés au sujet de l'utilisation des

technologies dans le but de développer de nouveaux outils pédagogiques a constitué un déclencheur de participation. Notons aussi que la transparence de la démarche des chercheurs en place lors de la sollicitation des élèves a été un enjeu important. Dès le début de la promotion du projet et du recrutement des élèves, les objectifs de fond de l'étude ont été exposés aux participants. Cet élément en est un favorable à la participation des jeunes qui ont manifesté tout au long du projet leur intérêt à participer à l'avancement des savoirs au sujet de l'utilisation des technologies mobiles par les adolescents en difficulté en contexte d'apprentissages mobiles.

Dans un autre ordre, la rétribution s'est exprimée différemment pour d'autres participants qui ont manifesté leur intérêt à participer au projet après avoir appris que des *iPod touch* leur seraient prêtés et qu'un réseau sans fil leur serait ouvert. Cela représentait une certaine forme de reconnaissance à leur participation au projet. Celle-ci s'inscrit dans la même perspective que le point précédent de par le fait que les superviseurs doivent nécessairement accorder une certaine confiance à l'élève lorsqu'ils lui confient des périphériques matériels et qu'ils lui ouvrent l'accès aux réseaux sans fil de la communauté. C'est du moins une preuve concrète de reconnaissance envers les capacités du participant à œuvrer constructivement à la poursuite des objectifs du projet au sein du groupe.

Le lien individuel

Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans le cadre référentiel, un élément fondamental à la motivation scolaire et à l'engagement soutenu de l'élève en difficulté dans son parcours de formation est la présence d'un lien tutoral significatif entre lui et un membre du personnel enseignant. Nous nous référons à cette importante notion dans le cadre de l'éducation aux jeunes à risque, car l'établissement

d'un espace virtuel de communication et d'enseignement participe activement à la construction et à l'entretien d'un lien individuel profond entre l'éducateur et l'apprenant. Ce que nous nommons dans le milieu le suivi tutoral gagne en outils et en moyens lorsque les enseignements et les communications s'opèrent en partie à travers cet espace médiatisé par les technologies mobiles. Plusieurs raisons viennent justifier ce résultat. Il y a premièrement ce principe de reconnaissance des compétences de l'élève. Il y a ensuite la reconnaissance du statut de l'élève en tant que pair en face du professeur et des autres membres du groupe. Troisièmement, il y a l'établissement d'un canal de communication permanent entre l'enseignant et l'identité virtuelle du participant.

Revenons d'abord sur le principe de reconnaissance des compétences de l'élève. Ce principe est un gain significatif pour le tuteur d'un élève qui a pour but d'encourager son protégé à identifier ses forces, ses faiblesses et ses objectifs dans une perspective de formation académique et d'orientation socioprofessionnelle. Dans le contexte scolaire régulier, le tuteur et l'élève communiquent à l'intérieur d'une dynamique d'aide et de soutien à l'élève en difficulté. Ce cadre relationnel obligatoire en est un axé sur les faiblesses et les difficultés du candidat. Des réflexions s'opèrent quant aux manières de surpasser ces difficultés dans le but de cheminer à l'atteinte d'objectifs de croissance personnelle et de cheminement scolaire. Dans le contexte de l'étude, la communication entre l'élève et l'éducateur se présente sous une tout autre perspective. En plus d'être volontaire, elle met à profit les compétences et les acquis de l'élève. Cette dynamique relationnelle particulière poursuit les mêmes objectifs que le tutorat régulier, c'est-à-dire outiller et soutenir l'élève dans la continuation de son projet d'étude et de ses projets d'orientation socioacadémique. Le fait de construire cette relation particulière sur des bases positives où l'emphase est mise sur les forces et les capacités de l'élève plutôt que sur ses tares et sur

ses faiblesses a des effets bénéfiques sur l'ensemble des activités communes qui réunissent les participants. Plus loin, le curriculum sera conçu et construit en considérant fortement ce principe où il y aura des tutorats individuels axés sur le renforcement positif de l'élève. Nous rechercherons alors des thématiques et des propositions de création où l'élève sera à même d'exposer et de développer ses compétences existantes.

Deuxièmement, nous faisons encore une fois référence au concept de pairs. En invitant l'élève à prendre part à un groupe d'intérêt axé sur la pratique et la recherche, nous contribuons au renforcement positif de son estime de soi. Avoir une place au sein d'un tel groupe contribue directement à la confirmation de ses capacités et de son statut de pair aux côtés de tous les autres participants et de celui du professeur. Il œuvre désormais sur le même pied d'égalité que son éducateur et l'ensemble de ses collègues, qu'ils soient plus jeunes ou plus vieux. Le principe de pair n'est pas négligeable parce qu'il vient confirmer et valider le travail de renforcement amorcé en tutorat individuel. Les rencontres de groupe deviennent un vaste espace positiviste où chacun reconnaît ses propres compétences et celles des autres. Voilà un autre élément sur lequel il est important de porter notre attention lors du développement du calendrier curriculaire où alternent rencontres de groupe, publications de missions éducatives et rencontres tutorales individuelles informelles. La supervision de l'éducateur doit constamment être teintée de ce précepte où la reconnaissance des forces de l'élève fait partie des mécanismes pédagogiques à l'œuvre dans le cadre des activités du projet.

Un troisième élément qui vient directement travailler au renforcement de la confiance de l'élève dans le cadre tutorial élargi est la multiplication des modes technologiques de communication entre le tuteur

et son élève. Dans le cadre tutorial régulier, le canal de communication est unique et il est fortement limité par des contraintes d'espace et de temps. L'éducateur convoque par exemple son élève durant les périodes de classe pour le rencontrer au cours de la semaine toujours à l'intérieur du cadre de l'établissement et de l'horaire scolaire régulier. À l'intérieur d'un projet médiatisé par les technologies mobiles, la communication individuelle est en mesure de s'opérer de façon ubiquiste et permanente. Le contact n'est jamais rompu, c'est ce qui constitue l'énorme marge entre le cadre réel régulier et le cadre médiatisé. Les modes de communication sont aussi très variés, car ils s'opèrent à travers de multiples moyens : le courriel, le message texte, le téléphone ou les autres applications de communication web comme les applications *Skype* ou *MSN*. Il n'y a ni temps d'attente, ni délai de réponse, les communications sont directes et instantanées. S'il y a une situation problématique qui bouleverse l'élève d'une quelconque façon, ce dernier sera en mesure d'en faire part immédiatement à son tuteur éducateur. Le temps d'attente pour un retour n'est plus une contrainte venant altérer les éléments de l'interaction entre les participants eux-mêmes ou entre les participants et l'enseignant.

À un certain moment dans le projet, un élève a publié une image à caractère violent et une autre faisant référence à la consommation de drogue. Le coordonnateur de projet a été en mesure de réagir immédiatement afin de corriger la situation. Un extrait du journal de recherche fait état de l'importance d'un canal de communication permanent et rapidement réactif : « après avoir expliqué à l'élève par courriel que ce type de contenu était inapproprié, car il faisait référence à la violence et à la drogue, l'élève a rapidement retiré les images de son compte. » Nous pouvons constater dans la communication par courriel avec l'élève qui figure en annexe que l'échange d'idée s'est poursuivi dans cet espace privé et qu'une intervention personnalisée a été pratiquée en marge du contexte de groupe.

Ce canal permanent de communication amène des changements importants au niveau de l'interaction au sein du groupe d'apprentissage et au sein de l'espace tutoral d'intervention. Nous reviendrons sur ce point plus en profondeur un peu loin dans le texte, car ce qui nous intéresse ici, c'est comment ce nouveau type de lien, de connexion entre l'enseignant et l'élève vient contribuer au renforcement de l'engagement et de la motivation scolaire de l'élève. Comme dans nos deux points précédents, nous comprendrons que cette proximité entre l'élève et l'éducateur contribue à un sentiment de sécurité et à un sentiment de reconnaissance de ses propres capacités. Le participant qui a ses entrées directes auprès de l'éducateur et du superviseur sent qu'il est privilégié d'une certaine façon et que ces privilèges sont issus de ses compétences à participer à un projet proactif de recherche. Le contact régulier, constant et soutenu qui s'opère pendant la réalisation du projet contribue au renforcement de la motivation scolaire générale. Cette relation devient pour l'élève représentative de ses activités régulières et quotidiennes à l'école.

À titre d'exemple, nous avons constaté que le projet a représenté un point de départ pour les démarches d'intégration sociale de *Patatebleu*¹². C'est par le biais de sujets en lien avec la recherche qu'il a commencé à interagir avec d'autres élèves et qu'il a développé de lui-même un espace tutoral avec l'enseignant responsable. Nous devons mentionner ici que cet élève était très renfermé et que ses enseignants recherchaient des moyens d'entrer en contact avec lui. Nous pouvons lire à son sujet dans le journal : « Le contact personnel développé avec lui semble encourager sa participation au projet ».

Bref, la proximité, le sentiment de sécurité et le sentiment de compétence qui en résultent sont

définitivement des éléments qui doivent être pris en compte dans la construction des situations d'apprentissages du curriculum. Ces situations pourront devenir le terrain d'expérimentation et de réalisation de l'élève dans son parcours personnel ainsi que dans son cheminement de scolarisation et d'orientation socioprofessionnelle.

La dimension identitaire

Le premier élément qui s'est dégagé de nos observations quant aux stratégies curriculaires à mettre de l'avant afin de stimuler et conserver l'intérêt des participants est la dimension personnelle derrière les travaux. À l'intérieur des thèmes et des micromissions photographiques, nous avons favorisé le principe de la construction identitaire des élèves. Nous tenterons dans cette sous-catégorie des résultats d'explicitier la portée de ce principe inhérent aux pratiques artistiques des adolescents telles qu'elles s'opèrent à travers l'utilisation des applications en médias sociaux. Nous avons mentionné dans le cadre référentiel les raisons premières qui motivent les jeunes à prendre part à de telles communautés virtuelles ainsi que les mécanismes qui régissent les pratiques à l'intérieur de ces structures. Les données qui sont issues de nos recherches pointent clairement dans cette direction. Les propos des élèves en entrevue quant aux thématiques les ayant motivés, les propositions pédagogiques auxquels ils ont choisi de répondre ainsi que la nature des images et des commentaires qu'ils ont publiés prouvent que les propositions de création relatives à la construction identitaire renforcent et encouragent leur engagement à l'intérieur d'une communauté d'intérêts. Nous observerons de plus que les initiatives que certains participants ont prises au courant de la réalisation du projet sont aussi de l'ordre de la définition personnelle et identitaire. C'est au regard de ces données que les chercheurs ont développé des stratégies curriculaires encourageant la découverte et l'expérimentation de

l'environnement physique, social et civique des jeunes.

Tel que mentionné ci-haut, un aspect important de nos objectifs est d'engager les élèves dans leur communauté et dans leur parcours scolaire. Nous avons constaté, lors du déroulement de l'étude qu'il est favorable d'aborder indirectement le principe d'engagement communautaire à l'intérieur des activités de classe en mettant de l'avant le principe de la découverte et de l'exploration de soi. Nous avons procédé à la construction de situations d'apprentissage complexes présentant les attributs pédagogiques de l'identification individuelle, mais encourageant implicitement la découverte et l'exploration de l'environnement physique, social et civique des élèves. Nous avons poursuivi ces objectifs en dessinant une courbe d'évolution ascendante en allant graduellement de la dimension personnelle vers la dimension citoyenne. Les thématiques du projet ont démarré sur le principe de définition de soi pour transiger ensuite vers l'espace social. Elles se sont ensuite ouvertes sur l'espace citoyen pour se pencher finalement sur l'action individuelle à l'intérieur des espaces civiques. La thématique de la première semaine a été l'espace personnel, celle de la deuxième semaine a été l'environnement immédiat, la troisième thématique s'est nommée *Mon quartier* tandis que la dernière thématique s'est nommée *Changer mon quartier*.



Figure 13



Figure 14



Figure 15

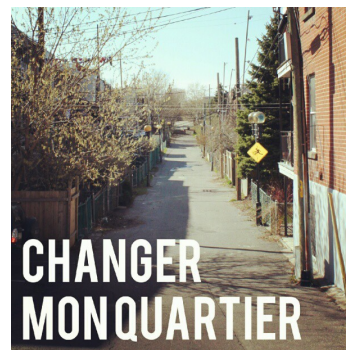


Figure 16

Figure 13 à 16 : Les quatre thématiques du curriculum

Lors du recrutement, nous avons constaté que d'aborder la participation citoyenne de front n'est pas une stratégie pédagogique favorable pour l'implication des jeunes. Premièrement, l'engagement scolaire et citoyen est mal vu dans le milieu des jeunes à risque. À ce sujet, revenons sur nos visites en classe au moment où nous avons présenté le projet. À la fin de chacune de nos présentations de recrutement lorsque nous demandions qui était intéressé à participer au projet, nous avons définitivement pu observer une forte influence de désistement de la part de la majorité de la classe. Ceux qui étaient intéressés n'osaient pas manifester leur intérêt devant toute la classe à cause de cette forte tendance de désistement. Cette pression sociale poussant une certaine forme de conformisme

chez les adolescents ne nous est pas étrangère, surtout dans le domaine de l'enseignement auprès des jeunes à risques où une forte sous-culture existe en réaction aux difficultés que vivent ces élèves dans le quotidien scolaire. C'est donc définitivement dans le domaine du privé ou en petit groupe que les élèves intéressés par le projet sont venus nous manifester leur intérêt et pratiquement jamais lors de nos visites de classe. Deuxièmement, l'engagement social ou scolaire n'est pas une fin en soi. Il a nécessairement besoin d'un objet à l'intérieur duquel il peut se manifester. Cette constatation importante aura des échos plus loin dans cette section où nous reviendrons sur le principe qui énonce la possibilité de motiver les jeunes à s'engager socialement dans leur espace scolaire et citoyen à travers un objet qui les passionne, soit l'esthétique photographique dans une perspective autoreprésentative.

Le narratif personnel

Un élément qui nous a semblé fortement relié à la pratique photographique chez les adolescents est ce principe de narrativité personnelle intégré à la pratique de la construction d'images. Ces derniers publient surtout des images pour partager des histoires, des événements, des actions, des sentiments auprès de leur communauté virtuelle. En dehors du cadre des sorties qui ont eu lieu à la fin du projet, très peu d'images ont été publiées pour leurs simples attributs esthétiques. Le principe premier motivant les élèves à publier des images est la manifestation d'une représentation de soi. Derrière chaque image se cachait un élément autoreprésentatif pour la nette majorité des élèves. La mobilité, jumelée à la pratique photographique, implique nécessairement que l'élève nous transmette un message par rapport à ce qu'il fait et par rapport à où il se trouve. La thématique de la première semaine appelait directement à ce genre de manifestation. Même durant les autres semaines où les

thématiques se dirigeaient graduellement vers une certaine ouverture, vers *un regard vers l'extérieur*, ce principe d'auto représentation et de construction identitaire a fortement persisté.



Ldecarie :

Quand je vois ça, je me dis qu'on est chanceux de pouvoir admirer cette vue-là fréquemment... Ça fait réfléchir et se souvenir plein de chose ou de gens qui sont importants pour nous... Une petite pensée pour mon oncle qui a fermé les yeux pour la dernière fois le 17 octobre 2012... Jamais je n'aurais pu te sentir aussi près de moi.

Figure 17



Sidviscious584 :

Radiographie de ma scoliose avant opération.

Figure 18



Karilaregal6 :

La fondation dominicaine canadienne appartenant à mon père fait donation de 35 boîtes de solution pour dialyse péritonéale à chaque mois pour des hôpitaux en République dominicaine.

Figure 19

Figure 17 à 19 : Le narratif personnel derrière les images

Nous avons clairement pu observer ce principe dans les réponses des participants aux questions relatives aux missions qu'ils ont le plus appréciées et qui ont le plus fortement contribué à leur engagement durant les activités curriculaires.

Marie-Pier Viens (Au sujet des thématiques) : - Laquelle as-tu préférée ?

Djulye_in_the_sky : - Côté *Personnel*. J'aimais mieux parce que je pouvais montrer où je me sens bien malgré tout, comme mettons l'école, même si je suis à l'école, je peux me sentir chez moi parce que mon copain est là puis c'est dans ce milieu-là que je me sens bien. Je voulais montrer au monde que c'est peut-être pas des biens matériels qu'il nous fallait mais des rapports personnels avec les autres, ça m'a permis de donner mon point de vue sur ce sujet-là.

Marie-Pier Viens (Au sujet des thématiques) : - Laquelle as-tu préférée ?

Karilaregal6 : - Mon espace personnel, parce que je trouve que, même si j'avais un pseudonyme, je m'identifiais par mes photos. C'était comme, moi, mon espace personnel préféré, c'est mon salon, en train de regarder la télé, et puis, ma douche. Ce n'est pas tout le monde qui se sent à l'aise chez eux comme ça, mais moi, je me sens à l'aise chez-moi. Je trouvais ça le fun qu'on puisse parler de ce qu'on aimait, personnellement.

Ti_gars36 (au sujet de sa thématique favorite) : - Moi j'ai beaucoup aimé la thématique *Chez nous c'est où*. Parce que j'ai des photos de mes animaux et des photos autour de chez nous. Parce que ça démontrait chez nous de quoi ça avait l'air.

Patatebleu12 (au sujet de sa thématique favorite) : - *Chez Nous, c'est où*.

Martin : - *Chez-nous, c'est où ?*

Patatebleu12 : - Oui, parce que je suis pas mal paresseux, un petit peu, là.

Martin : - Ça, tu as aimé ça parce que ça te permettait de rester chez-vous ?

Patatebleu12 : - Oui, il y avait pas mal d'affaires chez-nous. Je peux trouver plein, plein, plein d'objets, puis les transformer en affaires artistiques, ça fait que c'est pas mal ça.

Nous avons aussi observé que le partage et la publication de telles manifestations personnelles encouragent directement la construction de la communauté d'apprenants en plus de participer activement à leur engagement à l'intérieur de cette communauté. Les publications où le narratif personnel est distinctement développé sont les publications qui ont suscité le plus de retour de la part des autres participants en termes de commentaires et d'appréciation.

Martin : - À quelle fréquence vérifiais-tu l'application ?

Ldecarie : - Honnêtement, constamment, c'est même pas le mot : tout le temps. À toutes les dix minutes, je « check ».

Martin : - À quelle fréquence vérifiais-tu l'application ?

Drop665 : - Je te dirais que c'était assez souvent pareil, 4 à 5 fois par jour. J'allais voir qui avait posté, et qu'est-ce qu'ils avaient et je pensais à ce que j'allais mettre en rapport avec ça.

Une part importante de l'engagement social s'est donc clairement manifestée de cette façon. Ce sont ces manifestations personnelles, ces manifestations identitaires qui sont venues œuvrer à la

construction d'un esprit de groupe et qui ont orienté la détermination des intérêts et des préoccupations de la communauté. C'est à travers ces différents récits personnels qu'ont émergé les préoccupations d'ordre social, d'ordre moral et d'ordre citoyen des participants. Nous soulignerons ici que c'est l'élément le plus significatif au regard de nos préoccupations et c'est aussi celui qui a eu le plus d'influence et d'impact sur l'atteinte de nos objectifs. Dans le contexte d'une communauté d'apprentissage en photographie artistique en ligne utilisant une application sociale mobile, c'est le concept de la construction identitaire qui stimule le plus les jeunes à risque à s'engager auprès de leur communauté.

La dimension artistique et esthétique

Le deuxième élément ayant eu le plus d'impact quant à l'atteinte de nos objectifs fut celui de l'enseignement, de l'apprentissage et du dialogue esthétique à l'intérieur du cadre de nos activités. C'est le deuxième élément en terme d'importance qui est venu motiver les élèves à s'engager dans le projet et à maintenir leur niveau d'intérêt tout au long des activités du calendrier. Cet élément a aussi contribué à donner un sens pertinent et concret à leurs apprentissages ainsi qu'à la nature des interactions dans le groupe. Les différentes sources de nos données viennent confirmer cette affirmation : c'est la volonté d'apprendre, d'enseigner et de partager son expérience quant à la construction de belles images (esthétiquement parlant) qui a motivé les élèves à s'engager dans le projet et qui a contribué à la construction d'une communauté d'apprentissage aux intérêts particuliers. Les apprentissages et les enseignements qui se sont produits à l'intérieur de cette étude sont principalement d'ordre esthétique. C'est à travers le langage visuel (l'échange d'images) que les élèves se sont enseignés entre eux ce qui constitue une belle image et comment on peut la construire.



Figure 20



Figure 21

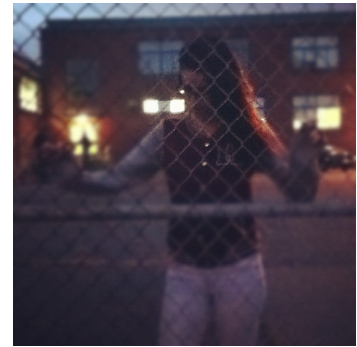


Figure 22

Figure 20 à 22 : Directions esthétiques communes des participants

Nous avons constaté une nette évolution quant à la qualité esthétique des images entre le début et la fin du projet. Mentionnons à ce titre qu'aucune activité informative ou formative n'est venue se greffer au curriculum. Cette évolution et cet avancement sont le fruit original des mécanismes d'apprentissage par les pairs qui se sont produits entre les participants tout au long du calendrier d'activité. Comme nous l'avons constaté à plusieurs reprises dans les questions d'entrevue au sujet de la motivation des élèves, la pratique photographique (l'intérêt commun ici) a représenté un élément incontournable d'engagement auprès d'un groupe participatif. C'est le développement du langage esthétique à travers une pratique artistique de la photographie qui les intéresse et non pas une pratique descriptive de l'ordre du photoreportage. Chacune des images publiées lors du projet témoigne directement de cette évolution de la pensée et de la maîtrise esthétique des élèves. Un certain style collectif comprenant des directions formelles communes s'est développé à travers l'évolution des connaissances du groupe. Ce phénomène est perceptible à travers de nombreux aspects des images des participants : les sujets photographiques, le type de cadrage, les points de vue, les couleurs de même que les filtres

sélectionnés nous démontrent clairement que des directions communes ont été entreprises et respectées tout au long de l'étude.

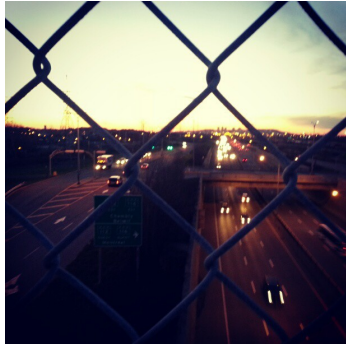


Figure 23



Figure 24



Figure 25

Figure 23 à 25 : Thèmes photographiques communs des participants

Notons tout de même que ces apprentissages esthétiques n'ont pas été réalisés dans une perspective exclusivement formelle de par le fait qu'ils se sont manifestés à travers les thématiques et les micromissions d'ordre social proposées par le guide du groupe. Nous sommes encore une fois en présence de ce phénomène de détournement où les élèves s'engagent dans une démarche collective, où ils abordent des questionnements d'ordre civique et citoyen, mais où leurs intérêts premiers pointent surtout vers l'esthétisme inhérent aux sujets photographiques. Nous comprendrons alors que la dimension artistique des mécanismes d'apprentissage joue pour beaucoup lorsque l'on cherche à motiver l'engagement des élèves.

Notons que les propositions ayant eu le moins de succès (le moins de réponse et de retour de la part des participants) sont celles qui ne leur inspiraient pas de possibilités d'exploration et de

développement esthétique. À titre d'exemple, mentionnons les micromissions au sujet du voisin, au sujet de la rue ou au sujet des transports. Ces missions étaient trop de l'ordre du descriptif, de l'ordre du reportage pour la majorité des élèves qui les ont simplement ignorées. D'autres missions comme *Mon école* ou *Mon parc préféré* les ont clairement plus interpellés de par la liberté qu'ils avaient pour approcher le sujet et de par la variété des résultats esthétiques qui pouvaient en découler.

Autres considérations importantes au sujet des caractéristiques de développement curriculaire favorisant l'engagement et la motivation des jeunes à risque

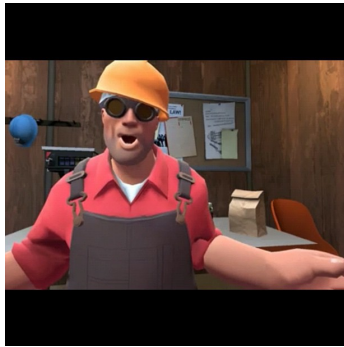
Dans cette dernière catégorie de la section sur les caractéristiques d'un curriculum d'enseignement artistique engageant, nous procéderons à l'énumération de divers aspects que nous avons aussi jugés importants dans la poursuite de nos objectifs.

Parmi ces éléments nous retrouvons :

- a) L'ouverture et l'interactivité des propositions de création
- b) Entre espace réel et espace virtuel
- c) Des activités curriculaires décentralisées
- d) La mobilité comme espace d'apprentissage : les sorties, les lieux différents, le mouvement.
- e) La dimension concrète des apprentissages

L'ouverture et l'interactivité des propositions de création

Le premier élément qui nous semble important de souligner est l'ouverture et l'interactivité dans la conception et dans la communication des situations d'apprentissage. Le fait de proposer aux participants des activités curriculaires ouvertes a définitivement été un aspect encourageant et entretenant leur niveau de motivation. Nous entendons par activités curriculaires ouvertes différents types de situations où le parcours et les méthodes proposées à l'élève ne sont pas entièrement arrêtés et sollicitent une certaine part d'engagement des élèves afin d'être complétés. Prenons, à titre d'exemple, les micromissions photographiques qui étaient proposées aux élèves, les objectifs ne visaient pas à obtenir un résultat formel précis, ni une représentation spécifique. Il s'agissait de propositions qui de par leur nature, invitait l'élève à développer sa propre compréhension de l'exercice, tant au niveau formel que conceptuel. La thématique était une proposition de création, la micromission photographique en était aussi une. Les participants étaient informés qu'il ne s'agissait pas de directives précises à suivre et qu'ils pouvaient prendre part au projet comme bon leur semblait. Cette dimension libre et non engageante à priori est venue renforcer l'intérêt et la réflexion de l'élève en face des propositions qui provenaient du guide du groupe. Très peu d'images hors propos ont été publiées. Ceux qui l'ont fait sont les élèves qui ont eu une faible participation. De plus, les images hors propos n'ont pas suscité de réaction de la part des autres élèves, ni en commentaires, ni en appréciation, et ce, malgré certaines situations où les élèves incitaient directement leurs collègues à explorer d'autres avenues en dehors des intérêts premiers du projet.



Coco_lauzon :

Montrez-moi votre jeux préféré

Figure 26



Choco_panda_chaud

Figure 27

Figure 26 et 27 : Invitation à des changements de direction

Nous pouvons conclure que nous sommes une fois de plus en présence de ce phénomène où il s'agit de laisser le choix à l'élève et de ne pas le contraindre afin qu'il s'engage lui-même dans ses apprentissages et que ceux-ci s'exécutent dans les champs voulus par le curriculum. C'est en ouvrant volontairement le cadre des activités du projet que nous avons été en mesure de resserrer et de centrer nos activités autour d'objectifs d'apprentissage bien précis.

Ce principe donne aussi des résultats favorables dans la poursuite de nos objectifs lorsqu'il s'exécute dans la gestion du groupe et dans les stratégies pédagogiques d'intervention en classe. Encore une fois, un cadre ouvert et des consignes invitant les élèves à ne pas obligatoirement respecter un code de conduite précis les ont justement poussés à respecter ce code de conduite qui aura été formulé autrement qu'en directives de fonctionnement. Cette stratégie a donné d'excellents résultats en terme d'engagement au sein du groupe et en terme de motivation à participer au projet. Prenons par exemple les balises générales de fonctionnement au sein du groupe. Nous avons demandé aux élèves, dès le

départ, d'éviter de publier des images montrant clairement leur visage où ceux de toute autre personne. Cela afin de respecter le droit à l'anonymat dans une perspective où nous apprenions à garder le contrôle sur notre image et notre identité virtuelle. Il ne s'agissait pas d'une contrainte obligatoire et les élèves étaient invités à faire leur propre choix. Cette façon d'aborder cette « directive » a été un succès, car les élèves se sont assurés entre eux tout au long du projet de publier des images responsables et respectueuses de leur identité et de celle des autres. Lorsque des participants dérogeaient à cette ligne de conduite, les autres participants raisonnaient avec cette personne afin de lui faire entendre les pour et les contres d'une telle action tout en laissant l'individu faire son propre choix. Les réflexions collectives de même que les discussions qui ont suivi la publication de cette image se sont précisément penchées sur la problématique du contrôle de son identité numérique et sur les implications qu'entraîne la publication d'images personnelles sur des serveurs commerciaux étrangers qui les conservent ensuite.

Le principe que nous illustrons s'observe une fois de plus dans la façon avec laquelle nous avons géré les rencontres de groupe. Les élèves participants n'étaient pas obligatoirement convoqués, ils étaient invités. Cette nuance dans cette directive à l'élève a joué selon nous pour beaucoup dans la constance de leur participation et de leur présence tout au long des différentes rencontres du projet. Le fait de ne pas être tenu de se présenter est venu renforcer la volonté d'y être. Lorsque le groupe se réunit par plaisir et par choix personnel et que l'enseignant ne convoque pas chacun des élèves, leur intérêt à se présenter est plus naturel et plus spontané. Ces aspects auront eu un impact distinctif sur la manière avec laquelle ils se sont impliqués dans les activités. À ce sujet, nous pouvons lire dans le journal de recherche : « c'est lorsqu'il semble que je n'attends pas les élèves et que je ne les convoque pas qu'ils

viennent avec le plus d'enthousiasme et de naturel. Si je parviens à avoir de nombreux participants à une rencontre, mais que je les ai fortement à inciter à se présenter, l'intérêt est moindre et cela peut se percevoir facilement dans leur participation ».

Entre espace réel et espace virtuel

La prochaine considération qui nous a semblé importante à souligner est le principe d'alternance entre les rencontres virtuelles et les rencontres physiques avec les élèves. Les rencontres réelles de groupe où nous étions amenés à discuter des activités qui avaient eu cours dans l'espace virtuel ont joué un rôle très important pour l'engagement et la motivation des élèves à demeurer actifs en termes de création et d'interactivité. Nous avons observé une baisse du nombre de publications et de consultations sur l'application dans les semaines où les rencontres ont été moins régulières. Les participants qui ont été les premiers à délaisser le projet ont été ceux qui n'ont pas été présents de façon régulière durant ces rencontres de groupe. Les élèves qui ont été actifs jusqu'à la toute fin sont ceux qui ont été le plus souvent présents dans ces rencontres bihebdomadaires. Nous avons observé qu'une certaine forme de validation des contenus s'opérait entre les participants dans l'espace réel. Les élèves s'enquéraient entre eux des réactions qu'avaient suscitées les images qu'ils avaient publiées. Ils donnaient des explications supplémentaires quant au sens qu'ils avaient voulu donner à l'image. Ils s'informaient sur comment avaient été construites d'autres images qu'ils avaient appréciées. Les apprentissages d'ordre technique se sont opérés à travers des interactions orales qui surgissaient entre les participants au sujet des publications qui avaient défilé sur le babillard virtuel de l'application. Ils complétaient aussi les réflexions et les affirmations d'ordre moral et personnel qui étaient liées à la dimension narrative de leurs photographies. Prenons à titre d'exemple les discussions qui sont

survenues entre *Djulye_in_the_sky*, *Paanda_x*, *Karilaregal6* et *Sidviscious584* lors d'échanges durant les rencontres de groupe. Ces derniers ont échangé et ont partagé au reste des participants leur point de vue sur l'importance d'accepter les différences les uns des autres. Une discussion de groupe s'en est suivie où la plupart des participants ont partagé leur opinion sur le sens de ce message.



Djulye_in_the_sky :

La beauté appartient à l'oeil de la personne qui admire

Figure 28



Paanda_x :

Est-ce que la différence nous bloque le chemin pour trouver l'amour.

Figure 29



Djulye_in_the_sky :

Je triche un peu, car j'ai pris cette photo à l'origine avec mon cell... Mais je tiens à mettre cette photo pour vous dire que même si ton voisin, collègue ou n'importe quelle personne que tu peux croiser dans la rue, qui es différente de toi, il ne faut pas le juger, car imaginez-vous si nous sommes tous pareilles, comment peut-on afficher nos valeurs, nos goûts, nos passions si on devait suivre la masse. Je suis moi, je suis différente, je m'assume, je suis bien comme je suis. Personne ne veut me copier ou me parler, car je suis trop spécial pour eux, mais si sérieusement ton opinion s'arrête à mon style et à mon physique, je suis bien heureuse de ne pas t'avoir dans ma vie. Vivre et laisser vivre,

Figure 28 à 30 : Réflexion commune sur la différence

L'image a joué le rôle de déclencheur d'une situation d'échange, d'apprentissage et d'engagement social entre les participants du projet au sujet des différences entre les individus et sur l'importance d'accepter les autres malgré les différences. Ces échanges ont eu des échos plus larges en se transférant à l'appréciation des messages de styles et de contenus différents qui provenaient des autres participants. Les enseignements et les apprentissages à l'intérieur du groupe ont eu lieu à travers cette succession complexe de moyens de communication entre les participants. Une discussion de groupe autour d'une thématique pouvait mener l'éducateur à développer une mission photographique. Celle-ci pouvait, à son tour, être génératrice d'images chez les participants. Ces images pouvaient ensuite entraîner des commentaires écrits qui étaient plus tard approfondis oralement lors des rencontres de groupe. Finalement, le groupe prenait des directions plus précises selon la nature des échanges entre les participants. Bref, nous avons observé que d'alterner successivement entre échange virtuel et échange réel activait les processus d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement des élèves au sein d'une communauté qui déterminait au fur et à mesure ses objets d'études et d'intérêts.

Des activités curriculaires décentralisées

Le contexte de la mobilité procure de nouvelles conditions venant régir la construction du curriculum et le développement des activités d'apprentissage qui le constitue. Nous sommes désormais véritablement dans un contexte ouvert où les activités peuvent s'exécuter n'importe où et à n'importe

quel moment tout en demeurant connectées de façon permanente au groupe classe. Cette nouvelle réalité se doit d'être sérieusement considérée dans la nature des propositions de création communiquée au groupe par l'enseignant qui doit rigoureusement tenir compte des réalités physiques et socioculturelles du milieu et des individus. Dans cette étude, nous avons opté pour une approche curriculaire axée premièrement sur la représentation de soi et du milieu, pour ensuite transiger vers l'action et l'intervention dans ce milieu physique et social. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nos différentes propositions (nos micromissions photographiques) avaient tendance à passer d'un sujet à l'autre de façon à créer un sentiment de variété dans la réflexion sur le milieu des participants. Le but de cette stratégie était de rejoindre le plus grand nombre d'élèves en considérant une variété d'intérêts tout en demeurant à l'intérieur du concept de contexte local, du quartier ou de la ville. Nous passions donc de la rue au transport et du voisinage aux espaces publics dans les semaines où il était question de la présentation de l'espace civique. Plus tard, lorsque notre curriculum d'activités arrivait dans ses dernières semaines, nous avons abordé les problématiques de la sécurité, de la propreté et de la vie culturelle dans une perspective axée sur l'appréciation de ces éléments de l'espace civique.



Figure 31



Figure 32



Figure 33

Figure 31 à 33 : Les trois micromissions de la thématique *Changer mon quartier*

La mobilité comme espace d'apprentissage

Notre programme s'est donc efforcé, tout au long de son exécution, de se déployer dans cet espace physique réel qu'est le cadre civique d'existence des participants. Les rencontres de groupe bihebdomadaire qui s'exécutaient en un lieu et un temps bien précis représentaient un point de ralliement où s'opéraient les mises à jour des objectifs du projet et où les interactions reliées aux publications photographiques des élèves étaient complétées. L'espace virtuel quant à lui, jouait le rôle du canal de communication permanent entre les participants de l'étude. C'est précisément lui qui représentait cette présence constante du groupe classe dans l'esprit des individus, qui maintenait actives les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement communs. Il s'agissait d'une connexion permanente et ubiquiste entre les participants du projet. Cet élément représente le cœur de notre étude. Nous avons clairement constaté que c'est justement cette notion de connexion virtuelle et de mobilité dans l'espace qui a joué le rôle le plus significatif quant à la motivation des élèves à prendre part au projet et quant à leur engagement dans tous les processus qui en ont découlé. À la lecture des réponses aux entrevues de conclusions des participants, il ressort distinctement que l'éclatement spatial de l'espace d'apprentissage et d'enseignement est un aspect qui les a motivés à s'engager dans les projets de formation proposés. Mettons en lumière les différentes sorties qui se sont déroulées à l'intérieur de notre calendrier d'activités : la sortie organisée par les élèves eux-mêmes, les deux visites le Vieux-Montréal de même que la promenade dans le quartier. Ces sorties ont représenté les faits saillants de notre calendrier aux yeux d'une majorité d'élèves actifs.

Martin : - As-tu des suggestions pour améliorer l'application et la rendre plus utile dans le contexte où nous l'avons utilisé ?

Ldecarie : - Faire plus de sorties.

Martin : - As-tu apprécié la sortie dans le quartier ?

Ldecarie : - Oui, ça j'ai aimé ça, c'était le fun, pis à Montréal aussi, ça c'était le coup de coeur. C'est parce que, des fois, on prend pas le temps de sortir, d'aller se promener, de prendre des photos, là ça nous permet d'le faire, pis on voit la vision différentes des autres en même temps, les autres vont pas regarder la même chose que toi. Tu peux être 10, les 10 vont peut-être même pas regarder à la même place, là. Des fois, on manque des choses que les autres captent et vice-versa.

Drop665 : - C'était plus facile lors des sorties, juste prendre des photos, comme ça, quand ça m'inspire, sur le moment, là, c'était beaucoup plus intéressant lors des sorties.

Doc_alexg : Au niveau de la sortie, je dirais que tout le monde a fait de très belles photos, toi aussi, tu en avais des belles.

Ces sorties ont représenté de véritables synthèses des apprentissages des élèves, car elles réunissaient l'ensemble des éléments pédagogiques ayant constitué le programme. Les élèves se retrouvaient physiquement dans un espace mobile commun, explorant littéralement cet espace, échangeant au sujet de leurs stratégies de construction d'images et consultant en temps réel le babillard de l'application où étaient instantanément publiés les contenus de chacun.



Figure 34

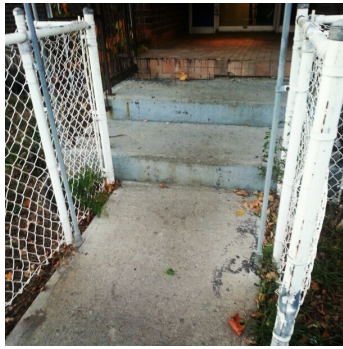


Figure 35



Figure 36



Figure 37



Figure 38



Figure 39

Figure 34 à 39 : Promenade dans le quartier



Figure 40



Figure 41



Figure 42



Figure 43



Figure 44

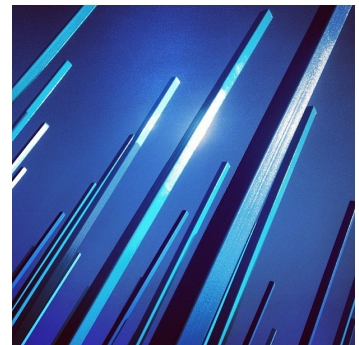


Figure 45

Figure 40 à 45 : Sortie dans le Vieux-Montréal

C'est à travers les contenus issus de ces différentes sorties que nous pouvons observer le plus clairement le résultat de leurs apprentissages artistiques, esthétiques, éthiques ou civiques. Les discussions soulevées autour de ces situations photographiques étaient tenues en temps réel, au moment même de leur exécution sur place et en face du sujet. À la suite de ces observations, nous avons conclu que la sortie, c'est-à-dire le mouvement dans l'espace, représente une composante essentielle au curriculum d'enseignement se basant sur les technologies mobiles. Ainsi, le groupe classe n'a plus nécessairement à se réunir systématiquement dans le temps et le lieu donné qu'est la classe traditionnelle. La classe se transforme en un événement ponctuel dans lequel l'éducateur et les participants se rencontrent afin d'apprendre les uns des autres à travers un projet comprenant des objectifs communs.

La transcription physique des activités virtuelles

À la suite de cette constatation importante où nous avons réalisé la force de l'impact de la validation des activités virtuelles dans le cadre physique réel, nous comprendrons que ce principe s'applique aussi à d'autres dimensions du projet. Nous observerons donc les mêmes dynamiques, les mêmes retours et les mêmes transferts au sujet des travaux photographiques eux-mêmes. Nous avons remarqué qu'il a été favorable de procéder à l'impression et à la diffusion des contenus photographiques du projet en dehors du cadre virtuel dans lequel ils étaient jusque-là confinés. Dès le moment où les élèves ont participé aux sorties de groupe, ils ont généré plusieurs photographies desquelles ils étaient particulièrement fiers et qu'ils désiraient exposer. En nous tenant uniquement aux principes des apprentissages d'ordre esthétique, nous comprendrons que le fait de transférer les images des élèves sur papier a exercé une fascination de ces derniers envers leur propre travail et ceux de leur collègue.

Nous avons aussi compris l'importance du principe du renforcement positif dans le contexte du travail d'enseignement auprès de clientèles en difficulté. L'exercice de l'exposition est directement venu œuvrer à ces fins. Le fait de prendre part à la conception et la préparation d'une exposition de groupe a agi positivement sur l'engagement des élèves envers le projet.

De plus, il a été évident que dès le moment où le rythme des activités a baissé sur l'application virtuelle, le projet a très rapidement pris fin. Lorsque les micromissions photographiques ont cessé et lorsque les publications des participants ont diminué, une réaction en chaîne s'est produite et il n'y avait plus aucune activité sur le babillard après seulement quelques jours. Il en a été de même au niveau des rencontres de groupe. Nous comprendrons ici encore une fois que le temps de réponse et de réaction est extrêmement important dans ce contexte. Dès le moment où les interactions ont diminué, le projet a abruptement pris fin. Toutefois, les constatations, que nous faisons ici, font état de la vivacité avec laquelle le projet s'est remis en marche lorsqu'il a été question d'imprimer les contenus destinés à l'exposition.



Figure 46 : Exposition des participants à la Commission scolaire Marie-Victorin

Encore une fois, les participants ayant démontré un taux de participation élevé se sont manifestés afin de prendre part au montage de l'exposition. L'auto motivation, le renforcement personnel, la reconnaissance de leur pair et du personnel enseignant de l'établissement ont décidément joué pour beaucoup dans la construction d'un sentiment de confiance et de compétence quant à l'ensemble de leur démarche scolaire.

Chapitre 5 : Conclusion

Introduction

Dans ce travail, nous avons abordé d'un point de vue théorique et d'un point de vue pratique les nouveaux enjeux du développement curriculaire dans le contexte de l'éducation artistique médiatisée par les technologies de la mobilité. Nous nous sommes interrogés sur les nouveaux mécanismes d'apprentissage et d'interaction des premiers adolescents de cette génération du numérique. Non seulement, ces jeunes apprennent-ils et communiquent-ils principalement par des moyens médiatiques électroniques, que s'ajoute déjà aujourd'hui une nouvelle propriété à la dynamique, celle de la mobilité. L'engagement social et la motivation scolaire de ces jeunes ne s'expriment plus dans le même langage que celui des générations précédentes et cela impose aux chercheurs des sciences de l'éducation de se pencher sur les nouveaux mécanismes à l'oeuvre afin de proposer des approches cohérentes avec le contexte actuel. Cette étude a donc choisi d'aborder directement cette problématique en proposant un curriculum éducatif artistique se basant sur l'utilisation des appareils mobiles et des applications en médias sociaux. Rappelons aussi que ce projet s'est inscrit dans une entreprise plus large où il est question de concevoir et de produire une application informatique mobile dans laquelle seront incarnés les principes pédagogiques clés que nous avons ici identifiés. Outre ces principes pédagogiques, nous avons aussi identifié des circonstances précises pour une implémentation curriculaire réussie et efficace. C'est pourquoi nous insistons encore une fois sur le caractère intégré et réel de cette étude au sens où tout ce dont nous faisons état ici a été mis à l'épreuve dans un contexte réel d'enseignement auprès d'adolescents à risque d'un centre d'éducation pour adultes. Ces jeunes ont représenté pour nous les experts en utilisation des technologies mobiles et en réseautage sur des

applications en médias sociaux. L'ensemble de leur parcours de même que leur statut particulier d'élève en difficulté a représenté un atout supplémentaire pour notre recherche qui visait à identifier les caractéristiques engageantes d'un curriculum d'enseignement des arts. La nature volontaire et parascolaire de nos activités est aussi venue agir à titre de preuve au sujet de la pertinence et de l'efficacité des moyens et des méthodes que nous avons mis en place.

Comme Castro(2010) le mentionne en faisant référence aux écrits de Delacruz (2008), une part importante des recherches en médias sociaux doit nécessairement s'attarder à identifier ce qui importe pour ces adolescents. Quelles sont leurs préoccupations? Qu'est-ce qui les intéresse et comment s'intéressent-ils? L'intérêt authentique de l'apprenant a représenté pour nous une notion fondamentale lorsque nous avons cherché à comprendre comment ces jeunes parviennent à s'engager dans des processus communicationnels. Puis, lorsque ces communications se sont entamées, comment les caractéristiques technologiques propres de ces nouveaux outils médiatiques ont-elles influencé les interactions? Quel a été le rôle de l'éducateur au sein de ces nouveaux espaces d'apprentissage qui se sont construits de façon indépendante à l'intérieur même du groupe que nous avons constitué? Des notions, telles la collaboration et la coopération, ont repris dans ce contexte un sens nouveau. L'organisation et la gestion de la classe s'opèrent aussi différemment en conséquence de ces changements. L'éducateur est aussi dans une position où il doit opérer un retour sur ses pratiques et sur son rôle au sein de ces nouveaux espaces d'apprentissage.

À l'intérieur des systèmes complexes que sont ces nouveaux espaces d'apprentissage, les chercheurs doivent considérer une multitude de données et de codes. Qu'il s'agisse des pratiques

communicationnelles, des langages ou des productions de contenus, les schèmes d'interactions sont à redéfinir. Cela entraîne même des changements aux cœurs des disciplines où ont lieu les apprentissages et les enseignements. Le domaine de la création artistique doit donc aussi redéfinir certains de ces axiomes fondamentaux dans le but de présenter des analyses et des schèmes de fonctionnement cohérents au contexte médiatique contemporain. C'est finalement la variété de ces enjeux qui ont été pris en compte dans le cadre de cette étude. C'est plus précisément les enjeux propres au développement et à l'implantation d'un curriculum qui ont généré des réflexions qui ont produit, à leur tour, des conclusions au sujet de ce nouveau type d'espace d'apprentissage et d'engagement.

Sommaire

Chapitre 2 : Le cadre référentiel

Dans le chapitre du cadre référentiel, nous avons premièrement théorisé au sujet de la définition des jeunes à risques. Quelles sont les caractéristiques qui les distinguent? D'où proviennent-ils et quelles sont les mesures mises en place afin qu'ils soient en mesure d'atteindre leurs objectifs scolaires, professionnels et civiques? Les statistiques nationales et provinciales ont démontré une hausse de ce type de clientèle depuis les changements apportés par la réforme éducative du début de la décennie (Dion-Viens, 2010). Nous avons identifié les facteurs généraux qui entraînent des difficultés chez l'adolescent à poursuivre un parcours régulier. C'est précisément ce concept de parcours régulier qui nous est apparu comme une cause importante de l'échec de cette clientèle qui se développe plutôt à travers des profils et des trajectoires diverses ne cadrant pas nécessairement avec les parcours institutionnels en place. Nous avons retenu l'importance de créer des liens personnalisés entre ce type

d'apprenant et les adultes en place dans les institutions qui les accueillent (Pariser, 2011) afin de permettre à ces jeunes d'obtenir le « passeport social » (Tourrilhes, 2008) dont ils auront besoin pour passer du statut d'élève en difficulté à celui de citoyen adulte professionnel. La motivation scolaire nous a semblé aller de pair avec l'engagement civique et l'intégration socioprofessionnelle. Ce sont ces enjeux sociaux qui sont venus justifier la pertinence des objectifs de notre étude.

Nous nous sommes ensuite penchés sur les contextes et les programmes éducatifs qui mettent en œuvre de nouvelles approches pédagogiques afin d'éduquer ces clientèles. Comme Tourrilhes (2008) et Dubet (1994) l'ont souligné, c'est au sein d'espaces intermédiaires que ces jeunes sont en mesure de développer et de réaliser leur propre expérience de socialisation et de scolarisation. Il a donc été logique de poursuivre notre analyse référentielle en nous penchant sur les espaces d'apprentissage et d'enseignement issus du domaine de l'éducation artistique. Dans cette section, nous sommes revenus sur les fondements culturels et institutionnels de cette discipline éducative pour constater sa nature globale et intégrée (Lahmi, Chambord, 1982). Selon plusieurs chercheurs et théoriciens auxquels nous nous sommes référés dans ce chapitre, l'éducation artistique est en mesure d'aborder les défis sociaux auxquels les individus contemporains font face aujourd'hui suite aux changements entraînés par l'arrivée des médias électroniques. Dans une époque où l'individu contemple lui-même le reflet numérique de son identité, il est impératif d'aborder les enjeux touchant à la création et à la construction d'images médiatiques. Force est de constater aujourd'hui que les technologies numériques représentent un aspect incontournable dans l'analyse des phénomènes touchant les mécanismes de socialisation et d'interaction des adolescents. Même si de nombreuses études s'accordent pour reconnaître cette situation, nous avons constaté que peu de recherche aborde de

front l'implantation de programmes et de curriculums éducatifs présentant une compréhension approfondie des implications de ces nouveaux mécanismes (Luot, Hammers et Lemonnier, 2010; Leinonen, 2005).

Les cyberapprentissage artistiques représentent aujourd'hui un point de départ cohérent et pertinent à partir duquel nous sommes en mesure d'aborder les notions de motivation scolaire et d'engagement académique des adolescents. La culture participative (Jenkins, 2006) réorganise les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement (Castro, 2012). De nouvelles pratiques émergent de ces phénomènes qui prennent naissance au sein des regroupements virtuels. Nous avons constaté dans cette section que les technologies doivent être mises à profit par les éducateurs qui pourront les utiliser afin d'entrer en contact avec les espaces collaboratifs des jeunes et ainsi provoquer et stimuler l'interaction autour des objets d'apprentissage. Mais des transitions importantes sont à prévoir chez les éducateurs. Ces derniers doivent accepter de devenir des apprenants permanents s'ils veulent être en mesure d'entrer en contact et de prendre part aux dynamiques de ces nouveaux espaces (Castro, 2012; Weib, Bader, 2010). Soulignons encore une fois qu'au cœur de ce nouveau contexte, les rôles sont modifiés de part et d'autre, et chaque individu est un pair apprenant et enseignant auprès de ses collègues avec qui il partage ses intérêts et son expérience (Castro, 2012; Jenkins, 2006).

Depuis quelques années, c'est le concept des apprentissages mobiles qui s'est ajouté à celui des cyberapprentissage. Tout comme ç'a été le cas pour l'évaluation des effets des médias électroniques sur les dynamiques pédagogiques, peu a été fait jusqu'à aujourd'hui pour proposer des curriculums et des méthodes d'interventions adaptées à ce nouveau contexte (Kekwaletswe, 2011). En plus de l'accès

aux ressources illimitées de l'Internet, c'est désormais en tout temps et en tout lieu que l'utilisateur est en mesure de consulter et de produire des contenus numériques. Ce nouvel état de fait entraîne aussi son lot de conséquences pour les communications, les interactions, les apprentissages et les enseignements. Revenons à ce sujet sur le principe de l'action située. Dans le contexte des apprentissages mobiles, chaque action, intervention ou communication est fondamentalement située en lieu et en temps dans un contexte précis de l'existence réelle. Les apprentissages deviennent donc des connexions entre l'individu et des environnements, des situations ou d'autres individus ou groupe d'individus (Kekwaletswe, 2011).

C'est à travers des structures décentralisées que l'apprenant navigue d'un espace à un autre au gré de ses propres intérêts. Ce principe est rehaussé par le fait que l'individu doit nécessairement présenter un intérêt personnel authentique pour prendre part aux activités d'un groupe quelconque. Contrairement aux contextes éducatifs traditionnels, les apprentissages n'imposent aucune contrainte de temps, de lieu ou d'objet à l'apprenant. C'est lui-même qui, désormais, constitue et poursuit son propre parcours expérientiel. Cette constatation nous fait réaliser le potentiel de renforcement des structures démocratiques de telles dynamiques communicationnelles. Selon Rheingold (2008), un tel environnement permet à chacun de devenir « un vecteur important de changement social et politique ».

De la mobilité de l'apprenant découle aussi le principe des apprentissages ubiquitaires. Outre sa capacité à s'effectuer en tout temps et en tout lieu et à aborder toute discipline éducative, ce principe présente la capacité d'engager et de motiver les participants à prendre part à leurs apprentissages. Ces

derniers personnalisent leur interface numérique d'interaction avec les situations auxquelles ils sont confrontés. Un espace dualiste vient à se créer entre la sphère individuelle de l'apprenant (son identité virtuelle à partir de laquelle il entre en interaction au sein de différents groupes) et les sphères collectives des différents groupes d'apprentissage. L'apprenant alterne alors entre ces deux espaces où surviennent de diverses manières ses apprentissages (Shin, Norris, Soloway, 2011, p 31; Luchini, Quintana, Soloway, Krajcik, 2002). Une telle approche favorise la gestion individuelle de l'apprenant qui n'a plus à réapprendre et à se réadapter à des systèmes de fonctionnement collectifs comme dans la classe traditionnelle où il doit mettre de côté ses méthodes personnelles de fonctionnement.

Notre analyse référentielle se poursuit en présentant la théorie des systèmes complexes, car nous avons considéré les nouveaux espaces d'apprentissage comme tel. Nous nous sommes référés aux travaux de Morin (1982) et de Sumara (2006) afin de décrire en quoi leurs théories entrecourent les bases de nos propositions. Comme Castro le mentionne (2009a), les nouveaux espaces d'apprentissage qui se constituent parmi les utilisateurs de technologies numériques mobiles sont des systèmes complexes à l'intérieur desquels se construisent des dynamiques adaptatives et contextuelles. C'est par les observations de ces dynamiques que nous avons constitué les principes pédagogiques de base de notre curriculum. Ce sont les mécanismes naissants entre les participants de notre groupe d'intérêt qui ont informé, en temps réel, la construction des directives et des activités d'apprentissage communiquées par l'éducateur-chercheur. Ces dynamiques continues d'échange entre participants et guides du projet ont créé ce que les théoriciens des systèmes complexes appellent le phénomène de la rétroaction, le *feedback*. C'est de ce phénomène de va-et-vient continu et de contribution ajoutée de tous les participants que sont issus les éléments les plus significatifs des échanges et des mécanismes

d'adaptation à l'intérieur du groupe.

Les dernières sections du cadre référentiel se penchent avec plus de précision sur les principes de développement et d'implantation curriculaire dans le contexte numérique et dans le contexte numérique mobile. À cet effet, les principes de flexibilité, de décentralisation et de personnalisation sont revenus dans les analyses. Efland (1995) suggère un modèle constructif de coopération entre les différentes instances impliquées qui seraient en opposition au modèle traditionnel de transmission magistrale des savoirs. Sweeny (2004) parle, pour sa part, de l'éveil d'un sens critique en face de la fonction de base des médias numériques qui est de simuler la réalité. À cet effet, il suggère que l'éducation artistique doit, dans ses enseignements, entamer une réflexion au sujet de cette tendance à visualiser l'expérience. Nous avons constaté la pertinence de mettre en pratique de telles réflexions dans le but de développer un point de vue critique au sein même de la culture de l'image numérique. D'autres chercheurs tels que Horstmann et Kerr (2010) font des parallèles entre le développement curriculaire et le développement des structures des jeux vidéos. Selon eux, les programmes éducatifs doivent s'inspirer de certains aspects provenant de l'univers du jeu vidéo. Ce sont plus précisément les notions de plaisir, d'immersion et de défis propres à ces univers qui pourraient présenter des caractéristiques favorables à la construction d'un curriculum numérique engageant et motivant pour les élèves. Ils insistent aussi sur la nature multimédiatique des langages avec lesquels les utilisateurs entrent en relation avec le système et avec les autres utilisateurs. La dimension visuelle et auditive des langages permet aux utilisateurs de se faire une compréhension contextualisée et situationnelle des données qui leur sont transmises. D'un autre côté, Krug identifiait déjà en 1997 que les activités individuelles à l'intérieur d'un regroupement virtuel étaient largement tournées vers l'identification et

la construction identitaire. Étant donné que la construction individuelle s'opère différemment dans le cadre médiatique, nous avons aussi compris que les dynamiques relationnelles entre les individus sont affectées (Krug, 1997). Un enseignement qui s'opère à l'intérieur de ces espaces doit donc nécessairement tenir compte de ces notions d'identité et de construction sociale.

Le chapitre de cadre référentiel se termine avec la section sur le curriculum d'enseignement mobile. Ici, nous nous sommes penchés sur les principes de la construction d'un espace personnel d'apprentissage en plus d'aborder la notion d'alternance entre sphère privée et sphère collective. L'utilisation d'appareils mobiles permet à l'élève d'être un apprenant permanent au même titre que les autres membres de son groupe. C'est à travers l'utilisation d'une multitude d'applications qu'il théorise et transforme en apprentissages ses expériences quotidiennes. Au sein d'un tel espace, il est aussi amené à se créer lui-même. C'est à travers la double identité virtuelle qu'il s'est constituée qu'il interagit avec des situations, des personnes ou des environnements. Encore une fois, ce seront des groupes d'intérêts et de leur expérience commune que jailliront les savoirs et les apprentissages. L'aller-retour entre la sphère individuelle et collective demeure donc, ici aussi, une dynamique représentative des mécanismes pédagogiques à l'oeuvre. Finalement, plusieurs auteurs reviennent sur la nécessité d'avoir une administration forte, des éducateurs compétents et une formation continue en ce qui concerne l'utilisation de ces nouveaux outils didactiques. La confiance de même que le sentiment de compétence des instances en place jouent un rôle déterminant dans les façons avec lesquelles les curriculums d'enseignement seront implantés. Le succès de ces derniers dépend de l'ouverture et de l'interactivité que les chercheurs seront capables d'y insuffler, car les élèves sont déjà des utilisateurs actifs de ces moyens de communication. Malgré la capacité des technologies mobiles à faciliter le contact entre et

auprès des étudiants d'aujourd'hui, beaucoup reste à faire en terme de développement curriculaire et en terme de développement informatique afin de mettre en place des structures pédagogiques motivante et engageante pour les élèves, qui seront aussi sécuritaires et adaptées aux enjeux éducatifs et communicationnels qu'ils invitent.

Chapitre 3 : La méthodologie

Dans le chapitre 3, nous avons procédé à la présentation et à la définition de la méthodologie de recherche le « *Design-based Research* ». Suite à ces explications, nous avons présenté les caractéristiques des participants de l'étude, après quoi nous avons entamé la troisième section de ce chapitre qui a compris l'énumération des différentes étapes de la procédure de la recherche. Nous sommes ensuite revenus sur le données que nous avons collectées, pour terminer avec l'explication des méthodes d'analyses que nous avons employées pour formuler nos résultats.

Rappelons premièrement que le *Design-based-Research* est une méthodologie de recherche « systématique, mais flexible » visant à améliorer les pratiques éducatives à travers « l'analyse itérative, le développement et l'implémentation basés sur la collaboration entre chercheurs et intervenants dans un contexte réel » (Wang, Hannafin, 2005, p. 8). Nous avons choisi cette méthodologie particulière, car elle nous a permis d'opérer des retours directs dans le curriculum au cours des activités de recherche. Elle nous a aussi permis d'oeuvrer à l'élaboration de principes théoriques sensibles au contexte des travaux (Wang, Hannafin, 2005, p. 8). L'implantation du curriculum de même que la nature appliquée des travaux qu'on y retrouvait nous ont poussés à opter pour cette méthodologie qui nous a permis, entre autres, de faire preuve d'interactivité et de flexibilité (Wang, Hannafin, 2005). Le dernier

argument ayant opté en faveur de cette méthodologie fut le nombre important de facteurs à considérer au regard de nos objectifs. Rappelons que nous avons, dès le départ, formulé l'objectif de concevoir et d'appliquer des principes théoriques et pratiques d'éducation artistique médiatisée par les technologies mobiles dans le but d'encourager la motivation académique et l'engagement civique des participants. Cette méthodologie nous a permis de revenir opérer des changements dans nos approches au fur et à mesure que nous avons considéré certaines données. Ces processus itératifs ont été essentiels à la création du curriculum, mais surtout à son implantation continue dans un cadre réel.

La section suivante du chapitre s'est penchée sur les caractéristiques des participants à la recherche. Quelles sont leurs caractéristiques communes? Quels éléments sont-ils pertinents à mentionner au sujet de leur parcours scolaire préalable? Pourquoi nous sommes-nous adressés à cette clientèle particulière? Nous comprendrons premièrement ici que la clientèle des jeunes qui fréquentent le secteur de l'éducation des adultes a été très représentative des clientèles de jeunes à risque. Décrochage scolaire, divers profils d'élèves en difficulté, risque élevé d'abandon sont des caractéristiques qui s'appliquent à l'ensemble des adolescents qui fréquente ce secteur éducatif. De plus, nous avons considéré le *Centre des 16-18 ans*, car cet établissement propose aux élèves le programme d'éducation artistique de la *Cité des arts*. Les jeunes bénéficiaient donc déjà d'une plateforme d'accès aux arts numériques. Cette notion aura été importante pour nous au sens où les participants qui se sont impliqués dans l'étude sont ceux qui ont démontré un intérêt véritable de participation. Nous avons anticipé que de présenter cette étude dans un établissement n'offrant aucune structure parascolaire aurait biaisé notre recherche de par le fait que les participants se seraient faits plus nombreux par simple curiosité de participer à un projet sortant des normes

habituelles. Nos recherches se sont inscrites naturellement dans l'offre de service de la *Cité des arts* et ce sont les élèves qui ont démontré un intérêt prononcé qui se sont engagés dans le projet.

Dans la section sur les procédures de recherche, nous avons premièrement expliqué les différentes étapes d'implantation du projet dans un établissement scolaire régulier. Nous sommes revenus sur les démarches administratives ayant mené à l'accueil du projet par le *Centre des 16-18 ans* pour enchaîner avec la description du rôle des différents partenaires qui ont encadré les travaux de recherche. Nous avons expliqué le rôle des comités de développement pédagogique de l'éducation des adultes, des ressources technologiques ainsi que des acteurs communautaires locaux ayant soutenu financièrement les activités de l'étude. C'est le cadre d'implantation de la recherche que nous avons ensuite décrit pour revenir de façon détaillée sur l'ensemble des aspects que les chercheurs ont coordonné jusqu'au début des activités de recherche. La dernière section des procédures est revenue sur les différentes étapes de recherche ayant été réalisées auprès des participants. Du recrutement jusqu'à l'exposition des travaux en conclusion de la première phase de cette étude, nous avons procédé à l'explication détaillée des différentes étapes des travaux de recherche.

Les dernières sections du chapitre de la méthodologie traitent des données recueillies durant les travaux de l'étude. Nous avons passé en revue l'ensemble des documents qui ont constitué les sources de données de la recherche. Le journal de bord, les entrevues d'introduction et de conclusion des participants, leurs images et leurs publications, les documents photographiques faisant état des activités de classe représentent l'ensemble des sources de données qui ont été définies dans cette section. Nous avons complété le chapitre de la méthodologie avec l'explication des processus

d'analyses qui ont eu cours jusqu'à la formulation des résultats. C'est principalement en suivant les méthodes analytiques qualitatives propres à la recherche-action que nous avons procédé à l'analyse des différentes sources de données. Chacune des sources a d'abord été analysée de façon individuelle avant que les constatations et les résultats qui ont émergé soient comparés aux résultats des autres sources. Durant ces étapes, nous nous sommes référés aux méthodes de triangulation des données dans le but d'identifier les récurrences et dans le but de valider nos conclusions.

Chapitre 4 : Les résultats

Dans le chapitre 4, nous avons structuré nos résultats sous deux grandes catégories. Premièrement, nous avons présenté les principes théoriques et pratiques de développements curriculaires mobiles pour la construction d'un programme artistique engageant et motivant pour les jeunes à risque. Deuxièmement, nous avons présenté les considérations larges au sujet de l'implantation d'un curriculum mobile auprès des adolescents. Dans ces deux grandes catégories, nous avons subdivisé nos résultats en plusieurs sections se penchant sur chacun des aspects de notre question de départ. La première catégorie des résultats de ce chapitre a présenté les principes ayant stimulé les élèves à s'engager dans le projet de recherche tandis que la deuxième a présenté les principes ayant participé au maintien de la motivation des participants durant les recherches.

Parmi les éléments ayant stimulé les élèves à s'engager dans le projet, nous avons d'abord observé la dimension volontaire de ce projet éducatif. Ce premier résultat fait état de l'intérêt marqué des élèves à participer lorsqu'ils sont en mesure de choisir les projets d'apprentissage auxquels ils désirent prendre part. La liberté d'y entrer sans contrainte et la liberté de quitter sans conséquence ont définitivement

représenté une caractéristique encourageant la motivation intrinsèque des élèves à s'engager d'eux-mêmes dans cette entreprise commune. C'est aussi l'opposition marquée entre cette approche et le contexte scolaire régulier où la totalité du parcours et des procédures est dictée et déterminée d'avance par un programme qui nous a semblé joué en faveur du projet.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans le chapitre de nos résultats, ce libre choix de participation entraîne des conséquences positives au niveau de la relation éducateur-élève. En effet, nous avons constaté, en deuxième lieu, que lorsque l'on reconnaît à l'élève la capacité à faire lui-même ses choix quant à son parcours éducatif et quant aux projets qu'il désire réaliser, cela modifie la dynamique relationnelle entre lui et l'enseignant. Une plus grande reconnaissance lui est accordée et cela vient renforcer son estime de soi ainsi que son sentiment de compétence à mener à bien un projet d'étude.

De plus, notons comme troisième résultat que c'est dans le même ordre d'idée que nous avons considéré les élèves comme des experts en utilisation des technologies mobiles et des réseaux sociaux. C'est en leur reconnaissant ces compétences et ce statut que nous les avons abordés pour la participation à ce projet. Ce qui les a motivés, c'est donc aussi cette idée où ils prenaient part à un projet de recherche qui proposait des objectifs concrets et appliqués, soit la création d'un curriculum à leur image et la création d'une application mobile qui répond à leur besoin d'utilisateur. Ce principe a motivé plusieurs élèves à s'engager dans le projet du fait qu'ils avaient l'impression, justifiée d'ailleurs, de prendre part à un travail d'équipe où les résultats seraient utilement et réellement intégrés dans le contexte de la vraie vie.

Donc si leur participation est libre et que leurs compétences à contribuer à l'avancement des technologies et des programmes curriculaires sont reconnues, nous comprendrons que les dynamiques de groupe ne se sont pas opérées selon des modèles de classe traditionnels. Dans le cas de notre recherche, nous avons constaté que la création d'un groupe d'apprentissage basant ses communications sur l'utilisation des technologies mobiles tend à bouleverser la définition des rôles d'éducateurs et d'apprenants. Comme Castro (2009a, 2009b) et Jenkins (2006) l'ont souligné, c'est par les compétences, l'expérience et l'apport de chacun que seront dictés les rôles au sein de la communauté d'apprentissage. La notion de l'enseignant transmetteur des savoirs est caduque et les savoirs eux-mêmes se définissent autrement. Il s'agit davantage de connexions et d'interactions contextualisées en lieu, en temps et en expérience qui constituent ce que nous reconnaitrons comme des apprentissages. Ainsi, nous avons constaté que l'éducateur occupe un rôle qui s'apparente davantage à celui d'un guide ou d'un aide qui facilite les processus et qui procède à l'organisation et la coordination du groupe au sein de l'institution large de l'établissement éducatif. Ce principe a, une fois de plus, procédé à l'encouragement des jeunes à prendre part à l'étude par le fait qu'ils se retrouvaient dans une dynamique de pair vis-à-vis l'enseignant, contrairement au contexte de leurs activités scolaires régulières.

Le cinquième résultat dont nous avons fait état traite de la notion de plaisir et d'exploration. Les élèves qui ont choisi de participer à la recherche avaient des intérêts envers la pratique photographique, l'utilisation des médias sociaux et l'utilisation des technologies mobiles. Le curriculum de l'étude proposait des activités où les notions d'exploration et de découverte étaient mises de l'avant. Il ne

s'agissait pas d'obtention de crédits ou d'unités scolaires desquelles ils auraient pu avoir besoin dans leur dossier académique, il s'agissait de pratiques exploratoires libres de la photographie, des technologies et des réseaux sociaux. Il y avait du plaisir et de l'amusement à s'engager dans ce projet qui était présenté comme tel. Ce principe nous a semblé fort important à plusieurs niveaux, car nous avons remarqué que les participants ont tendance à mettre l'accent sur les éléments qu'ils apprécient et qui leur procurent du plaisir. De manière générale, nous avons remarqué que les élèves délaissent et ignorent les éléments qui les contrarient ou qui sont négatifs d'une façon ou d'une autre, tandis qu'ils entretiennent un discours soutenu et continu au sujet de leur préoccupation et des éléments qu'ils apprécient particulièrement.

Lorsque nous en venons au sixième élément de résultat, nous constatons qu'il fait suite au précédent de par le fait que ce sont des intérêts qui constituent le ciment du groupe. Dans le cas de notre recherche, c'est la photographie numérique partagée qui a représenté l'élément principal autour duquel les participants ont communiqué, interagi et appris. Ce résultat met en lumière un principe important des cyberapprentissage mobiles, celui de la création de groupes d'intérêts particuliers. Nos données de réponses des entrevues indiquent clairement que les participants désiraient dès le départ effectuer des apprentissages au sujet de l'image numérique. Comment pouvaient-ils contrôler avec plus de précisions les éléments du langage visuel photographique afin de constituer leur identité virtuelle. Les apprentissages du groupe qui ont cours durant la réalisation du curriculum de recherche se sont donc naturellement dirigés vers ces préoccupations. Des mécanismes d'échanges, d'interactions et d'apprentissages ont émergé de façon indépendante et ceux-ci traitaient de la construction de belles et efficaces images numériques. Les recommandations des participants quant à l'amélioration d'une

application mobile potentielle pointaient aussi dans cette direction. Les participants veulent contrôler leur image et veulent développer leurs compétences à manipuler ces images pour l'affirmation de leur identité dans les communications virtuelles.

Le dernier résultat dont nous faisons état pour cette catégorie est celui de l'utilisation des technologies mobiles et des réseaux sociaux. De nombreux participants ont insisté sur le fait que le projet leur a donné l'occasion d'entrer en contact avec des pairs, de faire de nouvelles connaissances et d'interagir en ligne avec une communauté. D'autres participants ont fait état de leur connaissance en technologie numérique et le seul fait d'avoir à manipuler un appareil récent pour exécuter des fonctions à l'intérieur d'un groupe en réseau a représenté une justification suffisante à leur participation. L'accès au réseau mobile de même que l'utilisation d'application normalement interdite dans le cadre scolaire les ont motivés à faire preuve de sérieux dans leur engagement et dans leur utilisation des appareils et des applications.

En ce qui concerne les principes ayant motivé les élèves à demeurer engagés dans le projet, nous sommes penchés davantage sur les caractéristiques curriculaires et sur la nature des situations d'apprentissage propres au contexte de l'enseignement artistique mobile. C'est premièrement le cadre ouvert des activités qui nous a paru être un des éléments encourageant la participation et l'engagement des élèves. Lorsque les procédures ne s'exécutent pas de manière linéaire et que les travaux des élèves informent la création des activités, cela encourage et renforce les dynamiques d'apprentissage par les pairs qui, elles, encouragent la participation soutenue des élèves. Nous avons remarqué que lorsque l'éducateur attend de rencontrer son groupe afin d'identifier les intérêts et les

préoccupations des individus, les propositions qu'il développe par la suite s'intègrent plus naturellement au flot des activités de la communauté. De plus, nous avons remarqué que ce dernier doit lui aussi prendre part activement, tel un apprenant, aux activités qu'il propose afin que sa propre pratique participe à la construction des savoirs communs au même titre que chaque participant.

La dimension identitaire est un autre élément de résultat sur lequel nous devons nous pencher afin de comprendre les processus d'engagement et de motivation dans les cyberapprentissage des adolescents. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces derniers fonctionnent principalement par partage des champs d'intérêt et par affirmation identitaire. Lorsqu'un participant publie une image ou un commentaire sur le babillard du groupe, c'est aussi un message quant à son identité propre. Les contenus qu'ils diffusent sont presque toujours reliés à des processus d'affirmation ou de construction identitaire. Le participant manifeste et partage son individualité au reste du groupe. Ces derniers l'approuveront et le reconnaitront en commentant ou en appréciant son travail. Ce sont de tels processus qui constituent les mécanismes d'apprentissage émergents propres au contexte numérique mobile. C'est pourquoi nous avons conclu qu'il est essentiel d'avoir une part d'identification personnelle à chacun des travaux qui sont proposés. C'est en suscitant leur intérêt et leur personne particulière que l'éducateur sera en mesure d'observer des résultats au niveau de leur participation et de leur engagement.

Un élément qui fait suite à ce résultat est celui de la rétribution. Les participants doivent observer des conséquences directes et quasi instantanées à leur contribution au projet. Nous voulons dire par ici que les mécanismes technologiques doivent supporter les mécanismes de reconnaissance et d'appréciation

qui ont lieu entre les participants à l'étude. Nous avons observé que la fonction « j'aime » à l'intérieur du projet a été abondamment utilisée et que les participants auraient voulu l'utiliser plus en profondeur. Ils auraient aussi voulu aimer les commentaires et les profils des autres participants. Nos résultats suggèrent même que des fonctions supplémentaires pourraient être développées afin de reconnaître et de souligner le travail des participants. Nous pensons ici à toutes formes de systèmes intégrés à l'application qui viendraient directement réagir aux publications des participants afin qu'ils sentent que leur apport est reconnu et considéré, car le retour qu'ils obtiennent de leurs actions joue pour beaucoup dans le maintien de leur intérêt.

Nous revenons finalement au sujet des résultats de cette section sur le principe du lien tutoral individuel. Comme certains chercheurs l'ont souligné, l'utilisation des technologies numériques mobiles provoque la création de deux espaces d'apprentissage chez l'élève, un privé et un autre public. C'est de la sphère privée que nous parlons ici, car les multiples moyens de communication issus de ces technologies permettent à l'éducateur d'entretenir un lien individuel de meilleure qualité avec ses élèves. Les communications s'opèrent de diverses manières, mais c'est surtout l'établissement d'un canal permanent de communication qui mène les interactions à un autre niveau. L'éducateur bénéficie d'une communication ubiquiste avec le participant et ce lien, s'il est géré convenablement, participe à l'entretien de la motivation et de l'engagement de l'élève.

La dernière catégorie de nos résultats se penche sur l'observation de principes larges dans l'implantation d'un curriculum artistique mobile. À ce sujet, nous avons observé plusieurs caractéristiques qui encouragent la motivation et l'intérêt des participants. Mentionnons d'abord la

liberté d'action qui leur est accordée. Le curriculum ne leur imposait pas une séquence participative prédéterminée. Ces derniers étaient libres de réaliser les activités photographiques qu'ils désiraient. Ils étaient seulement encouragés ou invités à prendre part aux propositions formulées par l'éducateur-chercheur. Nous avons observé que de leur laisser une telle latitude encourageait une observation plus stricte de ce qui était proposé par l'éducateur. Ensuite, nous avons constaté une transition au niveau des langages. Les médias traditionnels étaient absents du curriculum et c'est à travers des communications multimodales que les échanges étaient réalisés. La feuille de papier et la directive textuelle ne figuraient pratiquement pas dans nos procédures. Ce sont des images, des discussions, des titres, des commentaires écrits et des messages textes qui ont constitué les moyens de communication entre les participants eux-mêmes et entre l'éducateur et les participants. C'est principalement à travers le langage visuel parfois enrichi de titres que les propositions de création ont été formulées aux participants. Nous avons constaté que cette simplification des communications officielles du projet a encouragé une meilleure compréhension et une motivation plus prononcée des élèves à l'endroit des objets d'apprentissage.

Ensuite, c'est l'alternance entre des rencontres physiques et des communications virtuelles qui a constitué un élément d'encouragement, de maintien de l'intérêt et de motivation des participants. Nous avons constaté que, tout comme dans le principe du retour propre aux systèmes complexes, c'est le va-et-vient entre ces deux espaces distincts qui a stimulé l'intérêt des participants. Les échanges physiques et réels encourageaient la participation sur le babillard virtuel, tandis que la richesse des activités de création en ligne entraînait un meilleur taux de participation aux rencontres physiques. L'espace d'engagement de cette communauté d'apprentissage s'est donc situé dans cette zone de

tension entre ces deux environnements.

Nous avons finalement reconnu un principe qui nous semble logique lorsque vient le temps d'identifier les caractéristiques curriculaires qui renforcent la participation des élèves à un groupe d'apprentissage mobile, le principe même de la mobilité spatiale et temporelle. Nous avons constaté que si nous appliquons rigoureusement les avantages des technologies mobiles, la classe ne se déroule plus dans un lieu et un temps précis et arrêtés. Nous parlons de mobilité, donc de mouvement dans l'espace. Dans le projet, ce principe s'est manifesté à travers l'organisation spontanée de sorties et d'excursions au coeur même de notre objet d'apprentissage, l'espace civique. Les participants ont insisté sur ce point, ce sont les sorties de groupe qui ont représenté pour eux les activités les plus significatives dans tous le projet. C'est durant ces sorties qu'ils ont abordé collectivement et individuellement des réflexions sur les enjeux du projet. L'ensemble des pratiques se déroulait simultanément en étant documenté en temps réel sur le babillard de l'application. De telles constatations bouleversent considérablement les principes d'organisation et de gestion de classe. C'est aussi au sein de ces espaces mobiles que nous avons observé l'émergence de nouveaux modèles d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement.

Recommandations

À la suite du sommaire de nos résultats, nous procéderons finalement à l'énonciation de nos recommandations. Toujours en demeurant à l'intérieur des perspectives de nos questions de recherche, nous formulons ici des recommandations curriculaires d'ordre théorique, pratique et technique. Ces recommandations visent à éclairer la conception, le développement, la création et l'implantation de curriculums artistiques mobiles destinés à encourager la motivation scolaire et l'engagement social des adolescents en général et plus précisément des jeunes à risque.

Ainsi, cinq recommandations d'ordre théorique sont à formuler :

- La liberté de l'apprenant.
- L'enseignant est un apprenant et les apprenants sont des enseignants.
- La notion de construction identitaire comme fondement des propositions de création.
- Un projet curriculaire concret et intégré à un contexte réel.
- Reconnaissance et rétribution de l'apport des participants.

Quatre recommandations d'ordre pratique :

- La mobilité comme espace d'apprentissage.
- Travailler avec des groupes d'affinités existants.
- Partir en terrain vierge.
- L'instantanéité des temps de réaction.

Quatre recommandations d'ordre technique :

- S'assurer de la coordination entre administration scolaire et services informatiques.
- Favoriser les services des réseaux mobiles.
- Une connaissance approfondie des plateformes utilisées par les jeunes.

Les recommandations d'ordre théorique :

La liberté de l'apprenant

Tel que cela a été mentionné dans le chapitre de nos résultats, l'éducateur accordera plusieurs types de liberté à l'apprenant. Liberté de prendre part au projet, liberté de participer comme il l'entend, liberté de quitter le projet s'il le désire. De telles pratiques encourageront la participation des élèves de par le fait qu'elles suppriment la pression exercée sur l'élève par les attentes à son endroit. Nous retenons aussi l'absence de contraintes et de procédures obligatoires. Dans plusieurs contextes, l'élève est invité à prendre part. En lui accordant ce droit, on lui reconnaît une certaine autonomie et c'est à partir de ce principe qu'il s'engagera volontairement et de façon enthousiaste.

L'enseignant est un apprenant et les apprenants sont des enseignants

Nous faisons ici référence au nouvel espace d'apprentissage par les pairs qui se construit au sein des communautés numériques d'intérêt. Il est recommandé à l'éducateur responsable de considérer cet aspect lorsqu'il développe le curriculum d'activités, mais surtout lorsqu'il réalise et coordonne les activités dans le groupe. Il s'agit de se positionner comme faisant partie intégrante du groupe d'apprenants. Ce sont les apprenants qui s'enseigneront entre eux les éléments qu'ils auront déterminés comme représentant leurs préoccupations. Dans ce contexte, l'éducateur est un guide ainsi

qu'un pair aidant. Ce principe a des répercussions à tous les niveaux de l'intervention pédagogique au sens où ces changements s'appliquent à son rôle en général. Il est ainsi en mesure d'entreprendre lui-même une démarche d'apprentissage en observant et en interagissant avec ses élèves. Sa pratique de l'enseignement en est modifiée de même que son positionnement en face des objets d'apprentissage.

La notion de construction identitaire comme fondement des propositions de création

Aborder de front un élément extérieur à l'identité d'un élève peut s'avérer défavorable à son engagement. Il est recommandé de baser les activités d'apprentissage que sont les propositions de création sur le principe de l'affirmation et de la construction identitaire. Il en est ainsi, car nous avons constaté que c'est le propre des activités des adolescents en ligne sur les médias sociaux que de se définir et d'affirmer leur identité. Nous revenons ici aux explications de Sweeny (2004) et de Baudrillard (1981) au sens où nos activités en ligne représentent le double de notre existence réel. Nous avons constaté que c'est en partant de ce principe que l'éducateur est en mesure de diriger l'intérêt et la curiosité de l'élève vers des préoccupations extérieures. Ce concept en est donc un polyvalent si nous le comprenons comme un point de départ à la création et au partage de contenus multimédiatiques en ligne.

Un projet curriculaire concret et intégré à un contexte réel

Contrairement aux approches éducatives où les situations de la vie courante sont simulées et où l'élève manipule des concepts abstraits pour démontrer ensuite sa compréhension des processus à l'oeuvre, nous invitons les apprenants à prendre une part active, directe et appliquée à des projets ancrés dans la réalité. Notre étude a proposé aux élèves la construction d'un curriculum engageant et la conception

d'une application mobile. Les situations d'apprentissage gagnent en pertinence et en intérêt pour les élèves lorsqu'elles entraînent des conséquences et des effets dans des situations courantes de l'existence réelle. L'idée est de ne pas procéder par simulation, mais bien par contribution à une entreprise commune de réalisation qui rejoint la réalité des apprenants.

Reconnaissance et rétribution de l'apport des participants

Si nous contextualisons les activités d'un curriculum, il sera logique de reconnaître l'apport des participants au travail collectif de recherche. C'est pourquoi nous recommandons de conceptualiser dans le curriculum des formes de rétribution aux travaux de l'élève. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces rétributions ne s'expriment pas en rémunération, mais plutôt en reconnaissance des compétences et des efforts investis. Par exemple, si des budgets sont destinés aux différentes ressources d'un projet, il sera favorable d'envisager une part à l'élève dans ces ressources. Si l'élève investit du temps dans un projet, tout comme l'enseignant, il pourra bénéficier de certaines formes de rétribution. Dans le cas de notre étude, elles se sont manifestées sous forme de budget d'impression; les participants ont donc été en mesure de conserver les impressions photographiques de leurs travaux. Un budget était aussi destiné à la nourriture et aux breuvages lors des périodes de rencontres et lors des sorties. Ce sont encore une fois ces petits détails qui agiront comme éléments de reconnaissance de la contribution concrète et véritable des élèves à une entreprise ancrée dans une situation réelle.

Les recommandations d'ordre pratique :

La mobilité comme espace d'apprentissage

Mettre en œuvre un curriculum mobile ne signifie pas seulement utiliser des appareils mobiles. Afin

d'être en mesure d'activer réellement les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage propre à ce type de pédagogie, il est recommandé de faire éclater la notion de la classe et de la déployer dans l'espace et le temps. Comment le fait d'être habilité à demeurer connecté à ses élèves en tout lieu et en tout temps peut influencer la construction du curriculum de façon à véritablement aborder les objectifs d'apprentissage? Notre recherche se proposait d'évaluer la participation citoyenne des élèves dans leur environnement civique. Il a donc été logique de sortir de la classe et de réaliser des excursions dans le quartier afin d'aborder directement cette question avec les participants. L'aspect le plus important de cette recommandation réside dans la capacité de ce type de pédagogie à se contextualiser selon la nature de l'objet d'apprentissage.

Travailler avec des groupes d'affinités existants

Dans l'environnement virtuel numérique, des communautés s'assemblent de façon indépendante et se mettent en œuvre selon des structures qui leur sont propres. Ce sont les intérêts et les préoccupations des individus qui jouent souvent le rôle d'agent coagulant au sein de ces groupes. De l'évolution de ces systèmes complexes émergent de nouvelles dynamiques d'interaction et d'apprentissage qui s'activent parmi les participants de ces espaces. Il est recommandé d'utiliser ces structures émergentes et de les mettre à profit dans la constitution de communautés d'apprentissage mobile organisées. Les pratiques qu'elles ont vu naître de même que les structures organisationnelles qu'elles suggèrent seront en mesure d'agir comme accélérateur des processus de constitution de la communauté d'enseignement et d'apprentissage.

Partir en terrain vierge

Soulignons ici l'importance d'ériger des espaces pédagogiques neufs lorsque vient le temps de constituer les groupes virtuels d'apprentissage. Même si les adolescents possèdent pour la plupart d'entre eux des comptes et des profils sur la majorité des grands réseaux sociaux, nous recommandons que chacun construise un nouveau profil vide sans historique préalable quand est constitué le groupe d'apprenant. Les profils personnels des élèves contiennent souvent des informations confidentielles ou des contenus inappropriés au contexte de classe. De plus, nous pouvons trouver à l'intérieur de leurs groupes sociaux des individus de toute provenance dont l'identité n'est pas confirmée. Nous comprendrons la pertinence de créer de nouveaux profils pour tous les participants lorsqu'il s'agit d'entamer un projet scolaire sur ces plateformes. Les objectifs sont de mettre l'emphase sur la cohésion et la création de nouvelles dynamiques communicatives en plus d'encourager les apprentissages à l'intérieur du groupe.

L'instantanéité des temps de réaction

Dans le même ordre d'idée que la rétribution et la reconnaissance accordées à l'élève, nous devons comprendre que dans le contexte des apprentissages mobiles, la rapidité de réaction et le temps de réponse sont des notions fondamentales. Il est recommandé d'opérer un suivi extrêmement serré des activités de l'application afin de stimuler l'intérêt des élèves par des réponses promptes à leurs propositions, mais aussi afin d'être en mesure d'intervenir rapidement si des situations qui dépassent le cadre des activités du projet étaient amenées à survenir. Nous avons observé que plusieurs participants conservent sur eux l'appareil mobile et développent le réflexe de constamment vérifier si leur travail a été apprécié, revu ou commenté par des membres du groupe. Nous retiendrons de cette observation qu'il

est favorable de fournir un retour immédiat aux publications des élèves afin d'entretenir ce sentiment d'interactivité.

Les recommandations d'ordre technique :

S'assurer de la coordination entre administration scolaire et services informatiques

La plupart des organisations scolaires confient l'entretien et la gestion du parc informatique à un service centralisé des ressources informatiques. Il s'agit d'un secteur indépendant qui répond de l'administration centrale des commissions scolaires lorsque l'on présente, par exemple, la situation au Québec. Nous devons comprendre que des décisions locales prises à l'intérieur d'un établissement par une direction n'ont aucune influence sur la politique de gestion des ressources informatiques. Cela veut dire que même si le personnel d'administration d'un établissement a entériné en totalité l'implantation de nouvelles ressources, des problèmes peuvent survenir lorsque vient le temps de faire des demandes aux services informatiques. Il est fortement recommandé de s'assurer de l'existence de canaux de communication entre l'administration des établissements et l'administration des services informatiques. Une bonne connaissance de la politique d'utilisation des technologies de la commission scolaire de même que de l'application des procédures de celle-ci est fortement recommandée pour le chercheur ou l'éducateur qui désire implanter de nouveaux services.

Favoriser le véritable réseau mobile

Nous faisons ici la différenciation entre un réseau mobile et une connexion sans fil de type Wi-fi. La plupart des établissements scolaires partagent leur connexion au réseau par l'installation de bornes sans fil qui fournissent une connexion Wi-fi à l'intérieur du périmètre de l'établissement. Cette

technologie présente le désavantage d'être localisée dans un espace restreint. Afin d'être en mesure de se déplacer librement dans l'espace civique d'un territoire, il est fortement recommandé de favoriser l'utilisation d'une véritable connexion sans fil. De tels services sont fournis par les grandes compagnies de téléphonie mobile. L'utilisation de ces services permettra aux utilisateurs d'employer la totalité des fonctions propres aux appareils mobiles comme, par exemple, la géolocalisation qui consiste à créer des points de repère sur les cartes géographiques virtuelles d'un milieu. Notons toutefois que l'utilisation d'un tel type de réseau se fait en dehors du périmètre de l'espace virtuel de la commission scolaire et que cela contrevient souvent aux politiques d'utilisation des technologies en place en plus d'entraîner des coûts d'utilisation.

Une connaissance approfondie des plateformes utilisées par les jeunes

Deux éléments sont ici à considérer: premièrement la connaissance des systèmes d'opération des appareils mobiles et deuxièmement la connaissance de l'utilisation des applications en réseau installées sur ces appareils. Watkins (2009) l'a souligné, les adolescents accèdent maintenant à l'Internet par l'utilisation d'appareils mobiles plutôt que par l'utilisation d'ordinateur de bureau. La différence de l'interface de même que la différence dans la perspective d'utilisation de ces appareils doivent être prises en compte par les éducateurs qui développent des situations d'apprentissage se basant sur l'utilisation de ces appareils. Il est aussi recommandé d'entretenir une pratique active sur ces plateformes afin d'être au courant des tendances récentes chez les jeunes. L'évolution et les changements rapides qui surviennent dans ces espaces nécessiteront que l'éducateur devienne aussi un apprenant permanent afin de maîtriser les mêmes outils et les mêmes langages que les adolescents d'aujourd'hui.

Conclusion

Dès mes débuts en enseignement et en développement pédagogique des arts visuels auprès des jeunes à risque, j'ai réalisé le besoin qu'avaient ces adolescents d'être reconnus et d'être considérés par leurs pairs et par leurs enseignants. J'ai aussi compris durant cette période que cette constatation représentait en fait une notion clé au développement des nouvelles approches pédagogiques qui s'entamaient à l'époque à travers l'implantation de la réforme éducative. Le véritable défi de notre système d'éducation est de socialiser les jeunes et de leur fournir un environnement à partir duquel ils seront en mesure de construire leur identité de citoyens tout en s'orientant vers un parcours professionnel. Si ces jeunes recherchent tant la reconnaissance des adultes aujourd'hui, c'est qu'ils ont évolué dans un système éducatif où leurs compétences et leur potentiel n'étaient pas suffisamment reconnus et sollicités. Les apprenants à qui nous enseignons actuellement ont grandi avec Internet, ils apprennent entre eux ce qu'ils choisissent d'apprendre. Leurs apprentissages s'effectuent à travers des réalisations concrètes qui sont intégrées à leur réalité. Ils s'expriment simultanément à travers des langages multimodaux (Duncum, 2004). Le savoir n'est plus la propriété des éducateurs, car les jeunes peuvent désormais y accéder en tout temps et à tout moment du bout des doigts. Le savoir est aujourd'hui un phénomène plus complexe. Il s'exprime à travers l'expérience, mais aussi à travers les connexions. Plus elles sont nombreuses, et plus l'apprenant sera savant.

De telles constatations ont un impact considérable sur nos théories et nos approches éducatives. Plus importants encore sont les enjeux lorsque vient le temps de concevoir et d'implanter des curriculums qui incarnent ces nouveaux principes pédagogiques. Comment peut-on aujourd'hui mettre à profit l'apport technologique dans nos espaces d'apprentissage afin de rejoindre les apprenants? Quel rôle

occupe l'éducateur dans un tel espace? C'est à partir de ces questions que nous avons réalisé la présente étude. Nos recherches nous ont menés à comprendre que nous devons désormais accorder une place importante à l'apprenant lui-même lorsqu'il s'agit de développer des stratégies curriculaires. Les adolescents sont aujourd'hui les artisans de leur propre curriculum. Ils construisent eux-mêmes leurs propres parcours (Tourrilhes, 2008) social, académique et professionnel. De leurs cheminements et de leurs regroupements spontanés émergent les réponses aux interrogations sur leur engagement et leur motivation. Les impliquer directement dans une réflexion constructive au sujet de l'évolution des programmes éducatifs et au sujet de l'avancement des outils technologiques représente une stratégie appropriée. Si nous désirons observer davantage d'engagement et de motivation de la part des élèves envers leur propre parcours scolaire, nous devons accepter l'idée de partager l'espace éducatif avec eux. C'est lorsqu'un individu est en mesure de partager ses propres découvertes et ses travaux avec un groupe de pairs apprenants que ses apprentissages deviendront véritablement significatifs. Il revient donc aux éducateurs d'aujourd'hui d'accorder une considération véritable aux caractéristiques des clientèles et aux contextes dans lesquels elles évoluent afin que s'activent les nouvelles dynamiques complexes des enseignements et des apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Alliance culturelle de l'Ontario. (2009). Les arts au coeur de l'école. Table arts et éducation de l'Ontario.

Ally, M. (2005). Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. Dans J. Attewell, C. Saville-Smith (dir.), *Mobile learning anytime everywhere : A book of papers from MLEARN 2004*, (pp. 5-8). London : Learning and Skills Development Agency.

Baudrillard, J. (1981). Simulacre et simulation. Paris. Galilée.

Bauer, A. M. et Ulrich, M. E. (2002). I've got a palm in my pocket. *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), 18-22

Benson, J. K. et Koster J. A. (2011). Social Networks : Pedagogical Tool or Pedagogical Threat? Dans T. T. Kidd, I. Chen (dir.), *Ubiquitous learning : strategies for pedagogy, course design, and technology* (p. 121-135). Charlotte, NC : Information Age Pub.

Berson, I. R. et Berson, M. J. (2011). Ubiquitous Mobile Phone Technology and Youth : Cross-National Findings. Dans M. van't Hooft, S. Diaz, K. Swan (dir.), *Ubiquitous computing in education : invisible technology, visible impact* (p. 287-302). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bolick, T.(2004). Asperger Syndrome and Young Children: Building Skills for the Real World. Fair Winds Press.

Bond, T. (2011). The Good Teacher : Effective Teaching Strategies for a Ubiquitous Learning Environment. Dans T. T. Kidd, I. Chen (dir.), *Ubiquitous learning : strategies for pedagogy, course design, and technology* (p. 197-207). Charlotte, NC : Information Age Pub.

Bondu, D. (1998). Nouvelles pratiques de médiation sociale. Jeunes en difficulté et travailleurs sociaux. Paris: ESF.

Bourriaud, N. (2003). Formes de Vie: L'art moderne et l'invention de soi. Paris. Denoël.

Brown, M. et Diaz, V. (2010). Mobile learning : Context and prospects. A Report on the ELI Focus Session. Educause Learning Initiative. Récupéré du site : <http://www.educause.edu/Ressources/MobileLearningContextandProspe/204894>.

Burkle, M. (2010). E-learning challenges for Polytechnic Institutions : Bringing E-Mobility to Hands-on Learning. Dans M. Ebner, M. Schiefner (dir.), *Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native* (p. 245-262). Hershey, PA : Information Science Reference.

Castro, J.C. (2007). Enabling artistic inquiry. *Canadian Art Teacher*. 6 (1), 6-16.

- Castro, J.C. (2009a). An inquiry into knowing, learning, and teaching art through new and social media, (Thèse de doctorat). The University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Castro, J.C. (2009b). Even out the playing field: Teaching and learning art through social media. *Canadian Art Teacher*. 8 (1), 35-41.
- Castro, J.C. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*. 52(2), 153-170.
- Castro, J.C., Pariser, D., Lalonde, M. (2012). MonCoin: A mobile application and art curriculum for fostering civic and educational engagement for at-risk youth. *Art Education*. Concordia University.
- Chang, M.C., Mullen, L. et Stuve, M. (2005). *Are PDS's pedagogically feasible for young children?* Récupéré le 20 octobre 2005 du site de : <http://www.thejournal.com/magazine/vault/A5254.cfm>
- Chase, S. (2008). Portraits from the War on young People: A Case Study Analysis of Participants From The Leave Out Violence (LOVE) Photojournalism Project. (Thèse de doctorat) Département d'Éducation artistique, Université Concordia.
- Choquette, A. (2009). Confluence: Arts plastiques, élèves à risque et système propriceptif. (Mémoire de Maîtrise) Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Côté, S. (2008). Pédagogie par projet et intégration des TIC: quel impact sur la motivation scolaire ? (Mémoire de Maîtrise) Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Crane, E. (2003). *Handhelds motivate teachers and students in Oklahoma schools*. Récupéré le 11 juin 2005 du site de : <http://www.districtadministration.com/page.cfm?p=980>
- Desmarais, D. (2011). Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire. École du travail social. Université du Québec à Montréal.
- Dewey, J. (1938). *École et société*. Paris : PUF.
- Dillenbourg, P., Eurelings A. et Hakkarainen, K. (2001). *European perspectives on computer-supported collaborative learning*. The proceeding of the First European Conference of Computer-Supported Collaborative Learning, University of Maastricht, The Netherlands.
- Dion-Viens, D. (2010, Mise à jour le 17 mai). *Élèves en difficulté: hausse troublante du nombre de cas*. La Presse Canadienne. Récupéré du site de: <http://www.educase.edu/Ressources/MobileLearningContextandProspe/204894>.
- Dourish, P., Adler, A., Bellotti, V. et Henderson, A. (1996). Your Place or Mine? Learning from long-term use of audio-video communication. *Computer Supported Cooperative Work : Journal of Collaborative Computing*, 5, 33-62.

- Dubar, C. (1987). *L'Autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplômes*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Dubet, F. (1994). *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual : Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. 45(3). p. 252 – 264.
- Dunn, P. (2001). More power : Integrated interactive technology and art education. *Art Education*, 54(6). 6-11.
- Ebner, M. et Schiefner, M. (2010). Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native. Hershey, PA : Information Science Reference.
- Efland, A. (1995). The spiral and the lattice : Changes in cognitive learning theory with implication for art education, *Studies in Art Education*, 36(3).134-153.
- Efland, A. (2002). Three Visions for the Future of Art Education. Compte-rendu de conférence. The Ohio State University.
- Fletcher, H. et July, M. (2007). *Learning to love you more*. Prestel, New York.
- Finn, M. et Vandenham, N. (2004). The handheld classroom: educational implications of mobile computing. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 2(1), 1-15.
- Galloway, A. (2010). Mobile Publics and Issue-Based Art and Design. Dans B. Crow, M. Longford, Sawchuk (dir.), *The Wireless Spectrum: the politics, practices, and poetics of mobile media* (p. 63-76). Toronto, University of Toronto Press.
- Gauchet, M. (1998). « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité ». *Le Débat*, 100, (p. 165-181).
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, I. D et Geschwind, S. A. (2000). Assessing service-learning : Results from a survey of *Learn and serve America, higher education*. *Change*, 32, 30-39.
- Guité, F. (2012). L'évolution des TIC en éducation. Récupéré le 13 juillet 2012 du site: <http://www.francoisguite.com/2005/08/levolution-des-tic-en-education/>
- Harrison, S., Minneman S. et Marinaci, J. (1999). The DrawStream station or the AVCs of Video Cocktail Napkins. *The Proceedings of the International Conference on Multimedia Systems '99*. Firenze, Italy : IEEE Press.
- Heise, D. et Grandgenett, N. (2001). Perspectives on the use of Internet in art classrooms. *Art Education*, 54(6), 12-18.

Holland, J. (2010). Technology infused service learning : Changing our world. Dans M. Ebner, M. Schiefner (dir.), *Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native* (p. 107-122). Hershey, PA : Information Science Reference.

Hooft, M. V. et Swan, K. (2007). Ubiquitous computing in education : invisible technology, visible impact. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Horstman, T. et Kerr, S. (2010). An Analysis of Design Strategies for Creating Educational Experiences in Virtual Environments. Dans M. S. Hhine, I. M. Saleh (dir.), *New Science of Learning : Cognition, Computers and Collaboration in Education* (p. 183-2002). New-York, Springer.

Huot, D., Hamers, J. et Lemonnier, F-H. (2010). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire. Une étude longitudinale. Les Presses de l'Université Laval.

Ito, M. (2003). Mobile phones, Japanes Youth, and the re-placement of social contact. Proceedings of Front Stage-Back Stage : Mobile Communication and the Renegotiation of the Social Sphere Conference, Grimstad, Norway. Récupéré le 15 janvier 2004 de <http://www.iii.utokyo.ac.jp/pblc-achv/bulletin-e/07/hashimoto.pdf>,

Jackson, L. (2004). The 411 on one-to-one computing.
Récupéré le 20 octobre de http://www.educationalworld.com/a_tech/tech/tech194.shtml

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R. et Weigel, R. M. (2007). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.
http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Jenkins, J. (1999). Teaching for tomorrow : The changing rôle of teachers in the connected classroom. Récupéré le 25 octobre 2009 du site de : <http://www.eden-online.org/papers/jenkins.pdf>

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture : Where old and new media collide*. New York : New York University Press.

Jipping, M. J., Dieter, S. (février 2001). *Using handheld computers in classroom : Laboratories and collaboration on handheld machines*. Travail présenté dans le cadre de la 32e conférence Computer Science Education, Charlotte, NC.

Joyner, A. (septembre 2002). A foothold for handhelds. *American School Board Journal : Special Report*. Récupéré le 20 octobre 2005 du site de:
<http://www.asbj.com/specialreports/0903SpecialReports/S3.html>

Kekwaletswe, R. M., (2011). Activity in a Mobile Learning Environment : Ubiquitous Personalized Learning Using Context and Social Présence Awareness. Dans C. Wang, A. Burris (dir.), *Photovoice:*

Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment (p. 58-78). Sage Journal Health Education & Behavior. [Http://heb.sagepub.com](http://heb.sagepub.com)

Kidd, T. T. et Chen, I. (2011). *Ubiquitous learning : strategies for pedagogy, course design, and technology*. Charlotte, NC : Information Age Pub.

Kincaid , T. et Feldner, L. (2002). Leadership for technology integration: The role of principals and mentors. *Educational Technology and Society* 50(1), 75-80.

Koole, M. L. (2009). A model from framing mobile learning. Dans Ally, M., *Mobile learning : Transforming the delivery of education and training* (pp. 25-47). Edmonton, AB : Athabasca Press.

Krug, D. (1997). Electronic learning communities in art education. *Arts and Learning Research*.

Lahmi, J. et Chambon, C. (1982). *À chacun son image en arts plastiques*. Montréal. Édition Guérin.

Laurillard, D. (2002) *Rethinking University Teaching*. London : Routledge.

Leinonen, T. (2012 mise à jour 26 juin). Critical History of ICT in Education – and where we are heading. Récupéré de: <http://flosse.bloggning.fi/2005/06/23/critical-history-of-ict-in-education-and-where-we-are-heading/>

Lieury, A. et Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris. Dunod.

Luchini, K., Quintana, C., Soloway, E. et Krajcik, J. (octobre 2002). *Designing learner-centered scaffolded tools for handheld computers*. Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences, Seattle, WA.

Marcotte, J., Lachance, M.H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*. 34, 4 (p. 135-157).

Mengel, S., Kuszpa, M. et de Witt, C. (2010). Dans M. Ebner, M. Schiefner (dir.), *Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native* (p. 223-244). Hershey, PA : Information Science Reference.

Ministere de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 mai du site de: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_25.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009). *Enrichir le Québec par sa relève: Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site de: <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>

Ministere de l'Éducation du Loisir et du Sport (2000). *La réforme de l'éducation : questions et réponses*

à l'intention des parents et du public. Récupéré le 23 mai 2012 du site du ministère:
http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/ques_rep.htm

Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris. Fayard.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.

Norris, C. et Soloway, E. (2003). Handhelds impact K-12 : The technologie perspective. *Leadership*, 3, 55-70.

Paré, I.(2012). L'éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale. Récupéré du site du journal *Le Devoir* le 15 janvier 2013: <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>

Pariser, E. (2011). Do Relationship with Helpful and Not-Helpful Teachers Make a Difference? (Thèse de doctorat) Perspectives from Nine At-Risk Adolescents. *Electronic Theses and dissertations*. Paper 514.

Penuel, W. R. et Yarnall, L. (2005). Designing handheld software to support classroom assessment : An analysis of conditions for teacher adaptation. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(5), 50-70.

Perry D. (2003). *Handheld Computers (PDAs) in Schools*. *British Educational Communications and Technology Agency (Becta)*. Coventry, UK.

Récupéré le 11 juin 2005 du site : http://www.becta.org.uk/page_documents/research/handhelds.pdf

Pfeifer, S. et Robb, R. (mai, juin 2001). Beaming your school into the 21st century. *Principal Leadership (Middle School Education)*, 1(9), 30-34

Presse Canadienne. (2009, Mise à jour le 9 février). Statistique Canada: Le décrochage scolaire a augmenté sous les libéraux. *Le Devoir.com*. Récupéré du site de:
<http://www.ledevoir.com/societe/education/232633>

Pommereau, X. (2011). *Nos Ados.com en images: comment les soigner*. Paris. Édition Odile Jacobs.

Pusic, J., (n.d.). *Langley School District : Blazing middle school trails with handheld computers*. *PalmOne succes stories*. Récupéré le 11 juin 2005 du site de :
http://solutions.palmone.com/regac/succes_stories/education/education_details.jsp?storyId=834

Rheingold, H. (2008). Mobile Media and Political Collective Action. Dans Katz, J-E. (dir.). *Handbook of Mobile Communication Studies*. (p. 225-239). Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.

Rheingold, H. (2007). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, 97-118.

Riesman, D. (1968). *La foule solitaire*. Paris: Artaud.

Roll, F. J. (2005). Hinweise zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur. *Seelsorge- Ergebnisse aus Sozialwissenschaft und Theologie*, (2), 2-6.

Rudy, D. (2003). *Learning with handhelds*. Récupéré le 11 juin 2005 du site de : <http://www.remc11.k12.mi.us/lwl/pdf/BCLwHExecSum.pdf>

Ryder, M. et Wilson, B. (1997). From center to periphery : shifting agency in a complex technical learning environments. Article présenté au *Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.

Safran, C., Ebner, M., Kappe et F., Holzinger, A. (2010). Dans M. Ebner, M. Schiefner (dir.), *Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native* (p. 263-274). Hershey, PA : Information Science Reference.

Savill-Smith, C. et Kent, P. (2003). *The use of palmtop computers for learning : A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED481345)

Sawchuk, K. (2010). Radio Hats, Wireless Rats, and Flying Families. Dans Crow, B., Longford, M.,

Sawchuk. (dir.). *The Wireless Spectrum: the politics, practices, and poetics of mobile media*. (p. 29-45) Toronto. University of Toronto Press.

Sax, L. J. et Austin, A. W. (1997). The benefits of service : Evidences from undergraduates. *The Educational Record*, 78, 25-32.

Schroeder, B. et Haskell, C. (2011). Micro-cycles: Course design model for mobile learning. Dans T. T. Kidd, I. Chen (dir.), *Ubiquitous learning : strategies for pedagogy, course design, and technology* (p. 63-78). Charlotte, NC : Information Age Pub.

Soloway, E. (2011). Supporting science inquiry in K-12 using Palm computers : A Palm manifesto. Récupéré le 11 juin 2005 du site de : <http://www.pdaed.com/features/palmmanifesto.xml>

Shin, N., Norris, C. et Soloway, E. (2011) Findings. From Early Research on One-to-One Handheld Use in K-12. Education. Dans M. V. Hooft, K. Swan (dir.), *Ubiquitous computing in education : invisible technology, visible impact* (p. 19-39). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Spratt, C., Palmer, S. et Coldwee, J. (2000). *Critical issues: Providing professional development for effective technology use*. Naperville, IL : North Central Regional Educational Laboratory. Récupéré le 11 juin 2005 du site de : <http://www.ncrel.org/sdrs/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te1000.htm>

Staud, C. (2002). Understanding algebra through handhelds : Feedback beamed instantly helps a teacher identify students misconceptions and correct them during a graphing lesson. *Learning and Leading With Technology*, 30(2), 36-39.

Strom, P. S. et Strom, R. D. (2002). Personal digital assistants and papers : A model for parent collaboration in school discipline, *Journal of Family Studies*, 8(2), 226-238.

Sharples, M., Corlett, D. et Westmancott, O. (2002). The design and implementation of a mobile ressource. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6, 220-234.

Sumara, D. et Davis, B. (1997). Enactivist theory and community learning: Toward a complexified understanding of action research. *Educational Action Research*, 5 (3), 403-422. Dans Castro, J.C. (2009a). An inquiry into knowing, learning, and teaching art through new and social media, (Thèse de doctorat). The University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Sweeny, R. (2004). Lines of sight in the "network society". *Studies in Art Education*, 46(1), 74-87.

Tang, J. C. et Minneman, S. L. (1991). VideoWhiteboard: Video shadows to support remote collaboration. Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems : Reaching Through Technology (pp. 315-322), Seattle, WA.

Tatar, D., Roschelle, J., Vahey, P. et Penuel, W. R. (2003). Handhelds go to school : lessons learned. *Computer*, 36 (9), 30-37.

Tinker, R. et Vahey, P. (2002). CILT 2000 : Ubiquitous computing, spanning the digital divide. *Journal of Science Education and Technology*, 30(1), 36-41.

Tourrilhes, C. (2008). Construction sociale d'une jeunesse en difficulté: Innovations et ruptures. Paris. L'Harmattan.

Vahey, P. et Crawford, V. (2002). *Palm Education Pioneers program : Final evaluation report*. Menlo Park, CA : SRI International. Dans van't Hooft, M., Diaz, S., Swan, K. (2004). Examining the potential of handheld computers : Findings from the Ohio PEP project. *Journal of Educational Computing Research*.

Vahey, P., Enyedy, N. et Gifford, B. (2000). Learning probability through the use of a collaborative, inquiry-based simulation environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (1), 51-84.

van't Hooft, M., Diaz, S. et Swan, K. (2004). Examining the potential of handheld computers : Findings from the Ohio PEP project. *Journal of Educational Computing Research*, 30(4), 295-311.

Vavoula, G., Sharples, M., Lonsdale, P., Rudman, P. et Meek, J. (2007). "Learning bridges: a role for mobile technologies in education." *Educational Technology*(May-June 2007), 33-37.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Montréal. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Wan, N. (2011). *Mobile technologies and handheld devices for ubiquitous learning : research and pedagogy*. Hershey, PA : Information Science Reference.

Wang, C. et Burris, A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Sage Journal Health Education & Behavior*. [Http://heb.sagepub.com](http://heb.sagepub.com)

Wang, F. et Hannafin M.J. (2005). Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *ETR&D*, Vol. 53, No 4, 5-23.

Wark, M. (1994). *Virtual geography: Living with global media events*. Bloomington: Indiana University Press.

Watkins, S. (2009). *The Young and the Digital: What the Migration to Social Network Sites, Games, and Anytime, Anywhere Media Means for Our Future*. Boston, MA: Beacon Press.

Watson, E. et Plymale, W. O. (2011). The pedagogy of things: Ubiquitous learning, student culture, and constructivist pedagogical practice. Dans T. T. Kidd, I. Chen (dir.), *Ubiquitous learning : strategies for pedagogy, course design, and technology* (p. 3-15). Charlotte, NC : Information Age Pub.

Weib, S. et Bader, H. J. (2010). How to improve media literacy and media skills of secondary school teacher in order to prepare them for the next generation of learners : A new type of In-service training for teachers. Dans M. Ebner, M. Schiefner (dir.), *Looking toward the future of technology-enhanced education : ubiquitous learning and the digital native* (p. 37-54). Hershey, PA : Information Science Reference.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples P. et Milligan, C. (2007). Personal learning environments : Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2(3).

Zurita, G. et Nussbaum, M. (2004). Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected handheld computers. *Computers & Education*, 42, 289-314.

ANNEXE 1: FICHE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

CONSENTEMENT À PARTICIPER au projet Mon Coin: Une application informatique mobile et un programme d'enseignement artistique pour favoriser l'engagement citoyen et l'implication académique.

Je comprends que j'ai été invité à participer au projet de recherche conduit par Juan Carlos Castro, David Pariser du département de l'Éducation artistique de l'Université Concordia (JuanCarlos.Castro@concordia.ca, 514-848-2424 poste: 4787) et par Martin Lalonde du Centre des 16-18 ans de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Marie-Victorin (martin.lalonde@portail.csmv.qc.ca, 450-671-4463 poste : 7516)

A. BUT DU PROJET

J'ai été informé que le but de ce projet de recherche est d'explorer l'utilisation de l'informatique mobile et de la création artistique dans le but de m'aider à me sentir plus connecté à mon voisinage et aux activités qui se déroulent dans mon établissement scolaire.

B. PROCÉDURES

Je comprends que je serai interviewé deux fois, une première fois au commencement du projet et une seconde fois à la fin du projet, dans des entrevues d'une heure ou moins. Ces entrevues se tiendront au Centre des 16-18 ans après les heures de classe.

Je comprends que je participerai à un programme d'activités me demandant de prendre des photos numériques et de les commenter textuellement dans le but de décrire mon quartier et les façons de l'améliorer. Je comprends que les activités de ce programme seront d'une durée d'un mois et que je devrai y consacrer au moins deux heures par semaine.

Je comprends que je N'UTILISERAI PAS MON VRAI NOM. J'utiliserai un pseudonyme de mon choix pour les entrevues ainsi que pour mon compte informatique mobile. Je comprends aussi que je ne révélerai pas mon identité à travers des images ou des contenus textuels diffusés dans l'application informatique mobile.

C. RISQUES ET AVANTAGES

Je comprends que ma participation à ce projet de recherche pourrait aider à l'amélioration de l'éducation artistique et m'aider à réaliser comment la participation à un projet de groupe en art peut être bénéfique pour mes performances en création des arts visuels.

D. CONDITIONS DE PARTICIPATION

Je comprends que je suis libre de retirer mon consentement et d'interrompre ma participation à n'importe quel moment sans conséquences personnelles ou académiques négatives. Je comprends aussi que si je décide de retirer mon consentement après les entrevues, tous les contenus textuels et photographiques ainsi que les contenus issus des discussions recueillies pendant le projet ne seront pas utilisés.

Je comprends que ma participation à ce projet de recherche est CONFIDENTIELLE (les chercheurs connaîtront mon identité, mais ne la divulgueront en aucun cas.)

Je comprends que les données issues de cette recherche pourront être publiées.

J'AI ATTENTIVEMENT ÉTUDIÉ LES TERMES ÉNONCÉS CI-DESSUS ET COMPRENDS CET ACCORD. JE CONSENS LIBREMENT ET ACCEPTE VOLONTAIREMENT DE PARTICIPER À CE PROJET DE RECHERCHE ET JE RECONNAIS QUE J'AI REÇU UNE COPIE DE CE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.

NOM (imprimer s'il vous plaît)

SIGNATURE : _____

Si vous avez des questions à n'importe quel moment par rapport à ce projet, contactez s'il vous plaît le directeur principal de cette recherche, Dr Juan Carlos Castro au département d'Éducation artistique de l'Université Concordia, JuanCarlos.Castro@concordia.ca, 514-848-2424 poste: 4787.

Si vous avez des questions à n'importe quel moment par rapport à vos droits en tant que participant à un projet de recherche, contactez s'il vous plaît le conseiller en Éthique de la recherche et de la conformité de l'Université Concordia, ethics@alcor.concordia.ca, 514-848-2424 poste : 7481.

ANNEXE 2 : FICHE DE CONSENTEMENT PARENTAL DE PARTICIPATION

CONSENTEMENT PARENTAL À PARTICIPER au projet Mon Coin: Une application informatique mobile et un programme d'enseignement artistique pour favoriser l'engagement citoyen et l'implication académique.

Je comprends que mon fils, ou ma fille, ou l'adolescent sous ma supervision légale a été invité à participer au projet de recherche conduit par Juan Carlos Castro, David Pariser du département de l'Éducation artistique de l'Université Concordia (JuanCarlos.Castro@concordia.ca, 514-848-2424 poste: 4787) et par Martin Lalonde du Centre des 16-18 ans de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Marie-Victorin (martin.lalonde@portail.csmv.qc.ca, 450-671-4463 poste : 7516)

A. BUT DU PROJET

J'ai été informé que le but de ce projet de recherche est d'explorer l'utilisation de l'informatique mobile et de la création artistique dans le but d'aider mon adolescent à se sentir plus connecté à son voisinage et aux activités qui se déroulent dans son établissement scolaire.

B. PROCÉDURES

Je comprends que mon adolescent sera interviewé deux fois, une première fois au commencement du projet et une seconde fois à la fin du projet, dans des entrevues d'une heure ou moins. Ces entrevues se tiendront au Centre des 16-18 ans après les heures de classe.

Je comprends que mon adolescent participera à un programme d'activités lui demandant de prendre des photos numériques et de les commenter textuellement dans le but de décrire son quartier et les façons de l'améliorer. Je comprends que les activités de ce programme seront d'une durée d'un mois que mon adolescent devra y consacrer au moins deux heures par semaine.

Je comprends que mon adolescent N'UTILISERA PAS SON VRAI NOM. Il ou elle utilisera un pseudonyme de son choix pour les entrevues ainsi que pour son compte informatique mobile. Je comprends aussi que mon adolescent ne révélera pas son identité à travers des images ou des contenus textuels diffusés dans l'application informatique mobile.

C. RISQUES ET AVANTAGES

Je comprends que la participation de mon adolescent à ce projet de recherche pourrait aider à l'amélioration de l'éducation artistique et aider mon adolescent à réaliser comment la participation à un projet de groupe en art peut être bénéfique pour lui (ou elle) dans ses performances en création des arts visuels.

D. CONDITIONS DE PARTICIPATION

Je comprends que je suis libre de retirer mon consentement parental et d'interrompre la participation de mon adolescent à n'importe quel moment sans conséquences personnelles ou académiques négatives. Je comprends aussi que si je décide de retirer mon consentement parental après les entrevues, tous les

contenus textuels et photographiques ainsi que les contenus issus des discussions recueillies pendant le projet ne seront pas utilisés.

Je comprends que la participation de mon adolescent à ce projet de recherche est CONFIDENTIELLE (les chercheurs connaîtront l'identité de mon adolescent, mais ne la divulgueront en aucun cas.)

Je comprends que les données issues de cette recherche pourront être publiées.

J'AI ATTENTIVEMENT ÉTUDIÉ LES TERMES ÉNONCÉS CI-DESSUS ET COMPRENDS CET ACCORD. JE CONSENS LIBREMENT ET ACCEPTE VOLONTAIREMENT QUE MON ADOLESCENT PARTICIPE À CE PROJET DE RECHERCHE ET JE RECONNAIS QUE J'AI REÇU UNE COPIE DE CE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.

NOM DE L'ADOLESCENT PARTICIPANT (imprimer s'il vous plaît)

NOM DU PARENT OU DU TUTEUR LÉGAL (imprimer s'il vous plaît)

SIGNATURE : _____

Si vous avez des questions à n'importe quel moment par rapport à ce projet, contactez s'il vous plaît le directeur principal de cette recherche, Dr Juan Carlos Castro au département d'Éducation artistique de l'Université Concordia, JuanCarlos.Castro@concordia.ca, 514-848-2424 poste: 4787.

Si vous avez des questions à n'importe quel moment par rapport aux droits de votre adolescent en tant que participant à un projet de recherche, contactez s'il vous plaît le conseiller en Éthique de la recherche et de la conformité de l'Université Concordia, ethics@alcor.concordia.ca, 514-848-2424 poste : 7481.

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE DE L'ENTRETIEN D'INTRODUCTION

Mon Coin

Questionnaire destiné à l'entrevue d'introduction des élèves participants

Motivation parascolaire

1. Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet ?
Peux-tu élaborer ?
2. As-tu déjà suivi un cours à l'école où toute la classe communiquait par le biais d'un forum en ligne ?
Si oui, peux-tu élaborer ?

Motivation scolaire

3. Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ?
Jusqu'à quel point es-tu engagé dans tes études ?
4. Quelles sont tes forces et tes faiblesses en tant qu'étudiant ?
5. Qu'est-ce qui fait un bon enseignant? Peux-tu nous donner un exemple ?
6. Décris une situation où tu as appris quelque chose par le biais d'amis ou de collègues?
7. As-tu déjà réalisé à l'école un projet artistique basé sur ta communauté ?
Si oui, peux-tu élaborer là-dessus ?
8. Peux-tu nous donner un exemple de projet d'art que tu as réalisé au cours des quatre dernières années et que tu as beaucoup aimé? Décris pourquoi as-tu aimé réaliser ce projet.

Technique

9. Est-ce que tu estimes être un connaisseur en matière de technologie ?
Comment juges-tu tes connaissances ?
10. À quelle fréquence utilises-tu un ou des appareils mobiles ?
(ex : i Pod touch, téléphone intelligent, etc.)
 - a) Plusieurs fois par jour
 - b) Une fois par jour
 - c) Une fois par semaine

- d) Une fois par mois
- e) Jamais

11. Quelles applications utilises-tu le plus souvent sur ces appareils ?
12. Utilises-tu ou as-tu déjà utilisé Google map pour t'orienter ?
13. As-tu déjà utilisé un tel type d'appareil pour créer quelque chose d'artistique ?
(ex:prendre une photo, enregistrer une musique, faire un film, etc.)

Internet et réseaux sociaux

14. À quelle fréquence utilises-tu Internet ?
 - a) Plusieurs fois par jour
 - b) Une fois par jour
 - c) Une fois par semaine
 - d) Une fois par mois
 - e) Jamais
15. Quels types de sites fréquentes-tu principalement ?
Peux-tu les expliquer un peu ?
16. Possèdes-tu un profil personnel sur un site de réseautage social ?
Si oui, lequel ou lesquels ?
17. À quelle fréquence utilises-tu les réseaux sociaux?
 - a) Plusieurs fois par jour
 - b) Une fois par jour
 - c) Une fois par semaine
 - d) Une fois par mois
 - e) Jamais
18. As-tu déjà publié des photos sur de tels sites ?
19. As-tu déjà commenté des photos sur des réseaux sociaux ?
20. Comment te connectes-tu principalement aux réseaux sociaux ?
 - a) Sur un ordinateur à la maison
 - b) Sur un ordinateur à l'école
 - c) Sur un ordinateur chez des amis, des connaissances.
 - d) Sur un ordinateur dans un café Internet
 - e) Sur un appareil mobile

21. Est-ce que tu utilises les réseaux sociaux pour du travail scolaire ?
Si oui, comment ?
(ex : J'utilise Facebook pour joindre et échanger avec des amis ou des connaissances sur le travail.)

Dimension citoyenne

22. Est-ce que tu t'impliques dans la vie sociale du Centre ?
Si oui, comment ? Sinon, pourquoi pas ?
23. Est-ce que t'impliques généralement dans les activités parascolaires à l'école ?
Si oui, décris-nous ce que tu fais. Sinon, pourquoi pas ?
24. As-tu déjà utilisé Internet pour aller chercher des informations pratiques sur ton école, ton quartier, ta ville ou ta région ?
Si oui, comment ? Peux-tu élaborer ?
25. As-tu déjà participé à un forum ou à une communauté virtuelle en lien avec ton école, ton quartier, ta ville ou ta région ?
Si oui, comment ? Peux-tu élaborer ?
26. As-tu déjà participé à un projet de bénévolat dans ta communauté ou à travers un centre jeunesse ?
Si oui, peux-tu élaborer ?

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE DE CONCLUSION

MonCoin

Questionnaire d'entrevue de conclusion

Motivation à participer au projet.

1. Pourquoi as-tu participé à ce projet? Peux-tu expliquer?

2. Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à ce projet ? Pourquoi?
3. Qu'est-ce qui t'a démotivé à continuer à participer au projet ? Pourquoi?
4. Y a-t-il des situations dans ta vie personnelle qui ont favorisé ou défavorisé ta participation à ce projet? Peux-tu nous expliquer?

Identité

5. Est-ce que le fait de travailler sous un pseudonyme t'a donné une impression d'être anonyme quand tu publiais des images ou des commentaires sur l'application ? Pourquoi? Peux-tu nous expliquer?
6. Est-ce que le fait de faire partie d'un groupe virtuel privé t'a aidé ou t'a nui au niveau de la création artistique ? Pourquoi?
7. Est-ce que tu connaissais tout le monde qui a participé au projet ?
8. Est-ce que ce projet t'a permis de faire connaissance avec de nouvelles personnes dans le centre?

Mobilité et apprentissage

9. À partir de quel endroit t'es-tu connecté la plupart du temps pour participer au projet ?
10. À quel moment de la journée te connectais-tu la plupart du temps pour participer au projet ?
11. À quelle fréquence vérifiais-tu l'application ?
 - a) Constamment
 - b) Plusieurs fois par jour
 - c) Une fois par jour
 - d) Quelquefois par semaine
 - e) Une fois par semaine

Technique

12. Est-ce que l'appareil que tu utilisais t'a permis de profiter au maximum du projet ? Pourquoi ?
13. Quelles fonctions t'ont été les plus utiles? Peux-tu nous expliquer?
14. Selon toi, la qualité et le prix de l'appareil influencent-ils la qualité artistique des travaux ?
15. Quel type de réseau as-tu principalement utilisé ?
 - a) Réseau mobile
 - b) WiFi

- c) Réseau mobile partagé
- d) WiFi et réseau mobile

16. Lorsqu'il y a un réseau WiFi, est-ce que tu te connectes assez facilement ou parfois difficilement?

Projets et programme pédagogiques

- 17. Te rappelles-tu des thématiques que nous avons abordées dans ce projet?
- 18. As-tu aimé les thématiques du projet ? Pourquoi ? Peux-tu nous expliquer?
- 19. Laquelle as-tu préférée? Pourquoi ? Peux-tu nous expliquer?
- 20. Laquelle as-tu le moins aimée? Pourquoi? Peux-tu nous expliquer?
- 21. Te rappelles-tu des micromissions que j'ai publiées pendant la durée du projet? Peux-tu en nommer quelques-unes?
- 22. As-tu toujours bien compris le sens des micromissions? Sinon qu'est-ce que tu n'as pas compris?
- 23. Laquelle as-tu préférée? Pourquoi ? Peux-tu nous expliquer?
- 24. Laquelle as-tu le moins aimée? Pourquoi? Peux-tu nous expliquer?
- 25. Est-ce que ces micromissions t'ont motivé à participer au projet ? Pourquoi ? Comment?
- 26. Est-ce que les photos des autres participants ont influencé ce que tu choisissais ou non de publier? Peux-tu nous expliquer?
- 27. T'est-il arrivé de consulter le profil d'autres participants ? Lesquels et pourquoi?
- 28. T'est-il arrivé de consulter la carte d'autres participants? Pourquoi? Comment?

Enseignement et apprentissage

- 29. Qu'est-ce que tu crois avoir appris de ce projet? Peux-tu nous l'expliquer?
- 30. Comment as-tu appris? Comment peux-tu savoir que tu as appris quelque chose?
- 31. As-tu appris quelque chose à propos de toi même? Si oui, quoi?
- 32. Qui t'a enseigné ? Qu'est-ce qu'on t'a enseigné?
- 33. Crois-tu que cette technique d'enseignement pourrait marcher dans une classe d'art? Pourquoi? Peux-tu nous donner des exemples?

34. Crois-tu que l'on pourrait utiliser une telle technique dans d'autres matières? Pourquoi?

Motivation scolaire

35. Ces derniers temps, es-tu motivé à venir à l'école ? Qu'est-ce qui te motive? Qu'est-ce qui te dé motive?

36. En ce moment, comment ça se passe dans des matières de base en général ? Qu'est-ce qui explique cette situation ?

37. Comment juges-tu la motivation en général dans le centre en ce moment ? Peux-tu nous expliquer?

Dimension citoyenne

38. Est-ce que tu sens que tu connais mieux ton voisinage après avoir participé à ce projet ? Pourquoi?

39. Qu'est-ce que tu crois qui pourrait être changé dans ton voisinage ?

- a) *Au niveau de la sécurité,*
- b) *au niveau de la propreté,*
- c) *au niveau de l'accès aux services,*
- d) *au niveau de la qualité des services,*
- e) *au niveau des transports,*
- f) *au niveau culturel,*
- g) *au niveau de la communauté.*

À propos des photographies

40. Dans l'ensemble du projet, quelles sont tes trois photographies favorites parmi celles prises par les autres participants ? Pourquoi? Peux-tu nous expliquer un peu?

41. Quelles sont tes trois photographies favorites parmi les tiennes? Pourquoi? Peux-tu nous expliquer un peu?

42. Quelles sont, à ton avis, les trois photos les plus efficaces pour démontrer qu'il y a quelque chose a changé dans un quartier ? Pourquoi?

43. Crois-tu que certaines personnes naissent artistes? Ou est-ce qu'on le devient? Pourquoi penses-tu cela?

44. De quel genre d'enseignement un artiste a-t-il besoin?

45. Peux-tu nous nommer trois artistes, ou trois œuvres, ou trois styles que tu admires? Pourquoi

apprécies-tu ces travaux?

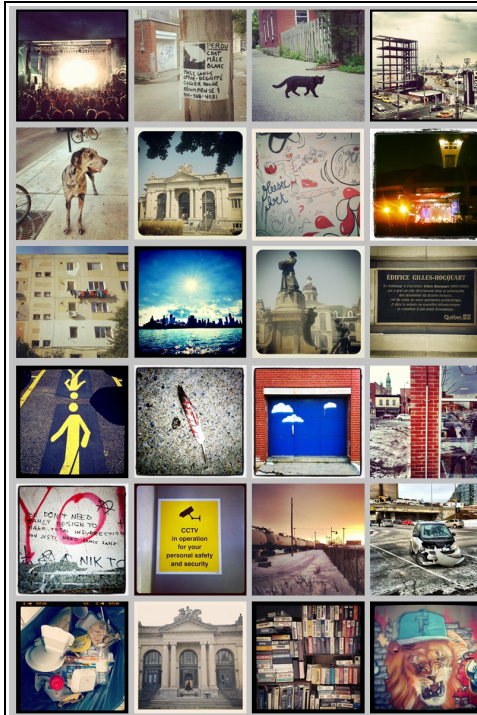
46. Qu'est-ce que tu considères comme de l'art ? Qu'est-ce que l'art selon toi?

L'application mobile

47. Comment imagines-tu l'application idéale pour réaliser le projet que nous venons de faire?

48. As-tu des suggestions pour améliorer l'application et la rendre plus utile dans le contexte où nous l'avons utilisé

49. Finalement as-tu des commentaires sur le projet en général?



sur Instagram

Joignez-vous au groupe si vous êtes intéressés par:

- ◆ **les Technologies mobiles**
- ◆ **la Photographie**
- ◆ **les Réseaux sociaux**

ANNEXE 6 : STATISTIQUES DE PARTICIPATION

Statistiques des données photographiques et des données d'entrevues

Nombre total d'images générées par les participants	625 images
Nombre total de minutes d'entrevue d'introduction	249 minutes
Nombre total de minutes d'entrevue de conclusion	518 minutes







Statistiques de participation





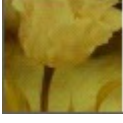


Nombre de participants inscrits au départ du projet	21	
Nombre de participants toujours actifs à la fin du projet	10	doc_alexg, drop665, sidviscious584, djulye_in_the_sky, karilaregal6, ldecarie, paanda_x, patatebleu12, coco_lauzon, ti_gars36
Nombre de participants ayant réalisé les deux entrevues	14	Superbugatti, alaxar666, doc_alexg, drop665, sidviscious584, djulye_in_the_sky, karilaregal6, kathylewinsky, ldecarie, paanda_x, patatebleu12, coco_lauzon, ti_gars36, medeitulipe
Nombre de participants à la sortie du quartier (06-11-2012)	5	doc_alexg, sidviscious584, djulye_in_the_sky, ldecarie, paanda_x
Nombre de participants à la première sortie à Montréal (08-11-2012)	2	drop665, coco_lauzon
Nombre de participants à la deuxième sortie à Montréal (11-11-2012)	4	doc_alexg, sidviscious584, djulye_in_the_sky, ldecarie

ANNEXE 7 : PARTICIPANTS

Liste des avatars des participants

Élèves participants

Avatar des participants	Nombre d'images publiées	Temps d'entrevue d'introduction	Temps d'entrevue de conclusion
 superbugatti < F.D.S.L >	20 photos	17 min. 33 sec.	40 min. 44 sec.
 alaxar666 alaxar666	11 photos	12 min. 46 sec.	28 min. 33 sec.
 doc_alexg Alex	91 photos	12 min. 41 sec.	46 min. 32 sec.
 picardo49_beta Alex Picardo	6 photos	17 min. 29 sec.	Non réalisée
 choco_panda_chaud choco_panda_chaud	10 photos	Non réalisée	Non réalisée
 drop665 drop665	32 photos	18 min. 41 sec.	43 min. 51 sec.

 <p>thesuperferrari Edith</p>	18 photos	18 min. 12 sec.	Non réalisée
 <p>sidviscious584 Ivan :3</p>	57 photos	13 min. 01 sec.	32 min. 24 sec.
 <p>jdemon_99 jdemon_99</p>	23 photos	11 min. 26 sec.	Non réalisée
 <p>djulye_in_the_sky Julye Lauzonn</p>	75 photos	13 min. 45 sec.	36 min. 08 sec.
 <p>karilaregal6 karilaregal6</p>	32 photos	16 min. 37 sec.	40 min. 20 sec.
 <p>kathylewinsky kathylewinsky</p>	7 photos	9 min. 58 sec.	19 min. 48 sec.
 <p>ldecarie ldecarie</p>	106 photos	17 min. 56 sec.	39 min. 47 sec.



paanda_x
paanda_x

36 photos

13 min. 10 sec.

23 min. 14 sec.



patatebleu12
Patatebleu12

25 photos

16 min. 44 sec.

46 min. 34 sec.



coco_lauzon
Philipe

25 photos

15 min. 02 sec.

30 min. 45 sec.



ti_gars36
ti_gars36

28 photos

11 min. 02 sec.

30 min. 50 sec.



_mysterygirl
Neeque

18 photos

Non réalisée

26 min. 13 sec.






medeitulipe
vincent medeiros

5 photos

12 min. 26 sec.

23 min. 40 sec.

Chercheurs et éducateurs

Avatar des chercheurs et des coordonnateurs de l'étude	Nombre de micromissions publiées	Nombre d'images publiées
 moncoin_concordia moncoin_concordia	-	1
 vizavy vizavy	17	28
 mademoiselleviens mademoiselleviens	-	8

ANNEXE 8 : THÈMES ET MICROMISSIONS PÉDAGOGIQUES

Dans ce document, figurent en ordre chronologique les différents thèmes et les différentes micromissions pédagogiques qui ont été publiés sur le babillard de l'application.

Thème 1 : L'espace personnel



La thématique de cette semaine est le chez-soi. Où te sens-tu chez toi? C'est quoi chez toi? C'est peut-être ta chambre, ou c'est peut-être où tu habites, mais c'est aussi peut-être un tout autre endroit que toi seul connais... Montre-nous une image qui parle du lieu où tu te sens vraiment chez vous.



Chez moi c'est qui ? Cette proposition s'inspire de certaines de vos images qui nous font nous sentir chez nous lorsqu'on est auprès de certains êtres vivants. Toujours dans l'esprit de réfléchir à qu'est ce que ça veut dire se sentir chez soi, tentons de répondre en images à cette question. En présence de quelle personne, de quelle idée, de quel animal, de quel souvenir vous sentez-vous vous-même ? Ce ne sont peut-être pas des gens ou des personnes, ce sont peut-être des idées, des objets, des projets...



La fin de semaine est arrivée et l'automne s'annonce magnifique. Nous allons en profiter pour sortir de notre espace intime et personnel pour aller regarder dehors. Mais dehors ne veut pas nécessairement dire à l'extérieur de la maison. En opposition à la thématique de la semaine dernière qui explorait l'espace intérieur, nous nous pencherons cette semaine sur tout ce qui nous entoure dans notre milieu. C'est le temps de sortir de notre bulle pour découvrir avec qui et avec quoi on partage notre environnement. Qu'il s'agisse de sortir de sa chambre, de regarder par la fenêtre ou simplement de sortir dehors et regarder autour de soi, les missions de cette semaine nous ferons découvrir ce qui entoure chacun de nous dans nos milieux respectifs.

Thème 3 : L'espace civique



C'est le temps de sortir dehors et de nous faire découvrir votre quartier. Montrez-nous ce que vous aimez et voulez garder dans votre quartier, mais montrez-nous aussi ce vous aimez moins et que vous aimeriez changer ou améliorer.

Soyez attentif à mon compte, je vais publier une mission par jour pendant toute la semaine. Prenez le temps de lire les commentaires en dessous de l'image, les explications et les détails de la mission se trouvent toujours là.

Les missions



Montrez-nous votre rue. Qu'est ce que vous voyez quotidiennement quand vous quittez et que vous rentrez à la maison? Qu'aimeriez-vous changer ou que voulez-vous garder sur votre rue? Dans quel quartier se situe-t-elle? N'oubliez pas de la mettre sur votre carte.



Montrez-nous les écoles de votre quartier, les écoles que vous fréquentez et que vous avez fréquentées. Celles que vous avez aimées et celles que vous n'avez pas aimées et pourquoi.



Montrez-nous des bâtiments de votre quartier à l'architecture bien réussie. Des maisons ou des édifices que vous aimez ou que vous trouvez bizarres. Des styles de constructions nouveaux ou anciens, décrivez-nous aussi un peu ce que vous nous montrez.



Montrez-nous qui sont vos voisins. Peut-être que ça peut aussi être l'occasion de faire leur connaissance si ce n'est pas déjà fait.



Montrez-nous les petits magasins qui font partie de votre quartier et que vous avez l'habitude de visiter souvent. Ce ne sont peut-être pas nécessairement des dépanneurs... racontez-nous l'histoire derrière vos visites au dépanneur.



Montrez-nous un parc ou un environnement naturel où vous aimez aller. Expliquez pourquoi ce lieu est spécial pour vous. Est-ce que ce sont des souvenirs? Est-ce un endroit où vous aimez aller pour vous retirer ou pour faire une activité en particulier. Quelle place occupe ce parc ou cet environnement dans votre quartier? Est-il important pour vous et votre voisinage?



Montrez-nous un endroit, un objet ou quelque chose qui vous rappelle un beau souvenir d'Halloween. Comment c'était pour vous avant?



On doit tous se déplacer et la Rive-Sud est immense. Montrez-nous ce que vous rencontrez sur les différentes lignes que vous utilisez? Montrez-nous ce que vous aimez voir et ce qui nécessiterait des améliorations? Connaissez-vous le chauffeur, ou d'autres citoyens sur votre arrêt? Profitez-en pour nous expliquer aussi toute la route que vous faites dans une semaine normale.

Thème 4 : L'action civique



Qu'est-ce qui a besoin d'amélioration dans votre quartier? Qu'est-ce qui marche? Qu'est-ce qui ne marche pas? Quelles sont les choses que vous aimeriez changer près de chez vous pour rendre votre quartier plus agréable pour tout le monde. C'est le temps de nous montrer comment vous imaginez votre milieu de vie idéal. Pour nos deux dernières semaines d'activités, nous participons au changement en amenant toutes les suggestions pour un meilleur milieu de vie pour tous.

Les missions :



Vous sentez-vous en sécurité dans votre quartier? Montrez-nous les endroits qui font que vous vous sentez ou non en sécurité dans votre environnement. Le soir, l'éclairage, la surveillance, les gangs, la circulation... Comment vous sentez-vous dans votre coin ?



Comment vous et votre voisinage gardez votre quartier propre? Est-ce que les gens font attention? Faites-vous attention? Est-ce qu'il y a des règles que tout le monde semble suivre? Trouvez-vous que votre quartier est propre en général? Montrez-nous où il pourrait y avoir place à l'amélioration ou bien où ça fonctionne très bien. Comme vous voyez, dans mon quartier, il y en a souvent qui s'essaye et qui ne voudrait avoir à payer pour se débarrasser de leur déchet encombrant, ils les abandonnent sur la route.



Toujours dans l'esprit de ce qu'on voudrait changer dans notre quartier, montrez-nous quelle place est accordée aux arts dans votre milieu. Est-ce qu'il y a des œuvres d'art public? Est-ce qu'il y a des regroupements d'Artistes qui sont installés près de chez vous? Est-ce qu'il y a de l'art de rue? Des graffitis? du vandalisme peut-être ?

Les sorties :



Pour la toute dernière semaine d'activités du projet MonCoin, nous allons faire une petite promenade dans le quartier aux alentours de l'école ce mardi 6 novembre à partir de 16:00. Nous en profiterons pour aborder une dernière fois la thématique des changements à opérer dans notre quartier. La sortie devrait durer environ 1 heure et elle se terminera par un repas pizza au Centre.



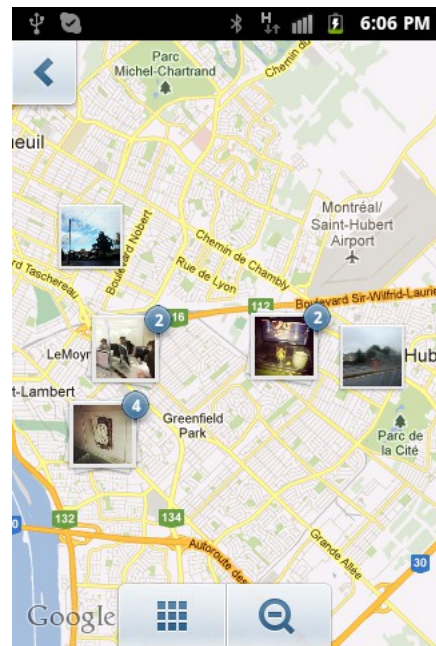
Jeudi de cette semaine sera la journée de la sortie photographique dans le Vieux-Montréal. Il est très important que vous donniez à Martin votre fiche de participation à la sortie signée par vous-même, ou par vos parents. Si vous avez des questions par rapport à cette sortie, n'hésitez pas à consulter Martin ou Marie-Pier durant la semaine. Bon travail, on ne lâche pas, la fin de la session approche déjà !

ANNEXE 9 : CARTES VIRTUELLES DES PARTICIPANTS

Quatre exemples de cartes virtuelles de géolocalisation de différents participants.



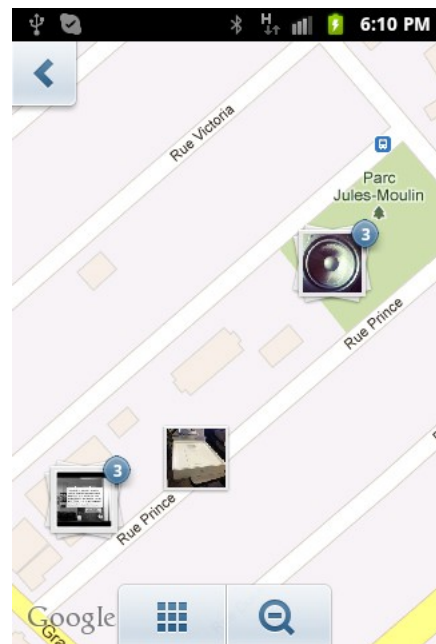
Carte de *Doc_alexg*



Carte de *Alaxar666*



Carte de *Ldecarie*



Carte de *Patatableu12*

ANNEXE 10 : AFFICHE DE L'EXPOSITION

Affiche de l'exposition des travaux des élèves à la suite du projet

SUR MES LIGNES DE TRANSPORT

DANS MA RUE

MONCOIN
UNE EXPOSITION PHOTO

DES JEUNES DU CENTRE 16-18 ANS

4 À 6 JEUDI LE 13 DÉCEMBRE AU SIÈGE SOCIAL DE LA CSMV
VERNISSAGE

SALLE FLORE LAURENTIENNE
13, SAINT-LAURENT EST, LONGUEUIL, QC

Venez apprécier le regard sensible et perspicace que portent nos jeunes sur leur école, leur quartier, leur milieu...

MonCoin: Développement d'une application en informatique mobile pour le renforcement de la motivation scolaire et de l'engagement civique des jeunes à risque

<http://www.csmv.qc.ca/>
<http://cea-1618ans.ecoles.csmv.qc.ca/>
<http://www.forumjeuneslongueuil.ca/>
<http://www.csdlongueuil.org/>
<http://art-education.concordia.ca/>
<http://www.tjamonteregie.qc.ca/spp/>

cre de longueuil

FORUM JEUNESSE LONGUEUIL

UNIVERSITÉ **Concordia** UNIVERSITY

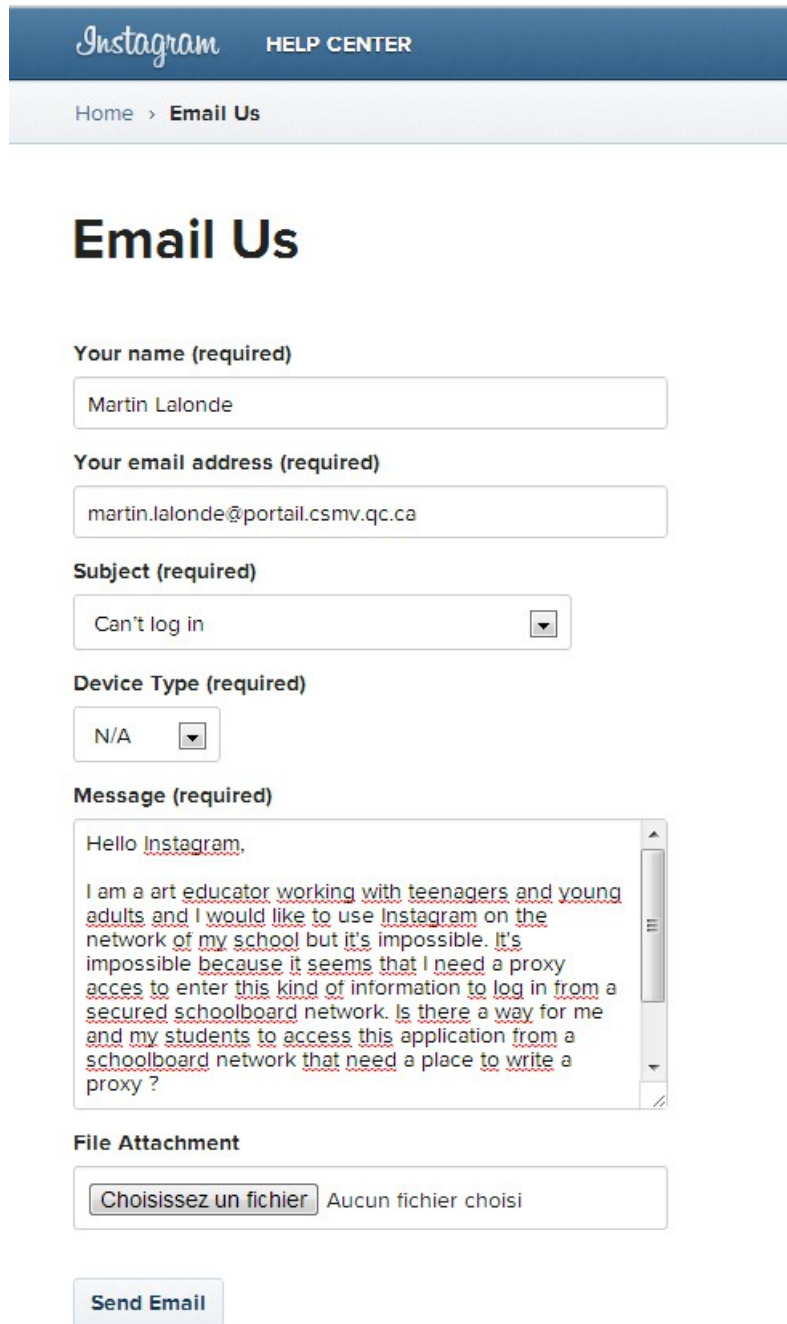
COMMISSION SCOLAIRE **MARIE-VICTORIN**

16 18

Associations contre l'usage de TIC

ANNEXE 11 : COMMUNICATION À INSTAGRAM

Courriel envoyé au service d'aide d'Instagram suite aux recommandations de la directrice des ressources informatiques de la Commission scolaire.



The screenshot shows the Instagram Help Center interface. At the top, there is a blue header with the Instagram logo and the text 'HELP CENTER'. Below the header, a breadcrumb trail shows 'Home > Email Us'. The main heading is 'Email Us'. The form contains several fields: 'Your name (required)' with the value 'Martin Lalonde'; 'Your email address (required)' with the value 'martin.lalonde@portail.csmv.qc.ca'; 'Subject (required)' with a dropdown menu showing 'Can't log in'; 'Device Type (required)' with a dropdown menu showing 'N/A'; and a 'Message (required)' text area containing a message about school network access. At the bottom, there is a 'File Attachment' section with a file selection button and a 'Send Email' button.

Instagram HELP CENTER

Home > Email Us

Email Us

Your name (required)

Martin Lalonde

Your email address (required)

martin.lalonde@portail.csmv.qc.ca

Subject (required)

Can't log in

Device Type (required)

N/A

Message (required)

Hello Instagram.

I am a art educator working with teenagers and young adults and I would like to use Instagram on the network of my school but it's impossible. It's impossible because it seems that I need a proxy acces to enter this kind of information to log in from a secured schoolboard network. Is there a way for me and my students to access this application from a schoolboard network that need a place to write a proxy ?

File Attachment

Choisissez un fichier Aucun fichier choisi

Send Email

ANNEXE 12 : COURRIEL D'INTERVENTION AUPRÈS D'UN PARTICIPANT

Courriel d'intervention envoyé à un participant suite à la publication d'images à caractère violent.

Réponse du participant :

Re: Projet MonCoin Mercredi soir

Salut Martin,

Je comprend votre resonement, mais une balle n'est pas violent, on peu rien faire avec une balle de violent. Un couteau non plus n'est pas violent, une personne peu etre violent, un couteau ne peu pas. La pipe a shisha ne fait aucunement reference a la drogue, c'est juste un objet qui sert a fumé du "shisha". Paanda_X a mis une photo dune cigarette alors vous devrier lui dire de lauter parce que cela fait reference a la drogue puisque cest un objet qu'on fume et en plus c'est violent parce que sa fini part tuer la personne qui lutilise. De plus Paanda_X a mis une photo qui fait reference au sexe, cela nest qun dessin où deux bonhomme est en soue vetement mais, il faut savoir considerer toute sorte de sexualiter, si j'en croie votre resonement???

En conclusion, mes photos ne fait pas reference a la drogue, violence, sexe et encore moins illegal.

Merci et bonne fin de journé ;)

PS. Edith aime bien votre famille de Cannelle et Pruno.

Envoyé de mon iPhone

Courriel de départ de l'éducateur :

Le 2012-10-03 à 18:58, Lalonde Martin a écrit :

> Bonsoir François, bonsoir Édith

>

> Je trouve que vous faites un travail photographique super beau sur le projet MonCoin et j'apprécie beaucoup votre participation. Vous comprenez bien les thèmes et je trouve fascinant de découvrir avec vous vos multiples collections. Vous êtes de vrais collectionneurs!

>

> Je tiens quand même à vous rappeler que nous ne devons rien publier qui puisse, de près ou de loin, faire référence à la violence, à la drogue ou à tout autre phénomène illégal. Je sais que cela n'est pas un message encourageant la violence ou la consommation de drogue de votre part, mais trois de vos photos font référence à ces choses là (La balle, le couteau, les narguilés).

>

> Je vous demande donc s'il vous plait de les supprimer.

>

> Merci beaucoup.

>

> PS: Vos photos de papillon sont absolument superbes.

>

> Martin

ANNEXE 13 : LISTE DES TYPES DE CLASSES D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DU SECTEUR JEUNE

Ces différentes catégories illustrent les provenances des jeunes du secteur de l'éducation des adultes.

<p>JC Cheminement continu (CC) Ratio 16-20</p>	<p>Élève n'ayant pas réussi le 2^e cycle au primaire en français et en mathématique Plus de deux ans de retard en français et en mathématique</p>
<p>JO Option transitoire (OT) Ratio 18-20</p>	<p>Élève n'ayant pas réussi le 3^e cycle du primaire en français et mathématique</p>
<p>JF Formation préparatoire au marché du travail (FPT) Ratio 16-20</p>	<p>Le programme offert s'adresse à des jeunes qui n'ont pas atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières telles que langue d'enseignement et Mathématique. La durée du programme est de trois ans. L'élève reçoit, en concomitance, la formation générale et la formation pratique. Au cours de sa troisième année de formation, l'élève peut suivre les 375 heures de la matière Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, à même le temps prescrit pour Insertion professionnelle s'il a réussi la matière Insertion professionnelle de la deuxième année de sa formation et s'il respecte les conditions particulières d'admission au programme menant à l'exercice de ce métier semi-spécialisé, conditions établies par la ministre. Un certificat de formation préparatoire au travail peut être décerné par la ministre à l'élève qui a suivi au moins 2700 heures de formation et qui a réussi la matière Insertion professionnelle d'une durée de 900 heures.</p>
<p>JS Formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) Ratio 16-20</p>	<p>Le programme offert s'adresse à des jeunes qui ont atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières telles que la langue d'enseignement et Mathématique, mais qui n'ont pas obtenu les unités de premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces matières. La durée du programme est d'un an. L'élève reçoit, en concomitance, la formation générale et la formation pratique. Il doit respecter les conditions particulières d'admission au programme menant à ce métier semi-spécialisé, conditions établies par la ministre. Un certificat de formation à un métier semi-spécialisé peut être décerné par la ministre à l'élève qui a suivi la formation prescrite de 900 heures et qui a réussi la formation pratique de 450 heures relative à ce métier semi-spécialisé.</p>
<p>Jl Prolongation de cycle Enseignement individualisé</p>	<p>Prolongation du 1^{er} cycle du secondaire</p>
<p>JV PEP et Pré-dep</p>	<p>Projet pédagogique particulier visant à préparer l'entrée en formation professionnelle à un groupe d'élèves âgés de 15 ans, au 30 septembre de l'année scolaire où il débute sa formation. Le projet s'applique à l'élève ayant réussi au moins deux des trois matières suivantes : langue d'enseignement, langue seconde ou mathématique du premier cycle du secondaire tout en étant inscrit en 3^e année du secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique, avec au besoin, des mesures d'appui.</p>