

Approche des médias sociaux mobiles basés sur l'image en éducation artistique : une étude sur les
affects adolescents et sur la complexité des systèmes d'apprentissage

Martin Lalonde

Thèse
présentée
au
Département d'éducation artistique

comme exigence partielle au grade de
philosophae doctor (Ph.D.)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

Octobre, 2018

© Martin Lalonde, 2018

CONCORDIA UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

This is to certify that the thesis prepared

By: Martin Lalonde

Entitled: Approche des médias sociaux mobiles basés sur l'image en éducation
artistique : une étude sur les affects adolescents et sur la complexité des
systèmes d'apprentissage

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

Doctor Of Philosophy (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
Dr. Rosanna Maule

_____ External Examiner
Dr. Joëlle Tremblay

_____ External to Program
Dr. Lyes Kadem

_____ Examiner
Dr. Vivek Venkatesh

_____ Examiner
Dr. David Pariser

_____ Thesis Supervisor
Dr. Juan Carlos Castro

Approved by _____
Dr. Anita Sinner, Graduate Program Director

December 11, 2018

Dr. Rebecca Taylor Duclos, Dean
Faculty of Fine Arts

RÉSUMÉ

Les plus récentes statistiques en matière d'habitudes d'utilisation des technologies de communications (Anderson et Jiang, 2018) démontrent que la quasi-totalité des adolescents possède maintenant un téléphone intelligent (95%). Près de la moitié d'entre eux (45%) affirment être connectés sur Internet presque constamment et c'est sur les réseaux sociaux basés sur l'image qu'ils passent désormais le plus de temps. Les pratiques de communication qu'ils développent sur ces plateformes transforment leurs processus de socialisation (Anderson, 2015) et de construction identitaire (boyd, 2014). En milieu éducatif, des enseignants craignent encore souvent à investir ces espaces pour des raisons pouvant être liées à un manque de ressources, de connaissances, de formation ou de confiance au niveau de leurs compétences professionnelles à faire usage des technologies (Fiévez, 2017).

Pourtant, l'école secondaire représente un passage déterminant pour les adolescents; le programme de formation québécois reconnaît en effet que c'est là qu'ils jettent les bases de leur identité sociale et orientent les directions de leur cheminement socioprofessionnel (Gouvernement du Québec, 2007). Si, dans la même lignée, on conçoit la création artistique comme un processus d'actualisation de soi, cette situation justifie l'importance pour la recherche en éducation artistique de formuler une meilleure compréhension de l'impact des dynamiques sociales des réseaux sociaux numériques mobiles sur le parcours de formation personnel et scolaire des jeunes. De ce point de vue, la perspective des acteurs de terrain de l'enseignement peut nous permettre d'identifier des enjeux pragmatiques locaux et de concevoir en réponse des innovations pédagogiques qui, une fois implantées et testées, révéleront les défis et les affordances des nouveaux environnements éducatifs ouverts par les technologies mobiles.

En oeuvrant en collaboration avec un enseignant spécialiste du domaine des arts et les élèves d'une de ses classes de secondaire 5, j'ai procédé à la conception, à l'implantation et au raffinement itératif d'un projet d'enseignement des arts visuels faisant usage des médias sociaux mobiles et abordant la question de la motivation et de l'engagement scolaire. Suivant les principes de la recherche-design en éducation (Class et Schneider, 2013), une méthodologie qualitative interventionniste, le projet de recherche présenté dans cette dissertation poursuit le double objectif d'apporter une contribution pratique à des enjeux de terrain dans un milieu local tout en générant des données qui permettent de théoriser les principes d'un nouveau type d'environnement éducatif créé par l'intégration des technologies mobiles.

Le cadre conceptuel de cette étude réunit de manière complémentaire des théories de l'étude des mobilités, de la complexité et des affects. J'ai recours à ces trois perspectives conceptuelles afin d'illustrer un entendement de l'environnement de communication visuelle et d'apprentissage dans les médias sociaux mobiles. Celui-ci est entendu comme un système complexe fonctionnant de manière décentralisée et asynchrone et dans lequel des acteurs affectent mutuellement leurs potentialités par le biais de leurs interactions.

Les résultats présentés dans cette étude démontrent que la production et l'échange de photographies dans les médias sociaux mobiles sont, pour les jeunes, des pratiques fondamentalement autoreprésentatives et que les dynamiques de communications autour de ces images impactent lourdement leur perception de soi, influençant conséquemment leurs trajectoires identitaire et sociale. En investissant ce type d'espace à partir de la classe d'art, les jeunes sont en mesure de prendre un recul critique sur leurs approches personnelles de la production et de l'appréciation visuelle dans les médias sociaux. Un tel recul contribue, entre autres, à la réorganisation des dynamiques d'apprentissage dans le contexte de classe entre élèves et auprès de l'enseignant, favorise la réciprocité dans les rapports et stimule l'élaboration d'approches alternatives de production et d'appréciation visuelle dans les médias sociaux mobiles.

Mots clés : Éducation artistique, médias sociaux, mobilité, photographie connectée, identité, motivation, complexité, affect.

ABSTRACT

The most recent statistics on the use of communication technologies (Anderson and Jiang, 2018) show that almost all teenagers now own a smart phone (95%). Nearly half of them (45%) say they are connected to the Internet almost constantly and it is on image-based social media that they spend most of their time online. The communicational practices they develop on these platforms transform how they socialize (Anderson, 2015) and how they build their identity (boyd, 2014). In educational environments, teachers are often still afraid to invest these spaces for reasons that may be linked to a lack of resources, knowledge, training or confidence in their professional skills to use these technologies (Fiévez, 2017).

Yet, high school is a crucial passage for teenagers; the Quebec training program recognizes that this is where they lay the foundations of their social identity and guide the directions of their professional training (Gouvernement du Québec, 2007). If, in the same vein, we conceive of artistic creation as a process of self-actualization, this situation justifies the importance for research in art education to formulate a better understanding of the impact of mobile social media on the personal and school trajectories of young people. From this point of view, the perspective of the actors in the field of education can enable us to identify local and pragmatic issues in order to inform the design of pedagogical innovations. Once implemented and tested, these innovations will reveal the challenges and affordances new educational environments opened by mobile technologies in formal school setting.

Working in collaboration with an art specialist teacher and his students, I proceeded to the design, implementation and iterative refinement of an art-based curriculum addressing image-based conversation in mobile social media. The objective was to study its impact on learning, teaching, student engagement and school motivation. Following the principles of design-based research (Class and Schneider, 2013), a qualitative interventionist methodology, the research project presented in this dissertation pursues the dual objective of making a practical contribution to issues in a local environment while generating data that theorizes the new educational environment created by the integration of mobile technologies. The conceptual framework of this study brings together in a complementary way theories of mobility studies, complexity and affects. I use these three conceptual perspectives to illustrate an understanding of a learning environment augmented by image-based mobile social media. It is understood as a complex system operating in a decentralized and asynchronous way and in which actors mutually affect their potential through their media and in-person interactions.

The results presented in this study demonstrate that the production and exchange of photographs in mobile social media are, for young people, fundamentally self-representing practices and that the communication dynamics around these images have a heavy impact on their self-perception. By investing this type of space from the art class, young people are able to take a critical step back on their personal approaches to the production and visual appreciation in social media. Such a step back contributes, among other things, to the reorganization of learning dynamics in the class context between pupils and with the teacher, promotes reciprocity in the relationships and stimulates the development of alternative approaches to visual practices in social media.

Keywords: Art Education, Social Media, Mobility, Connected Photography, Identity, Motivation, Complexity, Affect.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
INTRODUCTION.....	1
Présentation de la recherche.....	3
Division des chapitres de la dissertation.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	10
Le problème de la mobilité.....	11
Le problème des réseaux.....	20
Le problème de l'image.....	41
Le problème de l'identité.....	51
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	58
Mobilité.....	59
Complexité.....	74
Affects.....	99
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	127
Recherche design en éducation (RDE).....	127
Contexte de la recherche.....	144
Le site de la recherche.....	155
Sur le terrain.....	158
Données de recherche.....	162
Analyse des données.....	169

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	188
Déroutement des activités pédagogiques.....	188
Données d'entrevues.....	209
Tableau VII : Conception et impacts des médias sociaux.....	215
Tableau VIII : L'autoreprésentation par la photographie sur les réseaux sociaux.....	220
Tableau IX : Apports du projet aux parcours scolaire et personnel des participants.....	223
Tableau X : Apprentissages réalisés, contributions et avantages du projet.....	230
Tableau XI : Différentiation entre les profils Instagram personnel et scolaire.....	239
Tableau XII : Conception de l'art et du beau.....	252
Tableau XIII : Caractéristiques et apprentissages des communications visuelles.....	260
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	269
Considérations pour le développement et l'implantation d'un curriculum	
d'enseignement des arts visuels et médiatiques mettant à profit les technologies	
mobiles et les médias sociaux basés sur l'image.....	269
Complexité de la didactique des médias sociaux mobiles basés sur l'image.....	283
Affections des corps apprenants.....	302
Cohérence des résultats et contribution à l'enseignement des arts visuels.....	321
CONCLUSION.....	328
Principes de design d'un système d'apprentissage mobile basé sur l'image.....	329
Considérations.....	333
Poursuite des travaux et questions de recherches futures.....	338
BIBLIOGRAPHIE.....	340
ANNEXES.....	359

Annexe 1 : Liste des thèmes et des suggestions photographiques de la phase I.....	359
Annexe 2 : Liste des thèmes et des suggestions photographiques de la phase II.....	365
Annexe 3 : Questionnaire d'introduction des élèves participants Phase I.....	368
Annexe 4 : Questionnaire de conclusion des élèves participants Phase I.....	370
Annexe 5 : Questionnaire d'introduction des élèves participants Phase II.....	373
Annexe 6 : Questionnaire de conclusion des élèves participants Phase II.....	375
Annexe 7 : Tableaux de codification des données no. I à VI.....	377

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Motivations et démotivations à l'engagement scolaire	Annexe 7
Tableau II	Rapport à l'enseignant	Annexe 7
Tableau III	Structure scolaire	Annexe 7
Tableau IV	Faits saillants du parcours scolaire	Annexe 7
Tableau V	Compétences et besoin d'apprentissage pour l'avenir	Annexe 7
Tableau VI	Fonctionnement du processus d'apprentissage	Annexe 7
Tableau VII	Conception et impacts des médias sociaux	216
Tableau VIII	Production et fonction de l'égoportrait	221
Tableau IX	Situations provoquées par la réalisation du projet	224
Tableau X	Contributions et apprentissages du projet	231
Tableau XI	Différentiation des profils personnels et scolaires	240
Tableau XII	Conception de l'art et du beau	253
Tableau XIII	Caractéristiques des communications visuelles	261

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. Instruction no. 7 de la phase 1.....	160
Figure 4.1. Instruction no. 4 de la phase 1.....	190
Figure 4.2. Publication de la participante no. 13 en réponse à la mission Mes affaires.....	191
Figure 4.3. Publication de la participante no. 14 en réponse à la mission Mon moment.....	191
Figure 4.4. Publication de la participante no. 24 en réponse à la mission Mon espace.....	191
Figure 4.5. Publication de la participante no. 19 en réponse à la mission Mon espace.....	191
Figure 4.6. Instruction no. 16.....	194
Figure 4.7. Publication de la participante no. 19.....	196
Figure 4.8. Publication de la participante no. 13.....	196
Figure 4.9. Publication du participant no. 16.....	197
Figure 4.10. Publication du participant no. 23 en réponse à la mission Dans le ciel.....	200
Figure 4.11. Publication du participant no. 10 en réponse à la mission Abstrait.....	200
Figure 4.12. Publication de la participante no. 21 en réponse à la mission Au mur.....	200
Figure 4.13. Publication de la participante no. 11 en réponse à la mission Matière.....	200
Figure 4.14. Série photographique de la participante no. 25.....	205
Figure 4.15. Série photographique du participant no.17.....	205
Figure 4.16. Apparence du profil Instagram de la participante no. 19.....	207
Figure 4.17. Apparence du profil Instagram de la participante no. 22.....	207
Figure 4.18. Apparence du profil Instagram du participant no. 7.....	207
Figure 4.19. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 4.20. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 4.21. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 4.22. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 4.23. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 4.24. Image publiée par la participante no. 22 à la suite de la sortie.....	238
Figure 5.1. Réponse à la mission Par terre de la participante no. 19.....	279
Figure 5.2. Réponse à la mission Dans la nature du participant no. 16.....	279
Figure 5.3. Réponse à la mission Dans le ciel du participant no. 6.....	279
Figure 5.4. Publication du participant à la suite de la sortie.....	288
Figure 5.5. Publication du participant à la suite de la sortie.....	288
Figure 5.6. Publication du participant à la suite de la sortie.....	288
Figure 5.7. Publication du participant no.1 sur l'entrainement.....	318
Figure 5.8. Publication du participant no.1 sur l'entrainement.....	318
Figure 5.9. Publication du participant no.1 sur l'entrainement.....	318
Figure 6.1 Série de 6 images publiées par l'enseignant collaborateur.....	325

INTRODUCTION

Il est surprenant de constater que malgré les transformations profondes que notre civilisation a vécues depuis la fin du siècle dernier, les fondements du fonctionnement du système d'éducation soient demeurés pratiquement inchangés. Si d'autres domaines comme l'économie, l'ingénierie ou le divertissement semblent progresser au même rythme que l'arrivée des nouvelles technologies, la capacité d'adaptation du système d'éducation semble être mise à rude épreuve. Face aux changements évidents qui transforment l'environnement, l'éducation renforce ses positions et justifie son refus de la nouveauté comme c'est le cas en France avec la loi de l'interdiction du cellulaire en classe (Le Monde, 2017). Ce débat illustre de manière éloquente cette situation. On voudrait voir l'école évoluer dans un monde parallèle, dans un monde idéal, dans un monde coupé des contingences de l'environnement actuel. Mais ce qu'une telle austérité entraîne, ce ne sont que des réflexes pathologiques. Plusieurs jeunes d'aujourd'hui évoluent dans une réalité schizophrénique, alternant entre deux mondes se niant mutuellement. D'un côté, ils évoluent dans une réalité hybride entre monde physique et monde numérique où ils sont témoins d'une réalité globale qui se déploie à grande vitesse tandis que de l'autre, ils font un voyage dans le temps et dans l'espace pour aller acquérir des connaissances dont, leur dit-on, ils auront personnellement et professionnellement besoin pour devenir des citoyens actifs et prospères. Ce que cette recherche propose, c'est en quelque sorte de provoquer cette rencontre. Des médias sociaux mobiles, qui représentent l'espace de socialisation de prédilection d'un grand nombre d'adolescents, aux bancs d'école, pour reprendre une expression populaire éloquente, nous nous proposons d'étudier comment ces deux réalités peuvent entrer en relation pour le plus grand bien de l'élève. Des médias sociaux, qui se sont imposés comme un incontournable de la vie sociale adolescente, à l'école, qui demeure un passage socioprofessionnel obligé, le jeune d'aujourd'hui chemine dans ces espaces au meilleur de sa connaissance avec l'espérance de pouvoir en fin de parcours suivre des trajectoires qu'il aura lui-même déterminées.

Si l'école est demeurée la même, certains défis auxquels les jeunes font face dans ce contexte n'ont pas changé non plus. L'école est, par définition, un lieu du devenir. Mais si la société industrielle du siècle dernier accordait une importance considérable au devenir professionnel, nous pourrions nous questionner à savoir ce que nous entendons aujourd'hui par *devenir*. Est-ce

que le programme de formation scolaire aborde le devenir de la perspective de la condition humaine? Est-ce que l'école aborde la dimension citoyenne, anthropologique et sociale de la question? Un coup d'oeil sur les disciplines du programme et sur les modalités d'enseignement de la plupart des écoles du pays nous démontre que ce n'est pas le cas.

Comme le socioanthropologue canadien Jocelyn Lachance (2013) le souligne, l'adolescent d'aujourd'hui est le même que celui du passé, ce qui a changé, ce sont les moyens mis à sa disposition. Il poursuit les mêmes finalités que celles de ses parents à leur époque, la différence est que tout ce processus s'exécute devant, et derrière, la caméra. L'adolescent poursuit toujours les mêmes invariants anthropologiques. Il désire se détacher du nid familial, acquérir son autonomie, trouver sa place au sein d'un groupe social, devenir un être adulte sexué. Mais ses actions se déploient dans la réalité et dans la sphère virtuelle par le biais de la photographie connectée. Ses actes, au même titre que ses aspirations, s'expriment à travers des moyens visuels. Comme Gunthert (2014) le précise, l'image a accédé depuis quelques années au stade de langage au même titre que la parole ou l'écrit. Lorsqu'un jeune partage une image sur les médias sociaux, elle porte donc vraisemblablement sur une des facettes de ce phénomène. L'image n'est plus simplement un documentaire des événements importants, elle est un médium d'expression et un outil d'affirmation. Par l'image, les jeunes attestent leur existence aux yeux des autres et à leurs propres yeux. Laurence Allard (2014) explique à ce sujet comment le téléphone mobile, par définition un outil de communication avec l'autre, est graduellement devenu un outil de dialogue avec soi-même. S'il représente une interface de connexion avec les réseaux sociaux, il permet à l'utilisateur d'être autant l'acteur que le spectateur de ses performances sur ces plateformes.

De ce point de vue, les médias sociaux représentent donc un espace de connexion interpersonnelle et d'expression des émotions (Lenhart, 2015; Mediacom, 2017). Si une perception positive est associée au sentiment de connexion sociale chez les adolescents, un sentiment négatif est associé à la tendance à la comparaison qu'invitent les médias sociaux (Lenhart, 2015). Ce qu'on y expose lorsque l'on publie, ce sont des états intérieurs, des états intérieurs que l'on extériorise dans le but de les valider auprès d'un auditoire. Cette forme d'extimité (Tisseron, 2011) dévoile la nature affective de nos interactions dans le contexte des collectivités numériques, interactions qui jouent un rôle clé dans notre regard sur nous-mêmes

(Allard, 2014; Le Breton, 2010). Cette recherche suggère qu'un parcours validé par l'ensemble profitera au sentiment d'efficacité de son auteur tandis que des publications qui demeurent sans retour ou une présence en ligne inaperçue affligeront l'utilisateur. Le rapport du Pew research center (Lenhart, 2015) sur les habitudes des jeunes sur les médias sociaux confirme que ces derniers passent du temps et de l'énergie à concevoir leurs autoreprésentations sur ces plateformes. Il ajoute que certains peuvent se sentir contraints à publier des contenus qui les rendront populaires. Les jeunes veulent être aimés par leurs amis et veulent obtenir des mentions « j'aime ». Cette tendance s'explique peut-être par le fait qu'ils désirent parfois contrer ce que les autres publient à leur sujet et qu'ils ne peuvent pas contrôler. Ce que les médias sociaux mettent surtout en lumière, c'est la nature fondamentalement affective de l'individu dans son rapport à l'autre. Les théories de l'affect proposent une analyse critique des systèmes humains de cette perspective. Aborder, la question de l'école en tant que structure du point de vue de ces théories nous amène à identifier les éléments qui renforcent le potentiel de l'individu et ceux qui le réduisent.

La remise au centre des réflexions de la dimension humaine des considérations scientifiques sur l'homme est un point partagé aussi par le domaine théorique de la pensée complexe (Laborit, 1970; Morin, 1990). Du point de vue de certains auteurs de ce domaine (Morin, 1999; Davis, 2006; Davis et Sumara, 2008), l'école ou les technologies des médias sociaux sont des structures vivantes au même titre que l'homme. Afin de les adapter aux besoins et aux intérêts de ce dernier, il importe de prendre en considération la complexité de leur assemblage et ce qui profite à leur constitution. Si ce cadre théorique est pertinent pour une recherche en éducation qui s'intéresse à l'adaptabilité des curriculums aux réalités contextuelles du monde contemporain, c'est que la notion de structure (Laborit, 1985) est hautement pertinente dans l'analyse des enjeux de la société du réseau (Castells, 1998). En considérant d'une part la complexité des structures dans lesquelles s'investissent les citoyens modernes et en considérant d'autre part la complexité de la constitution de l'individu, les chercheurs peuvent identifier les qualités positives ou négatives des rapports qui les relient.

Présentation de la recherche

Cette étude se propose d'aborder les croisements entre le régime d'expressivité identitaire visuelle

promu par certains médias sociaux mobiles et le contexte scolaire. Si l'intégration des technologies de la mobilité et des réseaux de communication numériques au milieu scolaire semble une réalité incontournable, il est pertinent de se pencher sur le choc de la culture scolaire et de la culture numérique de l'image. La question proposée dans cette recherche est la suivante : comment les réseaux sociaux numériques mobiles et les pratiques de création médiatique autoreprésentative qu'elles induisent chez les adolescents impactent-ils leur démarche de construction identitaire individuelle et sociale, de même que leur sens de l'engagement socioacadémique dans le contexte de leur projet de formation scolaire ?

D'une manière générale, cette étude cherche à décrire ce qui survient lorsque la culture numérique des jeunes sur les médias sociaux mobiles basés sur l'image est croisée au contexte formel du milieu scolaire. Les arts plastiques représentant par défaut la discipline où sont abordées les questions relatives à l'image, c'est dans ce contexte que nous nous proposons de conduire les travaux de recherche. En effectuant une recherche interventionniste dans laquelle les besoins et les défis d'un milieu seront pris en considération, nous pourrons aborder le volet pragmatique de la problématique des technologies mobiles et des réseaux sociaux en contexte scolaire.

Le fonctionnement particulier de ces technologies, leur impact sur les modalités d'enseignement en classe et sur le processus d'apprentissage des élèves représentent des éléments qui seront couverts par la dimension appliquée de la recherche qui poursuit à ce sujet l'objectif d'apporter une contribution pratique à un milieu local, mais une contribution qui sera généralisable en partie par le biais des principes de design qu'elle formulera. Cette recherche s'inscrit à l'intérieur et constitue une part des travaux collectifs de l'étude MonCoin dirigée par le professeur Juan Carlos Castro.

Ainsi, elle poursuit les mêmes objectifs généraux à travers les sous-questions qui découlent de sa question principale. Celles-ci abordent le défi de la dimension visuelle des communications en contexte d'enseignement des arts, à savoir, comment la dimension visuelle des communications médiatisées par les technologies numériques mobiles transforme-t-elle les processus d'enseignement et d'apprentissage des adolescents dans les disciplines des communications et de l'éducation artistique du programme de formation générale ?

Ensuite, les deux dernières sous-questions élargissent les objectifs de MonCoin en portant sur les

liens entre le phénomène à l'étude et la théorie des affects telle que formulée dans les travaux de Deleuze (1978) et Massumi (1995). La première sous-question s'interroge sur les principes issus de la théorie des affects et sur leur potentiel à contribuer à un meilleur entendement du rôle des processus d'autoreprésentation individuelle et d'élaboration d'une identité collective au sein des réseaux d'apprentissage médiatique mobile qui se déploient en milieu éducatif formel ? Cette question met en relief cette théorie avec le phénomène de l'autoreprésentation photographique sur les médias sociaux comme Instagram (instagram.com). La troisième sous question porte sur des concepts particuliers des théories de l'affect, ceux de corps et de désir, et sur les manières avec lesquelles ils peuvent contribuer à un entendement plus complexe des notions d'apprenants et d'enseignants : comment les concepts de *désir* et de *corps* tels que formulés dans la théorie des affects peuvent-ils être appliqués dans une réflexion sur les profils d'enseignant et d'étudiant afin que soient élaborées des pratiques pédagogiques en réseaux mobiles destinées au renforcement de l'engagement et de la motivation des adolescents dans leur parcours de formation scolaire ?

Division des chapitres de la dissertation

Le premier chapitre de cette dissertation présente une problématique en quatre volets. Ce chapitre comprend aussi la revue de la littérature qui est subdivisée selon la même logique. À la fin de la présentation de chaque problème, nous présentons une brève revue de littérature de recherche du point de vue de la discipline de l'éducation artistique. Nous traiterons donc premièrement des différents défis apportés par l'accroissement de la mobilité des populations. Évoquant principalement les défis posés à l'éducation par l'arrivée des périphériques mobiles, nous traiterons des questions d'accessibilité et de la redéfinition des notions d'espace et de contexte d'apprentissage. Le deuxième problème traité est celui du réseau. Les questions relatives au changement de paradigme sociétal et aux impacts de cette conception sur le domaine éducatif seront abordées. Nous présenterons comment des mouvements basés dans les réseaux numériques comme ceux de la culture participative transforment et participent à la création de nouveaux types de compétences. Nous terminerons cette section en présentant les recherches du domaine de l'éducation artistique qui ont abordé ces questions. Le troisième problème abordé est celui de l'image. Les phénomènes entraînés par la production massive de contenus visuels par la population seront mis en perspective avec les pratiques artistiques et photographiques

traditionnelles de l'image dans le domaine de l'art. Comment le fait que la photographie soit devenue un langage implique-t-il le développement d'autres types de compétences en matière de lecture et de production des contenus visuels et multimodaux? Quelle place est faite à ces réflexions dans le milieu scolaire? Nous démontrerons que le champ de l'éducation artistique travaille depuis longtemps à ces questions en s'y référant comme au phénomène de la culture de l'image. Les discussions sur le problème de l'image dans les communications introduiront le problème de la construction identitaire en contexte numérique. Cette section du chapitre portera plus particulièrement sur la question des identités multiples et sur la dimension ludique et mobile du cadre identitaire contemporain. Nous opérerons un bref retour sur les études du domaine de l'éducation artistique qui ont abordé ces questions d'un point de vue théorique et d'un point de vue interventionniste.

Le deuxième chapitre présente un cadre conceptuel où s'imbriquent les théories de la mobilité, des systèmes complexes et de l'affect. Nous nous référons au travail de certains auteurs de l'étude de la mobilité et de ceux ayant influencé ce domaine pour définir notre entendement de l'espace contemporain. Cette conception de l'espace en est une où le mouvement représente une notion clé. En effet, les espaces et les contextes se définissent par le mouvement de leur transformation et par la circulation des composantes qui les constituent. La deuxième section du cadre conceptuel présente comment les théories des systèmes et de la pensée complexes viennent appuyer notre conception de l'apprentissage et de l'apprenant. En remettant au centre de la réflexion la condition humaine des sujets, les questions des finalités de l'organisme humain et des organisations humaines nous permettent de renouveler notre vision sur les circonstances qui influencent le comportement de l'apprenant lorsqu'il évolue dans le contexte d'un groupe d'apprentissage. La complexité porte sur la multitude des liens qui unissent les organismes entre eux dans un vaste écosystème. Réfléchir au phénomène de l'apprentissage de ce point de vue nous amène à considérer la complexité des liens qui régissent la progression des apprenants au sein de différents contextes. La troisième partie du cadre théorique amène ce que certains auteurs de l'étude de la complexité estiment qui est manquant au niveau de leur théorisation des phénomènes humains, c'est la question des affections entre les corps. Par affections, il n'est pas uniquement question de sentiments, il est surtout question des intensités qui circulent au niveau de la perception dans les rapports entre les corps. Nous présenterons dans cette section notre

entendement des concepts de corps, de désir et de volition. Plus précisément, nous nous attarderons à ce qui stimule le pouvoir d'action des corps et à ce qui entraîne le mouvement du devenir des individus et des regroupements.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de l'étude, le site et le contexte de la recherche. Il comporte une section présentant les différentes données qui seront collectées et les méthodes d'analyse qui seront employées dans la formulation des résultats. Nous entamerons le chapitre avec une présentation de la méthodologie de la recherche design en éducation (RDE). Nous présenterons comment cette méthodologie interventionniste relativement récente a une double fonction au sens où elle cherche à apporter une contribution pratique au milieu local dans lequel elle se déroule et que les données qu'elle génère participent à l'avancement de la théorisation d'un nouveau phénomène qui se déploie dans le champ d'études. Dans notre cas, ce nouveau phénomène, c'est la mobilité des apprenants occasionnée par l'intégration des périphériques mobiles dans le processus de formation scolaire et dans la sphère privée de leur existence. L'utilisation du téléphone mobile induit des pratiques issues d'une culture de l'image numérique adoptée par un grand nombre de jeunes. En abordant les problématiques de terrain que l'intégration de cet outil amène sur le site de la recherche, nous proposons des stratégies et des approches éducatives par le biais de la conception et de la livraison d'un curriculum adapté aux besoins des acteurs du site de la recherche. En implantant ainsi une innovation pédagogique sur un site particulier, nous observons comment la mobilité des participants impacte leur activité scolaire habituelle et comment l'intégration de la culture numérique de l'image et des réseaux sociaux dans le contexte scolaire formel impacte le comportement et les interactions du groupe dans ces deux sphères respectives. Après la présentation de la méthodologie et de la proposition d'intervention sur le terrain, nous donnerons des détails sur le milieu qui collabore avec la recherche. Cette section sera suivie par l'énumération des différentes données qui seront collectées. Nous terminerons le chapitre en présentant les différentes stratégies d'analyse des données. Une section sera dédiée à l'analyse des données visuelles tandis qu'une autre section portera sur l'analyse ethnographique qui fut réalisée dans le but de dresser un portrait détaillé de la culture des jeunes sur les médias sociaux basés sur l'image et sur le choc de cette culture avec la culture scolaire. Les derniers paragraphes du chapitre porteront sur le détail des stratégies de condensation et de présentation des données.

Le quatrième chapitre est dédié à la présentation des résultats. Nous employons pour ce faire les moyens du texte narratif, du texte descriptif et des matrices descriptives et explicatives. Nous décrirons premièrement de manière chronologique et détaillée le déroulement de l'implantation du curriculum sur le terrain. Nous aurons recours aux notes de terrain ainsi qu'aux données de la base de données numériques dans laquelle sont enregistrées les images produites et publiées par les participants. Cette section offre une vue d'ensemble du déroulement des activités, du comportement de l'enseignant collaborateur, du comportement et des interactions du groupe en classe et en ligne sur le logiciel de communication. La deuxième section du quatrième chapitre étale les treize matrices descriptives et explicatives. Ces tableaux présentent une vue progressive des données allant de la conception des participants sur certaines notions et sur certains phénomènes en lien avec notre objet d'étude (éléments de motivations et de démotivations en contexte scolaire, éléments favorisant les apprentissages, conception et usage des médias sociaux, etc.). Chaque matrice est accompagnée d'une description dans laquelle les éléments conceptuels sont présentés et contextualisés. Des échantillons de données seront rapportés sous forme de citations d'entrevues de recherche afin d'illustrer la provenance des données et la posture des participants. Lorsque les situations décrites font référence à des incidents critiques ou des événements représentatifs des interactions qui sont survenus en classe ou sur le logiciel de communication, des données visuelles sont présentées afin d'exposer le type de productions visuelles échangées durant le projet.

Le cinquième chapitre propose une interprétation des résultats. Celle-ci est structurée en trois parties. La première partie porte sur les principes de design déduits des observations sur le fonctionnement du curriculum. Les variables à prendre en compte lors de l'implantation d'un réseau mobile de communication basé sur l'image en milieu scolaire formel sont discutées. Ces résultats constituent une réflexion sur les modifications qui ont été apportées au curriculum lors de ces deux différentes itérations. Ils reviennent sur les principaux obstacles rencontrés lors des activités de classe et sur les stratégies qui ont été mises en place afin de stimuler la participation des élèves. Des considérations techniques et appliquées sont formulées de même que des considérations plus conceptuelles qui portent sur les orientations et la portée des objets d'apprentissage véhiculés par un tel curriculum. Cette section ne présente pas une stratégie curriculaire clé en main, elle adopte une posture discursive sur les conditions et les modalités à

considérer dans le contexte d'un enseignement artistique basé sur l'utilisation des périphériques mobiles et des logiciels en médias sociaux basés sur l'image. La deuxième section du cinquième chapitre présente une discussion des résultats du point de la théorie de la complexité. On réexamine certains résultats sous la loupe de ce cadre conceptuel. Les concepts d'émergence et d'écologie de l'action sont mis en perspective avec les résultats portant sur le comportement du groupe en classe et dans les médias sociaux. La nature complexe de l'environnement singulier qui émerge du croisement du contexte scolaire et des médias sociaux est discutée en parallèle avec les savoirs de l'éducation au sujet de la complexité des défis contemporains formulés par Morin (1999). La dernière section du cinquième chapitre présente une interprétation des résultats à partir du cadre conceptuel de l'affect. Le concept de corps affectant est employé pour expliquer que les interactions sur les médias sociaux et à l'école répondent la plupart du temps de dynamiques affectives. À ce titre, les images, qui sont des représentations des aspirations des jeunes, sont des affections qui impactent leur sentiment de pouvoir d'agir. Ces hypothèses sont mises en perspective avec les objectifs du curriculum dans le contexte de l'enseignement des arts et dans le contexte plus large de la scolarisation des jeunes.

Cette étude poursuit l'objectif d'apporter une contribution pragmatique et théorique au champ professionnel de l'enseignement des arts et au domaine de la recherche en éducation artistique. D'un point de vue pratique, le curriculum développé, implanté et testé représente une innovation pédagogique qui propose une approche d'un enseignement critique de la culture de l'image numérique et des stratégies didactiques sur l'utilisation des périphériques mobiles et des médias sociaux en enseignement des arts en contexte scolaire formel. Par le biais de la description détaillée qu'elle formule du déroulement de ses activités et par l'interprétation de ses résultats, elle formule une série de principes de design qui permettront aux professionnels de l'enseignement d'opérer une réflexion sur les variables à considérer dans l'élaboration d'un curriculum qui cherche à mettre à profit des ressources similaires. D'un point de vue théorique, cette étude apporte une contribution à l'entendement du phénomène de la représentation identitaire des jeunes dans l'environnement des médias sociaux mobiles. La dimension indéniablement autoreprésentative et expressive des médias sociaux nous mène à considérer comment ces aspects impactent la formation scolaire dans un contexte où ces technologies sont graduellement intégrées dans le quotidien des apprenants dans les milieux éducatifs formels.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Introduction

Analyser l'utilisation des périphériques mobiles et des réseaux sociaux en enseignement des arts en contexte éducatif formel, ainsi que son impact sur la construction identitaire adolescente nous pousse à considérer les multiples facettes de la problématique. Le chapitre sur la problématique de recherche est donc divisé en quatre sections. Nous aborderons premièrement le problème de la mobilité des apprenants, deuxièmement le problème du réseautage, troisièmement le problème des communications visuelles en réseau et quatrièmement le problème du développement identitaire adolescent. Nous couvrirons ainsi les problématiques entraînées par l'intégration des périphériques mobiles et des technologies de réseautique aux contextes scolaires, par l'utilisation de la photographie comme mode de communication et par l'intégration des questions du développement identitaire au curriculum d'enseignement des arts. Dans chacune des sections, nous allons définir une des facettes de la problématique et nous présenterons au même endroit une brève revue de littérature faisant état des recherches du domaine de l'enseignement des arts qui ont abordé cette problématique.

Division des sections du chapitre

La première section du chapitre se concentre sur la dimension technique du problème des technologies mobiles à l'école en s'attardant aux défis soulevés par la présence de ce type d'appareil dans le quotidien des jeunes. Sans poser le problème d'une perspective technophile, nous nous attarderons sur les impacts du mouvement de l'apprenant et de l'information sur le fonctionnement scolaire. La deuxième section du chapitre portera sur le problème des réseaux. Une fois de plus, nous ne posons pas le problème en termes d'utilisation d'outils technologiques, mais bien en termes d'impacts du fonctionnement des réseaux sur la structure et le fonctionnement de la classe d'arts visuels et médiatiques. La troisième section du chapitre porte sur le problème de la communication par l'image. Nous aborderons plus précisément le phénomène de l'émergence de la photographie numérique en réseau comme nouvelle modalité de communication dans les pratiques de production et de réception médiatique informelles des jeunes. Nous mettrons cette problématique sociale plus large en perspective avec les objectifs et

fondements des programmes d'enseignement des arts en milieu scolaire. Quatrièmement, c'est le problème du développement identitaire des jeunes médiatisé par les nouvelles technologies qui sera abordé. Dans cette section, nous présenterons quels défis sont soulevés dans le curriculum d'enseignement des arts lorsqu'il est question d'aborder les questions de l'identité dans les médias sociaux et nous ferons état des recherches du domaine ayant abordé cet enjeu.

Le problème de la mobilité

L'avènement des technologies informatiques mobiles

En 2007, le lancement sur le marché d'une première génération de téléphone intelligent par la multinationale Apple marquait le début de l'ère de l'informatique mobile pour le grand public. Même si le concept d'un appareil réunissant les fonctions d'un téléphone portable standard, d'une caméra et d'un ordinateur personnel n'était pas une nouveauté dans le monde des technologies informatiques, c'est cet événement qui dévoila au grand public l'existence et les fonctions de ce nouveau type de périphérique. N'intéressant à ses tout débuts que les technophiles et les initiés, il ne fallut que quelques années pour que la majorité de la population soit touchée et pour que le « smartphone » devienne un objet des plus communs et des plus indispensables. Aujourd'hui, nombreux sont ceux et celles qui ne pourraient envisager leur quotidien sans cet appareil, spécialement chez les jeunes.

À la même période où les premiers modèles de téléphones intelligents apparaissaient sur le marché, les compagnies de télécommunications de la plupart des pays développés commençaient à offrir l'Internet mobile parmi leurs services. Les innovations des réseaux cellulaires comme le LTE ou 4G¹ permettent la réception et la transmission d'un haut débit de données par fréquence radio aux utilisateurs mobiles. Depuis environ 2010, ces réseaux deviennent la norme et un utilisateur moyen de téléphone intelligent développe des habitudes de communications basées sur l'utilisation de ce réseau (navigation GPS², courriel, réseau social, visioconférence, jeux en ligne, visionnement de contenus de divertissement, etc.). L'apparition du téléphone intelligent combinée

1 Dans le domaine des télécommunications, l'acronyme 4G signifie « réseau sans fil de quatrième génération ». LTE signifie « Long term evolution ». Combinés ou utilisés seuls, ces deux acronymes font référence au même type de réseau à haut débit de données. Il s'agit d'un réseau permettant un débit entrant de données à 100 mégabits par seconde pour un utilisateur en mouvement (Borth, 2016). Le premier réseau 4G LTE disponible pour le public fut lancé en Suède en 2009 (Wallstein, 2017).

2 Global positioning system (GPS). Système mondial de géolocalisation par satellite (Antidote, 2016).

aux performances de la réseautique mobile est à l'origine de l'émergence d'une multitude de nouvelles pratiques sociales et communicationnelles. Ces pratiques transforment en profondeur notre rapport à l'information et la manière avec laquelle nous habitons et traversons les environnements. Ce renouvellement des pratiques de communication des environnements sociaux provoque des impacts importants pour la plupart des secteurs des sciences humaines, de la culture et des communications.

Ce phénomène suscite autant d'enthousiasme que d'inquiétudes. Pour certains, il représente le point de départ d'un nouvel âge pour la connectivité humaine tandis que pour d'autres, il s'agit d'un gadget nocif et addictif nous détournant du véritable contact humain. Quoi qu'il en soit, cet appareil s'est imposé dans les habitudes de communications personnelles, professionnelles et utilitaires de la plupart des couches de la population. Sur certains sujets comme ceux que nous abordons dans le cadre de cette étude, les réseaux sociaux, la didactique des nouveaux médias en milieu scolaire, les questions de productions visuelles, ainsi que les questions de construction identitaire, il devient carrément incontournable.

Selon le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO), 89% des jeunes Québécois de 16 à 18 possèdent un téléphone intelligent et que les trois quarts des adolescents le conservent sur eux en tout temps (Thoër *et al.*, 2017). Le même sondage révèle que c'est la connexion à des sites de réseaux sociaux qui constitue l'activité principale des jeunes en ligne. Chez les enfants et les adolescents canadiens, un sondage de l'organisation HabilosMédias auprès de 5400 jeunes canadiens de 9 à 17 ans révèle qu'une majorité possède un téléphone intelligent (Steeves, 2014). Parmi les jeunes élèves de 4^e année, 25% possèdent un téléphone intelligent; parmi les élèves de secondaire 5, le pourcentage s'élève à 85%. Ce rapport mentionne un fait intéressant, plusieurs des jeunes sondés affirment « dormir avec leur téléphone cellulaire et l'utiliser en classe pour bavarder avec leurs amis à l'insu de leur enseignant » (p. 38). Du côté des États-Unis, le plus récent sondage indique que 95% des adolescents possèdent un téléphone intelligent et que presque la moitié d'entre eux (45%) affirme être en ligne quasi constamment (Anderson et Jiang, 2018). Si, ici aussi, se connecter aux réseaux sociaux représente l'activité principale, ce rapport précise que les trois médias sociaux les plus populaires sont YouTube, Instagram et Snapchat avec respectivement 85%, 73% et 69% des jeunes qui les utilisent.

Depuis 2015, le premier moyen d'accès en ligne des jeunes est l'utilisation des périphériques mobiles; plus de 91% d'entre eux se connectent maintenant à Internet de cette façon selon un sondage du Pew Research Center (Lenhart, 2015) mené auprès de jeunes de 13 à 17 ans des États-Unis. Cette nouvelle situation provoque des changements importants dans les habitudes de connexion à Internet des jeunes. 24% des jeunes interrogés dans ce sondage affirment être connectés pratiquement en permanence, tandis qu'ils seraient 56% à se connecter plusieurs fois par jour. L'utilisation de la messagerie texte est une pratique partagée par la totalité des adolescents qui possède un appareil mobile. On observe aujourd'hui une transition dans l'échange de message texte. D'abord basé dans les fonctions du téléphone lui-même, le SMS, pour *Short Messaging Service*, ou message texte, était le moyen principal d'échanges de messages textuels. Sans être délaissé pour autant, ce protocole fait aujourd'hui de plus en plus place aux services de conversations textuelles offerts par les applications basées sur Internet. Un tiers des adolescents utilisateurs de téléphone intelligent favorisent aujourd'hui ce moyen pour la communication avec leurs amis (Lenhart, 2015). Certaines applications populaires chez les jeunes comme Kik (kik.com) ou What's App (whatsapp.com) ont pour fonction principale l'envoi de messagerie texte, mais la plupart des applications de réseaux sociaux les plus répandues proposent aussi cette fonction. Le rapport piloté par Anderson et Jiang (2018) indique que seul un tiers des adolescents juge que les médias sociaux ont des impacts positifs sur leur vie. Si 45% d'entre eux sont neutres à ce sujet, 24% affirment s'inquiéter des impacts négatifs potentiels comme l'intimidation, l'effritement des relations en personne, la distraction ou la pression induite par les pairs.

Le périphérique mobile : un élément d'innovation ou une distraction en éducation?

Ces dernières statistiques, de même que les commentaires des jeunes présentés dans le rapport d'HabilosMédias sont révélateurs des difficultés entraînées dans les milieux scolaires par ce nouvel état de fait. Parmi les professionnels de l'enseignement, de nombreuses voix s'élèvent pour réclamer plus de rigueur et un cadre d'utilisation, ou d'interdiction, plus stricte comme en font foi des reportages et des sondages d'opinion parus dans les quotidiens journalistiques montréalais depuis la montée en popularité de cet outil. Le journal La Presse (lapresse.ca) proposait en 2012 à son lectorat un débat intitulé *Devrait-on interdire le cellulaire à l'école?* (La Presse, 2012) dans lequel des enseignants, des parents, des professeurs et des membres du public s'exprimaient sur le

sujet. Pour les détracteurs qui en appellent à son interdiction, un argument récurrent soutient que l'appareil mobile est un élément de distraction qui détourne les élèves de leurs apprentissages. On évoque aussi son potentiel à soutenir les pratiques de plagiat et d'intimidation. Pour ceux qui voient des avantages à son utilisation, le téléphone représenterait un outil de documentation et d'information, en plus d'être un élément de motivation pour les élèves. L'aspect évolutif des technologies et des pratiques de communication qu'elles entraînent représenteraient ici des opportunités d'appropriation aux enseignants prêts aux risques et à l'exploration. Le magazine L'actualité (lactualité.com) posait la même question plus tard dans l'année *Faut-il interdire le cellulaire à l'école ?* (Dubé, 2012). Cet article qui revient sur des cas d'écoles montréalaises ayant adopté diverses politiques quant à l'utilisation du téléphone intelligent donne voix aux élèves, enseignants et administrateurs de ces établissements pour leur demander en quoi ces réglementations influencent leurs pratiques. Le texte rapporte les cas problèmes et compare l'efficacité des différentes approches, l'interdiction complète, la tolérance hors des classes ou l'encouragement de l'utilisation dans les cours. Des nombreuses conséquences de l'intégration de cette technologie en contexte scolaire mentionnées dans cet article, il en ressort que le problème va bien au-delà du strict domaine éducatif et on reconnaît qu'il concerne une transition sociétale plus large.

En septembre 2015, le quotidien montréalais à grand tirage Le Journal de Montréal (Dion-Viens, 2015a) revenait sur les résultats d'un sondage effectué auprès de 70 membres de directions d'écoles québécoises membres d'une association professionnelle de cadre scolaire sur l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Ce sondage révélait que 59% d'entre eux étaient favorables à l'utilisation du téléphone dans le cadre des apprentissages au secondaire, mais que cette utilisation « devait être à des fins pédagogiques ». Dans un deuxième article sur le sujet, ce quotidien rapportait des commentaires du ministre de l'Éducation de l'époque, François Blais, se déclarant par le biais de son attaché de presse, pour une intégration des périphériques informatiques mobiles en classe à la condition que cela « soit bien encadré » et que cela respecte « le principe de gratuité » (Dion-Viens, 2015b). Ces événements issus de l'actualité politique et professionnelle démontrent que les administrateurs sont conscients des difficultés de terrain encourues par les enseignants lorsqu'il est question d'adopter une politique officielle d'ouverture face à l'utilisation du téléphone en classe. Ces événements illustrent aussi l'expression d'un besoin dans les milieux

éducatifs, celui de développer des cadres d'utilisation fonctionnelle de cette nouvelle technologie qui tiendront compte des réalités contextuelles des milieux plus récalcitrants.

Accessibilité et politiques d'utilisation des TIC mobiles : réalités des milieux éducatifs

Ces articles nous démontrent aussi que les situations et les politiques d'utilisation varient selon les milieux. Les établissements éducatifs favorisés du réseau des écoles privées sont ceux d'où proviennent des discours plus favorables quant à l'utilisation du numérique mobile dans le curriculum pour cause que ces outils sont solidement implantés dans les pratiques qui ont cours dans ces établissements. Un communiqué de presse émis par la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) en décembre 2016 soulignait l'importance pour les écoles québécoises de tendre vers le modèle de l'école intelligente afin que « les jeunes profitent de l'immense potentiel du numérique pour développer leur propre potentiel » (Beauvais, 2016). Citant un mémoire produit à l'intention du Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation par la fédération au sujet de la stratégie numérique du Québec, on souligne entre autres l'importance de favoriser un accès général aux technologies du numérique, le besoin de créer un référentiel ministériel officiel sur les compétences numériques et la dynamisation de l'école par le numérique. Ces positions sont représentatives des postures adoptées face à l'utilisation des technologies mobiles en classe dans le secteur des établissements privés.

Les écoles privées présentent donc un portrait différent de celui évoqué dans les articles de presse mentionnés un peu plus haut. Celles-ci favorisent l'intégration du numérique, donc des outils informatiques comme le téléphone intelligent ou la tablette dans les apprentissages. À titre indicatif, les cinq écoles privées les mieux notées de la région montréalaise proposent toutes une politique des technologies numériques mettant l'utilisation des technologies mobiles en classe et dans l'ensemble des activités au premier plan des méthodes pédagogiques. Cette situation nous pousse à considérer le problème de la fracture numérique (Ben Youssef, 2004) en éducation. Cette problématique globale qui se manifeste par un transfert des écarts socio-économiques existant vers des écarts numériques et que les chercheurs anglophones appellent le *digital divide* (Norris, 2001) peut être identifiée ici en éducation au niveau national où chaque groupe de population étudiante ne bénéficie pas du même accès aux nouvelles technologies et donc, aux opportunités de développement qu'elles offrent. Ce décalage des réalités entre les jeunes qui

fréquentent des établissements scolaires publics et privés démontre clairement à quel point l'accès aux technologies et à l'environnement numérique est inégal dans les écoles de la métropole et de la province. D'un côté nous retrouvons des établissements qui font de « la stratégie numérique » (Beauvais, 2016) un de leur objectif de fond. Dans de tels établissements, les élèves font l'essai des toutes dernières nouveautés en matière de technologies, avec leurs enseignants, ils s'approprient ces nouveaux outils dans des dynamiques d'exploration et de recherche. Ils connectent à des environnements virtuels engageants et prennent une part active aux développements éducatifs qui ont cours dans leur milieu éducatif. D'un autre côté, nous avons des environnements où même si les technologies peuvent être présentes, elles manquent la plupart du temps des ressources nécessaires pour être efficacement intégrées dans le fonctionnement des cours. L'accès aux espaces virtuels peut être limité ou difficile, ne proposant ainsi à l'élève que peu d'opportunités de s'approprier positivement ces technologies et les fonctionnalités communicatives qu'elles ouvrent à leur communauté. Dans un rapport sur les médias numériques et l'apprentissage publié par la fondation John D. and Catherine T. MacArthur³, on nomme ce problème le *participatory gap*, ou l'écart de participation, et on indique que cet enjeu représente un des trois grands défis sociaux du tournant numérique dans le domaine de l'éducation (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson et Weigel, 2009).

La mobilité : un nouveau paradigme pour l'éducation

Les conséquences pour l'école de l'arrivée du téléphone intelligent dans le quotidien de la population sont un sujet qui est largement couvert par la recherche depuis le début du siècle dans des domaines comme entre autres le *Mobile learning* (Ally, 2009; Pachler, Bachmair et Cook, 2010; Pegrum, 2014; Sharples, Taylor et Vavoula, 2005), le *Ubiquitous learning* (Cope et Kalantzis, 2009; Dede, 2011; Kloos *et al.*, 2011; Sampson, Isaias, Ifenthaler et Spector, 2013) ou le *Seamless learning* (Wong, Milrad et Specht, 2014). Qu'il s'agisse de travaux ayant précédé l'avènement du réseau Internet mobile ou des bilans les plus récents, on insiste sur le fait que l'arrivée de cet appareil est un phénomène qui transforme en profondeur les structures et les processus des domaines sociaux, de l'économie et de la culture. Les contours et les limites entre les communications de masse, l'apprentissage et l'enseignement deviennent flous, des processus

3 Fondation philanthropique basée à Chicago aux États-Unis intervenant dans les secteurs des droits de l'homme, de la santé, de l'éducation et de l'environnement (macfound.org).

de « détraditionnalisation » s'enclenchent et transforment les modes de communications établies (Bachmair et Pachler, 2015). Le domaine de l'éducation est donc fortement impacté par les effets sociaux de l'arrivée de l'appareil mobile. La problématique ne se situe donc pas au niveau de l'application pratique d'un outil, elle se trouve bien en amont et concerne les transformations structurales de la classe, du modèle scolaire et de l'approche éducative en vigueur (Dede, 2011). Ainsi, plusieurs chercheurs nous mettent en garde quant aux risques de fétichisation du téléphone intelligent, phénomènes qui auraient eu cours dans les premières recherches et dans certains domaines du cyberapprentissage (Pachler *et al.*, 2010). Ce n'est pas l'outil en lui-même qui présente l'intérêt premier, car la forme et les fonctionnalités du téléphone intelligent, tout comme les capacités et les fonctions des services et des réseaux mobiles sont changeantes et évoluent de manière continue. Les éléments que nous devons considérer au niveau de la problématique sont les nouvelles capacités que nous offrent ces assemblages technologiques. Dede et Bjerede (tel que cité par Dede, 2011) attribuent six sens aux périphériques informatiques en réseau mobile. Ces appareils nous permettent de savoir où l'on se trouve, d'interagir avec des réseaux, d'accéder à des contenus et des services locaux, de faire découvertes pertinentes, d'améliorer ses environnements d'informations et de simulations, de faire des apprentissages en lien avec ses intérêts et avec des pairs de son choix.

Ce sont donc ces capacités qui permettent à l'apprenant et à l'enseignant de développer un tout autre rapport au savoir, au contexte et à l'interaction éducative. Ces capacités mettent évidemment au défi les modes traditionnels que sont la classe, l'horaire, le groupe, l'enseignant, la matière, etc. C'est une transition contextuelle qui semble s'opérer et celle-ci remet sérieusement en question certains des modes de fonctionnement fondamentaux de l'école. Pour Chris Dede (2011), le système scolaire actuel est toujours ancré dans un modèle hérité de la société industrielle et ce modèle est sur le point de s'écrouler. Notre société ne serait plus en mesure de soutenir un modèle aussi énergivore en termes de ressources humaines. Selon lui, les réussites scolaires ne tiennent souvent qu'à l'héroïsme et la dévotion d'une poignée d'enseignants qui se donnent à la tâche, tels des saints (p.1), pour faire une différence, mais qu'un tel modèle n'est évidemment pas adaptable à l'ensemble du corps enseignant et surtout pas économiquement viable. Un article de recherche du *London Mobile Learning Group* (londonmobilelearning.net) revenait récemment sur le succès de l'intégration de principes de l'apprentissage mobile dans certains contextes et affirmait que la

condition de réussite dans le développement de nouvelles approches et structures et méthodes mettant à profit ces nouvelles réalités résidait dans la capacité des intervenants à intégrer l'innovation continue dans les pratiques éducatives courantes (Bachmair et Pachler, 2015). Selon eux, l'utilisation du téléphone intelligent en contexte éducatif est une réponse directe aux changements sociaux qui ont cours dans la détraditionnalisation des modes de communications médiatiques quotidiens.

Mobilité éducative et recherche en éducation artistique

Comme Pachler *et al.* (2010) le soulignent, on retrouve de nombreuses recherches qui portent sur l'utilisation des périphériques mobiles en contexte éducatif, mais peu qui portent sur les effets de ces technologies sur les concepts théoriques d'apprentissage et d'enseignement. La plupart des études qui portent sur l'apprentissage mobile proviennent donc du domaine des technologies éducatives. La première phase des travaux à l'intérieur desquels s'inscrit cette étude a toutefois apporté une contribution particulière à la recherche en éducation artistique en abordant les questions particulières au domaine de l'apprentissage mobile. En effet, dans un article paru dans la revue *Studies in Art Education* (Castro, Lalonde et Pariser, 2016) nous expliquons comment l'utilisation de périphériques mobiles apporte une nouvelle lumière sur les éléments de l'environnement scolaire qui sont favorables à la motivation des jeunes à risque. Les appareils ne représentent donc pas selon eux une fin en elle-même. Leur principal atout réside dans le fait qu'ils transforment l'environnement éducatif d'une manière profitable à l'engagement des jeunes en situation de difficultés motivationnels. Le fait d'être contraints dans leur mouvement, d'un point de vue spatial et temporel, représenterait un des principaux désavantages de l'environnement scolaire traditionnel. Intégrer des outils technologiques individuels contrôlés par les utilisateurs attribue une part importante d'autonomie aux apprenants. Ces derniers sont libres de se déplacer, de se consulter et de s'exprimer dans l'espace collaboratif asynchrone et décentralisé que représente le réseau mobile de communication. Les données présentées dans cet article piloté par le professeur Castro illustrent comment l'autonomie de mouvement individuel et collectif des élèves participants encourage leur sentiment d'engagement et d'efficacité dans le contexte scolaire. En évoluant dans un tel contexte, les élèves se construisent une conception de l'école comme n'étant pas un lieu où leurs mouvements sont contraints. Un tel constat nous mène

à reconsidérer notre conception de l'environnement scolaire comme un lieu physique et temporel arrêté. Reconcevoir ces dimensions de l'espace éducatif soulève en même temps des questions quant au rôle d'élève et quant aux dynamiques de pouvoir et de contrôle de la classe.

Le professeur en éducation artistique David Pariser a piloté avec l'aide des mêmes coauteurs un deuxième article portant sur la question de la mobilité dans le contexte de la livraison d'un curriculum d'enseignement des arts visuels destinés au soutien et au rehaussement de la motivation scolaire de jeunes à risque (Pariser, Castro et Lalonde, 2016). Cet article paru dans la revue *International Journal of Education through Art* fait état de l'importance des compétences en production visuelle dans le contexte d'une conversation au sujet des enjeux citoyens d'un milieu. Pariser revient sur d'autres données de la même phase de travaux de terrain pour illustrer comment des jeunes qui échangent sur des questions d'ordre civique en se déplaçant dans leur quartier cherchent à développer leur expertise en production d'image. L'utilisation des technologies mobiles, qui impliquent le déplacement constant dans un environnement donné et qui impliquent l'échange entre les participants à propos de cet espace, entraîne des conversations basées sur l'image photographique. Dans un tel contexte, les participants expriment le besoin de développer des compétences plus pointues du point de vue de l'esthétique visuelle de manière à communiquer de manière plus efficace leurs commentaires sur leur milieu. Pariser et ses collègues démontrent de manière concrète dans cet article comment les pratiques de communications mobiles, thématiques citoyennes et esthétique photographique sont interreliées lorsqu'il est question d'implémenter un curriculum artistique basé mettant à profit les technologies mobiles. De plus, cet article démontre comment les principes de base d'une pédagogie critique de la culture de l'image, principes de justice sociale défendus par des auteurs tels que Giroux, Tavin ou Ayers font fausse route en supposant que les enjeux d'injustices qu'ils identifient trouvent des échos dans la pensée des jeunes en situation en difficulté. Les données exposées dans cet article illustrent comment la sensibilité citoyenne de ces jeunes s'exprime à travers leur regard et leur analyse des images produites sur leur milieu de vie. Ces préoccupations et les discussions qu'elles entraînent trouvent leur source dans le processus de production et d'appréciation des images et l'utilisation des technologies mobiles dans le curriculum représente un moyen de renforcer l'autonomie, l'autodétermination et le sens critique des élèves par rapport aux objets d'apprentissage qui leur sont proposés (Castro, Lalonde et Pariser, 2016).

Un troisième article abordant les questions particulières de l'apprentissage mobile du point de la recherche en éducation artistique fut publié par ces trois auteurs dans la revue *Visual Art Research* (Lalonde, Castro et Pariser, 2016). Cette contribution démontre comment l'intégration des technologies mobiles dans le contexte de la livraison d'un curriculum d'enseignement des arts estompe les frontières entre espace scolaire et espace personnel des jeunes. La culture numérique des réseaux sociaux porte une emphase particulière sur la notion d'identité et d'auto représentation. L'utilisation des médias sociaux par les adolescents donne naissance à une pléiade de pratiques informelles basées sur l'image et les médias. Le fait de conduire un projet d'enseignement dans cet environnement nous amène à constater l'hybridité de l'environnement de communication contemporain et la perméabilité entre espace public et espace intime. La décentralisation et l'asynchronicité de l'espace de communication médiatisé par les technologies mobiles transforment en profondeur la nature des relations entre l'enseignant et ses élèves. Qu'il s'agisse de rapport individuel entre l'enseignant et ses élèves ou des dynamiques d'interactions collectives dans le groupe, la représentation identitaire teinte la plupart des échanges et oriente les objets d'échange des conversations. Dans ce contexte, les élèves développent des esthétiques visuelles particulières, esthétiques qui comportent des codes sémiotiques partagés par les participants aux conversations. En conclusion, il est établi que ces échanges représentent des épisodes de construction identitaire des jeunes et des manières d'initier des rapports sociaux entre eux. Ces conclusions représentent des éléments importants à prendre en considération du point de vue de la didactique des nouveaux médias en art.

Le problème des réseaux

Les réseaux sociaux numériques : un passage obligé pour l'éducation

Les statistiques sur les habitudes de communication numérique des jeunes illustrent jusqu'à quel point les médias sociaux se sont imposés dans le quotidien d'une très large majorité de la population adolescente nord-américaine. En 2017, le fait de ne pas avoir au moins un profil sur une plateforme populaire ou le fait d'être complètement absent des réseaux sociaux est par défaut un comportement inconventionnel. Pour un adolescent moyen, la reconnaissance des pairs et le besoin d'être accepté et reconnu au sein d'un groupe représente une étape naturelle de son développement individuel et social. Les grandes sociétés à but lucratif qui proposent ces services

capitalisent sur ce besoin inné de reconnaissance et d'expression personnelle des jeunes. L'engouement de la majorité pour ces plateformes et pour les pratiques qu'elles induisent crée une certaine forme de pression sur les jeunes les intimant à être présents sur la scène des réseaux sociaux.

En 2011, l'association professionnelle des pédiatres des États-Unis l'*American Academy of Pediatrics* publiait un rapport clinique par le biais de son conseil sur les médias et les communications⁴ sur les impacts des réseaux sociaux sur les enfants, les adolescents et les familles. Du point de vue de la pédiatrie, ce rapport identifie dans ses grandes lignes les avantages et les risques pour les jeunes d'utiliser les réseaux sociaux. Le rapport s'établit sur les prémices qu'une grande partie du développement social et émotionnel de la génération actuelle d'adolescent a lieu sur Internet et sur les téléphones portables (O'Keeffe, Clarke-Pearson et Council on Communications and Media, 2011). Les auteurs soulignent la nature susceptible et influençable des adolescents, le fait qu'ils ne disposent encore que de peu d'outil de contrôle et de régulation personnelle. Ces caractéristiques peuvent les rendre particulièrement vulnérables dans l'environnement des réseaux sociaux. Si certains phénomènes positifs comme l'apprentissage et l'engagement social sont améliorés par le fait qu'ils peuvent maintenant se déployer aussi sur les réseaux sociaux, d'autres comportements négatifs propres au milieu social adolescent ont aussi trouvé des formes d'amplification dans le numérique. Par exemple, l'intimidation, la formation de groupuscules, l'expérimentation et la prise de risques ont pris de nouvelles formes dans le numérique et représentent aujourd'hui des sujets de préoccupation pour les responsables des domaines de la santé et de l'éducation. Si les problèmes de la cyberintimidation, de la protection des renseignements privés et du partage de contenu inapproprié à nature sexuelle représentent des phénomènes inquiétants qui ont largement été documentés dans la recherche dans les médias journalistiques, certains demeurent moins connus, quoique tout aussi fondés. L'association de pédiatres mentionne à ce sujet la dépendance à Internet, l'obsession de la popularité et du statut social, le manque de sommeil, la dépression et l'anxiété sociale, le développement d'une sexualité malsaine ainsi que l'envahissement des stratégies marchandes dans l'espace personnel.

4 *Council on communications and media.* (<https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/Committees-Councils-Sections/Council-on-Communications-Media/Pages/About-the-Council.aspx>)

Même si les adultes et les parents d'aujourd'hui possèdent de connaissances techniques avancées quant à l'utilisation des TIC, ils ne disposent souvent pas des connaissances de base nécessaires à la compréhension des normes de communications et des formes de socialisation qui ont cours dans les espaces numériques fréquentés par leurs enfants (Palfrey, Gasser et boyd, 2010). Les changements rapides et constants qui transforment l'environnement numérique couplés à leurs propres habitudes d'utilisation et de navigation les empêchent de prendre du recul sur les pratiques de leurs enfants. Un clivage entre les manières avec lesquelles les jeunes et les parents s'engagent avec le numérique en résulte. Ce clivage et l'expression de ces craintes expliquent en partie la difficile relation qu'entretient le monde de l'éducation avec les réseaux sociaux. Si beaucoup d'enseignants se montrent réticents à l'emploi, ou du moins à la reconnaissance de ces espaces dans leur classe, ce n'est pas tant une question de compétence technique qu'une appréhension d'un univers social dont ils ne saisissent pas complètement les codes. Comme le chercheur français Jean-Paul Pinte (2010) le formule :

Aujourd'hui, malheureusement, ces environnements sociaux font encore peur et sont encore trop souvent considérés comme un danger par l'enseignant qui n'en connaît pas forcément toutes les facettes éducatives et n'en maîtrise pas forcément la (faible) technicité qu'ils nécessitent à ce jour. L'enseignant y voit en effet comme une disparition des frontières entre le réel et le virtuel, entre la vie personnelle et publique ... (p. 85)

Plusieurs recherches soulignent d'autre part les conséquences favorables pour l'éducation de la pénétration des réseaux sociaux dans les habitudes de communication des jeunes. De manière générale, leur utilisation améliore les communications, les connexions sociales et les compétences techniques en informatique des jeunes (Ito *et al.*, 2008). Ils jouent un rôle clé dans la manière avec laquelle l'adolescent se construit une vision de lui-même, de sa communauté et du monde (O'Keeffe *et al.*, 2010). Au niveau des avantages pour la socialisation et les communications des jeunes, ils présentent des opportunités d'engagement social, stimulent la créativité individuelle et collective dans les nouveaux médias, promeuvent l'échange d'idées, permettent l'expansion de réseaux de collaboration et participent au renforcement des caractéristiques identitaires et des compétences sociales des individus. Au niveau du renforcement des opportunités d'apprentissage, l'association des pédiatres reconnaît que les réseaux sociaux peuvent faciliter la coordination, les échanges et la collaboration de groupe dans

le cadre de projet scolaire. De ce point de vue, les élèves sont en mesure de rester en contact et de poursuivre les réflexions sur les objets d'apprentissage en dehors du contexte scolaire. La dimension écrite et médiatique des communications pousse les élèves à développer indirectement ces compétences en communications. Le rapport mentionne que l'usage des périphériques mobiles comme le téléphone intelligent représente un puissant outil de documentation et que l'élève peut se sentir accablé ou envahi par une telle quantité d'information. Une telle situation met en lumière le rôle de l'adulte à accompagner le jeune dans l'analyse et la réflexion sur la validité et la pertinence des différentes données qu'il consulte.

Le développement de compétences en littératie médiatique

L'identification des avantages et des risques pour les jeunes de l'utilisation des réseaux sociaux pose la question des compétences en littératies médiatiques des jeunes. Sont-ils généralement conscients des enjeux de leur présence au sein de ces réseaux? Est-ce que les compétences techniques qu'ils déploient dans leur engagement au sein de ces espaces s'équilibrent avec une certaine distance critique? Plusieurs chercheurs dénoncent à ce sujet la « rhétorique » binaire des natifs du numérique (boyd, 2014; Cordier, 2015; Hargittai, 2010). Même si des fossés existent entre les postures des différentes générations face aux technologies, cela ne signifie pas que les jeunes en sont des experts qui auraient développé un sixième sens à leur sujet. S'ils ont développé des réflexes d'utilisation plus spontanés, des pratiques créatives s'appuyant sur les plus récentes innovations des services, les jeunes ayant grandi avec le numérique auraient grandement besoin d'établir un dialogue significatif avec les adultes au sujet de leur utilisation de manière à prendre du recul sur leur propre approche et sur leur compréhension du phénomène. Se référant aux travaux de Hargittai, Danah boyd (2014) réutilise l'expression des « naïfs du numérique⁵» pour souligner ce besoin chez les jeunes d'établir une distance critique face à leurs pratiques.

It is dangerous to assume that youth are automatically informed. It is also naive to assume that so-called digital immigrants have nothing to offer. Even those who are afraid of technology can offer valuable critical perspective. Neither teens nor adults are monolithic, and there is no magical relation between skills and age. Whether in school or in informal settings, youth need opportunities to develop the skills and knowledge to engage with contemporary technology effectively and meaningfully. Becoming literate in a networked age requires hard work, regardless

5 “As sociologist Eszter Hargittai has quipped, many teens are more likely to be digital naives than digital natives.” (boyd, 2014, p. 22)

of age. (boyd, 2014, p. 177)

boyd insiste sur le fait que les jeunes développent leurs compétences numériques par le biais de pratiques communicatives qui ont pour but d'entretenir des contacts amicaux et interpersonnels dans des contextes informels. Mus par une certaine urgence, les jeunes trouvent et apprennent sur le tas, le plus souvent par l'exploration et le jeu, des manières de personnaliser leurs profils ou leurs messages. Ils apprennent à manipuler et transformer différents médias, ils saisissent les codes des différents réseaux qu'ils investissent. De telles pratiques ne leur permettent pas de réfléchir au portrait d'ensemble des situations auxquelles ils prennent part. Si le concept des natifs du numérique a eu tant de succès auprès d'administrateurs et d'intervenants scolaires, c'est qu'il justifiait des politiques d'utilisation laxistes des TIC à l'école, des politiques qui se basait sur le fait qu'il n'est nul besoin d'aborder certains enjeux, car les jeunes disposent de manière innée de ces connaissances. boyd (2014) et Cordier (2015) sont d'avis du contraire, les milieux éducatifs formels doivent faire place à une réflexion des usages des jeunes des espaces virtuels afin de les soutenir dans le développement d'une pensée critique sur les médias, d'une pensée qui fera le contrepoint aux discours technophiles prônant les avantages tout acabit des technologies au sens large.

Educators have an important role to play in helping youth navigate networked publics and the information-rich environments that the internet supports. Familiarity with the latest gadgets or services is often less important than possessing the critical knowledge to engage productively with networked situations, including the ability to control how personal information flows and how to look for and interpret accessible information. Most formal educational settings do not prioritize digital competency, in part because of the assumption that teens natively understand anything connected to technology and in part because existing educational assessments do not require this prioritization. (boyd, 2014, p. 180)

La question de la culture participative et de l'éducation

L'engagement des jeunes au sein des espaces ouverts par les réseaux sociaux sur Internet appartient à ce que plusieurs chercheurs appellent la culture participative (Jenkins, 2013; Jenkins *et al.*, 2009; Rheingold, 2008). Par le biais de l'utilisation des technologies numériques en réseau, les jeunes créent des communautés, s'expriment, collaborent et activent les flots de circulation des contenus médiatiques (Jenkins *et al.*, 2009). À travers ces différents types d'activités, les jeunes prennent part à des processus d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement citoyen.

Jenkins suggère que le but des intervenants du monde de l'éducation devrait être de donner des occasions aux élèves de développer et de parfaire les compétences, les connaissances, le sens éthique et la confiance nécessaire dont ils ont besoin afin de prendre une part active à la culture contemporaine (p. 8). Chacun des types d'activités dans lesquels les jeunes s'engagent au sein de la culture participative devrait représenter des opportunités d'interactions éducatives. Actuellement, leur participation à de tels espaces se déroule en parallèle de leur parcours éducatif formel. C'est le programme éducatif caché des jeunes pour reprendre les termes de Jenkins et de son équipe. Ce sont les compétences qu'ils acquièrent dans ces espaces qui leur permettront plus tard de naviguer dans l'environnement numérique, donc de réussir. Les situations qui prévalent dans la plupart des écoles nord-américaines sont donc hautement problématiques si les jeunes doivent se couper de ces espaces informels lorsqu'ils pénètrent dans l'environnement scolaire.

Trois préoccupations majeures émanent ici et elles concernent les politiques éducatives et les modalités d'interventions (p. 12). Le premier problème concerne l'accès inégal aux opportunités d'apprentissage et d'acquisition d'expérience pour développer les compétences nécessaires à la participation à un monde branché. Comment s'assurer que les jeunes de tous les milieux puissent obtenir des chances égales de réussite si l'accès aux technologies et aux ressources humaines influencent directement le niveau de compétences qu'un jeune sera en mesure de développer? Comment s'assurer que les structures de pouvoir et d'exclusion enracinées dans les différents milieux sociaux ne se traduiront pas dans l'éducation? Le deuxième problème concerne le recul critique à prendre sur les médias et les systèmes numériques. Si les jeunes marquent une présence forte dans la plupart des environnements numériques de la culture populaire et qu'ils démontrent des habiletés presque instinctives à les utiliser et se les approprier, ils ne disposent d'un autre côté que de très peu de distance critique pour évaluer les dynamiques qui les entraînent dans de telles activités. Le mode des jeux vidéo est un exemple éloquent à ce sujet au niveau du divertissement, mais au niveau de l'information, nous pourrions citer la structure de fonctionnement des algorithmes derrière les principaux moteurs de recherches ou les principaux réseaux sociaux. Le troisième problème est celui de l'éthique et des politiques d'utilisation des TIC. Comment les jeunes qui laissent des traces de leur relation sociale dès un jeune âge peuvent-ils conscientiser la portée de leur expression dans les médias? Quelles sont les limites qui distinguent l'espace privé de l'espace public pour un jeune et comment celui-ci peut-il gérer cette zone de tension tout au

long de son parcours de sa croissance individuelle et sociale?

Selon ce rapport de Jenkins *et al.* (2009), il est de la responsabilité de chaque enseignant aujourd'hui de s'assurer que les élèves disposent de chance égale de réussite, qu'ils auront des opportunités d'analyser et de comprendre comment les médias qu'ils utilisent, comment les plateformes qu'ils fréquentent sont programmées à des fins bien déterminés et qu'ils auront des occasions de remettre en question leur propre pratique numérique et les codes éthiques qui régissent les communautés desquels ils font partie. Ce qui importe de développer chez les jeunes ne sont pas des compétences techniques, ce sont des compétences sociales et culturelles pour comprendre et participer à ces nouveaux espaces d'engagement. Ce sont des habiletés sociales issues de l'expérience de réseautage et de collaboration qui permettront aux jeunes de saisir le sens et la portée des littératies médiatiques. Voilà la problématique qui tarde à se faire reconnaître dans les milieux scolaires où l'accent sur les technologies, leur fonction et leur utilisation continue de primer. Certes, il est pertinent de comprendre le fonctionnement technique des appareils numériques et les mécanismes d'utilisation qui régissent l'usage des systèmes, mais il est d'autant plus pertinent de comprendre comment ces systèmes transforment les dynamiques de communications au sein des groupes et de manière plus complexe au sein d'une culture globale.

Rather than dealing with each technology in isolation, we would do better to take an ecological approach, thinking about the interrelationship among all of these different communication technologies, the cultural communities that grow up around them, and the activities they support. (p. 8)

La complexité du problème nécessite une approche systématique et le rapport de Jenkins propose un renouvellement des composantes de la compétence en littératies médiatiques qui comprend onze nouvelles habiletés propres à un engagement réussi au sein de la culture participative.

Posture pour l'éducation médiatique au Canada et au Québec

Malgré le fait que l'intégration de l'éducation aux médias soit obligatoire dans les curriculums de toutes les provinces canadiennes, la situation est problématique, car le niveau et la qualité de son intégration varient énormément d'un milieu à un autre (HabilosMédias, s.d.a). Dans l'ensemble du pays, le secteur primaire par exemple souffre de la disparition de postes de spécialistes forçant les enseignants en place à devenir des généralistes qui auront la responsabilité d'intégrer tous les

éléments nécessaires, dont l'éducation aux médias. Ce document indique que des opportunités de perfectionnement pédagogique sont nécessaires pour les enseignants en place si le pays souhaite aborder les communications numériques efficacement. Dans le système scolaire provincial, l'éducation aux médias des sociétés francophones souffre d'un retard important par rapport aux curriculums des pays anglo-saxons (Lebrun, 2012). Même si elle figure dans le programme de la formation générale au primaire et au secondaire (MELS, 2007), on constate que l'intégration des TIC en classe est en décalage avec les innovations technologiques et les usages populaires (Lefebvre, Melançon, Lefrançois, 2012). Même si l'importance de l'éducation aux médias est officiellement reconnue et qu'il est obligatoire de traiter du sujet dans les enseignements, les enseignants et enseignantes manquent la plupart du temps des ressources pédagogiques et du soutien nécessaire afin de procéder à une intégration réussie de nouveaux moyens et de nouveaux objets d'enseignements (Cefrio, 2015). Internet n'a rien changé au cadre théorique de l'enseignement des médias et la posture précédemment décrite a été reconduite dans le numérique (Piette, 2012). Le Web 2.0, le Web participatif, n'a pas été considéré et c'est dans celui-là que les jeunes déploient de nouveaux usages expressifs et communicationnels. Même dans les contextes favorisés où les outils technologiques sont nombreux, accessibles et renouvelés, leur utilisation par les enseignants demeure souvent cantonnée dans les perspectives du Web 1.0. Ce qui doit d'être pris en considération, c'est la dimension contextuelle, multimodale et interactive des médias numériques (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Piette; 2012). Si les élèves prennent part à la culture participative du Web, les enseignants semblent toujours évoluer dans un cadre où les TIC représentent un outil de transmission de données. Développer les compétences en littératie médiatique des élèves ne signifie pas seulement de leur apprendre à employer efficacement de nouveaux assemblages technologiques, cela signifie de leur donner des opportunités d'identifier les codes culturels des messages médiatiques, les analyser et comprendre comment ils font partie de plus vastes systèmes sociaux (Hobbs tel que cité Lebrun *et al.*, 2012).

Le changement paradigmatique qui pousse les éducateurs à donner davantage d'autonomie aux élèves effraie de nombreux enseignants qui n'ont pas confiance en leur compétence à faire usage des nouveaux outils numériques (Karsenti et Collin, 2013). Le fait de ne plus être considéré comme l'expert en la matière, de reconnaître son statut d'apprenant et de collaborateur auprès des élèves et partager la barre du capitaine pour ainsi dire est un changement de posture que plusieurs

acceptent difficilement (HabilosMédias, s.d.b). La diminution des postes de spécialistes et plus spécifiquement des ressources enseignantes auxiliaires comme le psychopédagogue ou les orthopédagogues compliquent la tâche à des enseignants qui voient leur tâche se densifier et les ressources diminuer (Letarte, 2015). Une telle réaction est logique et nous aide à identifier les raisons qui feront d'une école un milieu offrant des opportunités comparativement à un milieu où celles-ci se font plus rares. Ces raisons justifient l'urgence d'augmenter les possibilités de perfectionnement pédagogique pour le corps enseignant afin que celui-ci acquière aussi la confiance nécessaire pour prendre des initiatives dans le domaine. Il y a au Canada aussi urgence de mettre à jour les politiques éducatives et les modalités pédagogiques au sujet des nouveaux médias afin d'outiller les responsables du secteur éducatif d'objectifs clairs (HabilosMédias, s.d.a). L'organisme Habilosmedias (s.d.b) endosse les propositions du rapport piloté par Jenkins *et al.* (2009) cité plus haut à ce sujet et reconnaît le potentiel des objectifs de développement des compétences en littératie médiatiques. Notre système d'éducation pourrait largement s'inspirer, ici, de modèles de jeunesse participative où les jeunes sont considérés comme des preneurs de décision, des partenaires et des agents de changements sociaux à parts égales. Les adultes qui les accompagnent jouent le rôle de guides de confiance et d'apprenants à vie, qui évoluent à leurs côtés.

La recherche en éducation a un rôle clé à jouer quant à cette problématique (Piette, 2012). Les nouvelles réalités de la société de l'information se sont imposées avec une telle rapidité qu'elles ont coupé l'herbe sous le pied de l'éducation. Les défis entraînés par le numérique génèrent de nombreux besoins et il revient à la recherche de développer des modèles pratiques de pédagogie innovantes sur lesquels pourront s'appuyer les milieux scolaires. Piette (2012) indique que c'est en partie dans la recherche-action que peut se développer un entendement de la nature des nouvelles compétences médiatiques.

L'intégration des technologies mobiles en éducation au Québec

En éducation au Québec, même si les technologies mobiles comme la tablette numérique sont populaires chez les enseignants, Fiévez et Karsenti (2018) démontrent qu'ils ne font toutefois pas usage des fonctionnalités mobiles de ces appareils. Le potentiel éducatif de la mobilité n'est donc pas en mesure d'être identifié et de se déployer (Fiévez et Karsenti, 2018). En fait, même si des

outils comme le tableau numérique interactif ou la tablette sont largement utilisés dans les classes de différents milieux éducatifs de la province, leur emploi se fait toujours à travers des approches pédagogiques traditionnelles. Les enseignants utilisent ces appareils de la même manière qu'ils utiliseraient l'ordinateur portable ou l'ordinateur de bureau, soit pour faire des recherches, effectuer des présentations ou consulter et produire des documents textuels (Fiévez et Karsenti, 2018). Cette situation illustre le besoin de développer des connaissances plus précises quant au potentiel des périphériques mobiles, car comme le souligne Fiévez (2017), l'intégration de l'outil mobile dans les milieux de pratiques en enseignement contribue à l'émergence d'usages innovants dans un contexte augmenté. Ce même chercheur ajoute que l'intégration réussie et le développement de pratiques pédagogiques innovantes émergent de « l'environnement éducatif authentique, hybride et collaboratif » (Fiévez 2017, p.198).

L'intégration des technologies numériques dans le curriculum d'éducation artistique

Comme le chercheur en éducation artistique Don Krug de l'Université de Colombie-Britannique le précise (Krug, 2004), les matériaux et les outils que l'on attribue aujourd'hui à la classe d'arts plastiques traditionnels étaient encore il n'y a pas si longtemps de nouvelles technologies. L'arrivée récente du numérique pousse, selon lui, les domaines de l'éducation et l'éducation artistique à réévaluer leur posture critique, leurs pratiques et leurs politiques face aux nouvelles réalités provoquées par l'intégration de ces outils dans le quotidien de la population. Le chercheur écrivait en 2004 : « Leadership and research are now required to reimagine how technologies can be effectively integrated to support and enhance pedagogical practices » (Krug, 2004, p.3). L'objectif n'est donc pas de s'empresse à faire usage de ces technologies, mais bien d'identifier comment elles transforment notre conception et nos pratiques pédagogiques. Cette question nous mène à nous interroger sur trois aspects : la littératie technologique, l'aisance à leur utilisation et leur intégration dans les milieux scolaires. Si l'aisance à utiliser les technologies semble être une question de moindre importance dans le contexte actuel où, par le biais, des périphériques mobiles, les technologies ont pénétré dans les usages privés de la plupart des couches démographiques de la population, les questions des littératies et celle de leur intégration au cadre scolaire demeurent de première importance. L'intégration des technologies aux milieux éducatifs représentait toujours selon lui en 2004 « un point de pression » autour duquel des besoins

importants devaient être couverts. À ce sujet *The Milken Exchange on Education Technology* formulait à la fin du siècle dernier les dimensions à considérer à ce sujet, soit (1) l'utilisation des apprenants, (2) la configuration du milieu d'apprentissage, (3) les compétences professionnelles mises en oeuvre dans les enseignements, (4) la capacité d'adaptation aux changements globaux du système éducatif, (5) le lien communautaire entre l'école et le milieu, (6) la performance des systèmes technologies en place, et (7) la fiabilité des outils d'examen des méthodes mis en place dans ce contexte. Ce spécialiste de la question des nouvelles technologies en éducation artistique répète que le domaine doit adopter une posture flexible et critique face aux technologies éducatives. Il met ses lecteurs en garde contre la simplification du débat qui propose une vision binaire des technologies où elles sont le remède ou au contraire la plaie du système éducatif. Leur efficacité dans une tâche d'enseignement ne représente qu'une seule variable et il ne faut pas la considérer de manière isolée.

Élizabeth Delacruz partage cette posture dans un article où elle fait le bilan de recherches en éducation artistique datant des années 80 au début des années 2000 pour identifier quels sont les enjeux qui ressortent pour les praticiens sur le terrain aux États-Unis (Delacruz, 2004). Ce survol lui permet de constater premièrement que lorsque les technologies sont intégrées aux pratiques didactiques en place, elles ne contribuent pas à l'amélioration du cadre d'apprentissage des élèves si celui-ci était déjà démotivant ou peu engageant pour les élèves. De ce fait, les problèmes d'ordre pédagogique et d'ordre curriculaire demeurent les mêmes si l'intégration d'outils technologies ne poussent pas les projets de classe vers une structure ouverte aux résultats indéterminés et où les élèves auront une part d'autonomie quant aux directions qui seront prises. Au sujet de la formation et du perfectionnement professionnel, elle conclut que l'intégration des nouvelles technologies et la production d'innovations pédagogiques qui les emploient créent un besoin de support à plus long terme chez les enseignants. La formation devrait donc s'efforcer de fournir des bases de compétences pratiques qui tiennent compte des réalités sur le terrain et qui sont concrètement réalisables. Delacruz ajoute que les discours enthousiastes à propos des possibilités des nouvelles technologies peuvent avoir tendance à être utopistes, idéaliste et en décalage avec les réalités pragmatiques sur le terrain. Comme elle le précise en conclusion, les contributions qui témoignent de la volonté du domaine de l'enseignement des arts de s'approprier les avantages des nouvelles technologies présentent des contributions qui se veulent descriptives,

prescriptives ou promotionnelles qui omettent de proposer des réflexions sur l'environnement et la posture de l'enseignement de l'art.

Michelle Tillander, de l'Université de Floride, proposait en 2011 un renouvellement de la conception de la créativité dans la classe d'art du point de vue de l'utilisation des technologies numériques (Tillander, 2011). Selon elle, la présence des technologies informatiques dans le quotidien de la population en général et auprès des professionnels de l'enseignement a permis à ces derniers de se familiariser avec ces outils, avec leurs fonctions de manière à leur permettre de ne plus être des usagers passifs de ces technologies, mais de se les approprier, de les détourner et de les déconstruire. Comme dans le domaine de l'art contemporain, l'artiste, ou l'éducateur et ses élèves dans ce cas-ci, cherchent à déconstruire le médium afin de mettre en lumière son fonctionnement, sa nature, ses codes. Une autre approche prometteuse qui s'observe selon elle est celle où les pratiques culturelles des jeunes dans l'univers virtuel sont mises à profit comme des œuvres dans le cadre de l'enseignement de l'art. Une telle approche ouvre la porte à une analyse critique des espaces de socialisation du monde contemporain ouvert par les technologies et extrait la démarche éducative artistique d'un cadre orienté vers le processus de réalisation de tâche et de création d'objets. Elle propose en conclusion une conception de la pédagogie où elle la voit comme un processus de création qui se déploie en continu. On ne cherche pas ici simplement à utiliser l'ordinateur, on se questionne sur le rôle et les fonctions de cet outil dans la société.

Du côté des chercheurs canadiens du domaine de l'éducation artistique, mentionnons entre autres les travaux de Moniques Richard (2010), de Michael Emme et Don Bergland (2010) qui sont réunis dans un ouvrage piloté par Cathy Mullen et Janice Rahn (2010) où différentes approches sur le curriculum de l'enseignement des arts dans le contexte des nouveaux médias sont présentées dans le but d'illustrer la portée des différentes approches curriculaires. En introduction, Mullen et Rahn soulignent que le répertoire d'outils et de matériaux à la disposition des professionnels de l'enseignement des arts n'a jamais été aussi vaste et que cette situation rend leur mandat aussi stimulant qu'intimidant. Afin d'établir les bases de leur propre enseignement et de leur approche sur le curriculum, ces enseignants doivent faire des choix quant aux technologies, aux matériaux et aux approches qu'ils emploieront. Leur définition du concept de nouveaux médias relie des éléments théoriques des domaines des communications, de l'histoire, des études

culturelles, de la sociologie et de la psychologie des beaux-arts. Elles définissent les nouveaux médias comme les technologies informatiques et numériques utilisées dans les communications humaines, mais elles rappellent que dans le contexte actuel, le terme médias englobe tout ce qui touche de près ou de loin au domaine des technologies. Qu'ils s'agissent de technologies anciennes ou récentes, elles font désormais toutes parties des moyens à la disposition des enseignants du domaine des arts sans pour autant que soient occultés ou segmentés les outils traditionnels de l'atelier d'arts plastiques. Lorsqu'il est question de pratiques médiatiques dans un tel environnement, nous comprendrons que celles-ci sont aussi variées que les domaines qui les étudient. Si la création médiatique touche aujourd'hui aussi bien les communications quotidiennes que les arts ou les pratiques culturelles, nous comprendrons qu'il est nécessaire de revoir ce que nous entendons lorsque nous évoquons le concept d'un curriculum des arts médiatiques.

Aborder la question du curriculum des nouveaux médias du point de vue de l'éducation artistique nécessite donc d'aller puiser dans le domaine de l'éducation aux technologies et dans le domaine de l'éducation aux médias (Mullen et Rahn, 2010). Si le premier domaine a pour objectif de développer la littératie technologique chez les élèves, soit de comprendre de manière critique les modalités d'utilisation des outils informatiques, le deuxième vise à développer la littératie médiatique, soit la capacité à analyser, déconstruire et critiquer les médias de masse qui se veulent dangereux et intrusifs par nature. Mullen et Rahn font la proposition d'un modèle du curriculum d'enseignement des arts médiatiques qui combine ces deux approches. D'une part le curriculum d'éducation artistique viserait à aider les élèves à acquérir des connaissances nécessaires pour utiliser les divers outils de lecture et de production de message médiatique et d'autre part, il viserait à les outiller pour leur permettre de déconstruire les messages de la culture de masse. Mais le curriculum des arts médiatiques apporterait selon elles une contribution supplémentaire particulière, elle aborderait la question des valeurs esthétiques du point de vue de l'art. C'est pourquoi elles parlent d'un curriculum des nouveaux médias « basé sur les arts⁶ » (traduction libre). À ce sujet, elles attribuent au domaine de l'art la capacité à reconnaître la beauté, la sensibilité, l'émotion et le symbolisme de l'expérience esthétique (Walker, tel que cité dans Mullen et Rahn, 2010). Ils s'agiraient donc de se référer à des artistes ayant oeuvré avec les

6 " ... an arts-based new media curriculum develops students' abilities to analyze and critique the messages and meanings conveyed in visual or multimedia artworks. " Mullen et Rahn, 2010, p. 5.

technologies du répertoire de l'histoire de l'art afin d'explorer comment les médiums représentent des formes de langages. Le domaine des arts aurait donc la capacité selon elles de (1) dépasser les instructions sur les modalités de fonctionnement des technologies et (2) la critique de la propagande des médias masse. Une telle approche curriculaire « encompasses teaching about ideas and meanings, and about the power of sensory and emotional experience » (p. 5).

L'arrivée massive des technologies du numérique dans le quotidien de la population pousse les enseignants d'arts hors de la zone de confort de l'atelier d'arts plastiques. Ils doivent désormais se poser la question suivante : qu'est-ce que j'enseigne et comment je l'enseigne? Les chercheuses Mullen et Rahn (2010) et Richard et Faucher (2009) soulignent le même problème, les enseignants du domaine des arts d'aujourd'hui ne sont en majorité pas compétents pour aborder ce défi. Ces auteurs s'entendent aussi pour établir que ce problème de compétence est dû en partie à leur manque de considération et de compréhension des pratiques de création informelles des jeunes en dehors du cadre des beaux-arts.

La complexité de la question des principes d'un curriculum d'enseignement des technologies par le biais des arts pousse la recherche à s'intéresser à ce qui différencie une utilisation personnelle dans un cadre informel d'une utilisation formelle en contexte scolaire. Toujours du côté canadien, les chercheurs Joana Black, Juan Carlos Castro et Ching Chiu Lin (2015) ont piloté un ouvrage dans lequel ils comparent les pratiques éducatives en arts numériques des contextes formels, informels et non formels. Selon Black (2015), le domaine de l'éducation artistique, par son approche et par la manière avec laquelle des apprenants prennent part aux activités qu'elle propose apporte une contribution importante au domaine de l'enseignement des nouveaux médias en général, contribution qui aurait aussi le potentiel de profiter aux autres disciplines du domaine éducatif. Buckingham (tel que cité par Black, 2015, p. 2) affirme que les chercheurs et éducateurs qui s'intéressent aux nouveaux médias devraient s'intéresser au modèle de l'éducation artistique. Il décrit ce modèle comme un basé sur la recherche et ouvert sur divers types d'apprentissage dans lequel les apprenants étudient l'art pour déployer leur expression personnelle, leurs habilités communicatives, leur créativité et leur pensée critique. Cette approche aurait de la valeur, car elle pousse l'élève à explorer les médias ou les médiums d'une manière où ils initient différents types d'expériences et par rapport à différents objets d'apprentissage. Black justifie à

l'aide de cet exemple la pertinence de s'intéresser aux initiatives curriculaires artistiques employant les technologies hors des contextes éducatifs traditionnels afin de mettre en lumière les innovations des diverses approches de l'éducation artistique médiatique.

Black souligne le besoin pour la recherche et les milieux de pratiques de l'éducation artistique de se pencher sur les usages créatifs et la production médiatique qui surviennent en contexte scolaire et dans les environnements éducatifs alternatifs (Delacruz; Gregory; Linn tel que cité dans Black, 2015). Elle mentionne aussi le besoin d'étudier comment les pratiques pédagogiques déclenchent des apprentissages dans le contexte du processus de production artistique qui emploie les nouvelles technologies (Bell et Bull; Buckingham; Gregory, Halverson et Gibbons; Watts; Wilks; Cutcher et Wilks; Willet tel que cité dans Black, 2015). Elle insiste à l'instar de Castro (2015) sur le fait qu'il importe moins de différencier ce qui distingue les curriculums formels des curriculums des milieux informels ou non formels. Selon eux, l'intérêt pour la recherche et le développement professionnel se situe davantage dans les liens qui s'observent entre ces milieux et dans les nouvelles dynamiques qui s'observent communément à travers ces différents environnements. Soulignant à son tour les besoins en matière de stratégies d'action sur le terrain, de perfectionnement professionnel pour les éducateurs du monde des arts, Black (2015) insiste sur le fait que les pratiques informelles des jeunes, leurs pratiques de communication médiatique hors de l'école ne peuvent plus être ignorées. Celles-ci apportent des types de connaissances et des types de compétences qui représentent un apport au milieu formel de l'enseignement des arts. C'est une telle constatation qui illustre l'importance de la recherche à ce niveau, car c'est la recherche qui sera en mesure de soutenir les enseignants dans l'élaboration d'une vision de développement et d'interprétation des technologies dans le cadre de leur curriculum.

Synthétisant les apports des chapitres qui constituent cet ouvrage et qui abordent différentes approches curriculaires de l'éducation artistique dans divers milieux éducatifs canadiens, Castro (2015) identifie des éléments communs qui contribuent au succès de l'intégration des TIC en éducation artistique. Un concept qui structure l'argumentaire qu'il présente est celui de la motivation des élèves. En effet, il semble que l'engagement des apprenants envers l'objet d'apprentissage qui se manifestent dans le processus de production artistique médiatique soit un objectif poursuivi par la majorité des enseignants qui ont collaboré à ces enquêtes. Ainsi, il

formule ces caractéristiques curriculaires comme des conditions qui favorisent la motivation, donc l'apprentissage. Il mentionne en premier lieu le caractère professionnel des activités de production. Les grandes productions médiatiques issues de la culture populaire sont des objets qui représentent des référents pour les jeunes et c'est en exposant les multiples facettes du processus collaboratif derrière ces productions que les enseignants et les formateurs engagent les apprenants. Ce ne sont pas tant les détails et les fonctionnalités des appareils et des programmes numériques qui comptent que la capacité à exposer et à faire participer les élèves au processus de production dans son ensemble. Castro explique : « It is the act of adopting professional behaviors and seeing the outcomes of engaging in such behaviors that an individual's identity transforms » (p.116). Il précise que c'est le fait de passer du statut de spectateur à producteur qui constitue l'événement pédagogique qui autonomise l'élève. Dans le même ordre d'idée, Castro propose quatre autres caractéristiques curriculaires innovantes. L'établissement d'une communauté d'intérêts, l'intégration des pratiques culturelles de communication des jeunes dans le curriculum, l'apport fondamental de l'approche de l'enseignant, de même que le lien des programmes avec leur communauté représentent les aspects communs qui ont contribué au succès des différents milieux étudiés. On passerait donc d'un modèle qui serait axé sur l'expression personnelle par l'exploration d'un médium à un modèle où les identités se développent à partir des liens et des dynamiques qui unissent des apprenants d'intérêts et d'objectifs communs. Le consensus autour de la définition du concept d'art est aussi remis en question par le fait que les pratiques numériques des jeunes constituent des espaces, des objets et des performances qui trouvent une place dans la structure du curriculum. Le statut incontesté du rôle de l'enseignant est aussi mis au défi. Son rôle de professionnel du domaine des arts dans un contexte d'une communauté de pairs apprenants transforme les dynamiques et illustre les effets positifs d'une posture flexible. Une fois de plus, son rôle constitue davantage à établir des conditions dans un espace qui favoriseront l'engagement et l'investissement des apprenants.

Ces différentes caractéristiques sont d'une certaine manière, selon Castro, des réactions aux changements actuels de l'environnement éducatif, à ces changements provoqués par l'immixtion du numérique dans la communication et la culture. Ce qu'ils démontrent, c'est qu'une reconceptualisation des notions de créativité, de relations pédagogiques, d'identité, de communauté et de rôles professionnels en éducation est en train de s'effectuer. Castro souligne

que les modèles observés dans cette étude présentent des orientations où le succès des élèves, des éducateurs et des programmes sont des priorités.

La réseautique en éducation artistique

Comme nous l'avons vu avec les auteurs précédents comme Krug (2004) ou Delacruz (2004), un pan de la recherche sur le curriculum en éducation artistique médiatisé par les nouvelles technologies tend à se détacher d'une posture technophile voyant le numérique comme un outil qui s'ajoute à la longue liste des matériaux de l'enseignement des arts. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à manipuler les fonctionnalités des nouveaux outils, il s'agit de comprendre la portée des changements sur l'environnement de communication par le numérique. Dans cette optique, le concept de réseau joue un rôle important.

Certains chercheurs comme Robert Sweeny (2004) se sont intéressés à la question du déploiement de l'éducation artistique dans le contexte de la société du réseau tel que conceptualisé par de Castells (1998). S'intéressant aux formes de « visualités » qui circulent dans les réseaux, Sweeny (2004) proposait en 2004 trois points de vue théoriques pour l'éducation artistique face à la complexité du réseau qu'est Internet. Ces façons de voir, ou de regarder, constituent selon lui des propositions pour permettre à l'éducation artistique de faire de l'inextricable complexité du monde contemporain. Un élément qui caractérise selon lui les processus d'interaction qui surviennent dans la société du réseau est le concept de simulation qu'il décrit comme la création, la manipulation et la transformation de données. Au contraire des procédés mécanique ou analogique de transformation de la matière comme les arts appliqués ou la photographie argentique, les médias numériques, les données, sont par nature des simulations. Si les messages médiatiques sont des simulations, l'ensemble des interactions de la société du réseau se définirait de la même manière, comme des simulations. Les visualités contemporaines séduisent les auditoires par leur forme et leur simplicité, ils détournent par la même occasion les intentions des enseignants à y réagir de manière créative et critique. Pour lui, l'éducation artistique représenterait un véhicule pour l'élaboration d'un modèle « critique, socialement responsable et culturellement pertinente⁷ » (traduction libre). Expliquant que le potentiel d'Internet à représenter un outil de recherche (Dunn, 1996), à abriter des communautés (Krug,

7 " A critique of simulation as related to visibility is necessary for an art education that is socially responsible, culturally relevant, and critically oriented. " Sweeny, 2004, p.81.

1997) et à créer des forums d'interaction (Heise et Grandgenett, 1996) avait été couvert, Sweeny (2004) justifie son point de vue en précisant que peu de recherches s'intéressaient alors à comment les technologies généraient de nouveaux types de création et de critique de la culture de la société du réseau. Une telle posture représentait selon lui des points de départ viables pour une pédagogie de la culture de l'image numérique.

Si Sweeny écrivait à cette époque sur des « tactiques esthétiques⁸ » (traduction libre) à adopter en éducation artistique en réponse aux simulations trompeuses des communications d'Internet, d'autres chercheurs comme Castro (2010; 2015) ont abordé la question du réseau du point de vue plus pragmatique des interactions entre apprenants et enseignants dans la classe. Comme d'autres auteurs du domaine de l'éducation artistique (May, 2011; Sweeny, 2008; Wilson, 2003), Castro évoque le concept de décentralisation des réseaux, concept qui induit la dimension collective des apprentissages, le remaniement des relations de pouvoir au sein des groupes ainsi que l'introduction de davantage de réciprocité entre les apprenants et les enseignants. S'intéressant à l'utilisation des réseaux sociaux dans la classe d'art, Castro explique toutefois qu'Internet n'est pas nécessairement synonyme de démocratisation de l'espace d'apprentissage. Ouvrir sa classe aux réseaux sociaux impacte la structure du curriculum et l'approche pédagogique. Il y a des dynamiques propres à ces types d'espaces, dynamiques qui sont renforcées par les codes numériques sur lesquels est construit Internet. Castro insiste sur le fait que de fonctionner d'une manière décentralisée dans la classe en utilisant par exemple les réseaux sociaux peut être lourd d'implications et que cela ne signifie pas nécessairement que le groupe fonctionnera d'une manière plus démocratique. Faisant une analogie entre les dynamiques de fonctionnement des réseaux et le concept de plaques tournantes, il démontre par le biais des données de ses études de terrain que des individus ou des idées peuvent devenir eux-mêmes des plaques tournantes au sein d'un réseau de classe et que ces individus, ces groupes ou ces idées peuvent en venir à s'imposer de manière hégémonique. C'est pourquoi il répète que les éducateurs qui désirent intégrer de telles structures à leurs enseignements doivent d'abord s'intéresser aux dynamiques propres aux réseaux numériques et aux algorithmes sur lesquels ils sont construits. Ce serait donc toujours le rôle de l'enseignant que de représenter une plaque tournante pour son réseau de classe, mais ce

8 " Using the materiality of existing media in order to create new forms of interaction, the SCP connect with a decentralized network of political activism and aesthetic tactics that can inform a pedagogy critical of the panoptic gaze in operation within most educational spaces(Sweeny,2004)." Sweeny, 2004, p. 85.

serait aussi son rôle de se faire le représentant de la conscience collective du groupe (Davis, tel que cité dans Castro, 2015). Cette idée prometteuse des collectifs d'apprentissages en réseau décentralisé ne s'exprime pas uniquement par le remaniement des structures relationnelles dans la classe ou par le critique des schèmes idéologiques dominants, elle impacte toutes les formes de rapport entre les éléments du réseau.

Teaching democratically with social media is not just about dismantling hegemonic ideas, liberating our students, and getting out of the way, but also about enacting constraints (Castro, 2007) that ask for a reexamination, reevaluation, and a building of new links and associations with those marginalized ideas, beliefs, cultures, genders, and so on. Embodied in the collective is a depth of possibilities waiting for the occasion to be realized. Teachers can create those occasions. (Castro, 2015, p. 27)

Le chercheur Aaron Knochel (2016) s'est aussi récemment intéressé à l'impact de l'architecture numérique des programmes de production numérique sur les apprentissages. Se basant sur la théorie de l'acteur réseau de Bruno Latour (2007), Knochel explique que les outils de production visuelle ne sont ni neutres ni passifs. Les algorithmes derrière le fonctionnement d'un logiciel de traitement de l'image numérique comme Photoshop sont des actants prenant part aux interactions des réseaux d'apprentissage. S'il évoque une pédagogie non humaine, c'est que cet actant, le logiciel Photoshop, possède déjà une certaine forme d'autonomie. Se référant à Douglas Rushkoff (2010), il explique que les technologies numériques se différencient de toutes autres formes de médiums, car elles sont programmées, ce qui veut dire qu'elles manifestent des comportements. Dans leur manipulation, elles réagissent, répondent et orientent les actions de celui ou celle qui la manipule.

Se référant à la théorie de l'acteur réseau, Knochel (2016) parle des associations créées par ce logiciel. Parmi ces associations, on en retrouve une où ce logiciel n'est pas qu'un outil de transformation. C'est aussi un objet en lui-même et une action. Une autre qui porte sur son statut de pédagogue non humain. À ce sujet, Knochel présente l'exemple de la retouche. Cette pratique, propre à ce logiciel, colporte en elle un ensemble de valeur et de perception sur l'image comme objet de l'industrie des communications. Il évoque l'exemple bien connu de la retouche faciale des mannequins pour illustrer comment à travers les années, ce sont les fonctionnalités particulières à ce logiciel qui ont construit une culture propre à ce type d'intervention et à la

complexité des effets qu'elles induisent lorsque l'on considère le chemin parcouru ensuite par l'image. Il écrit à ce sujet:

... but when retouching is reconceptualized as a durable translation in the actor-network of Photoshop, there are pedagogic implications. Retouching becomes a varied set of social codes that teach us about conceptions of the female body, gender bias and objectification, and the interpellation of software manipulation that affects all images (p. 79).

De manière connexe à un discours existant dans le domaine de l'histoire de la photographie sur l'impact du dispositif de production de l'image (Rouillé, 2005), cet article particulier de Knochel (2016) suggère une approche où l'apport des fonctions et de la portée d'un logiciel à la pédagogie mis en place dans le contexte de l'éducation artistique est reconsidéré du point de vue des associations entre actants humains et non humains. L'exemple qu'il a choisi laisse entrevoir la complexité des effets de « ces programmes » sur le curriculum et l'approche de l'enseignement des arts. L'importance de ce logiciel dans la culture numérique de l'image a entraîné de nombreuses conséquences qui, lorsqu'abordé du point de vue la théorie de l'acteur réseau, démontrent qu'ils sortent largement du cadre technophile les percevant comme de simples outils. Ce travail démontre en même temps l'ampleur de la tâche pour ceux qui, comme nous, s'intéressent à l'impact des programmes de production médiatique sur l'apprentissage, sur la pédagogie et sur les curriculums.

Approches de l'enseignement des arts médiatiques en contexte informel

Ces travaux qui étudient les pratiques de création des jeunes nous mènent vers les recherches qui portent sur l'intégration des médias sociaux dans le contexte des programmes alternatifs des milieux communautaires comme celle menée par la chercheuse canadienne Kit Grauer (Grauer, Castro et Lin, 2012) qui démontre que le développement identitaire des jeunes constitue souvent un élément important des curriculums destinés aux jeunes à risque en milieu communautaire ou informel. Représentant une sorte de parenthèse dans leur cheminement scolaire et social, la flexibilité, la dimension critique et créative, ainsi que le fort accent porté sur le développement de la personne font de ces programmes des projets engageants pour leurs participants qui vivent des situations de marginalisation.

Toujours dans le domaine des études portant sur les programmes en éducation artistique en milieu

alternatif, les travaux d'Olga Ivashkevich (2013) se penchent sur l'impact des récits sociaux maitres dans le numérique sur le développement identitaire de jeunes femmes aux prises avec des problèmes de criminalité. Employant la métaphore de la « disidentification⁹ » (traduction libre), Ivashkevich démontre comment des interventions en éducation artistique permettent à ces jeunes en situation de marginalisation de critiquer et de détourner les stéréotypes sociaux associés à leur image. À travers ces exercices de production et de négociation sur l'image des groupes sociaux desquels elles sont issues, ces jeunes femmes parviennent à identifier certains événements et facteurs qui contribuent à leur marginalisation. En manipulant les éléments de production de l'image qui illustrent des conditions qui leur semblent prédestinées, elles prennent du recul et cela leur permet d'établir leurs propres objectifs personnels et sociaux. Ivashkevich parle même d'une forme de pédagogie publique mettant au défi la structure narrative maitre d'un milieu lorsque ces productions sont visionnées hors du contexte exclusif de l'espace d'apprentissage de l'éducatrice et des jeunes.

Dans un ordre d'idée similaire, les travaux récents de Rolling (2012) portent sur le pouvoir des effets des récits maitres de la culture matérielle et de la culture de l'image sur le développement de l'identité des communautés. Travaillant pour sa part avec des enfants de deuxième année qui ont abordé le concept de communauté du point de la recherche et de la création en architecture, Rolling démontre comment l'expérience vécue dans l'environnement urbain constitue un élément important de la définition des identités et des communautés. Il démontre que l'identité se manifeste à travers l'importance d'un lieu pour un sujet. Le soi ou le chez soi, se retrouve donc où le « sacré » se retrouve. Il en appelle donc pour une éducation artistique de l'espace, ou de l'endroit; une éducation artistique de la réinterprétation de l'environnement humain comme siège de l'identité et de la communauté.

Cet accent porté sur l'importance des lieux et de l'expérience des lieux se retrouve aussi dans un article en lien avec la première phase des présents travaux (Lalonde, Castro et Pariser, 2016). En nous intéressant aux interactions médiatiques visuelles et multimodales d'adolescents et de jeunes adultes, nous avons démontré comment ces derniers construisent leur identité individuelle et leur

9 " Through their video and animation performances of disidenti cation in which they acted as disguised actors and doll animators to produce autobiographic ctions, the girls were able to enter public discourses that stigmatize and label them, and remake and reframe their own representations and subject positions. " Ivashkevich, 2013, p. 321.

rapport à une communauté par le biais de l'accumulation de représentations portant sur des expériences affectives en lien étroit avec les lieux et les contextes qu'ils traversent. Dans les situations illustrées par les photographies et les textes partagés au sein du groupe par les participants, on observe une volonté d'esthétiser l'expérience intérieure en lien avec un lieu afin d'en faire un objet de représentation identitaire qui relie à la fois le sujet à son groupe, mais qui l'en distingue en même temps par ses caractéristiques sémantiques et formelles propres.

D'autres recherches ont porté sur les liens étroits entre le déploiement de l'identité des jeunes et la culture populaire et la culture de l'image. C'est le cas par exemple d'une étude présentée par Keifer-Boyd, Amburgy et Knight en 2003 qui décrit trois approches de l'éducation artistique pour le contexte scolaire primaire et secondaire. C'est aussi le cas d'une étude autoethnographique présentée par Bey (2014) où des liens entre culture populaire et autoreprésentation de l'image corporelle sont exposés. Cette étude fait état de l'esthétisation de la performance du corps masculin dans le contexte du culturisme. Bey revient sur sa propre expérience en présentant comment les codes esthétiques du culturisme ont influencé ses propres valeurs et sa conception de l'identité masculine durant son adolescence et sa vie de jeune adulte.

Le problème de l'image

Quand la photographie en réseaux mobile devient langage

Le numérique a entraîné une véritable révolution de l'image et cette révolution a été entraînée avant tout par sa dématérialisation. N'étant plus confiné à son support matériel et constituant une donnée téléchargeable, modifiable, partageable, l'image devient fluide (Gunthert, 2014), elle se confond et se mélange à d'autres médias auxquels elle est équivalente par son statut d'information électronique. Contrairement à la situation d'il y a à peine 20 ans, la production d'image se fait aujourd'hui gratuitement et à volonté. Il ne s'agit plus d'une pratique réservée aux spécialistes, c'est désormais un usage des plus communs. C'est donc sa capacité à circuler parmi les flots des communications quotidiennes qui entraînent la création de nouveaux usages par les utilisateurs. L'image contemporaine est une image connectée (Gunthert, 2015). Pour la première fois de l'histoire, la population prend une part active aux processus de production et de partage des images qu'elle consomme (Fontcuberta, 2015). Pour Gunthert (2015), la photographie est devenue une image conversationnelle, et cette image représente un canal important de la

communication électronique. Il écrit : « La photographie était un art et un média. Nous sommes contemporains du moment où elle accède à l'universalité d'un langage » (Gunthert, 2014). L'image photographique en tant que phénomène social a quitté les domaines exclusifs du journalisme, de la documentation scientifique et de l'art. Elle est devenue une forme d'expression en elle-même, un langage comme l'explique Gunthert, elle s'est démocratisée et en elle, des usages communicatifs populaires se créent et se déploient.

Le téléphone mobile couplé aux capacités des applications de réseautage social a stimulé l'émergence d'une pléiade de pratiques communicatives basées dans le visuel. C'est à travers le téléphone mobile que l'on produit et que l'on consomme désormais une grande partie des éléments visuels de nos communications. La fonction photographique des téléphones intelligents représente un des principaux arguments de vente pour la marchandisation de ces appareils. Si les utilisateurs cherchent à ce que leur téléphone produise des images de qualité, c'est qu'ils utiliseront ces images à de multiples fins, pour les autres, mais aussi pour eux-mêmes. Actuellement, c'est dans la téléphonie mobile que se retrouve « l'espace pionnier des nouvelles pratiques visuelles » (Gunthert, 2015, p. 13). Nous préférons le terme pratique visuelle à photographie, car même si la plupart des usages photographiques traditionnels de l'ère préInternet se sont pratiquement tous transférés dans le numérique sans être altérés dans leur fonction sociale première (la photo de famille, la photo de voyage), de nouveaux usages font leur apparition depuis le début du siècle et ces usages ne sauraient être limités à ce que nous entendons, ontologiquement parlant, par la photographie. Nous évoquerons cette question de manière plus détaillée dans le cadre théorique. Toutefois, la question de l'émergence des nouveaux usages visuels dans les communications se doit d'être abordée ici dans la problématique.

En aout 2013, le partenariat Internet.org¹⁰ publiait un résumé opérationnel dans lequel on indiquait qu'environ 350 millions de photos étaient téléchargées sur les serveurs de Facebook sur une base quotidienne. Outre les questions qui touchent la protection des renseignements personnels et les considérations d'ordre éthique à l'ère du *Big data*¹¹, les questions de la nature de

10 Un article du site Wikipédia (wikipedia.org) indique qu'il s'agit d'un partenariat mondial entre Facebook et des compagnies du domaine des télécommunications destiné à rendre les technologies de communication numérique accessibles aux populations dans les pays en voie de développement.

11 Le terme *Big data* fait référence aux banques de données massives enregistrées sur Internet. Ces banques de données peuvent, par exemple, porter sur les habitudes des activités numériques des utilisateurs d'un réseau social.

ces usages se posent. Quelles fonctions ont ces nouvelles pratiques photographiques? Quels objectifs sont poursuivis par leurs auteurs et comment sont-elles lues par les destinataires auxquels elles sont destinées. Les photographies partagées sur les réseaux sociaux sont de nature sociale bien entendu (Gunthert, 2015; Lachance, 2013), comme l'a été la photographie depuis ses débuts (Rouillé, 2005). Mais les usages des utilisateurs de Facebook se distinguent en plusieurs points des pratiques qui ont eu cours à l'époque de l'argentique. Entretenir un compte sur un réseau social comme Facebook implique nécessairement que l'on utilise des photos pour documenter son quotidien, pour s'autoreprésenter, pour référencer sa réalité. Mais les pratiques en photographie mobile ne se limitent pas qu'à des usages sociaux, elles sont aussi de nature réflexive et individuante (Allard, 2014). On ne prend pas des photos que pour les autres comme le précise la chercheuse française Françoise Allard, on prend des photos pour soi, pour se réfléchir soi-même et pour réfléchir les événements auxquels nous prenons part.

De nouveaux usages communicationnels de la photographie mobile en réseaux

Les nouveaux usages de production et de partage se créent spontanément. Ils émergent du public comme des pratiques partagées. Le public s'approprie de nouveaux outils et constate ce que des fonctionnalités jusque-là inconnues lui permettent. De pratiques privées découlent des pratiques publiques et vice-versa. Nous serions actuellement dans une période sauvage où ces nouvelles pratiques sont pour la plupart encore à des stades primaires. Des tendances apparaissent et disparaissent aussitôt, mais certaines croissent, se développent et s'instaurent de manière définitive, elles deviennent des genres établis. C'est entre autres le cas de l'égoportrait. Véritable phénomène socioculturel, cette pratique s'est répandue dans l'ensemble de la population. Les médias journalistiques en ont fait un phénomène duquel il aurait lieu de s'inquiéter. L'égoportrait serait un signe d'égocentrisme et d'individualisme à outrance. Du côté des États-Unis, l'hebdomadaire généraliste bien connu Times magazine publiait en 2013 une édition où figurait en première page une jeune adolescente réalisant un égoportrait au-dessus du titre *La génération du moi moi moi*¹² (traduction libre).

Cet article a évidemment entraîné dans son sillage médiatique une multitude de discours alarmistes sur l'incapacité de la génération actuelle d'adolescents à se préoccuper d'autre chose

12 Stein, J. (2013). Millennials: The Me Me Me Generation. Time. Consulté à l'adresse <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

que d'elle-même. On trace ainsi un portrait d'individus égoïstes, insoucians, futiles et superficiels. De tels discours s'apparentent à ceux qui soutiennent le concept des natifs du numérique. Ils opèrent une forme de ségrégation entre les pratiques des adolescents et celles des autres groupes démographiques sans prendre compte des trajectoires historiques ou anthropologiques qui pourraient expliquer le développement de ces pratiques ou de ces comportements. Ce qui est mis de l'avant, c'est cette image d'une culture des jeunes étrangères en tout point à une culture dite traditionnelle ou adulte.

L'égoportrait comme genre visuel établi

Mais comme nous le verrons plus en détail dans le cadre théorique, l'égoportrait est une manifestation beaucoup plus complexe qu'un simple geste de vanité comme le suggèrent généralement ces discours. L'égoportrait est comme nous l'avons mentionné plus haut un de ces nouveaux types de visualités, cette pratique s'est cristallisée pour devenir un genre en soit. Nous pouvons nous permettre de spéculer que d'autres pratiques visuelles deviendront aussi des genres établis au fur et à mesure que le langage photographique des communications numérique mobile continuera de s'installer dans nos habitudes communicatives. Gunthert (2015) affirme que l'égoportrait s'est imposé aussi officiellement depuis quelques années, c'est pour les raisons suivantes. Premièrement, les hommes politiques en ont fait un mode de communication officielle. Deuxièmement, les médias journalistiques ont emboité le pas en accordant une vaste tribune aux pratiques visuelles des personnalités publiques officielles. Troisièmement, si les jeunes semblent avoir adopté cette pratique avec autant de ferveur, c'est que la « press people » de la culture populaire qu'ils consomment se déploie à travers ce genre sur les mêmes plateformes de réseau social que les jeunes utilisent.

Le premier ministre canadien Justin Trudeau a fait de l'égoportrait sa marque de commerce. Que ce soit lorsqu'il entre en contact avec le public où dans des cadres diplomatiques, il a recours à cette pratique. La presse canadienne utilise des termes comme *King of selfie* (Hébert, 2017) pour décrire les pratiques de Trudeau et indique à quel point cette pratique est payante pour sa cote de popularité auprès du public. Un article du Huffington Post (Maloney, 2015) aborde ce sujet et rapporte les paroles du premier ministre qui répond aux critiques l'accusant de procéder à une offensive du charme qu'une telle pratique représente beaucoup plus que la simple image qu'il

génère. Ce serait davantage une question d'accessibilité, une manière pour le peuple canadien de mieux connaître son leader. L'article évoque en exemple une situation qui est représentative de cette approche. Trudeau visite un hôpital pour enfants de l'Est de l'Ontario et publie sur son compte Facebook une image où on l'aperçoit dans la salle de cinéma avec son groupe sous laquelle il écrit : « Je viens de voir #LeReveildelaForce avec des amis du centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario. Je ne dirai que ceci : c'était fantastique! ». Formellement parlant, cette image ne s'apparente pas aux éléments canoniques de l'égoportrait, on dirait davantage une photo de groupe traditionnelle. Mais l'élément qui nous intéresse ici est que le ton du commentaire et le contexte de publication font de cette image et de ce commentaire une forme d'égoportrait ou l'auteur se représente dans une situation sociale qu'il partage avec ses amis et qui porte sur une expérience de consommation de matériel issu de la culture populaire. On imagine ainsi Trudeau qui directement de son téléphone intelligent compose ce message et publie cette image. En regardant les publications de ses comptes, on a l'impression qu'il nous adresse directement la parole, que c'est lui qui parle d'une manière personnelle et qu'on pourrait lui répondre de manière tout aussi individuelle.

Le premier ministre canadien n'est pas le seul leader politique occidental à faire un usage immodéré des médias sociaux. Présent à titre d'individu sur la plupart des réseaux sociaux les plus populaires comme Facebook, Twitter et Instagram, les médias journalistiques rapportent, analysent et commentent les actions virtuelles des leaders sur ces plateformes. Comme l'exemple tout juste mentionné avec Justin Trudeau qui visionne *Star Wars* au cinéma et qui partage l'événement sur son compte Facebook, les médias journalistiques contribuent d'un côté à renforcer cette idée que les politiciens font un usage authentique et personnel de leur plateforme tandis que d'un autre côté, il continue à entretenir ce discours de type panique morale au sujet de la dimension narcissique de cette pratique. Tel fut le cas avec le président Barack Obama lors des cérémonies de funérailles de Nelson Mandella. Une image montrant Obama et son homologue britannique « en flagrant délit » de puérilité sont pris « comme des adolescents » à ne pouvoir s'empêcher de prendre un égoportrait (Girard, 2013). Les thèmes évoqués plus haut resurgissent dans ces discours : irrespect, immaturité, manque d'étiquette, égoïsme. Ces comportements sont associés à la jeunesse une fois de plus et font l'amalgame, nouvelles technologies, jeunesse, danger pour l'ordre social établi.

Mais si l'égoportrait s'est développé comme une pratique visuelle canonique d'une manière aussi fulgurante auprès des jeunes, c'est que les vedettes de la culture populaire célèbres auprès des jeunes font grand usage de cette méthode. Le cadre de fonctionnement est pratiquement le même que celui des politiciens, toutefois, nous ne nous retrouvons plus dans le registre de la gouvernance mondial, moins séduisant pour les jeunes, nous nous retrouvons plutôt dans un espace personnel de l'affect. Ces célébrités illustrent leur mode de vie, leur état d'âme, les mondanités de leur quotidien, mais contrairement à la *press people* traditionnelle, ils le font eux-mêmes (nous pouvons encore en douter) et diffusent ces images sur les réseaux sociaux. Les jeunes se connectent avec les comptes de leur célébrité favorite et les suivent aux côtés de leurs amis véritables. Comme nous le verrons dans les résultats de cette étude, le rapport à ces personnalités immatérielles influence lourdement les manières avec lesquelles les jeunes voudront participer eux-mêmes à cette discussion visuelle. Même si les réseaux sociaux comme Instagram ne représentent pas les canaux de diffusion des produits médiatiques mis sur le marché par ces célébrités, les jeunes se connectent à ces comptes de manière à rester en contact avec la personnalité en question. Ce rapport pourrait être compris comme transmédiateur du fait que les jeunes consomment d'abord musique et vidéoclip de ces artistes et qu'ils consomment ensuite sur d'autres plateformes les contenus informels que représentent leurs publications sur Instagram ou Facebook. Encore une fois, il y a cette illusion d'un rapport personnel à une entité médiatique. Si l'égoportrait est devenu un genre en lui-même, les figures de proue de cette mouvance, du moins pour les jeunes, demeurent en partie ces vedettes, et les jeunes reprendront à leur manière certains thèmes formels ou conceptuels qu'ils observent dans ces images.

L'éducation artistique face à la culture de l'image

Cette problématique n'est pas nouvelle pour le domaine de l'éducation artistique. Au tournant du siècle, au moment où Internet devenait accessible à la majorité de la population occidentale, un débat se déroulait au niveau de l'Association professionnelle étatsunienne de l'enseignement de l'art NAEA¹³. On remettait alors sérieusement en question les visées de ce domaine au sein du curriculum de formation générale (Eisner, 2001). Le besoin de renouvellement des objectifs du domaine éducatif était clair. Les enjeux, quoique complexes, étaient tout aussi évidents. Le temps

13 La *National Art Education Association*, l'association professionnelle des éducateurs du domaine des arts visuels des États-Unis.

était venu de mettre à jour le programme de l'enseignement des arts à la culture visuelle à laquelle le numérique donnait une nouvelle vigueur (Duncum, 2001). Le champ de l'éducation artistique devait formuler ses objectifs et son mandat pour la société en réseau du XXI^e siècle.

Un enseignement des arts basé en périphérie de l'histoire de l'Art ou de l'art contemporain ne semblait plus un modèle pertinent pour les nouvelles réalités du monde numérique. Un argument récurant dans les discussions sur la pertinence d'un enseignement des arts basé dans la culture visuelle est le besoin d'outiller les jeunes faces à l'esthétique de l'image médiatique contemporaine (Freire et McCarthy, 2014). Derrière l'esthétique d'une image se trouve un ensemble de valeurs, et dans ces valeurs se trouvent des idéologies (Duncum, 2002). Cette affirmation est valable pour l'imagerie du monde de l'art et aborder ces questions faisait déjà partie du curriculum, mais dans une optique où l'on s'intéresse plus particulièrement aux « images de l'Art ». Qu'en est-il de la télévision ou de l'affichage publicitaire? Ces domaines qui étaient auparavant perçus comme étant hors des beaux-arts, équivalents historiques de ce que nous nommons aujourd'hui l'art contemporain, font désormais partie d'une vaste culture de l'image. Cette conception postmoderniste de la culture contribue à l'élargissement de ce que nous entendons aujourd'hui comme le domaine des arts visuels (Freedman, 2000). Une éducation artistique basée dans la culture visuelle nous permettrait donc d'aborder la multitude des pratiques visuelles et des approches culturelles de l'image; elle permet au sujet d'analyser, de comprendre, de critiquer, de résister, de répondre et de s'approprier le sens des images à la lumière de divers enjeux socioculturels (Duncum, 2001). Ce paradigme de l'enseignement de l'art favorise une approche où l'acte de la critique de l'image est en symbiose avec l'acte de la création de l'image.

Une telle approche serait nécessaire, car l'avènement de la société de l'information aurait déstabilisé complètement les fondations théoriques sur lesquelles se basait l'enseignement des arts (Tillander, 2011) en transformant les dynamiques de spectateur/producteur de contenus visuels, les dynamiques de production du savoir et en faisant place à une vision sociétale pluraliste. De plus, l'ubiquité des technologies obscurcit et complique les manières avec lesquelles les nouveaux médias nous re-présentent nos expériences sociales, culturelles et éducationnelles. L'urgence est donc d'aborder ces phénomènes nouveaux d'un angle faisant la belle part à la sociologie et aux études culturelles. Toutefois, l'idée n'est pas de remplacer le

champ de l'enseignement de l'art par une nouvelle discipline qui aurait cet objectif. Les questions de la création de l'image et de sa critique, de son appréciation sont toujours le propre du domaine, mais les défenseurs de la culture visuelle comme Duncum (2001) nous indiquent qu'un recentrement de notre conception des pratiques visuelles s'imposent, car celles-ci n'appartiennent clairement plus exclusivement au monde de l'art.

Les critiques à l'endroit d'un tel modèle pour l'éducation artistique dénotent le fort accent porté sur la dimension politique et sur l'analyse sociale. Un tel accent laisserait de côté les aspects purement expressifs et individuels, par exemple l'expérience concrète de l'expérimentation artistique, de la peinture. Sa dimension matérielle et expérientielle en dehors du contexte où cette expérience génère un objet d'art semble laissée de côté dans le discours de l'éducation artistique de la culture visuelle. Nous ajouterons toutefois ici que la nature même de la matière numérique, le média, est moins transparent que la terre glaise ou le pigment. Dans cette optique, un art numérique devient un art du programme et un art du code. Est-ce qu'une analyse de la composition de la terre glaise relève du même type d'exercice que l'analyse du fonctionnement des principes de codage d'une application ou d'une image numérique? Les pratiques visuelles qui nous intéressent ici étant les pratiques photographiques des jeunes en réseau, les positions d'une éducation artistique basée dans la culture visuelle identifient des problématiques qui nécessitent d'être abordées d'une manière plus globale et concertée au niveau des curriculums de formation générale.

Posture pour le curriculum d'enseignement des arts

Comme nous le voyons dans la section sur les compétences professionnelles des enseignants à utiliser les technologies de l'information et de la communication, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour que la majorité du corps enseignant soit à l'aise à aborder les enjeux du numérique en théorie et dans la pratique. Au Québec, la classe d'art se nomme encore aujourd'hui l'art plastique. Mon expérience personnelle d'enseignant et de superviseur de stages de formation dans différents milieux éducatifs me permet d'affirmer que beaucoup de classes d'arts plastiques moyennes dans la région montréalaise correspondent toujours à ce que Arthur Efland nommait déjà en 1976 le *school art style* (Efland, 1976). Le *school art style* fait référence à une approche de l'enseignement des arts dits traditionnels où les projets tournent principalement autour de la

production d'objets. Olivia Gude (2004) joue sur les mots en indiquant que nous ne serions pas dans un modèle d'enseignement par projet, nous serions plutôt dans un paradigme d'enseignement par objet. On compterait ainsi une poignée de projets traditionnels qui de manière cyclique se répèteraient d'année en année avec quelques légères variantes. La classe d'arts plastiques serait coincée dans cette situation depuis plus de 80 ans si on se fie à Gude. Ces types de projets se basent souvent sur l'appropriation du style d'un artiste ou de la technique particulière d'un objet d'art. Non seulement ce type de projet est-il basé sur l'objet, mais il est aussi basé sur l'imitation de la technique ou du concept de l'objet. Ces types de projets sont comme des situations d'enseignement clé en main, comme des recettes (Gude, 2013). Certaines plateformes d'échange de matériel éducatif en ligne sous forme de blogue ou de publication se justifient par la distribution d'un tel type de projets d'art. Au Québec comme ailleurs, les principaux distributeurs de fournitures scolaires et de matériaux en arts plastiques qui commanditent les associations professionnelles d'enseignement des arts développent des services de formation à la clientèle où la fiche d'idée projet est vendue avec le paquet du matériel et des outils nécessaires à la tenue de l'activité en classe. Ces faits en apparence anodins sont en fait profondément représentatifs d'une culture de l'enseignement des arts qui perdure dans les classes d'Amérique du Nord selon Gude (2013). Elle mentionne à ce sujet que pour être en mesure de véritablement mettre à jour le curriculum d'enseignement des arts, les enseignants devront faire table rase de ces méthodes afin de jeter les bases d'une nouvelle pédagogie des arts.

Les recherches de Juan Carlos Castro et Clayton Funk (2016) au sujet des thèmes dominants des conférences de la NAEA de 2000 à 2015 contredisent les affirmations de Gude (2004; 2013) voulant que les classes d'arts visuels des États-Unis soient encore coincées dans un modèle moderniste de l'éducation artistique, un modèle mettant l'accent sur les principes formels des techniques et des matériaux au détriment d'une réflexion sur les enjeux conceptuels et idéologiques de la culture. Basé sur le fait que les principes formels de l'art et du design soient des thèmes presque complètement absents des conférences de cette association à partir de l'an 2000, leur argument veut que Gude (2004) se base sur une expérience personnelle et que ses affirmations ne soient en rien représentatives de la véritable réalité des enseignants sur le terrain. Ils reconnaissent toutefois que cette critique génère beaucoup de débats parmi la communauté professionnelle états-unienne.

Le style de l'art scolaire ne serait donc pas un phénomène qui appartient au passé et aux arts appliqués de l'atelier d'arts plastiques. Lorsqu'il est question des nouveaux médias, promouvoir une approche technophile où les efforts sont mis à l'intégration de nouveaux outils technologiques peut tout aussi bien faire perdurer un tel modèle de la répétition, de la série, de l'imitation et de la procédure appliquée. Une telle approche du processus de création s'exécute tout aussi bien dans les arts appliqués que dans les arts numériques si l'objectif d'apprentissage est mis sur la production d'un objet répondant à certains critères formels et conceptuels. À ce sujet Duncum (2002) affirme que si l'emphase est mise sur le *faire* de l'image ou de l'objet d'art d'une façon prédéterminée, dans un style donné, ou suggérant une posture conceptuelle, on tombe dans un modèle éducatif où les idéologies transportées par ces modes visuelles et ces approches conceptuelles sont directement transmises à l'élève sans qu'il n'y ait justement de réflexion sur la dimension idéologique derrière l'image et où les attentes que l'enseignant porte encore une fois sur l'objet produit.

Ideology works best when it is hidden, and the aesthetics of sensory appeal work to hide ideology so that ideology and aesthetics always go hand in hand. [...] A visual culture curriculum would study how ideology works through aesthetic means or, conversely, how aesthetics works to promote ideology. A celebration of sensory delight would thereby be grounded in its problematic socioeconomic and political nature (Duncum, 2002, p.10).

En apparence inoffensifs, les projets basés sur l'objet transportent tout un bagage idéologique. Nous affirmerons à ce sujet que cela est d'autant plus valable en ce qui concerne l'art médiatique, car celui-ci est littéralement le résultat d'une technologie donnée et qu'il n'est souvent lisible qu'à travers les dispositifs de cette même technologie. Un petit modelage d'argile existe en lui-même en tant qu'objet et on peut en faire l'expérience en n'importe quel contexte. Un fichier numérique de format JPEG par contre nécessite l'activation de tout un assemblage technologique sans quoi il serait absent. Vivre l'expérience de cet objet d'art ne se fait qu'à travers l'expérience de tout un système sociotechnique. Ainsi aborder les questions de la culture visuelle de la perspective de l'enseignement des arts nous mène à questionner en totalité cette ligne de production de sens à laquelle nous prenons part inconsciemment.

Le problème de l'identité

Construction numérique de l'identité des jeunes

Pour les adolescents d'aujourd'hui, la socialisation par le biais des images sur les réseaux sociaux est devenue incontournable. Être présent sur les réseaux sociaux implique nécessairement que l'on s'adonne à des pratiques de représentation de soi. D'un point de vue anthropologique et psychologique, l'adolescence est une période clé de la construction identitaire. Le fait que cette phase de développement ait lieu dans un contexte où cet acte d'une représentation médiatique du soi est impératif représente un enjeu sociétal de première importance (Georges, 2009). Un réseau social comme Facebook est parvenu en quelques années à s'imposer au niveau de l'identité des individus au sein de leurs groupes sociaux. Si dans la réalité et dans l'ère pré-Internet, il suffit d'être présent par le biais de son corps et de ses actions dans des espaces où d'autres individus sont aussi présents, l'univers des réseaux sociaux numériques appelle un autre type de présence. Pour que les autres aient conscience du fait que nous nous y retrouvons aussi, nous devons nous manifester. Ces manifestations consistent dans la production de contenus sur soi-même. C'est dans la nature fondamentale du Web 2.0 que de valoriser l'activité et la quantité. En faisant le choix d'être présent sur ces espaces, l'utilisateur est poussé à continuellement nourrir son profil s'il désire exister auprès des autres. Cette réalité s'est incrustée à un tel point dans les processus de socialisation de la population actuelle que, pour certains, le dispositif est devenu invisible. Ce n'est plus un deuxième espace représentatif, c'est la réalité elle-même, la vraie vie est désormais interfacée.

Médias sociaux et autoreprésentation identitaire

Les grandes plateformes de réseaux sociales qui mènent le marché sont des produits, ce ne sont pas des services. Ces compagnies ont intérêt à ce que leurs systèmes deviennent essentiels à leurs utilisateurs. C'est pourquoi les concepteurs s'efforcent de développer des fonctionnalités qui encouragent l'utilisation la plus constante et continue possible. Les statistiques canadiennes citées plus haut nous rapportent les propos de jeunes qui affirment être constamment connectés. Nous déduisons de cette situation qu'il existe une pression sur les individus de produire des représentations d'eux-mêmes pour les présenter à des auditoires. Si une personne veut exister dans un univers social numérique, elle doit produire sur elle-même, dans le cas contraire, elle sera

absente. Le développement d'un soi consistant, autonome et réflexif est sérieusement compromis par ce sentiment d'urgence, par cette injonction à se livrer à tout instant. Cette réalité de la présence sociale de la trace numérique marque un changement radical dans le paradigme identitaire.

D'autres aspects viennent justifier les raisons qui poussent les individus à publier des représentations médiatiques d'eux-mêmes sur les réseaux sociaux. La dilution des systèmes sociaux et culturels ainsi que la pluralité du monde global contemporain ont entraîné une concentration accrue sur soi ainsi qu'une volonté de se distinguer des autres par une mise en scène du soi dans laquelle des moyens esthétiques sont mis en œuvre (Le Breton, 2010). C'est le corps, ou plus précisément l'image du corps qui constitue ici le canevas de base pour l'expression de cette unicité. C'est par l'image projetée du corps que l'individu se réfléchit lui-même et par laquelle il exprime son rapport aux autres.

En permanence, l'individu se raconte ainsi une histoire, à soi et aux autres, par la manière dont il se met esthétiquement en scène : tel tatouage fait référence à telle star, tel piercing à un batteur fameux d'un groupe métal, le t-shirt renvoie à une marque prestigieuse, le gel coiffant est utilisé par un copain dont on admire le look, l'huile adoucissante ne peut qu'attirer les caresses, et la crème dissimule toutes les rides en donnant ainsi une séduction imparable. Tout individu se mêle ainsi à un écheveau d'histoires qui contribuent à émerveiller sa présence au monde et à lui donner le sentiment de tirer son épingle du jeu (Le Breton, 2010, p. 141).

Dans un tel contexte, la pratique de production et de partage d'images expressives du corps identifié devient à la fois réflexive et affirmative. Le fil temporel continu et ininterrompu du réseau social permet un renouvellement illimité. On actualise pour soi et pour les autres une image de soi qui se veut changeante, évolutive. La représentation n'est en rien permanente, elle marque des points de jonction, des étapes dans une progression où convergent éléments individuels, éléments sociaux, éléments culturels, artefacts médiatiques divers. Moniques Richard a identifié à ce sujet l'importance de l'apport des éléments issus de la culture populaire dans les assemblages identitaires réalisés par les jeunes. Ses travaux démontrent comment les jeunes s'approprient des éléments de la culture populaire dans des jeux de représentations qui informent et transforment leur identité. Ces identités sont permutables de par le fait qu'ils s'affichent en image dans des contextes écraniques. De ce fait, les enseignants d'arts doivent aider les jeunes à percevoir comment la culture populaire génère des modèles identitaires normalisés transportant

des idéologies dominantes en les engageant dans des processus de création ludique et critique d'où ils pourront réfléchir à leur propre transformation identitaire. Il est impératif pour le domaine de l'enseignement des arts de donner aux jeunes des opportunités d'expérimentation ludique avec les nouveaux médias de manière à leur permettre de sortir des dynamiques de consommation imposées par les stratégies marchandes et idéologiques de la culture populaire (Duncum, 2014). Les enseignants devraient encourager la construction d'une vision personnelle critique sur les phénomènes de représentation médiatique identitaire en mettant aux défis les récits maîtres imposés par la culture populaire. En questionnant les pratiques communicatives médiatiques hors classe des jeunes, les enseignants créent un contexte favorable à la réflexion critique sur les codes et les normes qui régissent les multiples espaces de socialisation virtuelle dans le but de leur permettre d'apprendre à être fonctionnels dans divers cadres sociaux et culturels. L'enjeu serait de les amener diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques amicales/intimes afin de leur permettre de développer leur capacité à la négociation. Le principal défi de l'éducation aux médias est selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) d'embrasser la multitude et la spécificité des pratiques médiatiques.

La question de l'identité numérique en éducation artistique

Le domaine de la recherche en éducation artistique a rapidement identifié les liens entre les nouvelles technologies, Internet, et le développement identitaire des jeunes (Castro, 2014; Garoian et Gaudelius, 2004; Ivashkevich, 2013; Rolling Jr., 2004; Sweeney, 2009). En effet, depuis que les réseaux sociaux permettent aux interactions éducatives en lien avec les arts d'avoir lieu en tout temps et n'importe où sans être limitées à l'horaire et à la salle de classe, les questions des identités en réseau sont des enjeux d'intérêt comportant beaucoup de potentiel pour le domaine (Castro, 2014; Sweeney, 2009). Selon Juan Carlos Castro (2014), si les jeunes performant différentes identités en ligne, c'est une forme de résistance aux normes identitaires de genre, culturelles ou sociales qui leur sont imposées dans différents contextes. Aborder les pratiques numériques informelles des jeunes dans la classe d'art, c'est nécessairement considérer comment les adolescents construisent, performant et perçoivent leurs identités numériques. Cette situation démontre selon lui l'importance de comprendre comment les relations sociales qui régissent le fonctionnement dans la classe d'art sont interprétées par les jeunes et comment ces

perceptions influencent leur motivation à prendre part aux dynamiques interactionnelles de ce contexte. Castro indique que nous devrions considérer sérieusement les croisements des relations sociales de classe, des perceptions de soi des adolescents, du curriculum d'art, des attentes de la culture scolaire, de la perspective des enseignants et de la recherche en enseignement des arts. Dans une classe d'art, ces éléments convergent pour constituer l'identité étudiant, ce qu'elle doit penser, ce qu'elle doit produire et ce à quoi elle doit correspondre. Les médias sociaux représentent selon lui ce troisième espace où les élèves et les enseignants peuvent résister et mettre au défi les attentes qui viennent avec les cadres identitaires normatifs des différents rôles scolaires et qu'ils pourront développer de nouveaux profils identitaires pour le milieu scolaire au diapason de la culture participative.

Des recherches du domaine des communications comme celle conduite par danah boyd (2014) au sujet de l'utilisation des médias sociaux par les adolescents indiquent clairement que les médias sociaux sont désormais devenus un site de prédilection de socialisation et de construction identitaire pour l'adolescent. Si l'image et les productions médiatiques multimodales représentent le matériel de base dans ces manifestations identitaires (Allard, 2014; Buckingham, 2008; Gunthert, 2015; Lachance, 2013), il sera évident que l'intégration des médias sociaux dans la classe d'art entraînera un impact important sur la participation et le sentiment d'engagement scolaire des adolescents (Castro, 2014). Aborder la question des réseaux sociaux en éducation, et plus particulièrement en éducation artistique, nous force à nous pencher sur les processus de performance identitaire qu'y déploient les jeunes.

Esthétiques et construction identitaire

Pour Garoian et Gaudelius (2004), les questions qui touchent la manière avec laquelle un individu se représente sont de première importance pour le champ de l'éducation artistique. Comme nous l'avons constaté dans les recherches du domaine qui portent sur les effets de la réseautique décentralisée sur les interactions sociales et l'apprentissage, les individus, objets d'apprentissage et contextes deviennent fluides, mobiles et changeants, mettant ainsi au défi la fixité des définitions. L'évidence est donc de même pour la notion d'identité qui n'est plus ce concept immuable et arrêté (Slack et Wise, 2005; Castro, 2014). En effet les travaux de Turkle (1995) et ceux de Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton et Robison (2009) démontrent que les jeunes

utilisateurs des technologies numériques déploient différentes facettes de leurs identités selon le contexte virtuel, physique ou hybride qu'ils investissent.

Pour Rolling (2004), les identités sont construites des interactions psychologiques des individus dans lesquelles se mêlent codes culturels et fragments de la culture populaire. Pour Alexander (2006), ces interactions sont des performances qui peuvent être comprises comme des manifestations de normes comportementales socialement attendues. C'est donc la plupart du temps dans le but d'établir des liens avec des pairs que de telles performances sont effectuées. Pour Parsons (1992), les événements du quotidien constituent le matériel de base à la construction d'interprétations autour desquelles se réunissent les identités collectives et individuelles. Les arts médiatiques deviennent donc dans ce contexte la matière de création de l'entendement des individus et des collectivités. Ce qui réunira ces identités sera cette mutualité de l'imaginaire, ce récit partagé accompagné du public qu'il sous-entend (Novitz, 1997).

Sweeny (2009) démontre que cette posture exploratoire sur l'identité représente un lieu d'intérêt pour le domaine de l'éducation artistique, car il s'agit en effet d'un lieu où c'est la créativité et la recherche qui sont mises de l'avant par les jeunes. Cet auteur emploie le terme d'« identité en réseau¹⁴ » (traduction libre) lorsqu'il décrit la manière avec laquelle les jeunes en particulier déploient différentes facettes de leurs personnalités sur les multiples plateformes qu'ils utilisent. Comparant trois lieux sociaux virtuels, le site de partage d'image photographique Flickr (flickr.com), le site de partage vidéographique YouTube (youtube.com) et le site de réalité virtuelle Second Life (secondlife.com), il explique que les comportements d'un jeune qui présenterait différents profils sur chacun de ces sites ne souffrirait pas d'une identité fragmentée, qu'il ne s'agirait pas d'une forme de pathologie, car cette fluidité se voudrait être davantage une forme de résistance aux contraintes normatives de l'univers social contemporain. L'identité véritable, ou authentique, termes problématiques dans le contexte actuel, se situerait dans la somme, ou dans la synthèse de ces différents profils.

Identity is found in the relationships between the sites, as well as how they interconnect, or fail to do so, with lived experience. Moreover, the networked identity of the user is intertwined with the identity of his or her friends, co-

14 " The widespread global impact of social media forms has resulted in what I will term 'networked identity'." Sweeny, 2009, p. 202.

workers, family and perhaps total strangers. (p. 209)

La question pour lui en ce qui concerne les trajectoires de l'éducation artistique n'est donc pas de savoir comment intégrer l'enseignement des arts dans ces espaces virtuels, mais plutôt de voir « les points communs entre ces interactions et le processus de création artistique et la praxis de l'éducation artistique¹⁵ » (traduction libre). Aborder de telles questions sur l'authenticité et sur la propriété intellectuelle en le faisant d'une manière ouverte et interactive sur Internet permettrait selon lui d'élargir l'espace traditionnel de l'éducation artistique.

À l'instar de ce chercheur, on retrouve de nombreuses recherches en éducation artistique qui abordent la question de l'exploration individuelle et de l'autoreprésentation à travers la création visuelle médiatique. En travaillant avec des adolescents et leur enseignant d'art qui communiquaient par le biais de profils anonymes sur les réseaux sociaux, Castro (2014) a démontré que le rôle perçu par les élèves dans le contexte de classe pouvait être mis au défi et transformé par le fait qu'une telle situation leur permettait de tester et d'explorer de nouvelles identités. C'est aussi le cas pour l'enseignant. Cela veut dire que l'intégration d'une telle structure dans la classe permet aux individus qui constituent le réseau de prendre du recul par rapport au rôle traditionnel qu'ils occupent au sein de leur groupe et de jouer de nouveaux rôles, d'interagir différemment et d'influer d'une autre manière sur le cours des interactions. Castro se réfère à Wilson (2008) en affirmant que le potentiel d'apprentissage des médias sociaux réside dans le fait qu'ils peuvent représenter une sorte de troisième espace où les élèves et les enseignants peuvent s'affranchir du moule identitaire et des attentes qui l'accompagnent en jouant de nouveaux rôles, en performant de nouvelles identités.

Un autre chercheur du domaine de l'éducation artistique qui s'est intéressé au concept du troisième espace de Wilson (2003) est Brad Olson (2016). Il revient de son côté sur le caractère presque subversif de cet espace de création et de réalisation personnelle qui se retrouve en marge de l'espace scolaire. Il explique que lorsque l'on se penche sur les théories qui fondent cette idée, nous réalisons que le troisième espace constitue une sorte d'anti-structure. L'intérêt pour les éducateurs et les chercheurs du domaine de l'éducation artistique est qu'au sein de cet espace, on

15 " Perhaps it is not a question of seeing how art and education can be uploaded and implemented in virtual spaces, but instead, how these spaces already utilize many forms of interaction that are common to artistic production and art educational praxis. " Sweeny, 2009, p. 209.

peut réaliser le pari improbable du mariage entre pratiques formelles et informelles. Ainsi, les éducateurs et les élèves en viennent à créer un nouveau type de collaboration, de nouveaux types de production qui proposent une vision critique des divers éléments qui convergent (structure de l'école, rôles des intervenants, culture populaire, culture artistique, etc.).

Olson (2016) s'intéresse plus particulièrement au choc de la culture de l'image des jeunes et des objectifs pédagogiques enseignants, c'est pourquoi il formule des réflexions sur ce qu'il appelle les tensions du troisième espace. Il classe les différents types de tensions dans trois catégories: les tensions entre structure et anti-structure, les tensions des relations et des comportements sociaux et les tensions entre pédagogie et andragogie. Mentionnons ici quelques exemples comme le fait que la structure pédagogique scolaire semble l'emporter sur les initiatives personnelles des jeunes. Le fait qu'un tel projet soit initié à partir d'une institution éducative force le groupe à suivre un modèle structural logique dans l'utilisation des ressources ou dans les manières de collaborer, structure qui l'emporte sur la dimension spontanée des projets personnels. Du côté des tensions dans les relations sociales, le troisième espace semble favoriser des comportements d'exclusion comme la formation de sous-groupes fermés qui peuvent en venir à imposer leurs idées et leurs discours à d'autres participants moins influents. Troisièmement, en ce qui concerne les tensions pédagogiques, Olson a observé que l'hybridation entre un modèle pédagogique de transmission (dirigé par les attentes enseignantes) et un de transformation (dirigé par les objectifs des apprenants) donnait naissance à des formes culturelles hybrides où l'art scolaire se mélange à la culture de l'image des jeunes. Les productions issues de ce type de tension ne pourraient émerger ailleurs, car elles mélangent justement des éléments propres à une démarche d'apprentissage artistique scolaire à des intentions de création basées dans les intérêts de la culture populaire des jeunes.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Introduction

Dans le chapitre précédent sur la problématique de la recherche, nous avons constaté que les avancements technologiques et les nouveaux systèmes de communications qui ont fait leur apparition dans les vingt dernières années nous mettent face à un défi sociétal multidimensionnel. Les nouvelles technologies ont littéralement transformé le paysage pour nous transporter en quelques années à peine dans un tout nouveau type d'environnement, un environnement augmenté par les réseaux de communications médiatiques. En identifiant les facettes particulières en lien avec l'éducation et l'identité qui nous intéressent à l'intérieur de ce vaste changement des réalités, nous avons constaté le besoin qu'il y a d'établir une compréhension théorique des nouveaux phénomènes qui touchent ces questions. En effet, comment les médias sociaux mobiles transforment-ils les phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement ? Comment leur utilisation transforme-t-elle les manières avec lesquelles les jeunes construisent et comprennent leur identité ? Comment ces identités individuelles se connectent-elles entre elles dans la réalité spatio-temporelle des lieux physiques et dans la réalité virtuelle et asynchrone des environnements médiatisés par les nouvelles technologies ? Finalement, comment ces deux phénomènes, celui de l'éducation d'une part et celui de l'identité et du lien social de l'autre sont-ils interreliés dans le contexte de l'environnement augmenté par le numérique ? Il est difficile d'étudier des phénomènes au moment même où ceux-ci émergent (Gunthert, 2015). C'est pourquoi j'ai favorisé une méthodologie de recherche qui me permettra à la fois de concevoir et de tester des innovations pédagogiques abordant ces problématiques et à la fois de contribuer à l'avancement des théorisations des environnements d'enseignement et d'apprentissage médiatisés par les technologies numériques mobiles.

Division des sections du chapitre

Dans le présent chapitre, je présenterai un cadre théorique dans lequel trois concepts clés convergent : la mobilité, la complexité et l'affect. Je démontrerai comment les postures de ces paradigmes sont complémentaires et comment leur association est cohérente. Dans un premier temps, je me référerai aux théories du paradigme de la mobilité pour illustrer mon entendement des concepts d'espaces, de contextes et de spatialités. J'illustrerai ici comment le mouvement peut

constituer un principe de fond aidant à la lecture et à la compréhension des espaces physiques et sémantiques de la société contemporaine. Dans un deuxième temps, je me référerai aux théories de la complexité pour illustrer mon entendement des concepts de connaissances, d'apprenant et d'apprentissage. Je terminerai mon cadre théorique en expliquant comment les théories des affects nous aident à comprendre les concepts de motivation, de volonté et de devenir des individus.

Mobilité

Étude des mobilités

Le domaine des sciences sociales a vu à partir des années quatre-vingt-dix se développer un courant que l'on nomme aujourd'hui l'étude des nouvelles mobilités, ou *Mobilities* en anglais, en référence aux multiples mobilités du monde contemporain. Quoique nichés principalement dans la sociologie, Sheller et Urry (2004, 2006), auteurs anglais proéminents dans la littérature sur le sujet, soulignent que le courant bénéficie de contributions provenant de différents domaines de recherche comme, entre autres, l'ethnographie, la géographie, l'épistémologie, les études culturelles et l'étude des nouvelles technologies. Il s'agit donc d'un paradigme transdisciplinaire qui fait du concept de mouvement son principe de base. Le postulat fondamental veut que tout soit mouvement. Le temps est mouvement, l'espace est mouvement, toutes les composantes d'un environnement se transforment et évoluent à travers l'espace et le temps. Ces processus se déploient à des rythmes différents, et il n'y aurait en fait que très peu de choses qui soient parfaitement statiques ou permanentes. La mobilité évoque la dimension changeante et évolutive des choses, des êtres et des idées en opposition à l'immobilité qui tétaniserait formes et concepts et sur laquelle auraient été basées les sciences sociales pendant longtemps.

Tim Cresswell (2006) définit les différentes mobilités du monde contemporain qui sont mises à l'étude dans différents domaines. Il y a la mobilité physique et spatiale de l'homme. De manière empirique, on peut observer le mouvement d'un corps ou d'un objet dans l'espace. Il y a ensuite la mobilité comme idée de liberté, où dans un domaine professionnel ou de la vie quotidienne, on peut choisir des directions et des actions à prendre. Troisièmement, il y a la mobilité au sens de l'expérience, de l'incarnation et de la pratique du mouvement. Celle-ci est inséparable de la corporalité de l'expérience humaine du mouvement. Pour lui, la mobilité se décrit généralement comme le produit social du mouvement des corps, des idées et des actions. Il se réfère à David

Delaney (2005) pour expliquer que la mobilité de l'homme s'exécute d'une part par le biais du mouvement de son corps à travers des espaces matériels et d'une autre part par le biais de figures conceptuelles qui se déplacent dans des espaces représentationnels. Comme dans les écrits sur la théorie du réseau sur lesquels je me pencherai plus loin, cet entendement du mouvement, comme à la fois objet et dimension sociale soulèvent nécessairement les questions des dynamiques de pouvoir qui régissent les flux de mobilités sociales. C'est pourquoi Sheller et Urry appellent au « tournant mobile ¹⁶» (traduction libre de l'auteur) des sciences sociales. Ce paradigme permettrait de mieux comprendre les réalités de l'environnement actuel, car celui-ci n'est pas constitué d'éléments fixes et stables. Au contraire, il est constitué des dynamiques de flux de mouvements de personnes, de capitaux, de technologies, d'informations de contextes et d'idées. Les réalités spatiales et temporelles du monde physique que nous habitons par nos corps sont mouvantes au même titre que les réalités purement sémantiques et informationnelles du monde virtuel. Il importe donc d'appliquer ce concept de mouvement aux réflexions ainsi qu'aux représentations que nous nous faisons des phénomènes afin d'être en mesure d'en constater la portée et la complexité. La sociologie n'aurait donc pas su considérer toute l'importance du mouvement dans les ensembles phénoménaux qu'elle étudie (Sheller et Urry, 2004). C'est justement cette dimension virtuelle, facilitée par les technologies, où des données, des informations, des images et des médias de toutes sortes se déplacent et organisent les espaces de la vie sociale contemporaine qui a été omise ou rattachée à des objets conceptuels statiques.

Si la mobilité représente le concept de fond de ce paradigme, le concept d'immobilité joue un rôle tout aussi déterminant. Les théories de la mobilité se basent en fait sur cette opposition entre mouvement et fixité dans leur argumentaire. À ce sujet, le professeur en géographie Peter Adey (2006) explique que, dans la tradition humaniste de la recherche, le concept de mobilité a souffert de connotations négatives. Ici, la notion de mouvement peut suggérer l'instabilité, donc l'incertain, face à la solidité et la fermeté du lieu fixe, du territoire. Il explique que plus récemment, le concept mobilité s'est vu attribuer un certain pouvoir de transgression de structures de pouvoir établies (immobile). Se référant à Cresswell (1997), il indique que la mobilité peut ici être perçue comme un moyen d'émancipation en face de structure de pouvoir cherchant à dominer

16 “We reflect on how far this paradigm has developed and thereby to extend and develop the ‘mobility turn’ within the social sciences.”, Sheller et Urry, 2006, p. 2017.

ou limiter le mouvement. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est de voir comment les auteurs ayant abordé la théorie des mobilités contemporaines élaborent une dialectique de la mobilité et de l'immobilité que j'utiliserai ici comme cadre conceptuel pour les notions d'espace et de contexte social.

La dialectique de l'ancrage et de la mobilité

Pour exister, le mouvement a besoin d'une prise dans l'immobile. C'est par la tension qui les oppose que le mobile et l'immobile se polarisent. La fixité ne l'est que par son rapport oppositionnel au mouvement. Le mobile n'est mouvement que par son opposition à toute forme de permanence. Dans son ouvrage *Global complexity* (2003), John Urry conçoit une dialectique de l'ancrage et de la mobilité. Selon lui, le mobile et l'immobile sont en dialogue et se génèrent réciproquement. Les mouvements tracent des trajectoires et ces trajectoires sont définies par des points de départ, de croisements et d'arrivée. Ces points constituent des ancrages immobiles à partir desquels les mouvements peuvent s'élancer. Comme la fixité de ces pivots rend possible le mouvement, ce sont aussi les croisements, les intersections et les convergences de trajectoires qui créent à leur tour des centres statiques de réception et de lancement du mouvement. L'image d'une trame peut ici nous servir d'exemple. Ce sont les points de croisements entre les différentes lancées qui redistribuent et réorientent le mouvement. Cette conception ne se limite pas en manifestation unidimensionnelle des vecteurs de mouvement, et elle décrit un ensemble relationnel complexe où ces croisements de trajectoires nous envoient aussi d'un système à un autre tel une interface de passage. Il s'agit en fait de formes de réseaux, de réseaux qui se sont constitués des multiples parcours des liens et des multiples nœuds de croisements de ces trajectoires. Ces réseaux sont par nature ontogéniques, c'est-à-dire qu'ils sont constamment en devenir et en transformation (Adey, 2006). Il se réfère à Mackenzie (2002) et parle d'un processus de transduction où la circulation de l'énergie détermine l'émergence et le renouvellement des constituantes de l'espace. De ce point de vue, les technologies, au même titre que ses utilisateurs et au même titre que l'information qui transige construisent et renouvèlent les contextes mêmes dans lesquels ils interagissent (Dodge et Kitchin, 2005).

Certes, ces réseaux sont des espaces, des espaces ouverts par les fonctionnalités des technologies, les composantes qui constituent sa trame sont faites de différents types de rapports

sociotechniques. Auparavant confinés dans une conception les rattachant à sa dimension technique, les espaces de réseautique issus de l'utilisation des technologies se définissaient comme des cyberespaces. En opposition à l'espace spatio-temporel physique du réel, il s'agissait là d'un deuxième espace accessible par le biais d'interfaces statiques, les ordinateurs de bureau. L'arrivée des technologies mobiles a conféré un nouveau caractère à l'espace public en fusionnant ce cyberespace à l'espace dit réel. Des chercheurs comme Adrianna de Souza e Silva (2006), Howard Rheingold (2003) ou Mitzuko Ito (2005) ont étudié l'impact de la mobilité numérique sur les notions d'espace et de contexte social avant même l'émergence de ces technologies dans les plus grands pays occidentaux. En effectuant des travaux de recherche dans les pays les plus avancés en termes d'utilisation du portable et en termes d'implantation des réseaux mobiles de données, ces chercheurs ont pu proposer dès 2006 des théories sur la transformation de l'espace public (De Souza e Silva, 2006), sur les moyens d'engagement civique utilisant ces affordances (Rheingold, 2003; 2008) et sur les usages communicationnels des jeunes (Ito, 2005; 2010; 2011). En portant un regard sur les concepts d'espaces, de places et de lieux à travers la lentille de la mobilité, nous en venons à nous questionner sur les points de jonction entre le virtuel et le physique, entre la linéarité et l'asynchronisme. Les prochains paragraphes traitent à ce sujet du concept d'hybridité des espaces de communications contemporains.

Espaces hybrides

Le changement le plus important que l'arrivée des technologies mobiles dans les habitudes de communication de la majorité de la population a entraîné, c'est le fusionnement de l'environnement virtuel numérique d'Internet à la réalité physique spatiale. Selon de Souza e Silva (2006), il n'est plus pertinent d'évoquer le cyberespace comme un espace séparé ou distinct du monde physique. La réalité matérielle du monde physique n'aurait plus en quelque sorte la priorité sur les autres types d'espaces. Se référant à de nombreux auteurs du domaine de la géographie sociale comme Doreen Massey (2005) ou Henri Lefebvre (1974/2000), elle explique que pour les nouvelles générations qui ont connu Internet par le biais de leur connexion mobile, il n'y a plus de distinction entre les strates informationnelles propres au numérique et la cartographie urbaine de la réalité physique. Une fusion se serait opérée et il serait plus pertinent aujourd'hui de réfléchir à comment nous vivons et comprenons la synthèse de ces strates qu'à

réfléchir à leur distinction. Elle a conçu dès 2006 à ce sujet le concept d'espace hybride. Pour elle, les espaces hybrides sont des espaces connectés, mobiles et sociaux (De Souza e Silva, 2006). Le périphérique serait littéralement et métaphoriquement une interface de passage entre différentes strates technologiques, sociales et contextuelles.

Portail personnel d'accès et de pénétration à différents contextes, le téléphone intelligent, contextualisé localement, constitue le point de convergence, le nœud, où se croisent et s'interpénètrent différentes contextualités. Comme un centre de traitement des données, il reçoit et diffuse en étant lui-même en mouvement au sein de lieux divers. Ses modalités d'utilisation en se développant perdent peu à peu leur statut de médiation des communications pour s'intégrer plus profondément et devenir une pratique sociale, une pratique constitutive de l'espace où elle survient. De Souza e Silva explique que notre expérience de l'espace en est ainsi transformée. Cette nouvelle tendance à être « constamment connecté ¹⁷» (traduction libre) lorsque l'on bouge et circule dans l'environnement urbain compresse des contextualités éloignées. Ce type de connexion est double, il concerne d'une part des espaces informationnels issus d'Internet et d'autres parts des espaces sociaux reliés aux systèmes de réseaux. Les innovations dans le domaine des applications informatiques mobiles mettant à profit la dimension géolocative illustrent et concrétisent ces nouvelles modalités d'interactions dans les espaces hybrides. Ils créent de nouvelles mobilités urbaines en relation à l'information et en relation au social.

Les trois dimensions des espaces hybrides

De Souza e Silva élabore sa conception de l'espace hybride en abordant trois dimensions : l'effacement des limites entre les espaces physiques et virtuels, la mobilité des réseaux sociaux et le passage des communications du cyberspace aux espaces hybrides. Premièrement, en ce qui concerne le flou qui s'installe entre réalité et monde virtuel, elle se réfère à Milgram et Colquhoun (1999) et évoque le passage de la réalité augmentée à la réalité mixte. Celui-ci surviendrait lorsqu'il n'est plus possible d'établir la prédominance du virtuel ou du physique d'un environnement donné (De Souza e Silva, 2006, p. 264). Mais cette conception demeure selon elle limitée, car elle ne considère que la surcouche informationnelle aux environnements physiques en omettant les enjeux sociaux et communicationnels. Pour elle, l'hybridité des espaces se situe au-

¹⁷ “The possibility of an “always-on” connection when one moves through a city transforms our experience of space by enfolding remote contexts inside the present context. ”, De Souza e Silva, 2006, p. 262 .

delà des considérations trop technophiles des réalités augmentées et des réalités mixtes et est formée du mélange et du déroulement simultané des pratiques sociales de la réseautique virtuelle et physique. Ces réseaux sociaux sont mouvants et transportent en eux des contextes tout aussi mobiles.

A hybrid space, thus, is a conceptual space created by the merging of borders between physical and digital spaces, because of the use of mobile technologies as social devices. Nevertheless, a hybrid space is not constructed by technology. It is built by the connection of mobility and communication and materialized by social networks developed simultaneously in physical and digital spaces.

La mobilité des contextes, des réseaux, forme le deuxième argument de sa conception de l'espace hybride. Ici, elle parle du périphérique mobile comme d'un nœud, ou comme d'un point de connexion au réseau social. À ce sujet, un exemple qui illustre avec éloquence la tangibilité des réseaux sociaux est le phénomène des « flash mobs » tel que décrit par Rheingold (2003). Dans le cas de cet exemple, le réseau social numérique se concrétise lorsqu'une variété d'appareils mobiles est utilisée pour organiser, coordonner et performer une action sociale ou politique par un groupe. Lorsqu'un tel phénomène survient, chaque appareil mobile peut être perçu comme un nœud, comme un routeur, d'où une variété d'autres réseaux informationnels et communicationnels peuvent surgir. L'expérience d'immersion dans le virtuel n'en est plus une isolée et solitaire, elle est devenue mobile et partagée au sens où une pléiade de réseaux circulent et connectent dans l'espace. Il ne s'agit pas ici non plus que de la mobilité du périphérique technologique dans l'espace, le parcours du mouvement dans l'espace devient aussi un agent de configuration du réseau créé. Ici De Souza e Silva (2006) se réfère à Deleuze et Guattari (2004/1980) et à leur conception des mouvements nomades où ce ne sont pas les points de départ et d'arrivée des routes qui comptent, mais bien la trajectoire du parcours qui se dessine au même moment où le chemin est parcouru. Si les points de parcours du voyage nomade représentent des fixités géographiques, les routes qui seront suivies ne seront tracées que selon les circonstances du mouvement et ne peuvent être déterminées d'avance, car le mouvement s'oriente au moment où il survient. Ainsi, les tracés des mouvements nomades disparaissent aussi rapidement qu'ils se reconfigurent selon les changements des trajectoires.

Le troisième argument de De Souza E Silva (2006) au sujet du concept d'espace hybride concerne

l'évolution de l'idée de l'espace sociale à la suite de l'établissement du cyberspace et à la suite de la synthèse de cet environnement avec la réalité physique. Elle revient à certaines hypothèses issues de l'époque des premières communautés virtuelles pour indiquer comment plusieurs chercheurs anticipaient alors que l'ensemble du grand public finirait par intégrer ces espaces de socialisation numérique. Mais elle indique que c'est plutôt le contraire qui est survenu. Avec l'arrivée des technologies mobiles, les communautés sociales virtuelles se sont intégrées à l'espace physique des lieux sociaux. Les environnements sociaux virtuels pénètrent un environnement déjà social, la ville. La genèse de la construction d'un espace social est ainsi mise au défi. Les nouvelles technologies numériques mettent ainsi en relief une conception sociale de l'espace. L'espace urbain contemporain est un espace de réseautique tant dans sa forme que dans sa signification.

Nous enchaînerons dans les prochains paragraphes avec une définition théorique du concept d'espace, mais nous compléterons d'abord ici notre explication du concept d'hybridité qui nous est amené par De Souza e Silva. Cette dernière se réfère à Castells (1998) et à sa figure d'espace des flux pour expliquer comment se définit l'espace à l'intérieur de la société du réseau. Comme mentionné plus haut, l'espace des flots est constitué des liens sociaux rendu possible par l'appareillage technique disposé dans à travers l'environnement. Ce sont les interactions en temps réel d'acteurs sociaux distribuées dans l'infrastructure virtuelle et matérielle de la ville qui alimentent ces flots constitutifs de l'environnement sociétal (Stalder tel que cité par De Souza e Silva, 2006). Ces explications mettent en lumière comment la ville est plus un processus plutôt qu'un lieu fermé et il ne s'agit pas ici d'une métaphore, car ces flots sont à la fois informationnels et matériels. En ce sens, la ville est un espace hybride qui résulte de la synthèse de multiples contextes qui circulent et convergent. Pour De Souza e Silva, l'espace est un concept produit et constitué de pratiques sociales facilitées par l'infrastructure matérielle et virtuelle des technologies numériques.

Les politiques de la géographie humaine

Pour la géographe anglaise Doreen Massey (Warburton et Edmonds, 2013), aborder la question de l'espace signifie nécessairement de reconnaître le concept de coprésence et de simultanéité des récits humains. Pour elle, l'espace est constitué d'une infinité d'histoires individuelles et

collectives. Lorsque l'on se déplace dans l'espace, nous traversons des zones de narrativités humaines qui se juxtaposent et se superposent dans différents lieux d'espace-temps. Comme chez De Souza e Silva (2006), nous sommes en face d'une conception où la dimension dynamique est de première importance, où la nature changeante et évolutive de l'objet d'étude est soulignée. Pour Massey (2005), les sciences sociales ont négligé le concept d'espace en priorisant celui du temps, et donc de l'histoire et de la séquentialité des événements. Pour elle, il importe de réfléchir à comment différents acteurs du social cohabitent simultanément dans l'espace. Le temps est une manière de réfléchir les événements dans leur succession, les uns à la suite des autres, tandis que l'espace permet de réfléchir les phénomènes de la simultanéité et de la multiplicité. Le concept d'espace nous pousse donc à réfléchir en considération de l'autre qui existe au même moment dans un endroit différent. La notion de mouvement est importante dans cette conception au sens où des narrativités se déplacent et traversent d'autres espaces narratifs, en d'autres termes différentes spatialités subjectives. L'espace pose donc fondamentalement selon elle les questions du social et du politique, les questions du vivre ensemble et les dynamiques du pouvoir au sein de ces environnements.

Politiques de l'espace narratif

Mais si un tel accent est porté sur la dimension humaine de l'espace, qu'en est-il des aspects physiques et matériels des localités spatiales? À ce sujet, Massey nous rappelle que la pensée occidentale a souvent dématérialisé le temps pour le réserver presque exclusivement à la notion d'espace. C'est l'espace qui est concret, permanent, palpable et qui représente une base immuable, une fixité conceptuelle et physique tandis que le temps est tout le contraire, fuyant, immatériel, théorique et impermanent. Massey nous invite à appliquer cet entendement non pas au temps, mais à l'espace, comme une dimension abstraite du relationnel, du rapport à l'autre, du social. Elle parle donc elle aussi « d'espaces sociales », de ces espaces qui sont créés de relations. La globalisation par exemple est pour elle une nouvelle cartographie sociale du monde contemporain, une cartographie dessinée par les schèmes de pouvoir qui régissent les différents rapports (espaces), qui constituent cet environnement global. Pour elle, la ville de Londres est un des nœuds centraux de cette nouvelle géographie. Cette ville projette une réalité narrative sur le reste de l'espace par le pouvoir qu'elle exerce. Massey suggère par le biais de cet exemple que sa

conception spatiale des sciences sociales doit pouvoir contribuer à formuler une critique de la distribution inégale du pouvoir au sein des espaces contemporains.

Alors dans cette perspective, il importe de poser les questions qui cherchent à identifier quels récits maitres imposent leurs logiques au détriment de la multiplicité. Car évidemment, c'est dans le langage que nous aboutissons ici. Massey donne l'exemple de la terminologie utilisée pour décrire les stades de développement des pays de la planète. En parlant de pays développés, en développement ou sous-développés, nous appliquons une logique maitresse où c'est l'Angleterre qui domine, donc qui représente le modèle à atteindre. Ces pays suivraient ainsi un parcours qui les amènera un jour où l'Angleterre est arrivée aujourd'hui. Une telle façon d'aborder le parcours de pays moins influents démontre à quel point la multiplicité des réalités est oblitérée au profit d'un récit maitre qui projette une logique idéologique dominante. Cet exemple qui touche à la question du développement économique n'en est qu'un parmi d'autres. D'un point de vue plus local, nous pourrions aussi réfléchir à comment les logiques marchandes construisent et imposent leur langage sur l'espace public. En prenant le pas sur d'autres logiques (passées?), sur d'autres narrativités, table rase est faite des localités humaines et culturelles qui se transforment progressivement en non-lieu, en néant social. Tel est le cas du centre commercial ou de la banlieue, ce sont des non-espaces sociaux (Kunstler, 1994).

En dehors de telles questions plus orientées sur les politiques de l'espace, Massey (2005) explique que les hégémonies idéologiques sont reconduites et enrichies par l'imaginaire des populations qui les reproduisent à travers leurs propres façons d'imaginer l'espace. Une telle situation annule et neutralise l'émergence des possibilités alternatives qui pourraient être issues d'un environnement multiple et pluriel. La critique sert selon elle à protéger les alternatives au récit maitre et aux structures qui répondent d'une logique différente et donc, qui peuvent produire des variations inattendues. Si nous quittons un instant la dimension sociopolitique exemplifiée par Massey et que nous nous penchons sur la question des espaces sociaux numériques, cette idée de la multiplicité a une valeur à la condition où elle peut réellement s'expliquer dans une logique souveraine. Nous reviendrons sur cette question dans nos résultats, est-ce que l'échange de productions médiatiques sur un réseau peut mettre en valeur cette multiplicité où est-il vecteur de reproduction de la logique maitre imposée par le code derrière qui régit l'environnement?

Produire l'espace

Cette perspective théorique sur la question de l'espace est d'intérêt pour ce travail, car elle illustre clairement une des conséquences de l'hybridation entre réalité matérielle, spatiotemporalité, strates informationnelles et réseau de communication. Le numérique a contribué au phénomène de la subjectivisation de l'espace où le récit humain, la narrativité culturelle sont au premier plan. Ce qui était auparavant confiné à une dimension abstraite et intangible, le social et le culturel d'un espace, prend aujourd'hui une forme nouvelle, se concrétise, ou plutôt se médiatise, à travers le numérique. On le voit chez les jeunes et chez les utilisateurs des réseaux sociaux qui cartographient leur expérience par le biais de la production et du partage de contenus numériques visuels et multimodaux. Faire l'expérience d'un espace équivaut souvent à en produire une représentation médiatique qui nous sert à le comprendre et qui nous sert à le communiquer. Nous reviendrons plus loin sur la question de la médiation de l'expérience pour soi et pour l'autre, sur le caractère réflexif de telles pratiques, sur son caractère individuel et collectif. Mais pour l'instant, nous continuerons notre réflexion sur la notion de l'espace social. Si les pratiques sociales construisent les espaces sociaux, si ces espaces sociaux transforment l'environnement urbain qui façonne et influence en retour les pratiques de communications numériques, nous devons ici nous pencher sur la notion de la production de l'espace pour reprendre les termes de du philosophe français Henri Lefebvre (1974/2000).

Les propositions théoriques de Massey (2005) évoquées plus haut s'inscrivent directement dans le sillage de cet ouvrage influent en insistant sur le caractère fondamentalement social de l'espace, en remettant la dimension temporelle au centre des réflexions et en abordant les politiques de la production de l'espace. Mais ce travail de Lefebvre ne porte pas tant sur l'espace lui-même que sur sa production. À ce sujet, il détermine clairement d'entrée de jeu comment les concepts de création et de production se distinguent pour lui. Revenant sur les grandes lignes de la philosophie kantienne d'une part et hégélienne de l'autre, il établit que l'oeuvre, le créé, est unique et irremplaçable et qu'il provient de la nature. Le produit d'un autre côté est sériel et se répète. Il est produit par un objectif et les racines étymologiques de ce terme en font foi, l'objectif signifie l'objet à produire. Cette posture n'est pas sans rappeler celle de Benjamin (1939/2007) où l'oeuvre d'art authentique est le fruit d'une création unique et irremplaçable, où elle renferme en elle une

aura dans laquelle sa matérialité retient les traces de sa création, de son créateur, de son lieu de naissance. L'objet sériel d'autre part est sans aura, sa forme efface les traces de sa production et sa fonction est masquée. Ces idées se retrouvent chez Lefebvre (1974/2000) qui les applique à l'espace. Il y a ainsi des espaces créés et des espaces produits. C'est la nature qui est créatrice d'espaces, l'homme est producteur, il transforme et produit l'espace. Pour Lefebvre, la production est matérielle. Lorsqu'on parle ainsi de la production de l'espace, nous comprendrons qu'il est question des forces productrices qui transforment matériellement la ville. Ces forces productrices circulent et émanent de la convergence d'acteurs humains, non humains, de technologies, de matérialité, de virtualité, etc. Les espaces sociaux sont ainsi des produits. Ils se produisent et se renouvèlent en se superposant à l'espace physique à l'environnement urbain.

La production de l'espace social

Dans un chapitre intitulé « L'espace social », Lefebvre insiste sur une forme de dialectique entre l'existence de la ville matérielle et l'existence de son idéalité chez ses acteurs. Pour lui, la ville est produite par un mouvement constant de va-et-vient entre sa forme matérielle et son idéalité. Il prend l'exemple de la ville de Venise en Italie pour expliquer comment des forces productrices, économiques, politiques matérielles, orientées par une « idée » de Venise l'ont construite et transformée à travers le temps. Sans être l'objet arrêté issu d'un dessein concerté, le résultat qui existe aujourd'hui est une synthèse des imaginaires qui l'ont envisagé et des moyens de production mise en œuvre. Ces dynamiques répondent évidemment des dynamiques qui animent les espaces sociaux, ces espaces relationnels où le pouvoir est négocié.

Or, l'espace (social) n'est pas une chose parmi les choses, un produit quelconque parmi les produits; il enveloppe les choses produites, il comprend leurs relations dans leur coexistence et leur simultanéité : ordre (relatif) et/ou désordre (relatif). Il résulte d'une suite et d'un ensemble d'opérations, et ne peut se réduire à un simple objet. Pourtant, il n'a rien d'une fiction, d'une irréalité ou « idéalité » comparable à celle d'un signe, d'une représentation, d'une idée, d'un rêve. Effet d'actions passées, il permet des actions, en suggère ou en interdit. Parmi ces actions, les unes produisent, d'autres consomment, c'est-à-dire qu'elles jouissent des fruits de la production. L'espace social implique de multiples connaissances. Quel est donc son statut? Son rapport à la production? (page 89)

Dans cette logique, les réalités sociales sont « doubles, multiples et plurielles » (p. 98). Elles ne sont pas concrètes, mais elles produisent le concret. Elles faussent et cachent les principes de

leurs dynamiques de fonctionnement : argent, pouvoir, statut, réciprocité, etc. Les matérialités de la ville incarnent les rapports sociaux qui les ont générés. Ne pas considérer ces « réalités » de l'espace reviendrait selon Lefebvre à s'éparpiller dans la complexité de détails fragmentaires. Dans le monde contemporain, régi par les lois de l'économie de marché, le produit de consommation masque et efface les traces de sa production comme nous l'avons rappelé plus haut, il en est de même pour les espaces produits (urbains, résidentiels, naturels) que nous habitons. Il explique que le répétitif l'emporte sur l'unicité, sur l'authenticité. C'est pourquoi la ville moderne est en fait partout dans le monde la même, les réserves naturelles, les banlieues résidentielles, les centres commerciaux, tous ces espaces sont des répétitions d'un même principe, des mêmes forces productrices qui tirent leur force de cette répétition. Le rapport qui les régit en est un de production – consommation.

L'espace social est donc à la fois un produit « qui s'utilise et qui se consomme » et un moyen de production, « réseaux d'échanges, flux de matières premières et d'énergies » qui « façonnent l'espace et qui « sont déterminés par lui » (p.102). Il est important de souligner que ce schéma dialectique n'implique pas une vision unique de l'espace social, car Lefebvre insiste sur la pluralité et la multiplicité d'espaces sociaux qui « se compénètrent » et qui « se superposent » (p. 104). Comme les auteurs des études sur la mobilité (Adey, 2006; Cresswell, 2006; Sheller et Urry, 2006; Urry, 2003) l'ont fait à sa suite, il emploie la métaphore des « dynamiques des fluides » pour illustrer les rapports qui animent les relations entre les espaces sociaux. Le mouvement est donc mentionné dans cet ouvrage comme un principe moteur de la production des espaces. Les mouvements de circulation qui animent les contenus échangés au sein d'un réseau social local sont en lien avec d'autres réseaux plus larges et plus globaux (la localité, la culture, la ville, le lieu, etc). Ces combinaisons constituent à leur tour un autre réseau duquel il est possible de prendre du recul afin d'en saisir la contextualité de ses dynamiques et son rapport à de plus grands et de plus petits réseaux. Cela rendrait l'espace social hypercomplexe, car on dénoterait à la fois dans un même ensemble global de dynamiques de compénétration et des dynamiques d'affrontement.

Le principe de l'interpénétration et de la superposition des espaces sociaux comporte une indication précieuse : chaque fragment d'espace prélevé pour l'analyse ne recèle pas *un* rapport social, mais une multiplicité que l'analyse décèle.

(Lefebvre, 1974/2000, p.112)

Ce qui importe au chercheur est donc ici d'analyser l'espace du point de vue des rapports sociaux qu'il renferme. Ce qui nous intéressera, c'est de réfléchir à sa production en elle-même et aux productions qu'il génère à sa suite. Une erreur commune mentionnée par cet auteur dans la théorisation de l'espace est de lui donner un caractère absolu ou philosophique. L'espace n'est pas « un cadre » ou un contenant dans lequel le vécu est inséré, « l'espace, c'est la morphologie sociale; c'est donc au vécu ce qu'est à l'organisme vivant sa forme elle-même, intimement liée aux fonctions et structures » (p. 112). Les dimensions concrètes, matérielles et temporelles reliées à un espace sont pour Lefebvre de première importance, car elles nous permettent de nous distancer d'une théorisation trop abstraite de l'espace qui nous embourberait dans des préoccupations idéologiques. Ce qui importe, comme dans le travail de Latour que nous aborderons plus loin, c'est de porter notre attention sur les éléments concrets et appliqués qui entrent en ligne de comptes dans l'établissement et le fonctionnement des « forces productives ».

Temporalités de l'espace social

Un autre élément problématique pour Lefebvre dans la représentation théorique moderne de l'espace est que la dimension temporelle est évacuée. En se figurant l'espace de manière abstraite et absolue comme un canevas vide, comme une page blanche, la dimension temporelle est inexistante même si elle est tout aussi fondamentale que le spatial dans l'entendement de l'espace. Instrumenté, il existe dans l'espace social comme fonctionnalité dans le rapport de production précédemment cité. Les représentations visuelles de l'espace, ses idéalités virtuelles, sont pour Lefebvre, des tautologies qui renforcent les illusions d'authenticité des espaces produits. Comme dans les schémas de Bergson (1934/2014) sur l'illustration du mouvement, l'image fragmente et nous ne donne qu'un constat parcellaire et subjectif sur l'espace. Elle est au même titre que les autres signes (mots, sons ou matière de construction), l'expression d'une autre réalité, que celle de la complexité de l'ensemble qu'elle affirme représenter. Les corps et les réalités matérielles concrètes sont transférés dans le domaine de l'idéalité, des images métaphoriques et elles fonctionnent comme des « analogons » (p.118). Comme chez Latour (2007), la forme de l'espace social pour Lefebvre, « c'est la rencontre, le rassemblement, la simultanéité » (1974/2000, p.121). Cette tendance à transformer une réalité hypercomplexe en image est un phénomène qui a

contribué à construire l'espace contemporain. La réserve naturelle ou le site touristique illustre de manière éloquente cette fétichisation de l'espace. Des lieux sont réduits à leurs symboles et l'espace est construit en retour à l'image de ces symboles dans des dynamiques de production et de consommation. Se questionner sur l'espace, c'est donc se questionner aussi sur les représentations de l'espace, et sur les liens de ses représentations avec les dynamiques et les pratiques sociales. Comme nous l'avons mentionné à plus d'une reprise déjà, les pratiques sociales transforment et produisent l'espace. Ce sont les mouvements, les trajectoires des actants d'ensembles hypercomplexes qui laissent des traces et qui construisent l'espace. Les croisements des trajectoires de ces actants construisent des formes de toiles d'araignée tridimensionnelle. Comme dans le passé la carte géographique illustre les schèmes de pouvoir animant les rapports sociaux de l'espace, ces réseaux et leurs entrecroisements constituent la nouvelle « imago mundi » de l'espace hybride contemporain.

Conclusion

Si nous résumons les paragraphes précédents où nous nous sommes référés aux théories de la mobilité pour illustrer notre entendement théorique de l'espace, nous pouvons affirmer que ce concept est pluriel et qu'il comprend une dimension physique/matérielle, une dimension temporelle ainsi qu'une dimension intersubjectivement produite. Nous en avons vu en début de chapitre comment le champ de l'étude de la mobilité propose un paradigme où mouvement et immobilité coexistent dans des dynamiques d'opposition qui génèrent et structurent l'espace et son fonctionnement. À ce sujet, Dodge et Kitchin (2005) affirment que l'espace « est une pratique, un faire, un événement, un devenir - une réalité sociale et matérielle constamment (re)créée dans le moment ¹⁸» (traduction libre). L'étude de la mobilité vise donc ici à analyser cette complexe « interdépendance des fluides ¹⁹» (traduction libre) (Sheller et Urry, 2006) qui génèrent et structurent le mouvement des environnements du monde contemporain. Les technologies numériques mobiles jouent un rôle important dans l'existence et la transformation de ces nouvelles mobilités, mais ne constituent en rien un élément central à l'analyse. C'est ce qu'elles permettent ou rendent possible, aux côtés de l'ensemble des technologies humaines

18 “ Space, in these terms, is a practice, a doing, an event, a becoming – a material and social reality forever (re)created in the moment. ”, Dodge & Kitchin, 2005, p. 172.

19 “ Thus mobilities need to be examined in their fluid interdependence and not in their separate spheres (such as driving, travelling virtually, writing letters, flying, and walking). ”, Sheller & Urry, 2006, p. 212.

(transport, communications, architecture, etc.), qui intéressent ici l'analyse. Comment devons-nous reconfigurer notre entendement de l'espace dans un contexte où les actants d'un milieu sont en mouvement constant et répondent de dynamique entre immobilité et mobilité?

John Urry (2003) conçoit à ce propos une dialectique de l'ancrage et de la mobilité qui explique comment des espaces mouvants viennent à se constituer et à influencer la complexité des dynamiques entre différents types d'espaces. Ce schéma conceptuel nous aide à mieux nous figurer comment les réseaux (physiques/matériels ou virtuels) sont ontogéniques par nature et dépendent de l'ancrage et la mobilité des actants qui circulent en eux. Que l'on parle du réseau des aéroports internationaux entre lesquels des vols circulent ou que l'on parle d'un réseau social numérique où des données circulent entre des utilisateurs, cette dialectique propose un modèle où l'énergie est en mouvement dans une trame où des pivots agissent comme interface de passage entre différents niveaux spatiaux. De telles illustrations de l'environnement contemporain nous amènent à constater la nature complexe et multicouche de l'espace. De Souza E Silva (2006) nous propose à ce sujet un cadre d'entendement cohérent où elle évoque l'hybridité de l'espace. Cette conception reconnaît la valeur et l'impact de l'espace informationnel dans une théorisation de l'environnement contemporain. Pour elle, l'espace hybride est une synthèse de l'environnement physique (géographique), des réseaux sociaux de communications, et de la strate informationnelle d'Internet. L'espace urbain où l'individu évolue au quotidien ne peut être compris qu'à travers le mouvement dans l'espace. Le mouvement constitue en lui-même un espace et le citoyen transige sans cesse d'un espace à un autre par le biais d'interfaces diverses. L'individu a aussi développé une capacité à la présence simultanée dans différents contextes. Pour cette auteure, il ne s'agit pas ici d'une conception où les strates de la réalité augmentée sont prises en compte, elle évoque plutôt une synthèse de ces différentes dimensions de l'espace pour parler d'une réalité mixte composite dont le mouvement de l'agent contribuera à dessiner les contours. Ainsi, la pénétration des réseaux sociaux et Internet dans la géographie spatiale impacte la forme et le mouvement de l'espace social.

C'est en partant de ce postulat que nous avons ensuite évoqué le concept de géographie humaine de Doreen Massey (2006). En accordant une place centrale aux narrativités humaines dans sa conception de l'espace, cette chercheuse démontre comment des récits, ou dits autrement des

imaginaires, construisent et organisent l'espace. Cette posture ne pourrait être plus pertinente pour théoriser les impacts du numérique sur l'espace où le représenté, le récit, joue un rôle de premier plan. Des idéologies en viennent donc à peupler et à dominer l'espace contemporain.

Nous avons conclu cette section du chapitre en présentant la théorie sur l'espace ayant influencé la plupart des auteurs que nous venons de citer. Le travail d'Henri Lefebvre (1974/2000) sur la production de l'espace informe notre compréhension de la production des espaces sociaux. Qu'il soit virtuel ou physique, Lefebvre démontre que l'espace est produit par l'idéalité de ses actants à son sujet et par les politiques qui régissent leurs interactions. Comme avec les auteurs de l'étude de la mobilité, l'espace se veut être en mouvement constant et ce mouvement est animé par les dynamiques qui régissent les rapports des actants, humains ou non humains, des environnements. L'espace social produit l'espace urbain et impose des modalités de mouvements et de fonctionnement qui orientent et assurent sa pérennité. Ontogénique par nature, l'espace en vient à se produire lui-même. Il est produit de la complexité des rapports de ses agents et de leur idéalité sur l'espace. Une telle conception illustre à quel point par exemple l'économie de marché structure et régit l'environnement contemporain. Si nous nous référons à de telles conceptions, c'est principalement pour illustrer comment se construit et se transforme l'espace de communication virtuelle des jeunes, c'est-à-dire le réseau social numérique. Cet espace n'est pas complètement désincarné, car il trouve ses ancrages dans les multiples contextes physiques habités et traversés par les adolescents. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est qu'il en vient à se combiner aux espaces scolaires pour créer de nouveaux contextes hybrides où les apprenants ont une influence plus prononcée et plus déterminante. Nous dirigeant maintenant vers ceux qui habitent ces espaces, les jeunes étudiants, nous enchaînons ici avec la prochaine section du cadre théorique qui porte sur les organismes, les organisations et les structures apprenantes.

Complexité

Le deuxième paradigme auquel nous nous référons est celui de la pensée complexe. Nous y avons recours afin d'illustrer notre entendement des concepts de savoir et d'apprentissage. Nous illustrerons comment les théories de la complexité sont en cohérence avec les théories de la mobilité énoncées précédemment et à quel sujet elles seront pour nous complémentaires dans l'organisation du cadre théorique de cette étude.

Nous entamerons cette section du chapitre en présentant les fondements de la théorie de la complexité tels qu'exposés par Henri Laborit, auteur français à l'origine de ce courant. Nous poursuivrons en présentant le travail d'un de ses importants successeurs, Edgar Morin, pour clairement énoncer le postulat de la théorie au sujet du savoir, de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous juxtaposerons au travail de Morin les contributions d'auteurs anglo-saxons afin de circonscrire la théorie pour le domaine de l'éducation. Cette étape nous permettra d'enchaîner en conclusion de section avec quelques exemples concrets de l'application des théories de la complexité en éducation où nous nous référerons à un ouvrage commandé par l'UNESCO en 1999.

La complexité d'Henri Laborit

Médecin chirurgien et neurobiologiste, Laborit est considéré comme l'un des fondateurs des théories de la complexité. À partir de son expérience établie dans les sciences médicales, il a contribué dès les années soixante à relier des théories de la biologie à la psychologie et à la sociologie. Sa posture scientifique est marquée par une volonté de reconnaître que la sociologie, l'anthropologie ou les autres sciences humaines doivent quitter le domaine du « romantisme et de la phraséologie » pour entamer la démarche d'une science exacte. Selon lui, la science de l'homme doit reconnaître qu'elle découle de la biologie, car l'homme est un être vivant, un organisme biologique d'une très grande complexité. Il explique que la science physique s'est peu à peu construite par l'exploration du monde physique. En établissant des bases validées par les méthodes expérimentales qu'elle constitua, elle ouvrit la voie à d'autres sciences qui ont pu en découler. C'est le cas de la biologie qui n'a atteint son statut de véritable science qu'au milieu du vingtième siècle. Si les sciences humaines présentent des difficultés particulières, c'est que les phénomènes humains sont d'une très grande complexité et qu'ils appellent à des connaissances, des associations, à plusieurs autres domaines. Le psychique est aussi physique et biologique, voilà pourquoi il importe selon lui pour les sciences humaines de développer des méthodes de recherche qui tiendront compte de la complexité des phénomènes, c'est à dire des manières avec lesquelles psyché, physique et biologie sont interreliées.

Niveaux de complexité des structures

Pour Laborit, toute matière, vivante ou inerte, est constituée d'énergie, d'énergie solaire

transformée. Là est l'aspect quantitatif de la vie, les photons solaires qui rayonnent sur la terre sont transformés en énergie chimique par la photosynthèse (Laborit, 1970). L'aspect qualitatif de la vie concerne « la mise en forme » (p.11) de cette énergie, la manière avec laquelle chaque organisme l'utilise dans « sa structure » (p.12). Les différents organismes, ou autrement dit les différentes structures doivent leur forme au niveau de complexité structurelle qu'elles ont acquise avec le temps. La pierre, les végétaux ou l'homme sont des structures à différents niveaux de complexité. Nous percevons donc l'homme comme un organisme transformateur d'énergie solaire ayant évolué à son propre niveau de complexité structurelle.

Les deux mémoires humaines

Le concept d'évolution implique pour Laborit une capacité de stockage, une capacité de mémoire qui permet justement à l'organisme de se complexifier avec le temps, de se transformer. Il y a dans l'homme deux mémoires, une qui se situe dans les molécules, l'autre qui se situe dans le langage. Ces deux mémoires sont des formes de stockages de l'énergie solaire. La mémoire moléculaire de l'homme contient en elle toute l'expérience vécue de l'espèce, de ses stades les plus primaires au temps présent. Elle garde le souvenir des éléments favorables ou défavorables de l'environnement sur sa structure. L'expérience du corps et de tous ses besoins par rapport à un environnement changeant est stockée dans les gènes humaines. Concrètement, cette mémoire s'observe facilement par les difficultés physiques qu'un humain peut éprouver lorsqu'il change drastiquement d'environnement; pensons par exemple aux difficultés digestives et immunitaires qu'un individu peut vivre s'il est amené à vivre dans une zone géographique étrangère à son organisme. La deuxième mémoire est stockée dans le langage, dans les mots. Sémantique, il s'agit d'une mémoire consciente, d'une mémoire locale collective et individuelle. C'est elle qui contient le bagage social et la connaissance symbolisée sur l'environnement. Elle comprend en elle la perception du monde et le bagage mémoriel du groupe ethnique ou culturel duquel l'individu est issu. Mais elle est aussi personnelle et diffère d'un individu à l'autre. Comme la mémoire moléculaire, il s'agit d'un héritage, mais celui-ci est transmis et est inculqué du vivant de l'individu par le milieu social dans lequel il évolue.

Le cerveau représente la principale différence de l'homme sur les autres formes d'organismes. D'abord un organe destiné à instrumenter « ses comportements réflexes » (p. 23), il a plus

récemment développé le cortex exubérant, spécifique à l'homme et qui lui permet de réfléchir, de faire des associations. C'est cette dernière capacité qui fait justement toute la différence. C'est elle qui permet à l'homme de puiser dans sa mémoire sémantique afin de créer des associations nouvelles qui lui permettront de relever les défis de son environnement.

Structure associative lui permettant de réaliser des formes nouvelles à partir du stock mémorisé dans son paléocéphale de ses expériences personnelles et raciales. Structure responsable de l'imagination, de la découverte de solutions neuves à apporter aux problèmes variés posés par l'environnement (p. 23).

La capacité de restructuration originale

La mémoire de l'homme a deux facettes. Une facette est sémantique et relève de l'expérience personnelle et s'exprime dans le langage tandis que l'autre est incarné dans l'évolution des molécules de sa structure biologique face aux contingences et changements de l'environnement. Comme Laborit le précise, la capacité de l'homme est celle à employer cette faculté unique à imaginer de nouvelles structures. L'intelligence de l'homme réside donc dans sa capacité à imaginer des formes nouvelles, des associations encore jusque-là inexistantes.

Mais qu'est-ce qui pousse l'homme à recourir à cette faculté? Est-ce simplement un réflexe de survie ou d'adaptation? Posez cette question revient à interroger la finalité de l'homme. À cette question, Laborit répond dans les termes les plus simples. La finalité de l'homme, du moins sa finalité biologique, est de survivre et il y a deux moyens pour arriver à cette fin : premièrement, se nourrir, et deuxièmement se protéger des éléments de son environnement qui menacent sa survie. Laborit explique qu'il en est de même pour toute structure. Un effecteur biologique a deux orientations principales : 1) « trouver dans l'environnement les substrats nécessaires à ses métabolismes » (p. 27) (pour l'homme, c'est la nourriture) 2) « se protéger des caractéristiques psychochimiques de l'environnement incompatible avec sa survie » (p. 27). Nous parlerons plus loin de comment Laborit perçoit la reproduction dans cette logique.

Quoiqu'en apparence très primaire, ces deux conditions demeurent valables pour l'existence de l'homme moderne. Même si l'environnement actuel se différencie des différentes phases traversées par l'histoire de l'homme, ces deux orientations demeurent en s'exprimant de manière différente. En tant que structure, l'homme cherche toujours à assurer sa subsistance et à contrôler

du mieux qu'il peut les éléments de l'environnement qui menacent son intégrité. Laborit pose la question à savoir si la finalité de l'homme contemporain n'est pas la consommation. Il pose cette question afin d'exemplifier comment le fait de réussir à résoudre les défis de la société de consommation peuvent profiter à l'individu (en lui procurant les ressources dont il a besoin et en le protégeant des contingences menaçant sa sécurité), mais qu'il ne représente pas une évolution ou une forme de progrès. Cela ne représente qu'une manière de perpétuer et de maintenir une structure acquise. Le progrès réside selon lui autre part, il réside dans la découverte de nouvelles structures, de nouvelles associations tel que mentionné plus haut.

Plus l'expérience de l'homme est vaste, meilleure sera capacité d'adaptation, c'est-à-dire sa capacité de « restructuration originale » qui s'est constituée au fil des générations à travers le langage. Son but essentiel, son essence, son assurance de survie deviennent donc la connaissance. Il n'est pas ici question d'une connaissance appliquée qui n'est selon Laborit qu'un autre moyen d'agir sur le milieu. Ce type de connaissance est pour lui comme un outil, il est utilitaire. La « connaissance finalité » est la « connaissance de l'inconnu, du pas encore connu » (p.47). C'est la somme de tous les savoirs, biologiques et sémantiques dans un contexte spatio-temporel donné. Chaque individu a la capacité, qui lui est propre, de réamalgamer langage et mémoire collective d'une manière originale et unique. Lorsque cela survient, la relation à l'environnement est reconfigurée et la structure (de la connaissance) se complexifie. C'est cela qu'il entend par « imagination créatrice ». Une telle connaissance est fondamentale, elle est synthétique. En menant à des niveaux de complexité plus élevés, elle ouvre des chemins vers de nouvelles structures, vers de nouveaux schèmes associatifs. Par nouvelle structure, Laborit entend que de nouvelles relations sont trouvées entre des éléments déjà connus. En ce sens, toute évolution est complexification.

Les difficultés de la complexité selon Edgar Morin

Edgar Morin élabore sa théorie de la complexité sur les mêmes bases que Laborit en se référant à la théorie de l'information, à la cybernétique et à la théorie des systèmes (2005). Il nous rappelle que le terme de complexité est issu du latin, *complexus*, qui signifie tissé ensemble. Il revient donc constamment à ces notions de lien d'ensemble, d'interconnexion globale, de totalité et d'écosystème.

Selon lui, c'est la question de la connaissance qui est au coeur du problème de la complexité. C'est un problème paradigmatique au sens où c'est notre façon de regarder, de réfléchir et de comprendre qui est en cause et là est la raison qui nous pousse dès lors à parler de la pensée complexe. Le problème de la pensée réside selon lui dans le réflexe de l'isolement des parties par rapport au tout duquel elles sont issues. C'est précisément ce point qu'il faudrait considérer plus sérieusement dans le domaine des sciences humaines. Un autre élément conceptuel important véhiculé par le terme de complexité est celui de l'incapacité à être expliqué ou résumé en termes simples. La complexité exclut l'idée de séparation. À ce sujet, Morin parle d'une opposition à la simplification, à la scrutation simpliste qui vise à simplifier au maximum l'objet d'analyse. Cette dernière observation a poussé Morin à élaborer une méthode pour aborder la complexité. Cette méthode se déploie à travers un ouvrage en six tomes (Morin, 1977) où il aborde entre autres les thèmes de la nature, de l'homme et de la connaissance. Mais c'est dans l'ouvrage *Science avec conscience* paru en 1982 (Morin, 1990) que l'on peut percevoir de manière plus succincte les grandes lignes de sa théorie de la pensée complexe.

Nous nous référons à cet auteur, car il a à travers de nombreux ouvrages et communications scientifiques relié les théories de la complexité à des champs pratiques et principalement à celui de l'éducation (Morin, 1999) et c'est précisément ce qui fait l'objet de notre intérêt par rapport à son travail. Dans les prochains paragraphes, nous allons revoir brièvement sa définition de la théorie de la complexité. Nous mettrons ensuite cette théorie en perspective avec ses propos sur la connaissance pour enchaîner avec une brève présentation des concepts clés d'erreur, de conscience, de dialogique et d'émergence.

Lors d'une communication intitulée *Le défi de la complexité* présentée sur une plateforme s'intéressant aux changements sociaux apportés par le numérique, Morin (2014) résume les grands éléments de sa pensée sur le sujet. Il entame son exposé en élaborant sur le fait que dans notre environnement, tout est relié et qu'on ne saurait trouver des éléments parfaitement séparés ou en dehors de quelque grand ensemble. Il emploie le terme d'écosystème en expliquant que les êtres vivants sont intimement reliés d'innombrables façons à leur environnement et que ces relations sont composées d'actions et de rétroactions qui créent des organisations spontanées. La pensée complexe nous pousserait donc à considérer et à conscientiser les nombreuses connexions

qui existent entre les multiples composantes d'un écosystème. Par organisation spontanée, Morin entend des systèmes auto-organisés, de systèmes vivants. Ces systèmes vivants se distinguent des systèmes de la cybernétique par leur caractère « auto-éco-organisateur » (Morin, 2005, p. 46). De tels systèmes s'organisent eux-mêmes, se restructurent et se réorganisent, mais ne sont pas autosuffisants, ils dépendent de leur interrelation avec un milieu et cette interrelation est elle aussi constamment reconfigurée. Selon Morin, le propre d'un système vivant en comparaison à un système technologique par exemple, est que celui-ci comporte un niveau de complexité dans son fonctionnement, une complexité qui introduit des facteurs de hasard, d'improbable et d'erreur. Il nomme cet élément l'incertitude, mais précise qu'il ne s'agit pas ici d'un principe central, car cette incertitude survient « au sein de systèmes richement organisés » (p. 49) et que se crée ainsi une balance, une complémentarité, entre ordre et désordre. Le système vivant a donc toujours cette part d'incertitude qui fait le contrepoint à l'organisation de ses composantes internes. Ces constatations nous mènent au problème théorique de la pensée complexe, le problème de la considération du flou ou de l'incertain dans l'analyse scientifique.

Ici, la difficulté n'est pas seulement dans le renouvellement de la conception de l'objet, elle est dans le renversement des perspectives épistémologiques du sujet, c'est-à-dire l'observateur scientifique; le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts ... (p. 49-50).

Le problème de la connaissance

Morin affirme que le nœud de la complexité est en fait le problème de la connaissance. Pour lui, « toute connaissance est une traduction suivie d'une reconstruction » (2014). Il se réfère comme Laborit (1970) au principe des photons solaires pour exemplifier cette idée. Lorsque notre regard perçoit un objet ou un être dans l'espace, ce sont des photons qui arrivent à l'oeil. Cette information est traitée par le cerveau pour être traduite en signal. La psyché aura par la suite recours à ce qu'il appelle la constance perceptive pour reconstruire l'image de cette perception. Ce sera quelque chose auquel il est déjà familier et qui se réfère à un modèle récurrent, ou ce sera quelque chose de tout à fait nouveau qui sera aussi interprété en perspective à d'autres éléments du répertoire du connu. Morin (2005) affirme à ce sujet, et cela sera très pertinent pour nous qui nous intéressons aux phénomènes des images numériques, c'est-à-dire des images lumineuses,

que le cerveau ne fait pas la différence entre une perception et une hallucination. Lorsqu'une hallucination survient, l'image est perçue par le cerveau de l'homme et celui-ci l'interprète au même titre qu'un élément qui serait réel. Il a recours à cet exemple pour souligner que l'illusion et l'erreur sont inhérentes à la perception, donc à la connaissance. La complexité reconnaît l'existence de l'erreur comme une partie intégrante de l'expérience de la perception et du processus de compréhension.

Les types d'erreurs de la connaissance

Morin procède ensuite à expliquer les types possibles d'erreurs. Il y aurait le problème du parasitage d'un message ou du bruit qui fait référence à la distorsion d'un signal lorsqu'il passe d'un émetteur à un récepteur. Cette source démontre encore une fois selon lui comment l'erreur est propre à tout système de communication. Il y a ensuite le problème de la partialité où, dans un tout, un élément particulier perçu, un angle, un aspect, une composante, peuvent être attribués au tout ou au contraire, qu'une particularité de l'ensemble peut être attribuée au particulier de la composante. Ici, la complexité nous rappelle qu'il est nécessaire de considérer la totalité des facettes d'un phénomène et de différencier les qualités du tout et des parties. Il y a troisièmement le problème de l'idéologie. Cette erreur se réfère à une situation où le cadre de compréhension d'une situation précède la perception de cette situation et où le sujet applique un modèle interprétatif prédéterminé aux phénomènes observés. L'antithèse peut ici représenter un moyen d'entretenir un rapport dialogique avec ses propres idées et ses propres processus perceptifs et réflexifs. Ces trois sources d'erreurs mettent en relief le besoin de constamment contextualiser la connaissance, en déployant la totalité des angles et en formulant une critique de sa propre pensée sur un phénomène.

Ce dernier élément nous mène vers un des principes clés de la complexité de Morin, celui de la dialogique. Par ce terme, il entend que des énoncés contraires peuvent coexister en complémentarité dans un discours. Si des facettes ou des angles d'un phénomène peuvent être en principe contradictoires, ils devraient quand même pouvoir coexister dans le regard analytique sur le phénomène. L'effort consisterait donc ici à parvenir à réunir dans la pensée des énoncés en opposition théorique. Revenant à cette idée d'écosystème globale, il affirme qu'un tout est composé de ses parties et que chaque partie possède en elle l'identité du tout auquel elle

appartient. L'homme contient en lui le bagage génétique de toute son espèce, mais il est à la fois unique dans son assemblage vivant. Morin explique que les relations d'un système complexe peuvent être à la fois complémentaires et antagonistes. Il le répète à intervalle régulier dans les différentes parties de son argumentation, ce qu'il faut faire dans la pensée complexe, c'est relier. Par là, il n'entend pas seulement les connexions entre éléments des champs différents, il parle aussi du fait de pouvoir relier des positions contraires. Poursuivant au sujet de la connaissance et du besoin de pouvoir relier des antagonismes, il explique que, quoique basée dans la raison, la réflexion rationnelle ne saurait fonctionner sans la stimulation des émotions. Par une telle affirmation, il exemplifie encore une fois comment les rapports complémentaires antagonistes permettent d'éviter les pièges de la simplification où, dans ce cas, nous nous retrouverions face à une rationalisation du phénomène ou face à une interprétation purement émotive. Dans ces deux cas, l'idéalisme décontextualise et ignore la complexité réelle du phénomène, il la simplifie. La dialogique où deux contraires se balancent et se complètent est pour Morin une posture qui devrait être plus probante dans l'effort de la pensée scientifique complexe.

Les apprentissages comme émergences complexes

En poussant plus loin la réflexion sur ce qui unit des éléments à l'intérieur d'un système, nous en venons à nous questionner sur les propriétés du tout face aux propriétés des composantes. Dans leur manière de s'organiser, de se structurer, des composantes d'un système vivant enclenchent des processus qui font surgir des propriétés nouvelles, uniques à leur assemblage, et qu'elles ne possèdent pas en elle-même. Morin se réfère à ce phénomène en utilisant le terme d'émergence. C'est de cette qualité unique qui provient de l'organisation d'un tout dont il est question. C'est une nouveauté qui provient de l'organisation d'un système. Nous pourrions relier cette idée au concept de complexification d'une structure tel qu'élaboré par Laborit. Chez Morin aussi, il est question de cette qualité qui émerge d'une organisation dans un système vivant, d'une organisation spontanée. Des stades les plus primaires de l'atome et de la cellule, ce sont les qualités qui ont émergé à tous les différents niveaux de complexification des structures vivantes qui constituent en quelque sorte les échelons de l'évolution et du progrès du vivant. Ce qui nous intéressera particulièrement ici, notre domaine n'étend pas celui de la biologie et de la physique, c'est d'aborder les considérations épistémologiques d'un tel énoncé. Morin donne de nombreux

exemples d'émergences et parmi ceux-ci, il mentionne les principes et les valeurs humaines. L'amour, la bonté ou la justice seraient des émergences de la pensée humaine. Ce que l'on nomme l'esprit serait une qualité qui n'existerait pas en tant que composante isolée. L'esprit serait la qualité d'un tout composé d'une part du cerveau humain et de ses capacités à l'autoréflexion et d'autre part de la culture et du langage issu du bagage sociétal de l'individu. Réorganisant les relations entre son propre libre arbitre mental et le répertoire des objets sémantiques de sa culture, l'individu ressent en lui ce qu'il nomme l'esprit. Le problème au niveau des émergences selon Morin est qu'elles ne peuvent jamais être déduites à partir des qualités des éléments qui composent l'organisation. Elles émergent justement de manière spontanée du mode d'organisation du vivant. Comme chez Laborit, l'émergence d'une qualité propre à une organisation représente toujours la base ou le terrain sur lequel d'autres organisations pourront se constituer afin d'entraîner un autre niveau d'émergence, un autre niveau de complexification.

Prendre conscience de sa pensée

Si nous revenons au concept de dialogique et au rôle de la rationalité, nous devons préciser comment Morin construit sa réflexion sur la pensée complexe en opposition à la pensée rationalisante. Il revient à la *Méthode* de Descartes (1637/2013) pour indiquer en quoi la pensée scientifique occidentale souffre d'importantes carences face auxquelles la pensée complexe peut apporter des solutions. L'erreur ne réside pas dans la logique du savoir, elle ne concerne pas les éléments de connaissance en eux-mêmes, elle se situe au niveau de la fragmentation et de l'isolation d'unités par rapport à leur contexte (Morin, 2005). Si une telle méthode profite par exemple aux sciences mathématiques, elle est mutilante lorsque nous en venons aux sciences de l'homme, car elle occulte la complexité phénoménale d'ensemble. Car comme cela a été expliqué de différentes manières depuis le début de cette section, le savoir consiste en un élément qui comporte sa propre qualité, mais qui fait sens au sein d'une organisation qui comporte aussi en elle-même un autre type de qualité. Si les sciences mathématiques s'efforcent d'isoler à la plus petite unité chacune des composantes d'un calcul afin que soit exposée la nature de l'interaction entre chaque élément, la pensée complexe chercherait à obtenir une vision plus globale où le principe de la qualité de l'ensemble, celui qui régit à la fois les parties et le tout soit exposé. Mais rappelons une fois de plus qu'il y a toujours selon Morin une part d'incertitude, autrement dit de

chaos et de hasard, qui est latente dans tout système vivant. Comme les organes du corps humain ont chacun un rôle et une fonction et qu'ils interagissent avec les autres de certaines manières qui auront pu être identifiées, la santé et l'harmonie du fonctionnement de l'ensemble répondent d'une dynamique d'ensemble difficile à circonscrire dans un principe unique et sur lequel peut intervenir une infinité de facteurs tout aussi difficile à prévoir et à identifier. Il est important de souligner que Morin ne nie pas la pensée scientifique logique, il la voit comme un instrument capable de scruter le particulier, mais comme Laborit (1970), il parle davantage du non connu ou du pas encore connu lorsqu'il évoque l'effort de la connaissance.

Les défis de la pensée complexe

Ces derniers éléments nous mènent aux défis de la pensée de complexe. Comme nous l'avons vu plus haut, il faut être en mesure d'affronter les incertitudes et de relier les antagonismes à travers un regard sur les multiples dimensions d'un phénomène et de son contexte, mais certains problèmes représenteront des défis importants pour ceux qui choisiront d'entreprendre ce chemin. Il y a premièrement le problème de l'écologie de l'action, deuxièmement le problème du futur et troisièmement le problème de l'intuition (2005). Lorsque Morin parle de l'écologie de l'action, il se réfère au fait qu'un acte, prémédité ou non, devient indépendant de son auteur une fois lancé. La multitude et la complexité des facteurs qui peuvent influencer son cours sont si abondantes qu'il devient rapidement clair qu'il est impossible de prévoir les effets de cette action dans un contexte donné. Rappelons-nous ici encore une fois que nous nous référons à des phénomènes humains comme le sont les comportements d'une foule, d'une personne ou d'une classe. Le problème du futur concerne d'un autre côté ce que je nommerai ici les perspectives d'emballement d'un système. Par emballement, nous entendons une perte de contrôle ou une augmentation exponentielle. Prenons par exemple le phénomène de l'industrialisation des sociétés. À petite échelle au départ, il était difficile d'entrevoir que l'industrialisation croirait au point d'impacter l'environnement et de s'emballer aujourd'hui pour laisser présager des catastrophes échappant à toute possibilité de contrôle. Morin ajoute toutefois à ce sujet qu'il faut se méfier des trajectoires probables qui se dessinent, car revenant à la complexité de l'ensemble, il souligne que c'est le plus souvent l'improbable qui survient. Finalement, Morin parle du problème de la compréhension de l'autre. Quoiqu'outillé du langage et de systèmes de communications sophistiqués, il nous

rappelle que c'est par le canal de l'intuition, canal informel difficilement justifiable en termes logiques, que l'essentiel des communications humaines passe. Il affirme que c'est là une des principales compétences humaines, la capacité intuitive à savoir lire l'autre dans le physique et le non verbal.

Comment ce modèle impacte-t-il le concept de connaissance? Est-ce un objet que les parties ou les systèmes acquièrent et stockent? Est-ce un changement dans leur structure interne, dans leur schème organisationnel? Les théories de la complexité de Morin nous poussent davantage vers une posture où la connaissance se définirait justement par le registre de la connexion, du rapport, et du lien. Lorsqu'un problème mental se présente et que l'esprit en recherche la solution, ce n'est pas une forme de reconfiguration mentale lorsque l'on saisit enfin le principe dont il est question. Cette nouvelle notion ne participe-telle pas à renouveler globalement notre posture paradigmatique par rapport aux problèmes de cette nature? La connaissance est ainsi davantage comme une manière de scruter, comme un point de vue à adopter qui nous fait traiter notre expérience du monde différemment. La connaissance ne peut ainsi faire sens que lorsqu'elle mise en relation à un ensemble ou à un contexte. Elle n'existe pas vraiment en elle-même comme une entité autosuffisante isolée de toute autre vérité. Cette connaissance est aussi comme un échelon, comme une étape, car suivant le progrès et l'évolution du cadre d'ensemble, elle sera probablement amenée à être elle-même reconfigurée ou reformulée de différentes manières selon les circonstances.

Les sources d'erreurs de Morin sur la connaissance

Si nous revenons maintenant aux sources d'erreurs de Morin sur la connaissance et à son injonction à relier les antagonismes pour pouvoir constater la complexité des systèmes, le concept d'émergence vient illustrer ce qui doit être entendu par connaissance du non connu. À ce sujet, Morin parle plus particulièrement de la méthode essai-erreur et de la boucle itérative dans les processus de complexification. Lorsqu'il évoque l'autonomie éco-organisatrice des systèmes, il parle en fait de systèmes apprenants. Ces systèmes, qui s'adaptent constamment à leur environnement par des processus de réorganisation, progressent et se transforment à travers des répétitions cycliques incessantes où des améliorations sont apportées à leur structure interne. Une telle tendance au mouvement évolutif constant ne découle pas d'un quelconque programme ou

d'une quelconque volition logique, c'est un processus ludique et désintéressé, c'est dans la nature du système. Il s'agit d'une tendance à l'exploration des limites, des limites du connu. C'est un comportement d'essai-erreur explorant le non connu qui se trouve juste au-delà des limites du connu tel un enfant pour qui chaque étape de son développement l'amène à explorer les limites de son petit monde de connaissance. Instinctivement, son intérêt et sa curiosité porteront sur les éléments nouveaux qu'il n'aura pas encore eu l'occasion de découvrir. Rapidement, il se lasse des objets familiers et cherche constamment élargir son champ d'expérience par la découverte, ou souvent la redécouverte des composantes de son environnement qu'il peut regarder sous un jour nouveau. Ces expériences de découvertes ne sont pas uniques, elles sont répétitives et insistantes comme l'enfant qui revient inlassablement à la charge pour atteindre un coin qui lui est inaccessible, pour attraper un objet hors de sa portée. Chaque nouvelle trouvaille comprend en elle tout un champ de nouvelles possibilités; comme les marques concentriques de la croissance de l'arbre, elle ré-enveloppe tout l'organisme et se construit autour de la totalité de ses expériences passées, leur donnant ainsi un sens nouveau.

Redondance et réitération

Les principes de la redondance et de la boucle itérative de la complexité nous mènent à concevoir la connaissance comme un mouvement, une progression et une croissance. Il ne s'agit ni d'un objet statique ni d'un élément isolé que l'on acquiert une fois pour toutes. Une connaissance vient à l'existence en rapport à d'autres connaissances, elle concerne l'organisation d'un système et porte en elle une part d'incertitude. Nichée dans un système, d'autres systèmes seront nichés en elle en retour dans un mouvement évolutif d'expansion des limites et des possibles. Testant constamment la résistance des contours de son environnement, elle se réorganise à la lumière de ses dernières découvertes et emmagasine dans sa propre structure le bagage de cette expérience. À la fois autonome et dépendante, elle en vient à établir sa propre logique systémique en relation aux transformations du contexte dans lequel elle existe.

Résumé de la pensée complexe selon Laborit et Morin

En introduisant le concept de la complexité à l'aide des travaux de Laborit (1970; 1985) sur la structure du vivant, nous avons pu établir que les organismes, individuels ou collectifs, sont des systèmes qui réorganisent leur rapport à l'environnement selon les associations qu'ils créent entre

les éléments nouveaux et que c'est ce qui constitue des formes de connaissances. Ces connaissances modifient la structure même des organisations, car elles reconfigurent leur rapport aux éléments de l'environnement. Ainsi un organisme tend toujours à l'évolution et créant de nouvelles associations entre lui-même et les éléments de son entourage, il en vient à se complexifier en tant que structure vivante. Ces principes nous aident à jeter quelques bases théoriques quant aux apprentissages des jeunes dans le contexte des réseaux sociaux. Comme le souligne Laborit, tout est une question de capacité d'adaptation à un environnement. Les nouvelles connaissances s'acquièrent lorsque les acteurs d'un système explorent et testent les limites du connu de l'environnement, c'est ainsi qu'ils en viennent à développer une connaissance du non-connu. De ce point de vue, nous comprendrons qu'un apprentissage s'effectue lorsqu'un sujet conscientise une nouvelle notion, une notion qui appartenait auparavant au domaine du non-connu et que cette connaissance modifie quasi intégralement son rapport au monde et à la connaissance.

Du côté de Morin, c'est le caractère global de la complexité qui est souligné. En insistant sur le fait que tout est relié et que rien ne saurait être parfaitement isolé d'un ensemble, il souligne que cette interconnectivité générale est d'une grande complexité et que c'est premièrement de cela qu'il faut prendre conscience lorsque l'on se propose d'étudier des phénomènes humains. C'est pour cette raison que Morin parle de pensée complexe et qu'il formule une série de considérations à ce sujet. Parmi ces considérations, on retrouve les défis de la complexité et les sources d'erreurs sur la connaissance. Le défi principal de la complexité serait celui de l'imprévisibilité des systèmes vivants tandis que de côtés des sources d'erreurs, il faudrait être en mesure de relier des propositions conceptuelles antagonistes, même si cela est en apparence logiquement incohérent. Mais le concept de Morin qui nous intéresse particulièrement est celui de l'émergence complexe. En parlant d'émergences complexes, Morin désigne le déclenchement de situations improbables au sein d'un système, de situations dans lesquelles les éléments d'un système se réorganisent à la lumière d'une nouvelle notion commune. Ce concept est directement relié à celui de la complexification de la structure de Laborit et il représente pour nous un exemple précis d'un apprentissage collectif au sein d'un groupe d'apprenants. Une émergence complexe, c'est-à-dire un apprentissage du non-connu qui réorganisera la structure même d'un système, n'est pas prévisible. Cela veut donc dire qu'au mieux, l'enseignant peut tenter de réunir les conditions qui

mèneront à une telle émergence. Celle-ci aura de la valeur, car elle sera comme un point de ralliement des différentes composantes de l'organisation et qu'elle en représentera une nouvelle qualité propre. C'est pourquoi Morin insiste sur le caractère auto-éco-organisateur des systèmes vivants. Pour nous, une classe, un groupe de jeunes en cours ou en ligne représentent un tel système.

Systèmes complexes d'apprentissage

Le chercheur canadien Brent Davis s'est intéressé depuis le début des années 2000 à travers différents ouvrages à l'apport des théories de la complexité au domaine de l'éducation. Ayant *généalogiquement* situé le courant par rapport aux autres paradigmes scientifiques sur l'enseignement dans son ouvrage *Inventions of teaching : a genealogy* (2004), il propose une perspective de l'enseignement et de l'apprentissage en cohérence avec les théories de la complexité énoncées jusqu'ici. En effet, aux côtés de ses collègues coauteurs Dennis Sumara et Rebecca Luce-Kapler (Davis, Sumara et Luce-Kapler, 2008), il applique la théorie des systèmes complexes à l'éducation pour parler de systèmes d'apprentissage. L'apprentissage aurait donc les mêmes propriétés, ou plutôt les mêmes comportements, qu'un système complexe. Il nous amène à observer l'élève, la classe, la communauté scolaire comme autant d'entités complexes d'apprentissage et de production du savoir. Ce que Morin (2005) et Laborit (1970) attribuent au cerveau de l'homme, Davis (2004) le transpose aux concepts de regroupements sociaux, de groupes d'apprentissage et d'apprenants. Il se réfère au travail de Francisco Varela (1999) pour définir la cognition en termes complexes. Cette définition correspond avec les propos de Morin (2005) sur les systèmes auto-éco-organiseurs. En effet, Davis (2004) écrit que même si l'agent cognitif est autonome, il fait partie d'un tout qui comprend sa propre qualité, qualité qui dépasse sa qualité individuelle d'agent. La cognition, qu'il entend par l'ensemble des processus actifs d'adaptation à l'environnement, survient donc à l'intérieur et à l'extérieur de cet agent. En d'autres termes, elle concerne à la fois sa structure interne, la structure de l'organisme duquel il fait partie et le rapport de cet organisme à son environnement, sa structure externe. Nous observerons ici que cette définition de la cognition correspond au principe complexe d'antagonismes complémentaires de Morin (2005). Le processus cognitif serait ainsi un double processus, il surviendrait simultanément dans la partie et dans le tout (dans l'organisation des parties). Davis

(2004) explique qu'un tel entendement de la connaissance et de l'apprentissage correspond à la Gnose de la Grèce antique qui, s'opposant à une vérité unique et essentielle, est davantage orientée vers un mode de connaissance, vers l'ordre cosmique.

Davis, Sumara et Luce-Kapler (2008) mettent les théories de la complexité en lien avec la théorie de la sélection naturelle de Darwin (Université Paris VII-Denis Diderot, 2012). Cet exemple démontre que les formes de vie qui peuplent la terre actuellement sont le fruit de processus d'adaptation cellulaire. Ces processus de développement s'effectuent selon les transformations de l'environnement. Les organismes qui l'habitent adaptent leur structure interne en fonction de leur manière d'interagir avec cet environnement dans la poursuite de leur finalité. Comme nous l'avons vu avec Laborit (1970), les organismes emmagasinent dans leur structure biologique les changements de leur adaptation, cette complexification de leur organisation interne. Les organismes qui vivent et qui ont évolué jusqu'à aujourd'hui sont ceux qui se sont adaptés, donc qui se sont transformés. Le vivant a de propre cette capacité d'adaptation, de mouvement continu de réorganisation, par l'essai-erreur permanent. Davis *et al.* (2008) attribuent ces caractéristiques à l'apprentissage en affirmant que « l'apprentissage est une restructuration constante des relations internes qui s'effectue pour maintenir une cohérence suffisante²⁰» (traduction libre). Parlant de la cognition de l'individu, Davis (2004) explique qu'elle n'est pas uniquement le fruit de l'expérience individuelle, mais qu'« elle est aussi une réflexion des émergences de l'espèce²¹» (traduction libre). Ces propos nous ramènent aux deux mémoires de Laborit (1970), à la moléculaire et à la culturelle. L'homme se voudrait alors être à la fois une émergence biologique et une émergence culturelle. Il synthétiserait en lui ces deux héritages et serait en même temps et à la fois un tout cohérent (un individu) et une partie du tout (de la société). Davis (2004) explique que la complexité permet à l'éducation de mettre en lumière l'unité structurelle qui relie l'individu et la société.

L'enseignement complexiviste

Si nous nous intéressons maintenant à comment ces théories peuvent être transposés à des réalités pragmatiques en lien avec notre objet d'étude, Davis nous apporte plusieurs exemples nous

20 “ Learning is a constant restructuring of internal relations in order to maintain sufficient coherence. ”, Davis, *et al.*, 2008, p. 80.

21 “ It is also a reflection of the emergence of the species. ”, Davis, 2004, p. 166.

démontrant comment la complexité se déploie en contexte éducatif. Il nous rappelle d'entrée de jeu à ce sujet que les enseignants se réfèrent souvent à leur classe comme à une entité indépendante, comme à une unité ayant sa propre personnalité, ses propres traits et habitudes. Il ajoute que ce qui relie cette unité est rarement le projet éducatif du cours ou du curriculum et que c'est à l'enseignant qu'il revient de trouver des stratégies pour orienter (motiver) le groupe (l'association des élèves) vers un objectif cognitif commun. C'est à ce niveau qu'il évoque le concept d'émergence de la complexité. Le rôle de l'enseignant en est un qui structure les activités de classe en organisant des conditions qui seront propices à des émergences complexes. Davis perçoit la classe comme un système d'apprentissage complexe et une émergence de ce système serait ce qui relie les parties de ce tout, les individus du groupe.

Prenons l'exemple d'un groupe d'adolescents à risque. Lorsqu'ils se retrouvent tous réunis en tant qu'individus distincts dans un lieu, un temps et autour d'une matière donnée, est-ce le programme éducatif de cette matière qui les relie? Est-ce une volonté de réussir ce cours et d'obtenir une évaluation satisfaisante? La plupart du temps, ce n'est bien évidemment pas le cas. Ce qui relie ces étudiants, c'est la complexité des circonstances les ayant menés là. C'est leur parcours personnel, social et scolaire. C'est leur affect par rapport au fait d'avoir été classés comme appartenant à un tel type d'élève par leur école, par rapport au fait de devoir traverser le passage social obligé qu'est l'école. C'est le fait de devoir se bâtir une identité d'adultes face à leurs collègues et face à leur milieu. Bref, c'est une multitude de circonstances qui n'ont que peu de rapports avec l'objectif de l'enseignant ou le programme pédagogique. Par émergence, Davis entend donc ce qui saura relier ces individus aux parcours divers dans un projet cognitif commun quelconque. Celui-ci peut ou ne peut aussi bien pas être lien avec le curriculum, mais ce qui importe, c'est précisément que ce système d'apprentissage se constitue et se met en marche. Il formule la question ainsi : « how might a teacher concerned with a prescribed curriculum topic invoke the capacities and tendencies of learners to come together in grander cognitive unities? » (Davis, 2004, p. 168).

Pour arriver à cet objectif, Davis affirme qu'une stratégie consiste pour l'enseignant à mettre en place des conditions qui seront propices aux émergences complexes. Il en nomme quatre. Parmi ces quatre conditions, on retrouve premièrement la diversification. Pour permettre des

interactions collectives complexes, des apprentissages, qui dépasseront les apprentissages individuels des parties, les agents constituant le système d'apprentissage doivent être diversifiés. C'est-à-dire que les individus ne doivent pas tous présenter un profil homogène, car ce sont les types de contact qui surviennent entre des différences qui peuvent être source d'émergences. La diversité présente aussi cette part d'improbable au sens il est difficilement envisageable d'anticiper quels types d'interactions peut animer des agents de différentes natures. La deuxième condition découle de la première et en est à la fois son contrepoint, c'est la redondance. Davis explique que les agents d'un système doivent être en mesure de trouver des terrains communs à partir desquels ils pourront collaborer. En bénéficiant d'une expertise commune et d'intérêts partagés, ils oeuvrent à la croissance et au progrès de cette connaissance collective qui les relie. En reconfigurant constamment les entendements possibles d'un sujet, le collectif, le système, fait l'examen des multiples facettes du phénomène pour renouveler sa propre posture face à ce phénomène. Davis ajoute à ce propos que c'est là un défi pédagogique de base, être en mesure de proposer des tâches aux élèves qui seront redondantes, mais qui laisseront place à l'expression de la diversité. C'est ici qu'il utilise l'expression de « contraintes libératrices ²²» (traduction libre). Nous pouvons identifier ici une fois de plus le principe complexe de Morin (2005) de l'antagonisme complémentaire. Par contraintes libératrices, Davis (2004) entend des repères pédagogiques destinés aux élèves. Ces repères, ou ces guides sont à la fois contraignants et libérateurs pour la participation des élèves. C'est-à-dire qu'ils leur donnent certains indices sur les directions à prendre et sur le cadre de fonctionnement, mais que ces indices ne sont pas limitatifs quant aux moyens que les élèves peuvent prendre pour réaliser leurs tâches. L'objectif est d'orienter l'effort cognitif vers un objet ou vers une problématique particulière tout en laissant suffisamment d'ouverture pour que s'exprime la diversité du système et des sous-systèmes. Davis ajoute que l'absence de contraintes représenterait un frein aux émergences de la même manière qu'un cadre de fonctionnement trop contraignant.

La quatrième condition qu'il mentionne est celle de la décentralisation du contrôle. Dans le contexte d'une classe, cela signifie que les organisations spontanées sont reconnues et employées. Cela signifie que le déroulement de l'action est non-linéaire et que l'imprévu peut subitement

22 “ Such tasks involves the imposition of constraints – or, more precisely, the imposition of *liberating constraints* ”, Davis, 2004, p. 169.

réorienter les directions de l'ensemble. En abordant un sujet particulier, il se peut que par le biais de leur participation, les élèves identifient d'autres préoccupations et d'autres trajectoires ou qu'ils se fixent d'autres objectifs qui n'avaient pas été anticipés. De telles situations représentent des formes d'émergences que les élèves doivent pouvoir poursuivre. Davis nous met en garde qu'évoquer le contrôle décentralisé ne signifie pas l'élimination de toute autorité enseignante pour la transférer intégralement à l'élève. Il s'agit plutôt selon lui d'une critique de ces modèles qui se veulent centralisés (pédagogie inversée ou pédagogie centrée sur l'élève), car comme mentionnés à plusieurs reprises depuis le début de cette section, chaque partie possède en elle une contribution unique à l'ensemble et que c'est dans sa capacité à se relier, suivant des configurations et des reconfigurations, qu'elle entraînera des émergences collectives propres au système.

L'enseignement comme entraînement

Dans son ouvrage sur les différents paradigmes théoriques pour l'enseignement, Davis a recours à des synonymes pour le terme d'enseignement. L'éducation qui se déploie autour des préceptes de la complexité nous renvoie à des termes comme improviser, structurer et participer. Lorsqu'il parle de l'enseignement comme d'une improvisation, il insiste sur le fait que des émergences ne peuvent être générées en suivant une méthode prédéterminée, une recette. Comme nous l'avons vu aussi avec Morin (2005), il est impossible de prédire le déroulement d'un phénomène et la qualité qui émergera d'un système. Chaque organisation produit ses propres émergences dans ses propres termes selon la singularité de ses parties et selon ce qui relie les parties de cet ensemble. Analogique au concept d'adaptation, c'est la combinaison complexe des éléments d'un tout et du comportement de ce tout dans un environnement donné qui crée des émergences contextualisées. Le concept d'improvisation de Davis (2004) peut être relié à l'intuition qu'évoque Morin (2005), car il faut accepter le fait que le parcours de la classe ne peut être prédictible et qu'il ouvre grand la porte à l'improbable et à l'inattendu. Dans un tel cas, l'enseignant ne peut mesurer des paramètres précis qui motiveront ces décisions quant aux directions à prendre et quant aux interventions à effectuer et il s'en remettra en grande partie à son intuition.

Utilisant aussi les synonymes de structurer et de participer, c'est toutefois le terme « occasionning », ou occasionner, qui résume selon lui le mieux l'enseignement dans le

paradigme de la complexité. Occasionner, provoquer, causer; pour notre part nous utiliserons le terme *entraîner* pour décrire la vision complexe de l'enseignement de Davis. Non pas entraîner au sens de l'entraînement sportif, mais au sens d'une invitation à prendre part à une action partagée, au sens où l'on cherche à entraîner un mouvement. L'enseignant intervient sur certains paramètres de son enseignement afin d'entraîner le mouvement des parties et des tous vers leur propre complexification, vers leur propre reconfiguration, vers des émergences cognitives. Ces systèmes ne sont pas détachés du contexte dans lequel ils évoluent et l'enseignant fait tout aussi partie de cet ensemble. Dans un tel paradigme, les élèves sont considérés comme des acteurs de premier plan dans la formation du projet cognitif individuel et collectif. Ils n'ont pas à être intégrés dans un système préexistant et leur expertise en tant qu'agent individuel d'un tout dynamique est pleinement reconnue. La classe, l'école et le milieu représentent aussi des circonstances particulières qui seront prises en compte dans l'établissement des meilleures conditions possible pour l'entraînement d'émergences complexes.

Les défis de la complexité pour le futur de l'enseignement

En 1999, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) publiait un texte d'Edgar Morin (1999) qui abordait les changements nécessaires à apporter à l'éducation pour qu'elle soit en mesure d'aborder les défis du vingt-et-unième siècle. Dans cet ouvrage rédigé comme un résumé de ses grandes idées, Morin met les principes de la complexité en perspective avec des questions qui interrogent le futur de l'éducation. On présente sept « savoirs » ou sept ajustements nécessaires au renouvellement de l'enseignement à la lumière des grands défis sociétaux et internationaux actuels et futurs. Cet ouvrage d'une soixantaine de pages revient, par le biais de plusieurs des idées qui y sont présentées, aux idées de globalité mondiale et de communauté humaine. Il traite de la signification du concept de la connaissance dans une optique où celle-ci concerne l'ensemble de la population mondiale par rapport aux défis auxquels elle fait face. Comme le mot du directeur de l'UNESCO l'exprime en préface, on se questionne ici sur le monde dans lequel les générations futures seront amenées à évoluer et sur les types de connaissances qui seront nécessaires à la construction d'un « avenir viable » (Morin, 1999, p. 7). Les thèmes de la pluralité sociale et culturelle, de l'interdépendance des systèmes économiques, des changements écologiques reviennent donc à plusieurs occasions comme des exemples des

problématiques qui doivent et qui devront être prises en considération dans l'éducation. Morin explique en avant-propos que ce document ne saurait pointer vers des trajectoires curriculaires ou des champs disciplinaires particuliers, il s'agit davantage pour lui de principes, issus de la complexité, à prendre en considération dans la réflexion générale sur le rôle social de l'éducation dans un sens très large.

Il nomme donc sept savoirs à travers lesquels il revisite les éléments clés de sa théorie de la complexité. Ces sept savoirs constituent en fait des principes « fondamentaux » (p. 9) que toute société et toute culture devraient traiter dans son éducation. Ces sept principes sont présentés comme des arguments ou des possibilités face aux carences de l'éducation actuelle. Morin utilise abondamment cette posture argumentative où chaque savoir cherche à résoudre un problème qui persiste dans les systèmes éducatifs. Un dernier point à ajouter avant de présenter les sept savoirs est que cette problématique de l'éducation est bâtie de la même manière que sa problématique de la connaissance que nous avons abordée plus haut. Le problème de l'éducation contemporaine est donc pour Morin un problème de rapport à la connaissance.

Trois savoirs sur la conception de la connaissance en enseignement.

Il y a premièrement le principe de la considération que l'erreur et l'illusion sont inhérentes à toute connaissance. Il affirme : « L'éducation doit montrer qu'il n'est pas de connaissance qui ne soit, à quelques degrés que ce soit, menacée par l'erreur et par l'illusion » (p. 5). Il énumère les sources d'erreurs et d'illusions : mentales, intellectuelles et de la raison. Il revient sur le concept du bruit de la théorie de l'information. Il donne divers exemples en évoquant la noologie et reconnaît que les idées, une fois produites par l'esprit humain, acquièrent une forme d'indépendance et peuvent en venir à nous « posséder ». En s'intéressant aux processus de cognition du cerveau humain, on prend un recul critique sur nos propres propensions à voir et analyser le monde à travers des cadres idéologiques rationalisant au maximum les phénomènes. Un point d'intérêt pour nous dans cette section est son retour sur la part de l'affectivité dans les processus de rationalisation. La question de l'affect humain est selon lui évacuée du processus de rationalisation scientifique, elle est donc évacuée du même coup de l'éducation. Il explique que l'affectivité est une propriété spécifique aux mammifères et à l'homme et qu'elle participe tout autant aux pulsions qui nous ont menés vers la recherche de la connaissance, sur quoi il ajoute: « il n'y a pas d'étage supérieur de

la raison dominant l'émotion, mais une boucle intellect - affect ; et par certains côtés la capacité d'émotion est indispensable à la mise en oeuvre de comportements rationnels » (p. 6). L'école actuelle, de manière générale, serait bâtie sur un modèle ne reconnaissant pas les principes d'erreur et d'illusion sur la perception et la connaissance. Celle-ci y est perçue comme une donnée incontestable, comme un *ready-made* fonctionnalisé prêt à un emploi donné. On ne se questionne pas sur ce que signifie connaître. Il devrait exister un espace de réflexion épistémologique dans l'éducation, un espace où il serait possible d'aborder le processus biologique et psychologique du *comment* de la connaissance.

On retrouve comme deuxième savoir l'idée de la pertinence de la connaissance. Ce principe revient à l'idée qu'une connaissance n'est valide que lorsqu'elle est contextualisée. Ici, Morin se réfère à Claude Bastien (1992) qui indique que la cognition est favorisée lorsque le sujet peut contextualiser la connaissance tandis que l'abstraction est plus difficile à traiter. Il évoque ensuite les dimensions globales, multidimensionnelles et complexes qui réunissent les parties et les tous. Il se réfère plus loin au programme informatique *General Problem Solver* (GPS) de Simon, Shaw et Newell (1959) pour exemplifier comment un cerveau entraîné à la résolution de problèmes d'ordre général et divers devient plus apte à développer des connaissances particulières. Cela prouverait comment des liens peuvent être observés entre une connaissance globale et l'activation de savoirs ciblés, c'est ce qu'il entend par *intelligence générale*. L'avancement phénoménal des sciences et de la technique observée durant le vingtième siècle due à leur hyperspécialisation a approfondi chacun des domaines scientifiques qui s'y rattachent, mais le désavantage que ce phénomène a entraîné est que la connaissance est maintenant morcelée à un tel point qu'il devient extrêmement laborieux d'obtenir une vue d'ensemble. Et pourtant cet exercice est nécessaire pour la connaissance et l'éducation, car les grandes problématiques du vingt-et-unième siècle seraient en effet des problèmes complexes par leur globalité. Il critique ici une fois de plus le caractère fondamentalement disciplinaire de l'école en soulignant qu'elle n'offre pas d'espaces pour la synthèse des connaissances, des espaces où les savoirs particuliers seraient reliés et où ils aborderaient les défis posés par les problématiques globales. Si les connaissances actuelles nous permettent difficilement d'être mises à profit, c'est qu'elles sont disjointes et enfermées dans leur spécialisation, qu'elles sont réduites, abstraites et décontextualisées et qu'elles découlent d'un cadre de pensée rationalisante.

Troisièmement, c'est la question de l'incertitude qui constitue un savoir sur la connaissance pour l'éducation. À ce sujet, Morin revient sur les zones d'incertitudes que la connaissance scientifique génère en même temps qu'elle produit des certitudes. Plutôt que les passer sous silence, l'éducation devrait aborder la connaissance du non connu afin de mettre en relief les déterminismes épistémologiques des différents domaines du savoir. En indiquant que « le futur se nomme incertitude » (p. 44), il revient sur l'origine de la planète qui est selon lui la résultante d'accidents et circonstances fortuites du cosmos. Plus près de nous, les grands événements historiques ayant altéré le cours de l'histoire suivent dans la plupart des cas cette trajectoire aléatoire qui les mène au final vers l'inattendu.

Les grandes transformations sont des morphogénèses, créatrices de formes nouvelles, qui peuvent constituer de véritables métamorphoses. De toute façon, il n'est pas d'évolution qui ne soit désorganisatrice/réorganisatrice dans son processus de transformation ou de métamorphose.

Les processus cérébro-mentaux, rationnels, psychologiques représentent des sources d'incertitudes qui s'appliquent à la réalité, la connaissance et à ce qu'il nomme l'écologie de l'action. Il importe donc pour l'éducation de reconnaître qu'elle doit pouvoir affronter ces incertitudes. La stratégie et le pari représentent les deux moyens proposés par Morin à ce sujet. Le ou les sujets doivent évidemment prendre conscience que toute action est une forme de pari qui implique des risques. Ces risques peuvent être contrebalancés par des précautions lorsque le sujet considère les objectifs contextuels qu'il poursuit. La stratégie fait référence au programme, mais à un programme flexible qui se veut modifiable face aux incertitudes qui viendront inévitablement compromettre son avancée. Le concept d'incertitude est un des éléments clés de la théorie de la connaissance complexe de Morin. Cet élément pose problème, car la connaissance rationnelle semble souvent se construire justement autour de cet idéal que représente la certitude comme il l'indique ici : « Le désir de liquider l'incertitude peut alors nous apparaître comme la maladie propre à nos esprits, et tout acheminement vers la grande Certitude ne pourrait être qu'une grossesse nerveuse » (p. 50).

La dimension humaine de la connaissance

Les 4 autres savoirs sur l'éducation de Morin peuvent être classés dans une catégorie commune abordant les questions propres à l'humain. Il parle premièrement à ce sujet de la condition

humaine. L'éducation devrait donc considérer la dimension humaine qui anime et motive chaque discipline. Cette condition serait présentement « désintégrée » par le découpage disciplinaire traditionnel. Éduquer dans une perspective complexiviste signifierait prendre conscience des dimensions propres de l'humain, le biologique, le psychologique, le culturel et le social.

S'ajoute ensuite à ce savoir, celui de l'humain dans son environnement, soit la question de l'identité terrienne. Par cette expression, Morin entend le lien qui unit chaque terrien face aux enjeux qui compromettent le développement viable de la planète. La globalisation et les communications numériques ont concrétisé encore davantage dans le dernier siècle cette idée du village global. Il importe donc pour l'éducation de formuler un regard critique sur les systèmes qui relient les terriens. C'est dans l'élaboration au sujet de ce savoir que Morin évoque l'importance d'une histoire critique de l'ordre mondial, des problématiques qu'elle entraîne et des trajectoires qu'elle dessine.

Le sixième savoir pour l'éducation parle d'un enseignement de la compréhension. Nous pourrions ici utiliser des synonymes comme la capacité à l'empathie, la compassion ou simplement l'humanité, mais ce à quoi Morin fait référence, c'est à la reconnaissance de la différence et de la multiplicité comme fondements de l'organisation humaine. Une telle condition nous amènerait à une véritable réforme des mentalités, car les systèmes de savoirs ou les idéologies sont souvent basés, comme il le précise, sur une négation de leur contraire. Il faut selon Morin que l'éducation s'efforce d'entretenir une compréhension de l'incompréhension du point de vue humain et social.

Il termine son ouvrage en évoquant comme septième savoir le besoin d'ériger une éthique humaine, une « anthropoéthique » (p. 60). Au centre d'une telle éthique se trouve l'homme comme individu, comme société et comme espèce. Il s'agit d'une prise de conscience de cette triple condition plutôt que de repères d'ordre moral. Pour Morin, le plein développement de l'homme, son progrès passe par la réalisation de son autonomie individuelle, par la construction d'un esprit de communauté et par le sentiment d'appartenance à la totalité de l'ensemble. Le défi « éthico-politique » de notre époque porterait sur la mise en place d'une démocratie où l'homme et la société seraient mutuellement en contrôle du cadre planétaire.

Résumé des concepts clés de la complexité et liens avec l'objet de la recherche

La deuxième partie de la section sur la complexité a présenté des contributions théoriques portant plus particulièrement sur le domaine de l'éducation. En revenant sur le travail de Brent Davis (2006; 2008), nous avons résumé comment cette théorie se transfère en éducation pour l'élaboration d'un enseignement complexiviste. Les principes de l'enseignement complexiviste sont cohérents avec les principes énoncés dans les travaux de Morin (2014) et de Laborit (1970; 1985) par le fait qu'ils présentent le groupe d'apprenants du contexte scolaire comme une entité propre, comme une organisation vivante, comme un système complexe. Pour favoriser les émergences complexes à l'intérieur d'une telle organisation, l'enseignant n'est pas en mode transmission du savoir, Davis (2008) utilise plutôt des termes comme l'improvisation, la structuration, la participation ou l'entraînement pour parler de l'acte de l'enseignement. Il formule aussi quatre conditions à mettre en place pour favoriser les émergences complexes, soit la diversification des éléments d'un système, la décentralisation du contrôle, la formulation de contraintes en même temps que la formulation de principes libérant les éléments de ces contraintes et finalement, la redondance au niveau de ce qui relie les composantes de l'ensemble.

Nous avons ensuite enchaîné avec un résumé des sept savoirs nécessaires pour affronter la complexité des défis du vingt et unième siècle de Morin (1999). Dans un ouvrage destiné à relier les principes de la complexité au monde de l'éducation, Morin récapitule les grandes lignes de sa pensée pour les énoncés sous forme de recommandations pour la discipline de l'enseignement. Ces recommandations portent sur la conception de la connaissance et sur la dimension humaine du savoir. Au sujet de la connaissance, il insiste sur le caractère incertain du savoir et sur l'erreur qui lui est inhérente en indiquant que ces deux considérations sont absentes de la conception scolaire sur le savoir. Il ajoute aussi que les programmes éducatifs doivent remettre en question la pertinence des connaissances qu'ils cherchent à développer chez leurs élèves. Finalement, ce sont 4 savoirs sur l'humain qu'il faudrait considérer. Il y a ici la conscientisation de la condition humaine, la conscientisation de l'environnement comme habitat naturel, la capacité à l'empathie et le besoin d'une éthique de l'humain.

Les éléments formulés par Davis (2008) et Morin (1999) au sujet de la considération de la nature complexe des savoirs et de l'apprentissage sont pertinents pour cette recherche, car ils situent

notre positionnement d'un point de vue pragmatique. En effet, notre conception de l'enseignement en est une où l'enseignant ne cherche pas à transmettre un savoir prédéterminé, mais qu'il cherche à entraîner les élèves à identifier leurs propres objectifs individuels et collectifs d'apprentissage. En reconnaissant la souveraineté de leur regroupement et en reconnaissant son caractère unique et imprévisible, il cherche à provoquer et à entraîner des mouvements de recherche et d'exploration qui seront autonomes et volontaires. Cette posture se veut aussi cohérente avec les recommandations de Morin voulant que l'enseignant reconnaisse qu'il ne possède pas toutes les connaissances sur un phénomène abordé (celui du fonctionnement des réseaux sociaux par exemple), qu'il y ait possibilités d'erreurs dans les trajectoires qui seront proposées et que son but sera d'identifier des éléments non-connus qui représenteront des apprentissages pertinents pour le parcours des apprenants. En nous penchant sur l'autoreprésentation identitaire, nous entamons un questionnement sur la condition humaine des sujets utilisateurs des réseaux sociaux et en abordant l'engagement social en contexte scolaire et extrascolaire, nous abordons les questions de l'empathie et de l'éthique humaine dans les communications.

Si nous avons choisi d'ajouter la théorie des affects à ce cadre conceptuel, c'est pour les mêmes raisons évoquées par Laborit (1970) lorsqu'il explique que les sciences humaines n'ont pas encore atteint le statut de science exacte. Si tel est le cas, c'est parce qu'elles ne se sont pas basées sur ce qui constitue la nature même de l'homme, c'est-à-dire le biologique. Selon Laborit, il faut entamer les recherches sur l'homme et les comportements à l'origine mêmes de l'homme, c'est à dire à sa nature cellulaire. Les contributions de Laborit et de Morin sur la complexité du vivant se basent sur ces prémisses et Laborit indique que la suite des recherches devrait porter sur les pulsions de l'homme et que les contributions de Freud et de sa psychanalyse constituent des bases cohérentes à partir desquels aborder les phénomènes humains. Ainsi, nous nous pencherons dans la prochaine section sur les pulsions du vivant, sur ce que les anglophones nomment « drive » pour illustrer notre entendement des motivations à l'action dans le contexte scolaire et dans le contexte des réseaux sociaux.

Affects

Nous sommes revenus à de nombreuses reprises depuis le début de ce cadre conceptuel sur l'idée du réseau et du système, sur l'idée où la totalité d'un organisme est basée sur l'organisation de ses

parties et sur ce qui *relie* en effet ces parties. Qu'il s'agisse de l'hybridité de l'espace urbain contemporain constitué de pôles et de croisements à partir desquels des matières ou des informations circulent, ou bien qu'il s'agisse des organismes vivants qui complexifient leur structure organisationnelle interne à la lumière de leur relation à l'environnement, une part de la dynamique de ces phénomènes demeure dans l'ombre. Cette part est celle qui concerne les forces qui orientent les trajectoires des parties. Les espaces, au même titre que les organismes vivants, sont en mouvement, ils sont en constante transformation. Alors qu'est-ce qui anime et dirige cette transformation, ce *devenir*? Jusqu'ici, nous nous sommes efforcés d'obtenir une vue d'ensemble des nombreux éléments qui convergent au cœur des phénomènes qui nous intéressent, les phénomènes de la connaissance, de l'apprentissage et de la communication à travers des assemblages techniques et sociaux. Nous nous sommes efforcés de distinguer où se situe le mouvement, qui il concerne et comment il impacte nos objets de recherche. Nous nous sommes intéressés à la structure des organismes et des organisations, au rôle que joue le mouvement dans leur constitution. Mais il reste encore un aspect important à aborder, et c'est celui de la causalité du mouvement dans les systèmes, dans les dynamiques humaines. Certes, les thèses de Laborit nous éclairent sur la survie, la croissance et le progrès du vivant, mais nous avons négligé jusqu'ici d'élaborer avec plus de précision sur le comment du mouvement dans le rapport entre l'homme et son environnement. C'est à ce propos que nous intégrerons la troisième composante conceptuelle importante de ce travail, la théorie des affects. Issu principalement du domaine de la philosophie et des études culturelles, ce cadre conceptuel ne représente pas tout à fait une théorie proprement dite selon Seigworth et Gregg (2010), mais plutôt une notion phénoménale à prendre en considération dans un cadre réflexif plus large.

L'étude des affects : un domaine scindé

Si les émotions ont été négligées dans les sciences au courant des dernières décennies, elles opéreraient aujourd'hui un retour à travers ce que certains appellent l'étude des affects selon l'article encyclopédique de Patrick C. Hogan (2016). Deux directions se dessinent à propos de l'étude des affects, on retrouve les sciences affectives d'un côté et la théorie des affects de l'autre. Il est important d'opérer une distinction entre ces deux trajectoires, car elles ne sont pas issues des mêmes domaines, ne se fondent pas sur les mêmes bases théoriques, ne poursuivent pas les

mêmes objectifs et n'emploient pas les mêmes méthodes. La valeur des sciences affectives résiderait dans leur rigueur logique et dans la solidité des bases empiriques de leurs recherches tandis que la théorie des affects aurait le mérite de mettre au défi les nombreux présupposés idéologiques qui existent dans le domaine des sciences sociales (Hogan, 2016). Hogan mentionne toutefois que ces deux trajectoires bénéficieraient à se développer de manière complémentaire plutôt qu'à demeurer séparées.

Les sciences affectives et la théorie des affects

Les sciences affectives proposent un cadre où l'affect est entendu comme l'émotion. Il s'agit en fait d'un domaine spécifique de la psychologie qui s'attarde aux phénomènes touchant les émotions. Les travaux du psychologue Silvan Tomkins (1995) dans lesquels sont identifiés les neuf affects fondamentaux de l'homme peuvent être considérés comme appartenant à cette branche de l'étude de l'affect. Sans nous désintéresser complètement de cette perspective sur l'affect, c'est toutefois la seconde trajectoire qui représente un intérêt pour nos travaux. La théorie des affects est une branche qui a cru du domaine des études culturelles. Elle s'intéresse donc plus particulièrement et de manière générale aux politiques des enjeux qu'elle aborde. Cette théorie est associée à la pensée poststructuraliste par le fait qu'elle emploie de nombreux concepts issus de la psychanalyse et, plus précisément, de la critique de la psychanalyse traditionnelle. On remarque cette tendance par les nombreuses références faites par les auteurs contemporains qui se réclament du domaine aux travaux du philosophe français Gilles Deleuze. Hogan (2016) parle aussi d'une politisation de la psychologie qui aurait mené la théorie des affects à tendre fortement du côté de la critique sociale ainsi que d'une approche critique des institutions et du langage comme cela peut se lire par exemple dans certains ouvrages du philosophe Michel Foucault. Parler de l'affect du point de vue de la psychanalyse implique donc de comprendre le terme comme se référant aux motivations fondamentales de l'être et à ses pulsions profondes tout en formulant une critique des discours, des pratiques, des structures et des institutions sociales.

Le concept d'affect

L'affect, qui inclut la notion d'affectation, est un concept qui provient de l'Éthique du philosophe hollandais du XVII^e siècle Baruch Spinoza (1677/1993). Ses conceptions de l'esprit, comme ne faisant qu'un avec le corps ainsi que le concept de corporéité des idées de l'esprit comme autant

de corps affectant le corps de l'homme représenteront pour nous des clés qui nous aideront à concevoir comment les images que les jeunes produisent, partagent et consomment impactent leur pouvoir d'action. Mais l'objectif de ce travail n'en étant pas un philosophique, nous ne nous approfondirons pas dans une analyse du travail de Spinoza. Nous nous concentrerons à résumer comment le concept d'affect fut revisité par des philosophes plus près de notre époque afin d'illustrer comment il s'applique aux phénomènes sur lesquels cette recherche se penche, c'est-à-dire la production et l'échange d'images communicatives chez les adolescents en contexte scolaire, l'impact de ces méthodes de communication sur leur construction identitaire et sur leur volonté à apprendre et à s'engager auprès de leurs pairs dans un milieu éducatif.

Cette théorie vient donc nous aider à conceptualiser comment les corps apprenants s'affectent les uns les autres dans un contexte éducatif. Plus particulièrement, l'affect nous aidera à comprendre comment les jeunes reçoivent, lisent, produisent et partagent des images. Si les injonctions de Morin (1999) à pousser la connaissance et l'espace de l'éducation au-delà des limites d'une unique pensée rationalisante nous ont démontré la tendance de l'école à ne traiter qu'avec des abstractions au détriment de toute la complexité de l'ensemble, notre volonté de nous pencher sur les rapports des corps physiques et virtuels dans le contexte éducatif sera pleinement justifiée. En effet, on ne saurait expliquer pourquoi le corps et ses relations ainsi que ses affections, sont des concepts presque complètement étrangers, sinon très éloignés, à la pédagogie. Nous ne parlons pas ici d'informations sur le corps d'un point de vue biologique ou du point de vue de l'éducation sportive, nous parlons des dynamiques relationnelles des corps physiques et virtuels au sein d'un système d'apprentissage. Comment le corps enseignant affecte-t-il les corps apprenants? Comment ces derniers s'affectent-ils les uns les autres et comment ces affections déterminent-elles ou influencent-elles les potentialités des apprentissages et des êtres?

L'affect dans la philosophie de Spinoza

Au sujet de la condition humaine, la philosophie de Spinoza (1677/1993) établit que nous sommes déterminés par notre inclinaison à faire de notre mieux pour « persévérer » dans notre être, c'est-à-dire survivre. C'est le *Conatus*. Cette tendance à persister, à survivre, quant à elle, est à la mesure de notre potentiel. Plus ce potentiel est élevé, et plus nous serons à même de maintenir notre existence. Moins ce potentiel est élevé, et moins nous pourrons persévérer en tant

qu'être. La potentialité n'est pas constante, elle module et évolue selon l'état du corps. Par corps, on entend tous les éléments du monde physique, du plus abstrait au plus concret, qui ont une incidence sur notre corps physique : la lumière, les sons, les objets de l'environnement, la température de l'air, etc. Mais le concept de corps signifie aussi les images mentales de l'esprit : les idées, les perceptions, les appréhensions, les peurs, etc. Les idées ne sont pas que des déterminants, ils possèdent une autonomie au sens où elles sont des productions et que, de ce fait, elles cherchent aussi à persister. Ces corps, qu'ils soient physiques ou virtuels, impactent notre corps, ils l'affectent, ce sont des affections. Dans le vocabulaire de Spinoza, affection signifie l'état d'un corps affecté par un autre corps à un moment donné. Dans le cadre d'une conversation en visioconférence entre deux interlocuteurs par exemple, la lumière de l'écran, le son des voix, le rapport du corps aux vibrations des ventilateurs des ordinateurs sont tous des corps affectants. Les corps ne sont pas considérés comme les éléments du domaine physique seulement, les idées issues de l'esprit, qui fait un avec le corps, l'impactent tout autant. Les affections sont des mouvements, des changements de l'état du corps, des variations de son potentiel. Les affections influencent les potentialités. Ce sont des impacts sur la capacité d'un corps à poursuivre sa finalité, c'est-à-dire celle où il s'efforce de maintenir son être. Une telle conception nous amène à comprendre l'homme comme un corps, comme un corps de potentialités pouvant affecter et pouvant être affecté.

Par affect, nous devons aussi entendre l'état où le corps se retrouve par l'affection qui augmente ou diminue son pouvoir d'agir en tant qu'être, et par pouvoir d'agir, on entend une variation de son potentiel. Les affects sont reliés dans une certaine mesure à des émotions dans la philosophie de Spinoza. Il énumère les trois émotions fondamentales qui constituent les bases de notre être affectif. Il y a la joie, la tristesse et le désir. La joie est un sentiment positif qui augmente le potentiel du corps, qui augmente son pouvoir d'agir. La tristesse est un sentiment négatif qui diminue ce potentiel. Le désir d'un autre côté, est une expression de l'inclinaison à vouloir augmenter son potentiel, son pouvoir d'agir. C'est une expression de la finalité à vouloir persister en tant qu'être, c'est une expression du *Conatus*, terme latin qui signifie l'effort de persévérance dans son être. Le *Conatus* est aussi pour Spinoza la conscience de l'homme de ses affects, ou plus précisément sa conscience d'être en mesure d'agir sur ces affects. Les deux sentiments que sont la joie et la tristesse ne le sont en fait qu'en tant qu'idée d'une cause extérieure, c'est à dire d'une

affection. Si la joie est le sentiment qui nous permet d'actualiser notre potentiel et de l'augmenter, nous serons naturellement à la recherche des affections qui la causent. Spinoza précise que les sentiments n'existent pas en eux-mêmes et qu'ils sont perçus dans le cadre d'une dynamique de causalité. Ce qui veut dire par exemple qu'est bon ce que nous désirons. Ajoutons à cela que nous désirons ce que nous jugeons bon. En ce sens, la faculté de mémoire de l'homme viendra multiplier ses affects, car il constituera en lui un répertoire des causes bonnes et mauvaises et que ce répertoire guidera son désir en retour. Nous relierons ce dernier point à Laborit (1970), car pour Spinoza (1677/1993), cette dynamique causale des affects est à la source des déterminismes de l'homme, car tous les affects auront leurs propres finalités et ces finalités entreront en conflit dans l'homme qui sera réduit à les suivre aveuglément, par nécessité, en les justifiant par le biais de sa conscience intellectuelle.

Les enseignements de Gilles Deleuze sur l'affect de Spinoza

Au tournant des années soixante-dix et quatre-vingt, le philosophe français Gilles Deleuze enseigne à l'Université de Vincennes où il aborde sous plusieurs angles l'Éthique de Spinoza. Ces cours, dont de nombreux verbatims demeurent, représentent des notes éclairantes sur les concepts d'affect, d'affection, de passage et d'intensité dans l'optique spinoziste. Ces transcriptions nous seront ici utiles de par les nombreux exemples concrets que Deleuze donne de ces éléments théoriques dans un style d'enseignement qui lui est propre. Nous ne prétendons pas ici embrasser la totalité des perspectives de Deleuze sur Spinoza, nous nous contenterons de voir comment il réexplique les éléments clés de l'affect et les exemples qu'il en donne. Dans les prochains paragraphes, nous aborderons les définitions que nous donne Deleuze de l'affect, de l'affection et de la puissance d'agir. Nous enchaînerons avec ses réflexions sur les concepts de corps, de passage et de durée. Nous aborderons la question de la connaissance à travers les trois sortes d'idées que Spinoza propose. La section se terminera avec un retour sur les concepts de potentialité, d'essence et d'intensité tel qu'ils se déploient dans la pensée de Spinoza selon les explications de ce philosophe français.

Deux modes de pensée

Dans son cours du 24 janvier 1978, Deleuze (1978) présente le concept d'affect dans une perspective où celui-ci est lié à l'idée. L'affect se distingue de l'idée au sens où il représente un

mode de pensée non représentatif. D'un autre côté, l'idée d'une réalité objective est une représentation de l'objet de réflexion, il s'agit donc d'un mode de pensée représentatif. Cette distinction est importante, car Deleuze explique que l'idée prime sur l'affect, c'est à dire que l'affect présuppose un mode de pensée représentatif quoique n'étant pas réduit à cela en lui-même. Il explique qu'on retrouve un autre type d'idée, un type d'idée qui possède son propre caractère intrinsèque et qui n'est pas que la désignation d'une réalité objective. Il donne à ce sujet l'exemple de l'idée de Dieu, idée qui renferme un certain niveau de perfection formelle. De ce point de vue, l'idée existe en elle-même en dehors de tout objet de représentation. Pour l'homme, l'idée aura ainsi son propre « degré de réalité » (Deleuze, 1978), degré de réalité qui est équivalent et synonyme à son degré de perfection. Il s'agit de la réalité formelle de l'idée.

Variations

Ce premier constat est important, car, arrivant à Spinoza, Deleuze explique que nous sommes assujettis en permanence à un flot d'idées. Il souligne que Spinoza emploie le terme *automaton*, ou automates spirituels, pour expliquer que « c'est moins nous qui avons des idées que les idées qui s'affirment en nous ». Ces idées se succèdent et créent en nous des variations (des augmentations et des diminutions) de notre force de persévérance, de notre « puissance d'agir » (Deleuze, 1978). Ces variations sont déterminées par les idées que nous avons. Comme nous l'avons vu plus haut, ce sont elles qui entraînent l'affect vers le haut ou vers le bas. Il souligne à ce sujet que nous ne devons pas réduire le phénomène de variation à la simple comparaison des idées qui se succèdent, car encore une fois, l'affect et les idées ne sont pas de même nature. La variation évoque « le passage vécu d'un degré de perfection à un autre, en tant que ce passage est déterminé par les idées » (Deleuze, 1978). Est parfait intrinsèquement ce qui est positif, ce qui me fait ressentir de la joie, de la perfection. Cette variation est une oscillation continue qui survient dans l'instant de la vie du sujet. C'est ce que Deleuze entend par affect.

Passage et durée

Lorsqu'il est question des passages et des transitions entre les affects, des questions au sujet de la durée se posent. S'il est question pour le corps de passer d'un état à un autre, nous sous-entendons qu'il existe un état antérieur et un état actuel. Deleuze (1981) se réfère au philosophe Henri Bergson à ce propos pour illustrer comment le concept de passage évoque justement un

mouvement, mouvement qui ne saurait être réduit à une chose, à une représentation. En revenant sur les processus mentaux qui visent à se figurer l'idée de passage, il nous rappelle que les analyses porteront toujours sur des instantanés, sur des coupes temporelles, qui nous ramènent inlassablement à des états qui sont d'une nature différente que le passage. L'affect serait donc insaisissable au sens où il est justement ce passage entre des états du corps. Deleuze affirme : « Or la durée c'est ça, c'est le passage vécu d'un état à un autre en tant qu'irréductible à un état comme à l'autre ... » (1981). Le passage est cette fluctuation de la puissance d'agir, donc de mes potentialités. Comme nous l'avons précisé au départ, ce mouvement de fluctuation est constant, car il découle des affections continues subies par notre corps. Ce mouvement de passage perpétuel ne peut être vécu et compris que dans l'affect selon lui. C'est ce qui explique pourquoi l'affect joyeux est une forme d'expansion exponentielle de l'être tandis que l'affect tristesse est « une induration de puissance » (Deleuze, 1981).

Affections

C'est le concept d'affection qui est exposé ensuite. À ce sujet, le philosophe parle des traces laissées sur un corps par un autre. Il parle de corps affecté et de corps affectant. L'affection porte donc précisément sur « l'état d'un corps en tant qu'il subit l'action d'un autre corps » (Deleuze, 1978). L'affection désigne le mélange des corps tandis que l'affect désigne la variation de la puissance d'agir d'un corps. Deleuze précise que Spinoza se réfère davantage au corps affecté qu'au corps affectant lorsqu'il évoque l'affection, car c'est là où l'effet est le plus perceptible. Revenant au principe que l'idée précède le mouvement de l'affect, il ajoute que l'affection est l'effet de l'image d'une chose sur le corps. En ce sens « les perceptions sont des affections » (Deleuze, 1981) au même titre que « l'image des choses associées à mon action » (Deleuze, 1981).

Les corps

La conception du corps de Spinoza que nous donne Deleuze (1978) présente des correspondances évidentes avec notre entendement du concept de l'organisme ou du système tel que formulé dans notre section sur la pensée complexe. En effet, Deleuze explique que pour Spinoza, le corps se compose à l'infini et qu'il est constitué d'une quasi-infinité de parties et de sous parties qui sont nichées les unes à l'intérieur des autres.

Pour Spinoza, l'individualité d'un corps se définit par ceci : c'est lorsqu'un certain rapport composé (j'insiste là-dessus, très composé, très complexe) ou complexe de mouvement et de repos se maintient à travers tous les changements qui affectent les parties de ce corps. C'est la permanence d'un rapport de mouvement et de repos à travers tous les changements qui affectent toutes les parties à l'infini du corps considéré (Deleuze, 1978).

Le corps est donc une individualité par la singularité de ce qui est favorable à ses rapports constitutifs. Chaque partie du corps a par exemple son propre degré d'individualité par rapport aux autres. Le tout atteignant un certain niveau de complexité propre à cet organisme d'une part et à son genre (au sens humain) d'une autre part. Il ajoute à cela que Spinoza semble donner une double définition du corps par les facultés qu'il lui attribue (1978). Il y aurait une définition cinétique et une définition dynamique. La cinétique fait référence au fait que le corps, dans son existence, oscille en permanence entre mouvement et repos et qu'il est défini par ce rapport. La dynamique nous renvoie à la capacité du corps d'être affecté, à son « pouvoir d'être affecté » (1978). Revenant ensuite à la question des parties et des sous-parties qui constituent l'individualité d'un corps, Deleuze explique que Spinoza évoque les « parties extensives » (1978) qui répondent du corps individuel. Les parties pouvant s'affecter entre elles et pouvant évidemment être affectées de l'extérieur, il existe alors une infinité de manières d'être affecté. Cette complexité de rapports entre l'infinité des parties qui constituent un corps est inséparable des effets, des affections, qui animent cet ensemble, cet ensemble qui représente une individualité. Cela signifie selon lui que les rapports d'effets qui animent le mouvement et le repos des parties extensives d'un corps équivalent à son pouvoir d'être affecté.

Les deux pôles de l'affect

Les deux principaux types de l'affect sont, comme nous l'avons vu au début de cette section, la joie et la tristesse. Les corps avec lesquels nous entrons en contact font osciller notre état entre ces deux pôles. Pour illustrer le rapport des corps, Spinoza emploie le terme latin *Ocursus*, ou rencontre (1677/1993). Des corps se rencontrent et s'affectent. Une rencontre triste, ou malheureuse, « détruit mon rapport constituant » (Deleuze, 1978) ou détruit une partie de mon tout. C'est le cas de la maladie, la constitution d'une partie du corps est menacée et menace donc la constitution de l'ensemble. Le corps sain ou la guérison fait le contraire, elle reconstitue les parties, de ce fait le tout, et s'assure de leur régénération. D'un côté la puissance d'agir est réduite

et menacée tandis que de l'autre elle est augmentée et assure sa pérennité. Cette constatation mène Deleuze à expliquer que nous n'avons conscience de nous-mêmes qu'à travers les affections que nous subissons des autres corps, ce qui veut dire que nous nous définissons par notre « pouvoir d'être affecté » (1978). Cette question qui interroge le pouvoir d'être affecté d'un corps induit ce Deleuze juge être « une des questions les plus fondamentales » (1978) de la philosophie de Spinoza qui est « de quoi un corps est-il capable? » (1978). Ce serait donc en connaissant les affects possibles d'un individu, « son pouvoir à être affecté » (1978) que nous en apprendrions du même coup sur ce dont il est capable (ou incapable). Voilà pourquoi Deleuze juge cette question fondamentale, car c'est elle qui nous renseignerait le plus en profondeur sur un corps. Tous les hommes, toutes les sociétés, toutes les cultures n'auraient pas selon lui les mêmes affects, donc les mêmes possibilités. C'est ce qui l'amène à suggérer qu'il faudrait faire des cartes des affects des hommes, des cartes anthropologiques des affects qui nous permettraient de déduire leurs potentialités.

Trois sortes d'idées

Deleuze pose ensuite la question : si l'affect est déterminé par les idées, quelles sont les sortes d'idées qui le déterminent? À cette question, il présente les trois sortes d'idées distinguées par Spinoza : l'idée affection, l'idée notion et l'idée essence. Élaborant sur la première, il explique qu'elle se distingue peu de l'affection elle-même. L'idée affection est une constatation de l'effet. C'est un type de connaissance primaire qui ne considère pas la cause de l'effet. Un sujet quelconque est affecté par un corps quelconque, prenons l'exemple d'une personne intolérante au lactose. Elle réalisera que l'association *boire du lait* lui cause des douleurs au ventre. C'est sa représentation de cette situation qu'elle craindra sans en chercher nécessairement la cause. Il précise que « les idées-affections sont des représentations d'effets sans leurs causes, et c'est précisément cela que Spinoza appelle des idées inadéquates » (Deleuze, 1978). Inadéquates, car elles ne nous permettent pas de contrôler ou d'influer notre puissance d'agir. Nous ne subissons de manière impuissante que les effets des affections externes sans avoir conscience de leurs causes. Un individu qui ne répond que de ce type d'idées est, selon Spinoza, sous l'emprise de ses passions (joyeuses ou tristes) poursuivant ou fuyant aveuglément les corps qui l'affecte.

La deuxième sorte d'idée évoquée par Spinoza, l'idée notion, ou notion commune nous

permettrait de sortir de la boucle où nos passions nous mènent, où nous poursuivons les représentations de l'affect joie et où nous fuions les représentations de l'affect tristesse. L'idée notion, ce serait la connaissance de « la convenance ou de la disconvenance interne des rapports caractéristiques de deux corps » (Deleuze, 1978). Cette connaissance porte sur la compatibilité ou l'incompatibilité des rapports internes de deux corps. La cause n'est plus ignorée et on vient en quelque sorte à comprendre les conditions des rapports de notre corps aux autres corps. Une telle idée permet aussi de déduire ce qu'il appelle une notion commune, c'est-à-dire une notion qui s'applique à plus de deux corps ou à tous les corps et qui est commune « au tout et à la partie » (Deleuze, 1978). Il précise que cela est concret et se distingue de l'abstraction par le fait que ça porte sur des réalités partagées par les corps, comme le fait d'osciller entre mouvement et repos. Il termine en indiquant que l'idée notion, quoique se distinguant de l'idée affection par le fait qu'elle connaît la cause, ne signifie pas pour autant que le sujet maîtrise sa puissance d'agir.

Spinoza nous enjoint donc, selon Deleuze, de méditer sur la vie, sur les idées notions qui favorisent l'affect joie, de manière à ce que nous soyons rapprochés, plutôt qu'éloignés, de notre puissance d'agir. Il affirme : « Spinoza pense qu'être raisonnable, ou être sage, c'est un problème de devenir, ce qui change singulièrement le contenu du concept de raison. Il faut savoir faire les rencontres qui vous conviennent » (Deleuze, 1978). Il va jusqu'à déduire que la joie rendrait plus intelligent, tandis que ce ne serait pas le cas pour la tristesse. Ce qui importe au niveau de la connaissance des idées notions, des notions communes, c'est d'identifier les rapports de convenance comme le dit Deleuze. Ces rapports permettront à l'être de poursuivre son potentiel, son devenir, concept très important dans la théorie des affects que nous préciserons plus loin.

Avant d'en arriver à ses explications sur la troisième sorte d'idée de Spinoza, l'idée essence, Deleuze revient sur le concept de variation de la puissance d'agir pour exemplifier comment les affects joie et tristesse l'influencent. Ré-établissant le postulat de base qui affirme que la joie augmente cette puissance tandis que la tristesse la diminue, il précise que ces deux affects nous éloignent ou nous rapprochent de ces deux pôles. Il nous donne des exemples concrets pour chacune de ces deux situations. Dans la tristesse, notre corps est séparé de sa puissance de se maintenir, de persévérer en lui-même. Le corps n'est pas privé de sa puissance d'agir, car il la dépense en affrontant le corps affectant ou l'affection elle-même. Si une partie de mon corps est

blescée, mon potentiel d'action est diminué, ma puissance d'agir est concentrée au rétablissement de mes parties extensives. Ce sont les traces laissées dans mon corps par une affection qui mobilisent mon énergie. Si je suis dans une optique d'idée affection, ma tristesse engendrera de la haine pour l'objet de ma tristesse. Ma puissance d'agir sera diminuée par le fait qu'elle se dépensera dans la haine de cet objet. Deleuze explique : « ... cette quantité de puissance que j'ai consacrée à investir la trace de la chose non convenante, c'est autant de ma puissance qui est diminuée, qui m'est ôtée, qui est comme immobilisée » (1981).

Dans la joie, c'est tout le contraire, ma puissance d'agir est renforcie et cela participe à une espèce d'expansion de mon être. D'autres possibilités, qui ne sont pas nécessairement en lien avec l'objet de cette joie s'ouvrent à mon corps quand celui-ci est positivement disposé, le potentiel d'action est multiplié. Des circonstances qui favorisent cet affect surviennent dans ces cas, des circonstances et des perspectives qui n'auraient pu poindre dans la tristesse. Deleuze nous donne encore une fois ici un exemple très simple, mais très éloquent, pour illustrer la relation entre le phénomène de la variation entre joie et tristesse et ses effets sur la puissance d'agir. Il évoque un corps qui rencontre une musique qui l'ennuie. Cet exemple explique que si l'on se retrouve dans un espace où une musique qui nous rend triste joue, cette musique décompose nos propres rapports internes. Nous associons alors l'effet ressenti à notre représentation de la cause de ce corps, les corps faisant jouer cette musique. Nous épuisons notre puissance à haïr cette musique en nous concentrant sur le fait qu'elle nous décompose et nous haïssons par déduction ceux qui l'occasionnent et qui l'aiment. Mais l'expérience est tout autre dans le cas où je décide moi-même de mettre une musique que j'aime. En choisissant une pièce qui me rend joyeux, que j'aime, mes rapports internes sont favorisés. J'ai des idées, je suis inspiré, j'ai des intentions, je forme des projets, je persévère en tant qu'être. Mes propres rapports se composent avec ceux de la musique et procèdent à la création d'un troisième individu, d'un troisième individu constitué de moi et de la musique. Ma puissance est ainsi en expansion. Être exposé à l'écoute d'une musique qui m'est désagréable diminue ma puissance tandis que l'écoute d'une musique agréable augmentera ma puissance. L'expérience triste entraîne l'être vers le bas, vers une diminution de son potentiel pouvant aller jusqu'à sa disparition, tandis que l'expérience joyeuse procède d'une augmentation de l'être et de son potentiel. Cette expansion de l'être, comme cet exemple le démontre, nous mène vers le troisième type d'idée de Spinoza, vers l'idée essence.

L'essence de l'être chez Spinoza correspond selon Deleuze à la singularité des rapports qui le caractérise (1978). Rappelons à ce sujet que les affections que subit un être concernent une convenance ou une disconvenance de ces rapports. Est bon pour mon corps ce qui favorise la croissance et l'expansion de ces rapports. Est mauvais pour mon corps ce qui déconstruit mes rapports. Chacune des parties, des sous-parties et des parties extensives de mon être participent d'une dynamique d'ensemble de cause et d'effet où toutes ses parties s'affectent entre elles. L'harmonie, ou le bon fonctionnement de ces rapports influe sur ma puissance d'agir, sur ma capacité à croître et à persévérer, ou sur mon dépérissement pouvant aller jusqu'à ma disparition. Ce serait en fait l'ordre de ces rapports, dans leur complexité infinie et à la fois dans leur singularité et leur totalité qui constituerait mon essence. Cette essence, qui nous renvoie à la question que Deleuze demandait plutôt à savoir, de quoi un être est-il capable, concerne en fait le degré de puissance d'un être ou son intensité.

Donc il faudrait concevoir que l'essence singulière de chacun ce soit cette espèce d'intensité, ou de limite d'intensité. Elle est singulière parce que, quelle que soit notre communauté de genre ou d'espèce, nous sommes tous des hommes par exemple, aucun de nous n'a les mêmes seuils d'intensité que l'autre (Deleuze, 1978).

Nous pourrions ainsi déduire que l'essence d'un être détermine un certain seuil de puissance, et que cette puissance ouvre ses potentialités, c'est-à-dire de quoi il est capable. Mais lorsqu'il évoque l'essence, tel que conçu par Spinoza, Deleuze précise qu'elle n'est pas à confondre avec la seule singularité des rapports d'un être qui est d'une autre nature. L'idée essence est ce troisième stade où correspondent « l'essence singulière qui est la mienne et l'essence singulière qui est celle de Dieu et l'essence singulière des choses extérieures » (Deleuze, 1978). Nous en revenons par ce point aux explications de départ qui distinguaient l'idée représentative de l'idée non représentative. L'idée représentative identifie des réalités objectives tandis que l'idée non représentative se réfère à sa propre réalité formelle, c'est une idée pure. Ce que Deleuze tente d'expliquer ici, c'est que dans le monde des rapports entre les parties extensives des corps, tous les corps n'ont pas des rapports d'affection réciproquement convenables tandis que dans le monde des idées pures, tout devrait s'harmoniser.

... si c'est vrai que, du point [de vue] des rapports qui régissent les parties étendues d'un corps ou d'une âme, les parties extensives, tous les corps ne

conviennent pas les uns avec les autres ; si vous arrivez à un monde de pures intensités, toutes sont supposées convenir les unes avec les autres (Deleuze, 1978).

Lorsqu'un individu parvient à atteindre un tel niveau d'harmonisation entre son essence, celle des choses extérieures et celle de Dieu, Deleuze nous explique qu'il atteint ce que Spinoza appelle la béatitude, terme qui correspondrait à l'auto affect. Cet état particulier mènerait l'individu à comprendre le monde des causes extérieures ainsi que le monde des intensités pures. Conscient de sa propre essence, il le serait aussi de celle des choses extérieures. Terminons ici en rappelant que par intensité, Spinoza entend aussi le « pouvoir d'être affecté » (Deleuze, 1978). Donc, si nous parlons de la béatitude, qui équivaut à l'auto-affect, nous comprendrons que ce troisième type d'idées permet à l'individu un certain contrôle sur sa puissance d'agir, connaissant qu'il est de ses affects. Deleuze termine sur ce point en reconnaissant la dimension « mystique » (1978) d'une telle théorie, mais en ajoutant en même temps que c'est « très concret » (1978).

Les politiques de l'affect

Nous en arrivons maintenant aux contributions théoriques récentes d'auteurs qui situent leurs travaux dans le domaine de la théorie des affects. Nous entamerons cette partie en revenant sur un ouvrage dirigé par Gregg et Seigworth (2010) dans lequel des chercheurs de différentes disciplines se réunissent pour présenter comment cette théorie jette une lumière singulière leurs enjeux de recherche. Nous commencerons par identifier leur entendement du concept d'affect afin de valider sa concordance avec la définition que nous en avons faite dans les paragraphes précédents. C'est dans cette partie que nous visiterons aussi la conception de l'affect du philosophe canadien Brian Massumi. Nous nous intéresserons ensuite aux justifications de quelques auteurs contemporains se réclamant du domaine quant à l'emploi de ce cadre conceptuel pour aborder des enjeux de recherche actuels. Nous nommerons les enjeux de ces trajectoires et nous spécifierons en quoi ils croisent les intérêts de recherche de la présente étude. Nous terminerons cette section de notre cadre conceptuel en spécifiant par rapport à quels aspects des phénomènes étudiés dans notre recherche la théorie des affects vient nous supporter.

Publié en 2010, *The affect theory reader* représente un ouvrage synthèse important pour le domaine, car il résume les bases conceptuelles du champ et présente des contributions de différents domaines. Le professeur en communication états-unien Gregory Seigworth et

l'universitaire australienne en études culturelles Melissa Gregg ont en effet réuni pour l'écriture de ce livre plus de dix auteurs de domaines aussi variés que la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la géographie. Ils expliquent que de considérer l'impact des forces de l'affect dans les phénomènes sociaux nous permettra de renouveler notre regard sur les dynamiques qui relient acteurs humains et non-humains dans la complexité de l'environnement contemporain.

La dimension non-représentative de l'affect

Dans le texte d'ouverture, les deux chercheurs définissent l'affect en revenant sur ses concepts clés. Cette définition est cohérente avec celle que nous avons énoncée plus haut, car elle se réfère aussi aux exposés de Deleuze sur l'Éthique de Spinoza. Ils élaborent sur la dimension insaisissable de l'affect du fait qu'il existe dans l'entre-deux du passage d'un état à un autre (Seigworth et Gregg, 2010). Ils expliquent qu'il représente à la fois cette capacité à être affecté et cette capacité à affecter et qu'il porte sur les rapports de convenance ou de disconvenance des corps. Ils formulent la définition suivante : « L'affect est un impact, une extrusion, d'un état relationnel momentané ou plus soutenu, ainsi qu'un passage (et la durée du passage) de forces ou d'intensités ²³» (traduction libre). Ils continuent en indiquant que l'intensité circule dans les résonnances entre les corps. Il s'agirait donc encore une fois de cet entre-deux qui existe entre les corps, entre les corps et le monde. Mais cette notion demeure un postulat de départ chez ces auteurs et parmi les autres de cet ouvrage. Ce qui retient davantage leur attention, c'est que l'intensité suggère un *devenir* pour les corps, un devenir virtuel qui se veut aussi affectant. Il est donc question des potentiels, des virtualités et des futurités des corps. Développant un thésaurus de l'affect tout au long de ce texte, ils emploient des termes comme seuil, tension, mélanges, flous, dérives, nœuds, intersections et potentialités.

Devenir et construction permanente du corps

Le devenir est immanent aux phénomènes relationnels et constitutifs des corps. Il représente selon eux une sorte d'ingrédient manquant dans la compréhension des assemblages complexes qui composent simultanément corps et mondes. On pourrait relier cette notion aux idéalités de

23 “ Affect is an impingement or extrusion of a momentary or sometimes more sustained state of relation as well as the passage (and the duration of passage) of forces or intensities.”, Seigworth et Gregg, 2010, p. 1.

l'espace que nous avons évoquées plus haut avec Lefebvre (1974/2000). Il s'agirait d'un élément qui est présent dans la durée, cette dimension temporelle des phénomènes si difficile à figurer dans la pensée. Citant les enseignements de Deleuze sur Spinoza et différenciant ces fondements à ceux établis dans le travail du psychologue Silvan Tomkins, que l'on associe à l'autre courant de l'étude des affects, les sciences affectives, ils situent l'affect dans cet espace entre les corps et les mondes où l'affect est ce nécessaire champ des possibles et des devenirs entre corps humains et non humains (Seigworth et Gregg, 2010). Les affects représentent ces forces viscérales à l'oeuvre derrière la conscience, ces intensités qui poussent les corps/esprits vers l'action de leurs devenirs possibles. Ce sont des virtualités qui se situent dans le jeu des intensités entre les corps. Le concept d'affect est d'intérêt par le fait qu'il nous amène à nous interroger sur les devenirs des corps, sur les effets de la virtualité de leurs devenirs dans leurs rapports. En analysant les affects des corps et les entre-deux qui les séparent des autres corps et du monde, nous en arrivons aux potentialités de l'être, aux articulations de ses trajectoires, au non encore fait, qui existe en lui. Cela revient à la question de fond de Spinoza que Deleuze a formulée plus tôt et qui est : de quoi le corps est-il capable? Comme le philosophe français l'explique, il serait nécessaire de tracer des cartes anthropologiques des affects pour répondre à ces questions. De telles cartes nous permettraient de comprendre les causes de ce qui est favorable ou non aux relations d'un corps individuel et de la totalité dans laquelle il s'inscrit. En nous questionnant sur les intensités de l'être et des corps externes qui l'affectent et qu'il affecte, nous en viendrions à identifier des idées essentielles, ces idées pures dans lesquels peuvent se réunir corps et idéalités.

Le professeur canadien en communication Brian Massumi est considéré comme un auteur important du domaine de la théorie des affects. Il a touché entre autres aux disciplines de l'art, de la politique et de la philosophie par le biais des questions de l'affect. Paru en 2002, son ouvrage *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation* aborde en profondeur la question d'une théorie des affects en élaborant, comme le titre l'indique, sur les thèmes du mouvement, des sens et de la virtualité. Dans un article paru en 1995, il aborde directement les nuances conceptuelles importantes qui doivent être établies au sujet d'une théorie des affects. Une erreur commune serait d'entendre l'affect comme un synonyme d'émotion. Cette erreur découlerait du fait que le domaine de la théorie des affects ne dispose pas de son propre vocabulaire spécifique. L'affect et l'émotion se déploieraient dans deux registres bien différents, c'est pourquoi il préfère le terme

d'intensité.

Pour Massumi (1995), l'affect est résistant à toute critique, car il est inqualifiable. Il est inqualifiable justement parce qu'il désigne une sensation du corps. Lorsque cette sensation est traduite dans l'esprit, nous avons déjà perdu sa nature particulière, car cette sensation survient dans la durée, et tenter de la décortiquer nous mènerait inévitablement à produire des instantanés et de *linéariser* ou *narrativiser* le phénomène. Comme nous l'avons vu chez Spinoza avec Deleuze, l'affect appartient au registre des idées pures qui répond d'un mode de pensée non représentatif, c'est pourquoi le traduire dans un mode de pensée représentatif ne saurait rendre compte de sa singularité. Lorsque l'on emploie le langage pour déterminer les qualités d'une expérience, nous parlons davantage d'une émotion.

Emotion is qualified intensity, the conventional, consensual point of insertion of intensity into semantically and semiotically formed progressions, into narrativizable action-reaction circuits, into function and meaning. It is intensity owned and recognized. (Massumi, 1995, p. 88)

Perceptions et intensités

L'intensité est donc perçue par le corps, elle est autonome par rapport à de telles structures de représentation, c'est pourquoi Massumi indique qu'elle suspend l'enchaînement linéaire des actions et des réactions d'une ligne temporelle narrative. Lorsque l'esprit crée une image d'une sensation, il la traduit dans le langage, ce qui entraîne selon Massumi un dédoublement du flux des images, des corps affectants. Il s'agit d'une redondance de la résonance. Cette résonance survient et effectue des retours (feedback) sur un autre canal, sur un canal linéaire tandis que l'intensité corporelle survient sur un canal supralinéaire. Les événements surviennent donc toujours simultanément sur ces deux canaux, dans ces deux espaces de natures différentes. Ils surviennent d'une part dans le supralinéaire en référence au ressenti du corps qui évoque une tension, un suspense. Ils surviennent deuxièmement dans le langage qui traduit cette tension en attente où l'image narrative de l'événement linéaire est évoquée.

Cette idée du ressenti par le corps occupe une place importante dans la pensée de Massumi. Se référant à des études du domaine des sciences cognitives, il explique que c'est avant tout par le corps que l'on perçoit. Étant ouvert sur l'extérieur de par sa constitution, de par ses sens, le corps

perçoit plus vite que le cerveau. Les sensations sont perçues par le corps à une vitesse que l'on ne peut que difficilement se figurer. La perception est pour Massumi une expérience qui se déroule en dehors de l'esprit. L'esprit produit des images des perceptions, des images qui nous affectent en bien ou en mal et qui laissent à leur tour des traces dans le corps. Lorsqu'un stimulus atteint un système, c'est le corps qui est d'abord affecté, c'est lui qui réagit et qui en informe ensuite le cerveau. Celui-ci se forme une image de cette perception et la succession de ces images nous donne une impression de linéarité dans notre représentation du phénomène de causes et d'effets.

Les intensités appartiennent à des processus non linéaires. Ce sont des résonances et des retours qui suspendent la linéarité du récit que nous déduisons. L'intensité est un état émotionnel que Massumi associe à une forme de « bruit temporel et narratif ²⁴» (traduction libre), un bruit qui vient déranger le déroulement linéaire du passé au futur, qui vient distordre la cohérence narrative. En différenciant contenu et effet, il explique que le contenu concerne le référent d'une image mentale, il concerne sa qualité. L'effet porte d'un autre côté sur l'intensité de l'image, à savoir la force et la durée de son impact. L'intensité est incarnée directement dans les réactions autonomes du corps, au niveau de l'épiderme plus particulièrement. La forme, c'est-à-dire le contenu, sa qualité, occasionne des réactions plus profondes dans le corps, au niveau de la respiration et du pouls. Ces réactions, quoiqu'aussi autonomes jusqu'à un certain point, sont tout de même conscientes, à la différence des réactions aux intensités qui ne le sont pas. Notre peau représente une sorte d'interface entre notre intérieur et les corps extérieurs. Massumi explique que la peau forme avec le cerveau un « vaisseau raisonnant ²⁵» (traduction libre). Cette métaphore suggère le mouvement et ce pouvoir d'être affecté, de résonner, que nous avons abordés plus haut. Mais il suggère aussi la capacité à l'auto affection au sens où résonne en lui les images des perceptions, ces dédoublements des affections. Le corps est si ouvert sur son milieu, il absorbe ses vibrations si rapidement qu'il est difficile de se figurer la complexité de son rapport à l'environnement. C'est pourquoi des notions comme celle de la volonté ou du libre arbitre dépendent de fonctions dépassant le cadre logique de la pensée linéaire. Elles découlent des traces laissées par les événements dans le corps et dans le cerveau.

24 “ Intensity is qualifiable as an emotional state, and that state is static - temporal and narrative noise.”, Massumi, 1995, p. 86.

25 “Brain and skin form a resonating vessel.”, Massumi, 1995, p. 89.

Revenant aux intensités, il emploie plus loin le terme de commencements. Les intensités sont des commencements, des commencements d'action et d'expression. Mais elles ne sont pas réduites à cette unique définition, car Massumi les entend aussi comme « des commencements d'actions et d'expressions qui s'excluent mutuellement et qui, ensuite, se réduisent, s'inhibent et s'empêchent de s'actualiser complètement, sauf une seule²⁶» (traduction libre). Ce seraient donc des tendances. Des tendances qui, trop rapide pour être perçues dans le présent, marqueraient des passages, des mouvements des passés vers les futurs. À la suite de cette explication, Massumi en arrive à sa conception de la virtualité, concept nécessaire à la théorie du corps qui découle des énoncés précédents. Le corps serait tout aussi virtuel qu'actuel. Par actuel, on entend son actualisation constante dans le présent. Par virtuel, on se réfère aux commencements et aux tendances, c'est-à-dire aux potentialités. Le potentiel est décrit comme un espace où les futurités se combinent aux passés, où l'expérience est incarnée dans le corps qui agit.

The virtual is a lived paradox where what are normally opposites coexist, coalesce, and connect; where what cannot be experienced cannot but be felt-albeit reduced and contained. For out of the pressing crowd an individual action or expression *will* emerge and be registered consciously. One “wills” it to emerge, to be qualified, to take on socio-linguistic meaning, to enter linear action-reaction circuits, to become a content of one's life-by dint or by inhibition (p. 91).

Nous relierons ce point important de la pensée de Massumi à la question posée plus haut avec Spinoza et Deleuze, à savoir de quoi un corps est-il capable. S'interroger sur la virtualité d'un corps serait donc s'intéresser à son « pouvoir d'être affecté », à son potentiel. Lorsque Massumi relie des antagonismes, il se réfère à cet entre-deux, à cette tension entre deux concepts opposés où la coexistence est virtuelle. Il ne voit pas des contradictions, il voit des « niveaux de résonance²⁷» (traduction libre). Cette coexistence d'idées opposées, cette virtualité, représente ce qu'il appelle un point de bifurcation ou un point critique. Le point de bifurcation est le moment où un corps incarne en lui une multitude de potentiels, potentiels qui s'excluent les uns les autres et parmi lesquels un seul émerge, c'est à dire qu'il émerge en action ou en expression. Il explique : « l'intensité est immanente à la matière et à l'événement, au corps et à l'esprit et à

26 “ Intensity is not only incipience, but the incipience of mutually exclusive pathways of action and expression that are then reduced, inhibited, prevented from actualizing themselves completely - all but one.”, Massumi, 1995, p. 91.

27 “ These could be seen not as binary oppositions or contradictions, but as resonating levels.”, Massumi, 1995, p. 94.

chaque niveau de bifurcation qui les composent et qu'ils composent ²⁸» (traduction libre).

Virtualités des corps

Le champ des possibles d'un corps, ses virtualités, définit les limites de son environnement. Un champ se définit par la portée des actions possibles des actants qui le constituent. En même temps, l'actualisation des potentialités, leur expression marque leur fin dans le temps et la matière, marque leur limitation. Ce sont ces deux dimensions antagonistes qui constituent selon Massumi les deux facettes de ce qu'il entend par émergence : « La forme implicite peut être pensée comme la présence de la somme totale des interactions des choses, moins ladite chose ²⁹» (traduction libre). Il y aurait donc une dynamique d'aller-retour constante, une boucle, entre la virtualité du corps et son actualisation, entre la perception et la cognition, ces deux pôles s'alimentant mutuellement. Comme il le précise à plus d'une reprise, ces deux facettes du corps ne sont pas de même nature, et de ce fait, il est difficile d'exprimer la complexité de leur rapport. Ce point est élaboré comme celui des antagonistes complémentaires de Morin (2014) et là est tout le défi de la figuration de cette dynamique. Massumi (1995) explique que l'affect est la perspective virtuelle d'un corps, le point de fuite de ses possibles.

Affects are virtual synaesthetic perspectives anchored in (functionally limited by) the actually existing, particular things that embody them. The autonomy of affect is its participation in the virtual. Its autonomy is its openness. Affect is autonomous to the degree to which it escapes confinement in the particular body whose vitality, or potential for interaction, it is. (p.96)

L'affect est ce mouvement qui passe dans les corps, qui résonne en eux et entre eux. C'est par lui, et par l'actualisation des corps que des virtualités émergent dans et entre les corps et les systèmes. Ce sont ces virtualités qui définissent la portée, donc les limites, des espaces et des possibles. Lorsque Massumi évoque l'autonomie de l'affect, il évoque la vitalité particulière d'un corps. Pour reprendre les termes de Spinoza, ce serait sa propre tendance à persévérer en son être, son essence. Cette essence, comme chez Spinoza est aussi en lien avec une essence d'ensemble, une idée pure, ce à quoi le philosophe du XVI^e siècle se réfère comme à Dieu, pour lui l'idée d'un ordre de la nature.

28 “ Intensity is immanent to matter and to events, to mind and to body and to every level of bifurcation composing them and which they compose.”, Massumi, 1995, p. 94.

29 “ Implicit form may be thought of as the effective presence of the sum total of a things's interactions, minus the thing.”, Massumi, 1995, p. 96.

Nous compléterons ce retour sur le travail de Massumi au sujet de l'affect en soulignant qu'il mentionne lui-même les rapports étroits et pertinents qu'il y aurait à faire entre les théories de la complexité et les réflexions sur l'affect. Nous en venons rapidement aux évidences de ces liens lorsque nous apercevons comment des éléments conceptuels de la complexité comme les émergences, la complémentarité des antagonismes, les questions biologiques de la cognition, l'inextricabilité de la complexité des corps et des mondes, et surtout l'autonomie des systèmes reviennent dans les réflexions sur l'affect. Se référant une fois de plus aux philosophes français Gilles Deleuze et Félix Guattari, il explique que ces auteurs ont « réouvert » les sentiers vers Spinoza et Bergson sans toutefois identifier les liens de cohérence entre leurs travaux sur la perception et les théories plus récentes de la complexité. Lorsque l'on se réfère à l'affect comme à une intensité, c'est à dire comme à un point critique de bifurcation, les liens avec les notions de jeu sur les limites de l'environnement et du connu qui complexifient les structures sont évidents selon lui. Se référant au français Gilbert Simondon, il revient à l'incertitude de la perception entre les sens au niveau biologique et transfère cette notion à la pensée de l'homme. Cette incertitude est présente à ce niveau où c'est la structure de ses idées qui est incertaine. Ce paradoxe entre incertitude des idées et actualisation des corps est défini ici comme un paradoxe productif, concept que nous relierions au concept de complexification des structures de la pensée complexe.

Résumé des éléments conceptuels de la théorie des affects

Nous avons lu dans cette section comment l'étude des affects se différencie des sciences affectives par le fait qu'elle concerne l'étude des intensités qui circulent dans les rapports entre les corps dans différents contextes relationnels (Hogan, 2016). À la différence des sciences affectives qui s'intéressent aux émotions, l'étude des affects favorise une approche critique des institutions et des environnements sociaux en rapport aux pulsions qui animent le mouvement des corps qui les habitent. C'est dans l'éthique de Spinoza (1677/1993) que l'on retrouve les fondements de ce domaine où il est question du *conatus* de l'être, cette tendance à vouloir persévérer en tant qu'être. Nous avons vu comment le concept de corps désigne à la fois le corps physique, le corps humain, mais qu'il désigne aussi le corps virtuel des idées et des représentations de l'esprit. Dans une optique spinoziste, l'affect désigne l'état du corps de l'humain lorsque le *conatus* de celui-ci se trouve augmenté ou réduit par les affections de ses rapports à d'autres corps. Deleuze (1978) parle

à ce sujet de la variation constante de la puissance d'agir des corps. C'est ce qui définit selon lui la capacité d'un corps, soit sa capacité à affecter et à être affecté. Tous les corps n'auraient pas le même potentiel, et c'est cette capacité qui permettrait de déterminer leurs devenir possibles. Massumi (2002) élabore davantage au sujet du devenir des corps en parlant de leurs virtualités. Pour lui, l'affect est difficilement descriptible, car il concerne justement une perception physique, une perception corporelle. Il emploie le terme d'intensité pour décrire ce qui est à la fois un état et un passage. De cette intensité affectante entre les corps naissent les futurités possibles, sortes de possibilités virtuelles de continuation du devenir des corps. Comme chez Deleuze (1978), la transformation constante d'un corps est orientée et déterminée en partie par les intensités de ses rencontres. Ces commencements pour reprendre ses termes seront les points de départ de l'actualisation physique du corps, de ses actions, de ses changements et de ses transformations. Ainsi, et comme c'est le cas dans la théorie des systèmes complexes, la question du savoir non connu et des possibles comme virtualités joue un rôle important dans le devenir du corps.

Comme chez Watkins (2010), nous plaçons cette théorie de la pulsion humaine du devenir et de la transformation comme pierre d'assise de notre entendement du phénomène des relations en contexte scolaire et dans le contexte des médias sociaux. Elle est ainsi déterminante pour notre compréhension du phénomène de la motivation à l'engagement social et à l'engagement scolaire. Les élèves et l'enseignant sont perçus ici comme des corps affectants. Les pratiques pédagogiques, les notions abordées, les interrelations dans le cadre du cours ainsi que les contenus numériques échangées incarnent des affections, des intensités entre les corps. Ces intensités occasionnent des variations de l'état, c'est à dire du pouvoir d'agir, des élèves. De ce point de vue, les interventions pédagogiques et les interactions entre les élèves sont directement reliées au devenir de l'étudiant, à la constitution de ses trajectoires possibles et de son futur potentiel.

Perspectives de recherche de la théorie des affects

Pour notre part, nous nous référons à une définition de l'affect comme désignant les devenir possibles et les virtualités constitutives qui émanent des liens entre les corps et les mondes. Comme Seigworth et Gregg (2010) le précisent, cette conception, qui se base sur celle de Deleuze, n'exclut pas nécessairement celle inspirée par Tomkins où l'affect se réfère à la force qui

constitue le principal moteur de motivation dans les corps. L'ouvrage piloté par Gregg et Seigworth identifie des domaines d'intérêt, des champs de recherche auxquels ces deux angles sur la théorie des affects pourraient contribuer. Selon eux, les recherches s'intéressant aux assemblages entre acteurs humains, non-humains et machiniques ont intérêt à se pencher sur l'estompage des limites affectives entre l'homme et la machine. Mentionnons à ce sujet l'exemple concret des algorithmes qui dirigent l'expérience réseautique et communicationnelle des individus sur les réseaux sociaux. Comme Castro (2014) le mentionne, ces structures informationnelles apprennent de nous, précisément aux niveaux affectifs et émotionnels et nous apprenons d'eux en retour lorsque leur manière de nous relier à l'information et aux autres est reconfigurée.

Une autre perspective de recherche identifiée par Seigworth et Gregg (2010) est celle où il est question de se pencher sur les « régimes d'expressivité » subjectifs et identitaires promus par les technologies de l'information et de la communication. Comment des sentiments, des ambiances, résonnent-ils à l'intérieur des espaces communicationnels et affectent les individus et les collectivités à l'intérieur des mouvements de masse sur Internet. Mentionnant des phénomènes comme, entre autres, les « atmosphères de socialités, le comportement des foules, la contagion de sentiments où l'appartenance³⁰» (traduction libre), ces deux auteurs soulignent comment l'émotion, au sens où elle est vectrice d'affections, représente un acteur important du possible et de l'actualisation des regroupements. À ce sujet, nous soulignerons comment les réseaux que nous employons dans le cadre de cette recherche se basent justement sur les dynamiques d'affections des actants où ces derniers *aiment* des contenus. Cette marque émotionnelle de considération influence indéniablement les possibles quant aux liaisons sociales et quant au déploiement identitaire.

Affect et recherche en éducation

L'Australienne Megan Watkins (2010) s'intéresse à comment la théorie des affects profite à la recherche en éducation. Ayant oeuvré auprès d'enseignants du domaine des langues en contexte élémentaire, elle élabore une pédagogie de l'affect qui vise à mettre en valeur la réciprocité du rapport enseignant et élève dans l'apprentissage. Pour elle, les avancées technologiques du

30 “ ... to unfold regimes of expressivity that are tied much more to resonant worldings and diffusions of feeling/passions—often including atmospheres of sociality, crowd behaviors, contagions of feeling, matters of belonging ...”, Seigworth et Gregg, 2010, p.8.

numérique et du réseau ont jeté de l'ombre sur le rôle de l'enseignant en justifiant des modèles pédagogiques centrés sur l'élève ou des modèles de pédagogie inversée qui évacuent le rôle de l'enseignant en tant qu'actant dans un processus d'enseignement/apprentissage. Elle prend aussi des positions qui vont à l'encontre des théories critiques de la pédagogie où l'enseignant est vu comme le vecteur d'un pouvoir oppresseur que les élèves ne peuvent que véhiculer à leur tour ou face auquel ils doivent résister. Watkins voit la pertinence des notions d'affect et d'affections dans le fait qu'ils permettent de reconcevoir l'importance du rapport des corps d'un espace d'apprentissage dans une optique où les corps sont perçus comme individus et sociétés, comme consciences et inconsciences, comme corps et esprits, comme corporels et cognitifs. Elles se questionnent sur l'impact des structures éducatives sur la volonté d'apprendre des élèves. En d'autres termes, comment est-ce que l'école en tant qu'environnement affecte le désir d'apprendre des apprenants? Comment les rapports initiés par l'enseignant permettent d'augmenter ou de diminuer le potentiel et le devenir des élèves? Comment en retour, l'existence et les actions des élèves affectent-elles les potentialités de l'enseignant, son désir de persister dans son être? Watkins conçoit les affects comme les effets des pratiques enseignantes qui visent à susciter et stimuler le désir de persister des élèves, leur désir d'apprendre. Dans le contexte scolaire, les affects seraient les instanciations corporelles de la reconnaissance entre enseignants et élèves (Yar tel que cité par Watkins, 2010). La notion de reconnaissance revient régulièrement dans son travail comme n'étant pas un processus de validation de l'autorité, mais plutôt comme une confirmation de la mutualité entre les corps enseignants et élèves. La reconnaissance agit selon elle comme une forme de considération de la réciprocité des corps et comme une confirmation de la valeur individuelle. Les gestes pédagogiques de reconnaissance agissent comme des affections positives qui s'accumulent, qui laissent des traces dans les corps apprenants. De tels rapports de réciprocité renforceraient selon elle le désir de persévérer de l'enseignant et de l'élève dans une dynamique d'aller-retour qui génèreraient une amplification de l'essence de l'être de ces deux parties.

Revenant sur les éléments théoriques au sujet de l'affect que nous avons vu plus haut, elle insiste sur le principe où les affects sont automnes, où ils précèdent les états émotionnels qu'ils engendrent dans la conscience. Ces résonances seraient des conditions qui permettraient le renforcement ou l'affaiblissement des capacités enseignantes et apprenantes. Watkins insiste à ce

sujet sur le fait que l'éducation a priorisé une conception psychologique de la conscience au détriment de la conscience physique qui perçoit et accumule les perceptions en amont de leur conscientisation. Cette observation remet ainsi le rôle du corps comme organisme physique au centre du phénomène de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle explique qu'il est nécessaire d'accumuler les traces d'affects positifs dans les corps des élèves.

Conclusion du cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous avons présenté un cadre conceptuel à l'intérieur duquel convergent trois théories : la théorie de la mobilité, la théorie des systèmes complexes et la théorie des affects. Chacune de ces théories vient nourrir notre entendement de certaines facettes du phénomène étudié, soit celui de l'autoreprésentation identitaire adolescente par l'image numérique sur les réseaux sociaux mobiles et celui de l'approche de ce phénomène en contexte scolaire. Comme Morin (2014) le précise, on ne saurait isoler de manière précise un seul élément dans ce phénomène, car tout étant relié, il faut globalement faire sens de l'environnement et des acteurs qui sont concernés. C'est pourquoi nous avons procédé de manière graduelle en adoptant un point de vue plus large d'abord pour progressivement nous concentrer sur des éléments plus particuliers. Ainsi, nous avons entamé ce cadre théorique en nous penchant sur les environnements contemporains à partir du paradigme de la mobilité, pour enchaîner ensuite avec une vision plus circonscrite de la connaissance et de l'apprentissage du point de vue de la complexité. Nous avons terminé en présentant la théorie des affects qui s'attarde plus précisément aux mouvements et aux états des individus dans le cadre de leur participation dans des environnements sociaux.

C'est donc premièrement à l'aide des théories de la mobilité que nous avons esquissé un portrait de l'environnement de communication contemporain. Dans cette section, nous avons illustré comment le mouvement, dans une dynamique dialectique avec l'immobilité, contribue à la construction et à la transformation des contextes et des espaces dans lesquels les jeunes évoluent. Nous nous sommes référés, entre autres, à Doreen Massey (2005) pour expliquer comment les technologies numériques ont contribué à rendre visible et plus concrète la notion de géographie humaine où les récits narratifs viennent construire des espaces réels et virtuels dans lesquels on peut ensuite naviguer. Une telle conception de l'espace nous est utile au sens où elle justifie les

univers narratifs multimodaux construits et consommés par les jeunes en ligne. En naviguant parmi les profils et les contextes des réseaux sociaux, les jeunes investissent des espaces narratifs qui construisent et transforment en retour leur entendement des lieux physiques. D'un autre côté, nous avons présenté la théorie de l'hybridité des espaces de Souza e Silva (2006) qui nous démontre que de nouveaux environnements surgissent du croisement des contextes virtuels et des lieux physiques. L'augmentation informationnelle des environnements contribue à mettre au défi les principes de fixité et de linéarité de l'espace pour en élargir la définition en y ajoutant les attributs de la fluidité, de l'asynchronicité et de la multiplicité.

Deuxièmement, ce sont les théories attachées aux systèmes et à la pensée complexes qui nous ont aidés à concevoir les notions de connaissance, d'apprenant et d'apprentissage. En nous référant d'abord aux travaux de Laborit (1970; 1985) sur la structure du vivant et sur le rôle des savoirs de la biologie dans l'étude des phénomènes humains, nous avons poursuivi notre raisonnement au sujet de la nature fondamentalement mobile et en transformation des organismes et des organisations du vivant. Comme dans le cas des espaces et des contextes sociaux, nous avons exposé comment un organisme se définit et se constitue par un rapport de connaissance au sujet des éléments de son environnement. La connaissance porte ici sur le non connu ou le pas encore connu pour reprendre les termes de Laborit. C'est en explorant et en testant les limites (connus) de son environnement qu'un sujet parvient à faire de nouvelles associations entre les composantes de cet environnement. En renouvelant ainsi son rapport de connaissance aux éléments qui l'entourent, c'est l'entendement global de son milieu qui est transformé, c'est l'ensemble de sa connaissance qui se complexifie. Ces propos sont soulignés de la même manière par les contributions de Morin (1990; 1999; 2014) qui insistent sur le fait que le principal problème de la complexité est un problème qui porte sur la connaissance. Ce problème souligne le besoin de relier des éléments, en principe contradictoires ou antagonistes, tel que c'est le cas dans les organisations du vivant. Pour Morin, rien n'est isolé et tout est une question de fonctionnement d'ensemble, et c'est ce qui est pour lui infiniment complexe. Outre sa contribution théorique, Morin identifie quelques enjeux plus pragmatiques soulevés par ces questions pour le monde de l'éducation. Ces enjeux sont formulés sous forme de recommandations qui touchent le rapport au savoir dans le domaine de l'éducation et qui insistent sur l'intégration d'une réflexion sur l'homme et sur sa place particulière au sein de l'environnement global du monde connu. Par le biais des

travaux de Davis (2004; 2006), nous avons pu relier cette théorisation de la connaissance au domaine de l'enseignement en identifiant comment de tels principes impactent l'idée et l'action de l'enseignement.

Troisièmement, nous nous sommes référés à la théorie des affects pour illustrer notre entendement des rapports sociaux et pour illustrer comment ces rapports impactent le parcours et le devenir d'un individu. Pour ce faire, nous sommes retournés aux écrits du philosophe hollandais du XVII^e siècle Spinoza (1677/1993) et à sa conception de l'affect. Dans cette conception où le corps et l'état du corps sont des notions centrales, nous avons exposé comment l'instinct de survie inné d'un individu, son *conatus*, varie positivement ou négativement selon les rencontres avec d'autres corps. Lorsqu'affecté positivement, son pouvoir d'agir est augmenté tandis que lorsqu'il est affecté négativement, son pouvoir d'agir est diminué. Nous avons constaté ici que des éléments virtuels peuvent aussi être considérés comme des corps qui affectent les corps physiques par le fait qu'ils se manifestent à travers eux et qu'ils circulent ainsi de manière indépendante parmi les corps. Nous avons enchaîné en présentant le point de vue de Gilles Deleuze (1978/1981) sur le concept d'affect de Spinoza en nous attardant au concept de variation de la puissance d'agir et du potentiel des individus. Les thèses de ce philosophe nous ont permis de comprendre comment les possibilités de réalisation et de transformation d'un corps sont déterminées par les affections qui résultent de ses rencontres avec d'autres corps. Selon lui, on pourrait connaître le potentiel d'un être en déterminant sa capacité à affecter d'autres corps et sa capacité à être affecté par d'autres corps. Comme Deleuze, Massumi (2002) insiste sur la dimension insaisissable du concept d'affect. Insaisissable car appartenant au domaine de la perception corporelle. Lorsque converties en idées ou en représentations, ces perceptions ont déjà perdu leur attribut fondamental qui se situent dans le cadre mobile et on représentatif de la variation de l'état du corps, de sa transformation. Nous avons présenté en fin de section les idées de cet auteur voulant que ce soit les intensités des rapports antagonistes d'un corps avec d'autres qui génèrent constamment des univers possibles, des virtualités qu'il appelle des futurités qui orientent l'actualisation physique et les actions d'un corps.

Ces idées nous aident à comprendre les rapports communicationnels des jeunes dans le contexte des réseaux sociaux mobiles et dans le contexte scolaire. Chaque acte, chaque interaction, est

comme un corps qui laisse des traces dans le corps d'un jeune utilisateur, traces qui affectent positivement ou négativement son sentiment de puissance d'agir, son désir fondamental à persister en tant qu'être. De ce point de vue, les images échangées sur les médias sociaux, les traces de communications multimodales entre les utilisateurs, les interactions dans le cadre d'une activité de classe, les interventions de l'enseignant sont tous des affections qui créent des intensités, intensités qui orientent et génèrent les espaces du possible d'un jeune.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Recherche design en éducation (RDE)

Introduction à la RDE

La multidimensionnalité de la problématique de cette étude nous a poussés à opter pour une méthodologie de recherche qui nous permettrait de concevoir et d'implanter des innovations didactiques en lien avec les besoins d'un contexte éducatif particulier d'une part et qui, d'autre part, nous permettrait de théoriser les phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement qui surviennent dans un contexte où un nouveau cadre de fonctionnement (en lien avec les TIC) est établi. La complexité de l'entrelacement des différents enjeux qui convergent au sein d'un milieu éducatif donné nous a aussi poussés à rechercher une méthodologie souple, ouverte et modulable, une méthodologie qui nous permettrait de constamment réajuster nos méthodes d'intervention sur le terrain par rapport aux besoins des intervenants et des apprenants du milieu, par rapport aux multiples contraintes techniques liées à l'implantation de nouvelles méthodes et par rapport aux besoins de la recherche. Notre objectif en étant un où nous recherchons à identifier des pratiques pédagogiques favorables à l'engagement des apprenants dans un projet collectif et où nous recherchons à observer le comportement et la conduite des jeunes dans un tel cadre, il fut pertinent de choisir un modèle méthodologique basé sur l'intervention et où la collaboration avec les participants (enseignants, apprenants, administrateurs) représente un élément clé des procédures. Le modèle méthodologique de la recherche design en éducation (RDE) propose un cadre de travail qui prend en considération ces différentes contraintes et ces objectifs.

Le RDE est une méthodologie de recherche qui a été conçue par et pour les éducateurs dans le but d'améliorer l'efficacité et l'impact de leurs interventions, et ce, dans le but de favoriser le transfert des savoirs entre pratique et recherche (Anderson et Shattuck, 2012). Certains chercheurs en éducation comme le Canadien Carl Bereiter (2002) affirme les sciences éducatives sont généralement dominés par des modèles de recherche qui ne favorisent pas l'innovation. Il prend l'exemple de la leçon, méthode pédagogique très répandue, pour illustrer comment cette dernière est adaptée à tous les sujets et à tous les moyens, mais que son principe de base, là où réside son inefficacité, demeure inchangé. Il s'agit toujours d'un exercice qui présente, propose et recueille une donnée et qui s'adresse à un groupe de personnes dans un temps donné. Un tel

modèle éducatif ne prendrait pas en considération la singularité des profils des apprenants, leur rythme et les contributions individuelles qu'ils peuvent apporter au groupe. Une véritable innovation est, selon lui, un changement de pratique qui ne se base pas sur les capacités des nouveaux outils, mais sur les potentialités qu'ils ouvrent pour l'apprenant. Il ne serait donc pas question de chercher à intégrer les nouvelles technologies à des cadres de fonctionnement existants, mais bien de comprendre comment ces nouvelles technologies changent l'environnement éducatif et quelles sont les conditions sur lesquelles les enseignants peuvent intervenir afin de maximiser les performances d'apprentissage. Selon lui, les innovations radicales sont difficilement envisageables en éducation à cause de la résistance au changement des systèmes éducatifs, du conservatisme des enseignants et des exigences économiques liées au temps qu'elles requièrent. C'est justement une des visées centrales de la RDE que d'amener des innovations au domaine éducatif. Des innovations qui se voudront soutenues et qui tiendront compte des nouvelles perspectives qu'elles ouvrent aux apprenants et aux enseignants plutôt que d'être fonctionnalisées dans des approches, des programmes ou des politiques existants. De telles innovations se comprennent alors comme de nouvelles approches, de nouveaux processus, qui tiennent compte de la complexité sociale et technique des environnements dans lesquels les apprentissages surviennent aujourd'hui.

Je préciserai ici que mon entendement des concepts de *recherche* et de *science* est cohérent avec le cadre proposé par Liam Rourke et Norm Friesen (2006) dans un article où ils effectuent une réflexion sur une tendance observée dans le domaine des études sur l'enseignement et l'apprentissage à se relier au domaine distinct des *sciences* de l'éducation. Lorsque nous entreprenons une étude qui se base sur les principes méthodologiques de la recherche design en éducation, nous prenons selon ces auteurs une posture clairement interprétative face au concept de science, une posture qui inclut l'idée « de sciences humaines explicatives » (p. 271). Rourke et Friesen affirment qu'un tel type de recherche tient compte d'une conception de la science et de la recherche plus large et actuelle qui se différencie du cadre positiviste et rigoriste auquel un certain pan de la recherche en éducation (celui des sciences de l'éducation) semblerait vouloir s'attacher. Ils citent Flyvberg (2003) qui élabore au sujet de la phronésis d'Aristote comme étant un troisième type de connaissance qui se différencie des sciences pures et des sciences appliquées. En employant ce concept, qui fait référence à la prudence ou à la répartie, au sujet de

la recherche en éducation, on reconnaît le caractère complexe et difficile à étudier des phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce serait donc le propre des recherches du domaine des sciences sociales que de constituer des « activités intellectuelles et pratiques visant à clarifier les problèmes, les risques et les possibilités auxquels nous sommes confrontés en tant qu'êtres humains et sociétés, et à contribuer au développement social et à une praxis du politique ³¹» (Traduction libre). Rourke et Friesen (2006) rappellent qu'une telle conception de la recherche peut subir la critique d'être non scientifique, toutefois ils rappellent qu'elle se base sur une conception interprétative et critique de la science, une conception fondée sur une théorie contemporaine de la science qui s'oppose à une conception strictement kantienne du terme. Mes objectifs sont donc alignés avec ceux identifiés par Flyvberg (2003) et visent avant tout à décrire en profondeur les phénomènes et les contextes étudiés en ne prétendant jamais à une objectivité scientifique d'un point de vue positiviste.

Design : un anglicisme à préciser

Dans la langue française, le terme *design* pose problème (Colin, 2017). À la fois adjectif et nom commun, il est aisé de confondre les définitions en substituant les différents concepts et actions qu'il peut désigner. En effet, il se réfère à différents domaines dans lesquels production industrielle, décoration, artisanat et conception ne se distinguent pas toujours clairement. Issu de l'anglais, une traduction littérale du terme nous renvoie au dessin, au plan et à l'esquisse (Le petit Robert, 1993). Cette définition du dictionnaire pointe vers une « esthétique industrielle appliquée à la recherche de formes nouvelles et adaptées à leur fonction (pour les objets utilitaires, les meubles, l'habitat en général ». L'adjectif d'un autre côté fait référence à un « esthétisme moderne et fonctionnel ». L'édition numérique actuelle de l'encyclopédie Universalis propose dans un article de plus d'une dizaine de pages, les différentes taxonomies. Se référant à la chronologie typologique du terme (Colin, 2017), l'auteur de cet article explique que, suivant les différentes époques depuis la fin du XIX^e siècle, *design* s'est référé successivement aux arts décoratifs, aux métiers d'art et la création industrielle avant d'être introduit définitivement dans la langue française dans les années 50. C'est ensuite le terme *designer* qui fut introduit dans les années 60. Ces variations typologiques sont peut-être une des causes ayant amené les différentes catégories

31“... a practical, intellectual activity aimed at clarifying the problems, risks, and possibilities we face as humans and societies, and at contributing to social and political praxis. ”, Flyvberg, 2003, p. 4.

de signification à se confondre. Nous ajouterons qu'un élargissement de sens semble s'être opéré, depuis, de l'objet au processus, car, dans des situations comme la nôtre, *design* se réfère à la fois à la conception et à l'objet produit. Mais par objet produit, nous ne sommes plus littéralement dans le domaine de la chose. Par objet, nous entendons l'intervention dans le domaine des sciences humaines. Nous comprendrons ainsi la recherche design en éducation (RDE) comme un type de recherche orienté vers le développement et la conception d'innovations pédagogiques en contexte éducatif. Class et Schneider (2013) se réfèrent au terme *design* en faisant des parallèles avec les domaines de l'ingénierie, et plus précisément avec le domaine de l'aéronautique. Ils expliquent que « le but de la science du design en éducation serait d'accroître notre compréhension de la contribution des designs d'environnements d'apprentissage à l'apprentissage » en ajoutant plus loin que l'objectif du chercheur dans ce contexte est d'une part de fournir « une méthode plus systématique pour mener des expériences de design » et d'autre part de « développer une théorie du design afin de guider les innovations futures » (p. 7).

Origines de la recherche design en éducation

C'est à la chercheuse en psychologie éducative Ann Brown et à Allan Collins que nous devons les fondements de la RDE. Au début des années 1990, cette professeure et son étudiant d'alors ont publié deux articles phares (Brown, 1992; Collins, 1992) qui ont contribué à jeter les bases de cette méthodologie qui continue de se développer aujourd'hui. Dans une époque où les technologies numériques commençaient à faire leur entrée dans le quotidien de la population, la complexité des contextes d'apprentissage était peu à peu prise en compte, mais il existait peu de méthodologies en recherche éducative capables de tenir compte des multiples facteurs d'un milieu de classe réel. C'est donc avec l'objectif de proposer une alternative aux études en environnements contrôlés du domaine des études en psychologie éducative que Brown conçoit certains des principaux principes de ce que l'on appelle aujourd'hui le *Design-based research* (DBR), ou en français, la recherche design en éducation (RDE). Ce que cette chercheuse a proposé à l'origine, ce furent des expérimentations de design ou en anglais, des *design experiments*. L'objectif était pour elle de mettre à l'épreuve des théories qui découlaient de recherches antérieures en les traduisant sous forme de principes de design pédagogique. Ces principes servaient de base à la conception d'interventions éducatives qui étaient implantées une

première fois dans un milieu de pratique. En observant le déroulement des enseignements et des apprentissages qui survenaient alors, on était en mesure de vérifier le fonctionnement de ces principes. On répétait ensuite ces mises en pratique en améliorant progressivement les éléments de l'intervention. Comme dans le domaine de l'ingénierie, un prototype est constamment raffiné et amélioré à la lumière de sa performance dans la réalité hors du laboratoire de conception.

Un autre objectif poursuivi par Brown (1992) était de permettre à la recherche de participer plus efficacement à l'amélioration des pratiques éducatives de terrain; c'est-à-dire que ces deux réalités contextuelles (l'éducation sur le terrain et la recherche) puissent s'appuyer l'une sur l'autre dans la poursuite de leurs objectifs respectifs. Si la recherche vise principalement à théoriser l'apprentissage et l'enseignement et qu'elle vise à produire des savoirs sur les multiples facettes des phénomènes éducatifs, les milieux de pratique visent à améliorer l'efficacité de leurs interventions afin que soit favorisée au maximum la progression des apprenants. S'il est question de développer des innovations pédagogiques qui consistent en des interventions éducatives de différentes natures, ces innovations doivent pouvoir fonctionner dans le cadre « expérimental » de leur développement, mais aussi dans le cadre d'un milieu éducatif réel en dehors de la recherche.

La capacité de la RDE à produire un savoir pratique pour les milieux éducatifs réels représente une des principales raisons qui ont poussé de nombreux chercheurs à l'adopter (Class et Schneider, 2013). Le *Design-based research* s'est clairement établi comme une nouvelle méthodologie de recherche en éducation au début des années 2000 dans le monde anglo-saxon; ce sont plus particulièrement les chercheurs spécialisés dans le domaine des technologies éducatives qui se sont approprié les principes de cette méthodologie (Class et Schneider, 2013; Wang et Hannafin, 2005). Préoccupés par les besoins des milieux d'enseignement de mettre à profit les avancées technologiques, des chercheurs emploient la RDE afin de concevoir des innovations qui touchent l'utilisation de ces technologies et qui, en même temps, produisent une analyse des changements et des transformations apportés par elles dans les différents milieux. Mais précisons-le, cela ne signifie pas que la RDE soit une méthodologie axée exclusivement sur les technologies en elles-mêmes. Les technologies en tant qu'outils, ne sont que des moyens de médiation de l'apprentissage. Leur intégration comme autant de modalités de communication dans les contextes éducatifs complexifie l'environnement et les conditions de l'apprentissage. La

nature changeante et évolutive des fonctionnalités des technologies numériques contribue à la rendre particulièrement complexe du point de vue de la recherche en laboratoire qui nécessite beaucoup de temps et une certaine stabilité au niveau des contraintes. Ces éléments font de la technologie en elle-même, un objet de recherche fuyant et difficile à saisir dans les cadres de recherche traditionnelle des sciences éducatives.

Class et Schneider (2013) se réfèrent à Stokes (2011), qui parle d'un type de recherche fondamentale inspirée par l'utilisation de nouveaux dispositifs. En se concentrant sur les dimensions pratiques d'un problème, on parvient à développer une compréhension plus complète du phénomène. Cet exemple nous renvoie une fois de plus à l'analogie au domaine de l'ingénierie où celle-ci s'est développée en tant que science par le biais de la recherche autour de problématiques appliquées. Lorsque l'ingénieur cherche à améliorer la performance d'un objet, il apporte des modifications à son système. Lorsque ces modifications sont efficaces et réussissent, elles deviennent des principes de conception. Si nous revenons alors à la question des technologies éducatives, nous comprendrons que l'innovation ne réside pas dans le détail de l'intervention par le biais de l'outil, mais bien dans les principes de conception qui portent sur l'ingénierie de l'environnement (Barab et Squire, 2004). Nous pouvons alors comprendre que c'est la notion d'environnement d'apprentissage et d'enseignement qui prime dans une RDE, et plus particulièrement la notion d'environnement naturel. Ce que le travail d'Ann Brown (1992) vise à mettre en lumière pour la recherche, c'est que ce sont justement les interventions d'un chercheur ou d'un enseignant sur les aspects d'un environnement éducatif qui constituent des expérimentations de conception, des expériences de design.

Définition de la RDE

La RDE se définit comme une méthodologie de recherche interventionniste qui étudie le phénomène de l'apprentissage en contexte éducatif naturel. Présenté comme une science de la conception en référence aux domaines de l'intelligence artificielle et de l'aéronautique, Collins écrit « a design science of education must determine how different designs of learning environments contribute to learning, cooperation, and motivation » (1992, p.15). Dans la RDE, les chercheurs conçoivent des innovations pédagogiques, c'est-à-dire des interventions éducatives qui peuvent prendre différentes formes et qui se proposent d'aborder une problématique propre au

milieu pour lequel elles sont conçues. Les chercheurs, en collaboration avec les intervenants du milieu de pratique concerné, implantent à répétition et de manière cyclique ces interventions dans le but de mettre les théories sur lesquelles elles se basent à l'épreuve. Cet exercice, lorsqu'il est répété, leur permet de valider ou de générer de nouvelles théories de l'apprentissage. Il leur permet aussi de générer des artefacts, artefacts qui sont constitués entre autres des programmes, des directives, des approches et des outils destinés à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce processus cyclique permet finalement de produire une théorie du design en lui-même, c'est-à-dire une théorie de la conception d'interventions éducatives et de la conception d'environnements éducatifs.

La RDE est définie comme une méthodologie pragmatique, ancrée, interventionniste, itérative, collaborative, adaptative et orientée vers la théorie (McKenney et Reeves, 2014). Par pragmatique, il est entendu que cette méthodologie fonctionne par le biais d'une dynamique d'aller-retour entre la pratique et la théorie (Brown et Campione, 1996). C'est-à-dire que lorsque des principes de fonctionnement et d'interventions sont déduits d'une théorie de l'éducation, la mise en forme et en pratique de ces principes fournira une occasion d'évaluer la pertinence de ladite théorie (The Design-based research collective, 2003; Cobb *et al.*, 2003; Wang et Hannafin, 2005). L'évaluation de la qualité de la théorie est faite à la lumière de son efficacité à réaliser un objectif pratique par le biais des principes qu'elle génère (Reigeluth et Frick, 1999; Wang et Hannafin, 2005). C'est donc l'objectif qu'elle poursuit à apporter des solutions pratiques à des problématiques de terrain qui en font une méthodologie pragmatique (Class et Schneider, 2013).

La RDE est une méthodologie ancrée au sens où elle cherche à développer des innovations en se basant sur des travaux de recherche existants et des théories de l'apprentissage et de l'enseignement. En identifiant d'abord des contributions pratiques et théoriques antérieures, elle cherche à identifier des problèmes, des manquements, des enjeux sur lesquels elle peut apporter des améliorations dans le but d'assurer leur valeur (Edelson, 2002). Il s'agit donc d'un travail en continuation et en perspective d'un champ de recherche préétabli. Il s'agit aussi d'un travail d'amélioration et de perfectionnement des théories de l'éducation en construction (Wang et Hannafin, 2005). Le terme ancré nous renvoie au fait qu'une RDE se déroule en contexte réel, c'est à dire dans un espace où différents actants enseignants et apprenants sont en interaction sur

une base quotidienne (Brown et Campione, 1996; Collins, 1992; Wang et Hannafin, 2005). En déduisant des principes qui sont implantés directement dans un milieu de pratique et qui sont raffinés au fil de leur application, la validité des résultats théoriques atteint une plus grande valeur qu'en milieu contrôlé (Greeno *et al.*, 1996) et le processus de conception lui-même devient un objet de données et d'analyse de l'étude (Wang et Hannafin, 2005).

Par interventionniste, nous entendons l'impact d'une RDE sur un milieu de pratique donné (Class et Schneider, 2013). Cette caractéristique pointe vers le fait qu'une recherche de type RDE intervient dans un contexte particulier et aborde des problématiques tout aussi particulières à ce milieu (McKenney et Reeves, 2014). Nous déduisons donc ici que les innovations qui seront conçues le seront pour aborder des contraintes propres à ce milieu.

La RDE est une méthodologie itérative, car elle reproduit et répète les éléments de sa conception dans le but de les raffiner et de les tester (McKenney et Reeves, 2014). Les travaux qu'elle conduit suivent généralement une séquence cyclique où travaux d'analyse, de développement, d'évaluation et de révision se succèdent et se répètent (Class et Schneider, 2013). À la conception succèdent l'implantation, la livraison, l'analyse et la reconception (The Design-based research collective, 2003). Si les cycles se répètent, c'est parce que les résultats de chacun d'eux sont pris en considération pour les ajustements et le renouvellement du cycle suivant (Cobb *et al.* 2003; Wang et Hannafin, 2005). Chaque cycle peut soulever des enjeux et des questionnements nouveaux qui seront revus dans l'analyse et qui généreront d'autres conceptions d'interventions et de procédures qui seront implantées à leur tour (Wang et Hannafin, 2005).

Lorsqu'il est question de la dimension collaborative de la RDE, Wang et Hannafin précisent que l'implantation dans un milieu de pratique de principes éducatifs qui découlent de la théorie est infaisable sans la collaboration étroite avec les intervenants du dit milieu. La complexité des différentes dynamiques qui existent au sein d'un environnement éducatif nécessite que l'apport des intervenants soit pris en considération. Ainsi, une collaboration s'installe entre le chercheur concepteur et les intervenants d'un milieu. Notons ici que les enseignants et les administrateurs sont considérés comme des collaborateurs à la recherche au même titre que les apprenants qui peuvent prendre part aux travaux. Si chercheurs et enseignants contribuent respectivement au niveau de la théorie et de la pratique, le rôle du chercheur demeure de piloter le processus de

conception, de gérer la relation avec les différents intervenants et de concevoir un entendement du milieu éducatif avec lequel il collabore (Wang et Hannafin, 2005). Chaque milieu et chaque individu présentant son propre profil et ses propres modalités de fonctionnement, les rôles des collaborateurs peuvent grandement varier, ce qui brouille parfois les limites entre le chercheur et les intervenants du milieu (Bannan et Ritaland dans Wang et Hannafin, 2005). C'est l'expertise particulière des collaborateurs qui est d'intérêt pour le chercheur (McKenney et Reeves, 2014; Class et Schneider, 2013), car ce sont leurs compétences spécifiques qui peuvent nourrir les conceptions, les interventions et plus généralement l'analyse du milieu.

La RDE est donc une méthodologie fondamentalement adaptative. Cette capacité à l'adaptation survient à plus d'un niveau. Elle survient d'abord au niveau des interventions. Si le but est d'apporter des améliorations aux pratiques en implantant de nouvelles modalités de fonctionnement, celles-ci devront nécessairement être adaptées afin d'atteindre leur objectif le plus efficacement possible. D'un autre côté, les ajustements au niveau de la conception et de la pratique peuvent transformer et l'entendement plus général d'une situation et du phénomène étudié. Cela signifie que c'est alors la conception de la structure de la recherche, et non seulement de l'intervention, qui peut être amenée à être adaptée. Lorsque les chercheurs établissent des trajectoires de travail et d'interventions pour leur conception au début de la recherche, cette structure, par sa répétition, engendrera une compréhension théorique du phénomène étudié. Ce cadre d'entendement peut aussi être modifié ou élargit en cour de route si des modifications sont nécessaires. Dans de telles circonstances, ce renouvellement peut à son tour engendrer de nouveaux cadres de compréhension (Cobb dans Wang et Hannafin, 2005). Collins, Joseph et Bielaczyc (2004) précisent à ce sujet qu'il est possible que des changements au niveau pratique puissent occasionner des revirements conceptuels importants, il importe donc selon eux que les réitérations des conceptions s'inscrivent dans des trajectoires cohérentes et en continuité, sinon de nouvelles structures conceptuelles devront être élaborées.

Finalement, la RDE se définit comme une méthodologie orientée vers la théorie, car les conceptions qui mènent à des pratiques et des principes éducatifs trouvent leur source dans les théories de l'éducation et que, d'un autre côté, l'implantation et la mise à l'épreuve de ces conceptions contribuent à ce que soient exposées plus largement les facettes des phénomènes

étudiés, donc que leur entendement théorique soit enrichi (McKenney et Reeves, 2014). Comme nous l'avons formulé dans les premiers paragraphes de cette section, la RDE cherche à théoriser au sujet de la complexité des pratiques (éducatives) en contexte réel (Barab et Squire, 2004).

Procédures d'une RDE

Le processus de travail d'une RDE se déroule à différentes échelles temporelles. Du point de vue macro, l'affinement de la théorie s'effectue à long terme de par le fait qu'elle découle de la synthèse de données obtenues à la suite de la répétition de plusieurs cycles de conception, d'implantation et d'analyse. L'affinement ou l'élaboration de la théorie dépend aussi d'une forme de dialogue avec un champ théorique sur l'éducation et il s'agit d'un processus qui prend du temps. De ce point de vue, les innovations pratiques d'une RDE entraînent des impacts plus directs et plus immédiats sur un milieu donné ou au sein d'une communauté de pratique de par le fait que les conceptions éducatives y sont directement implantées et testées. D'un point de vue micro, Class et Schneider (2013) se réfèrent à Collins pour décrire les principales étapes du cycle itératif d'une expérimentation de conceptions. Il y a l'identification d'un problème par un chercheur ou un intervenant d'un milieu de pratique, l'analyse de la situation pour identifier les causes possibles du problème, la revue de la littérature théorique en lien avec ce problème, l'exploration des solutions et des innovations possibles, la sélection des options à considérer pour le milieu, la conception d'un design éducatif destiné au milieu, l'élaboration des interventions en lien avec le design éducatif, l'implantation, l'évaluation de l'efficacité du design éducatif et l'évaluation des principes théoriques sur lesquels il est basé.

Collins (2010) mentionne dans un article encyclopédique que les différents types de recherche qui se réclament de la RDE peuvent suivre des procédures légèrement différentes au niveau des cycles itératifs et de l'implantation des conceptions et des innovations. Il explique qu'il reste encore beaucoup de travail à faire pour énumérer de manière systématique les différents profils de procédures d'implantation de conceptions, ou comme il les nomme, de « design experiments ». À propos des chercheurs qui poursuivent des travaux de type RDE, il écrit :

They should document their designs in detail, recording all major changes in design. These design changes mark the borders between phases. The goal then is to characterize the design elements that are in place in each phase and the reasons for the transitions from each phase to the next (p.3).

Ce sont ces ajustements, ou ces raffinements, qui marquent des points de référence dans l'analyse de la conception elle-même, mais qui marquent aussi le moment et l'objet sur lequel il importe de collecter des données. Les démarcations entre chacune de ces phases constituent des points qui indiquent les étapes de perfectionnement de la conception. Ces étapes, ou ces phases, devront être plus loin résumées sous forme d'historique des ajustements de la recherche afin d'être mises en perspective avec les objectifs de départ afin que leur pertinence soit évaluée et afin qu'ils soutiennent les constatations qui seront déduites quant à l'efficacité des procédures.

Rogoff (tel que cité par Collins, 2010) indique qu'il y a plusieurs dimensions qui doivent être prises en considération lorsque le chercheur observe les impacts de ses interventions dans un environnement éducatif. Pour savoir si une conception est efficace, les concepteurs, les chercheurs et les intervenants devraient considérer les points de vue cognitif et interpersonnel de la communauté de classe, des ressources et de la communauté scolaire. Il donne quelques exemples des questions que les chercheurs devraient se poser quant à ces deux facettes de l'environnement d'apprentissage. Au niveau cognitif, il importe de mettre en lumière comment l'entendement des étudiants d'un phénomène a changé en considérant leur perspective avant, pendant et après la recherche. Si ce type d'information est accessible par le biais des entrevues, leur point de vue quant à la clarté des instructions et des objectifs représente une donnée sur laquelle il importe de se questionner à partir d'entrevues focalisées par exemple.

Le niveau interpersonnel d'observation et d'analyse de l'implantation des conceptions invite à questionner la qualité des interactions personnelles entre l'enseignant et les élèves. Il en est de même pour la qualité des relations entre les élèves. Les observations ethnographiques lors des interventions et lors de la documentation écrite de ces observations constituent un bon moyen d'enregistrer ces données. Le niveau de la communauté de classe concerne la structure générale entre les participants et envers les objets d'apprentissage. À ce sujet, Collins évoque des notions comme l'identité du groupe, la nature de l'autorité ou le niveau de participation des individus et de l'ensemble. Ici aussi, ce sont les observations ethnographiques qui représentent le meilleur moyen de collecte des données. Considérer la qualité de l'implantation des conceptions dans l'environnement d'apprentissage du point de vue des ressources concerne les matériaux techniques et conceptuels qui sont mis à la disposition des élèves et des intervenants dans le

milieu. Le lien entre ces objets et le déroulement des interactions est d'intérêt pour le chercheur. Quel type de matériel est mis à la disposition des élèves, comment est-il utilisé dans le cadre des activités et quels types d'usage en font-ils?

Finalement, les considérations au sujet du point de vue de la culture de la communauté scolaire du milieu concernent le fonctionnement de la structure institutionnelle en place. En dehors de la classe, quelles sont les instances qui entrent en relation avec les activités des élèves et de quelle manière? Observe-t-on des formes d'implication de la part des parents, des administrateurs, des conseillers? Comment ces éléments impactent-ils les conceptions qui ont été implantées? Collins explique que ces points de vue sur l'environnement naturel d'apprentissage sont interreliés et qu'ils interpellent différentes expertises selon les types d'interaction et de collaboration qu'ils induisent. Tous ces éléments peuvent être analysés par le chercheur, mais la participation de ces autres instances dans l'analyse et l'appréciation de leur pertinence et de leur efficacité représente un atout pour la recherche.

Les variables dans le RDE

Les variables dépendantes

En ce qui concerne les variables sur lesquelles l'analyse de l'efficacité de l'implantation d'une conception éducative peut porter, les travaux de Collins (1992, 2010) nous apportent un éclairage pertinent. Il décrit des variables dépendantes et des variables indépendantes. Il identifie trois types de variables dépendantes, soit les variables ambiantales, les variables des résultats et les variables systématiques. Par variables ambiantales, Collins entend le niveau de motivation et d'engagement des élèves, leur niveau de coopération et de contrôle par rapport aux activités et aux objets d'apprentissages. Lorsque le chercheur conçoit une stratégie de pratique, il devrait avoir pu préalablement évaluer cette variable. C'est pourquoi Collins favorise les notes d'observation et l'enregistrement vidéographique dans le but de permettre au chercheur d'évaluer les trois dimensions de cette variable.

La deuxième variable dépendante concerne les résultats des activités et des interventions. Cette variable se déconstruit aussi en trois formes d'apprentissage : les contenus, le raisonnement et la disposition. En ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage des contenus des élèves et leur

capacité de raisonnement, Collins indique que de poser des questions de vérification de leurs connaissances avant et après les activités représente une méthode adéquate. Le troisième type d'apprentissage, la disposition de l'élève, est plus complexe à distinguer. Dweck (tel que cité par Collins, 2010) propose un instrument de mesure visant à observer si l'élève est orienté vers la performance ou vers l'acquisition de nouvelles connaissances. La variable systématique correspond à l'appropriation des conceptions par les enseignants et les élèves. Celle-ci s'observe et s'analyse à plus long terme et nous permet de déterminer si, par exemple, l'enseignant s'est approprié les stratégies développées dans le cadre de la recherche ou si les élèves ont mis à profit leurs apprentissages en réutilisant les outils qui ont été implantés. Les sondages ciblés constituent un moyen efficace d'obtenir ces informations et de vérifier certains comportements en contexte scolaire.

Les variables indépendantes

L'évaluation d'une expérimentation de conception éducative comporte un nombre élevé de variables indépendantes (Collins, 2010). C'est pourquoi le chercheur doit identifier celles qui impactent de manière plus importante l'efficacité de ses interventions afin de les prendre en considération dans l'élaboration initiale des conceptions qui appuiera ses interventions. On retrouve parmi ces variables le contexte institutionnel, le profil des apprenants, les besoins matériels et humains pour l'implantation des conceptions, les besoins en développement professionnel des collaborateurs, les exigences financières et les modalités d'implantation. Nous noterons ici que ces variables peuvent être prises en considération préalablement à l'implantation des conceptions et qu'elles portent sur des éléments contextuels périphériques aux activités éducatives en elles-mêmes. Lorsque Collins parle du contexte institutionnel, il enjoint le chercheur à considérer le type d'institution dans lequel il inscrit sa recherche. Le fait de déterminer ce simple élément informe le chercheur sur les postures qui seront favorables à adopter pour aborder les enjeux propres au milieu dans lequel il s'inscrit. Il en est de même pour les cinq autres variables indépendantes.

Les types de contribution de la RDE

Alors si nous résumons brièvement, nous conviendrons que la RDE passe par l'analyse de l'innovation éducative et du processus de sa production afin de générer un savoir de nature

théorique sur l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte des environnements médiatisés par les nouvelles technologies. McKenney et Reeves résument l'approche en ces termes : « Educational design research is a genre of research in which the iterative development of solutions to complex educational problems provides the setting for scientific inquiry » (p.131). Il importe donc maintenant d'exposer comment les chercheurs qui écrivent au sujet des principes méthodologiques de la RDE définissent les contributions pratiques et théoriques qu'elle peut apporter.

Les contributions pratiques

Les recherches de type RDE ont en commun le fait qu'ils déploient des développements qui ont pour objectif de contribuer à l'amélioration d'un problème pratique. Nous précisons ici que ces développements se manifestent dans la forme de design d'environnements d'apprentissage et que ceux-ci participent d'un processus itératif plus large à l'intérieur d'un domaine ou d'une discipline (Class et Schneider, 2013). Comme nous l'avons illustré avec l'analogie à l'aéronautique de Collins, un *design* est à la fois un objet et une idée de l'objet qui s'améliorent continuellement à la lumière de son efficacité à remplir une fonction. Le prototype prend des formes différentes et suit ce que l'on nomme ici des « principes de design » (Class et Schneider, 2013, p.9). Ces prototypes, ou autrement dit, ces itérations locales, que génèrent une recherche reprennent un travail où d'autres l'ont laissé. Ce processus peut être de courte durée et n'impliquer que quelques prototypes, mais il peut aussi participer d'un processus de très longue haleine qui s'étend sur plusieurs années et qui implique la contribution de nombreuses autres recherches (Collins, Joseph et Bielaczyc, 2004).

Donc en amont de ces principes de design que nous définirons plus bas se retrouvent les innovations éducatives. Ces innovations éducatives peuvent se manifester dans la forme d'interventions pédagogiques, de programmes éducatifs, d'approches ou d'outils didactiques, de politiques éducatives, de programmes informatiques ou de plateformes d'enseignement. Une fois de plus, c'est au sens où ces objets interviennent sur le design de l'environnement d'apprentissage qui représente une innovation et le développement de cette innovation constitue le cadre de la recherche et de l'analyse scientifique.

Les contributions théoriques

Si les contributions pratiques peuvent clairement se distinguer par le fait qu'ils participent au développement d'innovations appliquées dans le domaine éducatif, une question de fond demeure : quels types de savoirs théoriques une RDE produit-elle? De nombreux auteurs ont élaboré sur les différentes manières par lesquelles la RDE peut contribuer théoriquement.

Daniel Edelson (2002) du département des sciences informatiques de l'Université Northwest en Illinois affirme que la RDE permet de développer un savoir théorique des contextes de l'apprentissage. Selon lui, les recherches en éducation basées sur le design permettent de développer des contributions théoriques à trois niveaux. Il y aurait d'abord les théories disciplinaires; par exemple la didactique, les technologies éducatives et le développement professionnel. Pour cette première catégorie, on retrouverait les théories sur le contexte et les théories sur les résultats. Il y aurait ensuite la théorie sur la structure du design, ou ce que Van der Akker (tel que cité par Edelson, 2002) appelle les théories substantives du design, concept que nous décrirons plus bas. Un tel type de théorie est prescriptif et peut être décrit comme : « a collection of coherent design guidelines for a particular class of design challenge » (p.114). Viennent finalement les théories sur la méthodologie du design. Celles-ci se réfèrent au processus général de conception et d'implémentation du design. Elles portent sur (a) la nature d'un développement particulier (b) l'expertise requise, et sur (c) les rôles de ce ceux qui véhiculent cette expertise. Il s'agit d'un deuxième type de principes de design, prescriptif, comme les derniers, mais différent par le fait qu'ils sont procéduraux.

Cobb *et al.* (2003), une équipe de chercheurs en éducation de différents domaines, indiquent aussi que la RDE peut mener au développement de théories disciplinaires, soit des « théories didactiques localisées ». Ils expliquent que ce type de théorie porte sur les relations entre les apprenants et les directives qui définissent le milieu d'apprentissage, c'est-à-dire la classe. Il ne s'agirait donc pas ici d'un type de théorie qui cherche simplement à identifier ce qui fonctionne, pour reprendre leurs termes, mais qui cherche à identifier des modèles de fonctionnement de l'apprentissage en relation avec des notions contextuelles et disciplinaires précises afin de supporter leur émergence et leur fonctionnement dans les activités de classe. « A theory of this type would specify successive patterns in students' reasoning together with the substantiated means by which the emergence of those successive patterns can be supported » (Cobb *et al.* p.9).

Dans un autre article où les travaux de recherche réalisés par une autre équipe sont exposés, Andrea di Sessa et Paul Cobb (2004) emploient la formule d'innovations ontologiques pour décrire la formulation et le perfectionnement de nouveaux concepts explicatifs découlant de l'étude de l'implémentation d'un design. Comme les autres auteurs mentionnés dans cette section, ces deux auteurs expliquent que la RDE sert à identifier de nouveaux éléments à l'oeuvre dans un contexte éducatif, et d'expliquer comment ces éléments fonctionnent en relation à l'ensemble et en relation à l'objet particulier mis à l'étude.

Pour William Sandoval (2004) de l'Université de Californie, la RDE est une méthodologie de recherche foncièrement axée vers des activités de nature théorique. Elle permet de théoriser l'enseignement et l'apprentissage parce que « les designs éducatifs concrétisent des conjectures sur l'apprentissage, conjectures qui peuvent être raffinées de manière empirique³² » (traduction libre). En d'autres termes, les designs pédagogiques incarnent des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, conceptions qui peuvent ainsi être évaluées empiriquement. En étudiant des hypothèses théoriques sur l'éducation à travers des manifestations concrètes et localisées, nous observons quels éléments contextuels d'un environnement éducatif ont en effet un impact sur les apprentissages et les enseignements.

... the analytic imperative to understand how to improve designs renders some contextual features salient in ways that can lead to refined theoretical conjectures about the underlying learning phenomena that are being targeted by the design.
(page 214)

Comme Sandoval l'explique, c'est en étudiant le fonctionnement d'un design éducatif, sa manière de se déployer et d'être efficace dans un contexte donné, qui nous pousse à approfondir notre compréhension du design lui-même, par conséquent, du phénomène éducatif particulier sur lequel il cherche à intervenir. Nous nous retrouvons ainsi à théoriser les développements épistémologiques en cours. Il résume son argumentation en répétant que la RDE est une méthodologie qui sert à confirmer ou infirmer des hypothèses théoriques qui orientent un design. Selon lui, les conjectures sur l'apprentissage peuvent se manifester à travers trois aspects des environnements d'apprentissage: les outils et les matériaux, la manière de structurer la tâche et la manière de structurer la participation. En étudiant ces éléments dans le but de les orienter et de

32 " I argue that design-based research can advance theories of learning because educational designs embody conjectures about learning that can be empirically refined. ", Sandoval, 2004, p.213.

les raffiner, nous produisons un savoir un type de savoir théorique sur la pratique et non une théorie qui devra se traduire ensuite par la pratique. De tels savoirs supportent d'une manière pertinente les innovations éducatives qui portent sur des enjeux clés de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les quelques exemples rapportés dans les derniers paragraphes démontrent que la RDE propose deux types de contributions scientifiques. D'une part elle produit des savoirs substantifs ou déclaratifs. Ceux-ci sont générés pour décrire des phénomènes éducatifs comme les comportements d'un apprenant déclenchés par certaines directives. D'autre part, la RDE peut produire des savoirs descriptifs ou procéduraux. Ceux-ci auront l'objectif d'informer les pratiques d'intervention. Il peut s'agir par exemple d'une situation où l'on poursuit l'objectif de faciliter l'apprentissage par l'utilisation stratégique de certains types de médias dans certaines circonstances.

Mais l'élément clé qui revient dans la plupart des écrits qui traitent du potentiel de la RDE à participer à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation, c'est le concept des principes de design. Ce sont ces principes qui font le pont entre les deux facettes (pratique et théorique) de la RDE. C'est par eux que le chercheur est en mesure de valider ou d'inférer des éléments d'un discours théorique sur la pratique éducative. Si une zone de flou persiste quant à la valeur et la validité des contributions de nature scientifique produites par des recherches de type RDE, c'est que les théories produites demeurent toujours en lien étroit avec la pratique. Les conjectures théoriques émergent de la pratique et leur formulation a aussi des visées pragmatiques et fondées.

Les principes de design

McKenney et Reeves (2014) mentionnent que de nombreux chercheurs ont défini leur conception des principes de design. C'est toutefois à la définition de Bell, Hoadley et Linn (2004) qu'ils s'arrêtent pour les décrire comme

... une étape intermédiaire entre les découvertes scientifiques, qui doivent être généralisées et reproductibles, et les expériences locales ou les exemples qui émergent dans la pratique. En raison de la nécessité d'interpréter les principes de design, ils ne sont pas aussi facilement falsifiables que les lois scientifiques. Les principes sont générés inductivement à partir d'exemples antérieurs de succès et

peuvent être affinés avec le temps, alors que d'autres essaient de les adapter à leurs propres expériences³³ (traduction libre).

McKenney et Reeves (2014) se réfèrent à Van den Akker au sujet des principes de design afin d'illustrer par une mise en situation comment ils se déploient. Cet exemple dépeint une situation fictive où les variables et les caractéristiques ne sont pas nommées. Un chercheur ou un intervenant qui a l'objectif de (A) mettre en pratique un type d'intervention (B) dans un but donné devra (1) donner certaines caractéristiques clés à cette intervention (les savoirs substantifs) et (2) respecter certaines étapes dans le déroulement (savoirs procéduraux). Ces deux types de savoir devront quant à eux (3) se baser sur des arguments théoriques, et (4) sur des arguments empiriques. Les principes de design ne sont donc pas des instructions ou des règles qui régissent le déploiement des interventions. Ils sont des guides qui pointent vers des variables à prendre en considération lorsque l'on poursuit un but, dans un contexte particulier en mettant de l'avant une approche d'intervention donnée et en basant ces interventions sur des conjectures théoriques. Linn et Eylon (tel que cité par McKenney et Reeves, 2014) ajoutent que des principes de design peuvent représenter des bases solides sur lesquelles fonder une approche didactique ou un programme éducatif.

Contexte de la recherche

Démographie de Montréal

Comme la plupart des grandes villes nord-américaines, Montréal est aujourd'hui confrontée aux défis de la densification de sa population, du multiculturalisme et de la globalisation des marchés économiques. Deuxième ville en importance et en population au Canada, la ville se distingue par le fait que des populations anglophones et francophones y cohabitent depuis le milieu du 18^e siècle. Montréal est aussi la deuxième métropole francophone mondiale après Paris en France. Les données démographiques produites par la ville de Montréal (Ville de Montréal, 2014a) nous informent que 57% de sa population parlent français à la maison, 18% parlent l'anglais tandis que 20% parlent d'autres langues. 56% des habitants de la ville se déclarent bilingues. Cette dernière

33 “ ...an intermediate step between scientific findings, which must be generalized and replicable, and local experiences or examples that come up in practice. Because of the need to interpret design-principles, they are not as readily falsifiable as scientific laws. The principles are generated inductively from prior examples of success and are subject to refinement over time as others try to adapt them to their own experiences.”, Bell, Hoadley et Linn, 2004, p. 83.

statistique est représentative des nouvelles réalités démographiques et reflète l'apport important de l'immigration à la population actuelle. Accueillant une moyenne annuelle de 34 000 immigrants au cours des 10 dernières années, la population de la grande région métropolitaine est composée à 21% d'individus issus de l'immigration récente.

Les communautés de nouveaux arrivants récents proviennent majoritairement de l'Algérie, du Maroc et d'Haïti. Montréal abrite de nombreuses communautés culturelles établies depuis plus de 2 générations. On compte entre autres parmi celles-ci les communautés italienne, haïtienne, grecque et chinoise. Divisée en 19 arrondissements et 15 villes, l'île de Montréal présente des disparités socioéconomiques notables entre les différents milieux. De manière générale, certains arrondissements sont nettement plus favorisés au niveau du revenu et de la santé tandis que d'autres affichent des indices de défavorisation plus marqués. Nos travaux se sont déroulés dans un arrondissement qui présente des données en deçà de la moyenne montréalaise en ce qui concerne le revenu familial annuel moyen. À ce sujet, il est classé 29^e sur les 34 villes et arrondissements (Ville de Montréal, 2014b).

Réalités du système scolaire au Québec et à Montréal

Si nous avons abordé les statistiques sur les revenus par villes et arrondissements dans les derniers paragraphes, c'est qu'ils nous aideront à obtenir un meilleur portrait des réalités du système scolaire sur l'île de Montréal. Même si la province de Québec est souvent associée dans l'opinion populaire à un milieu où les avantages sociaux sont plus nombreux et où les coûts reliés aux études supérieures peuvent être moindres que dans les autres provinces canadiennes et qu'aux États-Unis, la réalité montre une situation où l'école publique québécoise est en perte de vitesse par rapport à l'école privée qui gagne du terrain d'année en année, et ce, de manière plus marquée à Montréal et à Québec.

Un récent rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (2016) sur l'état et les besoins de l'éducation émet des mises en garde claire en ce qui concerne les inégalités qui minent les chances offertes aux différents élèves montréalais. À la lecture de ce rapport, on constate que tous les élèves ne disposent pas de chances égales et que c'est le milieu socioéconomique duquel ils proviennent qui représentera le meilleur indice de réussite et d'accès aux études supérieures. Fait pertinent à mentionner ici est que le Gouvernement du Québec finance les établissements privés

jusqu'à 75% de leur budget de fonctionnement, ce qui est unique au Canada si nous comparons la situation avec la province de l'Ontario qui n'accorde aucun financement aux établissements éducatifs privés. Actuellement à Montréal, 39% des élèves du secondaire fréquentent une école privée et 72% de ce nombre provient d'un milieu socioéconomique favorisé. Depuis 2000, une tendance se maintient, le nombre d'élèves s'inscrivant au privé est en hausse tandis que le nombre d'inscriptions au public est à la baisse. Cela entraîne des transformations à l'environnement social plus général et des écarts se creusent entre les différents milieux de la métropole.

La hausse du taux de fréquentation des établissements éducatifs privés a entraîné des formes de concurrence entre le public et le privé et cette concurrence est source d'inégalités sociales. Elle provoque des tendances à l'intérieur du réseau public qui sont défavorables et qui nuisent à l'efficacité scolaire des élèves qui fréquentent les écoles régulières. Pour compétitionner avec les écoles privées, les écoles publiques développent des programmes à vocations particulières dans lesquels sont réunis les élèves les plus performants et ceux qui bénéficient d'un suivi parental étroit. Les établissements réguliers se voient ainsi délaissés par des élèves qui prennent la direction du privé d'une part et d'une autre part des élèves qui prennent le chemin des écoles à vocations particulières. Les écoles régulières deviennent ainsi des établissements où sont concentrés les élèves à risque ou les plus vulnérables qui n'auront pas eu d'autres opportunités.

Le programme de formation de l'école québécoise

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation du gouvernement provincial entamait de vastes consultations publiques dans le but de renouveler le système scolaire. Ces consultations ont engendré un énoncé des politiques éducatives qui a guidé les auteurs d'un programme de réforme qui allait suivre. Implanté dans la majorité des écoles publiques et privées de la province au début des années 2000, le *Programme de formation pour le XXI^e siècle* du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a été conçu et produit comme « un projet éducatif collectif auquel plus de 500 personnes ont participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires » (Gouvernement du Québec et MELS, 2007, Chapitre 1, p. 2).

Ce programme de formation affirme la triple mission de l'école, soit celle de « qualifier dans un monde en changement, d'instruire dans un monde du savoir et de socialiser dans un monde

pluraliste » (Chapitre 1, p. 5). Cette mission « fournit une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives » (Chapitre 1, p. 7) et est traduite par les trois visées du programme de formation que sont « la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action » (Chapitre 1, p. 7). Ces visées constituent les fondements du programme, « elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation et actualisées grâce aux compétences transversales et disciplinaires » (Chapitre 1, p. 7). Ces fondements illustrent la dimension intégrée du curriculum québécois, un curriculum où les domaines généraux de formation comme les *médias*, le *vivre ensemble et la citoyenneté* ou la *santé et le bien-être* constituent des trames de fonds aux savoirs disciplinaires des langues, des mathématiques des sciences ou de toutes autres disciplines. Nous retrouvons ensuite les quatre grandes orientations du programme sur lesquelles doivent se fonder les interventions éducatives. Notons ici que ce sont ces orientations qui ont entraîné les changements les plus importants au niveau des pratiques des intervenants de terrain. On trouve parmi ces quatre orientations : l'approche par compétences, le décloisonnement de la formation, l'évaluation au service des apprentissages et la réussite pour tous.

Les importants problèmes de décrochage ainsi que la pauvreté des résultats scolaires des générations d'élèves des années 80-90 (Gouvernement du Québec et Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) ont, en partie, motivé certains des changements apportés par cette réforme. C'est avec l'objectif affirmé de contextualiser les apprentissages qu'un virage vers l'approche par compétence est effectué. D'inspiration pragmatique, cette approche vise à développer chez l'individu la capacité à affronter les situations complexes et changeantes de la vie réelle. L'individu doit être en mesure de réfléchir par lui-même aux actions qui s'imposent et de les mettre en pratique de manière efficace. On souligne le rapport d'interdépendance qui existe entre compétences et connaissances. La compétence est nécessaire à l'acquisition de la connaissance et les divers types de connaissances permettent à l'individu de développer de multiples compétences. Le rôle de l'enseignant est évidemment défini en grande partie par cette posture face à l'apprentissage. Ce dernier hérite de la responsabilité à entretenir un milieu d'apprentissage dans lequel l'élève sera en mesure d'accéder à diverses connaissances de manière à pouvoir réfléchir aux processus internes qui s'opèrent en lui dans la construction de nouvelles compétences. L'enseignant est perçu ici comme étant un médiateur entre l'élève et les savoirs.

La culture à l'école

Le renouvellement des politiques éducatives fut aussi l'occasion de reconcevoir le rôle de la culture au sein du curriculum de la formation générale. Le rapport *Réaffirmer l'école* (Inchauspé *et al.*, 1997) se referait à des observations du Conseil supérieur de l'Éducation³⁴ pour souligner qu'en matière de culture, le curriculum souffrait de lacunes importantes. Pour les auteurs de ce rapport, le rôle de la culture à l'école ne se résume pas en termes de quantité de contenus dits culturels ou en nombre de cours accordés aux disciplines dont l'objet d'apprentissage principal est un contenu de nature culturelle. Le rapport explique : « C'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle » (Inchauspé *et al.*, 1997, p. 24). Parmi les 6 conditions de réalisation de la mission de l'école mentionnées dans ce rapport, on en trouve une qui souligne le besoin de rehausser le niveau culturel des programmes d'études. Cette condition peut être remplie par trois moyens : 1) en favorisant une approche culturelle de l'enseignement 2) en intégrant davantage la dimension culturelle à chacune des disciplines, et 3) en réservant une meilleure place aux disciplines plus naturellement porteuses de culture. Une approche culturelle de l'enseignement des arts implique de mettre l'élève en contact avec les productions culturelles importantes de chaque discipline. Par exemple, dans le domaine de l'art plastique, cela signifierait d'accorder plus d'attention à l'appréciation et l'analyse des productions artistiques historiques et contemporaines importantes afin de permettre à l'élève de saisir « de nouvelles clés pour comprendre la réalité » (Gouvernement du Québec et Ministère de l'Éducation, 1997, p. 13). En ce qui concerne l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement, il s'agit « d'exploiter des repères culturels signifiants puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ... » (Gouvernement du Québec, 2003, p.15). Par repères culturels on entend ici « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (p. 7). Cet énoncé se base sur une conception bidimensionnelle de la culture au sens où le terme est entendu à la fois comme objet et comme rapport social. Le concept de repères

34 Instance gouvernementale provinciale fondée dans les années soixante ayant le mandat de s'assurer que les lois sur l'instruction publique sont appliquées et respectées. Le Conseil est tenu de produire à l'Assemblée nationale tous les deux ans un rapport dans lequel il fait état du système d'éducation et où il identifie ses besoins. (<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Organisation/index.html>)

culturels du ministère fait donc référence à un large éventail de phénomènes pouvant être rattachés à une culture générale ou particulière : des événements historiques, des productions humaines, des artefacts issus de groupes ou d'époques données, etc. Finalement, lorsqu'on évoque la place faite aux disciplines « naturellement porteuses de culture » (p.12), on évoque la structure du curriculum de formation dans laquelle sera prédominante cette idée d'un monde de représentations humaines, d'un monde en constante construction où cohabitent une multitude de cultures différentes, des cultures scientifiques, technologiques, langagières, mathématiques, artistiques et ainsi de suite. On trie ainsi de manière prioritaire les disciplines selon l'espace qu'ils occuperont au sein du curriculum de formation.

Cette intention de rehaussement du niveau culturel s'est manifestée bien évidemment à même la structure du programme à travers les trois voies décrites précédemment, mais elle s'est aussi manifestée à travers l'implantation de ressources et de mesures incitatives mises en place pour soutenir les initiatives enseignantes. Le programme *La culture à l'école*³⁵ vise entre autres à fournir aux intervenants des milieux scolaires des opportunités de collaboration avec les acteurs des milieux culturels. Nous retrouvons sous la bannière de ce programme ministériel une pléiade de mesures avec lesquelles les administrateurs et les enseignants du domaine des arts des écoles québécoises sont souvent familiers. Qu'il s'agisse du mois de la culture, du programme artistes à l'école, du répertoire de ressources culture-éducation ou des prix Essor, toutes ces initiatives ont pour objectif de soutenir le volet culturel de la mission de l'école.

Les arts plastiques et médiatiques dans le programme de formation générale

La présentation du domaine des arts s'ouvre avec une référence au concept des intelligences multiples d'Howard Gardner (Gardner, 1983) en soulignant que c'est dans « la nature » de l'art que de solliciter diverses formes d'intelligences chez les élèves. Il s'agirait donc d'un moyen unique et tout indiqué pour « appréhender le réel » le comprendre, l'interpréter, mais aussi pour le traduire dans l'acte de création ou de lecture en langage symbolisé (Gouvernement du Québec et MELS, 2007, Chapitre 8, p. 3). La contribution du domaine à la formation générale réside en sa capacité à solliciter à la fois la sensibilité et la rationalité de l'élève. Dans l'appréciation comme

35 Un partenariat entre le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le ministère de la Culture et de la Communication ayant pour objectif de promouvoir les activités à vocation culturelle dans le système éducatif (<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>)

dans la production, l'art est à la fois expérience et conceptualisation. Ces caractéristiques lui permettent de soutenir l'élève face aux visées du programme. Ainsi, c'est par le développement du pouvoir d'action qu'implique la création artistique que l'élève structure son identité et qu'il construit sa vision du monde (Chapitre 8, p. 8).

Le rôle de l'enseignement des arts est de participer activement au « développement global » de l'apprenant et au « rehaussement de sa culture » (Chapitre 8, p. 6). En plus de fournir des opportunités aux jeunes à faire preuve de jugement critique, les questions relatives à l'esthétique, tant du point de vue philosophique qu'appliqué, relève de la compétence du domaine. Le programme fait mention d'une culture de l'image en évoquant l'environnement actuel : « la culture d'aujourd'hui est marquée par l'omniprésence de l'image [...] les arts plastiques y jouent un rôle primordial sur le plan social, économique et artistique » (Chapitre 8, p. 1). Il revient donc à l'enseignement des arts « d'alphabétiser » les jeunes au niveau visuel.

Dans l'optique du domaine des arts du programme, les médias numériques, qu'on nomme ici le multimédia, sont perçus comme un nouveau « champ de création » (Chapitre 8, p. 2). Le programme souligne l'aspect séduisant des arts médiatiques pour les adolescents, car ceux-ci seraient familiers avec ces nouvelles formes d'expression. Le multimédia est intégré à la grille disciplinaire des arts de deux façons. La première option est celle où il est intégré de manière informelle aux cours des quatre disciplines artistiques obligatoires que sont la danse, la musique, l'art dramatique et les arts plastiques. La deuxième option est celle où un cours spécialisé est implanté par l'établissement dans son offre de cours optionnels. Dans cette situation, le cours se nommera par exemple danse et multimédia, arts plastiques et multimédias, etc. En 2016-2017, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire³⁶ indique que 7% du temps de la grille horaire hebdomadaire est alloué aux cours d'arts obligatoires tandis que les profils de formation optionnelle peuvent aller jusqu'à au-delà de 30% du temps de la grille horaire des élèves du deuxième cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2017).

36 Document officiel régissant, entre autres, la proportion du temps de formation pour chaque discipline du programme. Le respect et l'observation des indications du Régime semblent être relatifs selon les différents milieux scolaires comme le souligne un article du Devoir (<http://www.ledevoir.com/societe/education/495450/a-quoi-sert-le-regime-pedagogique>).

L'espace de l'enseignement de l'art

Lorsqu'il est question de la pratique artistique en contexte scolaire, les auteurs du programme soulignent l'importance du « climat pédagogique » dans lequel sont réunis les élèves (Gouvernement du Québec et MELS, 2007, Chapitre 8, p. 3). À ce sujet, on indique que la classe d'arts plastiques se doit d'être un lieu dynamique, stimulant la créativité, un lieu où règne le respect et l'entraide dans lequel l'élève peut se sentir en sécurité et en confiance, un lieu où il sera encouragé à explorer et où il se sentira assez à l'aise à prendre des risques dans sa démarche de création et d'appréciation artistique. Réunissant une multitude de ressources physiques, virtuelles et techniques, connectant la classe à d'autres environnements et réseaux artistiques, culturels et informationnels, l'espace de l'enseignement des arts doit réunir les conditions qui pourront permettre à l'élève d'explorer les différentes perspectives techniques et conceptuelles ouvertes par sa démarche de création personnelle et par sa démarche d'engagement collectif. De telles prescriptions concernent autant l'aménagement de l'espace physique de la classe que la gestion de sa dimension sociale. La qualité de l'environnement éducatif dépend directement de l'enseignant. Le programme indique à ce sujet que celui-ci est « tour à tour guide, expert et animateur » (Chapitre 8, p. 6). Cela signifie qu'il doit premièrement avoir développé une expertise disciplinaire particulière. Il doit ensuite se montrer connaissant quant aux phases du développement artistique et esthétique des adolescents. Finalement, il doit aussi et surtout être conscient de la dimension socioaffective des processus de création et d'appréciation artistique chez les jeunes.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation du domaine des arts

Comme chacune des disciplines du programme de formation de l'école québécoise, le domaine des arts doit être « compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens dynamiques avec l'ensemble des autres éléments de ce programme, soit les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines » (Chapitre 8, p. 4). Cela signifie que les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) conduites en classe avec les élèves doivent premièrement se baser sur un des grands domaines généraux de formation. Une SAÉ en arts pourrait donc se baser sur un axe de développement du domaine Vivre ensemble et citoyenneté. Ainsi les cours de cette SAÉ se pencheraient par exemple sur la « Valorisation des

règles de vie en société et des institutions démocratiques » par le biais d'activités proposant des formes de « réflexion critique sur diverses idéologies et formes d'organisations politiques » (Chapitre 2, p. 14). Dans un deuxième temps, c'est l'exploitation des compétences transversales de l'élève qui doivent être prises en compte. Par le biais des activités d'apprentissage et d'évaluation, l'élève doit pouvoir prendre conscience et améliorer ses compétences organisationnelles et méthodologiques, ses compétences à exprimer des idées ou bien ses compétences à faire preuve de créativité (Chapitre 3, p. 2). Troisièmement, ces SAÉ doivent aussi représenter des occasions de rapports interdisciplinaires entre les différents cours suivis par l'élève. À ce sujet, les différents types de connaissances développées dans le cadre d'une SAÉ, par exemple des savoirs au sujet de la propriété des matériaux expérimentés dans l'atelier d'arts plastiques peuvent être visités d'un point de vue théorique dans les classes de sciences et technologies.

Les compétences disciplinaires propres au domaine des arts plastiques et médiatiques se basent sur le concept d'image et se comptent au nombre de trois. Le concept d'image est ici pris au sens large où toutes formes de manifestations artistiques dont on peut vivre l'expérience est considérées comme une image. En d'autres termes, nous parlons ici d'une représentation, et plus particulièrement d'une représentation artistique. Pour l'élève, il s'agit de développer sa compétence à 1) créer des images personnelles 2) créer des images médiatiques et à 3) apprécier des images (Chapitre 8, p. 2). La dernière compétence nommée ici, celle de l'appréciation est omniprésente dans toutes situations d'apprentissage et d'évaluation, car le concept d'appréciation de contenus formels ou conceptuels est présenté comme étant inévitable et essentiel à l'acte de création d'une représentation. Ce qui varie, c'est l'objectif derrière l'acte de création. Est-ce que l'élève crée une image personnelle ou une image médiatique? La différence porte sur l'intention de création. S'agit-il d'un acte de création qui relève de la recherche intérieure ou de l'expérimentation libre d'une démarche individuelle? L'image artistique est-elle créée en suivant un impératif d'expression qui n'est pas nécessairement destiné à être présenté au regard extérieur? Si tel est le cas, nous parlons d'une image artistique personnelle. L'image médiatique, pour sa part, fait référence à une intention de création plus clairement définie où l'objectif est la communication d'un message à un public donné. On met le langage artistique au service de la communication d'un message pouvant être extérieur à l'auteur. D'un côté il s'agit de soutenir

l'élève qui personnalise son utilisation des langages artistiques. D'un autre côté, c'est l'utilisation de codes visuels en considération de la culture des destinataires du message qui entre en ligne de compte. Le programme présente ces deux avenues comme des approches distinctes de la représentation, mais insiste comme ailleurs, sur l'interactivité et la complémentarité des objectifs des trois compétences.

Sollicitation des participants à l'étude

C'est par le biais de la présentation du projet à des professionnels et administrateurs en poste au niveau des ressources éducatives pour le domaine des arts et des technologies dans deux commissions scolaires montréalaises que nous avons entamé notre recherche d'un enseignant en art collaborateur au projet. En présentant une proposition de travail clairement détaillée et définie en termes pratiques à un conseiller pédagogique du domaine des arts, nous avons indirectement contacté l'ensemble de son réseau professionnel enseignant. Nous avons contacté et effectué ces présentations auprès de deux commissions scolaires distinctes. À la suite de ces présentations, cinq enseignants ont manifesté le désir de nous rencontrer afin de discuter des détails de notre proposition de recherche-enseignement. Deux enseignants intéressés d'une commission scolaire furent rencontrés individuellement dans leur classe et trois autres enseignants de la seconde commission scolaire furent rencontrés en groupe afin que soient abordés les détails de la proposition de ce projet de recherche et d'enseignement et les manières de l'implanter concrètement dans les classes des enseignants intéressés.

Les sujets abordés lors de ces rencontres furent :

- Les objectifs de la recherche et l'approche pédagogique
- La nature des données et les procédures de collecte
- La situation d'apprentissage proposée
- Le thème de cette situation d'apprentissage
- Les détails de l'utilisation des technologies mobiles
- Les détails de l'utilisation d'une plateforme en réseaux sociaux mobiles
- Le calendrier de réalisation
- Les aspects de la population étudiante visée

- Les défis pédagogiques du contexte de l'enseignant rencontré
- Les intérêts de développement pédagogique de l'enseignant
- La complémentarité des objectifs du projet avec les réalités contextuelles
- L'adaptabilité du projet aux réalités contextuelles
- L'adaptabilité aux intérêts pédagogiques de l'enseignant

Durant ces rencontres de sollicitation, j'ai insisté sur le caractère ouvert et perméable du projet au niveau de l'approche pédagogique et de l'objet d'apprentissage. Au niveau des invariants de la proposition, il était établi que les objectifs touchant la motivation et la réussite scolaire des élèves demeuraient des préoccupations de fond, peu importaient les sujets abordés dans le cadre des activités. Suivant les principes méthodologiques explicités plus haut, la recherche s'entame dès le moment où des objectifs communs de développement et d'enseignement sont établis. Les chercheurs-instructeurs impliqués sur le terrain font des propositions d'interventions et maintiennent une posture en soutien à l'enseignant collaborateur qui réoriente constamment les efforts de développement vers l'amélioration et le succès de ses interventions pédagogiques auprès du groupe. Les enseignants collaborateurs potentiels étaient informés lors de ces rencontres de cette posture particulière du chercheur-enseignant qui serait amené à collaborer directement avec eux en classe pour la livraison d'une situation d'apprentissage à deux reprises durant l'année scolaire. Les détails quant à la collecte des données furent aussi abordés durant ces échanges. J'ai présenté mes procédures de recherche, procédures qui impliquent des entretiens individuels avec les élèves, enseignants et administrateurs participants, la tenue d'au moins un entretien collectif focalisé avec les élèves, l'enregistrement systématique des productions médiatiques et textuelles partagées sur l'application en réseau social mobile ainsi que la récupération du matériel didactique développé durant le projet. L'accessibilité aux technologies présentes dans l'école et les besoins supplémentaires à couvrir ont aussi représenté un élément important de ces rencontres. Les contraintes de calendrier figurent parmi les derniers éléments abordés. En termes de nombre de cours alloués au projet, quelle était la durée approximative du projet dans le calendrier scolaire des enseignants collaborateurs potentiel? Comment envisageaient-ils l'intégration du projet dans leur calendrier scolaire annuel et comment se dessinait le calendrier des rencontres préparatoires?

Lorsque ces secondes présentations ont été complétées, j'ai procédé à l'analyse des aspects de chacun des sites. Mes objectifs étant de bénéficier d'un site qui serait neutre, représentatif des réalités contextuelles des écoles publiques montréalaises et offrant le programme régulier en art à des élèves de deuxième cycle, j'ai éliminé d'office les trois sites de la deuxième commission scolaire rencontrée, car ces derniers présentaient des programmes à vocation particulière, des écoles à petit nombre d'élèves favorisés et des classes peu ou pas reliées à l'enseignement des arts numériques. Dans les deux sites potentiels issus de la première commission scolaire, une seule proposait des classes de deuxième cycle du secondaire, c'est donc ce qui a motivé mon choix à entamer la collaboration avec ce dernier site. Il est à noter que ce sont ces conditions qui ont orienté ma décision, car parmi les cinq enseignants et administrateurs rencontrés, quatre d'entre eux ont exprimé un intérêt réel à collaborer avec nous dans le cadre de ce projet de recherche.

Le site de la recherche

Une école publique montréalaise

Les travaux de terrain se sont déroulés dans une école publique de la ville de Montréal accueillant plus de 500 élèves de secondaire 1 à secondaire 5. Tous les élèves de l'établissement évoluent dans un même bâtiment et aucune aile ou pavillon ne divisent les cycles ou secteurs de formation. Les élèves portent un uniforme. Offrant le programme de formation régulier, l'école dispose de volets enrichis pour les élèves performants, d'un programme de concentration sport ainsi que d'une variété d'options décloisonnées dans lesquelles les disciplines artistiques figurent pour les élèves de deuxième cycle. L'établissement possède un statut spécial de cyberécole, ce qui signifie qu'une pléiade de ressources informatiques sont mises à la disposition des élèves et des éducateurs pour le soutien, l'exploration et la création dans les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Population étudiante

La population étudiante de l'établissement est à l'image du tableau démographique montréalais. La majorité des élèves est de langue maternelle française et peut s'exprimer en anglais. Une proportion importante des élèves est issue de l'immigration de deuxième génération et parle parfois une troisième langue à la maison. Comme le profil régulier de l'école en témoigne, on trouve peu d'élèves à risque ou en situation de difficulté dans les classes de secondaire 5 où les

travaux de cette étude se sont déroulés. La totalité des jeunes ayant participé au projet était des finissants qui prenaient le chemin de la formation postsecondaire dans l'année suivante. Certains garçons faisaient partie des équipes sportives de l'établissement (hockey, basketball) tandis que d'autres, garçons et filles, étaient impliqués dans les projets parascolaires en lien avec le domaine des arts (pièces de théâtre, réalisation d'un court-métrage).

Politiques d'utilisation des technologies de l'information et de la communication

La politique d'utilisation des technologies de l'information et de la communication de la commission scolaire dans laquelle s'est déroulée la recherche est en cohérence avec la posture pédagogique de cette étude. Dans un document officiel qui porte sur les politiques d'intégration des nouvelles technologies dans le contexte des écoles de la Commission scolaire, on peut lire que les initiatives mettant à profit les nouvelles technologies numériques sont encouragées dans la mesure où elles visent à améliorer les enseignements et les apprentissages des élèves. Les concepts directeurs des énoncés de cette politique sont l'accessibilité des jeunes aux nouvelles technologies, l'accessibilité des écoles aux nouvelles technologies, l'amélioration des apprentissages par le biais de nouvelles méthodes induites par ces technologies et l'augmentation de la motivation étudiante. Nous comprendrons qu'aucune mention n'est faite des médias sociaux étant donné la date de publication de ces politiques. Nous n'observons donc pas d'interdictions à ce sujet dans l'établissement où se sont déroulés les travaux. L'école possède un profil sur l'application Facebook tandis que les participants nous rapportent interagir dans plusieurs contextes avec leurs collègues ou enseignants par le biais de cette plateforme particulière. Les enseignants et la direction reconnaissent l'aspect pratique de l'utilisation informelle de ces plateformes dans le cadre des activités de classe. Nous reviendrons sur ce sujet dans le cadre de la discussion des résultats, mais nous avons observé plusieurs situations où des groupes Facebook ou des fonctionnalités de partage Google sont mis à profit dans le déroulement des activités de classe. Ces types d'utilisation touchent surtout la coordination ou le partage d'information ou de documents. Ils représentent des canaux supplémentaires qui facilitent le transfert d'informations des enseignants vers les élèves ou entre les élèves.

Un enseignant spécialiste en arts plastiques et multimédias

Notre collaboration s'est entamée avec un enseignant spécialiste en arts plastiques et en

multimédia en poste dans une école où des cours d'arts plastiques et des cours d'arts plastiques et multimédias sont offerts en option aux élèves. Enseignant spécialiste de plus de dix ans d'expérience, ce professionnel enseigne chaque année à des groupes de secondaire 1 à secondaire 5. Nous avons collaboré avec lui dans le cadre d'un cours d'arts plastiques de secondaire 5. Impliqué dans diverses activités de perfectionnement professionnel et démontrant une connaissance approfondie des multiples programmes de soutien ministériel à l'enseignement des arts et des différentes initiatives externes en soutien et développement. Nous avons observé que cet enseignant démontrait une forte implication dans les réseaux professionnels disciplinaires et que ses activités de classe dans les différents groupes étaient souvent reliées à des programmes externes tels que des concours ou des événements visant à mettre en valeur les réalisations étudiantes et visant à élargir le type d'activités artistiques réalisées en classe. Le fait de collaborer avec des intervenants externes ne représentait donc pas une situation nouvelle pour cet enseignant.

Une classe d'arts plastiques dans une école technologique

Nos travaux de terrain ont été réalisés auprès d'un groupe optionnel de secondaire 5 en arts plastiques. Il est à noter que ces étudiants ne poursuivaient pas un profil de formation particulier axé sur les arts, ils disposaient donc de deux périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours, soit l'équivalent d'environ 1 période dans la classe d'art par semaine. Nous comprendrons que les élèves qui ont un intérêt prononcé pour les cours d'arts se situent dans les classes d'arts plastiques et multimédias qui ont une fréquence plus élevée par semaine que le cours optionnel unique qui partage le temps des options avec d'autres disciplines auxquelles les élèves peuvent s'inscrire. Le niveau d'intérêt envers la discipline des arts plastiques est moyen pour l'ensemble du groupe et différent pour chacun des élèves. Conscient de cette situation, l'enseignant collaborateur favorise les initiatives qui seront motivantes pour les élèves et qui permettront d'intégrer de nouvelles approches, techniques, contextes et médias. Le présent projet de recherche représentait une occasion de mettre les technologies et les réseaux sociaux à profit pour stimuler les élèves à exprimer leur créativité autrement que dans les médiums traditionnels et dans le contexte de la classe d'arts plastiques.

Les élèves du groupe

Parmi les 28 élèves du groupe, 27 ont accepté volontairement de participer à l'étude. Nous comptons chez les participants 12 garçons et 15 filles. 6 élèves sont issus d'une minorité visible et un total de 11 élèves provient de l'immigration de première ou de deuxième génération. Ces derniers proviennent de familles d'origines maghrébine, antillaise, africaine, sud-américaine et asiatique. Aucun des élèves du groupe n'arbore de signes religieux apparents ou ne nécessite quelques formes d'accommodements religieux ou culturels. La totalité des élèves du groupe s'exprime et échange entre eux en français.

Les technologies en classe

Durant notre passage, la classe comprenait un ordinateur portable pour l'enseignant de même qu'un projecteur connecté à celui-ci. On ne retrouvait pas d'ordinateurs destinés aux élèves. Les élèves ne sont alloués en aucune circonstance à utiliser leur appareil mobile en classe. Ces appareils doivent être rangés en permanence pendant les cours et l'enseignant d'accueil observait cette règle de manière stricte. Ne disposant pas d'appareils numériques en classe, aucune plateforme d'apprentissage en ligne comme Moodle n'était utilisée dans le cadre du cours. L'ensemble des activités de création artistique se déroulait sur médiums physiques (dessin, peinture, collage, etc.) et le suivi des travaux se faisait en classe lors des cours et avec l'utilisation de l'agenda papier.

Sur le terrain

Proposition curriculaire

Du point de vue de la recherche, l'objectif principal de l'activité pédagogique était de travailler la photographie connectée à partir de thèmes et de suggestions et de baser les échanges d'images sur l'application Instagram. Le curriculum proposé était ainsi très proche du curriculum développé dans la toute première itération de cette recherche en 2012 dans un contexte parascolaire auprès d'une population étudiante de raccrocheurs de 16 à 20 ans. Il a été déterminé de fonctionner de la même manière, car la principale différence était ici que ce curriculum était implanté dans un contexte scolaire formel. Les activités se déroulaient pendant le cours d'arts plastiques. Il y avait des attentes de production de la part des élèves et l'enseignant collaborateur évaluait les travaux. Les thèmes et les suggestions photographiques découlaient du curriculum original, mais il s'agissait entièrement de nouveau matériel didactique. Un autre élément à mentionner ici est que

la précédente recherche utilisait Instagram à une époque où le logiciel n'était pas répandu au même point qu'il l'était en 2015-2016 au moment de cette recherche comme il le fut souligné dans le chapitre sur la problématique.

Le projet de 2012, les résultats de son analyse ainsi que les objectifs de la présente recherche furent donc présentés à l'enseignant collaborateur qui évalua les éléments qui étaient d'intérêt pour lui et ses élèves. Il fut déterminé que le projet serait réalisé de la même manière dans le contexte d'une de ses classes régulières d'arts plastiques de secondaire 5. Le projet serait exécuté à deux reprises, une première fois lors du semestre d'automne et une deuxième fois près de la fin de l'année scolaire.

L'objectif était de démarrer un groupe privé d'échange photographique avec les élèves de la classe sur un réseau social et de maintenir ce groupe pendant environ quatre semaines. La première phase serait destinée à jeter les bases du fonctionnement du projet tandis que la deuxième graviterait principalement autour d'une sortie. Les élèves auraient à produire une dizaine d'images lors de chaque phase. Les seules contraintes qui étaient imposées étaient de ne pas publier d'images au contenu incitant à la violence ou à la consommation de drogue ou d'alcool et de ne pas publier d'images sur lesquelles on pouvait reconnaître l'identité d'une personne ou d'eux-mêmes. Les participants étaient régulièrement invités à développer leur propre approche photographique si les directives ne les interpellaient pas. Le projet leur permettrait de développer des compétences techniques en manipulation de l'image numérique et en utilisation des versions mobiles de programmes de transformation des images. À travers l'interprétation de thèmes et de sujets photographiques (voir Annexes 1 et 2), ils seraient à même de développer leur interprétation d'enjeux de nature individuelle et sociale. Les échanges leur permettraient de développer un discours appréciatif critique sur les éléments formels et sémantiques du langage visuel. Finalement, l'objectif serait aussi d'évaluer comment l'utilisation d'une plateforme en médias sociaux populaires chez les jeunes peut être mise à profit en classe.

Thèmes et missions photographiques

Lorsque le groupe de travail était constitué, le principe de fonctionnement de base était le suivant. L'assistant de recherche publiait une image accompagnée d'un texte sur le fil de nouvelle du logiciel, cette image représentait un thème ou une suggestion photographique. Les participants

voyaient apparaître cette image sur le fil d'actualité. Ces publications représentaient les directives du projet. Les participants publiaient en retour des images qui témoignaient de leur interprétation de ces thèmes et de ces suggestions.

Les suggestions de sujets photographiques étaient appelées des missions. Par le titre et par ce que l'image publiée représentait, chaque mission suggérait un sujet photographique et une réflexion sémantique (voir Figure 4.1). Une esthétique particulière était entretenue par le respect de certaines règles graphiques (type de cadrage, saturation, vignette, police de texte, format, etc.), donc ces images étaient facilement reconnaissables par les participants comme les images qui leur proposaient des directives. Chacune des missions s'inscrivait dans le thème de la phase du projet et pouvaient être interprétée d'un point de vue conceptuel, ou littéralement du point de vue formel (voir Annexes 1 et 2). L'objectif visé ici était de faciliter au maximum la tâche des participants dans la recherche d'un sujet. Les participants moins familiers avec la photographie trouveraient des propositions simples et directes tandis que les élèves plus expérimentés seraient mis au défi et auraient l'occasion d'enrichir leur propre approche.



Figure 3.1. Instruction no. 7. Suggestion photographique.

Détails techniques de l'utilisation d'Instagram

Le seul matériel nécessaire pour le curriculum du projet est un appareil mobile permettant de prendre des images et pouvant installer l'application Instagram. La plupart des participants ont

utilisé leur propre appareil et 8 périphériques iPod touch ont été prêtés aux élèves qui en ont fait la demande.

Lors des activités en classe, les participants devaient se connecter individuellement au réseau de données de manière à pouvoir mettre à jour leurs contenus et visionner ceux de leurs pairs. Un terminal de connexion Internet mobile fut installé en classe lors des visites afin d'assurer une connexion fiable aux participants. Ces derniers étaient donc en mesure de se connecter au réseau de l'école et si celui-ci ne fonctionnait pas ou qu'il fonctionnait mal, ils pouvaient se connecter sur ce second réseau dédié.

Pseudonymes et groupe privé

Si les participants disposaient déjà d'un compte Instagram, il devait en créer un second qui serait destiné au projet. Ce compte ne dévoilerait pas leur identité par le biais de leur portrait ou de leur nom. En utilisant un pseudonyme, les participants ne dévoilaient pas leur identité au reste du groupe. L'enseignant collaborateur et moi-même étions informés de qui était derrière les pseudonymes, mais les participants n'avaient pas à le dévoiler autrement. Les participants pouvaient rejoindre le groupe en s'abonnant à mon compte ainsi qu'à celui d'une assistante de recherche et à ses abonnés. Lorsque les participants étaient connectés avec le reste du groupe, ils étaient invités à rendre leur profil privé. De cette manière, seuls les abonnés à leur compte pouvaient voir leurs contenus.

Mots clic et nom d'utilisateur

Les mots clic ont été utilisés à différentes étapes du projet. Je pouvais, lorsque je publiais un contenu, inscrire le nom de compte de chaque participant de manière à ce que ceux-ci reçoivent une notification qu'un contenu les mentionnant avait été publié. Ils pouvaient donc se rendre sur l'application et voir les nouvelles suggestions. Les mots clic ont aussi été utilisés pour différencier chacune de mes publications. En attribuant un tel code à chaque contenu, les participants pouvaient les retrouver facilement s'ils se perdaient dans l'espace virtuel. Ils pouvaient aussi les utiliser en les mentionnant dans leurs commentaires lorsqu'ils publiaient une image à ce sujet. De cette manière, l'enseignant collaborateur et moi-même étions en mesure de voir quelles réponses avait obtenues chacune de nos publications.

Particularités du curriculum de la première phase des travaux

L'objectif du premier curriculum était de démarrer une discussion visuelle entre les participants. Il fut spécifié que le thème et les suggestions étaient facultatifs et que les participants pouvaient développer leurs propres trajectoires formelles et conceptuelles. Les missions seraient donc publiées de manière régulière tout au long des quatre semaines du projet. Les participants devaient, à la demande de l'enseignant collaborateur produire un minimum de 15 photographies avant une date d'échéance. Cette phase ne comportait pas de sorties, la totalité des activités se déroulait en classe.

Particularités du curriculum de la deuxième phase des travaux

L'objectif principal du projet était ici pour chaque élève de produire une série d'images en lien avec le thème proposé. Plutôt que de concevoir les images photographiques de manière individuelle et segmentée comme des œuvres uniques, c'est la série photographique, et surtout l'esthétique d'ensemble qui constitua l'objectif principal de cette deuxième phase. L'essentiel des activités tourna autour de la sortie de groupe qui proposa une marche artistique dans un quartier riche en éléments culturels et artistiques au centre-ville de Montréal. Peu d'accent fut mis sur le travail en classe autre que le temps et la préparation accordés à la présentation du projet et à l'activité d'appréciation critique de groupe. Des échantillons d'images imprimées des participants leur ont été présentés au début de la phase 2 dans le but qu'ils puissent disposer d'un exemple concret de leur travail et dans le but d'entamer la réflexion sur l'exposition de leurs œuvres dans le hall d'entrée de l'école à la fin du projet.

Données de recherche

Collecte des données

Plusieurs types de données ont été recueillis durant les activités de terrain de cette recherche. Ces données partagent toutes le même objectif, celui de nous fournir le compte rendu le plus détaillé possible des interactions survenues durant le projet et de la perspective des principaux acteurs sur ces interactions. J'ai ainsi consigné le déroulement des événements reliés dans un carnet d'observation, j'ai documenté le site de recherche photographiquement, j'ai conduit des entretiens semi-dirigés auprès des élèves, enseignants et administrateurs participants, j'ai conservé des

copies du matériel didactique développé dans le cadre du projet, j'ai systématiquement enregistré la production visuelle et textuelle des élèves sur l'application de réseautage social utilisée et j'ai animé un focus-groupe à la suite des activités.

Journal de recherche

Je me suis servi du journal de recherche à deux fins. Premièrement comme d'un cahier de bord où j'ai noté systématiquement le déroulement et la préparation des activités de classe. Deuxièmement comme d'un cahier de réflexion critique dans lequel je notais des observations subjectives sur les phénomènes étudiés. Donc en ce qui concerne le premier usage du journal, j'ai consigné les éléments qui ont nécessité des réflexions et des échanges ainsi que les éléments que je jugeais représentatifs des différentes étapes de réalisation du projet. Les enjeux contextuels et généraux ont aussi été consignés dès le début du processus de sollicitation des collaborateurs des milieux de pratique jusqu'à la toute fin des travaux sur le terrain. La méthodologie de la recherche design a orienté la direction de mon attention, j'étais donc constamment à la recherche, par mes observations et mes réflexions, des éléments de développement ou d'intervention qui pourraient être améliorés ou transformés afin que soient atteints les objectifs qui ont été déterminés par les besoins de la population du milieu. En rédigeant un compte-rendu écrit rigoureux du déroulement des activités de classe et des interactions entre les différents acteurs impliqués dans les échanges, je dessinais une forme de carte temporelle de la progression des événements. Ceci nous a été utile par la suite lorsque nous sommes revenus dans les phases d'analyses sur nos objets d'étude qui sont les phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement médiatisés par les réseaux sociaux mobiles basés sur l'image et le rôle de l'affect individuel et collectif dans le développement d'un sentiment d'engagement au sein du groupe. Ces comptes rendus représentent aussi un outil concret qui a été utilisé avec l'enseignant collaborateur dans nos travaux de développement et de préparation de cours. En revenant constamment sur l'efficacité des méthodes employées, sur le déroulement du cours, sur les pièces documentaires et sur les éléments techniques présentés, nous avons pu parfaire nos interventions et nos propositions aux élèves. Lors des entrevues de conclusion de chacune des deux phases de travail de terrain, le journal fut ainsi utilisé comme outil de référence lors des retours sur les détails du déroulement des activités de classe.

Toujours en suivant les principes de la recherche design, le journal fut utilisé dans un deuxième

temps comme d'un outil d'analyse critique où étaient indirectement reliés les éléments théoriques et les réalités contextuelles des interactions sur le site de la recherche. Ainsi, je pouvais mettre en relief les principes théoriques formulés par les auteurs cités dans le deuxième chapitre de ce document en les juxtaposant et les superposant à mes observations et mes analyses des situations ayant eu cours sur le terrain. Ces éléments d'écriture représentent une forme d'analyse préliminaire où certaines perspectives de réflexion et de discussion sont énoncées. Ces écrits représentent concrètement la zone de tension entre théorie et pratique.

Données des entretiens semi-dirigés

La recherche compte un total de 50 entretiens semi-dirigés. 44 ont été conduits auprès d'élèves participants, 4 auprès de l'enseignant collaborateur et 2 auprès du directeur de l'école. Les entretiens se déroulaient au début et à la suite des phases de travail de terrain. Il y avait donc un entretien d'introduction et un de conclusion pour chacune des deux phases de travail. Les différents questionnaires utilisés pour les élèves et l'enseignant figurent en annexes (Annexes 3, 4, 5 et 6). Chaque entrevue était individuelle et se déroulait dans un local où étaient réunis les bureaux de différents services aux étudiants. J'ai été en mesure d'utiliser ces bureaux lorsque leurs occupants étaient absents. Dans le cas contraire, les entretiens étaient conduits dans une petite salle commune adjacente qui procurait un calme et un retrait suffisant. D'une durée approximative de 30 minutes, les entretiens avec les élèves étaient conduits durant l'heure de pause du diner ou à la fin des classes. Chaque entretien était précédé d'une période de deux minutes où j'informais l'élève des objectifs de la recherche, de la nature anonyme et confidentielle de cette entrevue, du fait que ses réponses ne pouvaient en rien influencer l'évaluation de ses apprentissages ou les dispositions de l'enseignant collaborateur à son égard et de son droit de ne répondre qu'aux questions qui lui convenaient. De plus, j'encourageais l'élève à faire preuve de sincérité même si cela pouvait signifier des commentaires négatifs à l'égard du projet ou de ses intervenants. Durant l'entretien, l'élève était libre de développer sur les aspects qu'il jugeait en lien avec les questions qui lui ont été posées. Un appareil mobile était à la disposition de l'élève afin de pouvoir visionner les contenus dont il pouvait être question pendant les échanges. L'audio des conversations était enregistré et chaque entrevue a ensuite été transcrite par une dactylographe professionnelle. La totalité des entretiens est rassemblée dans un classeur spécial

sauvegardé en format PDF et utilisé pour le codage.

Données numériques

Suivent les données médiatiques qui sont constituées des productions photographiques, textuelles et quelquefois vidéographiques des participants et des intervenants de la recherche. Le projet de classe proposé aux élèves se résumait à l'appréciation, à la production et au partage de messages photographiques et textuels sur un réseau social mobile ainsi qu'à des échanges en classe lors de discussion de groupe. Tous les contenus qui ont été générés par les élèves, leur enseignant et moi-même le chercheur instructeur ont été systématiquement enregistrés sur une base de données numérique. Cet outil d'indexation nous a permis de classer les photographies et les commentaires qui les accompagnaient en indiquant la date de mise en ligne, le pseudonyme de l'auteur ainsi que les marques et commentaires d'appréciation des autres participants pour chaque document versé à cette base de données. Deux index ont été donc créés, un pour chacune des deux phases de la recherche.

Nous avons utilisé la version Premium du logiciel Evernote (evernote.com) pour créer cette base de données. Installé sur un ordinateur personnel comme une application autonome, le logiciel est synchronisé aux serveurs sécurisés de la compagnie, ce qui permet le partage et la consultation des données à distance par une équipe de collaborateurs. En procédant par l'installation du logiciel sur un périphérique informatique et par la création d'un profil d'utilisateur protégé à l'aide d'un mot de passe, tous les chercheurs du projet peuvent avoir accès aux données du projet. Dans le langage d'Evernote, un document que l'on verse sur le système se nomme une note et les notes sont compilées dans des carnets. Dans le cas présent, nos deux phases de travail de terrain ont généré deux carnets. Chaque note est constituée d'une sauvegarde en format JPEG de l'image publiée par le participant accompagné d'une capture d'écran sur laquelle on peut voir l'aspect de la publication telle qu'elle est apparue sur Instagram au moment de son partage.

Chaque note se voit attribuer un nom et un numéro de série et les informations suivantes sont annexées à l'image :

- date de son partage
- nom de l'auteur

- éléments textuels accompagnant le partage de l'image
- données de géolocalisation
- commentaires des autres participants

Les données de géolocalisation indiquant un lieu en rapport avec l'image étant disponible sur le réseau social que nous avons utilisé avec les participants, nous avons aussi compilé cette information lorsqu'elle était disponible pour l'inclure dans la note sur l'image.

Cette méthode d'organisation des données visuelles et textuelles et l'interface de navigation du logiciel Evernote nous permet de nous rapprocher au maximum de l'expérience de visionnement et de consultation de ces contenus tels qu'ils furent originalement affichés dans le contexte du déroulement des activités de classe. Les images sont classées dans le même ordre avec lequel elles se sont succédé durant les échanges en classe. La capture d'écran nous permet aussi de visualiser comment cette image est apparue lorsqu'elle était consultée sur l'application Instagram sur un périphérique mobile. Nous avons cherché à nous rapprocher au maximum du contexte virtuel original dans lequel ces échanges ont eu lieu. Cette base de données a été assemblée et organisée par une auxiliaire de recherche qui avait la tâche de relier l'application en réseau social mobile utilisée avec les élèves et la base de données utilisée par les chercheurs. En disposant d'un profil de participant connecté au groupe sur Instagram, l'auxiliaire de recherche avait un accès en temps réels à tous les contenus qui étaient partagés dans le cadre du projet. Chaque publication, qu'elles proviennent d'un élève, de l'enseignant, ou du chercheur instructeur était ainsi automatiquement et manuellement versée à la base de données. Cette auxiliaire avait aussi la tâche de vérifier que les contenus qui étaient automatiquement versés dans les carnets correspondaient à ceux qui avaient été partagés par les participants sur Instagram. Nombre de données ne pouvaient être versés de manière automatique, c'était aussi sa responsabilité que de générer les captures d'écran et d'entrer manuellement les informations textuelles en lien avec chacune des notes.

Première responsable du système gérant la base donnée visuelle, cette auxiliaire de recherche procédait aussi aux premières étapes du codage de ces données. En utilisant un système par mots-clés visant à la création de différentes catégories dans les étapes d'analyses, certains mots-clés ont

été attribués aux notes des carnets par l'auxiliaire dès le moment de leur création. Ces mots-clés sont en partie des répétitions d'information figurant dans la note elle-même, mais on y retrouve aussi de nouvelles données comme le sujet photographique, le thème et les répétitions. Ces informations constituent en effet une première étape de codage par le fait qu'elles contextualisent la production de l'élève d'un point de vue autre que factuel pour dévoiler des éléments de prime abord non perceptible pour le regard extérieur, mais qui nous renseigne sur certains éléments conceptuels du processus de création de l'image.

Entretien collectif focalisé

L'entretien collectif focalisé, ou « focus group », a été utilisé à une reprise avec un groupe de 12 élèves participants à la toute fin des travaux de terrain dans le but d'obtenir une source de réflexion collective enregistrée et transcrite. Sa fonction pour la présente recherche fut « d'accéder aux perceptions d'une population spécifique sur un sujet donné sans a priori; favoriser l'expression libre des personnes concernées en leur accordant le droit de parole auquel elles ont droit; capter les attentes ou les besoins d'une population spécifiques » (Boutin, 2007. p. 22). En revenant sur les sujets principaux abordés en classe et lors des entretiens individuels, en nous assurant que tous les participants puissent s'exprimer dans le cadre d'un échange entre pairs, en questionnant l'efficacité de nos méthodes et en revenant une fois de plus sur la nature de leurs besoins en contexte scolaire, nous avons résumé en groupe un entendement collectif du projet auquel tous avaient pris part. Parmi les nombreux avantages de cette méthode de collecte de données, plusieurs ont retenu notre attention. D'abord, le caractère informel d'un tel type d'échange favorise l'inhibition et encourage l'expression d'idées ou de sentiments qui pourraient être retenus dans d'autres contextes (Boutin, 2007). Ensuite, nous avons pu vérifier les compréhensions individuelles et partagées de nos questions centrales. En encourageant un droit égal de parole et l'expression d'opinions diverses, les idées les plus communes que nous avons observées par rapport aux différents aspects de la recherche ont pu être mises à l'épreuve. Cet entretien collectif est venu en quelque sorte mettre au défi et valider en même temps des éléments qui ont surgi dans les autres corpus de données, et plus particulièrement dans les données issues des entretiens individuels. Un tel modèle d'échange fut l'occasion d'évaluer la nature du rapport entre des participants en interaction orale en dehors du cadre de classe et en l'absence de

l'enseignant collaborateur.

Déroulement de l'entretien collectif

C'est toujours sur une base volontaire que les élèves ont été invités à prendre part à cet entretien collectif d'une durée de 40 minutes. Ayant été informés en classe au préalable de la tenue de cet entretien à une date donnée, les élèves intéressés m'ont signalé leur volonté d'y participer. L'entretien se déroulait pendant la période de pause du diner, la mesure incitative mise en place fut l'offre d'un repas au choix du groupe. Tous les participants qui avaient signifié leur intérêt se sont présentés le jour venu en classe où devait se dérouler l'entretien. Une grande table rectangulaire offrant treize places assises fut assemblée dans le local de classe où se déroulait le cours. Les participants étaient ainsi disposés de manière égale tout autour de cette surface sans qu'il n'y ait de zone vide ou de petits groupes en retrait. Le microphone destiné à l'enregistrement de la conversation était installé au centre de la table de manière à saisir les voix de tous les participants. Après la distribution des couverts, des breuvages et du repas, l'animateur de la discussion a informé le groupe de la procédure de cet entretien. Les informant d'abord qu'ils participaient à un entretien collectif focalisé, les objectifs d'un tel type d'échange furent énumérés. Comme dans le cas des entretiens individuels, les élèves furent encouragés à faire preuve de sincérité, que leurs commentaires par rapport au projet fussent positifs ou négatifs, ils furent informés de la nature confidentielle et anonyme de ces échanges et du fait que leur participation n'influençait en rien leur rapport au cours ou à l'enseignant de leur classe ordinaire. Les élèves étaient invités à prendre parole de manière libre, mais en tentant le plus possible de ne pas s'interrompre ou de parler en même temps. Si une telle situation devait survenir, l'animateur de la discussion redonnerait ensuite aux interlocuteurs le temps d'exprimer leur point de vue les uns à la suite des autres de manière à pouvoir les saisir à l'enregistrement. Les participants étaient encouragés à exprimer leur point de vue personnel sur les différentes questions et à revenir sur des épisodes concrets des travaux de recherche pour justifier leur propos. Après avoir couvert l'ensemble des explications d'introduction, l'animateur a résumé une dernière fois le projet qui avait eu lieu durant l'année, ses objectifs, son déroulement, et les questions qui surgissaient à la suite de cette expérience. Il indiqua les grandes lignes qu'il aborderait au cours des 30 à 40 minutes suivantes et lança l'entretien. Ne procédant pas de manière structurée et systématique en

demandant aux élèves de s'exprimer à tour de rôle ou en accordant des périodes de temps prédéfinies à chacune des questions, l'animateur a laissé la discussion prendre les directions qui découlaient des propos des participants. Ils pouvaient interrompre la discussion pour demander des précisions à ceux qui s'exprimaient, pour vérifier des opinions contraires à celles qui étaient exprimées, pour répondre à des interrogations des élèves ou pour solliciter les paroles des participants qui se faisaient plus discrets. Lorsque l'intensité des échanges diminuait, que chacun s'était exprimé ou que le sujet couvert semblait s'épuiser, l'animateur relançait la discussion en enchaînant avec une autre question.

Documentation photographique

D'un tout autre type que les images produites dans le contexte des activités pédagogiques, j'ai porté au dossier des images photographiques de lieux où s'est déroulée la recherche. Avant tout des images de documentation de l'espace scolaire, il s'agit d'un index visuel nous servant de repère pour situer les dimensions physiques, spatiales et matérielles du contexte de la recherche. À partir de ces images et des informations du journal de bord, j'ai capturé des informations au sujet de la disposition des tables de travail, des élèves réunis autour de chaque table, des voies de circulation et d'échanges, du positionnement et de l'organisation du bureau de l'enseignant, de la disposition générale de la classe, des ressources matérielles disponibles et utilisées ainsi que de la place et de l'utilisation des technologies dans la classe. S'ajoutent aux photographies de la classe, des images du bâtiment de l'école, de sa situation géographique et des couloirs intérieurs. Couvrant la même fonction que les images de la classe, ces photographies nous permettent de contextualiser spatialement le mouvement des élèves dans leur environnement scolaire. Les activités de terrain qui ont eu lieu en dehors de l'environnement scolaire (la marche des murales) ont été documentées photographiquement de la même manière, non avec l'objectif de produire une quelconque interprétation de l'événement, mais le plus objectivement possible dans le but d'illustrer ce qui signifie le mouvement dans l'espace urbain d'un groupe d'élèves et de leur enseignant.

Analyse des données

Si la réalisation des travaux en classe pendant deux phases de terrain nous a permis d'observer et d'interagir avec un groupe d'élève et avec leur enseignant, elle nous a surtout permis d'entretenir

un espace d'échange et de réflexion sur ce qui favorise la réussite scolaire et le sentiment d'accomplissement personnel des élèves dans le contexte particulier où l'environnement médias sociaux mobiles fusionne avec l'environnement scolaire formel. Ce que nous avons cherché à identifier, ce sont les liens entre les motivations intrinsèques des élèves et les parcours dans lesquels ces deux contextes les entraînent. Bien évidemment, nous avons cherché à mettre en lumière des principes de design sur lesquels pourraient s'appuyer des intervenants de l'éducation pour développer des innovations pédagogiques faisant usage des mêmes ressources que celles que nous avons utilisées dans cette étude. Mais nous avons aussi surtout cherché à mettre en lumière les liens entre le processus de construction identitaire des jeunes sur les médias sociaux mobiles basés sur l'image et les circonstances et exigences de leur parcours scolaire. Cette étude s'est déroulée dans un environnement où convergeaient trois contextes distincts, le contexte scolaire, le contexte des médias sociaux mobiles, et la conscience individuelle adolescente. Si une grande part du travail consiste dans l'identification et dans la description de comportements et d'interactions, la phase ultime de l'analyse des données consiste en l'établissement de liens, en l'observation d'associations entre les composantes et les comportements de ces trois espaces distincts. En bref, les modèles que nous proposons se formulent dans la forme d'énoncés qui font état de la découverte de relations et qui font usage de métaphores pour illustrer comment le comportement des individus et des groupes d'apprenants dans le contexte croisé de l'école et des médias sociaux. Ce que nous avons cherché à comprendre, c'est comment les actions, les croyances et les processus mentaux des participants étaient liés de manière complexe (McMillan et Schumacher, 2006) à leur cheminement scolaire et à leur démarche de développement identitaire.

Dans les prochains paragraphes, je présenterai ma posture quant à l'analyse des données. J'entamerai la présentation avec une section sur le rôle et l'utilisation des données visuelles et multimodales dans le cadre d'une recherche qualitative en éducation. J'expliquerai ici comment l'image produite par des participants génère des données sur leur psychologie et comment un tel type de donnée est complémentaire aux données issues du langage. Je poursuivrai en justifiant la valeur d'un tel type de donnée pour notre objet d'étude et je compléterai cette partie en parlant de la production photographique comme moyen d'intervention auprès des participants d'une recherche. J'enchaînerai avec la présentation de la méthode d'analyse inductive utilisée, soit

l'analyse ethnographique. Je présenterai ensuite la manière avec laquelle j'ai utilisé la stratégie de révision de texte et le modèle à trois composantes interactives de Miles et Huberman (2003). Nous reviendrons sur les outils utilisés et sur les stratégies employées lors des différentes étapes du travail d'analyse.

Analyse des données visuelles et multimodales dans le cadre d'une recherche qualitative

Les données numériques multimodales issues des travaux de classe constituent un pan essentiel des données de terrain. Elles témoignent des échanges visuels et textuels des participants durant la totalité des activités de l'étude. D'une part, nous disposons d'un compte rendu chronologique détaillé des activités de classe et des interventions de l'enseignant et de l'auxiliaire de recherche. D'autre part, nous disposons des propos des élèves en entrevue où ces derniers nous offrent des descriptions, des opinions, des hypothèses et des suggestions quant aux différents éléments mis à l'étude par ces travaux. Nous disposons finalement d'une banque de données numériques qui comprend leur production visuelle et multimodale telle qu'elle s'est déployée dans le contexte virtuel du logiciel de communication. Il s'agit principalement de photographies et de commentaires textuels qu'ils ont réalisés et publiés durant les deux phases de travail de terrain. Ces images ainsi que les textes et les informations qui les accompagnent nous fournissent un compte rendu détaillé du déroulement des conversations visuelles qui ont eu cours en classe et en dehors des heures des classes. La littérature sur l'analyse des données de recherche qualitative en éducation à laquelle nous nous référons (Fortin et Gagnon, 2010) n'offre pratiquement pas de stratégies d'approche et d'analyse pour ce dernier type de données. Quelles fonctions servent les images et les informations qui les accompagnent par rapport à des objectifs de recherche dans le cadre d'une étude qualitative en éducation? En quoi ces informations sont-elles complémentaires aux données textuelles qui font état du point de vue des participants sur des activités collaboratives ayant eu cours? Sur quoi nous informent-elles principalement, et surtout, comment?

Nous nous tournons vers la littérature en méthodologie de recherche visuelle des domaines de la psychologie (Reavey, 2011a) et de la sociologie (Margolis et Pauwels, 2011) afin d'identifier les outils théoriques et méthodologiques qui nous permettent de mettre en relation ce type de données aux données textuelles de l'étude dans le cadre du travail d'analyse. Dans les prochains

paragraphe, nous présenterons comment les données visuelles et multimodales dont nous disposons enrichissent les informations sur l'expérience vécue par nos participants dans le cadre du projet. La littérature en méthode visuelle de recherche en psychologie (Reavey, 2011a) nous permettra d'abord d'expliquer comment l'image véhicule un type de données propre sur les phénomènes analysés. Comme nous l'avons vu plus haut avec le concept d'image conversationnelle de Gunthert (2015), la production visuelle quotidienne des individus s'érige lentement en langage dans une dynamique de complémentarité avec les autres modalités de communication (textuel, oral et non verbal). Plus particulièrement, l'image est utilisée dans les processus de formation et de performance de l'identité (Reavey 2011a; Lachance, 2013). Ensuite, nous nous référons au cadre d'analyse pour la recherche visuelle en sociologie de Pauwels (2011) qui nous est utile pour identifier de manière pragmatique l'origine et la nature des informations des images, leur rôle et leur fonction dans les interventions auprès des participants ainsi que leur fonction dans l'analyse et dans la présentation des résultats de recherche.

L'image comme donnée sur la psychologie des participants

La chercheuse anglaise en psychologie Paula Reavey s'intéresse à la singularité de l'image comme outil de communication de l'expérience du monde. Selon elle, l'image est une part intégrante de l'expression et du fonctionnement d'une culture, elle dévoile comment les individus et les regroupements vivent leur expérience du monde (Reavey, 2011b). L'avènement récent des médias sociaux donne de l'importance à cette affirmation, car la majorité de la population produit et consomme des images dans le cadre de ses communications personnelles. Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est qu'elle affirme que l'image s'oppose, ou plutôt propose une autre approche, à l'expérience vécue en exposant comment le monde est ressenti, plutôt que décrit dans le discours (Reavey, 2011b). Si la recherche en psychologie a, de manière générale, été lente à reconnaître l'importance de l'image dans sa recherche, c'est que ce mode de communication fut longtemps considéré comme naïf, comme appartenant à ceux (les enfants par exemple) ne pouvant s'exprimer efficacement à travers les modes de communications plus sophistiqués comme la parole (Reavey, 2011b). C'est la capacité de l'image à exprimer la complexité du conscient et de l'inconscient du vécu de l'expérience qui en fait une donnée unique. Elle dévoile ces aspects, mais elle médiatise aussi l'expérience en elle-même. Créer l'image au même moment

où l'expérience est vécue en transforme la teneur et la portée. Revisiter un événement par le biais du processus de création d'une image transforme notre rapport aux éléments de l'événement. Comme dans le cas de notre étude, nous demandons aux participants de revenir à ce qui est exprimé dans leurs images en dehors du contexte de la recherche, mais nous leur demandons aussi de produire des images qui portent sur l'expérience de certains phénomènes à l'école et à l'extérieur au moment même où ceux-ci surviennent dans leur quotidien.

Un autre élément important souligné par Reavey (2011b) est que l'image n'est jamais objective et qu'elle ne prétend pas à l'objectivité. Lire une image, c'est nécessairement l'interpréter. Même si on peut proposer un cadre de lecture logique, il sera toujours question d'établir un consensus interprétatif individuel ou collectif. Cette interprétation dans le discours et dans la négociation face au sens des composantes d'une image est révélatrice des conditions contextuelles. En ce sens, l'image révèle des éléments contextuels qui ne sauraient être dévoilés autrement. Pour comprendre les visualités de l'expérience, nous devons impérativement nous attarder à la complexité des liens entre les individus, les regroupements et les contextes. L'image n'est donc jamais neutre, elle n'est jamais qu'une simple réflexion du réel. Elle n'est jamais non plus naïve ou aculturelle, car elle est toujours située contextuellement dans une pratique culturelle, dans un savoir technologique et dans un régime de pouvoir (Rose dans Reavey, 2011b).

En complémentarité aux données du langage

Comme Reavey (2011b) le répète, les études du domaine de la psychologie se basent sur le langage et sur la logique du langage. Une telle approche se voudrait donc nécessairement monomodale et ne saurait tenir compte de la complexité, de l'ambiguïté et du caractère polysémique des modes de communication multimodaux. Selon elle, certains éléments de l'expérience psychologique ne peuvent pas être identifiés par le langage, le discours et la logique. Parmi ces éléments, on retrouve la spatialité et la texture de l'expérience. Demander à un participant de recherche de « montrer » son expérience donnera des résultats largement différents que si on lui demande de la narrer. En montrant son expérience, il se penche sur le contexte dans lequel celle-ci se déroule. Le chercheur est alors témoin de la manière avec laquelle un individu ou une collectivité font sens de l'expérience au moment où celle-ci se déroule plutôt que d'obtenir

un compte rendu après-coup, un compte rendu détaché où le participant agit lui-même en observateur externe. En demandant à des participants de produire du matériel visuel sur leur expérience, on encourage une certaine forme de réflexivité dans l'instant, contrairement à la dimension décalée du compte rendu oral. Le visuel fournit un portrait plus riche de l'expérience, un portrait dans lequel des éléments inconscients, émotifs et mémoriels sont dévoilés. Le temps et le contexte de l'expérience sont primordiaux à l'entendement des phénomènes étudiés. Se rappeler un moment par le biais du discours descriptif n'est pas la même chose que le montrer au moment même où on le vit. Le temps et la mémoire sont intimement reliés aux contextes et aux espaces de l'expérience. Celle-ci est fondamentalement située (Pini et Walkerdine, 2011), le cadre spatial est donc nécessaire, tout autant que le temporel, à l'étude de l'expérience de la subjectivité individuelle qui est transformative dans le temps et selon les espaces (Reavey, 2011b, p.8).

Le point de Reavey est que l'expérience individuelle ne s'effectue ou ne se résume pas uniquement à travers le récit narratif oral de celle-ci, mais qu'elle s'exprime à travers la spatialité et l'incarnation dans les contextes, les temps et les espaces. La production photographique et les modes de communications multimodaux qui se développent dans les environnements médiatisés par les technologies numériques permettent d'exposer ces éléments. Les individus emploient aujourd'hui des moyens d'expression multimodaux qui les engagent dans de nouvelles formes de relationnalités et de subjectivités. Il est donc impératif pour la recherche de se pencher sur le développement de ces formes de communications quotidiennes et sur les contextes qui les voient naître.

Visualités contextuelles et identité

Le processus de construction identitaire, par exemple, ne se déploie pas uniquement dans un cadre temporel (Reavey, 2011b). La forme de l'identité varie et se transforme selon les contextes. L'interprétation de cette forme, ou plus précisément de ce mouvement, nécessite de la flexibilité de la part des chercheurs. La capacité de l'individu à exprimer des éléments de son identité varie selon les contextes, et ces contextes se dépeignent visuellement. Autrement dit, les incarnations de l'expérience sont perceptibles visuellement. Les artefacts visuels qui découlent de ce type de processus ne constituent pas des résultats en eux-mêmes, ils ont une valeur lorsqu'ils sont combinés à d'autres données de la recherche et qu'ils participent, comme on le soulignait plus tôt,

à l'enrichissement de la description et de l'analyse de l'expérience. C'est donc lorsque combinées aux données textuelles, orales et descriptives, que les données visuelles font sens.

Bringing concepts of space into qualitative research is by no means straightforward. However, visual approaches can be useful in bringing to the fore the spatial locations (and the object that inhabit them) in which experiences occur by at least putting them on the discursive agenda in the research context (Brookefield *et al.*, 2008). If we can take a visual record at the time at which we experience something or can gather together existing visual images of an event (e.g. our existing photographs), we can bring the space and setting of the experience to the foreground and make it explicit in the context of discussion (page 10).

La photographie donnerait ainsi à voir le temps et l'espace de l'expérience vécue d'un événement quelconque. Reavey (2011b) réitère qu'il n'y a pas de vérité absolue cachée dans l'image ou dans son interprétation. Une fois de plus, l'image ne comporte pas de réalités objectives, elle véhicule l'émotion de l'expérience et l'incarnation de l'individualité dans un contexte donné. Le chercheur revient avec le participant sur ces éléments. Quelle était son intention de communication? Pourquoi? En quoi cette intention était-elle liée au contexte de diffusion et de production de cette photographie? L'interprétation de l'image par le chercheur et le participant permet d'aborder la nature polysémique d'une telle communication. Elle permet de soulever des éléments qui ne se seraient pas manifestés dans le compte rendu oral d'une situation. Dans le contexte de la présente étude, le processus de production visuelle en lien avec l'identité et en lien avec les contextes sociaux représente une pratique partagée et répandue chez les adolescents. Laisser de côté l'image, et le processus de production de cette image, serait incohérent avec les objectifs de l'étude.

La photographie : médium de traitement et de représentation de l'expérience

Le professeur en Psychologie sociale anglais Alan Radley (2011) se représente les photographies comme des fragments expérientiels, comme des biopsies du monde des participants. Elles ne sont pas de simples constats d'une réalité, elles présentent la manière d'imaginer de leur auteur. Ce qu'elles démontrent, ce sont nécessairement des choses qui ont une quelconque valeur, une quelconque signification pour leur auteur. Comme Reavey (2011b) le soulignait aussi, une image produite par un participant nous dévoile des éléments qui n'auraient pu s'exprimer ou se

manifester autrement. De ce point de vue, l'image en elle-même est accessoire, car ce qui intéresse le chercheur, c'est davantage ce qu'elle dévoile, c'est-à-dire l'intention de l'auteur et le contexte de production. Une recherche interventionniste proposant aux participants de produire des images s'intéresse à comment ces derniers font sens des images, mais aussi comment ils font sens *avec* les images (Radley, 2011). Nous cherchons donc à comprendre comment l'image est produite et dans quel contexte. Cela lui permettra de voir et comprendre comment un individu médie son expérience et son entendement du monde à travers la production de sa représentation visuelle. Les discussions d'analyse entre le chercheur et le participant portent à la fois sur l'image et sur ce qui est derrière l'image. Radley (2011) propose un tableau sur l'approche de recherche des méthodes visuelles en sciences sociales. Ce tableau démontre que lorsque le répondant parle du contenu d'une photographie et que le chercheur parle de son côté de ce qu'il observe, de ce qui est représenté, nous regardons l'image en elle-même. Lorsque le répondant parle du moment ou des circonstances où il a pris la photographie et que le chercheur pose des questions en lien avec ses objectifs de recherche, nous regardons alors derrière l'image. Élaborant sur la différence importante entre regarder l'image et regarder derrière l'image, Radley précise que c'est là que se distinguent les recherches qui font usage de la méthode de la production photographique ou de l'élicitation photographique.

La production photographique comme méthodologie d'intervention avec les participants

Dans une recherche qui suit la méthode de production photographique, les données visuelles combinent en elles l'action proposée aux participants par le cadre de la recherche et l'intention personnelle des participants (Radley, 2011). De telles données portent sur les contextes de production et sur leur différenciation. Ici, le quotidien des participants, ses usages et ses pratiques personnelles quotidiennes sont juxtaposés à des propositions qui incarnent le contexte de la recherche. Le but d'une recherche qui fait usage avec ses participants de la méthode de production photographique n'est pas tant de comprendre les images que de dresser un portrait détaillé de comment le participant fait sens de la réalité avec ses images.

Demander à des participants à une recherche de prendre des photos est une manière de créer des liens entre le contexte de la recherche et le contexte de leur vie personnelle. Parler de ses photographies, ce n'est pas seulement les décrire, c'est justifier l'acte de production et l'intention

derrière l'image. Le chercheur peut ainsi identifier la logique de production en lien avec la recherche et les savoirs culturels additionnels ayant été mobilisés dans le processus. Comme Radley (2011) le précise, parler de ses images, c'est en prendre la responsabilité, c'est les expliquer, les interpréter, c'est justifier leur intention de communication. Selon lui, ces responsabilités « sont actualisées dans la transaction demande/acquiescement que la recherche implique ³⁷» (traduction libre). Dans le contexte de la production photographique, l'histoire elle-même est transformée par l'acte de symbolisation visuelle rendu possible par la demande de concrétiser un phénomène en image. Il faut donc considérer dans l'analyse des données les exigences et les propositions de productions de photographies faites aux participants. Celles-ci dévoilent la posture et les objectifs du chercheur. Radley (2011) ajoute aussi que dans le cadre d'une recherche en production photographique, de nombreuses images seront produites et échangées et que ce ne sont pas chacune d'elles qui seront discutées et analysées. Il faut aussi savoir que plusieurs images seront produites, mais qu'elles demeureront cachées hors de la portée de la recherche. Les propos des participants nous démontrent que ce fut effectivement le cas ici.

Même si la méthodologie de la production photographique peut être comparée à l'élicitation photographique qui propose que l'image soit utilisée comme assise dans le cadre de l'entrevue, elle s'en distingue par le fait que les participants sont invités, comme le nom l'indique, à produire des photographies (Radley, 2011). Dans la production photographique, l'objectif de l'utilisation de l'image n'est pas de faciliter l'entretien (Harper, 2002), il est, comme nous l'avons vu plus haut, de dévoiler le contexte de production et l'intention de l'auteur. Il est donc essentiel que le chercheur utilise les images produites par le répondant afin que soit exposée la relation entre le contexte de recherche et les pratiques personnelles du répondant.

La méthode d'analyse ethnographique

Le cadre méthodologique proposé pour cette étude, la RDE, nous a poussés à entamer l'analyse des données dès l'étape de leur collecte sur le terrain. Étant donné leur grande quantité et la complexité des situations observées, ce fut un avantage, car cela nous a permis de déterminer le moment de la saturation empirique des données au sujet des différents phénomènes à l'étude. Dès le début de la deuxième phase des travaux de terrain et plus particulièrement à partir du moment

37 “ In studies using photo-production the responsibilities of telling are actualised in the transaction of request/compliance that the research involves. ”, Radley, 2011, p. 24.

où ont été complétés les entretiens semi-dirigés avec les participants, plusieurs des facettes des situations à l'étude étaient suffisamment couvertes pour que les mêmes données émergent aux sujets des phénomènes abordées, ce qui a allégé cette étape de la collecte et qui a permis à l'auxiliaire de recherche en place de mettre l'accent sur d'autres volets du travail de terrain. Ainsi, les activités de collecte et d'analyse se sont chevauchées durant cette période. Les notes du journal de recherche et la dernière ronde d'entretiens semi-dirigés ont donc pu considérer l'inclusion de données émergentes (Endacott, 2005) qui ont surgi durant cette étape de la dernière phase sur le terrain.

Nous intéressants à ce qui régit les interactions des regroupements de jeunes sur les médias sociaux et à l'école, nous cherchions en fait à identifier les tendances comportementales qui ont cours dans ces espaces pour les individus et pour les groupes. L'ethnographie représentait un type d'analyse qualitative approprié pour notre objet d'étude. Les différentes sources d'information que nous avons recueillies nous ont permis de formuler une description dense et détaillée (Fortin, 2010) de la culture d'Instagram à laquelle prenaient part la plupart de nos participants. Selon Wolcott (1994), l'analyse qualitative de type ethnographique se décompose en trois étapes principales, il y a d'abord la description, l'analyse et l'interprétation. Fortin (2010, p. 469) ajoute que « l'analyse ethnographique des données consiste essentiellement dans le traitement des notes de terrain et des entrevues semi-dirigées ». Il s'agit d'un type d'analyse qui profite aux domaines qui s'intéressent à la culture particulière d'un milieu afin d'améliorer des pratiques qui ont cours dans ce milieu. C'est le cas, par exemple, des sciences infirmières où la complexité des liens entre le profil professionnel d'une infirmière, sa tâche, le contexte, les problèmes des patients et la supervision des médecins impose une analyse descriptive rigoureuse afin d'identifier les thèmes qui influent divers aspects de la pratique. La RDE est une méthodologie de recherche qui a pris naissance dans ce champ professionnel, donc le pairage entre la RDE et le type d'analyse ethnographique représente une combinaison éprouvée.

En ce qui concerne l'étape de la description, Wolcott (1994) précise que le chercheur peut procéder de manière systématique et chronologique pour décrire en détail les situations observées. Il indique que le chercheur peut aussi se pencher sur des incidents critiques de l'interaction d'un groupe. Nous pourrions employer le terme de situation commune pour décrire

ce que Wolcott entend par incident critique. Par incident critique il se réfère à une situation qui pourrait être la conséquence logique d'une action dans un contexte ou qui pourrait mener à une suite logique prévisible. En bref, il s'agit d'une situation représentative du déroulement des interactions d'un milieu. Nous avons procédé de cette manière en questionnant les participants sur des situations, réelles ou fictives, caractéristiques de leurs interactions scolaires et de leurs interactions sur les médias sociaux mobiles. En revenant sur ces incidents critiques, les participants décrivaient « les événements clés, positifs ou négatifs » qui influençaient notablement leur parcours sur les médias sociaux mobiles basés sur l'image et leur parcours scolaire. Nos observations ici ont porté sur les interactions en classe de manière générale et dans le contexte plus particulier de la classe d'arts plastiques. Elles ont aussi porté sur les interactions qui survenaient dans la sphère virtuelle dans leurs activités personnelles et dans le contexte du groupe du projet.

En ce qui concerne la deuxième étape de l'analyse ethnographique, l'analyse des données, le chercheur poursuit l'objectif de dégager des thèmes qui peuvent englober des situations ou des tendances qui reviennent sur une base régulière. Le but est ici de formuler un modèle de fonctionnement des interactions du groupe étudié en pointant vers les multiples aspects du contexte qui peuvent influencer ce modèle (Fortin, 2010). La présente étude a généré comme résultat des portraits illustrant la complexité des liens entre les objectifs personnels et scolaires des participants et les regroupements physique et virtuel du milieu scolaire et du milieu médias sociaux. Nous présenterons de manière plus détaillée dans la section suivante la stratégie et le déroulement de notre analyse. L'analyse ethnographique se complète par l'interprétation des données qui porte sur la signification des comportements des individus et du groupe étudié. Lorsque le chercheur émet des hypothèses sur la signification ou la fonction de certaines pratiques et de certains comportements observés, il justifie ses résultats en les mettant en relief avec les données desquels ils émergent. Dans notre cas, cette interprétation s'est effectuée en discussion avec les théories présentées dans notre cadre conceptuel.

Fidélité et validité des données

La fidélité et de la validité des données ont été assurées par les trois moyens suivants: la saturation des données, la validation écologique et la co-observation (Martineau, 2005). J'ai donc

déterminé le moment de saturation des données lors de la deuxième phase de collecte sur le terrain en répétant les mêmes types de questions et en les formulant différemment. En réabordant ainsi les mêmes phénomènes avec les participants lors des entretiens, je validais leur posture antérieure tout en leur demandant d'élaborer davantage à ces sujets. La durée des entretiens de la deuxième phase a donc été plus courte, car j'étais en mesure de procéder de manière plus succincte lorsque je constatais que les mêmes propos revenaient dans les réponses des participants. Ensuite, nous devons préciser qu'il s'est écoulé quelques semaines entre les derniers entretiens et la tenue du groupe d'entretien focalisé. Cela me permit de procéder à la validation écologique des trajectoires de mon analyse et de mes hypothèses en soumettant mes interprétations préliminaires des différents phénomènes aux participants. Notons que la tenue de ce groupe d'entretien fut aussi l'occasion de valider les interprétations que les participants avaient partagées lors des entretiens individuels dans le cadre discursif et réflexif de ce groupe. Troisièmement, le fait d'être assisté d'une auxiliaire de recherche lors de la collecte des données sur le terrain me permit de vérifier la justesse des observations notées au journal de recherche ainsi que de valider les directions de mon interprétation des différents phénomènes observés en classe et dans l'espace virtuel.

L'analyse des données

Pour l'étape de l'analyse des données à proprement dite, nous avons opté pour la stratégie de révision de texte (Miles et Huberman, 1994) en empruntant aussi certains éléments à la stratégie du modèle mixte. C'est-à-dire que l'essentiel de l'analyse a porté sur des segments de texte que nous avons identifiés dans les verbatims d'entrevues et qui portent sur les situations qui ont le plus de signification pour notre objet d'étude. De ces segments, nous avons généré une série de thèmes et de catégories à partir desquels nous avons effectué l'élaboration de modèles. Nous avons aussi employé certains éléments de la stratégie du modèle mixte, car nous disposions dès le départ d'une perspective théorique claire, perspective qui a orienté la formulation des codes initiaux (Houser, 2008). De plus, au fur et à mesure que progressait le processus d'analyse, nous avons à certaines occasions réorganisé la catégorisation des codes en cours d'analyse. Notre stratégie d'analyse peut donc être décrite comme se situant au milieu du spectre entre une technique structurée et une technique intuitive (Marshall et Rossman tel que cité par Fortin,

2010). Nous nous sommes inspirés de la stratégie en trois étapes interactives de Miles et Huberman (2003) qui consiste à réaliser simultanément après la collecte des données les étapes suivantes : condensation, présentation et élaboration des conclusions. Cette approche permet d'effectuer des va-et-vient entre des niveaux d'analyse descriptifs et abstraits afin d'établir progressivement les liens observables entre les codes, les catégories et les thèmes.

Condensation

La condensation des données fut l'étape d'analyse la plus longue et la plus dense. Elle comporte elle-même plusieurs étapes : la segmentation, la codification, l'élaboration des catégories, la codification et la recherche de modèles. C'est à travers l'ensemble de ce processus que nous sommes passés du détail de chaque situation à une vision plus globale dans laquelle étaient associés les différents phénomènes étudiés. L'objectif de cette étape importante était de condenser les données afin d'obtenir d'un vaste répertoire de plus petites unités résumées et riches de sens (Fortin, 2010). C'est durant cette étape que furent formulés les codes descriptifs, les codes inférentiels, les codes thématiques et les catégories. C'est aussi durant cette étape que furent rédigés les mémos analytiques ainsi que les annotations de citations. Les résultats du travail de condensation ont fourni les matériaux nécessaires aux étapes de la présentation des données et de l'élaboration des conclusions.

Segmentation

Lors de l'étape préparatoire à la codification de la segmentation, nous avons procédé à la sélection des données pertinentes au regard de notre question de recherche dans le but de préparer les segments sur lesquels porterait la codification. Nous avons effectué cette étape lors du transfert des différents documents de données sur le logiciel d'analyse qualitative que nous avons utilisé, Atlas.ti. Nous avons choisi ce logiciel, car, en plus des fonctionnalités propres à ce type de logiciel, il permet l'intégration de données visuelles et ces fonctions de sorties sont multiples et personnalisables.

Outre le formatage des documents texte qui visait à obtenir les meilleurs résultats en terme de recherche et de sélection textuelle, nous avons nommé et classé les différents verbatims par ordre chronologique en procédant à l'anonymisation de chaque document. Pendant la réalisation de

cette étape du travail, nous avons procédé à un premier élagage des documents et des parties de documents qui étaient non pertinents aux questions de recherche. En révisant les documents sur lesquels porterait l'analyse, la première série de codes descriptifs fut élaborée au regard des objets abordés par les différents questionnaires utilisés. Ainsi, pour chaque lot de verbatims d'entrevues, une série de codes descriptifs était déjà en place dans l'outil de codification du logiciel. Cette étape nous a permis d'identifier différentes unités analytiques, unités qui ont orienté la catégorisation des codes issus des différentes parties des verbatims analysés.

Codification descriptive et inférentielle

Le travail de codification s'est effectué après la segmentation. En ce qui concerne les codes, nous avons produit trois types de codes, des codes descriptifs, des codes inférentiels et des codes thématiques. Le rôle des codes descriptifs était de décrire les situations tandis que les codes inférentiels marquaient un premier niveau d'interprétation des données. Les codes inférentiels ont été formulés parallèlement à la rédaction des mémos analytiques. Lorsque, lors de l'étape de codification, la description d'une situation particulière permettait l'observation de liens avec d'autres situations ou avec le cadre théorique, un mémo analytique était rédigé où le concept clé qui effectuait l'association était expliqué. Nous pouvons donner à titre d'exemple ici comment les codes descriptifs sur la conception du beau furent à l'origine de la rédaction de mémos où des liens entre cette conception et la finalité d'une image autoreprésentative étaient établis. Le contenu de ces mémos orienta l'élaboration de codes inférentiels comme celui de « révélateur » ou de « estime de soi » qui sont du domaine de l'interprétation et qui ont plus tard orienté l'élaboration des conclusions. Donc de codes initiaux (descriptifs), nous avons cheminé progressivement vers des codes plus avancés conceptuellement, codes qui nous ont progressivement permis d'orienter la formulation des thèmes (Punch, 2005).

Catégorisation des codes

Une fois que l'ensemble des segments de données fut codé une première fois, nous procédâmes au regroupement et à la catégorisation des codes. Fortin (2010) explique au sujet de cette étape de la condensation des données qu' « elle consiste à révéler des thèmes saillants, des phrases récurrentes et des modèles de référence qui lient les participants et les milieux en vue de dégager des catégories significatives » (p. 462). Cette étape fut relativement simple au sens où nous avons

employé les stratégies de Strauss et Corbin (1998) qui consistent entre autres à approfondir le questionnement sur une situation par la révision des questions fondamentales comme quoi, comment et pourquoi. En procédant ainsi, le chercheur fait usage de la même stratégie qu'il emploie en entrevue avec le répondant, lorsqu'il insiste et lui demande de préciser sa pensée sur le pourquoi, le comment et les circonstances d'un phénomène. Nous avons aussi employé la stratégie qui consiste à réunir les codes de données qui portent sur une situation extraordinaire ou sur une situation représentative évoquée par les participants ou celle qui consiste à réunir les différents codes qui portent sur un même type de situation, mais qui sont dépeints par différents participants. Outre les catégories de codes, nous avons opéré des fusions et des regroupements avec les codes portant sur des éléments similaires tels que Bogdan et Bilken (2003) le suggèrent. Ainsi, nous avons réuni au sein de groupe de codes les éléments qui portaient sur le milieu scolaire, sur les médias sociaux, sur les codes implicites de communication, sur les éléments de motivation, etc. C'est à la suite de cette étape que nous fumes en mesure d'identifier certains thèmes saillants et certains modèles associatifs qui reliaient l'individu adolescent-élève à son milieu social virtuel et à son milieu scolaire.

Codification thématique

Lorsque nous avons eu en main des catégories, des groupes de codes ainsi que des thèmes, nous fumes en mesure d'entamer l'étape de la codification thématique. Cette étape avait pour but de découvrir des modèles sur les relations entre les catégories (Fortin, 2010). Notre retour analytique à cette étape a donc porté à la fois sur les codes eux-mêmes et sur les données. Nous avons revisité nos thèmes à la lumière de la catégorisation et du regroupement des codes. Fortin se réfère à Houser (2008) pour décrire les thèmes comme « des significations récurrentes entrelacées dans l'ensemble des données » (p. 463). C'est lors de cette étape que nous avons graduellement adopté un mode de pensée déductif où les éléments du cadre conceptuel vinrent appuyer l'interprétation. Le but de notre recherche étant d'identifier les liens entre le processus d'affirmation identitaire des adolescents sur les médias sociaux mobiles basés sur l'image et leur cheminement scolaire, les modèles que nous avons produits portent sur les relations entre les composantes des principaux phénomènes survenant dans ces différents contextes. Comment les médias sociaux influencent-ils le processus de construction identitaire des jeunes et comment les

situations dans lesquelles ils les entraînent impactent-elles leur sentiment d'engagement et de réussite scolaire?

Identification des modèles

Durant l'étape clé de la codification thématique, nous disposons des tableaux résumant la conception et la posture des participants face aux principaux phénomènes concernées. Notre travail a donc consisté à identifier comment les codes et les sous-codes (pour déterminer un code appartenant à une catégorie) des différents tableaux (des différents phénomènes) se retrouvaient en effet formulé de la même manière, mais pour décrire des situations différentes. Par exemple, est-ce que les situations ou les éléments qui nourrissent l'estime de soi des participants s'expriment de la même manière dans le contexte des interactions scolaires et dans le contexte des interactions sur les médias sociaux? De ce point de vue, nos modèles sont formulés dans la forme d'énoncés qui fournissent des explications quant aux situations problématiques soulevées par les questions de recherche. Les modèles que nous avons formulés poursuivent l'objectif d'illustrer la complexité des liens qui lient le processus mental, les actions, les croyances, les aspirations du participant à des situations où leur processus de construction identitaire croise les contextes des médias sociaux et de l'école.

Présentation des données

La deuxième composante activité du modèle de Miles et Huberman (2003) est la présentation des données. Fortin (2010) précise que cette étape « regroupe plusieurs opérations qui visent à organiser, à comprimer et à assembler l'information en vue d'afficher les données et de montrer les relations entre les catégories » (p. 465). Nous avons employé les moyens du texte narratif, du texte descriptif et des matrices descriptives et explicatives pour présenter les données de manière systématique. En alternant entre les matrices descriptives et les textes descriptifs, nous avons identifié des citations représentatives des données nous ayant menés aux codes et aux sous-codes présentés. Cette forme condensée des résumés de différentes situations, phénomènes et conceptions résume l'ensemble des résultats obtenus. Un tel étalage permet l'identification des idées principales et secondaires qui structurent le portrait d'ensemble. Cette étape intermédiaire entre la condensation et l'élaboration des conclusions nous a menés vers une approche interprétative, mais Fortin (2010) rappelle que la présentation des données est une étape qui

permet de faire le bilan des résultats et qui peut mener vers d'autres stratégies d'analyses qui n'auraient pas été préalablement anticipées.

Matrices descriptives et explicatives

Nous nous sommes inspirés du modèle de grille de codification des données de Mu (2008) dans la conception de nos matrices descriptives et explicatives présentées dans le chapitre 4. Si Mu les utilise pour présenter des thèmes en lien avec des catégories de codes qui sont systématiquement décrits à la lumière d'une question précise des entrevues, nous les avons utilisés afin de résumer les éléments de réponses obtenus au sujet des groupes de codes. Les tableaux portent donc par exemple sur les groupes de codes au sujet de l'engagement scolaire en présentant les codes liés à la motivation de l'engagement et à la démotivation de l'engagement, codes auxquels sont associés une série de sous-codes initiaux que nous définissons dans les troisièmes colonnes (voir Tableau I). Cette méthode illustre d'une certaine manière l'arborescence du processus de codification en exposant toutes les facettes des données sur les phénomènes à l'étude. Chacun de tableaux présente la totalité des données obtenues au sujet d'un groupe de code en lien avec la situation étudiée. Il est à noter que les codes présentent les sujets qui ont été abordés directement par les participants en entretiens et que les sous-codes présentent la totalité des éléments de réponses obtenus à leur sujet. C'est dans le texte descriptif qui suit ce tableau que nous présentons des échantillons de données et que nous précisons si le sous-code est représentatif de l'ensemble des réponses où s'il est plus particulier à un participant où une situation.

Il est très important de souligner que les codes présentés à l'intérieur de chaque thème sont énumérés de manière aléatoire et que leur ordre de présentation n'est pas un indicateur de fréquence dans les données. Les textes descriptifs qui suivent chaque tableau indiquent si les codes représentent une notion partagée dans la plupart des réponses des participants où s'il s'agit de codes qui décrivent un type de réponse particulier. Ayant procédé de manière systématique, les matrices présentent les codes provenant de la totalité des données d'entrevues. C'est pourquoi on retrouve des codes qui mettent en lumière des phénomènes qui touchent tous les participants et d'autres codes qui font état de cas moins fréquents ou individuels. Ces informations sont précisées dans les textes qui suivent chaque tableau. Ceux-ci permettent de comprendre comment les données d'entretiens ont généré les différents codes, car des extraits représentatifs des données

sont présentés pour chaque thème. Les extraits de données sont toujours reliés aux différents participants desquels ils proviennent. De cette manière, nous sommes en mesure d'identifier les profils de participants représentatifs de l'ensemble et les cas particuliers.

Élaboration des conclusions

Après avoir condensé et présenté les données, l'objectif est de formuler des conclusions logiques (Fortin, 2010), c'est l'étape de l'élaboration des conclusions. Cette étape consiste en l'interprétation des catégories et des thèmes qui ont été produits durant le processus d'analyse. Il ne s'agit plus d'effectuer des descriptions sur les différentes situations que nous avons observées et que nous avons entraînées, il s'agit maintenant de faire surgir leur signification à la lumière du problème soulevé par la question de recherche. Miles et Huberman (2003) expliquent qu'il existe de nombreuses approches interprétatives. Elles peuvent être aussi simples que le repérage de thèmes, l'utilisation de métaphores ou la découverte de relations. Même si la phase interprétative est survenue de manière interactive à certains moments durant la codification ou la segmentation par le biais de la rédaction des mémos analytiques ou de l'établissement de relations entre certains codes ou catégories de codes, c'est principalement lorsque la phase de condensation des données s'est conclue que nous avons été en mesure d'avoir une vue d'ensemble nous permettant de relier les modèles observés aux structures théoriques de notre cadre conceptuel. Pour notre part, nous avons abordé l'interprétation des résultats d'une posture où nos modèles faisaient la découverte de relations entre des aspects de la vie étudiante et sociale des participants et les situations représentatives et communes dans lesquelles ils se retrouvent en contexte scolaire et dans les médias sociaux. En reliant nos résultats aux éléments du cadre théorique, nous avons aussi eu recours à certaines occasions à l'emploi de métaphores illustrant la complexité des liens qui liaient nos participants aux milieux et aux situations évoqués. Finalement, nous avons identifié des tendances que peuvent être observés dans le comportement et les interactions d'un groupe d'élèves appelé à faire usage des médias sociaux dans le contexte d'une activité d'apprentissage en milieu scolaire formel. Tout au long de l'élaboration des conclusions, nous revenons sur la présentation des données qui fait état des nombreux aspects de la relation d'un élève à son contexte scolaire et aux médias sociaux et nous accordons une signification aux phénomènes vécus par les participants du point de vue des éléments du cadre conceptuel.

Le chapitre 4 porte sur la présentation des résultats et présente les treize matrices descriptives et explicatives des données d'entrevues. Les résultats portent sur les liens complexes entre les participants et les contextes dans lesquels ils ont été invités à s'impliquer dans le cadre du projet et dans le cadre de leur cheminement scolaire. Le chapitre 5 propose une interprétation de ces modèles en formulant des propositions qui les relient aux thèses du cadre conceptuel.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Déroulement des activités pédagogiques

Phase 1 des travaux sur le terrain

Résumé des activités de classe

La première phase du travail sur le terrain qui a vu la réalisation d'une activité de production et de partage photographique sur une plateforme en médias sociaux pour le groupe s'est déroulée durant quatre cours d'arts plastiques de l'horaire régulier des participants. Ces quatre cours de 75 minutes se sont étendus sur une période de cinq semaines. Durant ces cinq semaines, élèves participants, enseignant collaborateur et moi-même avons échangé des photographies au sein d'un groupe privé sur l'application Instagram. Parmi les 28 élèves du cours, 27 ont accepté de prendre part à la recherche et d'effectuer les travaux dans les termes qui étaient proposés.

Le premier cours fut dédié à l'explication des modalités de fonctionnement et de l'objectif du projet. Le deuxième cours opéra un retour sur les objectifs et les attentes en matière de création et de partage d'images. Le troisième cours fut dédié à l'expérimentation de logiciels de traitement de l'image et le dernier cours proposa une appréciation critique de groupe sur les images produites et sur la préparation de la prochaine phase de travail destinée au printemps suivant.

Durant cette première phase, le nombre total d'images échangées s'élève à 290. Parmi ce nombre, on compte mes 23 publications et les 7 publications de l'enseignant collaborateur. J'ai publié une première image explicative d'introduction au projet d'étude, une image présentant le thème qui allait guider l'ensemble des travaux de la première phase et 21 propositions de sujets de photographies qui ont été appelées des missions. Les 27 élèves participants ont donc produit 260 images, ce qui donne une moyenne de 9,6 images par participants.

Durant les deux phases du projet, j'ai piloté les activités de cours et j'ai produit le matériel didactique. L'enseignant collaborateur était présent en classe, intervenait au niveau de la gestion du groupe, au niveau des discussions d'appréciation critique et au niveau de la récupération et de l'évaluation des travaux.

Déroulement du premier cours : introduction au projet d'étude

Le premier cours dédié au projet me réunit pour la première fois au groupe de participants. Je fus accompagné d'une assistante de recherche dans le but de faciliter le suivi des élèves au niveau de l'utilisation de la plateforme numérique. La première partie du cours vit la présentation du projet d'étude, des objectifs et des raisons qui m'amenaient dans ce milieu particulier. C'est lors de cette partie du cours que le formulaire de consentement fut présenté aux participants. À la suite de cette introduction à la recherche, des exemples des travaux d'élèves réalisés lors de phases antérieures furent présentés. Je présentai ensuite les modalités de travail particulières au présent projet : l'utilisation d'un thème, la publication de missions photographiques et l'utilisation de mot-clic pour indiquer à l'enseignant le lien des publications avec les sujets proposés. Pour terminer cette partie de la présentation, je posai les questions aux élèves quant à ce qui était acceptable ou non de publier et quant à la manière avec laquelle devaient être traités les profils d'utilisateurs, à savoir devraient-ils être privés ou devraient-ils être systématiquement anonymes.

La parole fut donnée aux élèves. Plusieurs posèrent des questions sur les détails techniques de cette question. S'ils se créaient un compte anonyme dédié au cours, qu'est-ce que cela signifierait au niveau de leur utilisation de leur compte personnel? En majorité, les élèves étaient d'avis que la meilleure option était de créer des comptes spécifiques au projet qui leur permettraient de conserver leur anonymat tout en entamant le projet avec un historique de publication vierge. Plusieurs posèrent des questions sur mes attentes et sur les attentes de l'enseignant à ce sujet et quant au type d'image qui allait être échangée.

À la suite de cette discussion, la deuxième partie du cours fut dédiée à l'explication du fonctionnement du projet d'un point de vue technique ainsi qu'à la création des comptes et à la coordination des profils au sein d'un groupe privé sur le logiciel. Les élèves, aidés de l'enseignant, de moi-même et de l'assistante de recherche se mirent à la tâche pour créer un compte sur ce logiciel et pour se connecter avec le compte dédié à la recherche afin d'accéder au groupe privé. La période fut complétée par la publication du thème photographique par le biais de mon profil et par la transmission de l'information que d'autres suggestions de missions photographiques seraient publiées durant la semaine jusqu'à la prochaine rencontre (voir Figure 4.2).



Figure 4.1. Instruction no. 4 communiquée aux participants

Activités en ligne durant la première semaine

Entre le premier et le deuxième cours, sept participants ont publié des images dans le cadre du projet. Parmi ces participants, on retrouve un groupe de quatre amies, ainsi que trois autres individus non affiliés à des groupes sociaux particuliers. Ces sept participants sont des élèves qui entretenaient une pratique de production visuelle soutenue sur Instagram de manière personnelle. En ce qui concerne le groupe d'amies, il s'agit de quatre participantes réunies autour de la même table dans le cours d'arts plastiques. L'enseignant collaborateur les décrit comme des élèves sérieuses, engagées et performantes. Trois d'entre elles possédaient déjà une pratique visuelle qui s'apparente davantage à la photographie artistique qu'à la photographie strictement sociale. Ces quatre participantes ont produit des photographies en lien direct avec le thème et les sujets photographiques proposés (voir Figures 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5). Leurs images démontrent une recherche du point de vue des éléments formels et de la sémantique. En ce qui concerne les trois autres participants, un seul a publié des contenus qui ne suivent pas nécessairement les thématiques proposées (photos de voyage antérieures, photos humoristiques), mais qui ne contreviennent pas non plus aux limites suggérées. On observe une recherche formelle et sémantique de la part de deux autres participants qui ont considéré le thème et les missions.



Figure 4.2. Publication de la participante no. 13 en réponse à la mission *Mes affaires*



Figure 4.3. Publication de la participante no. 14 en réponse à la mission *Mon moment*



Figure 4.4. Publication de la participante no. 24 en réponse à la mission *Mon espace*



Figure 4.5. Publication de la participante no. 19 en réponse à la mission *Mon espace*

Retour sur le déroulement du premier cours et modifications des procédures

Au lendemain de la première période de travail auprès des participants, une rencontre eut lieu entre moi-même et l'enseignant collaborateur dans le but d'effectuer un retour sur le déroulement du premier cours. Il fut constaté que le processus de constitution d'un groupe virtuel privé sur Instagram réunissant tous les élèves était lent et laborieux. La majeure partie du premier cours a été dédiée à cette tâche et plusieurs élèves n'avaient pas encore joint le groupe.

L'enseignant collaborateur souligna la complexité du travail avec une application comme Instagram dans le cadre scolaire. Les difficultés techniques liées à la création d'un compte et à la connexion de ce compte au groupe privé et à ses abonnés avaient représenté le défi principal.

Les autres aspects du projet comme les thèmes et les attentes de l'enseignant prirent ombrage de cette situation et plus de temps était nécessaire afin de s'assurer que chaque élève soit connecté au groupe et qu'il comprenne les directives du projet.

Ce premier retour nous permit, à moi et à l'enseignant collaborateur, de reconnaître qu'une de nos suppositions était erronée. La supposition voulant que les élèves soient en mesure de facilement se créer un compte sur un média social mobile et de se connecter à un réseau particulier fut infirmée lors de la première période de travail auprès des participants. Une multitude d'éléments ont posé problème pour les élèves lors de cette étape du travail. Le fait de posséder un compte de messagerie courriel valide (nécessaire à la création d'un profil sur l'application Instagram), le fait d'être en mesure de naviguer sur un fureteur Internet pour aller consulter ce compte, le fait de disposer des informations nécessaires (nom d'utilisateur et mot de passe) afin d'installer ou renouveler une application sur leur téléphone ou sur un nouvel appareil n'ont représenté que quelques-uns des obstacles techniques ayant compliqué la tâche à plusieurs élèves. J'ai réalisé avec l'enseignant collaborateur que les besoins d'apprentissage chez les élèves se trouvaient à ce niveau et nous avons constaté que plus d'un cours aurait été nécessaire pour réaliser cette première tâche adéquatement.

Une partie du deuxième cours a donc été nécessaire à l'achèvement de cette étape des procédures avec un nombre important d'élèves. Seule une douzaine de participants avaient été en mesure de se créer un compte et de joindre le groupe privé à la suite du premier cours.

Déroulement du deuxième cours : retour sur les objectifs et les attentes

À la suite des constatations du retour sur le premier cours, les objectifs pour le deuxième cours étaient de premièrement s'assurer que tous les participants soient en mesure d'avoir un profil pour le projet et de se connecter au groupe virtuel et de deuxièmement revenir sur les objectifs de production visuelle du projet en précisant les attentes de l'enseignant collaborateur.

Du matériel didactique a été créé sous forme de diaporama afin de résumer les étapes de travail de la période. En dehors des éléments portant sur la création d'un profil, sur la connexion au groupe et sur les informations de connexion au réseau, une présentation sur le traitement des principaux éléments du langage visuel en photographie a été effectuée. Pour chaque élément

présenté, un ou plusieurs logiciels de traitement de l'image étaient suggérés. Le fichier de présentation était disponible pour être téléchargé par les élèves à partir d'un emplacement nuagique. Après cette présentation dans laquelle figuraient des exemples et des prototypes pour chaque élément mentionné, un graphique présentait le nombre d'images attendues et la date butoir de publication. Finalement, l'enseignant collaborateur a présenté ces critères d'évaluation en précisant ces attentes. Les élèves devaient donc produire une dizaine de photographies originales dans lesquelles une recherche formelle en lien avec un ou plusieurs éléments du langage visuel présentés. Leurs images devaient aussi pouvoir témoigner d'une interprétation personnelle du thème et des sujets photographiques.

Lorsque ces directives furent complétées, les participants pouvaient procéder à l'installation des logiciels de traitement de l'image et à leur exploration. Pendant ce temps, les participants qui n'étaient pas parvenus à compléter leur profil et leur abonnement au groupe pouvaient le faire avec mon aide.

Activités en ligne durant la deuxième et la troisième semaine

À la suite du deuxième cours, la quasi-totalité des participants était présente au sein du groupe virtuel. Le nombre de participants publiant des contenus passa de 7 à 14. La totalité des participants respectait les directives du projet et aucun contenu problématique ne fut publié durant la deuxième et la troisième semaine d'activités du groupe. On observe toutefois que la majorité des images partagées étaient toujours publiées par les 7 premiers participants qui démontraient un intérêt et une participation plus marquée.

Retour sur le déroulement du deuxième cours et modifications des procédures

Durant la deuxième rencontre de suivi, l'enseignant collaborateur a souligné une fois de plus la difficulté à travailler avec Instagram. Le fait de devoir s'abonner en retour à ses abonnés au sein d'un groupe privé alourdissait sa tâche et prêtait à confusion, car certains participants changeaient le pseudonyme qu'ils utilisaient. Il mentionna aussi des rencontres informelles avec certains étudiants qui lui faisaient part de leur intérêt envers le projet, mais qui demandaient encore davantage d'informations quant à ses attentes. Parmi ces commentaires qu'il reçut de quelques participants, l'enseignant collaborateur mentionna que les élèves étaient désormais presque tous

en ligne, mais que nombreux étaient ceux qui hésitaient encore à publier.

À la suite de ces échanges et des observations effectuées sur les images qui étaient publiées, j'ai réorienté le type de missions photographiques pour suggérer aux participants des sujets plus formels, plus littéraires et avec un lien plus étroit avec l'iconographie des médias sociaux (voir Figure 4.6). Cette réorientation partant de sujets symboliques vers des sujets plus directs avait premièrement pour but de se rapprocher des exigences et des critères d'évaluation de l'enseignant collaborateur et deuxièmement d'alléger la recherche de sujets photographiques des participants dans le but de pousser ceux qui n'avaient pas encore participé à briser la glace.



Figure 4.6. Instruction no. 16

Ce deuxième retour analytique sur les activités sur le terrain me permit d'identifier une deuxième supposition erronée sur laquelle était basée la structure des premiers cours. En effet, après deux semaines de participation et un atelier d'information sur les éléments du langage visuel en photographie numérique, nous avons constaté que les élèves ne sont pas fluents en matière de production et de partage photographique sur les réseaux sociaux. De nombreux participants ont affirmé apprécier le fait que l'on aborde de manière systématique la procédure de prise et de partage d'une image à l'aide d'un appareil mobile.

Déroulement du troisième cours : atelier de transformation de l'image

Le troisième cours fut dédié essentiellement à la pratique. Divers matériaux furent mis à la

disposition des élèves pour que ces derniers puissent expérimenter différentes approches photographiques et qu'ils puissent mettre à l'essai les logiciels de transformation de l'image dont ils disposaient. Après un bref retour sur le déroulement du cours et sur la présentation des ressources mises à leur disposition, les participants purent réaliser des photographies dans la classe à l'aide de ces matériaux. Je les interrompais toutes les quinze minutes afin de présenter très brièvement une technique particulière de même que les logiciels en lien avec cette technique. Cette période fut aussi un moment où nous avons pu circuler dans la classe afin de s'assurer lors d'échanges individuels auprès de chaque participant que tout était compris et qu'une démarche de production visuelle s'entamait. Si des élèves mentionnaient des difficultés ou des idées qui étaient d'intérêt pour le groupe, l'enseignant collaborateur en faisait mention durant ces interventions.

Activités en ligne durant la quatrième semaine

Durant le troisième cours et au courant de la quatrième semaine du projet, le nombre de participants publiant des images sur la plateforme est passé à 19. La plupart des élèves du cours avaient donc entamé leur travail. Certains publiaient leurs images dans le cadre du cours tandis que les autres, parmi les plus intéressés, publiaient de manière régulière tout au long de la semaine en réponse à chaque sujet qui leur était proposé.

À la fin de la quatrième semaine d'activité, la totalité des propositions de sujets photographiques avait été partagée (voir Annexe 1). Quelques participants, principalement ceux qui avaient entamé le projet dès le départ, avaient déjà accumulé le nombre nécessaire d'images à leur profil. Quelques participants ont fait usage des logiciels de transformation de l'image les plus avancés comme ceux permettant le découpage et le montage et ceux permettant l'agencement de plusieurs images (voir Figures 4.7 et 4.8). Les images les plus élaborées en termes de langage visuel furent publiées durant cette période. Aucune activité visuelle problématique ne fut enregistrée jusque-là.



Figure 4.7. Publication de la participante no. 19



Figure 4.8. Publication de la participante no. 13

Retour sur le déroulement du troisième cours et modifications des procédures

Aucun changement notable ne fut effectué au programme entre le troisième et le dernier cours dédié au projet.

Déroulement du quatrième cours : appréciation critique et évaluation de la recherche

Le dernier cours proposa un programme en deux temps. 50 minutes furent dédiées à une discussion de groupe de type appréciation critique des images qui avaient été publiées jusque-là. Le reste du temps fut alloué à un retour sur l'ensemble des activités en vue des préparations de la deuxième phase qui se déroula 5 mois plus tard.

En naviguant directement sur la page d'affichage du groupe de travail, les toutes dernières photographies qui avaient été partagées furent discutées. Les participants ignoraient toujours qui étaient les auteurs et tentaient la plupart du temps de deviner de qui il s'agissait. Les commentaires furent positifs en totalité et les participants s'interrogeaient surtout sur les techniques employées pour arriver à de tels résultats. À d'autres endroits, ils s'interrogeaient sur le lieu où l'image avait été prise, sur le sujet qu'elle présentait ou sur les filtres et effets qui avaient été utilisés. Beaucoup de participants formulaient des commentaires qui laissaient sous-entendre qu'ils étaient impressionnés par l'image ou qu'elle les interpellait particulièrement sans pourtant que les discussions abordent la dimension sémantique ou ce qu'elle suscitait comme sentiments. Ce fut le cas de l'image présentée en Figure 4.9. Les participants ont exprimé leur surprise quant à

la force d'évocation de l'image et après avoir appris par certains qui l'avaient remarqué qu'elle avait été prise dans un des escaliers de l'établissement.

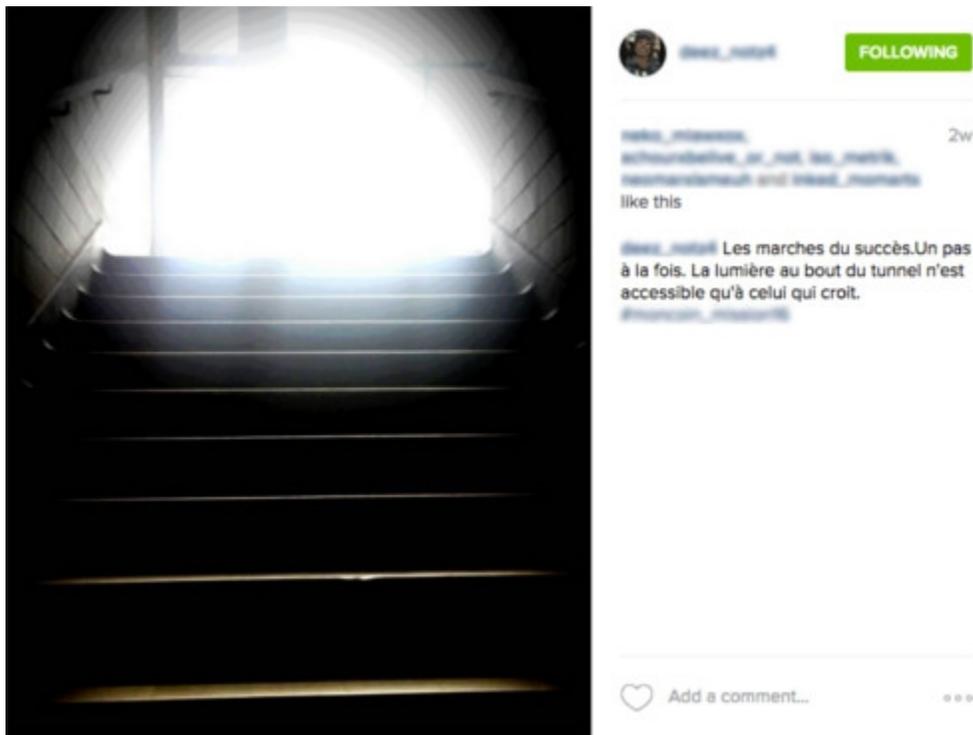


Figure 4.9. Publication du participant no. 16

À la suite de cette activité, les participants ont été invités à se prononcer sur ce qui avait été favorable ou défavorable à leur participation durant le projet. L'avis général était que le projet était stimulant et intéressant et qu'ils le réaliseraient à nouveau avec beaucoup d'enthousiasme. Avec l'aide de l'enseignant collaborateur, nous avons alors demandé aux élèves ce qui expliquait le faible taux de publication et le fait que quelques participants n'avaient toujours rien publié.

Les participants ont affirmé que c'était principalement le fait de devoir réaliser les photographies en dehors des heures de cours qui représentait pour eux une tâche supplémentaire à leur horaire scolaire chargé. De plus, certains ont évoqué qu'il était difficile de produire une image viable en restant au même endroit à l'école ou à la maison. L'acte de la photographie nécessite selon eux de sortir à l'extérieur, de se déplacer et de rechercher des sujets photographiques. La photographie ne se réaliserait donc pas de la même manière qu'un dessin pour reprendre l'expression d'une participante.

Ils ont affirmé grandement apprécier le fait de décortiquer le processus de production et de transformation de l'image et le fait de pouvoir publier de manière anonyme. Le fait d'avoir commenté les images sans qu'ils soient absolument certains de qui était leur auteur a apporté une touche ludique à ce type d'activité par le fait qu'ils démontraient beaucoup de curiosité à savoir qui avait produit tel ou tel type d'images. Ils ont affirmé que c'était surtout le climat respectueux et le fait que leur identité soit gardée qui leur avaient permis d'aborder une approche de la photographie en réseau qui différait de celle qu'ils suivaient habituellement.

Le cours s'est complété par une intervention de l'enseignant collaborateur qui a rappelé aux participants les modalités de remise de leurs images (l'emploi de mot-clic) ainsi que la date d'échéance pour la remise des travaux.

Activités en ligne durant la cinquième semaine

Après la tenue du dernier cours, trois derniers participants se sont ajoutés à ceux qui publiaient. Si certains ont complété le projet au même rythme qu'ils avaient depuis le début de leur participation, plusieurs autres ont publié toutes leurs images d'un seul coup quelques jours avant la date butoir fixée par l'enseignant. Graduellement, certains comptes d'élèves semblent avoir été réutilisés dans un cadre personnel si on regarde les images qui ont été publiées en dehors de la période du projet.

Sommaire de la première phase des activités de classe

Les activités de classe de la première phase du travail de terrain se sont basées en partie sur le modèle du curriculum qui avait été implanté lors d'une recherche précédente et qui proposait la réalisation des activités photographiques dans un cadre parascolaire auprès d'une vingtaine de jeunes à risque d'une école pour décrocheurs (Lalonde, 2013). Plusieurs modifications importantes ont été apportées et celles-ci se justifient principalement par le fait que la présente recherche se déroula dans un cadre scolaire formel. Le fait de laisser beaucoup de latitude aux élèves dès le départ ne s'est donc pas avéré aussi efficace que dans le cadre précédent. Ainsi, les modifications qui se sont opérées dès la fin du premier cours touchèrent l'encadrement des participants.

L'ensemble des procédures d'ouverture d'un profil sur une plateforme en médias sociaux

représente un élément qui doit être formellement couvert en classe. C'est une erreur d'assumer que les élèves, même si ces derniers se définissent comme des utilisateurs réguliers des médias sociaux, exécutent ce type de tâche avec aisance. Ainsi tout ce qui touche au fonctionnement du téléphone en lui-même, aux principes de base de son système d'exploitation, à la procédure d'installation d'un logiciel et à l'ouverture et la gestion d'un compte de messagerie ou d'un profil sur une plateforme de réseautage ne peut être négligé, car nombreux sont les élèves qui ne parviendront pas à joindre le groupe. De mon côté comme du côté de l'enseignant collaborateur, une incompatibilité évidente s'observe entre certains services Internet et le fonctionnement scolaire. De nombreuses contraintes se sont fait sentir du côté de l'enseignant dès le départ et ces contraintes provenaient du fait d'utiliser Instagram.

Il a été déterminé deuxièmement que de présenter aux élèves un projet trop ouvert contribuait à créer un sentiment de désorganisation dans la classe et que ce sentiment laissait beaucoup de participants désespérés devant les attentes et les objectifs du projet qui leur était proposé. Plutôt que de se l'approprier et d'entamer une pratique photographique, les élèves étaient en attente de directives de travail précises.

En effet, cette première phase de travail de terrain laisse voir que seule une poignée de participants a fait preuve d'un engagement soutenu du début jusqu'à la fin du projet. La majorité des participants n'ont commencé à publier que dans la deuxième moitié du temps accordé au projet et ont publié leurs images en quelques occasions. Ainsi, ce n'est qu'un groupe d'élèves, familiers avec les technologies mobiles, avec Instagram et avec la prise et le partage d'images qui ont entretenues des conversations visuelles tout au long du projet. Les participants moins familiers se sont fait timides et ont mis du temps à se sentir à l'aise d'explorer la photographie et de publier les résultats de leur expérience.

Troisièmement, mettre l'emphase sur les aspects sémantiques du travail photographique ne trouva que peu d'échos dans le travail des participants. En soumettant un thème et des sujets photographiques de nature symbolique et interprétative, les élèves manquaient une fois de plus de repères pour orienter leur démarche de création. Les propositions plus littérales et directes (voir instructions no. 14, 16, 17, 18 et 20 dans l'Annexe 1) en termes de sujet photographiques ont suscité davantage de retours dans la production visuelle des élèves (voir Figures 4.10, 4.11, 4.12

et 4.13).

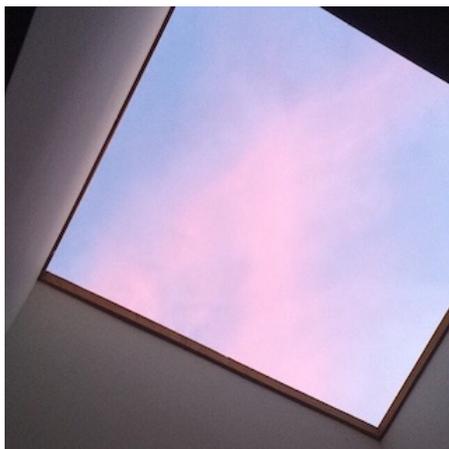


Figure 4.10. Publication du participant no. 23 en réponse à la mission *Dans le ciel*

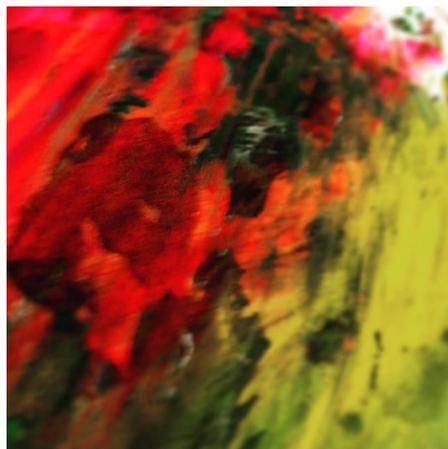


Figure 4.11. Publication du participant no. 10 en réponse à la mission *Abstrait*



Figure 4.12. Publication de la participante no. 21 en réponse à la mission *Au mur*

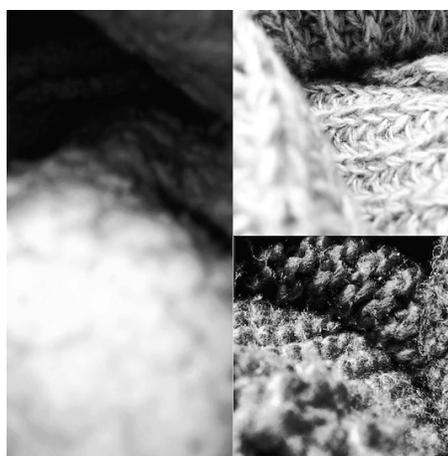


Figure 4.13. Publication de la participante no. 11 en réponse à la mission *Matière*

Quatrièmement, ce fut aussi une supposition erronée que de prêter aux participants la compétence à capter, manipuler et partager des images avec aisance. Nous avons noté la difficulté à travailler la photographie dans le cadre d'un cours en classe. Le fait d'être regroupé autour de tables en petits groupes, le fait d'être limité à la classe dans ses mouvements et le fait d'être dans un espace intérieur à l'éclairage artificiel ne présentent que peu d'opportunités de production d'images photographiques pour les participants. Les activités de préparation matérielle et de familiarisation avec les outils et de discussions en appréciation visuelle sont les principales activités qui peuvent

être réalisées. Mais l'activité appliquée la plus importante, l'action de la prise de vue, est difficilement envisageable dans ce contexte.

Finalement, nous avons réalisé l'efficacité et la pertinence des retours critiques sur l'image dans le cadre d'activités de visionnement collectif des images numériques. Qu'il s'agisse des photographies échangées dans le cadre du projet ou de l'imagerie issues d'Internet, le fait de naviguer au sein d'environnements visuels en ligne lors de discussions de groupe et de visionnement collectif interpelle fortement les participants qui affirment ne pas disposer de telles occasions d'échanges sur l'expérience des images connectées.

Modifications apportées au curriculum pour la deuxième phase

À la lumière de ces observations et de ces analyses, les éléments suivants ont été apportés au programme d'activités de la deuxième phase des travaux. Il fut premièrement déterminé qu'un document de suivi leur serait remis dès le premier cours dans lequel figuraient tous les détails du projet (description, directives, date d'échéance, ressources, etc.) Il fut ensuite déterminé que l'ensemble des thèmes et des sujets fut fusionné dans un seul projet global. Ce projet mettait l'accent sur la maîtrise technique d'éléments formels du langage visuel et photographique à travers la production d'une série d'images.

L'élément le plus important apporté à ce deuxième curriculum fut l'ajout d'une sortie de groupe qui proposait une marche artistique aux participants. Les contraintes d'horaire liées au programme scolaire n'ont pas permis de réaliser plus d'une sortie, mais dans d'autres conditions, nous avons déterminé qu'il s'agissait là de la mesure la plus pertinente quant aux objectifs proposés par le projet. Il a donc été déterminé que l'acte de création photographique de même que les activités de discussion de groupe sur l'image représenteraient le corps du deuxième curriculum.

Phase 2 des travaux sur le terrain

Résumé des activités de classe

À la suite de la première phase de travail sur le terrain, des entrevues de conclusions furent réalisées avec une douzaine d'élèves participants. Quatre mois plus tard, lors du début de la deuxième phase, une seconde ronde d'entrevues d'introduction fut réalisée avec des élèves

participants. La deuxième phase des travaux de terrain s'est déroulée de manière plus brève que la première. On observe par contre une participation plus égale parmi l'ensemble des participants en terme de rythme de publication et en terme de recherche visuelle sémantique et formelle. Comme les derniers paragraphes l'ont souligné, le projet fut simplifié au niveau des directives et des activités. Ainsi, une première rencontre eut lieu lors de laquelle fut remis aux élèves un document explicatif présentant les exigences du projet. Le deuxième cours fut dédié à la sortie et le troisième cours fut dédié à l'appréciation critique des images produites par les participants. Le niveau d'engagement de cette phase fut prononcé et la nature des images des participants démontre un meilleur entendement des objectifs proposés. Ces derniers ont démontré plus d'autonomie dans la conduite du projet et moins de retenues dans le fait de publier au sein du groupe. À la fin de ces activités, je visitai une fois de plus la classe afin de leur remettre des impressions de leurs images et afin d'accompagner ceux et celles qui avaient besoin d'assistance pour compléter le projet. Une exposition des photos réalisées par les participants du projet fut installée dans le hall d'entrée de l'établissement du mois de juin à l'automne suivant.

Déroulement du premier cours : ressources et présentation des objectifs

Le retour en classe après les cinq mois qui ont séparé les deux phases fut précédé d'une courte visite afin d'annoncer aux participants qu'ils pouvaient préparer leur appareil mobile et réactiver leur profil Instagram pour le prochain cours. Aussi, la date et les détails de la sortie furent annoncés. Ce fut l'enseignant collaborateur qui se chargea de remettre et de récolter les fiches d'acceptation parentale pour cet événement spécial. De retour en classe pour le premier cours dédié au projet, un document explicatif de 7 pages leur fut remis. Ce document comprenait tous les détails au sujet des objectifs du projet, des attentes en matière de production d'image et des critères d'évaluation de l'enseignant collaborateur. La dernière page leur proposait une liste qui leur permettait de vérifier à l'aide de case s'ils avaient bien réalisé chacune des étapes proposées.

Le document comprenait aussi une page sur laquelle figurait une liste d' « artistes Instagram » provenant d'un ouvrage traitant du sujet (Crist, 2014). À la mention de ces comptes à la dimension artistique prononcée, les participants étaient invités à s'abonner aux comptes qui les intéressaient plus particulièrement. Lors de cette présentation, quelques élèves ont aussi tenu à partager des noms d'artistes Instagram issus de la scène artistique locale. Ces ressources ont été

utilisées afin de donner des exemples quant aux directions visuelles qu'ils pouvaient emprunter dans le cadre du projet.

Outre la présentation du projet, le visionnement des exemples sur Instagram et l'explication des détails de la sortie, les participants ont été invités à faire l'essai de nouveaux logiciels de modification de l'image. En présentant ces ressources additionnelles, j'ai cherché à supporter les participants dans le développement d'une palette d'outils personnalisée sur leur appareil. En explorant ces ressources en parallèle du visionnement des différents comptes d'artistes Instagram, les participants étaient invités à réfléchir sur les éléments formels et conceptuels redondants qui contribuaient à la création d'une esthétique singulière et caractéristique pour ces comptes. Ce fut l'objectif principal de la deuxième phase du projet que de créer une série d'images conceptuellement et visuellement cohérente.

Activités en ligne durant la première semaine

Ce fut avec surprise que je constatai que les participants reprirent rapidement les activités de publication sur la plateforme tout de suite après la première visite. Si le fil de nouvelles montrait que certains participants avaient utilisé leur compte scolaire de manière personnelle durant l'intervalle, ces pratiques n'ont pas été reconduites durant le projet et les images publiées portaient en grande majorité sur le thème proposé. Je publiai donc une image pour le thème accompagnée de quelques missions photographiques avant la tenue de la sortie (voir instructions no.1 à 4 dans Annexe 2) afin de maintenir actifs les échanges visuels qui survenaient déjà sur l'application.

Déroulement du deuxième cours : sortie de groupe

Sans présenter ici un compte rendu détaillé de la sortie, on explique les grandes lignes de l'organisation, la nature des lieux visités et le déroulement de la marche en elle-même. La sortie fut organisée pour la période de l'après-midi. Cela a permis aux participants de se réunir dès le début de la pause pour le dîner afin de se déplacer en transport en commun jusqu'à l'emplacement désigné. Le voyage s'est fait en groupe pour un transport d'environ 30 minutes. Les participants ont ensuite effectué la marche pour une période d'environ 2 heures. À la suite de cette période, les participants ont quitté le groupe par leur propre moyen. Aucun incident problématique n'est survenu durant la sortie et nous avons été capables de les guider jusqu'à la fin du trajet proposé.

L'activité se nommait une marche artistique. Un trajet était proposé par un organisme de soutien à des artistes de la murale de la ville de Montréal. Ce trajet traverse un quartier central en amenant le marcheur devant une cinquantaine de murales peintes sur les bâtiments du quartier. L'avantage d'une cette destination était que les participants pouvaient découvrir plusieurs artistes locaux qui ont réalisé des œuvres en lien avec les enjeux sociaux et culturels de leur milieu. Le fait qu'il s'agisse d'un quartier central et historique représenta aussi un élément d'intérêt pour la visite. Cette marche emprunte des rues et des boulevards principaux, mais amène aussi le marcheur à visiter des ruelles ou des rues résidentielles qui sont représentatives de cette zone de la ville de Montréal. Les sujets photographiques étaient donc divers. Chaque participant était équipé de son appareil mobile pour la prise d'image. Moi-même et l'enseignant collaborateur portions sur nous deux terminaux Internet mobiles permettant aux participants de se connecter à Internet durant la sortie.

Un peu plus de la moitié des participants a pris les murales comme sujet photographique principal, le reste concentra son attention sur divers éléments de l'environnement urbain. Les participants me suivaient, de loin et en petits groupes. Je guidais la marche en suivant le trajet proposé par l'organisme. Certains marchaient seuls pendant un certain temps pour rejoindre leurs collègues un peu plus loin. La marche se déroulait lentement afin de permettre aux participants de prendre des images et de les publier. Une certaine excitation était palpable au début de la sortie et un peu de fatigue dans les derniers kilomètres. Plusieurs participants ont publié leurs images directement pendant la sortie, mais la majorité d'entre eux les publia un peu plus tard dans la même journée et dans les jours suivants. Les publications qui ont émergé des photographies de la sortie ont été traitées par la plupart des participants qui ont suivi les objectifs et qui ont créé des ensembles visuellement cohérents (Figures 4.14 et 4.15). D'une manière générale, les participants ont agi avec sérieux, la plupart d'entre eux se sont concentré sur la prise d'image et sur le visionnement des œuvres jusqu'à la fin de l'activité.



Figure 4.14. Série photographique de la participante no. 25

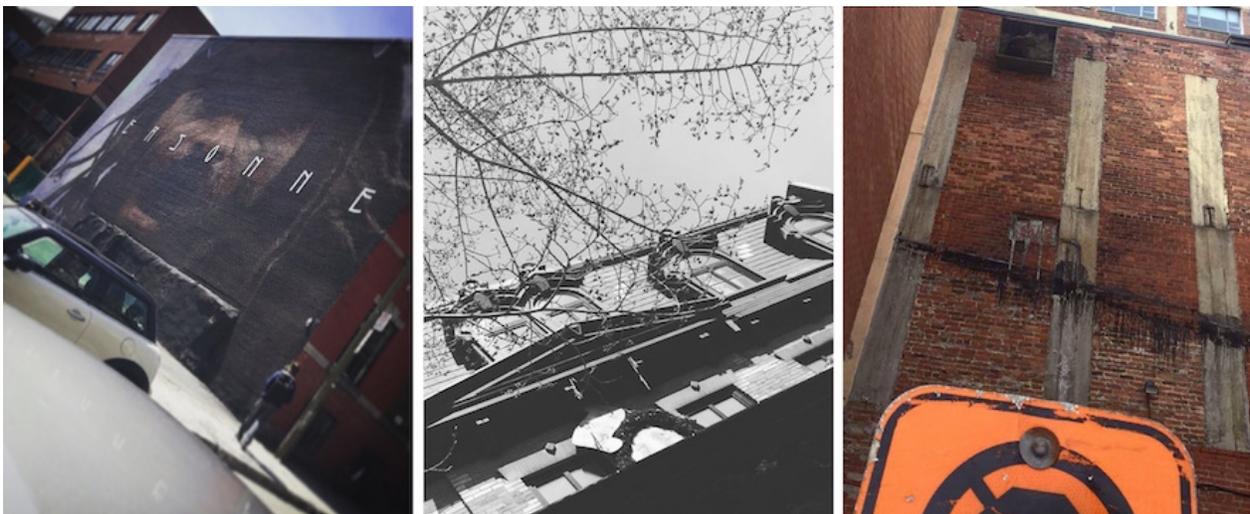


Figure 4.15. Série photographique du participant no.17

Activités en ligne durant la deuxième semaine

À partir de la sortie jusqu'au cours suivant, un grand nombre d'images fut publié au sein du groupe. Les participants ont utilisé principalement le matériel visuel qu'ils avaient amassé durant la marche afin de le traiter et de le partager. La plupart des participants ont créé une esthétique en revisitant des sujets photographiques et en suivant certaines règles formelles au niveau de la prise de vue et des effets comme les deux exemples précédents le démontrent. C'est durant cette période qu'apparu dans le groupe une tendance particulière. Les participants modifiaient plus fortement leurs images, ils suivaient une ligne stylistique marquée dans l'ensemble de leur production, mais ils utilisaient aussi leur babillard d'utilisateur comme espace de composition. La page de profil individuel de chaque utilisateur sur Instagram présente une vue en mosaïque de

toutes les images publiées par cet utilisateur. En alternant des images noires, des images blanches ou toute autre forme de contenus, les participants composaient cette mosaïque (Figures 4.16, 4.17 et 4.18). En procédant ainsi, une certaine dimension ludique était ajoutée aux échanges, car certains participants ignoraient pourquoi ils voyaient défiler des images blanches ou des images qui se répétaient sur le fil d'actualité du logiciel. Le moyen de le découvrir était d'aller visionner la page d'utilisateur de ces participants pour constater que ces images servaient à structurer leurs compositions. Plusieurs participants ont suivi cette tendance afin de personnaliser leur espace d'utilisateur sur l'application.



Figure 4.16. Apparence du profil Instagram de la participante no. 19



Figure 4.17. Apparence du profil Instagram de la participante no. 22

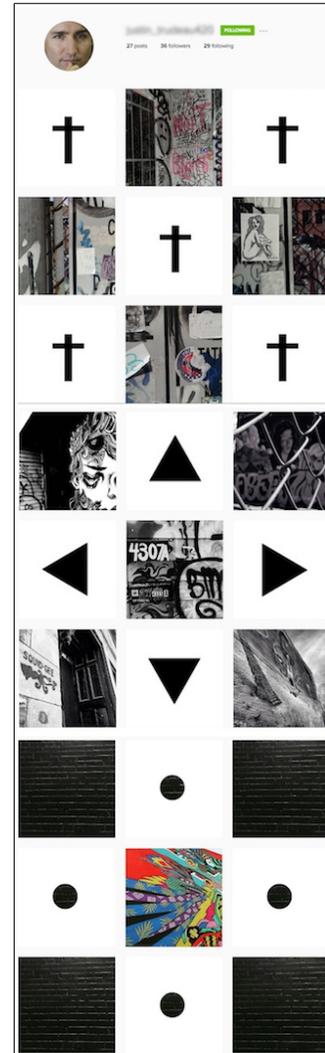


Figure 4.18. Apparence du profil Instagram du participant no. 7

Déroulement du troisième cours : publication des images et appréciation critique

Le troisième et dernier cours dédié au projet fut divisé en deux temps. Les premières trente minutes furent destinées à la publication des images toujours dans leur appareil et les 45 minutes suivantes proposèrent une activité d'appréciation critique des images produites pendant la deuxième phase des travaux. C'est lors de cette activité que furent visionnés les images de la sortie et les profils des utilisateurs. En présentant chaque profil comme un projet en lui-même, les participants étaient en mesure d'observer et d'analyser comment leurs collègues avaient produit, à travers l'ensemble de leurs images, une esthétique particulière qui était représentative d'eux-mêmes dans le choix des sujets et dans le traitement de l'image. Les dernières minutes du cours furent utilisées pour couvrir les détails au sujet de l'impression et de l'exposition de leurs images. Je revins une fois de plus en classe le cours suivant pour une courte période afin de remettre des images imprimées à chaque participant et afin d'accompagner les participants qui avaient besoin de support avant la publication de leurs dernières images.

Activités en ligne de la troisième semaine à la fin du projet

De la troisième à la cinquième semaine, je continuai de publier des sujets photographiques à titre de suggestions. Durant cette période, on remarque un maintien dans le rythme et le nombre de publications effectuées par les participants. Si la plupart ont continué à composer des images en lien avec l'esthétique qu'ils avaient élaborée, d'autres commençaient graduellement à publier des images de manière plus libre et parfois en lien avec leur compte personnel. Lorsque l'échéance de remise des images fut passée, la plupart des participants ont cessé de publier des contenus. On observe toutefois 6 participants qui ont recyclé leur compte d'élève et qu'ils ont continué de l'utiliser de manière personnelle.

Sommaire des activités pédagogiques sur le terrain

La dernière rencontre d'analyse avec l'enseignant collaborateur fut l'occasion de revenir sur l'efficacité des changements qui ont été apportés entre la première et la deuxième phase des travaux. Il fut reconnu que la deuxième phase se déroula plus facilement pour plusieurs raisons. Premièrement le temps d'adaptation au logiciel, au groupe privé et aux éléments techniques du projet ont permis aux participants d'entamer la production d'images de manière plus fluide lors de la deuxième phase du projet. Deuxièmement, si les participants et l'enseignant collaborateur ont

indiqué lors de la première phase préférer des directives claires et moins de liberté dans les avenues qu'ils pouvaient emprunter, ce fut le contraire lors de la deuxième phase. Les participants ont affirmé se sentir plus libres dans leurs publications lors de la deuxième phase et que ce sentiment de liberté avait contribué à leur volonté de produire et de publier des images. Troisièmement, il fut reconnu que d'aborder la production visuelle du point de vue de la construction graduelle et progressive d'une esthétique fut favorable à la participation des élèves. En leur donnant des directives arrêtées au niveau des attentes, mais plus de latitude au sujet de la manière avec laquelle ils réaliseraient le projet, les participants se sont investis plus profondément dans le processus de recherche photographique. Quatrièmement, il a été reconnu que la sortie et la marche collective furent un catalyseur pour la prise et le partage d'image. Cette sortie fut l'occasion de produire un grand nombre d'image sur des sujets similaires et de les partager au sein du même espace. En observant leur enseignant et leurs collègues procéder de manière différente pour prendre des photographies, les participants ont développé leur propre approche et cette approche très active et très intégrée semble avoir été un élément qui a fait défaut en début de projet. Cinquièmement, le visionnement de ressources visuelles à même le logiciel Instagram a constitué une manière de relier concrètement la pratique photographique des participants à des pratiques en décalage avec leur utilisation personnelle de cette plateforme. Le fait de présenter des contenus artistiques produits et diffusés sur Instagram a contribué à aider les participants à élargir leur propre approche à l'intérieur de cette plateforme. Finalement, le fait d'accorder du temps en classe pour la modification des images et pour leurs publications semble avoir contribué à leurs activités en dehors du cadre scolaire. Le fait de présenter le projet sans exécuter concrètement les actions demandées, en assumant que les participants s'y mettront en dehors du cours, fut une erreur. Comme ces derniers l'ont mentionné comme raison principale de la faible participation de certains, c'est l'ajout d'une tâche en dehors des heures de cours qui contribua à en décourager certains.

Données d'entrevues

Cette section du chapitre sur la présentation des données propose une série de tableaux dans lesquels sont résumées les données d'entrevues des participants. Les tableaux sont organisés selon les thèmes principaux des questions de la recherche et présentent les codes descriptifs qui

résumant les propos des participants sur les sujets qu'ils ont abordés durant les entrevues. On présente donc ici sous chaque thème des séries de sous-codes descriptifs et inférents. Ces sous-codes identifient de manière systématique les concepts qui ont été évoqués par les participants au sujet des différentes situations en lien avec leur parcours scolaire, leur motivation, leur utilisation des médias sociaux et leur approche des pratiques de production et de partage de l'image dans le contexte des réseaux sociaux.

À travers les quatre entrevues réalisées auprès des élèves au cours des deux phases de travail de terrain, une quantité importante de données fut collectée au sujet de la motivation scolaire, des modes d'apprentissage, de l'utilisation des technologies et plus particulièrement des processus d'autoreprésentations sur les médias sociaux. Comme je l'ai mentionné à plus d'une occasion dans cette dissertation, la présente recherche fait partie d'une étude collective sur l'intégration des médias sociaux mobiles en contextes scolaires et sur leur capacité à représenter un élément de motivation scolaire. On retrouve donc dans ses outils de collecte de données des questionnements et des éléments qui portent de manière large sur ces enjeux. Dans mon travail d'analyse sur les données issue de cette recherche, j'ai procédé de manière systématique en traitant la totalité des données d'entrevues, de journal et de la base de données numériques. Toutefois, et dans le but de ne pas m'écarter des questions de recherche formulées au sujet de ce travail, je ne présenterai dans cette section que les matrices de codages et tableaux de données en lien avec les questions particulières de cette recherche.

Je me contenterai donc de premièrement présenter un bref résumé des tableaux de codage qui sont en lien avec l'objectif général de la motivation scolaire de la recherche MonCoin. Si l'analyse de ces données nous mène vers des résultats sur des éléments qui ont été couverts par les premières itérations de cette étude de 2012 à 2015, leur pertinence réside dans le fait qu'ils viennent valider des résultats qui avaient été obtenus dans le contexte différent d'un projet parascolaire auprès d'un petit groupe d'élèves. Ces résultats viennent donc ainsi vérifier nos hypothèses pour le contexte scolaire formel auprès d'une population étudiante régulière. À la suite du bref compte-rendu de ces données qui servira aussi à nourrir le portrait contextuel de la recherche, je passerai à la présentation systématique des données collectées au sujet de mes propres questions de recherche.

Données sur la motivation scolaire et sur la perception de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves participants

Parmi les 13 tableaux, on en retrouve 6 qui portent sur 1) les éléments de motivation et de démotivation scolaire, 2) les attributs et pratiques enseignantes qui favorisent ou défavorisent la motivation scolaire, 3) les éléments du fonctionnement scolaire qui favorisent ou défavorisent la motivation scolaire, 4) la perception de la réussite et de la pertinence des notions scolaires, 5) les compétences nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs de formation et 6) leur perception du fonctionnement du processus d'apprentissage et d'enseignement.

Le premier tableau (voir Annexe 7) démontre que ce sont surtout des éléments reliés au contexte social de l'école qui stimulent la motivation des élèves (rapport aux enseignants, activités parascolaires, programmes vocationnels) de même que des éléments reliés à leur état personnel (intégration sociale, état émotionnel, performance et réussite) et qu'en contrepartie, ce sont uniquement des éléments reliés à la structure scolaire et aux méthodes d'enseignement et d'évaluation qui sont nommés comme démotivants (notation, domaines disciplinaires, méthodes d'enseignement). Les données présentées dans ce tableau formulent des résultats qui viennent valider et enrichir des résultats présentés dans une publication antérieure dans laquelle nous avons établi que les élèves perçoivent le contexte scolaire comme un lieu « statique » dans lequel ils se sentent contraints dans leur mouvement (Castro, Lalonde et Pariser, 2016). Le fait de procéder à l'exploration de méthodes pédagogiques faisant usage des technologies mobiles et mettant à profit des plateformes de communication avec lesquelles ils sont familiers permet de renforcer et d'exploiter davantage les circonstances qui favorisent leur engagement scolaire comme le rapport à l'enseignant dans une perspective plus informelle ou l'opportunité d'interagir avec leurs pairs d'une manière qu'ils jugent innovante.

Le deuxième tableau (voir Annexe 7) découle d'un élément du premier tableau (rapport à l'enseignant) et dresse une liste comparative des aspects enseignants favorables ou défavorables à la motivation étudiante. Outre les éléments reliés à l'éthique professionnelle, les élèves participants ont dénombré plusieurs caractéristiques relevant de la personnalité des enseignants. Ils décrivent pour la plupart un enseignement motivant comme un individu pouvant à la fois être accessible d'un point de vue personnel, mais qui garde en même temps une distance

professionnelle. L'engagement au sein de l'équipe enseignante, de même que les préoccupations quant à la réussite des élèves ont représenté les caractéristiques les plus souvent mentionnées. Du côté des aspects négatifs, on retrouve les attributs contraires : manque d'éthique professionnelle, peu d'accessibilité ou traits de personnalités antipathiques. Cela constitue, selon eux, ce qui mine la motivation étudiante.

Le troisième tableau (voir Annexe 7) découle d'un élément du premier tableau (fonctionnement scolaire) et précise les aspects du fonctionnement scolaire que les élèves jugent nuisibles à leur motivation. C'est pour plusieurs la nature individuelle du fonctionnement scolaire axé sur la mesure numérique de la performance qui constitue une entrave à leur engagement. Pour d'autres, ce sera la nature abstraite des contenus et leur difficulté à observer la pertinence des apprentissages qui constituent des éléments de démotivations. Plusieurs emploient le terme de traditionnel pour décrire le fonctionnement scolaire en précisant qu'ils apprécient les « innovations » faisant référence à l'usage des technologies numériques.

Le quatrième et le cinquième tableau (voir Annexe 7) découlent du précédent et présentent les données qui touchent les contributions de leur formation scolaire à leur parcours socioacadémique et les compétences qu'ils jugent devoir développer pour atteindre leurs objectifs de formation professionnelle ou académique. Comme dans le cas des tableaux sur la motivation, on observe dans les données qui s'inscrivent sous ces deux thèmes que les élèves estiment que ce sont les éléments périphériques à leur formation scolaire en tant que telle qui ont eu le plus de valeur et d'impact sur leur formation. Qu'il s'agisse de la culture du milieu scolaire, des opportunités d'engagement informel auprès des regroupements sociaux de cet environnement ou de la qualité de leur propre rapport à leurs collègues ou à leurs enseignants, ce sont les éléments leur ayant permis de développer des compétences transversales touchant le social et la méthode qui représentent selon eux les contributions les plus notables et les plus pertinentes à leurs parcours.

Le sixième tableau (voir Annexe 7) porte plus particulièrement sur leur perception du fonctionnement de l'apprentissage. On note parmi leurs propos à ce sujet que l'apprentissage semble souvent une conséquence logique de leur engagement. Ils jugent apprendre lorsqu'ils sont motivés. On revient donc une fois de plus aux codes et aux éléments précédemment mentionnés

où le rapport à l'enseignant et à leurs collègues joue un rôle important. Plusieurs participants insisteront sur le caractère autodidacte des apprentissages et sur le fait que les technologies numériques leur fournissent un cadre dans lequel ils effectuent leurs propres apprentissages par le biais de la recherche au sujet de leurs intérêts.

Nous enchainons maintenant avec la présentation des tableaux qui portent sur les questions particulières à cette recherche.

Conception des médias sociaux et apport potentiel à la démarche de formation

Le premier questionnaire d'entrevue (Annexe 1) comporte une section qui aborde les habitudes d'utilisation des médias sociaux des élèves participants. Les questions numéro 16 à 20 de ce questionnaire abordent plus particulièrement la posture des répondants face aux médias sociaux. Quels sont les principaux types d'activités qu'ils y conduisent? Qu'est-ce qui les motive à consulter ou à publier? Quels sont les motifs ou les fins derrière une démarche d'utilisation des médias sociaux? Les réponses à ces questions mettent en lumière leur conception des médias sociaux, de même que le potentiel ou les inconvénients qu'ils apportent. Si d'autres études, dont certaines auxquelles nous nous référons dans ce document, nous informent sur la nature de ces pratiques et sur les motivations des jeunes à l'entretenir, la présente recherche met l'emphase sur le point de vue des utilisateurs quant à leur propre pratique sur les plateformes de réseau social les plus populaires.

Les logiciels en médias sociaux utilisés par les participants

Sur les 22 participants ayant participé aux entrevues, un seul affirme ne pas utiliser les réseaux sociaux. Le profil d'utilisateur du reste des participants est homogène. Dans le but de réunir les données qui portaient sur cette question, une série de codes descriptifs ont été utilisés parmi lesquels figurent les noms des principales applications mentionnées par les participants (Facebook, Instagram et Snapchat).

À savoir sur quelles plateformes les élèves possèdent un profil personnel, l'application Facebook est utilisée par 21 participants. Ces derniers affirment l'utiliser principalement pour les fonctions de messagerie instantanée entre abonnés. La plupart des participants affirment ne publier des contenus que très rarement soulignant que l'application leur sert surtout à rester en contact avec

leurs amis et à rester au courant de ce qui survient dans leur entourage. Les propos du participant no. 7 résument le type de réponses obtenues aux questions portant sur les plateformes qu'ils favorisent.

J'aime Instagram parce qu'il y a des photos, Facebook, c'est pour discuter avec d'autres. Je ne publie pas beaucoup sur Facebook, je préfère plutôt parler avec le monde, sinon, parfois, un peu, pour l'actualité.

Utilisée dans le cadre de communications directes avec des destinataires précis plutôt que pour des publications asynchrones destinées à l'ensemble de leurs abonnés, les participants affirment utiliser Facebook à des fins banales et utilitaires sur une base quotidienne. Certains participants comme la participante no. 3 affirment que les profils Facebook sont liés à l'identité réelle de leur utilisateur et que des amis, des membres de la famille, des connaissances personnelles seront connectés à ce profil. Le participant no. 6 explique ce qui différencie l'approche de ce programme à celle de l'autre programme le plus populaire chez les participants, Instagram.

Sur Facebook, c'est un truc de repost : tu es ami avec des personnes, tu vois toutes sortes de nouvelles qui ne t'intéressent pas vraiment, alors que sur Instagram, c'est vraiment juste ce que tu publies. Je trouve qu'Instagram, c'est plus restreint que sur Facebook. Sur Facebook, c'est plus n'importe quoi et sur Instagram, c'est plus précis.

Ce que ce répondant explique semble être partagé par la majorité des participants : Facebook est utilisé pour rester connecté aux personnes connues, pour republier des contenus d'Internet et pour regarder les republications des profils auxquels on est abonné. Ses propos soulignent aussi que l'application Instagram force les utilisateurs à publier des contenus originaux, des photographies. Toujours dans le même ordre d'idée, les propos du participant no. 10 apportent plus de précisions au sujet du type de publications effectuées sur l'application Instagram.

Pas grand-chose sur Facebook, je suis juste là, et, des fois, je parle à mes amis, c'est tout, je regarde des trucs qui passent et c'est tout. Sur Instagram, c'est à peu près la même chose. J'ai un deuxième compte Instagram sur lequel je publie un peu plus, ça fait longtemps que j'ai ce compte-là, et là-dessus, je ne publie que des photos de moi.

Instagram est la deuxième application la plus fréquemment mentionnée par les participants en entrevue. Ici aussi, la quasi-totalité des répondants affirme l'utiliser. Toutefois, les raisons et le

type d'utilisation différent de ce qui se déroule sur l'application Facebook. Comme les propos des deux participants mentionnés précédemment, Instagram implique de publier des photos originales, ça implique aussi que certains types de photos sont favorisés par les utilisateurs. Les égoportraits ou les photos de groupes sociaux semblent être les contenus les plus communément publiés sur cette plateforme. La constitution du réseau en termes d'abonnés et de profils suivis diffère aussi de manière significative. Comme on le verra plus loin, certains participants ouvrent seulement leur profil à des abonnés qu'ils connaissent personnellement tandis que d'autres acceptent des inconnus et font de même en retour auprès de personnes de leur entourage et de personnalités publiques. Le participant no. 17 compare l'utilisation qui a été faite de cette application durant le projet d'étude à celle à laquelle il est habituellement confrontée.

La majorité des jeunes publient des choses sur eux-mêmes, c'est rare que je voie des comptes où il n'y a que des photos de la nature. En général, les jeunes veulent se montrer, c'est souvent des photos de leurs visages ou de leurs corps, sur Instagram. Ça veut dire que le projet nous a amenés à publier uniquement des photos de paysages et d'environnements. Je trouve que c'était une bonne idée, et ça faisait différent du contenu qu'on voit à tous les jours sur Instagram.

La troisième application mentionnée dans les réponses des participants au sujet de leurs usages personnels des médias sociaux est Snapchat. Une poignée de participants affirment l'utiliser et comparent son utilisation à Instagram. Ils précisent que la nuance de ce programme est de permettre de faire disparaître les contenus après leur publication. Fait à noter est que certains participants ont utilisé les fonctionnalités de modification de l'image de ce programme dans des images qu'ils ont ensuite publiées dans le cadre du projet.

Tableau VII : Conception et impacts des médias sociaux

À la suite des questions sur les principales plateformes fréquentées et sur les usages généraux, les répondants ont été invités à élaborer sur les impacts de ces nouveaux outils sur les communications. Quels types de contenus sont échangés? Qu'est-ce qui caractérise les publications effectuées sous forme de photographies originales? Quelles fonctions ont ces échanges? Quelles intentions sont poursuivies par leurs auteurs? Quels sont les impacts de ces phénomènes sur les relations interpersonnelles? Ces questions ont été posées dès les premiers entretiens et au courant des autres dès que les participants abordaient le sujet des publications sur

les médias sociaux. Une série de sous-codes ont été produits sur la nature des communications des médias sociaux ainsi que sur leurs impacts positifs et négatifs sur les relations interpersonnelles. Ces codes et sous-codes sont présentés dans le Tableau VII.

Tableau VII : Conception et impacts des médias sociaux

Thème	Catégories de codes	Description
1. Conception des médias sociaux des participants	A. Divertissement	Espace de divertissement, échappatoire lorsque survient l'ennui.
	B. Implique des codes de communications	Norme les modes de communications par le format des divers types de publications et de plateformes.
	C. Accent sur l'identité	Incite à l'extraversion identitaire.
	D. En marge du milieu scolaire	Utilisé de manière informelle en milieu scolaire. L'école n'a pas la compétence de les aborder.
	E. Autodidacte	On apprend par soi-même leur fonctionnement. Nécessite des connaissances techniques.
	F. Instantané	Accélère le développement des relations sociales par l'instantanéité des communications.
	G. Culture de la popularité	Accentue une culture de la popularité propre au milieu scolaire secondaire. Renforce des stéréotypes et des dynamiques sociales.
	H. Redéfinit le public et le privé	Exposition d'éléments privés en contexte public. Notion d'un public des sphères privées.
	I. Mention « J'aime »	L'obtention des mentions « J'aime » peut devenir une fin derrière la publication de contenus.
2. Impacts positifs des médias sociaux sur les relations sociales	A. Sentiment de proximité	Permet le maintien de relations à distance. Effet d'être face à face avec son interlocuteur. Crée l'impression d'être proche de personnalités publiques.
	B. Création de regroupements et esprit de communauté	Permet la création de groupes sociaux ou de communautés d'intérêts.
	C. Facilite les communications	Permet aux individus timides ou introvertis de plus facilement s'affirmer et de s'intégrer socialement.
	D. Révélateur	Expose des facettes cachées des personnalités. Révèle des éléments qui ne s'expriment pas hors de ce contexte.
3. Impacts négatifs des médias sociaux sur les relations sociales	A. Distraction	Incite à la paresse et réduit la motivation par rapport à d'autres types d'activités.
	B. Annule l'imprévu et la spontanéité	La spontanéité ou les imprévus du contexte des communications physique ne peuvent survenir.

	C. Favorise les identités virtuelles	Encourage la création et le maintien d'identités publiques inauthentiques.
	D. Pression sociale	Induit une forme de pression sociale à jouer le jeu des médias sociaux.
	E. Évacuation du non verbal	En procédant par la production de messages de modes textuels, visuels ou multimodaux, le langage corporel et non verbal est évacué.
	F. Incite aux insultes	L'anonymat et le fait de ne pas être en présence de ses interlocuteurs favorisent les propos irrespectueux.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Conception des médias sociaux des participants

Un examen rapide des données obtenues au sujet de la conception des médias sociaux des participants pointe vers des éléments qui ont été soulignés dans les résultats d'autres études au sujet de l'impact des médias sociaux. Le fait qu'ils permettent aux jeunes de demeurer en contact avec le cercle d'amis et leur entourage, le fait qu'il s'agisse d'un canal de documentation à partir duquel ils peuvent effectuer des recherches et entretenir des activités en lien avec leurs intérêts, et le fait que réseautage et divertissement soient reliés sont des éléments qui ont clairement ressortis dans les données de cette étude. Toutefois, plusieurs autres sous-codes ont été produits quant à la perspective des participants sur ces éléments et sur d'autres en lien avec l'impact des médias sociaux sur le développement identitaire et le parcours scolaire des jeunes.

Sans réviser chacun des sous-codes listés dans ce tableau, on présente ici quelques échantillons de données qui sont représentatifs des catégories de sous-codes reliées à ce code thème. On remarque d'entrée de jeu que les impacts négatifs sont plus nombreux que les impacts positifs. Les participants apprécient le fait de demeurer en contact avec leurs pairs de manière instantanée et le fait de pouvoir se divertir ou se réfugier dans leur téléphone lorsque survient l'ennui. Mais ils reconnaissent aussi que les médias sociaux représentent une distraction importante à leur bon fonctionnement social et scolaire.

Impacts positifs des médias sociaux sur les relations sociales

Le participant no.1 explique que des logiciels comme Instagram font partie intégrante de la vie sociale des jeunes, de leur culture. Il serait pertinent selon lui d'explorer comment les avantages sociaux qu'ils apportent profiteraient au milieu scolaire.

Intervieweur : Est-ce que c'est plus motivant, le fait d'utiliser des applications connues comme Instagram ?

Participant no. 1 : Oui, parce que c'est quelque chose qu'on connaît déjà, donc, il n'y a pas vraiment de problèmes d'adaptation. Au lieu de passer du temps à faire du social sur ça, tu peux utiliser ce même temps-là pour travailler, et je pense que ce serait un raccourci pour marier le social avec vie scolaire.

Il ajoute plus loin comment les logiciels de télécommunication contribuent à entretenir un sentiment de proximité dans les rapports individuels malgré la distance.

Avec FaceTime, tu peux voir la personne comme si tu étais face à elle, il y a quand même une certaine distance, mais je pense qu'Internet, ça rapproche les gens.

Le participant no. 17 parle aussi de cette proximité, mais il l'observe dans le contexte d'une communauté qui ne serait pas nécessairement composée de proches. Sa réponse fait aussi référence au fait qu'un utilisateur peut sentir une certaine forme de rapport avec des personnalités publiques par le biais de ses connexions aux profils de celles-ci sur les médias sociaux.

Ce qui rend surtout les réseaux sociaux intéressants, c'est le fait qu'avec ça, c'est comme si les gens t'entouraient, ça nous donne comme un entourage. Ce qui les rend populaires aussi, c'est le fait qu'il y a plein de gens connus là-dessus, tu te sens proche de ces gens-là.

Pour le participant no. 10, c'est un moyen qu'il emploie pour vaincre sa timidité.

Avec les réseaux sociaux, je peux parler à plus de monde, parce que je suis moyennement à l'aise avec les gens, dans la vie réelle, dans les réseaux sociaux, c'est plus facile. Et, vu que c'est plus facile pour moi de parler sur les réseaux sociaux, c'est plus facile pour moi, après, dans la vraie vie. C'est positif que les réseaux sociaux soient là pour moi.

La participante no. 22 explique que les médias sociaux peuvent stimuler les nouvelles rencontres auprès d'individus avec qui les affinités auraient passé inaperçues.

... on en apprend plus sur les personnes à qui on ne parle pas nécessairement beaucoup, on peut voir ce qu'ils font, et ça peut nous inciter à vouloir leur parler, à aller vers eux.

La participante no. 4 mentionne pour sa part que les médias sociaux incitent à l'extraversion identitaire pour certaines personnes.

Si la question veut dire qu'il y a des personnes qui se révèlent autrement en ligne, plus extraverties que ce qu'elles sont dans la vraie vie, oui, ça, c'est très facile à voir. Les gens sont pas mal plus extravertis, s'expriment beaucoup plus facilement, sans penser avant d'écrire puisque tu peux tout effacer ce que tu as fait.

Impacts négatifs des médias sociaux sur les relations sociales

Si les plus grands avantages semblent se situer dans l'instantanéité des communications et dans le rapport à une communauté, plusieurs participants se font critiques des effets de la forme et des contenus des messages échangés sur les médias sociaux. Le participant no. 8 évoque les malentendus qui peuvent survenir dans les communications numériques.

... il y a aussi le body language qui n'est pas là, donc la communication se fait très mal. Lorsqu'on essaie de s'exprimer par les réseaux sociaux, souvent, on réussit à gâcher la façon dont on veut s'exprimer, tout simplement parce que ça se fait par écrit et non d'une façon verbale. On ne sait pas vraiment ce que la personne veut dire. Des fois, elle peut plaisanter sur quelque chose, et on va le prendre au sérieux, tout simplement par la façon dont elle l'a écrit, c'est mal interprété.

Les types de problématiques reliées à l'absence du corps dans les communications se manifestent aussi à travers la réduction de la spontanéité des relations sociales si on se penche sur le propos de la participante no. 2.

Avant, si tu voulais voir ton ami, tu allais chez lui ou tu l'appelais, maintenant, on a juste à le texter, c'est un peu dommage, on communique moins entre nous. C'est plus rapide de texter quelqu'un que d'aller chez lui, mais c'est un peu décevant parce qu'on se parle moins. J'aimerais ça qu'on communique plus.

Le participant no. 10 explique qu'il y a une certaine tendance à l'insulte ou l'expression de propos désobligeants sur ces plateformes.

C'est difficile de rester respectueux sur les réseaux sociaux, parce que c'est plus facile d'insulter quelqu'un quand on n'est pas face à face. Je ne dirais pas que les réseaux sociaux sont favorables pour encourager le respect mutuel, je pense, c'est plus facile en face des personnes. Le respect, c'est quelque chose qui s'apprend dans la réalité, pas à travers les réseaux sociaux.

La participante no. 21 parle d'une certaine culture de la popularité, en lien avec l'image corporelle, qui serait propre à l'école secondaire et qui serait renforcée par ces plateformes. Une telle situation imposerait une forme de pression sociale d'y participer.

Je trouve que ça met quasiment un stress pour les autres personnes qui ne veulent pas nécessairement mettre des photos comme ça. Parce que tu te dis : si je mets une photo et que je n'ai pas beaucoup de Like, alors, ils vont venir voir ma photo et ils vont dire : « Ouais, regarde aussi les photos qu'elle met, ça n'a pas rapport. »

Tableau VIII : L'autoreprésentation par le biais de la photographie sur les réseaux sociaux

Les données obtenues dès la première phase de travaux ont démontré que les types de publications effectuées par les participants dans leur utilisation personnelle présentaient un profil généralement homogène. Les réponses de la majorité des participants laissent sous-entendre que ces derniers publient peu. Ils utilisent surtout les réseaux sociaux pour rester en contact avec leur entourage et pour consulter les contenus qui y sont échangés, contenus qui, sur Facebook par exemple, sont constitués de republications d'éléments variés existant sur l'Internet. Sur Instagram par contre, les échanges sont d'une autre nature, et consistent souvent en des autoportraits ou des scènes sociales. Lorsque les participants sont amenés à publier, ils le font sur l'application Instagram et il s'agit d'autoportraits. Ils se réfèrent à ce type d'images en utilisant le terme selfie ou égoportrait.

Les questionnaires d'entrevue de conclusion de la première phase ont porté une attention particulière au processus de production et aux intentions derrière les pratiques de l'égoportrait. Le Tableau VIII présente les codes et les sous-codes portant sur le point de vue des participants sur le phénomène de l'autoreprésentation photographique sur les réseaux sociaux. En questionnant les pratiques qu'ils observaient dans leurs réseaux ainsi que leurs propres pratiques, les participants ont été invités à élaborer sur la fonction et sur les finalités derrière ce type de pratiques.

Conception de l'égoportrait

Ce fut un sujet d'échange fréquent en entrevue que de discuter de la différence entre les publications effectuées dans un cadre personnel et dans un cadre scolaire, car la plupart des participants ont affirmé que les deux types de contenus étaient de nature complètement différente. On présente plus loin dans le Tableau XI les éléments qui distinguent ces deux types d'approches. Plusieurs soulignent aussi que ce fut l'intérêt principal des travaux de la recherche, que de leur permettre de publier un tout autre type de contenus dans la cadre d'échanges sur Instagram. Le type de contenu le plus commun parmi les participants sur cette plateforme est l'égoportrait. En fait plus d'un participant conçoit que c'est en quelque sorte le propre d'Instagram que d'être peuplé

de ce type d'imagerie. Le participant no. 17 décrit les images sur Instagram.

En général, les jeunes veulent se montrer, c'est souvent des photos de leurs visages ou de leurs corps, sur Instagram.

Ce même participant reconnaît adopter ces pratiques pour les mêmes motivations. Il explique plus loin que c'est une activité amusante et inspirante que de réfléchir à sa propre autoreprésentation et à la représentation des événements qui le réunissent à ses amis et à ses proches.

Tableau VIII : Conception et fonctions de l'égoportrait

Thème	Catégories de codes	Description
1. Conception de l'égoportrait	A. Instagram	Principal type de publication sur le réseau Instagram
	B. L'autoreprésentation est un sujet inspirant	Se représenter est un sujet de publication inspirant
	C. Le réaliser est processus exigeant	Lorsque l'individu décide de produire ce type d'image, un processus exigeant s'enclenche où il produit de nombreuses images dans le but de trouver une représentation parfaitement fidèle à ses attentes.
	D. Les filtres altèrent l'authenticité de la représentation	L'application d'effets visuels ou de filtres photographiques rend l'image trompeuse.
2. Fonctions de l'égoportrait	A. Apparence physique	Sert à montrer son apparence physique.
	B. Localisation	Sert à montrer où est-ce qu'il se trouve, avec qui il est et ce qu'il fait.
	C. Capter l'attention	Sert à attirer l'attention sur soi.
	D. Suciter des réactions	Obtenir des mentions j'aime ou des commentaires de la part du groupe d'abonnés.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

D'autres participantes décrivent la manière avec laquelle elles publient. L'une d'entre elles, la participante no.11 explique que lorsqu'elle se propose de renouveler ses autoportraits sur Instagram, le processus est exigeant.

Si je décide qu'aujourd'hui je vais prendre une nouvelle photo de profil, bien là, je vais me consacrer à ça pendant plusieurs heures durant la journée, mais sinon, je trouve que c'est compliqué prendre des photos, il faut tout le temps qu'elles soient parfaites.

Un autre point saillant des données au sujet de la production des égoportraits concerne leur

transformation. Quelques participants affirment ne pas appliquer d'effets ou de transformations à ce type d'image. Ils associent les transformations de l'image à une forme de tromperie. Ils formulent ces commentaires dans une optique où les modifications sont appliquées pour masquer ou pour mettre en valeur des éléments du corps relativement à ce qu'ils désirent démontrer à leurs abonnés. Les propos de la participante no. 3 au sujet des effets et des filtres photographiques illustrent cette suspicion à l'égard de la modification des autoportraits.

Mais les gens utilisent trop ça pour s'oublier, pour se cacher derrière l'ordinateur, et derrière un personnage, je trouve ça vraiment désolant. Je trouve que ça affecte le monde parce qu'ils ne s'acceptent pas comme ils sont.

La participante no. 18 propose une réponse similaire lorsqu'elle parle de sa propre manière d'utiliser les fonctions de modification des images.

Moi, ce que j'aime, oui, on peut faire ressortir certains aspects, mais faut pas trop modifier la photo, parce qu'après, je ne vois plus la vraie nature.

Fonctions de l'égoportrait

Lorsqu'on les questionne à savoir pour quelles raisons ils publient un tel type d'image, la plupart des participants expliquent que c'est « pour montrer de quoi ils ont l'air » comme le participant no. 6 le mentionne. D'autres participants affirment que c'est pour communiquer à leur réseau l'endroit où ils se trouvent ou quel genre d'activité ils sont en train de réaliser. Mais comme les propos retranscrits ici du participant no. 6 l'indiquent, on retrouve aussi d'autres types de motivations.

Je veux que le monde voie de quoi j'ai l'air, je veux que le monde voie que je suis beau, ça me donne une satisfaction au niveau des like aussi. C'est probablement ce à quoi je pense quand je publie une photo. Généralement, c'est juste pour montrer ma beauté aux gens, de quoi j'ai l'air, mais je n'ai jamais réfléchi vraiment pourquoi je faisais ça.

Cette réponse indique que ce participant conscientise le fait qu'il cherche à obtenir des mentions « j'aime » de la part de ses abonnés. Il affirme en même temps qu'il n'avait pas réfléchi à cette question auparavant.

Le participant no. 10 propose une réponse similaire. Mais ce dernier ne parle pas en terme de mentions « J'aime », il évoque plutôt l'intention d'attirer l'attention sur soi.

Quand tu publies des éléments qui concernent ta personne, ton identité, sur ton compte personnel Instagram, qu'est-ce que tu cherches à démontrer ?

Ma réponse va avoir l'air quêtaine ! Ce que je cherche en publiant, c'est attirer l'attention, montrer que je ne suis pas laid.

Tableau IX : Apports du projet aux parcours scolaire et personnel des participants

La section précédente a présenté la posture des participants sur les thèmes de l'engagement et des apprentissages dans le parcours de formation scolaire, ainsi que sur l'utilisation des médias sociaux. Ces questionnements ont été effectués avant et pendant la réalisation du projet pédagogique. Les tableaux présentés jusqu'ici ont dressé un portrait de la population étudiante et du contexte dans lequel les travaux de terrain ont été réalisés. Les données qui concernent l'implantation du projet dans la classe, l'efficacité de ses méthodes, ainsi que l'impact sur les apprentissages sont maintenant présentées dans le même format.

À partir du deuxième entretien individuel (voir Annexe 2) auprès des participants, on leur a demandé quelle était leur conception du projet de recherche. Comment le résumaient-ils? Quels étaient ses objectifs? Comment s'étaient-ils impliqués? Comment ce projet se distinguait-il du type de projet qu'ils avaient réalisé jusque là avec les technologies? Estimaient-ils qu'ils avaient réalisé des apprentissages? Si oui, de quelle nature? En questionnant les participants sur les activités auxquelles ils avaient participé, on leur demandait aussi quels étaient les principaux avantages et comment les chercheurs et l'enseignant pouvaient améliorer leurs méthodes d'enseignement et leur matériel didactique. De plus, un accent important fut porté sur la différence entre les pratiques en médias sociaux qu'ils réalisaient dans le cadre du projet et leur utilisation personnelle. Presque constamment, il leur était demandé comment les détails de ces deux types de pratiques se distinguaient et comment elles s'informaient l'une et l'autre de manière plus générale? En leur proposant ce type de réflexion, l'objectif était d'identifier les types de compétences qu'ils développaient dans ces deux espaces distincts. Une réflexion sur la pertinence de ces connaissances et de ces compétences pour leur parcours sociopersonnel et académique était aussi encouragée.

Le Tableau IX présente les codes et les sous-codes descriptifs en lien avec la réalisation des deux phases de travail de terrain. Le premier code réunit les données qui portent sur les situations qui

ont été provoquées par la réalisation du projet. Le deuxième code présente les situations plus particulièrement reliées à la sortie de groupe effectuée dans le cadre du projet.

Tableau IX : Apports du projet aux parcours scolaire et personnel des participants

Thème	Catégories de codes	Description
1. Les situations provoquées par la participation au projet <i>Ce que le projet a poussé les participants à faire</i>	A. Produire et publier des photographies B. Se déplacer dans l'espace C. Scruter son environnement D. Questionner l'ordinaire E. Créativité et traitement de l'image F. Cohérence dans le discours visuel G. Échange et interprétation critique sur l'image	Pousse les participants à produire des images originales, à les traiter et à les publier. Incite les participants à se déplacer dans l'espace et à sortir à l'extérieur pour réaliser leurs images. Observation et recherche de sujets photographiques dans l'environnement. Reconsidération de situations du quotidien du point de vue du regard photographique artistique. Recherche d'un traitement original et personnel des sujets et des thèmes photographiques. Développement d'une séquence d'images cohérentes sur un thème en lien avec l'observation de l'environnement. Pousse les participants à lire leurs images et celles de leurs pairs d'un point de vue critique au niveau de la forme, du sens et du processus de production.
2. Les situations provoquées par la marche artistique	A. Apprentissage de la pratique photographique sur le terrain B. Influence mutuelle et contribution aux apprentissages collectifs C. Développement d'une approche individuelle dans le cadre d'une activité collective. D. Partage des perspectives sur l'expérience du lieu E. Reconsidération de sa posture face à un lieu F. Réfléchir à la place de l'art dans l'environnement urbain G. Réfléchir aux enjeux sociaux	Opportunité d'aborder l'activité de la prise de vue photographique sur le terrain dans le cadre d'une activité de groupe. Les esthétiques individuelles s'influencent par le biais des images, les participants observent le processus de création de leurs collègues. Observation et partage des méthodes de production et de transformation de l'image. Permet de réaliser une activité réflexive personnelle dans un cadre collectif. Les individus apprennent à se connaître les uns les autres par le biais de l'observation du processus de création. Par le biais de l'échange d'images, les différentes manières de vivre l'expérience d'un lieu particulier sont partagées. Permet de réévaluer ses connaissances, son opinion et son appréciation d'un lieu. Les participants observent différents types de manifestations artistiques et leur lien à l'environnement urbain. Les participants réfléchissent aux thèmes et à la

	d'un quartier	signification des différents types de manifestations artistiques dans l'environnement urbain.
--	---------------	---

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Les situations provoquées par la participation au projet

Au sujet des situations provoquées par le projet, plusieurs participants ont mentionné que le projet les avait poussés à publier des contenus, ce qu'ils faisaient plus rarement comme on l'a démontré dans la section précédente. On observera plus loin comment la conscience d'un regard public sur leur contenu de publication les pousse à faire preuve de recherche dans leur démarche. C'est-à-dire que peu de participants ont publié des images de manière négligente afin de combler les attentes de l'activité. Ceux qui avaient moins d'intérêt ou de motivation à participer n'ont tout simplement rien publié. Le participant no. 7 explique comment le projet l'a poussé à générer des contenus de publications.

Intervieweur : Quand tu vas sur les réseaux sociaux, c'est pour quoi faire ?

Participant no. 7 : Quand j'ai rien à faire, je regarde ce que le monde écrit là-dessus, sinon, je parle avec mes amis. C'est juste pour contacter du monde et me divertir. Instagram, c'est divertissant, c'est le fun, on prend des photos, on peut regarder celles des autres et en mettre d'autres.

Intervieweur : Toi, tu es quelqu'un qui crée quand même sur les réseaux sociaux ?

Participant no. 7 : Oui, mais c'est nouveau, ça, avant, je n'en mettais pas vraiment. Avant le projet, mon compte Instagram était vide. C'est un peu grâce au projet si maintenant, j'ai des photos.

Un autre point saillant au sujet de ces données démontre que les participants se sentaient poussés à se déplacer dans l'espace, à sortir à l'extérieur afin d'aller trouver des sujets photographiques.

Intervieweur : Au niveau de la classe, quel est le principal avantage d'un projet comme ça ?

Participant no. 13 : Ça ajoute un peu plus d'action, au lieu de rester assis, de dessiner, de faire des arts, sur papier. J'ai trouvé que le fait de sortir, de publier, c'est quelque chose qui nous rejoint plus, nous, les jeunes, parce qu'on est beaucoup sur les réseaux sociaux. Le projet a même permis d'intéresser les élèves qui sont allés en art parce que ça ne leur tentait pas d'aller dans une autre option, ça a pu les rejoindre.

Cette stimulation à sortir et à bouger dans l'espace dans une optique de recherche de sujets photographiques, de sujets d'expression pousse certains participants à adopter de nouveaux points de vue sur les environnements qu'ils investissent. Se référant à la sortie du groupe ou à leurs propres déplacements dans le cadre des activités photographiques, des participants expliquent que le fait de devoir prendre des photos sur des thèmes leur a permis de renouveler leur regard sur l'environnement urbain qu'ils habitent.

Participante no. 5 : Ça m'a ouvert un peu à des choses que je n'aurais peut-être pas prises en photo, j'aurais peut-être arrêté pour regarder, mais sans prendre des photos. Ça a changé mon compte personnel Instagram aussi, parce que j'ai posté quelques photos, comme ça. Juste prendre le temps de comprendre, de s'arrêter et de penser à ce que tu vois devant toi.

Participant no. 7 : J'ai aimé le projet, ça changeait des projets de dessins en arts plastiques. C'était le fun de se promener dehors. Je trouvais ça plus cool de voir une nouvelle vision des choses, de remarquer les petits détails qu'on n'avait pas remarqués avant. Moi, je ne pense pas que j'aurais fait ces photos-là s'il n'y avait pas eu le projet, et je n'avais pas commencé à regarder un peu partout.

Si l'acte photographique les pousse à se déplacer et à scruter leur environnement, les participants cherchent aussi à s'exprimer par le biais des images qu'ils produisent. Ainsi, s'ils trouvent des éléments dignes d'intérêt dans leur recherche et dans leur environnement, ils doivent aussi faire preuve de créativité afin de les rendre d'une manière singulière. Si le fait de disposer des mêmes sujets photographiques lors de la sortie de groupe a démotivé quelques participants, certains y ont vu un défi et une opportunité pour faire ressortir la singularité de leur regard sur cet environnement par le biais du traitement photographique.

Participante no. 21 : Bien, on pouvait se promener pour prendre des photos. Je n'en ai pas pris tant que ça, parce que tout le monde aurait pris la même photo, je me suis dit que ce ne serait pas trop original. J'ai essayé de prendre des photos d'autres choses que ce qu'il y avait sur les murales.

Participante no. 22 : Moi, j'ai surtout pris mes photos lors de la sortie, je ne me suis pas concentrée juste sur les murales, je me suis plus concentrée sur l'environnement.

Participant no. 7 : Moi, ce que j'aimais, c'était de prendre des photos de choses que le monde ne remarque pas vraiment, me concentrer sur des petites affaires et ça, je n'aurais pas fait ça sans le projet. Aussi, modifier les photos. Avec mon

appareil photo, mes photos ne sont vraiment pas de bonne qualité, mais en les modifiant, ça les rendait quand même belles.

Les publications photographiques de ces participants démontrent comment ils ont singularisé leur manière de rendre l'expérience visuelle de la marche.

En ne se référant pas particulièrement à la sortie, d'autres participants ont exprimé la même idée en indiquant qu'ils ont cherché à « rendre belles » les images qu'ils partageaient. On présente plus loin un tableau (Tableau XII) en lien avec la conception du beau des participants. Ce tableau justifie le fait que ces données sont classées sous le même sous-code.

Pour terminer avec les sous-codes descriptifs au sujet des situations particulières provoquées par la réalisation du projet, on note le retour de groupe et l'appréciation critique des photographies produites. Comme certains participants le mentionnent, l'analyse et le discours critique sur l'image photographique qu'ils produisent surviennent rarement. Leurs images peuvent être partagées dans différents contextes et sur différents réseaux. Ils peuvent susciter des commentaires textuels ou des mentions « J'aime ». Toutefois, l'analyse formelle et sémantique demeure rare et le projet a représenté une occasion d'opérer un tel type de retour.

Participant no. 13 : Ça fait longtemps que je prends des photos, mais je n'ai jamais eu à les exposer, ça se retrouvait toujours en fond d'écran sur l'ordi de ma mère. Le projet m'a aidé un peu à améliorer l'art qu'est la photographie pour moi, et ça m'a aidé aussi le fait de partager les photos, voir les réactions des autres.

Les situations provoquées par la réalisation de la marche artistique

Le deuxième code du Tableau IX réunit les sous-codes descriptifs portant sur les situations provoquées par la marche artistique de groupe. C'est lors de l'entrevue de conclusion de la deuxième phase des travaux de terrain que les questions au sujet de la sortie ont été posées aux participants. Avait-il participé à la sortie? Que retenait-il principalement de cette activité? Comment cela avait-il influencé leur démarche de production photographique pour le projet? Quelles étaient les principales contributions de cette activité à leurs apprentissages? Lorsqu'ils élaboraient au sujet de leur expérience, les participants étaient aussi invités à réfléchir sur la valeur éducative et développementale d'une telle activité pédagogique.

Parmi les sous-codes mentionnés sous ce code, plusieurs entrecourent les sous-codes présentés

dans le code sur les situations provoqués par le projet en général. On revient donc ici sur les sous-codes qui ne peuvent qu'être associés à cette activité particulière.

Le premier d'entre eux revient sur l'acte de la prise de vue photographique. Le participant no.16 explique que le fait de prendre une photographie peut être une action encore abstraite pour certains individus qui n'y sont pas habitués. La sortie représente donc une occasion de sortir de la classe pour faire l'expérience de la prise de vue photographique.

Aussi, les sorties, c'est une bonne idée, parce que, peut-être, en les amenant à faire le trajet, à faire l'expérience sur le terrain, de voir comment on peut prendre une photo, de tel angle, ça pourrait leur donner l'intérêt, parce que là, ils auraient leur appareil en main, et ce serait comme « leur moment » d'en faire.

Les propos de la participante no. 13 démontrent comment le fait de réaliser des images simultanément sur le terrain permettait aux participants de s'inspirer des productions des uns et des autres.

Intervieweur : Penses-tu que la sortie de groupe a été pertinente pour l'apprentissage du groupe et aussi pour toi, personnellement ?

Participante no. 13 : Ce que j'ai remarqué, c'est qu'on était beaucoup à s'influencer les uns les autres, mais ça donnait des photos toutes différentes. J'ai aimé ça, parce qu'on était tous ensemble, on s'influçait, et ça a donné des résultats bien différents.

Elle explique plus loin que c'est à la fois l'image et le processus qui sont exposés au même moment où se déroule la marche qui permet aux participants de s'influencer les uns les autres.

Un peu les deux. Les photos m'ont souvent étonnée, surtout avec la technique, j'avais l'impression que les personnes avaient passé beaucoup de temps sur leurs photos avant de les poster.

Si les images et le processus de leur production permettent aux participants d'échanger des stratégies sur la production de représentations, la sémantique véhiculée par ces représentations permet aux participants d'en apprendre les uns sur les autres. Ce sont ici des éléments du point de vue de la personnalité et de la perspective sur le monde des différents individus qui sont communiqués par les images. Les participants affirment donc qu'ils en apprennent sur leurs pairs à voir les images qu'ils produisent et que cela renforce une certaine forme de sentiment

d'appartenance entre eux. Les participants tendent ainsi à être surpris de voir que tel participant produit tel type d'images. Ils sont surpris de reconsidérer la personnalité de leurs collègues à la lumière des sensibilités exposées dans le traitement des sujets photographiques. Le participant no. 12 formule une réponse représentative à ce sujet.

Je trouve qu'on était beaucoup plus proche, ça favorisait le contact. Je les connaissais déjà tous, mais là, j'ai pu vraiment voir qui ils étaient, avant c'était des connaissances, maintenant, je les connais plus davantage qu'avant.

Les participants affirment que c'est aussi face aux lieux que leurs perspectives sont renouvelées par le fait de vivre l'expérience à travers la pratique photographique. Plusieurs réponses au sujet de la sortie démontrent comment les participants sont passés d'une vue négative sur le centre-ville de Montréal à une vue enthousiaste. Certains participants ont réalisé que leurs préjugés n'étaient pas fondés et que la ville présentait pour eux des éléments appréciables.

Intervieweur : Qu'est-ce que la sortie t'a permis de réaliser sur ton milieu ?

Participant no. 8 : Souvent, lorsqu'ils parlent de Montréal, les jeunes vont être très négatifs, à cause de ce qu'on voit à la télévision, ou juste parce qu'on ne remarque pas assez ces petites choses-là, les décors, l'art urbain. J'ai même entendu quelques jeunes dire : « Finalement, c'est beau, Montréal, c'est magnifique. » On avait l'impression que c'était juste une ville urbanisée, polluée, mais on voit que, parmi tout ça, il y a des artistes, et il y a de très beaux bâtiments, on a pu voir un peu plus la beauté de notre milieu.

Intervieweur : Est-ce que la sortie t'a permis de découvrir ton milieu d'une façon différente ?

Participant no. 7 : C'est sûr qu'il y avait des endroits où je n'étais pas vraiment allé, où je n'avais juste pas pris le temps de regarder ou de faire attention, oui, on peut dire ça comme ça, oui. Ou bien, j'y étais déjà allé, mais je n'avais pas apprécié autant que lors de la sortie.

Le thème qui a orienté cette sortie de groupe, la marche artistique des murales du centre-ville, semble aussi avoir impacté certains participants au-delà de la finalité des œuvres en elles-mêmes. C'est-à-dire que ce parcours particulier, avec les intentions que proposait le projet (prendre des photographies), a permis à certains participants de réfléchir au rôle de l'art d'un point formel et d'un point de vue sémantique, dans l'environnement urbain. Les thèmes abordés et la forme des différentes œuvres, qu'il s'agisse des murales, des graffitis ou de toutes autres manifestations

observées durant la marche, ont suscité chez certains participants des réflexions au sujet de leur rapport à la ville.

La même observation est faite au sujet des enjeux sociaux de ce quartier de la ville de Montréal. Par le biais des œuvres d'art, mais aussi par le biais de leur présence dans l'espace lui-même, les participants ont pu réfléchir aux défis et aux réalités sociales de ce quartier (itinérance, mixité sociale, embourgeoisement, héritage culturel, etc.).

Tableau X : Apprentissages réalisés, contributions et avantages du projet

Lors des deux entrevues de conclusion du travail de terrain, les participants ont décrit le type de situations provoquées par la réalisation du projet. Lorsque ces situations étaient décrites par les participants, l'intervieweur enchaînait généralement en posant des questions sur ce que ces situations provoquaient en termes d'apprentissages, ou les avantages qu'elles présentaient. De plus, il interrogeait les participants sur la pertinence ou la cohérence de ces apprentissages ou de ces contributions à leur parcours de formation scolaire ou à leur démarche personnelle. Le Tableau X présente les données d'entrevues qui portent sur les apprentissages et les contributions du projet du point de vue des participants. Ce tableau réunit un ensemble de sous-codes descriptifs qui résume les différents types de réponses des participants sur ce sujet.

Avantages et contributions du projet au parcours des participants

Un des éléments qui a orienté de nombreuses questions lors des entrevues est celui de la motivation des participants. Ces derniers étaient donc invités à se prononcer sur le projet de ce point de vue. Qu'est-ce qui expliquait le nombre élevé ou bas de publications? Quels étaient les principaux éléments qui les avaient stimulés à vérifier ce qui survenait sur la plateforme? De manière générale, les participants ont mentionné qu'ils avaient apprécié le projet, car celui-ci leur permettait d'utiliser leur téléphone et d'aller sur une application dans laquelle plusieurs d'entre eux étaient à l'aise. Ce fut aussi motivant pour d'autres que de faire une activité inhabituelle.

Participant no. 1 : Je pense que ça a été de permettre à des jeunes d'utiliser la technologie dans un milieu où, normalement, ils ne l'utilisent pas, et ça vise des jeunes qui sont déjà impliqués dans les réseaux sociaux, alors, c'est beaucoup plus facile de les impliquer encore plus.

Participant no. 7 : J'ai aimé le projet, ça changeait des projets de dessins en arts

plastiques.

Participant no. 17 : Les jeunes d'aujourd'hui sont tous intéressés par les réseaux sociaux et de savoir que, dans la journée, à l'école durant un cours, je pourrais aller sur Instagram et publier des photos, moi, ça m'intéressait vraiment de faire ça. Pour moi, c'était une source de motivation.

Participant no. 9 : Premièrement, c'est plus motivant, ça remplace l'obligation de faire un dessin en arts plastiques à tous les Jour 4. C'est plus rapide, plus amusant et plus agréable à regarder aussi. Quand on fait un dessin manuel, on ne regarde pas ce que les autres font. Il y en a qui préfère ça, parce que leur dessin reste plus privé, plus personnel. Avec Instagram, on peut partager avec les autres.

Tableau X : Apprentissages réalisés, contributions et avantages du projet

Thème	Catégories de codes	Description
1. Avantages et contributions du projet au parcours des participants	A. Motivation	Les participants trouvent motivant d'utiliser un appareil qui leur est habituellement interdit, d'utiliser une plateforme avec laquelle ils sont familiers.
	B. Opportunités de collaboration	Opportunité de communiquer et d'interagir avec l'ensemble des collègues du groupe. (Ceux en dehors des cercles d'amis).
	C. Renouvellement des rapports sociaux	Présente des occasions de redécouvrir leurs collègues et de renouveler leur rapport.
	D. Redécouverte des environnements	Présente des occasions de redécouvrir leurs environnements et de réévaluer leurs opinions à leur sujet.
	E. Identification d'intérêts	Identification et approfondissement des intérêts personnels par la recherche de sujets et de manières de traiter les thèmes photographiques.
	F. Familiarisation et réflexion critique sur les technologies et les médias sociaux	Opportunités d'exploration et de familiarisation avec Instagram. Réévaluation de leur utilisation personnelle, réflexion critique sur la nature, les fonctions et les effets de cette application.
	G. Constatation des contributions et du rôle des arts visuels	Identification de la place et de la fonction de l'art dans l'environnement urbain et dans les processus de communications sociales.
2. Les apprentissages réalisés par la participation au projet	A. Techniques en manipulation de l'image	Apprendre à rendre sa vision du beau dans l'image par le biais du langage photographique et par le biais des logiciels de transformation de l'image.
	B. Perspectives professionnelles sur les médias sociaux	Permet de traiter un profil et de produire des publications dans les médias sociaux d'une manière professionnelle.
	C. Capacité à observer et concevoir le beau	Porter attention et identifier les éléments esthétiquement plaisants de l'environnement d'un point de vue

		personnel.
	D. Compétences en langage visuel	Habilité à identifier les composantes formelles et sémantiques de l'image. Lecture et appréciation critique des messages de l'image.
	E. Compétences sociopersonnelles	Habilité à communiquer et à interagir en groupe et individuellement par le biais des médias sociaux.
	F. Interprétation des personnalités des individus	Appréciation critique des intentions de communication et identification des intérêts et des traits de personnalités des membres du groupe.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Pour d'autres, un des avantages du projet fut de leur donner une occasion pour collaborer avec leurs pairs. Si le projet leur a permis d'échanger des images avec un entourage avec lequel ils étaient déjà familier, il leur a surtout permis d'entrer indirectement en communication avec des personnes avec qui ils ne communiquaient habituellement pas.

Participant no. 1 : ... ça m'a permis de pouvoir partager des trucs avec des gens que, normalement, je ne côtoie pas vraiment.

Participant no. 2 : Je trouve que ça a peut-être pu nous rapprocher, parce qu'on voyait les œuvres de tout le monde, certains étaient surpris d'une bonne façon, d'autres n'avaient pas les mêmes goûts, peut-être que ça nous a plus rapprochés.

Participant no. 8 : Le principal avantage du projet, je voulais souligner ça, c'est que j'ai remarqué comment la sortie nous a permis de nous rassembler.

Participant no. 17 : C'est aussi pour que les autres parlent de nos photos, argumentent là-dessus, échangent avec les autres. Je peux te parler de quelque chose que j'ai aimé du projet : la connectivité avec tout le monde. Moi, cette année, je suis nouveau à l'école, avant j'ai été dans une autre école pendant 4 ans. Le projet MonCoin m'a permis d'être connecté avec tout le monde sur un réseau, je savais que, pour le projet, tous les élèves devaient avoir un compte, et je me sentais proche des autres. Le soir, avec le Inbox d'Instagram, je discutais du projet avec des collègues de classe, ça me permettait de mieux les connaître. J'ai aimé ça que ce soit un groupe fermé, on se sentait tous connectés ensemble, on échangeait et on se comparait. Ça m'a permis aussi de mieux connaître leurs intérêts, de savoir s'ils étaient habitués à publier des photos sur Instagram, certains l'étaient, d'autres non.

L'élément suivant se distingue légèrement de celui-ci et représente un sous-code fréquent dans les données. Ce sous-code est celui du renouvellement des perspectives relationnelles entre les

individus et les regroupements. Plusieurs participants ont exprimé de manière différente comment durant le projet, ils ont été surpris de constater que certains collègues produisaient des images qu'ils jugeaient bonnes ou qui les interpellaient. Ici, ce ne sont pas tant les compétences en manipulation photographique qui sont évoquées que le regard sur le monde.

Participant no. 1 : Peut-être pas, mais, moi je dis que ce serait quelque chose de bien parce que ça pourrait ouvrir des horizons vers d'autres choses. Exemple : s'il y a des personnes que tu ne côtoies pas et que tu réalises que vous n'êtes pas si différents que ça, ça peut rapprocher des gens.

Participant no. 2 : Ça pourrait être social, parce qu'il y a des personnes qui ont vraiment aimé ça, et qui ont pu voir qu'ils y avaient un lien avec d'autres personnes qui avaient aimé ça aussi, qu'ils avaient des goûts semblables, alors ça a pu les rapprocher.

Participant no. 13 : J'ai découvert qu'il y avait des collègues de ma classe, de qui je n'aurais jamais pensé qu'ils puissent prendre d'aussi belles photos. J'ai été surprise et j'ai trouvé ça bien de voir comment les autres voient la photographie.

Participant no. 5 : De mes collègues, que certains avaient des talents en photographie que je n'aurais pas pensés. Personnellement, j'étais moins portée à faire attention à ça. Tout ce que j'ai vu, c'est qu'avec les photos, ça nous a permis de voir un petit peu plus la personnalité d'une autre personne, quelque chose qu'elle ne montrait pas en temps normal. Je ne sais pas vraiment. Il y avait ... , c'est un garçon dans mon cours, il a fait sa page Instagram, et quand je l'ai regardée, j'ai réalisé que je ne le connaissais pas comme ça, j'ai pu voir en lui, comme un talent que j'ignorais, et on est quand même amis dans la vie.

La nature de la surprise pour ces participants réside dans le fait que leurs préjugés sur d'autres participants sont infirmés par les aspects de leur personnalité qui sont exposés à travers la photographie. Ces images dévoilent des aspects de la personnalité de leur auteur par leur manière de témoigner d'une expérience sensible du monde. À la réponse à savoir sur quoi portent les images, le participant no. 15 présente qu'il en apprend : « sur la façon que les autres ont de voir les choses, de voir le monde, de voir la vie. »

Le sous-code de la réappréciation de l'autre par le biais du regard photographique se formule aussi au sujet de l'environnement. De nombreux participants ont affirmé que le projet, en les poussant à entreprendre une démarche de production photographique, a transformé leur regard sur les espaces qu'ils traversent. Certains participants ont réévalué leur appréciation et leur

opinion de lieux après avoir conduit une recherche photographique dans ces lieux. D'autres participants précisent que c'est devenu une forme de réflexe pour eux que de scruter les multiples constituantes d'un environnement comme s'ils recherchaient constamment un sujet ou une scène photographique. Un tel réflexe transforme leur rapport au monde et semble changer leur disposition face aux éléments inconnus qu'ils rencontrent. Le participant no. 8 explique qu'il est devenu attentif au lieu qu'il traverse à la suite de la marche artistique.

Oui, j'ai participé. En fait, c'est de voir le monde sur un autre œil. Souvent, lorsqu'on voyage au Centre-Ville, on marche à côté des édifices, on va au magasin ou au restaurant, mais, pendant le trajet, on ne regarde pas. C'est la même chose si une personne part de Montréal pour se rendre à Sherbrooke, mais que, tout au long du chemin, elle ne regarde pas dehors, elle regarde sur son téléphone. Donc, ça nous a permis de pouvoir porter attention sur ce qui nous entoure.

Participant no. 7 : Le projet, ce n'est pas juste de la photographie, ça nous a permis de découvrir les choses qu'on voit, notre environnement.

Participant no. 5 : Ça a changé mon compte personnel Instagram aussi, parce que j'ai posté quelques photos, comme ça. Juste prendre le temps de comprendre, de s'arrêter et de penser à ce que tu vois devant toi.

Cette disponibilité à la contemplation visuelle, cette propension à la recherche semble aussi permettre à certains participants d'identifier des aspects qui révèlent leurs intérêts particuliers. À savoir quelle a été la principale compétence que cette démarche de recherche visuelle lui a permis de développer, le participant no. 7 répond que c'est cette capacité à identifier ses intérêts par la recherche qui a constitué un fait saillant de ses apprentissages : « Je ne sais pas si ça répond à la question, mais ce serait de nous apprendre à prendre ce qui nous intéresse, à remarquer les choses. »

Participant no. 5 : Nous sommes allés sur la même rue, tous ensemble, mais nos pages sont sorties différemment, parce que nos yeux sont différents, on a différents intérêts, donc, ça nous a aidé à apprendre ce qu'on aime le plus, ce qui nous attire le plus.

Par le biais de l'ensemble de leurs publications, les participants constituent une sorte de répertoire dans lequel s'organisent différents champs d'intérêt, différentes trajectoires.

Ensuite et de manière générale, le projet a présenté l'avantage pour certains participants

d'explorer et de se familiariser avec l'application Instagram. Plus largement, le projet a aussi contribué à enrichir la réflexion critique sur l'utilisation des médias sociaux et sur l'autoreprésentation identitaire. Protection des renseignements personnels, véracité des informations, risques, politiques d'utilisation, la tenue du projet apportèrent des occasions d'aborder différents sujets critiques au sujet des réseaux sociaux.

Participant no. 1 : Je pense que oui, parce que, veux, veux pas, il te faut faire attention à ce que tu publies. Je pense que ça t'amène à une certaine restriction dans ta vie. Plus tard, ça permet de placer tes barrières et tout ça, ce que tu dois publier dans un compte privé, ou dans un compte assez ouvert, ainsi de suite.

Participante no. 2 : Peut-être parce que, des fois, une personne peut poster une image qui n'est pas nécessairement pertinente, mais sur lequel beaucoup vont mettre un *Like* et vont croire que c'est pertinent. Les professeurs pourraient dire aux élèves que, des fois, il ne faut pas toujours croire tout ce qu'on voit sur les sites, que ce n'est pas parce qu'on voit une image sur le Net que c'est vrai, et que beaucoup de personnes peuvent mentir. Les réseaux sociaux, tout le monde fait ce qu'il veut avec ça, peut-être ce serait une bonne idée de parler de ça dans les cours.

Intervieweur : Vous dites que c'était la première fois où vous étiez dans un cours où on utilisait des smartphones ?

Participante no. 5 : Oui, ça été le plus grand avantage du projet, et ça aidé à améliorer *the way I use it*.

Intervieweur : Est-ce que le projet t'a permis de réfléchir aux effets et au fonctionnement des médias sociaux ?

Participant no. 10 : Oui. Maintenant, je vois beaucoup plus ça comme de quoi de libre. Avant, je voyais ça comme quelque chose de plus restreint, où on devait juste mettre des photos utiles, ou encore des photos de nous, pour que les gens sachent qui on est, mais, maintenant, avec le projet, je me dis que je peux mettre n'importe quoi, et que les gens vont apprécier quand même.

Ces derniers propos peuvent aussi être associés au sous-code suivant sur la dimension artistique des communications. Si on revient une fois encore au sous-code 2. F du Tableau IX, on reconnaît que certains participants ont développé une capacité à remarquer les manifestations artistiques dans le contexte de la ville. Mais le présent sous code évoque un autre phénomène, celui où il est question du point de vue *artistique* sur le monde. Prendre une photographie serait en quelque sorte susciter cette compétence. Certains participants s'y réfèrent en utilisant le terme de

créativité, d'autres de méthodes, mais ces réponses pointent dans la même direction, celle où les participants prennent conscience de certaines fonctions *artistiques* dans le discours de l'image. On reviendra plus loin dans les résultats sur la conception du beau et sur le rôle de l'esthétique dans les communications.

Les apprentissages réalisés par la participation au projet

Les questions sur les avantages et les contributions du projet à la formation des participants ont été suivies de questions plus précises sur les compétences acquises lors du projet. L'objectif de l'intervieweur ici était de différencier ce qui a été classé sous le code des situations nouvelles et stimulantes du projet de ce qui a été classé sous le code des nouvelles connaissances et compétences que les participants en ont retiré. De la même façon qu'avec les questions portant sur les compétences qu'ils estimaient avoir besoin dans le futur pour réussir leur formation et leur carrière, les participants ont été interrogés sur la pertinence de telles connaissances et sur leurs liens avec des domaines extérieurs au monde des arts.

Le premier type d'apprentissage identifié est celui des techniques de prise et de manipulation de l'image numérique. Les propos de certains participants indiquent que le projet leur a permis de mieux comprendre la nature de l'image sur les appareils mobiles (résolution et format). Mais la plupart des réponses pointent vers une meilleure connaissance générale des outils de prises et de transformation de l'image. C'est de la pratique à ce niveau qui leur a permis d'acquérir des connaissances appliquées. En réponse à savoir quelle situation avait provoqué pour elle des apprentissages, la participante no. 22 fournit cette réponse : « Je dirais, le fait de prendre plus de photos. À chaque photo, on aurait dit que c'était meilleur, c'est la pratique. »

Participant no. 7 : Aussi, modifier les photos. Avec mon appareil photo, mes photos ne sont vraiment pas de bonne qualité, mais en les modifiant, ça les rendait quand même belles.

Participante no. 13 : J'ai été capable de prendre de plus belles photos qu'avant, selon moi, et j'ai été capable aussi de mieux les arranger, avec les effets, oui, je suis plus fière de ce que j'ai fait.

Participant no. 17 : Ça nous permet de choisir les bons angles de vue pour prendre nos photos et, ensuite, avec tous les outils disponibles sur cette application-là, on peut changer beaucoup de choses, que ce soit les contrastes, la

luminosité et toutes sortes d'affaires. De faire ça, ça nous rend sûrement plus habiles, ça nous familiarise aussi avec la dimension pratique et formelle de la construction d'images, comme ce que font les vrais photographes en studio, les effets qu'ils utilisent et tout. C'est comme ça que je me sentais à travers ce réseau-là, on apprenait des langages et des pratiques professionnels.

Si l'approche et la maîtrise des outils de production et de transformation de l'image sont des éléments qui ont été abordés par les activités du projet, l'approche de gestion et de traitement d'un profil sur les réseaux sociaux d'un point de vue « professionnel » ou « artistique » a aussi été abordée. Par le biais de la recherche et de l'exploration de comptes Instagram reconnus pour la qualité de leurs images ou par le biais des exigences de production (nombre d'images, mots-clics, contraintes formelles), certains participants ont affirmé qu'ils avaient ainsi appris à développer une approche professionnelle des médias sociaux. Le participant no. 16 parle d'une pratique professionnelle pour décrire son approche des médias sociaux dans le contexte scolaire : « Je vois ma pratique dans le contexte scolaire comme un peu plus professionnelle. »

Participant no. 5 : Définitivement au fonctionnement, parce que dans le fond, on utilise Instagram tous les jours, mais peut-être pas à sa capacité maximum, là, on a eu aussi la chance de voir ça. Avec MonCoin, on utilise Instagram pour faire une page et, là, plusieurs jeunes se mettent ensemble, et on peut tous se connecter là-dessus. Je pense que d'autres aussi font ça, « to promote their brand, their company ». L'Internet, c'est devenu un peu comme une nouvelle carte d'affaires.

Le sous-code suivant porte sur la capacité à remarquer le potentiel de beauté dans les divers éléments ou situations de l'environnement. À la différence du sous-code 1.D du même tableau, il ne s'agit pas ici du beau comme d'un élément externe situé dans l'environnement, il s'agit du beau comme d'une faculté interne, comme la capacité de l'auteur à l'observer, le concevoir et le faire surgir. Les propos de la participante no.22 sont associés à plusieurs sous-codes de ce tableau (1.D, 2.C, 2.D). En effet, ils font aussi état des apprentissages au sujet du renouvellement du regard sur l'environnement, de la technique de production de l'image et des compétences en langage visuel. Cette participante explique ici que le projet fut pour elle l'occasion de renouveler son regard sur son environnement, mais aussi d'être capable d'identifier les multiples éléments dans lesquelles elle observe un potentiel de beauté. Cette compétence implique des connaissances techniques d'une part, mais aussi des connaissances qui relèvent des facultés d'observation, de réflexion et d'expression d'autre part. La série d'images produite par cette participante (Figure

4.19) illustre le phénomène auquel elle fait référence dans cette réponse.

Intervieweur : En quoi un projet comme MonCoin t'a-t-il permis de développer des compétences qui te seront utiles plus tard, au niveau professionnel et au niveau personnel ?

Participant no. 22 : Je pense que le projet m'a aidé à découvrir un peu plus mon environnement, le lieu où je vis. Ça m'a aidé, pas nécessairement en prenant des photos, mais ça m'a aidée à porter plus attention pour trouver ce qui fait une belle photo, ça m'a aidée aussi à trouver ce qui est le plus beau, à réfléchir sur ce qui est beau dans mon environnement, et ce, au-delà de la création de l'image.



Figure 4.19. 6 images publiées par la participante no. 22 à la suite de la sortie

Les activités d'appréciation critique des images produites dans le cadre du projet combinées au retour à la pratique individuelle de la photographie ont permis à plusieurs participants d'acquérir des compétences en lecture de l'image. Ayant eu l'occasion de pratiquer l'utilisation des effets ou des différentes techniques de prise de vue, ils ont aussi réfléchi à l'impact de ces méthodes sur les messages de l'image. Plusieurs participants ont affirmé apprécier

l'accentuation de la dimension dramatique d'un message par le biais de l'utilisation de la désaturation et de la mise au foyer localisée. La participante no. 21 explique que l'analyse des éléments du langage visuel d'une image lui permet de « mieux regarder » et l'aide « à comprendre les situations » représentées.

Finalement, un sous code a été produit pour réunir les réponses portant sur les apprentissages interpersonnels provoqués par l'image. C'est encore une fois par le biais de l'alternance entre visionnement des collections de photographies sur l'application et interaction réelle avec leurs pairs que des participants ont mentionné avoir appris à mieux connaître certains collègues.

Participant no. 12 : On peut vraiment connaître la personne, savoir qui elle est, on apprend à mieux connaître une personne, à savoir ce qu'elle aime, ce qu'elle n'aime pas, puis de visualiser qui elle est par rapport aux photos qu'elle prend.

Participant no. 15 : Oui, quand même, un peu. On voyait à peu près le champ d'intérêt de chacun, sur quoi il avait posté des photos. Ça nous a permis d'en apprendre plus sur la personnalité des personnes, sur leurs intérêts.

Participant no. 17 : Eh bien, j'ai appris que mes collègues avaient beaucoup d'imagination et qu'ils étaient habiles pour créer des images et les rendre fabuleuses. Je vais prendre l'exemple sur de mes collègues, qui était assis avec moi à la table, qui prenait une photo vraiment ordinaire et qui les transformait. On voit tout de suite le style des personnes à travers leurs photos, on voit un peu le genre de la personne qu'ils sont.

Tableau XI : Différentiation entre les profils Instagram personnel et scolaire des participants

Plusieurs sous-codes reliés aux situations provoquées par le projet, à ses avantages et aux apprentissages qu'il a permis démontrent que la comparaison de deux types d'approches des médias sociaux (personnel et scolaire) a contribué de différentes manières aux apprentissages et au parcours des participants. Ce serait donc le fait d'explorer un lieu commun sous un autre angle dans le cadre d'un projet collectif qui aurait représenté un moyen important d'interagir au sein d'un réseau social selon d'autres objectifs, de générer des connaissances appliquées et de contribuer à établir une distance critique par rapport à ce type d'environnement.

Le questionnaire de conclusion de la première phase des travaux aborde plus spécifiquement la question de ce qui différencie la manière de gérer ces deux types de profils sur les réseaux

sociaux. Lorsque les participants ont élaboré sur leurs expériences dans le projet, l'intervieweur les interrogeait à savoir si ce type de pratiques trouvaient des échos dans leur manière de gérer leur profil personnel sur Instagram ou vice-versa. Les données qui portent sur ces questions sont compilées dans un tableau comparatif (Tableau XI) où les sous-codes descriptifs de ces deux types de comptes sont présentés en parallèle.

Si certains sous-codes peuvent être utilisés dans les deux cas, la plupart restent en opposition. Ce qui distingue généralement les deux approches se trouve dans les intentions de départ à faire usage de ces programmes. D'un côté, les participants semblent adopter des pratiques d'une manière très spontanée dans un but de divertissement et de socialisation tandis que dans l'autre les participants cheminent avec plus de réserves en évaluant rigoureusement les tenants et aboutissants de leur implication. Si dans un cas, les jeunes se retrouvent entre eux de manière informelle, le deuxième propose un cadre plus formel dans lequel les jeunes ne contrôlent pas nécessairement qui a accès à leur réseau. Il s'agit certainement ici d'un des éléments de fond ayant altéré les manières avec lesquelles les participants se sont comportés dans le cadre du projet.

Sans revenir systématiquement sur chacun des sous-codes présentés dans ce tableau, les prochains paragraphes reviennent sur quelques citations issues des données dans lesquelles les participants réfléchissent à ce qui différencie leur approche de ces deux contextes. Il est aussi à noter que tous les participants n'ont pas répondu de la même manière. Si certains ont affirmé avoir des pratiques de production et de partage visuel qui s'apparentaient à leurs activités dans le cadre du projet, la majorité des répondants affirment que ces deux types d'approches sont de nature différente et que les contenus produits et disséminés de part et d'autre ne sauraient être interchangeables.

Tableau XI : Différenciation entre les profils Instagram personnel et scolaire des participants

1. Profil personnel		2. Profil scolaire	
Codes	Description	Codes	Description
A. Récréatif	Les participants décrivent leurs activités sur leur compte personnel comme récréatives.	A. Professionnel	Les participants décrivent leurs activités sur leur compte scolaire comme « plus professionnel ».
B. Orientation sociale	L'objectif pour les participants est de rester en contact avec leurs amis et leurs connaissances pour s'informer à	B. Orientation artistique	L'objectif est de produire des images artistiques pour la réalisation du projet de recherche dans le cours d'arts

	leur sujet et pour les informer en retour.		plastiques.
C. Autoreprésentatif	La plupart des participants affirment qu'ils sont le sujet de leurs publications. Ils publient pour montrer à leurs abonnés « ce qu'ils font » et « de quoi ils ont l'air ».	C. Autoreprésentatif	La plupart des participants affirment que toute publication est par nature auto-représentative.
D. Images du corps et scènes sociales	La majorité des participants affirment que les deux types d'images qu'ils publient sont des égoportraits et des scènes sociales.	D. Images de l'environnement	Étant contraints par les directives du projet les invitant à ne pas publier d'images sur lesquelles apparaissent des visages, les participants publient principalement des images de leur environnement.
E. Publications facultatives	Plusieurs participants affirment publier peu d'images sur leurs profils. Ils indiquent l'utiliser pour regarder les profils auxquels ils sont abonnés et qu'ils publient rarement.	E. Publications obligatoires	Le profil créé dans le cadre du projet est axé sur la publication d'un nombre minimal d'images.
F. Spontané	Même si la publication d'un égoportrait peut suggérer un long processus de production d'une « image parfaite », plusieurs participants affirment ne pas réfléchir à leur intention de communication.	F. Analytique	Par une auto-analyse du sujet et de la forme des images qu'ils communiquent, les participants réfléchissent aux messages qu'ils transmettent par leurs publications.
G. Attentes de l'auditoire	Les publications effectuées sont réalisées dans le but de répondre aux attentes anticipées de l'auditoire (les abonnés au profil).	G. Thématisé par l'enseignant	Des thèmes et des propositions de sujets photographiques orientent les types d'images publiés par les participants.
H. Normé	Plusieurs participants affirment devoir publier un type d'image particulier sur leur profil personnel afin de demeurer cohérents.	H. Libre et exploratoire	Plusieurs participants affirment se sentir plus libres d'explorer des sujets et des approches photographiques divers.
I. Risqué	Le lien de leur profil à leur identité réelle implique des risques liés au contenu qu'ils publient. Des risques comme paraître étrange ou être incompris ou ridiculisé.	I. Risques minimaux	L'anonymat de leur profil procure une forme de protection aux participants.
J. Axé sur le contenu	La plupart des participants affirment ne porter aucune attention aux aspects formels des images qu'ils publient.	J. Axé sur la forme	La majorité des participants affirment que la construction de belles images constitue l'objectif derrière les publications.
K. Non censuré	Certains participants affirment publier des images qu'ils ne publieraient pas sur des réseaux dans lesquels il y aurait une présence adulte.	K. Autocensuré	Certains participants affirment que la présence d'adultes sur le réseau les pousse à censurer certaines images qu'ils auraient normalement publiées.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Profil personnel sur Instagram

La colonne en lien avec le compte personnel des participants présente des sous-codes qui peuvent être contradictoires ou incompatibles. En effet, les propos de la majorité des participants s'entendent pour reconnaître que le but de l'utilisation des médias sociaux en est un de divertissement et de socialisation. Par contre, les réponses obtenues plus loin au sujet des types de publications qu'ils effectuent divergent. Certains participants affirmeront se sentir libres de publier ce qu'ils désirent sans nécessairement réfléchir à la nature et au sens des contenus qu'ils partagent. D'autres affirmeront qu'ils sélectionnent soigneusement les contenus qu'ils publient afin de ne pas contrevenir aux attentes de leur auditoire. Le fait d'évoquer la dimension récréative, libre et normée des comptes personnels présente un portrait contradictoire. En effet, les participants affirment publier pour « se divertir » ou pour « se faire plaisir » lorsqu'ils partagent des photographies sur leur compte personnel. Toutefois d'autres réponses au sujet du processus de publication évoquent un processus complexe pour trouver l'image parfaite qui répondra aux attentes de l'auditoire. Ici, on ne se risquerait pas à sortir d'une approche établie afin de ne pas paraître incohérent ou bizarre toujours aux yeux de son auditoire.

Participant no. 3 : Quand je prends des photos sur mon Instagram personnel, c'est plus pour me faire plaisir, je n'ai pas de normes à respecter. Tandis qu'avec le projet, il faut mettre des éléments intérieurs, et ça, c'est un défi.

Participant no. 16 : En fait, les choses que je partage avec le groupe, ce n'est pas nécessairement les mêmes choses que je partagerais avec mes amis, parce que ce ne sont pas les mêmes intérêts. Ce n'est pas tout le monde qui est intéressé par la photographie ou par le fait de découvrir le potentiel des choses. Je crois que d'un côté c'est bon, parce que ça développe mon côté créatif, je pense que c'est ce côté-là qui me permet de voir le potentiel des choses. La différence c'est que, pour les amis, c'est fait dans un but récréatif et qu'il n'y a pas vraiment de signification. Pour le projet avec le groupe, c'est vraiment fait dans le but d'aller en profondeur avec la photographie. Je trouve ça intéressant.

Intervieweur : Aurais-tu été à l'aise d'utiliser ton compte personnel Instagram pour le projet ?

Participant no. 9 : Non, parce qu'il y a des gens qui auraient trouvé ça curieux que je publie des photos là-dessus. Peut-être qu'ils auraient moins porté attention à mes publications, après, et ça aurait eu un impact sur mes Like, c'était mieux de créer un deuxième compte.

Participant no. 11 : C'est sûr que sur mon compte personnel, ce sont plus des photos de moi, dans mes partys ou des selfies, mais il y a rarement des photos de choses que je prends moi-même. Si on regarde mon Instagram, ce sont surtout des photos de moi, de mes amis, alors si je mettais une photo de fleurs là-dedans, ce ne serait pas vraiment dans le contexte. Mais, en même temps, si je trouve quelque chose de vraiment beau, je pourrais peut-être le mettre ; mais non, si on regarde mon compte personnel et mon compte de l'école, il n'y a pas vraiment de lien entre les deux, je ne pourrais pas mettre les photos de l'un sur l'autre.

Cette dernière citation illustre une autre tendance qui s'est manifestée fortement dans la plupart de nombreuses réponses au sujet de la manière de gérer le profil personnel, celle de publier principalement des autoportraits ou des scènes sociales.

Participant no. 5 : Sur Instagram, comme je suis une fille, j'aime ça prendre des selfies, de temps en temps, mais aussi, des portraits et des autoportraits, mais pas avec la caméra face à moi, plutôt avec la caméra placée devant un miroir, j'aime ça prendre des photos comme ça.

Participant no. 10 : La différence, c'est que sur mon compte d'élève, il n'y a pas de photos de moi, il n'y a que des photos des choses que j'aime, sur mon compte personnel Instagram, il n'y a rien de ça.

Participant no. 17 : En général, les jeunes veulent se montrer, c'est souvent des photos de leurs visages ou de leurs corps, sur Instagram.

Un autre élément distinctif des publications des comptes personnels concerne la recherche, consciente ou inconsciente, des mentions « J'aime ». Comme la dernière citation le démontre, certains participants reconnaissent qu'ils sont en fait à la recherche de ce type de mentions lorsqu'ils publient. Comme le participant no. 9, le participant no. 16 mentionne que c'est l'un de ses principaux objectifs lorsqu'il réfléchit au contenu de ses publications.

Je dirais que ça a influencé un peu les deux. Les photos sont vraiment travaillées dans l'art de la photographie. Quand je prends une photo pour publier sur mon compte, ce n'est pas vraiment pour que ce soit de l'art, c'est juste pour prendre une photo, ce ne sont pas les mêmes objectifs qui sont visés. Si je publie une photo sur Facebook ou sur Instagram sur mon compte personnel, le but visé c'est d'avoir le plus possible de mention J'aime, le plus possible de reconnaissance des autres utilisateurs. Quand je prenais une photo pour publier pour le projet, mon objectif était plus personnel. Si les autres aimaient, c'était tant mieux, mais je la publiais surtout parce que je trouvais ça intéressant, parce qu'elle rencontrait les critères demandés et que ça me représentait artistiquement, que c'était mon style.

Si on compare cette citation à celle d'un autre participant qui se sent moins contraint dans le type de publication qu'il peut effectuer, on entrevoit que la composition de l'auditoire, c'est-à-dire des abonnés du compte, semble influencer le niveau de préoccupation du participant. Le participant no. 17 explique à ce sujet qu'il se sent à l'aise à publier n'importe quel type de contenus sur son compte, car il connaît personnellement la plupart de ses abonnés.

En ligne, tous mes comptes sont privés. S'il y a des gens que je connais et qui m'envoient des demandes d'adhésion, je vais les accepter. Je peux publier des trucs personnels sans avoir peur d'être jugé, parce que je sais que ce sont des gens que je connais, qui sont déjà venus chez moi ou qui sont dans la même classe que moi. Les gens que tu connais bien sont moins portés à te juger. Ceux qui te jugent sur Internet, ce sont des gens que tu n'as jamais vus de ta vie, cachés dans un sous-sol. Il me semble que lorsqu'on se connaît bien, qu'on est dans un même milieu, les personnes ont moins tendance à insulter les autres en ligne.

L'anonymat fortement suggéré du compte scolaire a donc représenté un attribut important pour plusieurs participants qui ne désiraient pas être jugés ou être pointés pour une quelconque raison. Étant donné que le projet les poussait à s'exprimer en publiant leurs explorations des thèmes formels et sémantiques, il était important qu'ils soient à l'aise même dans le contexte de classe où tous leurs collègues ne comptaient pas dans leur cercle d'amis rapprochés. On aborde dans les paragraphes suivants le sous-code de l'anonymat.

Pour résumer, le compte personnel Instagram de plusieurs participants est lié à leur identité réelle, mais pas autant que leur compte Facebook où parents et adultes peuvent être présents. Si l'égoportrait et la scène sociale semblent être les publications les plus fréquentes, quelques participants semblent s'adonner à des publications plus artistiques tandis que certains autres ne publient presque pas. Les attentes de l'auditoire influencent fortement la nature des publications qui seront partagées par les participants. Ces derniers peuvent souvent être à la recherche des mentions « J'aime » de leurs abonnés. Le but de ce genre d'utilisation est axé vers le divertissement. Plusieurs participants affirment se faire plaisir eux-mêmes lorsqu'ils publient et que ce type d'action est spontané et désintéressé. La nature des contenus publiés semble porter majoritairement sur les actions et les événements sociaux de la vie du sujet. Peu ou pas d'importance n'est accordée à la forme des images.

Profil scolaire sur Instagram

La manière de gérer le profil du compte scolaire diffère du type d'utilisation de la majorité des participants. Premièrement, la création de ce compte est dirigée vers la réalisation d'un projet scolaire. De ce fait, une certaine forme d'obligation semble être imposée même si les participants étaient libres de ne pas participer par le biais des réseaux sociaux. Plusieurs participants ont décrit leur participation au projet comme une opportunité d'aborder les réseaux sociaux et l'image connectée d'une manière professionnelle. Associant le projet à leur parcours dans le cours d'arts plastiques, la notion de création artistique est souvent revenue dans les réponses des participants. Plusieurs ont différencié les deux comptes de cette manière : l'un était personnel tandis que l'autre était « artistique ». Les éléments qui ont caractérisé les principales contraintes reliées à ce compte sont : le mandat de produire un nombre donné d'images, l'impossibilité de publier des contenus dans lesquels l'identité d'une personne était distinguable et la considération de thème de réflexion photographique. Ces quelques contraintes ont balisé la manière avec laquelle les participants ont abordé leur usage de la plateforme Instagram dans le cadre du projet.

La participante no. 4 explique que c'était contraire à son habitude que de publier abondamment. De plus, le fait d'être contrainte quant à la publication « de visages » la forçait à sortir de ses habitudes.

J'ai aussi un compte Instagram, mais je ne publie pas non plus souvent dessus, pas autant que j'ai publié dans notre projet. Aussi, dans le cadre du projet, je ne pouvais pas publier des photos avec mon visage ou avec les visages d'autres personnes qu'on aurait pu identifier, alors ça, ça changeait dès le départ.

Cet accent sur la forme et le message de l'image représente une autre nouveauté avec laquelle les participants doivent composer.

Participante no. 3 : C'est un projet de développement, on développe des trucs qu'on ne fait pas d'habitude. On poste tous des photos sur Facebook, mais on ne prend pas toujours le temps de vraiment jouer avec les effets, comme on fait dans le projet. C'est comme si on faisait des choses qu'on faisait déjà, mais avec plus de précision. Je postais déjà des photos, avant, mais je ne prenais pas autant de temps pour les modifier, pour jouer avec les effets et tout.

Le fait de se concentrer sur la forme à la lumière d'un thème redirige certains participants vers un type de pratique dans lequel il aborde une réflexion sur leurs intérêts. Cette notion est revenue

dans plusieurs réponses : la différence entre se présenter par le biais d'un portrait et celle de se présenter par le biais du dévoilement d'intérêts personnels ou d'une vision sur le monde. Certains participants estimeront que de présenter ses intérêts ou sa vision du monde est encore plus personnel (intime) que de représenter son corps dans une composition de type égoportrait.

Participant no. 10 : Le projet, c'est complètement un autre type de publication, j'ai apprécié. Peut-être même que je vais publier l'une de mes photos sur mon compte personnel, parce que je les aime. Mais les deux sortes de publications sont complètement différentes : prendre une photo de moi, et prendre une photo d'un peu n'importe quoi ou de mes intérêts, ce n'est pas la même chose du tout.

Les propos de la participante no. 14 approfondissent cette réflexion.

Non, parce que je pense que, dans le côté personnel, on voit plus des moments vécus par les gens, leurs souvenirs et tout, alors que, dans une démarche artistique, on admire et on apprécie regarder des photos, et on se demande qu'est-ce que l'artiste a voulu transmettre comme message, ce sont des choses d'ordre différent.

D'un côté il y a une pratique documentaire tandis que de l'autre il y a une pratique de type expressif ou de type symbolisé. Elle continue plus loin son élaboration.

D'un point de vue artistique, ce sont plusieurs sentiments qui peuvent être partagés avec une photo. Supposons qu'on utilise beaucoup de couleurs vives et tout, ça va plus exprimer la joie. Pour exprimer le sinistre, on utiliserait plus du noir et du blanc. C'est comme ça que je vois ça. Des fois, sur les réseaux sociaux, on va exprimer des sentiments, mais dans les comptes des personnes que je connais, ce sont plus des trucs sur des événements qu'ils vivent. Ça peut exprimer des émotions aussi, mais moins que d'un point de vue artistique.

On revient une fois de plus à la dimension artistique du compte scolaire qui, à la différence du compte personnel, présente des communications transformées par la modification des attributs formels de l'image.

Cette dimension des communications visuelles n'est pas étrangère aux participants. Plusieurs d'entre eux catégorisent ce type de pratique comme une forme de direction artistique employée sur certains profils dans les médias sociaux. Deux d'entre elles utilisent le terme de « branding » ou d'image de marque, pour décrire ce type de direction qui suit généralement une ligne sémantique ou formelle dans ses publications. C'est ce dont il est question lorsque les participants évoquent l'incohérence qu'occasionnerait une publication différente de leur approche habituelle.

Ainsi, ces participants associent ce type d'approche à celle qui est proposée par le projet. Lorsque l'intervieweur les questionne à savoir pourquoi des images de paysages ou des images qui suivent un thème ne sont pas compatibles avec leur compte personnel, certains participants expliquent que c'est parce qu'ils n'associent pas leur compte à une imagerie particulière.

Participant no. 3 : Moi, je suis plus libre de publier ce que je veux, ce n'est pas comme si j'avais un compte plus artistique. Mon compte, c'est vraiment pour poster les photos que je veux. Si j'avais un peu comme un brand, je n'aurais pas le choix de respecter mes abonnés, parce qu'ils se sont abonnés à moi pour le genre de photos que je publie. Tandis que moi, mes abonnés, ce sont plus mes amis qui sont abonnés, pour voir mes photos.

D'autres participants y voient d'un autre côté une opportunité d'y présenter d'*autres* facettes de leur personnalité et de renouveler l'approche de leur compte personnel comme ça semble être le cas pour le participant no. 16.

Peut-être que je vais continuer à publier sous un pseudonyme, peut-être même garder mon compte personnel, y ajouter les photos que j'ai publiées pour le projet, et montrer une nouvelle facette de moi que, même moi, je ne connaissais pas avant.

L'anonymat des profils

Dans les termes des participants, le projet les a poussés à développer un profil de type artistique sur les médias sociaux. Mais comme certaines données associées aux sous-codes de la colonne du compte personnel le démontrent, ce ne sont pas tous les participants qui sont à l'aise de dévoiler cette facette de leur personnalité à leurs abonnés. Ils risqueraient de paraître bizarres, ils risqueraient de voir leur nombre de mentions « J'aime » diminuer. Cette crainte de paraître ridicule, ou de voir les marques d'appréciation se faire moins nombreuses est en partie écartée lorsque les participants peuvent publier des contenus sous le couvert de l'anonymat. Ce fut un élément distinctif du projet scolaire que de proposer aux participants d'utiliser un pseudonyme afin de protéger leur identité. L'enseignant collaborateur et moi-même étions les seuls au courant des pseudonymes utilisés par chacun des participants. Le fait de savoir qu'ils pouvaient publier dans le cadre du cours de manière anonyme a représenté selon les réponses de plusieurs participants un élément clé de leur engagement et du développement d'un autre type d'approche de la production visuelle sur les médias sociaux.

Les propos du participant no. 17 résument simplement le principal avantage d'être anonyme. Comme il le précise et comme on peut l'observer dans d'autres réponses sur des sujets similaires, les participants sont conscients qu'une tendance à l'insulte ou à la ridiculisation existe en ligne et ils ne désirent pas en être victimes : « Oui, je préfère rester anonyme pour ne pas être jugé, seulement à cause de ça. »

Pour d'autres participants, c'est quelque chose qui leur permettait indirectement de respecter leurs usages habituels. Comme certains de ses collègues, le participant no. 9 explique garder ces profils en médias sociaux privés. En activant cette fonction supplémentaire, il s'assure de conserver plus de contrôle sur qui peut avoir accès à ses contenus et sur qui peut devenir son abonné. Le fait d'être, d'une certaine manière, contraint de participer aux activités d'un réseau dans lequel il ne contrôlait pas directement les profils qui pouvaient le voir représentait pour lui un problème important. En publiant de manière anonyme, il conservait un minimum de distance et protégeait son identité d'une autre manière comme il l'explique ici.

Oui, peut-être, parce que certains auraient été gênés de poster des photos. Ils auraient peut-être préféré se garder un peu d'intimité, mais ils se sentaient obligés de le faire, parce qu'ils savaient qu'ils seraient évalués à la fin du projet. Alors, je pense qu'à cause de ça, ça pouvait être intéressant d'être anonyme.

Parce que certaines personnes ne sont pas à l'aise pour démontrer à d'autres ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils aiment. Il y en a des gens comme ça dans notre classe, ils sont plus réservés.

Outre les avantages de protection de l'identité lorsque les participants publient, il y a aussi l'avantage de créer de nouveaux rapports, ou de nouvelles communications, qui font fi des postures relationnelles établies. Ainsi, comme la réponse de la participante no. 3 l'explique, les participants ne peuvent se confiner volontairement à leurs cercles d'amis dans les échanges visuels. Ils peuvent se retrouver à apprécier et à envoyer des marques d'appréciation à d'autres participants avec qui il aurait été difficile d'établir un contact en personne.

Sur le compte du projet, je suis anonyme, mais j'ai un autre compte Instagram à mon nom, je n'ai pas écrit mon nom à la longueur, mais, quand même, j'ai publié des photos de moi. Malgré tout, je n'enlèverais pas l'anonymat dans le projet. Aussi, ce que j'aime bien, c'est quand quelqu'un va aller like ta photo, ça permet de ne pas avoir un jugement, tu peux mettre un like sur une photo de ton pire ennemi, pis tu le sais pas là. Là, maintenant qu'on va savoir un peu qui est qui dans

le projet, mais comme au début, je ne savais pas du tout qui c'était. Je ne sais pas qui est *Justin Trudeau*, je pense que c'est celui qui parle tout le temps, celui-là à côté de ma table. Je ne sais pas vraiment qui sont les autres participants, à part ceux qui m'ont dit qui ils étaient. L'anonymat nous permet de vraiment apprécier l'oeuvre, et non apprécier la personne en tant que telle. Si je connaissais les noms, je pourrais très bien aller mettre un like sur les photos de mes amis.

Le participant no. 10 évoque dans sa réponse un transfert de l'emphase de la personne au contenu. Il est encore une fois ici question de cette tendance au jugement de la personne dans les communications numériques. L'anonymat empêche la réalisation de ce phénomène où par exemple, des collègues qui ne s'apprécient pas transporteraient l'expression de leur dépréciation dans les communications virtuelles sans tenir compte de la valeur du contenu des publications.

Oui, je trouve que c'est important. Même si j'aime montrer mes intérêts, j'aime ça que ce soit anonyme parce que, comme ça, ils ne peuvent pas te juger. Ils peuvent juger la photo qu'ils voient, c'est sûr, mais pas la personne. Comme ils ne connaissent pas ton identité, ils peuvent commenter d'une façon sincère.

Si le fait d'ignorer l'auteur d'une image permet de mieux l'apprécier et d'ignorer toutes formes de biais personnelles qui pourraient détourner sa lecture, l'anonymat et le sentiment de liberté qu'il entraîne, semblent aussi ouvrir de nouvelles perspectives pour les participants et leur développement personnel. Évoluant dans un contexte où l'emphase porte sur les objets de communications plutôt que sur les auteurs, les participants sont encouragés à explorer de nouvelles approches dans leur processus de production visuelle. Ces explorations les amènent à réfléchir sur de nouvelles facettes de leur identité. Comme la réponse le suggère ici, les images qu'ils produisent sont peut-être moins pour leurs abonnés que pour eux-mêmes.

Intervieweur : Te sentais-tu anonyme, quand tu participais au projet ? Pensaistu à tes collègues qui regarderaient tes publications ?

Participant no. 16 : Pas vraiment, non. Le fait qu'on ne dévoile pas nos identités, je pense que ça aide d'une certaine façon. C'est comme si on se créait un nouvel avatar, une nouvelle facette de soi. Là, ce n'était pas Marvin qui publiait, je publiais sous le nom de mon avatar. On ne se sentait pas gêné de faire quelque chose, parce qu'on était tous là pour ça.

L'anonymat semble donc annuler, ou du moins réduire, la pression associée à la publication de matériel. Lorsque les paramètres liés à l'identité sont modifiés, plus précisément lorsqu'il y a un

détachement entre l'identité réelle et le profil des médias sociaux, les motivations pour les pratiques de production visuelle semblent être modifiées à leur tour.

Manifestation des intérêts et expression de la personnalité

Le seul sous-code partagé par les deux types de profils est celui de l'autoreprésentation. À travers leur posture générale, la majorité des participants s'entend pour reconnaître que toute forme de publication est par nature autoreprésentative. Lorsqu'ils publient, c'est pour parler d'eux la plupart du temps, même s'ils abordent des sujets externes. Comme les paragraphes précédents semblent le suggérer, on passe d'une représentation littérale du corps destinée aux attentes anticipées d'un auditoire à une pratique plus exploratoire portant sur des objets d'intérêts personnels. Mais dans les deux cas, on est dans une posture où l'auteur des images se définit lui-même. Il se définit à la fois face à un auditoire et à la fois face à lui-même.

Pour reprendre les termes des participants, ce sont d'autres types de facettes des personnalités qui s'expriment à travers l'approche photographique proposée par le projet. L'anonymat permet à plusieurs participants d'approcher la photographie de manière plus exploratoire dans une démarche où ils développent des formes de discours visuels sur des objets d'intérêt personnel. Les réponses de certains participants permettent d'affirmer que ce type d'approche les a poussés à approfondir leur recherche sur leurs propres intérêts. De plus, l'expression de ces intérêts les a présentés sous un autre jour à leurs collègues qui, comme on l'a vu plus haut, étaient souvent surpris des images partagées par ces personnalités qu'ils n'avaient pas préalablement lues ainsi.

L'expression des intérêts par la photographie représente donc un moyen de communication interpersonnelle à travers duquel les participants peuvent découvrir différentes facettes des personnalités et initier de nouveaux contacts.

Participant no. 7 : Je pense qu'avec ça, on peut voir un côté de la personne qu'on ne voyait pas avant. Ce que la personne prend en photo, c'est ce qu'elle aime, alors on peut connaître ses goûts, ses préférences, ses intérêts.

Participant no. 10 : Oui, il y a 2 ou 3 personnes sur lesquelles j'ai pu comprendre certaines choses. C'est sûr que c'est quelque chose que je fais souvent tout seul, essayer de comprendre mes camarades de classe, j'essaie de trouver ce qu'ils aiment, et des fois, je réussis. Quand je voyais ce que certains publiaient, je comprenais un peu, mais c'est difficile d'expliquer ça. J'ai reconnu certains de mes

camarades, à travers les photos qu'ils publiaient, je voyais leurs intérêts.

Intervieweur : Lors de tes échanges avec tes collègues, tu en appris sur quoi?

Participant no. 13 : C'est surtout sur leurs intérêts, sur la façon dont ils font leurs photos, et, surtout avec ce qu'ils prennent en photo, tu peux plus voir leurs intérêts. Moi, je ne suis pas super bonne pour déceler la personnalité des autres par les photos.

Pour la participante no. 5 qui affirmait déjà adopter une approche artistique de ses profils personnels sur les médias sociaux, la représentation d'éléments en lien avec ses intérêts personnels est clairement une manière de définir des facettes de sa personnalité.

Mon blog à moi sur Instagram, il est assez personnel, dans le sens que je mets toujours des choses qui me ressemblent. Quand les gens voient les photos sur mon compte Instagram, ceux qui me connaissent disent : « Ah, ça, c'est vraiment elle ! », avec mes photos et tout, parce qu'ils savent que ce sont des choses dont je leur ai parlées, que j'ai aimées, des trucs artistiques que j'ai remarqués, et qui définissent ma personnalité.

Les propos du participant no. 7 résument bien l'impact de cette approche sur sa démarche. Lorsqu'il est questionné à savoir ce qui est le plus pertinent d'apprendre dans le contexte d'un projet d'enseignement en arts visuels et médiatiques, il répond que c'est ce double objectif, celui d'apprendre à identifier ses intérêts et celui d'être capable de les représenter visuellement.

Nous apprendre à identifier nos intérêts, à remarquer les détails qui nous attirent. À nous questionner sur notre environnement, nous apprendre à trouver ce qu'on aime le plus et la meilleure façon de prendre la photo. En résumé, nous apprendre à trouver notre intérêt et nous apprendre à le développer dans le langage visuel.

Si ce résultat a aussi été obtenu dans la première itération de MonCoin, les travaux de la présente recherche démontrent que la mise en place du projet sur le terrain et les stratégies pédagogiques employées prédisposent ou indisposent les élèves à ce double objectif. Les élèves participants ont, dans les deux cas, identifié que leur objectif dans le contexte de l'utilisation des médias sociaux mobiles était d'identifier leurs intérêts et de développer les compétences pour les représenter visuellement. Dans la toute première itération de MonCoin, les élèves participants avaient découvert et investi Instagram au même moment que l'enseignant et l'assistant de recherche. Dans le cas de la présente étude, cette posture face aux médias est en quelque sorte

redécouverte et vient faire un contrepoint à un régime d'utilisation déjà établi pour beaucoup. La dimension professionnelle d'un profil sur les médias sociaux et la prédisposition à porter attention à son environnement sont de nouvelles caractéristiques qui ont été développés par les interventions pédagogiques de la présente recherche.

Tableau XII : Conception de l'art et du beau

Lors des discussions qui ont porté sur la production et les échanges d'images dans le cadre du projet et dans le cadre des activités personnelles sur les médias sociaux, les participants ont été amenés à approfondir leur point de vue sur ce qui les attirait dans les images et sur ce qu'ils cherchaient à obtenir lorsqu'ils les produisaient. Le terme de « beau » revenait régulièrement. Les participants justifiaient leur intérêt envers des contenus visuels ou résumaient leurs objectifs en employant l'expression de « belles images » ou par « quelque chose de beau » en se référant au sujet représenté. Les participants sont attirés par les belles images, par le beau, et c'est ce qu'ils cherchent à produire eux-mêmes. Le questionnaire de conclusion de la première phase des travaux comporte une section de 5 questions sur ce sujet (voir Annexe 4). Où se trouve par exemple le beau dans les images qu'ils rencontrent au quotidien sur les fils de nouvelles des réseaux sociaux? De quoi est-il question lorsqu'ils expliquent vouloir faire ressortir le beau d'une situation?

Un autre terme qui est revenu abondamment dès les premières entrevues est le terme « artistique ». Comme la section précédente l'a illustré, les participants semblent opérer une sorte de classement entre des publications de type artistique et le reste qui semble appartenir au domaine des communications. L'intervieweur a cherché à obtenir plus de détails au sujet de la conception de ce qualificatif de la part des participants. De quoi est-il question plus précisément lorsque ces derniers emploient le terme d'images ou de profils artistiques? Qu'est-ce qui différencie un tel profil d'un profil ordinaire? Quels sont les attributs et les fonctions particulières d'un compte à vocation artistique? Génèrent-ils eux-mêmes des contenus artistiques? Les données obtenues en réponse à ces questions sur le beau et sur l'art ont été réunies et classées à l'aide d'une série de sous-codes descriptifs qui sont ici présentés dans le Tableau XII.

Conception de l'art

Les participants ont été interrogés à savoir ce qui caractérisait plus particulièrement une

manifestation artistique. Comment une telle manifestation se distingue-t-elle d'autres types de communications? Aussi, quels types d'objets culturels appartiennent ou peuvent être associés selon eux au domaine des arts. Pour le participant no. 15, l'art, c'est tout ce qui « vient nous chercher ». Il évoque la musique, les arts plastiques et ajoute que le projet lui a permis de découvrir que la photographie faisait aussi partie des formes d'art. Pour le participant no. 20, c'est tout ce qui permet de « ressentir des émotions ». Ce participant associe fortement le domaine des arts au dessin. Il indique qu'une personne ayant des affinités pour le domaine des arts est une personne qui a des habiletés techniques à réaliser de manière réaliste des représentations graphiques. Mais lorsqu'il est questionné sur sa réponse en lien avec les émotions, il indique que la forme d'art qui l'enthousiasme le plus est le jeu vidéo. Il explique ressentir des émotions fortes et être émerveillé par la « beauté » des représentations visuelles de ces productions. Il ajoute qu'à l'instar d'une œuvre d'art traditionnelle, le jeu vidéo aborde un sujet, raconte une histoire et présente une vision singulière du monde.

Tableau XII : Conception de l'art et du beau

Thème	Catégories de codes	Description
1. Conception de l'art	A. Émouvant	Qui porte sur les émotions et qui les interpèle
	B. Technique	Plusieurs participants évoquent les capacités de maîtrise technique pour définir des intérêts ou des affinités artistiques.
	C. Personnel	Qui communique une conception singulière du monde.
	D. Imagination	Qui provient de l'imagination et qui la stimule.
	E. Expression	Un véhicule pour l'expression humaine
2. Conception du beau	A. Lié aux attributs formels	Le beau est issu de la composition des éléments visuels formels de l'image d'un côté. D'un autre côté, il est issu de la qualité technique de l'image numérique en elle-même.
	B. Qui communique un message	Une image qui transmet un message sur le sujet qu'elle représente.
	C. Personnel	Traitement visuel ou sujet en lien avec des préférences personnelles. Qui présente des éléments qui interpellent l'expérience personnelle.
	D. Attire l'attention et suscite l'intérêt	Le but d'une image est d'attirer l'attention afin que le message qu'elle contient soit communiqué à ceux qui la regarde. L'originalité est un moyen de susciter l'intérêt.
	E. Qui se révèle	C'est un potentiel qui se trouve en toute chose. C'est à l'auteur d'une image de le révéler par sa maîtrise des outils de

		production et de transformation.
F.	Qui révèle	Le spectateur du beau réévalue sa perspective sur le sujet duquel il émerge.
G.	Qui altère et qui peut être trompeur	Altère l'authenticité de la situation ou du sujet duquel il est issu. Il n'est pas nécessairement honnête, il peut être fabriqué ou artificiel dans la représentation.
H.	Qui met en valeur	Les belles images, les égoportraits, mettent leur sujet en valeur.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Ce dernier élément constitue un autre sous-code de la conception de l'art. D'autres participants élaborent sur ce sujet lorsqu'ils présentent leur point de vue sur la question. Le participant no. 23 explique que la fonction de l'art est de permettre aux individus de se distinguer. Ce serait donc quelque chose de profondément personnel, car, selon lui, chaque personne possède sa propre conception de l'art.

Des fois, ça te permet de découvrir une autre facette, une autre manière de voir l'art et ça peut m'aider à m'améliorer, si on veut. Ou bien, seulement découvrir une autre facette de l'art, sans nécessairement m'améliorer, mais me faire voir que cette personne-là est différente des autres, qu'elle a une approche différente.

Plusieurs discussions avec les participants semblaient suggérer que les arts se définissent par un cadre disciplinaire et professionnel. Les arts, c'est « ce qui se trouve dans les musées » ou c'est « la peinture abstraite ». Quelques participants expliquaient aimer le fait d'explorer, de socialiser ou de se divertir par le biais du cours d'art tout en précisant qu'ils n'avaient « pas de talents ». On leur demandait alors quel était le rôle de l'enseignement des arts. Outre les réponses pointant vers les compétences pratiques en lien avec la production d'objets, quelques participants, dont la participante no. 18, ont formulé une réponse où ils évoquent le rôle de l'imagination.

Tout le monde pense que l'art, c'est juste pour les gens qui ont un talent naturel, mais, moi, je trouve que c'est bon qu'on mette des cours d'arts plastiques dans les écoles parce que chaque personne devrait avoir une base de ce qu'est l'art. On ne peut pas juste dire : OK, ces personnes-là, c'est sur qu'ils connaissent l'art. Non, chaque personne a besoin de connaître l'art, l'imagination, de savoir aussi comment ça nous instruit. L'art, ce n'est pas juste de dessiner quelque chose, c'est vraiment le fait que chaque personne peut créer ce qu'il imagine.

Pour revenir aux réponses du participant no. 20 au sujet des jeux vidéo, ce dernier explique aussi

que c'est cette stimulation de l'imagination qui représente un fondement important de l'art.

Intervieweur : Donc l'important, en ce qui concerne le jeu vidéo ou les arts, ce serait du même registre ?

Participant no. 20 : Je trouve que, oui, parce que ça permet d'imaginer, ça permet de voyager, ça nous permet de partir, même si on ne peut pas.

Si les précédents sous-codes réunissent des données qui proviennent des réponses de participants ayant un intérêt déclaré pour les arts, la plupart des réponses au sujet de la conception de l'art peuvent être classées sous les deux sous-codes suivants. L'art serait un lieu d'expression et l'art impliquerait une démarche de perfectionnement technique. Comme on l'a présenté plus haut avec l'exemple du participant no. 20 qui revenait sur « le talent en dessin », plusieurs participants indiquent que les arts impliquent la maîtrise technique d'un médium plastique ou numérique. D'un autre côté, et comme le premier sous-code présenté ici l'atteste, les arts sont avant tout un lieu pour l'expression humaine.

Conception du beau

Les données obtenues au sujet de la conception du beau des participants sont en lien avec les sous-codes de la conception des pratiques artistiques et plus particulièrement de la pratique photographique. Il faut comprendre les descriptions présentées ici comme étant reliées, mais pas exclusivement, au beau de l'image photographique. Comme mentionné plus haut, les participants évoquent le beau lorsqu'ils décrivent des situations où une image les touche ou bien une situation où ils cherchent eux-mêmes à rendre ce beau dans leurs propres images.

Comme dans le code précédent sur la conception de l'art. Plusieurs réponses pointent une conception formelle du beau. Mais cette référence aux attributs formels s'exprime de deux manières différentes. Il y a d'abord le beau dans les éléments visuels en eux-mêmes comme l'éclairage, ou la couleur. Il y a ensuite le réalisme, celui qui fait référence au niveau de qualité technique de l'image en elle-même. Il est ici question par exemple de la résolution ou de la netteté de l'image. Le participant no. 9 explique que c'est une question de fidélité dans le rendu : « Oui, quand je prends une photo, je veux que ma photo ressemble à ce que j'ai vu, avec le même réalisme, la même netteté de l'image. »

Ce participant fait référence plus loin au fait que peu d'appareils produisent selon lui de belles images. Il explique être limité par le modèle d'appareil dont il dispose. Dans cette optique, c'est l'image en tant qu'objet technologique qui est belle. Certains appareils produisent de belles images tandis que d'autres produisent des images médiocres.

On note toutefois que parmi les réponses des participants classées sous ce sous-code, leur conception n'est pas exclusivement formaliste et que certains évoquent une balance entre les attributs formels et sémantiques. On présente plus bas les données à ce sujet.

Le sous-code suivant réunit des réponses de ce type qui décrivent le beau comme véhiculant un message. Le participant no. 6 affirme : « Pour moi, le beau, c'est surtout le sujet, ce que ça représente et le message aussi que ça nous donne. » Le participant no. 10 indique que, pour lui, c'est une combinaison entre les éléments formels et le message qui rend une image belle.

Je vais avoir de la misère à répondre à cette question-là, c'est très compliqué. Moi, j'aime beaucoup la couleur, voir ce qu'ils ont fait pour ajouter de la couleur, pourquoi ils en ont enlevée, ça fait partie du message aussi. Alors, le message et les couleurs, ça représente beaucoup mon concept de la beauté. C'est un peu simpliste, mais c'est ça.

Il développe plus loin au sujet de la dimension personnelle du beau. C'est selon lui une question de goût. S'il préfère pour sa part l'utilisation des couleurs en lien avec un message, il précise qu'il peut en être tout autrement pour d'autres personnes. Ce serait donc une question de goût. Au sujet de la dimension personnelle du beau, les réponses des participants évoquent plusieurs éléments. Il y aurait les préférences personnelles en matière de thèmes ou de traitement formel. Il y aurait aussi la signification personnelle de certains éléments. Ceux-ci peuvent faire référence encore une fois à des expériences passées, à des préférences ou à des sujets d'intérêt quelconque en lien avec leur démarche.

Participant no. 4 : Oui, ce que je considère beau, dans le fond, c'est quelque chose de personnel. C'est comme aller voir un musée, une galerie de photos, sans avoir aucune idée de ce qu'on va découvrir, juste pour apprécier les œuvres, c'est vraiment très personnel.

Participant no. 14 : Je dirais que c'est quelque chose qui entre dans mes goûts, dans les couleurs que j'apprécie, que j'aime : des paysages que je ne vois pas souvent, des choses que j'aurais déjà vues à la télévision, que j'aurais aimé prendre

en photo, ça, je trouve ça beau.

Participant no. 9 : Bien oui, si tu trouves que ta photo est belle, tu la publies. Ça dépend de chaque personne, s'il aime sa photo et qu'il trouve que ça représente quelque chose pour lui, pourquoi il ne la publierait pas ?

Si certaines données présentent une conception du beau comme ce qui touche les goûts et l'expérience personnelle, on retrouve d'autres données qui portent le caractère original d'une image et sur sa capacité à attirer l'attention et susciter l'intérêt. Le beau est ici compris comme ce qui attire l'oeil et ce qui pousse le spectateur à s'intéresser davantage à l'objet représenté.

Participant no. 11 : Quelque chose de beau, pour moi, c'est quelque chose qui attire l'attention. C'est sûr que quand tu vas voir quelque chose de beau, ça va t'attirer, tu vas vouloir l'analyser. Quelque chose de laid, par nature, tu n'auras pas nécessairement envie de l'analyser. C'est difficile à décrire, c'est un contexte très grand.

Une belle photo, je vais la voir et je vais dire : Wow ! c'est beau ! Admettons, des films de beaux paysages, tu les remarques tout de suite, mais, une image plus banale, tu vas la voir, et tu ne t'en rappelleras plus deux secondes après.

Participant no. 15 : Le beau ? Wow ! Je pense que c'est quelque chose qui retient notre attention, quelque chose en lien avec ce qu'on aime. Quelque chose qui vient chercher en nous des émotions dont on va se rappeler, quelque chose qui plaît à notre oeil. Une image qui n'est pas belle, ça serait une image qui ne nous ferait rien ressentir, une image qu'on pourrait regarder et rester indifférent.

L'attention est attirée parce que d'intérêt est suscité. Ces données suggèrent aussi qu'il y a une forme d'impact sur le spectateur. Comme la participante no. 11, l'expérience de la beauté laisse une trace chez le spectateur qui en gardera un souvenir particulier.

Ce qui attire cette attention peut être en lien avec les autres sous-codes présentés ici, mais plusieurs participants évoquent l'originalité ou la singularité d'une image pour expliquer qu'elle attire l'attention.

Participant no. 17 : Quelque chose de beau, c'est quelque chose qui se démarque, qui est unique, ce n'est pas quelque chose qu'on voit tout le temps. C'est aussi quelque chose qui a une petite touche spéciale qui attire notre oeil.

Participant no. 14 : Des trucs qu'on ne voit pas souvent. Par exemple, pour ma photo avec la fleur, je trouvais que c'était quelque chose qu'on ne voyait pas souvent : une fleur, avec un truc complètement sombre à l'arrière, donc ça me

plaisait. C'est juste que j'aime faire des choses que les autres ne penseront pas à faire, des choses que je n'ai pas vues souvent ailleurs. Je cherche à développer quelque chose d'original, de propre à moi.

Ces deux extraits suggèrent que certains participants ont conscience des dynamiques communicationnelles de l'image dans la lecture et dans la production. Certains d'entre eux affirment donc être attentifs à ce qui retient leur regard. Ils chercheront aussi eux-mêmes à développer leur propre originalité visuelle dans le but d'attirer l'attention sur leurs publications.

Le sous-code suivant présente le beau comme un potentiel présent en toute chose qui peut être révélé par le biais de la production d'une image. De ce point de vue, le beau se trouverait au croisement de l'environnement et de la singularité du regard d'un observateur. Un photographe qui a développé une méthode de prise et de traitement de l'image serait donc en mesure de faire ressortir le beau de toute situation, dans la mesure où cette situation l'interpelle.

Participant no. 13 : Moi, j'essaie de trouver le petit truc de beau et de bon, même dans quelque chose de très ordinaire, comme une horloge, je voudrais la rendre belle. Quelque chose de simple qui peut être belle, ça dépend de la façon dont tu la prends. Tu peux prendre une image et la rendre terne et tout, mais tu peux aussi la rendre belle et vivante.

Participant no. 6 : Oui, surtout la photographie. Moi, je trouve que la photographie, ça permet, moi en tout cas, ça m'a permis que quand je me promène, je regarde les alentours, j'essaie de voir ce que les choses m'expriment. Au niveau artistique, je suis capable de me situer entre ce que j'aime et ce que je n'aime pas, et je suis capable de publier des choses qui sont belles.

Participant no. 14 : Faire ressortir le beau des choses, je dirais que, des fois, c'est important, mais des fois aussi, même avec quelque chose qui n'est pas forcément beau, on peut faire ressortir une émotion, alors ce n'est pas nécessairement ce qui est représenté qui est le plus important. Chaque personne a sa façon à elle de voir les choses, donc, en prenant des photos différentes, on peut mieux comprendre ce que cette personne-là veut nous dire, ce qu'elle voulait transmettre.

Certains participants sont sensibles aux éléments de leur environnement qui présentent un potentiel de beauté sans toutefois être en mesure de le révéler comme le suggèrent ces propos du participant no. 10.

Je ne sais pas. Dans ma tête, j'avais vraiment envie de publier, sauf que j'avais

toujours l'idée que ça ne plairait peut-être pas. En même temps, j'avais beaucoup de difficulté à trouver un élément à photographier qui pourrait être apprécié, et ce que je pourrais faire pour faire ressortir cet élément-là dans ma photo, même si c'était une photo très ordinaire. J'ai de la misère à trouver le beau dans une photo, et trouver comment l'améliorer, j'aimerais ça pouvoir développer ça.

Ces dernières données suggèrent que le beau est une forme de potentiel qui se trouve à la fois dans des éléments externes de l'environnement et dans le regard de celui qui le rend en image. Le sous-code suivant porte sur l'effet du beau. Lorsqu'il a été révélé dans l'image, il peut révéler quelque chose en retour aux spectateurs. On revient ici au sous-code de l'attention et de l'intérêt. Lorsque le beau capte l'attention, il peut révéler les éléments de son message. Ainsi, le spectateur touché par la beauté d'une image peut être amené à réévaluer sa conception de l'objet ou du phénomène représenté.

Participant no. 16 : Mon sens de l'observation, mieux voir le potentiel d'une photo, mieux voir la beauté. Une fois, j'étais à prendre une photo, et quelqu'un est arrivé et m'a dit : « Pourquoi tu photographies ça, c'est tellement laid ! » Je lui ai répondu que, parfois, les choses les plus laides deviennent souvent les plus belles lorsqu'elles sont prises en photo, il faut juste savoir comment faire ressortir leur beauté ! Avec la photographie, chaque chose possède sa beauté. L'expérience acquise avec le projet nous a permis de mettre en pratique notre esprit critique, de voir les choses sous différents angles, et pas seulement en ce qui concerne la photographie. Des fois, dans une mauvaise situation, on va peut-être être capable de voir quand même le bon côté. En regardant un immeuble délabré, on va pouvoir voir que ça ferait peut-être une belle photo en utilisant tel filtre ou tel réglage, etc.

Participante no. 3 : Ça dépend quel genre d'image, il y a des images avec aucun personnage, aucun élément, juste des couleurs, mais elles sont vraiment belles, ça va être plus beau qu'une oeuvre où il y a une dame assise. C'est vraiment l'émotion que tu veux faire passer dans l'image qui va la rendre belle ou pas. Même quelque chose de méchant peut être beau. Même la noirceur peut être belle.

Participante no. 11 : Ça dépend du contexte. Tu sais, il y a des super belles photos de sans-abris, ça, ça fait passer un message. Avec de grands photographes, parfois, tu vas voir une photo d'un sans-abri, ou des photos d'enfants pauvres en Afrique, ça dépend de ce que tu cherches. Quelque chose de beau, ça dépend du message que toi tu veux faire passer. Ça dépend du point de vue de la personne aussi : quelqu'un peut voir quelque chose dans une photo, que quelqu'un d'autre ne verra pas.

Les deux derniers sous-codes présentent des données provenant des réponses de quelques

participants. Leurs réponses ne sont pas représentatives de l'ensemble des données obtenues au sujet du beau, mais illustrent un élément d'intérêt à mentionner dans ce tableau. Le sous-code sur l'altérité de la beauté réunit deux réponses qui portent sur le potentiel trompeur et inauthentique du beau. Dans les propos de la participante no. 3, le fait d'altérer une image dans le but de la rendre plus plaisante au regard est une stratégie trompeuse qui vise à dissimuler ou amplifier des aspects l'objet représenté. Dans cette optique, le beau peut être construit, et lorsqu'il est construit il est artificiel et donc malhonnête. Le participant no. 12 évoque le même phénomène. Embellir une image est une forme de tromperie et cela est fréquent avec le beau.

Intervieweur : Penses-tu que c'est important, en dehors du domaine des arts, de savoir manipuler les images aujourd'hui ? Dans le futur ?

Participant no. 12 : Oui et non. Non, parce que ça ne devient plus l'image initiale qu'on avait avant. Si on ne fait que changer et changer chaque image, ça ne devient plus honnête, ça devient malhonnête. Oui, parce que ça devient plus beau, aussi.

Le dernier sous-code est déduit de deux réponses de participants qui expliquent comment leur conception du beau influence leur pratique visuelle sur les médias sociaux. Lorsque ces participants cherchent à produire de belles autoreprésentations, c'est dans le but de se mettre en valeur. La participante no. 11 l'établit comme une évidence. Toute personne qui publie un égoportrait chercherait avant tout à se mettre en valeur.

C'est sûr que, quand tu mets une photo de toi sur Internet, tu veux vraiment qu'on la trouve belle, tu ne veux pas qu'en la voyant, les gens fassent yark ! N'importe qui, je pense, qui met des photos, c'est pour plaire à d'autres personnes, il n'y a personne qui met des photos en se disant : « La personne qui va voir cette photo-là, elle va me trouver laide. » Le but, c'est de se mettre en valeur.

Caractéristiques et apprentissages des communications visuelles

Les entrevues de conclusions des deux phases du travail de terrain (voir Annexes 4 et 6) ont mis l'accent sur les impacts de la réalisation du projet. De manière systématique, l'intervieweur demandait aux participants d'expliquer les causes et les effets des phénomènes qu'ils mentionnaient en lien avec le projet ou en lien avec leur pratique personnelle d'échanges d'images sur les réseaux sociaux. À la suite de l'obtention des réponses qui ont généré les sous-codes du tableau précédent, on demandait par exemple comment, en effet, l'échange de photographies pouvait être une source de renouvellement du rapport à l'environnement ou du rapport à autrui.

Ou encore, comment une compétence à générer de « belles » images influençait-elle le parcours social d'un individu? Les réponses à ces demandes d'approfondissement ont produit un niveau supplémentaire de données sur les caractéristiques propres au mode visuel de communications. Le tableau XIII réunit une série de sous-codes inférents à ce sujet.

Tableau XIII : Caractéristiques et apprentissages des communications visuelles

Thème	Catégories de codes	Description
1. Caractéristiques des communications visuelles	A. Capte l'attention	L'image est utilisée pour capter l'attention de l'interlocuteur.
	B. Révèle la personnalité	La somme des photographies produites par un sujet révèle sa personnalité. Elle expose les conceptions et les mentalités par le biais des visions du monde.
	C. Approfondit l'échange	L'utilisation d'images dans les communications interpersonnelles approfondit la nature des échanges, ils deviennent psychologiquement plus complexes.
	D. Inspire	L'image stimule la créativité du spectateur dans l'interprétation. Le processus de sa production interpelle l'imagination de l'auteur.
	E. Projette	L'image projette les intentions, les aspirations et les ambitions du sujet qui la produit. L'image projette les perspectives futures des situations qu'elle représente.
2. Les apprentissages de l'image	A. Établit le dialogue	Permet de démarrer le dialogue entre des individus qui ne se connaissent pas.
	B. Favorise l'ouverture	Encourage la reconnaissance et le respect de la différence.
	C. Exemplifie et concrétise	Lorsque l'enseignant produit une image pour communiquer ses directives, les intentions de communications sont plus claires que des directives verbales.
	D. Résume et synthétise	Des apprentissages sur un sujet émergent du partage et de l'échange des visions distinctives sur ce sujet.
	E. Développe les intérêts	Permet au sujet dans une démarche de production d'images de découvrir et d'approfondir ses intérêts.

Les catégories de codes sont expliquées et mises en lien avec les données brutes dans les paragraphes qui suivent. Les sous-sections de chapitre correspondent aux thèmes du tableau.

Les deux codes présentés dans ce tableau résument les éléments de réponses fournis par les

participants au sujet de la particularité de l'utilisation de l'image dans les communications. Pourquoi utilisent-ils la photographie pour certaines communications? Quels effets cherchent-ils à obtenir ou quelles réactions cherchent-ils à susciter chez leur auditoire? Comment l'utilisation de l'image impacte-t-elle selon eux le sujet de leur communication et la perception de celle-ci par les destinataires? En précisant leur pensée à ce sujet, les participants ont décrit les principales caractéristiques des communications visuelles et les apprentissages qu'ils facilitaient dans le cadre du projet et dans leurs communications personnelles sur les médias sociaux mobiles.

Les caractéristiques des communications visuelles

Plusieurs participants expliquent que l'image est utilisée lorsque l'on cherche à capter l'attention des destinataires. Comme le participant no. 10 le précise, le but est de capter l'attention de son auditoire afin de lui exposer quelque chose qui nous concerne.

Selon moi, c'est pour attirer l'attention, pour montrer ce qu'on peut faire, ce que l'application photographique nous permet de faire. L'image sert aussi à montrer aux autres ce qu'on aime.

Comme sa réponse l'indique, on cherche à obtenir l'attention de l'auditoire afin de lui exposer un élément qui définit notre personnalité, un élément qui nous distingue. C'est le sujet, mais c'est aussi le traitement de sujet qui révèle la personnalité de l'auteur. Il semble que produire une seule image permette d'exprimer plusieurs aspects de sa personnalité. Subtilement dans la combinaison du sujet et du traitement du sujet, c'est-à-dire dans l'esthétique, la personne qui voit l'image peut l'attribuer à son auteur et découvrir du même coup des aspects insoupçonnés de son caractère.

Participant no. 17 : Je vais prendre l'exemple de mes collègues, qui était assis avec moi à la table, qui prenait une photo vraiment ordinaire et qui les transformait. On voit tout de suite le style des personnes à travers leurs photos, on voit un peu le genre de la personne qu'ils sont.

Le participant no. 16 partage des idées qui s'inscrivent dans la même perspective, mais celui-ci précise sa pensée en décrivant l'acte qui mène à l'exposition des subtilités de la personnalité de l'auteur. Lorsqu'on lui demande si l'image lui permet de développer un autre type de communication avec ses collègues, il offre la réponse suivante.

Oui, leurs styles, plus leurs personnalités. Ce que je veux dire, c'est que, quand on est en public, avec d'autres personnes, on agit différemment, on n'est pas à 100%

soi-même. Avec les photos, ça nous montre ce qu'on fait quand on est vraiment seul, quand on marche dans la rue, à quoi on pense, et comment ensuite on peut représenter tout ça en images. Tout le monde ne présentera pas une photo de la même manière, la photo sera personnalisée à son image. Je trouve vraiment ça intéressant de voir qu'il y a des personnes qui consacrent beaucoup de temps à la photographie, et d'autres, moins. Les gens ne sont pas vraiment comme ils semblent être, souvent ceux qui semblent les moins intéressants sont en réalité ceux qui ont le plus à apprendre aux autres.

Cette réponse suggère que les communications en personne dans un cadre public tendraient à voiler les caractéristiques de la personnalité des individus. Le caractère individuel de l'acte photographique est ainsi révélateur d'éléments qui s'exprimeraient plus facilement dans un cadre intimiste ou d'une personne à une autre. Ces propos peuvent aussi être reliés au sous code de l'approfondissement des échanges. Ici, ce n'est pas tant l'objet de communication qui diffère que la manière avec laquelle il est traité. Ce traitement permet d'investir une zone des communications plus complexe ou plus profonde entre les individus. Les propos de la participante no. 14 abondent dans ce sens. Abordant la notion du beau que nous avons présentée plus haut, elle précise que l'utilisation de l'image permet de préciser des idées.

Faire ressortir le beau des choses, je dirais que, des fois, c'est important, mais des fois aussi, même avec quelque chose qui n'est pas forcément beau, on peut faire ressortir une émotion, alors ce n'est pas nécessairement ce qui est représenté qui est le plus important. Chaque personne a sa façon à elle de voir les choses, donc, en prenant des photos différentes, on peut mieux comprendre ce que cette personne-là veut nous dire, ce qu'elle voulait transmettre.

Cette manière d'entrer en communication où un auteur expose sa vision du monde et par conséquent sa personnalité génère un autre type d'interaction, une autre forme d'échange. Lorsqu'un destinataire ou un public ouvert reçoit une image, son imagination est interpellée par la lecture qu'il en fait, par la singularité du traitement de l'auteur. Lorsque la manière de traiter le langage visuel est propre à son auteur, l'imagination est interpellée, au niveau de la lecture, mais aussi au niveau de sa propre approche du visuel dans la production de contenu. « Être surpris » par la manière avec laquelle un individu emploie le mode visuel dans ses communications pousserait le récepteur du message en quelque sorte à aussi faire preuve de créativité dans sa lecture et dans son appropriation du mode. Ainsi, les participants décrivent que le fait de communiquer par le biais des images est inspirant.

Participant no. 18 : C'est sûr que ce n'est pas tout le monde qui peut se mettre à la place de l'autre. Pour moi, ça me permet de m'inspirer et ça permet aux autres de découvrir l'art, de savoir que l'art, c'est plus qu'une image, c'est plus que ce que le monde peut voir en la regardant. Ça dépend comment on voit l'image, qu'est-ce qu'on peut penser.

Le dernier sous-codes au sujet des caractéristiques des communications visuelles porte sur le caractère anticipatoire de l'image. Dans le même ordre d'idée que le sous-code sur l'aspect révélateur de la personnalité des images, certains participants suggèrent que l'image annonce des événements futurs, annoncent les intentions et projettent les ambitions de leur auteur. L'image posséderait donc cette caractéristique particulière où elle donne à voir l'instant présent, mais où cet instant présent porte aussi en lui des éléments annonciateurs d'une suite quelconque. Un auteur qui publie des images sur ses intérêts parle donc aussi en même temps de ses objectifs et de ses projets. Ce sont ne sont pas des états statiques qui sont ainsi mis en scène, mais plutôt des trajectoires, des mouvements.

Les apprentissages de l'image

Lorsque l'intervieweur demandait aux participants de préciser leur pensée au sujet de l'impact de l'image dans leurs communications, les participants ont, pour la plupart, d'abord reconnu certaines caractéristiques propres à ce type de communication. Ils ont ensuite expliqué quels étaient les apports de ces communications particulières au niveau de leurs apprentissages et de leur compréhension du contexte dans lequel ils évoluaient. S'ils ont majoritairement reconnu que l'image permettait l'ouverture d'un canal de communication sur la personnalité de leur auteur et que ces communications pointaient naturellement vers des méthodes personnalisées d'expression, les questions portant sur comment de tels phénomènes généraient des apprentissages ont entraîné des réponses où les participants ont affirmé que l'image encourageait la reconnaissance de la multitude des perspectives sur un sujet, un phénomène ou une personne.

Certains participants ont affirmé que l'utilisation de l'image facilitait l'échange, qu'elle pouvait permettre d'établir des relations entre des individus qui ne seraient autrement pas entrés en contact. Si l'image peut aller jusqu'à entraîner le dialogue, c'est qu'elle permet d'en apprendre sur les auteurs qui les partagent. Comme le sous-code portant sur la révélation des personnalités par les caractéristiques de l'image, le fait d'ainsi révéler des aspects intimes par les modalités subtiles

du langage visuel incite à une certaine forme de tolérance ou d'ouverture envers la différence ou envers l'autre comme les propos de la participante no. 11 semblent le suggérer.

Ça t'aide à voir plus grand, à voir des choses que, toi personnellement, tu n'aurais peut-être pas pensé, c'est une bonne idée. Ça t'aide aussi à analyser les choses d'une autre façon, du point de vue de l'autre personne, de ce qu'elle a vu dans ce thème-là. Ça te permet d'être plus ouverte d'esprit, dans un sens.

Dans une autre optique, le dialogue par l'image permet aussi de synthétiser certaines notions sur un objet lorsque des individus comme les participants dans le cadre du projet font converger un flot d'images sur un lieu, un thème ou un phénomène précis. Dans une telle situation, la connaissance se retrouve au croisement de ces multiples publications. C'est par le recul face à leur ensemble qu'une vision globale d'un thème ou d'un phénomène surgit. Ici, l'image individuelle ne comporte pas en elle-même la connaissance dont il est question, mais elle participe à la constitution d'une synthèse sur le sujet. Ainsi « le partage des différentes visions » pour reprendre les termes de la participante no. 13, est générateur d'une manifestation de la vision commune sur un phénomène.

Si l'image, ou plus précisément l'accumulation d'images, permet d'obtenir une vision d'ensemble sur la réception ou l'expérience d'un phénomène, elle peut aussi d'un point de vue plus pragmatique informer le destinataire d'une notion ou d'une directive. Plusieurs participants ont souligné que le fait de formuler les objectifs du projet par le biais de l'image représentait une méthode simple, directe et plus efficace que tout autre moyen dans le cadre des activités de classe en arts plastiques. Le commentaire sur l'image représente au même titre un moyen d'exemplifier les attentes en matière de travail scolaire. La dimension discursive des conversations d'appréciation de l'image représente un contexte à partir duquel les participants ont pu se formuler une compréhension des objectifs du projet et une idée de leur propre contribution.

Participante no. 11 : Oui, c'est sûr, sur la photographie, en tant que telle. C'est sûr que, quand la prof à l'avant analyse nos photos, ça nous permet de mieux comprendre ce qu'il faut faire. Supposons qu'on voit une belle photo, elle nous dit ce qui est bon, et après, quand on va prendre nos photos, on va savoir quels sont les points positifs qu'il faut mettre dedans. Aussi, ça peut nous apprendre à, pas mieux connaître les gens, mais, oui, avec les photos, à mieux les connaître.

Finalement, la démarche de production photographique, par sa dimension exploratoire et par sa

propension à pousser l'auteur vers la recherche de sujets dans lesquels se reflètent des éléments identitaires, permet aux auteurs d'identifier des champs d'intérêt jusque là insoupçonnés. C'est le cas du participant no. 10 qui explique, qu'étant libéré des codes de l'autoreprésentation corporelle de son réseau sur Instagram, s'est découvert un intérêt, formel, pour une esthétique particulière et pour les sujets qu'elle le pousse à exploiter.

Participant no. 10 : Je dirais que, oui, parce qu'avant, je ne prenais pas beaucoup de photos dans des lieux sombres, je ne savais vraiment pas que j'aimais plus ce côté-là de la photographie, mais en faisant le projet et en devant chaque fois prendre de nouvelles photos, je me suis rendue compte que je prenais presque juste ce genre de photos, ce genre de prises de vue, de scènes.

En se découvrant des intérêts, des tendances, certains participants sont amenés à effectuer une réflexion sur eux-mêmes à travers la réflexion sur l'image médiatique qu'il cherche à construire et à projeter. Ce fut le cas du participant no. 10 qui affirmait ne publier exclusivement des égoportraits sur son réseau personnel.

Conclusion de la présentation des résultats

Avant de passer au prochain chapitre dans lequel j'interpréterai les résultats du point de vue de notre cadre conceptuel, je résumerai ici les principaux résultats qui furent exposés dans ce chapitre. Les données d'observation sur le terrain nous ont menés à déduire premièrement que le fait de considérer les jeunes comme foncièrement technocompétents est une supposition erronée et qu'il y a un besoin évident d'aborder le fonctionnement de ces nouveaux outils d'un point de vue technique. Cette approche sur le fonctionnement de base des outils numériques concerne aussi la nature des différentes plateformes utilisées par les jeunes dans le cadre de leur pratique personnelle. Ce que l'on nomme la citoyenneté numérique appelle aussi à un champ de compétence que les jeunes ont besoin de développer, car malgré le fait que la majorité d'entre eux se doutent qu'il y ait des risques à leur pratique, ils ignorent en quoi consistent ces risques plus particulièrement. Les droits d'utilisation de l'image, les questions relatives aux banques de données massives et les questions relatives à la protection de leur identité en ligne sont des éléments qui font défaut à la plupart des participants du projet.

Du point de vue de l'implantation du curriculum, les travaux ont démontré qu'il y a une incohérence de fond à élaborer des projets basés sur l'utilisation des technologies mobiles dans le

contexte d'un cours se déroulant dans une classe. L'emploi de ce type de périphérique appelle à une pédagogie par projet in situ basée dans le mouvement des actants et portant sur les lieux et les contextes investis. Ce résultat provient du fait que le travail « en classe » posa plusieurs défis quant à la mobilité des apprenants entre autres et que le projet de sortie et de marche artistique de la deuxième phase proposa un modèle plus cohérent pour les affordances de cette technologie. En plus de mettre la notion d'espace d'apprentissage au défi, ce résultat impose une reconception de la temporalité et de la synchronicité des apprentissages.

En ce qui concerne les pratiques visuelles des jeunes participants, nous avons constaté une fois de plus que c'est une supposition erronée de croire que les jeunes disposent de manière innée de compétences en appréciation et en production d'images numériques. En effet, les participants se sont d'abord montrés craintifs à l'idée de publier des images au sein du réseau de classe. Leurs compétences à « créer de belles images » étaient évoquées dans les entretiens pour justifier cette retenue. Les publications qu'ils ont graduellement réalisées par la suite ont démontré que le contexte d'un cours d'art sur une plateforme numérique représentait pour eux un espace approprié d'exploration, de réflexion et de développement d'une approche personnalisée des codes de l'image, espace dont plusieurs ne disposaient pas dans le cadre de leurs communications numériques personnelles.

Les normes, les directives et les ressources distribuées dans le cadre du projet représentèrent une structure qui permit aux jeunes d'aborder les médias sociaux d'une manière ludique dans laquelle la pression sociale des pairs de leur réseau personnel était absente. Le fait de découvrir de nouveaux espaces au sein même de l'application, de découvrir de nouveaux profils et de relier, en quelque sorte, une culture locale de l'image à une culture plus globale a poussé les participants à développer une approche professionnelle de leur propre pratique sur ces réseaux.

Les changements apportés entre les deux itérations du curriculum ont démontré qu'il est profitable d'aborder l'objet de création du point de vue d'une esthétique photographique de l'expérience plutôt que du point de vue de l'image photographique en tant qu'objet artistique. La base de données démontre que la réalisation de plusieurs participants se situe dans une approche d'auto production plutôt que dans la production d'images distinctes et particulières. Ainsi, c'est à travers l'ensemble de leur profil et à travers le renouvellement des images de ce profil que l'on

peut percevoir l'unicité de leur vision du monde, donc les grands traits de leur personnalité.

Les sept tableaux présentant les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données d'entrevues ont apporté des informations au sujet de l'environnement culturel des médias sociaux du point de vue des jeunes, sur leurs pratiques visuelles dans ce contexte et sur comment le projet s'est intégré dans leur cheminement scolaire. Les tableaux 7 a détaillé leur conception des médias sociaux, comment ils en font usage et quels sont les avantages et inconvénients de telles pratiques sur leur cheminement personnel et scolaire. Ce sont les informations présentées dans ce tableau qui ont mené au tableau 8 dans lequel on obtient une description du concept d'égoportrait et de sa fonction dans le contexte des médias sociaux. Les tableaux 9 et 10 ont présenté les résultats en lien avec l'apport du projet à leur formation scolaire. Ces tableaux font état des différentes situations provoquées par le projet et la marche artistique en plus de lister les contributions du projet à leurs connaissances. Le tableau 11 a proposé un tableau comparatif des caractéristiques qui distinguent leur approche personnelle et scolaire des médias sociaux. Les tableaux 12 et 13 ont finalement exposé leur conception de l'art, du beau et des communications visuelles dans une perspective où ces conceptions informaient leur discours sur les apports du projet à leur formation scolaire.

Dans le chapitre final, nous procéderons à une interprétation de ces résultats à la lumière des différentes sections de notre cadre conceptuel. Comme ce fut le cas dans le chapitre 2, chacune des trois théories (mobilité, complexité et affects) portera sur le pan des données qui s'y rapporte. Ainsi, les théories de la mobilité informeront notre interprétation des résultats portant sur les environnements de communication numérique mobile qui ont été investis durant le projet. Les théories de la complexité informeront notre interprétation des résultats portant sur la connaissance, l'apprentissage et l'enseignement tandis que la théorie des affects informera notre interprétation des données portant sur le mouvement et le devenir des corps actants dans les systèmes observés.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent et dernier chapitre de cette dissertation est dédié à l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. Si nous nous sommes gardés d'effectuer toute interprétation ou d'établir toutes conjectures dans le chapitre précédent, c'est pour procéder ici de manière systématique dans la même logique que celle que nous avons suivie dans le cadre conceptuel. C'est-à-dire que les trois théories auxquels je me suis référé pour illustrer ma compréhension de différentes facettes du phénomène de la représentation identitaire visuelle en réseaux sociaux mobiles reviennent ici en perspective avec les éléments de résultat qui les concernent. Ainsi, notre interprétation des résultats sur l'espace d'apprentissage et sur le curriculum sera informée par les théories de la mobilité tandis que les résultats sur les connaissances et les apprentissages seront traités du point de vue de la théorie de la complexité et que les résultats sur la motivation et le devenir des apprenants sera traité du point de vue de la théorie des affects. Ce chapitre est donc divisé en trois sections dans lesquels nous aborderons successivement les résultats par ces trois volets.

Rappelons avant de poursuivre que l'interprétation suivante concerne les résultats et les données qui ont été collectées dans le site de la recherche présentée ici, recherche qui s'inscrit dans le projet collectif de l'étude MonCoin dirigé par le professeur Juan Carlos Castro. Notons finalement que cette interprétation se veut être une suite logique et cohérente du travail entamé dans la précédente phase de recherche de laquelle de nombreuses publications et communications scientifiques et professionnelles ont émergé entre autres au sujet des modalités de communications visuelles identitaires des jeunes (Lalonde, Castro et Pariser, 2016), de la mobilité des apprenants (Castro, Lalonde et Pariser, 2016), de l'engagement scolaire et citoyen des adolescents (Pariser, Castro et Lalonde, 2016) et de la complexité des systèmes d'apprentissage basés sur l'image (Akbari *et al.* , 2016).

Considérations pour le développement et l'implantation d'un curriculum d'enseignement des arts visuels et médiatiques mettant à profit les technologies mobiles et les médias sociaux basés sur l'image.

Cette première section de l'interprétation des résultats revient sur les données du journal de

recherche et de la documentation photographique qui décrivent le déroulement des deux phases d'activités de terrain. Nous porterons ici un regard particulier sur l'aspect de notre question de recherche qui aborde la notion d'engagement socioacadémique des participants dans le contexte de l'utilisation des technologies mobiles et des médias sociaux en milieu éducatif formel. Les prochains paragraphes proposent une interprétation des résultats présentés d'un point de vue didactique. Sans proposer de méthodes d'implantation d'un curriculum mobile d'enseignement des arts visuels, nous identifions certaines variables à prendre en considération pour la bonne marche d'un tel projet en milieu scolaire.

Nous entamerons la section en revenant sur les questions techniques au sujet de l'utilisation des appareils mobiles et des médias sociaux dans une classe. De là, nous enchaînerons avec les questions au sujet des notions de citoyenneté numérique. Si les médias sociaux sont par définition des produits qui entrent en contradiction avec les politiques d'utilisation des TIC des organisations scolaires, comment est-il pertinent de les aborder dans le contexte d'un projet comme celui présenté ici? Ensuite, ce sont des considérations au sujet du transfert du climat de classe de la réalité à la sphère virtuelle qui seront abordées. Les points suivants portent sur des éléments qui ont présenté des défis à la bonne conduite du projet, mais qui du même coup représentent des occasions de réflexions critiques sur le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage avec les médias sociaux. Nous reviendrons sur comment le rapport à l'espace, au milieu virtuel et au réseau social est reconfiguré lorsque des usages alternatifs aux usages personnels sont proposés aux élèves. Nous terminerons avec la portée de l'utilisation des fonctionnalités tels que le mot-clic et la messagerie dans le contexte d'un projet de conversation visuelle sur plateforme informatique mobile.

Détails techniques de la mise en place d'un système mobile

Les détails techniques constituent un des principaux défis de la bonne marche d'un tel projet. Dans le cadre de cette étude, j'ai investi un temps considérable avec l'aide de deux auxiliaires de recherche à de mettre en place les différentes ressources technologiques qui ont été nécessaires à la réalisation du projet. La recherche, l'achat et la préparation d'une dizaine d'appareils mobiles, l'achat et la préparation de deux périphériques de connexion Internet de groupe sont des étapes qui ont pris beaucoup de temps et qui ont nécessité un budget considérable. Ce qui a toutefois

constitué un des défis les plus complexes fut la création des comptes courriel et des comptes étudiants anonymes sur le logiciel utilisé. Si les chercheurs ont créé une douzaine de comptes vierges, c'est afin de faciliter le travail aux étudiants qui étaient moins familiers avec la plateforme Instagram.

Le fait de fonctionner de cette manière a mis en lumière l'incompatibilité des médias sociaux avec le milieu scolaire. Qu'il s'agisse des comptes courriel, nécessaires à la création d'un compte Instagram, ou de la création du compte Instagram lui-même, de nombreux obstacles sont venus ralentir la marche de cette étape des travaux. De telles plateformes sont destinées à un usage individuel. Si un enseignant ou un technicien tentent par exemple de créer plusieurs comptes pour une utilisation de groupe en classe, ces systèmes le bloqueront après seulement quelques comptes. En plus du travail fastidieux de la sauvegarde des informations (nom d'utilisateur et mot de passe) de chacun des comptes, il devra trouver des manières de détourner les limites imposées par ces systèmes afin de créer des coquilles que ces élèves pourront utiliser en préservant leur identité et en respectant les politiques d'utilisation des TIC de l'organisation scolaire.

Ces difficultés illustrent comment ces systèmes sont destinés à des utilisateurs individuels et particuliers qui achètent un appareil et qui crée un compte unique sur chacun des services pour leur utilisation personnelle. La création de comptes alternatifs à vocation scolaire dans lesquels l'individu conserve les informations de son identité est d'une certaine manière incohérente et incompatible avec le cadre d'utilisation proposé par ces fournisseurs de services, même si c'est une pratique favorisée par les jeunes que de se créer des comptes multiples dans lesquels ils jouent avec des niveaux d'intimité et d'authenticité (Homayoun, 2017). Les plateformes de messagerie courriel comme les principaux médias sociaux (Facebook, Instagram, SnapChat) sont avant tout des entreprises. Leur objectif est que l'utilisateur demeure connecté et qu'il génère et consulte des contenus. Leur intérêt est d'accumuler des informations sur l'utilisateur, informations qui représentent pour eux une forme de capital dans l'économie du numérique. Nous aborderons plus particulièrement cet élément dans les prochains paragraphes.

En ce qui concerne le présent point, nos observations suggèrent que les enseignants qui désirent aborder les médias sociaux les plus populaires chez les jeunes devront être en mesure de concevoir des stratégies de contournement afin de pallier aux nombreuses incompatibilités entre

le fonctionnement des logiciels et le fonctionnement scolaire.

Le travail d'utilisation d'Instagram est plus facile par exemple, lorsque tous les élèves possèdent leur propre appareil et lorsqu'ils sont en mesure de créer eux-mêmes un profil alternatif destiné à l'usage scolaire (ce qui implique la fonctionnalité d'autres services tels les courriels et les programmes d'installation de logiciels). Dans le contexte de notre étude, à peine la moitié des élèves fut en mesure de procéder de manière autonome à ce niveau. C'est l'accompagnement du reste des élèves avec les comptes créés d'avance et avec ceux qui avaient leur appareil, mais qui ne savaient s'y retrouver, qui a constitué une entrave importante au démarrage rapide du projet. Le besoin de développement des compétences en littératies numériques des élèves ainsi que l'inégalité de l'accès aux ressources sont des enjeux qui relèvent clairement des problématiques de la fracture numérique.

Ces défis mettent en lumière le besoin pour le milieu de l'éducation québécois et canadien de développer des outils technologiques qui permettront d'aborder les enjeux soulevés par les communications dans les médias sociaux, mais dans un cadre technique fonctionnel et adapté aux exigences et aux politiques d'utilisation des TIC des milieux scolaires. Un logiciel à code source ouvert d'échange d'images compatible avec les systèmes d'opération des appareils mobiles aurait représenté une option idéale pour la tenue de ce projet. Les stratégies de contournement, le fait de devoir travailler de manière anonyme et les épisodes où les comptes personnels des élèves se sont retrouvés connectés au projet auraient pu être évité, mais une dimension importante du projet n'aurait pas peut-être pas été couverte de manière aussi efficace, celle de la réflexion critique sur leur utilisation personnelle d'Instagram.

L'organisation et la gestion des détails techniques représentent donc des variables importantes pour la bonne marche de l'implantation d'un curriculum d'enseignement des arts qui se propose d'utiliser une plateforme en médias sociaux mobile populaire chez les jeunes. Une assistance technique considérable est à prévoir (qui a été ici couverte par les auxiliaires de recherche) au niveau de la mise en place du système et au niveau de sa gestion en cours de projet. Des ressources financières importantes sont aussi à prévoir afin de bénéficier d'appareils récents sur lesquels il sera possible d'installer les versions les plus récentes des logiciels afin de bénéficier d'un réseau mobile performant en contexte de classe et à l'extérieur.

Citoyenneté numérique : des questions incontournables

Outre les impacts au niveau des problèmes techniques entraînés par l'utilisation de logiciels commerciaux dans le contexte scolaire, le projet a soulevé des questions éthiques au sujet de la citoyenneté numérique en contexte de classe. Une fois de plus, lors de la présentation du projet, il fut constaté que les élèves n'étaient pas familiers avec les contrats des termes d'utilisation qu'ils acceptaient automatiquement en installant ces applications. La présentation de ressources simples où sont décortiqués ces règles et ces termes d'utilisation suscita beaucoup d'intérêt chez les élèves qui, en majorité, savaient qu'ils s'agissaient d'une situation problématique, mais qui ignoraient quel était concrètement la nature de ces droits qu'ils léguaient. Si les jeunes perçoivent ces plateformes comme des services de communication avec leur entourage, ils ignorent en très grande partie les enjeux économiques et les enjeux de la protection de l'identité soulevés par les termes de service des produits des multinationales qu'ils utilisent.

Encore une fois, l'implantation du projet a mis en lumière le besoin évident d'aborder ces questions de manière formelle afin que les élèves conscientisent les différentes conjectures sur lesquelles le monde des réseaux sociaux est établi. Ici aussi, le milieu scolaire en appelle pour des réseaux protégés qui donnent aux enseignants plus de contrôle afin d'organiser le contexte de leur classe. De tels systèmes existent, mais il semble que les médias sociaux comme ceux mentionnés ici demeurent à l'avant-garde des modalités de communications et c'est précisément ce qui fait leur attrait. Des logiciels à code source ouvert dans le domaine de la conversation visuelle mobile représenteraient une option viable pour les milieux enseignants. De tels outils permettraient aux intervenants des milieux éducatifs de personnaliser les paramètres et les fonctionnalités du programme à la lumière de leurs besoins et de la réalité contextuelle de leur milieu sans profiter par défaut à des intérêts étrangers dans une économie globale de l'information.

Les deux précédents sous-points sont présentés de manière résumée, car ils ne représentent pas les objectifs principaux de cette étude. Toutefois, nous rappelons que les questions qu'ils soulèvent sont en amont de toutes questions abordant l'implantation d'un curriculum mobile utilisant les médias sociaux en contexte scolaire.

Sécuriser l'espace de communication

Les points précédents ont mis en lumière deux des principaux défis observés dans la mise en

place d'un système de communication mobile basé dans les médias sociaux dans une classe. Si de nombreux aspects techniques et modalités de fonctionnement sont établis, c'est pour tenter de relier deux milieux distincts, l'école et les médias sociaux. Si l'enseignant et les chercheurs démontrent autant de préoccupations quant aux détails de l'organisation du groupe virtuel, c'est qu'ils conscientisent qu'une grande part du contrôle des interactions du groupe est délaissée dans ce contexte. C'est donc pour éviter toutes situations qui causeraient du tort à des individus que toutes ces précautions sont prises. On peut même affirmer que c'est là le principal objectif qui justifie les modalités mises en place, celles où il est question de créer un espace sécuritaire dans lequel les élèves ne courront pas les risques associés habituellement aux médias sociaux : intimidation, contenus inappropriés ou encouragement de comportements excessifs par exemple. On cherche ainsi à jeter les bases d'une structure qui donnera évidemment plus de liberté aux élèves afin que ceux-ci déterminent par eux-mêmes des trajectoires de recherche et de développement, mais on tente en même de baliser cette liberté de manière à éviter les écueils.

En résumé, les propos des participants soulignent que ce fut là une des contributions principales du projet, la création d'un espace sécuritaire, dans lequel ces derniers se sentaient assez sur pour prendre parole visuellement. D'une part, de nombreuses données reviennent sur le fait que plusieurs participants ne publiaient pas beaucoup (dans leur utilisation personnelle des médias sociaux), car publier est une forme de prise de parole publique. D'autre part, c'est souvent la peur du ridicule, où plutôt la peur d'être montré du doigt en ligne qui justifie la prudence et la parcimonie des participants dans leur pratique de publication.

Comme les données présentées dans le tableau sur leur utilisation des médias sociaux, on observe une sorte de tension autour du fait de publier des contenus et autour du contrôle de son auditoire. Le fait de mettre les élèves dans une situation où ils ne contrôlent pas leur auditoire ajoute alors à ce stress, l'enseignant qui pilote le projet doit être mesure de leur donner l'assurance que ce qu'il leur propose de réaliser n'occasionnera pas les situations humiliantes qu'ils appréhendent. Il apparaît donc essentiel de proposer des pratiques à faible risque du point de vue des participants comme ce serait le cas dans n'importe quelles activités dans l'atelier de création. En bref, cela signifie qu'il ne faudrait pas pousser les élèves à créer des contenus avec lesquels ils ne seraient pas à l'aise, qui pourraient être compromettants ou qui pourraient être réutilisés à mauvaise fin

par des collègues mal intentionnés. Rappelons encore une fois qu'une des principales craintes qui fut exprimée par rapport aux activités en ligne, c'est celle d'être humilié.

Le fait de créer un espace supervisé à même le contexte informel des médias sociaux représentait alors une tout autre manière d'aborder cet univers pour plusieurs participants. Nous pourrions comparer cette situation à une sortie de groupe. Les élèves de la classe se retrouvent ensemble, mais dans un tout autre contexte que le contexte scolaire. C'est cette association improbable qui est, en partie, à l'origine de la singularité des apprentissages d'une telle approche. Évoluer dans le cadre d'un groupe virtuel situé sur un logiciel pleinement contrôlé par les intervenants scolaires contribuerait peut-être à réduire cette sensation d'une promenade dans un univers social hors du monde scolaire.

Climat de classe et communauté virtuelle

Une autre variable à considérer lors de la constitution d'un groupe de communication sur les médias sociaux est celle du climat de classe. Le climat de communication en ligne peut être semblable ou très similaire à celui vécu dans la réalité de la classe. Dans le contexte de cette étude, on n'observait pas de cohésion de groupe particulière. Comme les observations en classe et comme les données d'entrevues à ce sujet l'ont démontré, les élèves de ce groupe n'étaient pas accoutumés aux discussions en grand groupe. Les échanges sociaux se réalisaient principalement autour des tables. Les différents groupes sociaux étaient ainsi organisés par table. C'est ainsi que l'on a vu lors de la première phase des travaux qu'une table était plus particulièrement engagée que les autres. Les participants ont aussi affirmé que leurs interactions sociales se limitaient à ces circonstances. Plusieurs ont donc mentionné apprécier le fait de pouvoir interagir, même indirectement à travers l'échange d'images, avec d'autres collègues avec qui ils n'avaient jamais eu d'occasions d'interagir. Mais on doit aussi noter que quelques participants, moins familier avec les réseaux sociaux et de personnalités naturellement plus réservées ont fait part en entrevue qu'ils auraient apprécié pouvoir réaliser le projet de manière individuelle et ne partager leurs images seulement avec leur enseignant.

Dans les notes du journal de recherche, l'analogie suivante est formulée. L'ambiance du groupe virtuelle est la même que l'ambiance de classe réelle. Les activités en ligne sont comme les activités de classe, les échanges se limitent aux échanges entre les participants assis autour d'une

même table. Leurs images respectives s'influencent, ils commentent entre eux et suivent un rythme similaire dans la progression des travaux. La seule différence est que le fait d'utiliser la plateforme permet à tout le monde de visionner le résultat de leur recherche visuelle. Ces constatations nous mènent à réaliser que le climat de classe risque de se traduire d'une certaine manière dans le contexte virtuel. La deuxième phase du projet, qui s'est déroulé avant la fin de l'année scolaire a vu un climat social plus détendu et plus ouvert que le contexte de début d'année où une réticence à s'exposer pouvait clairement s'observer dans le comportement des participants.

Si la toute première itération de cette recherche s'est déroulée dans un contexte parascolaire flexible avec un petit groupe en dehors des heures de classe et avec l'engagement soutenu d'un enseignant collaborateur contractuel, l'itération que nous présentons ici fut réalisée dans le contexte plus rigide de la grille de cours régulière d'un grand groupe auprès d'un enseignant collaborateur disposant d'une tâche pleine. Les dispositions ne sont donc pas les mêmes. Si la première itération s'est basée sur l'engagement extraordinaire d'un enseignant, engagement sur lequel on ne saurait appuyé un modèle pédagogique pragmatiquement viable pour reprendre les termes de Chris Dede (2011), le contexte de l'itération actuelle ne présente pas ce biais et qu'elle fut réalisée dans un contexte non pas difficile, mais certainement pas exceptionnellement idéal. Ainsi, on peut reconnaître que le climat de classe dans le contexte d'un enseignement régulier ne peut pas permettre la même proximité entre les élèves et entre les élèves et leur enseignant que dans le contexte d'un projet parascolaire. Même si une certaine distance existe entre les individus d'un groupe, l'utilisation des médias sociaux les rapprochera, positivement ou négativement, tel que nous l'avons démontré plus haut. Il revient donc une fois de plus à l'enseignant d'être en mesure d'identifier ces variables imprécises et surtout, de prendre des mesures à travers ses modalités de fonctionnement, qui encourageront les comportements positifs et décourageront les dérives possibles.

Mobilité et immobilité

Un regard rapide des grandes lignes du déroulement des deux phases respectives des travaux de terrain met en lumière un autre défi. Celui de marier l'utilisation d'un appareil portable au contexte des activités de classe. Ce défi illustre comment le concept d'activité de classe se base en grande partie sur l'immobilité des participants pour un temps et dans un espace donné. Après

avoir couvert la présentation du projet, la dimension technique de l'utilisation des appareils, la seule autre activité qui demeurait toujours pertinente à réaliser en classe était la discussion d'appréciation critique. Dans le corps du projet, mon objectif de recherche était d'identifier les activités possibles dans le contexte de la classe. Outre les communications de ressources, de directives et la résolution de problème, le groupe se trouvait en situation de préparation lors des cours. C'est-à-dire que l'activité de création en elle-même se déroulait hors de la classe. Les données numériques qui retracent les publications des participants de même que les propos de plusieurs d'entre eux en entrevue de conclusion de la première phase démontrent que de réaliser ainsi le projet ajoutait une tâche supplémentaire à leur horaire déjà chargé d'élève de secondaire 5. Questionnés à savoir pourquoi ils avaient peu publié, plusieurs participants ont affirmé que c'était pour eux comme un devoir, ce qui contribuait à les démotiver.

Ainsi, il aurait été plus favorable pour la participation des élèves de pouvoir aller directement dans des activités de prise d'images. Même si une telle initiative fut prise dès le deuxième cours, l'incompatibilité des pratiques photographiques avec un cadre scolaire traditionnelle s'est manifestée. Le fait d'être limité en terme d'espace, en termes d'éclairage naturel et en terme de temps en plus d'être confiné à la classe en elle-même n'encourage pas l'exploration photographique. Le mouvement dans l'espace et dans le temps de même que la liberté d'exécuter ses propres explorations semblent ainsi être des conditions à la recherche et à la production photographique. La participante no. 18 résume avec éloquence le type de tâche que le projet imposait aux élèves lorsqu'elle décrit l'investissement que nécessite l'acte photographique.

Intervieweur : Qu'est-ce qui favorise la participation à un projet comme celui-là ?

Participante no. 18 : Quand on s'engage dans le projet, il faut qu'on trouve le temps de vraiment se promener au-dehors, juste être dans notre monde. Ce n'est vraiment pas comme se dire : après l'école, si ça me tente, je vais aller prendre des photos. Non, il faut que tu sentes bien, que tu veuilles aller dehors, être toi-même et prendre des photos.

Comme nous le verrons plus loin dans la prochaine section où nous aborderons la portée théorique de certains de nos résultats, le projet porte d'une part sur la photographie, c'est sa définition littérale, mais il porte aussi indirectement et principalement sur les espaces. Aborder la recherche et la réflexion visuelle sur l'espace du point de vue d'une classe qui se réunit environ

une fois par semaine pour 75 minutes pose problème. Cette participante explique ce que la réalisation du projet nécessite. Un tel projet nécessite un temps de réflexion sur soi-même et un temps de mouvement libre dans l'espace. Cela signifie que concevoir une approche curriculaire en arts visuels utilisant les médias sociaux mobiles implique une réflexion sur la manière avec lequel le temps et l'espace sont gérés. De telles conditions mettent au défi le cadre scolaire traditionnel du cours. Du point de vue de ce projet et de ses objectifs pédagogiques, c'est à dire la réflexion sur son propre parcours, sur son milieu et sur la place de l'art dans ce milieu, le déplacement dans la ville et la réflexion sur l'intégration de l'art dans l'aménagement urbain d'un quartier important au niveau de la scène culturelle a représenté un élément clé du programme. Ici, le contexte scolaire en lui-même fut un espace de préparation, de coordination et de bilan. L'activité centrale, le processus de recherche visuelle, se déroulait à l'extérieur. Le lieu de l'apprentissage était fuyant et se retrouvait au croisement de ces différents espaces. Les participants se sont retrouvés à réfléchir aux thèmes et aux sujets photographiques dans les intervalles entre leurs espaces personnels, l'école et la ville. De ce point de vue, baser un curriculum sur la connexion sociale mobile numérique implique une reconfiguration du rapport au temps et à l'espace, car, une fois de plus, les limites spatiotemporelles du cours seront dépassées.

Reconfigurer le rapport à l'espace

Les images partagées par les participants lors de la première phase appuient cette affirmation. On observe des images dans des chambres, au bureau, on devine que c'est en soirée, et quelquefois, on remarque que le participant a choisi de faire une promenade dans le but de produire ses images. De ce point de vue, le travail de classe s'immisce dans ces espaces, dans ces contextes personnels à chaque individu. Par les thèmes et les sujets qu'il propose, il pousse l'élève à réfléchir à ces lieux communs. Les recherches visuelles entraînent une réflexion sur le rapport du sujet à ses espaces, sur le sens qu'il leur attribue et sur la manière avec laquelle il les représente pour lui-même et pour le regard des autres. On en revient une fois de plus au fait qu'une telle approche porte surtout sur le rapport à l'espace et que l'acte et l'image photographique viennent jouer des rôles d'interfaces. Il illustre ce rapport par le biais du processus de production de l'image et par la permanence de l'image, il permet un recul sur l'expérience vécue de ces rapports.

La sélection des thèmes et des propositions de création oriente ces explorations, donc la nature des réflexions des participants. Pour revenir aux activités du curriculum et aux différents remaniements qui ont été effectués, l'idée présentement développée est venue justifier le passage de missions photographiques plus symboliques et plus sémantiques à des missions plus simples, plus formelles et littérales. En s'inspirant de pratiques photographiques répandues dans le domaine des médias sociaux visuels, on pousse les élèves à revisiter ces lieux virtuels communs et leur signification de la manière où ils revisitent et réévaluent leurs espaces physiques personnels. Des missions photographiques comme *Par terre*, *Dans le ciel* ou *Dans la nature* (voir Annexe 1) paraissent orientées vers des objectifs strictement formels à première vue, mais elles représentent surtout des occasions pour le participant de réfléchir au contexte des sols, des ciels ou de la nature (voir Figures 5.1, 5.2 et 5.3) en plus de réfléchir à ces genres comme à des iconographies propres à la culture de l'image connectée. Elles sont donc en fait des prétextes pour aborder des phénomènes plus larges et suscitent beaucoup plus de retours que des missions plus strictement sémantiques comme *Contemporain*, *Au futur* ou *Ma génération* qui n'ont suscité pratiquement aucun retour.



Figure 5.1. Réponse à la mission Par terre de la participante no. 19



Figure 5.2. Réponse à la mission Dans la nature du participant no. 16



Figure 5.3. Réponse à la mission Dans le ciel du participant no. 6

Reconfigurer le rapport au milieu virtuel

Si le rapport aux espaces physiques et aux contextes représente l'objet d'apprentissage du projet, le rapport aux lieux virtuels est aussi mis au défi par le projet. En intégrant des approches plus artistiques que sociales dans l'utilisation d'Instagram et de ses fonctions, l'analogie de la visite de lieux nouveaux, ou plutôt de lieux connus visités d'un regard renouvelé est tout aussi valable.

Lors de la deuxième phase du projet, plutôt que de visionner des exemples d'images par le biais de présentations préparées par l'auxiliaire de recherche, les participants ont été invités à naviguer dans les réseaux du logiciel à la découverte d'artistes Instagram reconnus ou d'utilisateurs mettant l'accent sur le développement d'une esthétique particulière. Le fait d'inviter les jeunes à sortir du groupe privé qui avait été constitué était une incitation au déplacement dans l'univers virtuel de ce réseau particulier. Le projet en lui-même amenait les jeunes dans d'autres types de groupes sociaux différents de ceux auxquels ils étaient habitués. Il leur montrait une réalité alternative à la leur sur Instagram. Un groupe dans lequel ils étaient amenés à côtoyer des collègues et à se comporter comme ils se comportent en classe. Le fait de leur montrer à titre d'exemple des profils d'utilisateurs Instagram reconnus pour la qualité de leurs images les amenait donc à prendre conscience de l'existence d'autres contextes sociaux à même ce réseau. On peut ici aussi faire une comparaison où la situation est la même que lorsque des artistes sont mis en contact avec les élèves. Ainsi, c'est tout leur rapport au contexte social d'Instagram qu'ils peuvent réévaluer constatant les réalités contextuelles (autre que la leur) qui le régissent.

Reconfigurer le rapport au réseau

Les balises de départ en ce qui concerne la création des profils individuels et le rassemblement au sein d'un groupe privé ont représenté un sujet de discussion en classe durant le projet et pendant les entrevues individuelles. À plusieurs reprises, l'intervieweur questionnait les participants à savoir si ces manières de fonctionner cadraient avec leur utilisation des médias sociaux et si ces deux approches s'informaient l'une et l'autre. Les propos des participants se résumaient généralement de la même manière, c'est-à-dire qu'ils appréciaient de pouvoir expérimenter leur approche dans le cadre du projet et qu'ils appréciaient que ces contextes demeurent séparés. Ces questions étaient posées afin de savoir pourquoi on observait de la retenue à participer au départ même après que le groupe fut constitué et fonctionnel. Une donnée du journal de recherche indique à ce sujet que quelques participants, familiers avec Instagram, n'ont accepté la demande d'abonnement des comptes de la recherche et de l'enseignant que beaucoup plus tard dans le projet. Si la connexion était établie par le fait que l'auxiliaire de recherche et l'enseignant collaborateur avaient déjà accepté l'abonnement de ces participants, ces derniers tardaient à accepter leur abonnement en retour. Cela signifie que ces participants pouvaient voir ce qui était

publié dans le cadre du groupe, mais que l'enseignant et l'auxiliaire de recherche ne pouvaient pas voir leurs publications. Cette situation était rendue possible par l'utilisation des fonctions de profils privés du logiciel.

Cela laisse croire que même si le réseau paraissait homogène (que toutes les connexions étaient établies entre tous les membres du groupe) de point de vue de l'enseignant et de l'auxiliaire de recherche, certains participants pouvaient en exclure ou choisir qui avaient accès à leurs publications. Cette situation démontre selon nous la nature plus exclusive qu'inclusive des logiciels de réseaux sociaux tels qu'Instagram. Des groupes exclusifs se forment et il y a un certain prestige à en faire partie, l'exclusion devient un principe de base des regroupements. Une autre analogie peut être faite au sujet de l'utilisation d'une plateforme à la mode chez les jeunes par les enseignants. C'est comme si, physiquement, un enseignant ou un membre du personnel s'invitait dans la discussion d'un petit groupe fermé à la cafeteria ou dans la cour d'école. La présence même de l'adulte ou de l'enseignant dans un tel lieu est intrusive et viole cet aspect particulier d'un espace « propre aux jeunes ».

Même si le projet présenté ici s'est déroulé en parallèle et que les participants n'avaient pas à croiser leur monde social personnel à celui du groupe scolaire; c'est par la nature même d'Instagram que certains habitués ont senti une forme d'intrusion de la part d'individus (chercheurs et enseignants) qui amenaient avec eux une culture (scolaire) qui était incompatible ou même contradictoire avec la culture ou l'ambiance sociale de ce milieu.

Les propos du participant no. 9 en entrevue démontrent que ce dernier ne voudrait pas que son auditoire personnel soit informé du fait qu'il participe à un tel projet, qu'il génère de tels contenus. Ce serait perçu comme quelque chose de ringard auquel il ne voudrait pas être associé.

Mes amis trouveraient ça bizarre si je publiais ça sur mon compte. Je ne veux pas que mon compte personnel soit associé au projet, parce que c'est très différent ce que je publie là-dessus, c'est différent de ce que je publie d'habitude, ça ne représente pas mes intérêts ce genre de photos là.

Si ce participant exprime une opinion tranchée à ce sujet et qu'il n'a pas trouvé d'intérêt particulier au projet, plusieurs autres ont apprécié qu'ils pouvaient justement s'extraire d'un cadre d'utilisation qui les contraignait plus qu'il ne les émancipait. Donc même si cette ambiance

d'intrusion de l'adulte dans un espace jeune s'est fait sentir au départ pendant la plus grande partie de la première phase, la deuxième phase semblait s'être libérée de ce climat où régnait « la peur d'être jugé » pour reprendre les termes de plusieurs participants. Cette situation nous laisse voir comment l'utilisation d'une plateforme en médias sociaux mobile populaire chez les jeunes leur permet de réévaluer leur rapport à un réseau social, qu'il s'agisse du réseau social virtuel sur l'application ou de réseaux sociaux dans la réalité physique.

Recherche et indexation des contenus

Tout au long de la réalisation des deux phases d'activités de terrain, les participants étaient consultés en classe en grand groupe afin de savoir si les méthodes d'utilisation de l'application étaient efficaces et s'il était possible de procéder autrement de manière à rendre les activités plus fluides. Ces consultations informelles ont mené à une utilisation des mots-clics plus précise qui a présenté un avantage évident. La posture de départ était d'utiliser le nom du projet et le nom d'une mission dans le champ de texte de la publication d'une image. L'image publiée par le participant était ainsi associée au projet. Cette méthode avait l'avantage de permettre à l'enseignant d'exécuter une recherche dans l'application afin qu'apparaissent tous les contenus reliés à ce mot-clic. Le défaut était par contre que d'autres contenus qui n'étaient pas en lien avec le projet puissent être reliés et que des informations étaient manquantes au sujet de l'auteur de l'image et du moment de publication.

Les participants ont donc suggéré de préciser les mots-clics en les combinant selon le principe suivant : *Nomduprojet_nomdelamission_numérodela mission*. En créant ainsi des mots composés, on s'assure de l'unicité du terme et cela permet à l'enseignant de voir tous les contenus publiés sous chaque mission. Les participants ont aussi souligné qu'une telle méthode de fonctionnement pouvait représenter un canal de communication en lui-même au sein d'un groupe. Certes, ce moyen sous-entend que les participants effectuent des recherches sous le nom des missions, mais une telle méthode permettrait aussi d'éviter toute la constitution d'un réseau qui a représenté le défi technique principal du projet.

En faisant un usage régulier des mots-clics pour l'indexation des contenus, mais aussi lors de recherche sur des sujets ou des thématiques, le champ de l'expérience visuelle dans le cadre du projet est élargi et relié d'une certaine manière à des courants de communications à l'intérieur du

contexte d'Instagram. C'est en référence à une telle expérience, celle où l'élève indexe ses contenus à l'aide des mots-clics, celle où il cherche dans le répertoire des images du logiciel par le même moyen, celle où il suit des comptes d'artistes sur ce réseau, que les participants ont décrit leur utilisation comme une utilisation plus professionnelle de ce logiciel. La révision des multiples fonctionnalités combinée à des exemples appliqués à l'intérieur même de la « communauté » de ce logiciel leur a permis de réévaluer leur rapport à ce milieu, d'approfondir leur propre approche et de réfléchir aux trajectoires de leur présence virtuelle dans ce contexte.

Complexité de la didactique des médias sociaux mobiles basés sur l'image

La réflexion sur la dimension didactique des médias sociaux, de la mobilité et des communications visuelles a pour but d'apporter des éclairages sur les variables qui influencent l'engagement et l'intérêt des jeunes dans le contexte d'une intervention de classe en éducation artistique. Toutes les mesures décrites précédemment ont été conçues, implantées et raffinées avec le but principal qu'un dialogue basé sur la photographie connectée s'établisse à l'intérieur du groupe de participants. L'objectif du curriculum de cette étude n'était donc pas d'aborder un sujet ou un objet de discussion particulier; l'objectif premier était qu'une démarche de production et de partage visuels s'entame entre les participants. Même si le thème et les missions peuvent laisser croire que les thèmes de l'identité ou du parcours individuel furent fortement suggérés, les données ont démontré que c'est plutôt l'interprétation photographique (dans la production et dans l'appréciation) d'éléments variés de l'environnement qui a entraîné le traitement de sujets sémantiques chez les participants. Cela a donc entraîné une réflexion qui portait davantage sur la perspective sur le monde de l'auteur que sur l'image en tant qu'objet artistique. Nous pouvons donc affirmer que les participants ont effectué des apprentissages lorsqu'ils ont entamé un processus de production visuelle.

Pour donner un exemple de ce qui est développé ici, revenons aux toutes premières publications des participants lors de la première phase du projet. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'essentiel des images publiées lors de la première moitié de la phase 1 provenait d'un groupe d'élèves particulièrement sérieuses et performantes qui avaient un intérêt pour la photographie connectée. Leur production démontre principalement des interprétations littérales des sujets proposés. Si nous comparons ce type de production à celui qui était effectué par la majorité du

groupe, incluant ces étudiantes, à la fin du projet, et que nous considérons leurs propos au sujet du processus de création visuelle, nous constatons que les motivations et les finalités de la démarche ne sont pas les mêmes. Au début du projet, on retrouve des étudiantes qui réalisent promptement les tâches demandées tandis que plus loin dans l'année, on observe un investissement personnel qui dépasse le cadre scolaire. Bien évidemment, les images sont toujours publiées dans le cadre du cours et avec le but de générer une note d'évaluation. Toutefois, on peut déduire que du point de vue des participantes, la démarche de création visuelle n'appartient plus uniquement à l'espace disciplinaire du cours d'arts plastiques, elle s'est en quelque sorte superposée à la démarche de production visuelle personnelle et désintéressée de la participante. En d'autres termes, la création a quitté le lieu scolaire formel pour se retrouver au croisement entre une pratique formelle et informelle. Dans un premier temps, on observe des objets qui sont remis comme des travaux dans le cadre d'un cours, les photos. Dans un deuxième temps, c'est la somme de ces images, c'est le portfolio, c'est la démarche de création, c'est l'esthétique développée qui représentent le projet de l'élève et qui est communiqué au groupe. L'image ne concerne plus non plus qu'un objet de discussion sur les médias sociaux, le processus de production visuelle de l'acte photographique altère le rapport au monde et à l'environnement des participants.

Prendre conscience par la prise de vue

Comme les Tableaux XII et XIII le démontrent, l'acte photographique ne peut être compris comme étant uniquement orienté vers la production d'une image. Même si cette image est la fin concrète poursuivie, sa production entraîne l'auteur dans un processus qui marque une forme d'arrêt temporel et spatial. L'adolescent qui prend une photographie stoppe l'instant, il cherche à saisir un moment. Là est le véritable sujet de sa communication. Le participant no. 1 a précisé sa pensée à ce sujet en affirmant que la photographie était pour lui un acte fondamentalement solitaire, un acte réflexif. C'est ce moment de réflexion qui passe par un objet visuel que l'on partage ensuite. Ses propos sont en cohérence avec ceux de la participante no. 18 qui explique que la photographie ne peut se faire sur demande, elle nécessite une forme de disponibilité de la part de l'auteur à s'interroger sur le moment, sur ce qui l'entoure et sur comment il perçoit les éléments d'une expérience.

Quand on s'engage dans le projet, il faut qu'on trouve le temps de vraiment se promener au-dehors, juste être dans notre monde. Ce n'est vraiment pas comme se dire : après l'école, si ça me tente, je vais aller prendre des photos. Non, il faut que tu sentes bien, que tu veuilles aller dehors, être toi-même et prendre des photos.

Pour elle, il s'agit donc d'être disposée à aller à la découverte de son environnement afin d'être en mesure d'identifier et de saisir le beau lorsqu'il surgira. Ce serait donc une forme de dialogue avec soi-même. Les médias sociaux permettent de partager avec son entourage les résultats de ce dialogue. On s'exprime en exposant des états intérieurs qui sont reflétés par des éléments extérieurs. L'image photographique est une interface entre l'être et son expérience. Cette expérience est mise en image et l'individu réfléchit à son expérience par le biais de l'image.

De ce point de vue, l'acte de production photographique peut être conçu comme une prise de conscience au sens entendu par Morin (2005). La personne qui prend une photographie conscientise sa pensée au moment même où elle survient par le biais de la prise de vue, par le biais de *l'arrêt sur image* du mouvement de son expérience. Il prend conscience de l'action qu'il est en train d'effectuer, il prend conscience de l'objet de son intérêt à l'intérieur de l'environnement dans lequel se situe cette action. Par conséquent, cette prise de conscience est génératrice de connaissances : de connaissances outils et de connaissances finalités (Laborit, 1970). Il y a d'abord une connaissance immédiate du soi dans un lieu et à un instant donné. L'individu se regarde lui-même à travers l'acte photographique, il prend conscience de sa propre existence. Comme ce que plusieurs ont affirmé, une telle démarche de recherche les amène à en apprendre sur eux-mêmes, à conscientiser leurs intérêts et leurs tendances. Ils identifient leurs motivations, parfois connues, parfois méconnues, ils conscientisent les éléments vers lesquels ils tendent inconsciemment, ils prennent connaissance d'une certaine manière des finalités qu'ils poursuivent.

Une telle interprétation nous renvoie à une ontologie de la photographie. Ici, l'acte photographique est une prise de conscience de l'unicité d'un moment, l'acte photographique et son résultat sont une prise de conscience du temps, de l'espace et de la durée (Rouillé, 2005). Nous affirmerons ici qu'en encourageant une « pratique artistique » de la photographie, pour reprendre les termes des participants, c'est vers un tel type d'action que les élèves sont orientés. En développant ainsi une pratique réflexive et en la verbalisant lors des entretiens de recherche, les

participants prennent du recul sur leur approche personnelle de la photographie en réseau, ils réfléchissent aux objectifs qu'ils poursuivent et à la finalité de leurs actions sur une plateforme comme Instagram.

Le type de pratique de production visuelle vers lequel nous avons dirigé les participants dans ce projet les a amenés à prendre conscience des normes sociales qu'ils observent dans le contexte des médias sociaux. Certains participants semblent aussi avoir pris conscience des finalités humaines poursuivies comme la participante no.11 qui précise que les médias sociaux sont au fond et à l'origine, des sites de rencontres.

Je sais que ça a l'air stupide, mais comme tu sais, Facebook, au début, c'était un réseau de rencontres, avant que ça devienne plus pour se faire des amis. Moi, j'ai gardé cette mentalité-là : sur un réseau de rencontres, tu mets de belles photos de toi, tu veux toujours paraître sous ton meilleur jour, peu importe le contexte.

Dans cette optique, les médias sociaux seraient des espaces où s'expriment et s'attisent les désirs. On en revient ici au « désir comme notion fondamentale de l'homme » de Laborit (1970). En les contraignant par le biais des directives à ne pas employer les codes de communications visuelles qu'ils utilisent habituellement sur cette plateforme, on les pousse à déployer des approches alternatives. Ces approches alternatives se différencient des approches normées qu'ils emploient par défaut et qui leur sont invisibles. Si les déterminismes sociaux comme l'obtention de mentions « j'aime », les commentaires favorables ou le nombre élevé d'abonnés sont plus facilement conscientisés, les déterminismes humains qui les alimentent le sont moins.

La tenue du projet, par le développement d'une démarche de production photographique et par la réflexion sur cette démarche en entrevue a généré pour les participants les types de connaissances formulées par Laborit (1970): des connaissances outils et des connaissances finalités. D'un côté, les participants ont développé des techniques appliquées de survie dans l'environnement des médias sociaux visuels. Ces connaissances outils concernent la prise de vue, la modification de l'image, l'emploi des fonctionnalités des programmes, etc. Ils ont aussi développé des connaissances finalités. Ces connaissances portent sur leur entendement des médias sociaux comme d'un environnement et sur les liens qui lient cet environnement à un ensemble plus large qui influence leur parcours. Comme Laborit l'explique : l'être progresse, ou assure plus efficacement sa survie, lorsqu'il prend conscience des associations qui régissent le

fonctionnement de son environnement. Ainsi, ce ne sont pas que des stratégies appliquées de comportements dans l'environnement qui sont établies, c'est tout le rapport au milieu qui est transformé par le fait que l'individu le perçoit autrement. En conscientisant des éléments de fond de l'environnement des médias sociaux visuels, l'adolescent parvient à identifier ses propres finalités, et de cette manière, il s'en affranchit un peu plus. Il conscientise alors que les motivations de ses actes dans les réseaux sociaux sont des manifestations de ses invariants anthropologiques (Lachance, 2013) et que ses collègues et son entourage poursuivent probablement les mêmes finalités. Comme Laborit le répète, l'éducation, de par sa nature abstraite basée sur un entendement exclusivement logique du savoir, a évacué la dimension humaine et biologique du savoir. Il importerait selon lui de ne pas laisser dans l'ombre ce qui motive les déterminismes propres à notre espèce, car là est le but de la connaissance : libérer l'homme des contraintes de son environnement.

Le cas du participant no. 10 illustre clairement que le projet fut l'occasion pour lui de conscientiser et donc de s'affranchir des contraintes de l'environnement des médias sociaux. Manifestant d'abord de la retenue à publier comme la majorité de ses collègues, il a petit à petit développé une approche exploratoire de l'image, approche qui lui a permis d'en apprendre sur lui-même et de réaliser qu'il n'avait pas à suivre obligatoirement les codes de l'égoportrait renforcis dans son réseau sur la plateforme Instagram.

Intervieweur : Ça vient d'où, cette intention-là, de développer un style sombre dans l'ensemble des images que tu publiais ?

Participant no. 10 : Plutôt de l'anonymat, étant donné que c'était anonyme, je me sentais libre de faire vraiment ce que je voulais. Je n'ai jamais vraiment pu explorer ce côté-là de moi, parce que j'avais peur de ce que les autres pourraient penser. Maintenant, il y en a qui savent qui je suis, mais c'est pas grave, la plupart ne savent pas, donc je peux mettre ça sans que les gens sachent qui c'est, et ils ne se doutent pas pourquoi je mets ça.

Intervieweur : Est-ce que le projet t'a permis de réfléchir aux effets et au fonctionnement des médias sociaux ?

Participant no. 10 : Oui. Maintenant, je vois beaucoup plus ça comme de quoi de libre. Avant, je voyais ça comme quelque chose de plus restreint, où on devait juste mettre des photos utiles, ou encore des photos de nous, pour que les gens sachent qui on est, mais, maintenant, avec le projet, je me dis que je peux mettre n'importe

quoi, et que les gens vont apprécier quand même.

La série d'images mentionnée par ce participant provient de sa production lors de la sortie (Figures 5.4, 5.5 et 5.6). Il affirme que le cadre du projet représenta pour lui une occasion d'expérimenter une tout autre approche de l'image sur Instagram. Cette expérimentation lui a permis d'explorer une facette de sa personnalité. En s'amusant avec le fait que la plupart de ses collègues ignoraient d'où provenaient ces images, il a pu évaluer comment ces thèmes suscitaient des réactions parmi ses collègues.



Figure 5.4. Publication du participant à la suite de la sortie



Figure 5.5. Publication du participant à la suite de la sortie



Figure 5.6. Publication du participant à la suite de la sortie

Lorsque Laborit parle de la finalité de l'homme qui est la survie, il explique que celle-ci dépend de sa capacité d'adaptation aux environnements dans lesquels il évolue. Comment l'homme trouve dans un milieu les ressources nécessaires à sa survie (la nourriture), comment est-ce qu'il identifie les éléments qui menacent sa pérennité? Cette capacité d'adaptation dépend quant à elle de l'expérience et l'expérience de l'homme s'enrichit si celui-ci est en mesure d'explorer et de tester les limites des éléments connus de son environnement. Comme l'exemple du participant no. 10 le démontre, c'est une exploration au-delà des limites du connu d'un environnement qui fut la source d'une expérience lui ayant permis de créer de nouvelles associations originales dans sa propre démarche. Laborit se réfère à ce type d'expérience comme à une capacité de « restructuration originale » (1970, p. 47). À la nouvelle lumière sous laquelle il voyait l'environnement Instagram, le participant no. 10 a restructuré son propre rapport à cet environnement de manière à ce qu'il soit plus profitable à la pérennité de son être. Plutôt que de naviguer dans le logiciel en mettant en œuvre des pratiques qu'il ressent comme des passages obligés, il prend conscience et se libère des

contraintes de cet environnement. De ce point de vue, le rapport du participant no. 10 à l'environnement Instagram s'est complexifié.

L'imagination créatrice

Le fait de chercher à marier structure scolaire et structure des médias sociaux a poussé les intervenants de cette recherche à imaginer de nouvelles structures associatives à l'intérieur de ces deux domaines respectifs. Comme nous l'avons présenté dans la section précédente, beaucoup de stratégies de contournement ont été mises en œuvre de part et d'autre afin de faire concorder les incompatibilités de ces deux structures. Les participants ont, de leur côté aussi, réfléchi aux associations possibles entre deux structures de nature différente. Dans leur cas, il s'agissait surtout de la structure réseau social personnel face à la structure réseau social école. Comme l'exemple du participant no. 10 l'a démontré, certains d'entre eux ont été en mesure de développer cette capacité de « restructuration originale » en imaginant d'autres façons de négocier avec ces espaces que celles déjà établies. Laborit décrit ce type de capacité comme une compétence à « l'imagination créatrice ». Comme il l'explique, lorsque l'individu n'est pas conscient des déterminismes de la structure dans laquelle il se meut, il n'est pas en mesure de relier sa propre finalité à celle de l'ensemble. Cette ignorance des finalités le pousse à se replier dans un individualisme fondamentalement conflictuel à l'autre ou à la différence. C'est la connaissance finalité qui permet de s'extraire de cette dynamique et qui permet d'accéder à ce qu'il appelle une conscience collective. Lorsque l'homme est en mesure de situer sa propre finalité à l'intérieur de la finalité de la grande structure, il possède ce type élevé de connaissance qui lui permet de progresser, qui lui permet de renouveler son rapport à la structure d'ensemble. Faire accéder des apprenants à ce type de connaissance est selon lui la finalité de l'éducation.

L'objectif du curriculum développé dans le cadre de ce projet a poursuivi cette finalité. Les réponses en entrevue de plusieurs participants démontrent que la structure du projet leur a permis de dépasser les préjugés qu'ils entretenaient par automatisme envers leurs collègues qu'ils ne connaissaient pas. Le sentiment de surprise fut quasi généralisé chez les participants à la découverte de la sensibilité ou de l'angle sur le monde présenté par leurs collègues. Plusieurs d'entre eux ont mentionné que c'était la peur du ridicule qui semblait contraindre et normer l'expression visuelle en ligne. Ils reconnaissaient aussi leurs propres biais à l'endroit des collègues

qui n'appartenaient pas à leur cercle d'amis immédiat. Mais d'une certaine manière, on dénotait aussi une volonté que s'établisse un dialogue plus respectueux dans ce type d'espace. Est-ce les valeurs de l'institution scolaire, ou la culture propre à cet établissement qu'ils ont généralement décrites comme inclusives et familiales qui auraient eu une incidence sur cette volonté à établir un espace de dialogue visuel plus tolérant ou est-ce la présence des enseignants et des modalités du projet? Nous affirmerons ici que c'est certainement la convergence de ces différentes circonstances qui a contribué à l'établissement de cette mutualité à l'intérieur des membres du groupe. D'une certaine manière, les participants ont appris à reconnaître et respecter les différentes personnalités par le biais de leur expression dans le médium de la photographie numérique. Comme les Tableaux XII et XIII le démontrent, c'est le beau, tel qu'exprimé à travers la pratique photographique, qui a permis aux élèves de bâtir ce que l'on pourrait appeler une conscience collective à l'intérieur de laquelle un certain relativisme, un respect des intérêts des personnalités, était érigé en valeur commune.

Complexité de la perception

Si nous revenons à Morin (2005), celui-ci indique que le problème de la complexité est dans la connaissance. Pour lui, l'éducation ne porte pas sur la connaissance en tant qu'objet, mais bien sur la connaissance comme façon de scruter, c'est-à-dire comme manière de faire sens des situations rencontrées. De ce point de vue, le but de l'apprentissage serait d'outiller les apprenants pour les aider à penser d'une manière complexe, donc à identifier les sources d'erreurs dans leur propre pensée. Si on aborde cette notion à partir du projet présenté ici qui porte sur le dialogue par l'image, la notion de l'illusion propre à la perception de Morin est pertinente. Est-ce que les activités proposées aux participants leur ont permis d'opérer une forme de distanciation entre situations réelles et image dans le contexte de leurs activités sur les réseaux sociaux? À ce sujet, nous reviendrons sur une question particulière des questionnaires d'entretien de conclusion des deux phases (voir Annexes 4 et 6) avec les participants où il leur était demandé si les images qu'ils publiaient sur les médias sociaux de manière personnelle pouvaient de près ou de loin être reliées au concept d'image artistique. La plupart des participants affirmaient catégoriquement que ces images étaient d'une nature complètement différente et que leurs images personnelles avaient pour but d'informer leur auditoire sur leur personne et de leur démontrer des situations. Les

images publiées dans le cadre du projet étaient décrites comme des images artistiques où il était sous-entendu qu'il y avait une construction et une manipulation de la prise de vue et des éléments formels. En faisant cette distinction, les participants différenciaient une image construite d'une image directe. C'est comme si leur posture de lecture était différente selon le cas où il identifiait une image sociale et une image artistique. Quand la participante no. 4 précise sa pensée sur le caractère trompeur d'une image qui a subi des modifications, ses propos sous-entendent qu'une image transmise sans traitement est plus représentative de la réalité, plus objective. Les réponses des participants quant à leur pratique personnelle de l'image indiquent que celle-ci est utilisée comme un médium de communication. Cela sous-entend aussi que réfléchir à la composition de l'image où à ces aspects formels nous extraie de cette logique de communication de base. C'est comme si les contextes proposaient différents cadres de communication. Pourtant, la participante no.11 explique à quel point il est compliqué de trouver l'image parfaite lorsqu'elle met à jour son autoportrait sur Instagram ou Facebook. Elle doit se consacrer à la tâche pendant de longues minutes et produire de multiples photographies avant de trouver la bonne, celle qu'elle pourra diffuser. Cet exemple démontre comment les notions de composition et de construction de l'image semblent évacuées de la réflexion des images échangées dans ce contexte.

De ce point de vue, les activités auront permis aux élèves de conscientiser la nature fabriquée de toute image. C'est encore une fois en les forçant à s'arrêter et à réfléchir aux finalités de l'image et aux processus de sa production que certains participants ont pu établir des liens entre leur pratique personnelle et celle qu'ils ont développée dans le cadre du projet.

Partialité et idéologie dans la perception de l'image

La réalisation du projet a permis à certains participants d'identifier au moins deux des sources d'erreurs de la perception de Morin (2005): le problème de la partialité et le problème de l'idéologie. En ce qui concerne le problème de la partialité, nous revenons une fois de plus à ce que l'anonymat a permis aux participants. En ignorant l'auteur d'une photographie, le participant ne pouvait porter de jugements sur la personne. En appréciant les qualités d'une image, c'est sa perception de la personne qui était altérée. Plutôt que de demeurer sur des positions basées sur des jugements de valeur sur une personne inconnue hors du cercle social, les participants réalisaient qu'après tout, cette personne ne correspondait pas aux jugements qu'ils entretenaient

inconsciemment. Si l'anonymat a entraîné de telles situations à l'intérieur du groupe entre certains individus, elle leur aura peut-être permis de développer ce nouveau réflexe social de manière plus générale. Le Tableau XIII réunit des données d'entrevues où les participants affirment que l'échange d'images représente un moyen de cultiver l'empathie, ou du moins, la considération et la reconnaissance des différences.

Deuxièmement, c'est l'idéologie derrière le contexte des communications visuelles qui est mis au défi par la réalisation du projet. Les données démontrent que les participants ont une conception très précise du type d'images échangées sur les réseaux sociaux et que leur conception informe la manière avec laquelle ils lisent ces images. Ce type de lecture évacue certains aspects de la perception et de l'analyse. L'élève semble d'abord classer l'image dans un type ou dans une catégorie avant de mettre des lunettes de lecture spécifique pour ce type d'image. Si les élèves ont fortement associé le processus de production visuelle du projet à une démarche artistique, les activités d'appréciation en classe, la sortie, de même que le développement d'une esthétique (où s'est mêlée une conception de l'autoreprésentation à une démarche artistique) leur a permis de reconsidérer les schèmes perceptifs qu'ils emploient dans la lecture des images autoreprésentatives et artistiques dans les médias sociaux.

Les apprentissages : des émergences complexes

Si nous revisitons l'ensemble des activités et les directions qui ont été prises au niveau des directions pédagogiques, nous pourrions établir de nombreuses associations avec l'éducation complexe de Morin (1999) et l'enseignement complexiviste de Davis (2006). Qu'il s'agisse des sept savoirs de l'éducation de Morin pour affronter la complexité du monde contemporain ou des quatre conditions de Davis d'un enseignement complexiviste, ce qui s'établit en premier lieu, c'est qu'une telle approche ne fournit pas un modèle d'application, mais qu'elle formule plutôt des principes et des considérations au sujet des variables d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage. Nous estimons que l'utilisation des médias sociaux mobiles basés sur l'image répond aussi de tels principes et de telles conditions, car on ne saurait prévoir avec certitude les résultats d'une méthode appliquée en contexte de classe. Comme Morin (2005) le dit, l'ensemble est trop complexe pour que soit dressé un modèle applicable qui nous mènerait vers des fins établies. L'école, la classe, les élèves, les enseignants, les technologies, tous ces éléments et de

nombreux autres, constituent un écosystème dans lequel la plus petite intervention ou la plus petite modification d'une variable affecte l'ensemble et modifie le cours des événements, car le tout est étroitement relié dans des dynamiques complexes d'interdépendance. Ainsi, la plus petite intervention de l'enseignant, le matériel didactique qu'il produit et partage ou les communications, formelles ou informelles qu'ils effectuent se détachent de lui pour devenir indépendants une fois lancés dans le système. Morin se réfère à ce phénomène comme à celui de l'écologie de l'action. Nous estimons que dans le présent projet, le matériel didactique partagé et les interventions effectuées ont représenté des formes de perturbation ou de stimulation du système et qu'il était en fait impossible de parfaitement prévoir l'effet qu'ils auraient sur les participants et les réponses qu'ils entraîneraient de leur part. Si Morin parle de « l'emballement d'un système » (1999) ou de l'effet exponentiel d'une action, aussi petite soit-elle, nous estimons que les interventions dans le contexte d'un réseau mobile mènent vers des trajectoires, des possibles plutôt que vers des résultats anticipés. Il y a donc un potentiel de risque à toute action et l'intervenant doit tenir compte de ces risques et des possibilités de situations problématiques. La notion de contrôle se formule donc différemment pour l'enseignant et c'est tout un pan de la gestion de classe qui doit être abordé d'une manière différente.

Pour reprendre les termes de Davis, ce que l'on peut se permettre d'établir et de prévoir, ce sont des conditions dans lesquelles des apprenants évolueront. Comme ce chapitre et le précédent le démontrent, les intervenants éducatifs cherchent à ce que s'active un processus d'échange entre les participants, un processus « auto-éco-organisateur » (2005) qui outrepassé dans une certaine mesure les limites de l'activité solaire. Ce que les intervenants cherchent à faire c'est entraîner les élèves dans, ou occasionner pour reprendre les termes de Davis, des échanges qui auront le potentiel d'être générateurs de connaissances. À ce sujet, Morin parle d'émergences spontanées. Si une grande part du contrôle est délaissée au mouvement du système et s'il est quasi impossible de décrire le cours exact que suivront les échanges, c'est que l'enseignant cherche à créer des émergences spontanées. Une émergence concerne l'organisation des éléments du tout et c'est aussi ce qui est imprévisible. Une émergence serait semblable au concept de conscience collective que nous avons abordé plus haut. Elle est un niveau de complexification de l'organisation de la structure. Cette structure nécessite d'être souveraine en quelque sorte et d'établir ses propres associations relationnelles. C'est ce qui explique en partie l'impossibilité de

la prévoir de manière détaillée. Partant de la particularité de chaque unité et de la manière avec laquelle elles prennent place à l'intérieur d'une dynamique collective, l'émergence est ce qui concerne à la fois chacune des parties et qui concerne l'organisation du tout. C'est ce qui est partagé par la totalité des unités constituantes et qui représente la singularité du tout en lui-même. Une émergence serait ainsi comme un point de ralliement à partir duquel d'autres émergences peuvent croître.

Dans le cas de la présente étude, nous pourrions affirmer que l'établissement d'un code tacite du respect et de la mutualité entre les individus et l'ensemble du groupe représenta une forme d'émergence. Ce fut ce qui caractérisa à la fois les préoccupations particulières des individus constituant le réseau, mais qui en même temps était représentatif de l'ensemble. Ce fut le liant du groupe, ce qui permit pour un temps qu'un dialogue sur un objet donné s'effectue à l'intérieur du groupe. C'est ce qui représenta les fondements sur lesquels se sont établis les échanges, échanges qui ont pu survenir grâce au sentiment de sécurité et de confiance qui fut ressenti par des participants qui étaient d'abord méfiants. De ce point de vue, nous pouvons affirmer que plusieurs des interventions de l'enseignant collaborateur et de l'auxiliaire de recherche ont indirectement participé, parallèlement aux autres circonstances contextuelles du projet (l'école, la culture et l'ambiance sociale, les prérogatives de ce groupe d'arts plastiques, l'expérience individuelle de chaque individu), à entraîner cette émergence.

Un élément important à souligner si nous mettons en perspective le concept d'émergence complexe à celui de la situation d'apprentissage tel que formulé par le MELS est que ces émergences sont en quelque sorte ce qui est recherché lorsqu'un tel type de projet pédagogique est implanté. L'enseignant étant conscient du fait qu'il dirige moins chacune des interactions qui mènent à des apprentissages cherche à ce que s'établissent des bases communes à l'intérieur de son groupe. De cette manière, le fonctionnement de groupe génèrera des échanges et des réflexions qui représenteront la base des apprentissages qui seront effectués; des apprentissages disciplinaires qui concernent la production, la manipulation et la lecture de l'image, et des apprentissages transdisciplinaires qui concernent les compétences sociales, méthodologiques et analytiques des élèves. Dans le cas de cette étude, nous pourrions affirmer qu'il s'agit de l'objectif principal de l'enseignement employant les médias sociaux mobiles basés sur l'image que

d'entraîner des émergences complexes à l'intérieur du groupe.

Savoirs de l'éducation pour affronter la complexité du monde contemporain

Cette situation nous mène à reconnaître que les défis posés par un enseignement qui touche les médias sociaux mobiles basés sur l'image coïncident avec certains des sept savoirs nécessaires à l'éducation pour affronter les défis de la complexité du monde contemporain formulés par Morin (1999). Si nous mettons ces savoirs en perspective avec l'argumentation présentée dans cette section du chapitre, nous pourrions affirmer qu'ils concernent en fait les problèmes structurels de l'organisme éducation. S'il est question de problématiques d'adaptation, c'est que l'on reconnaît que l'environnement actuel s'est transformé et qu'il se distingue clairement du contexte sociétal de celui dans lequel les bases du système éducatif ont été mises en place. Ce que nous considérerons alors, ce seront les occasions de restructuration originale. La contribution pratique et conceptuelle de cette étude s'inscrit dans cette lignée, elle apporte un exemple, ou du moins une tentative, de restructuration originale dans laquelle un environnement propre à l'époque actuelle, le contexte des médias sociaux est mis en relation avec un environnement plus traditionnel, le milieu scolaire formel. Dans les prochains paragraphes, nous terminerons cette section en présentant comment un type de recherche comme celui présenté dans cette dissertation aborde au moins quatre des savoirs de l'éducation pour affronter les défis de la complexité.

Contextualisation de la connaissance

La première connaissance est celle de la contextualisation des connaissances. Comme plusieurs participants l'ont souligné, l'abstraction des notions propres à la formation scolaire générale contribue à leur sentiment de désengagement. De ce point de vue, la participation aux activités proposées par la recherche leur aura permis de conscientiser le rôle et la fonction de l'imagerie dans les communications. Leur participation au projet, et plus particulièrement à la marche artistique, fut l'occasion de constater la place et le rôle de l'art dans le paysage urbain. Démontrant en début de projet une conception moderniste de l'art lié à l'objet et lié à l'espace muséale, plusieurs participants ont réalisé le rôle appliqué de l'art dans le contexte des communications interpersonnelles et dans le contexte des communautés d'intérêts sur les médias sociaux. Du point de vue de Morin, ce savoir est à développer pour l'éducation, car il ferait défaut. Ce savoir peut être relié au principe de la contextualisation des connaissances de

l'apprentissage mobile. L'utilisation des périphériques tels le téléphone intelligent permet et encourage la sortie de classe, c'est-à-dire l'exécution de projets situés en contexte et en recul de la classe. Le défi de cette connaissance pousse l'enseignant à concevoir des méthodes où l'élève négocie avec des données abstraites, mais en participant aussi au même moment à des situations appliquées sur le terrain. Par mouvement dans l'espace, nous entendons ici mouvement dans un espace hybride (de Souza e Silva, 2006), c'est-à-dire que le mouvement s'effectue entre et à travers les différentes strates physiques, virtuelles et narratives des milieux investis. Un mouvement dans l'espace réseau est possible dans le contexte scolaire par exemple au même titre que le mouvement dans un espace narratif au même moment que dans un espace physique. L'utilisation des médias sociaux mobiles basés sur l'image concrétise encore davantage le concept de spatialité narrative de Massey (2005). En naviguant dans les espaces hybrides où convergent lieux physiques et récits humains, les étudiants prennent contact, négocient et produisent avec l'*idéali*té des lieux (Lefebvre, 1974/2000). Ainsi, l'immobilité et la permanence des construits physiques ou conceptuels sont mis au défi et on observe des formes d'appropriation de ces espaces par les participants. Encore une fois, le défi de la contextualisation est d'une certaine manière le défi du mouvement des apprenants donc du contexte d'apprentissage lui-même. Les situations provoquées par le présent projet ont amené les élèves à expérimenter des notions de production visuelle sur le terrain en réfléchissant aux implications plus larges par rapport à l'image médiatique qu'ils projetaient.

Reconnaître les incertitudes de la connaissance

La mise en place du projet auprès d'un groupe de participant a permis d'illustrer comment se manifeste le défi de l'incertitude de la connaissance. Comme Morin (1999) le souligne, le système éducatif présente une posture sur le savoir où toute incertitude est évacuée. Les zones d'ombres et le non-connu ne sont pas considérés dans le rapport au savoir. Le projet curriculaire a poussé l'enseignant collaborateur à reconnaître auprès du groupe que l'on abordait une zone d'ombre du domaine éducatif en utilisant les médias sociaux mobiles basés sur l'image. Qu'il s'agisse de la nature des contenus qui allaient être produits, des directions qu'allaient prendre les échanges de groupe ou du bon déroulement des étapes des activités, beaucoup d'incertitudes demeuraient. Bref, les savoirs qui étaient visés se situaient davantage dans le non-connu que dans le connu.

Comme les paragraphes précédents l'ont illustré, des conditions étaient mises en place afin de favoriser des émergences, mais l'objet des émergences demeurait inconnu. Celui-ci dépendait d'une multitude de facteurs et de circonstances et était imprévisible par nature. En adoptant une telle posture quant aux apprentissages, les éducateurs reconnaissaient l'état de la situation et invitaient les participants à concourir aux efforts à apporter des éclairages sur les sujets abordés. En adoptant une telle posture quant aux défis des médias sociaux mobiles dans un contexte éducatif formel, l'enseignant collaborateur et les chercheurs reconnaissaient qu'il n'y avait pas de certitudes à ce sujet. Il en est de même des conclusions que l'on tire ici, il y a une grande part d'incertitude dans les connaissances que nous développons au sujet de l'intégration des médias sociaux mobile basés sur l'image en contexte éducatif formel.

Redondance et cohésion du groupe apprenant

Une autre caractéristique propre au milieu scolaire formel qui fut mise à l'épreuve par la tenue du projet et qui fut clairement identifiée par certains participants est celle de la nature individuelle et compétitive de la formation. Si quelques participants ont souligné que le système de notation contribuait à leur sentiment de désengagement en catégorisant les élèves selon des critères de performance, plusieurs autres ont reconnu que les interactions et la cohésion de groupe n'étaient la plupart du temps aucunement favorisées par la structure des enseignements. Dans le même ordre d'idée, les élèves ont souligné qu'un des principaux apports du projet fut de les amener à collaborer entre eux, mais surtout à considérer l'ensemble des individus du groupe d'un point de vue où leurs biais personnels étaient mis au défi. Morin explique que le domaine de l'éducation doit pouvoir offrir des opportunités de réunion des individus au sein de collectifs afin de faire croître ce qu'il nomme une éthique humaine, une anthropo-éthique. À ce sujet, et cela concorde avec le concept de connaissance finalité de Laborit (1970), le citoyen contemporain doit avoir l'occasion de situer ses propres préoccupations dans celles d'une collectivité, et cette collectivité doit à son tour pouvoir s'inscrire dans un contexte global. En opérant un questionnement soutenu des motivations personnelles des utilisateurs de médias sociaux et de leur rapport à un contexte social plus large, le projet a permis à plusieurs participants d'identifier leurs propres intérêts et leur propre motivation dans le cadre de la communauté de pratique à laquelle ils appartenaient. Comme il l'a été indiqué plus haut, les notions de respect, de considération et d'empathie

représentent des valeurs éthiques importantes pour les participants. C'est un peu comme si ces derniers cherchaient à s'assurer du code éthique d'un milieu avant de s'y engager. En créant un espace sécuritaire avec le concours des participants, les principes éthiques qui se trouvent aux fondements de cet espace sont élaborés et mis en pratique à petite échelle. La cohésion du groupe devient ici un objectif de fond pour l'enseignant. Bref, la tenue des activités du projet fut une occasion de concevoir et de mettre en pratique un cadre éthique pour les communications médiatiques.

Perspective avec les études sur la complexité en éducation artistique

Dans les dernières années, plusieurs chercheurs et auteurs du domaine de l'éducation artistique se sont intéressés à la question de la complexité. Qu'il s'agisse de la complexité des systèmes numériques visuels (Sweeny, 2013), de la complexité des comportements de masse sur Internet et dans les réseaux sociaux (Duncum, 2014; Sweeny, 2004) ou de la pensée complexe dans le cadre d'un enseignement basé sur le développement de systèmes de jeux vidéo (Patton, 2013), les théories de la complexité permettent dans la majorité de ces études de reconfigurer le rapport au savoir et à la connaissance comme ce fut le cas dans la présente recherche. De ce fait, nous pouvons affirmer que les résultats présentés et interprétés ici développent un discours théorique sur l'environnement éducatif en arts visuels médiatisé par les technologies mobiles en cohérence avec ces travaux. La singularité de la contribution de la présente recherche réside dans le fait que celle-ci met en lien un discours théorique sur l'environnement d'apprentissage à des pratiques didactiques qui furent appliquées et testées dans le cadre des travaux sur le terrain. Dans les prochains paragraphes, je mettrai mes résultats en perspective avec les thèses présentées dans quelques articles récents établissant des liens entre la complexité et la discipline de l'éducation artistique.

Paul Duncum (2014) établit dans un article paru dans la revue de l'association professionnelle états-unienne de l'éducation artistique qu'un changement paradigmatique en éducation s'impose, car les jeunes réalisent désormais une grande part de leurs apprentissages de manière informelle sur Internet et sur des réseaux sociaux basés sur la vidéo comme YouTube. C'est à ce sujet qu'il emploie le terme de « nuée intelligente ³⁸» (traduction libre) pour illustrer le fonctionnement des

38 " Youth on YouTube as smart swarms « . Duncum, 2014, page titre.

mouvements de masse des jeunes sur YouTube. En faisant une telle comparaison, il élabore sur les caractéristiques du comportement de ces nuées et sur les mécanismes derrière une plateforme comme YouTube. Ces nuées intelligentes évoluent et fonctionnent dans une dynamique où le contrôle est décentralisé, où les types de connaissances sont variés, où les individus collaborent de manière indirecte à un grand ensemble et où les tendances se développent par des comportements d'adaptation mimétique. Même si l'article de Duncum ne mentionne pas que ces déductions sont issues d'une recherche dans laquelle une méthode fut suivie pour l'élaboration de résultats, son discours sur la complexité est cohérent avec les principes que j'ai énoncés dans les résultats. La prépondérance de la dynamique d'ensemble sur les phénomènes individuels, le principe d'adaptation et d'exploration des limites ainsi que la décentralisation du contrôle des directions de recherche des regroupements représentent des notions qui furent concrètement observées sur le terrain dans le cadre de la présente recherche. Outre cette théorisation sur le phénomène des communications et des pratiques de production et de partage sur YouTube, Duncum propose une série de quatre recommandations destinées aux enseignants d'arts à la lumière de ses thèses. Il faudrait, selon lui, renforcer les littératies numériques des jeunes, car il y aurait un manque de compétences à ce niveau. Il faudrait relier l'hédonisme de la culture numérique des jeunes au sérieux de la culture scolaire. Il faudrait aussi travailler au développement d'une approche ludique de telles plateformes plutôt qu'une approche qui s'inquiètent fortement des écarts possibles des jeunes. De manière générale, une approche qui tiendrait compte de ces recommandations favoriserait un questionnement sur les enjeux de la citoyenneté numérique, questionnement qui serait actuellement fort nécessaire. Nous avons aussi observé le manque de compétence en littératie numérique chez les jeunes et leur besoin de développer une réflexion critique sur les enjeux de la citoyenneté numérique et plus spécifiquement quant à la fonction des plateformes qu'ils favorisent.

Mentionnons deuxièmement le travail de Ryan Patton (2013) qui porte sur les apprentissages de la complexité dans le cadre d'une approche pédagogique en développement de jeux vidéo en enseignement des arts. Affirmant que le concept d'intelligence collective (Lévy, 1997) se manifeste clairement dans la culture du jeu vidéo et dans les plateformes de jeux en réseau, Patton (2013) explique que le développement et le codage de jeux peuvent aujourd'hui être conçus comme un médium artistique. En initiant des élèves à la logique des structures de codes

derrière les fonctionnalités des jeux vidéo et en les invitant à concevoir des scénarios de jeux, on révèle en quelque sorte la complexité des relations qui structurent le processus de création et les processus de fonctionnement du vivant. C'est en passant de la conception d'un acte à son application pratique dans le cadre d'une fonction logique prédéterminée de codes que l'on pousse les élèves constater la complexité de leur propre mode de pensée. C'est pourquoi Patton parle ici de pensée complexe. Les systèmes de codage de jeux vidéo représentent un média à partir duquel les élèves (en cherchant à concevoir des commandes) revisitent leur entendement des phénomènes du vivant qu'ils représentent. Patton évoque les *arts de faire* de de Certeau (1990) pour expliquer que les structures de codes qui permettent la création de jeux vidéo sont très contraignantes et qu'en les appliquant dans un cadre scolaire, il désire observer si les élèves tenteront, par diverses tactiques, de les détourner dans le but de les mettre au défi. C'est à ce niveau que nous pouvons opérer des parallèles avec la présente recherche. Si Patton observe les tactiques des *arts de faire* dans la culture des jeux vidéo de manière générale et qu'il cherche à stimuler cette tendance chez les élèves en leur imposant le cadre procédural du codage, nous avons observé de notre côté ces tactiques de détournement dans le comportement des jeunes sur la plateforme de réseau social. En effet, lorsque les jeunes ont commencé à publier des images blanches, noires, ou des symboles répétitifs dans le but de composer visuellement leur page de profil personnel sur le logiciel (voir figures 4.16, 4.17 et 4.18), il s'agissait ici d'un art de faire mettant au défi la structure établie de cet environnement et de l'environnement scolaire. Un tel comportement est évidemment relié aux caractéristiques de la complexité, car 1) il explore et teste les limites de l'environnement du connu (Laborit, 1970) et 2) il répond d'une capacité d'adaptation mimétique (Laborit, 1970; Morin, 2005) où cette pratique fut observée ailleurs par les jeunes pour qu'ils se l'approprient ensuite à d'autres fins. Donc Patton (2013) observe la complexité dans un phénomène culturel, dans le fonctionnement d'un système, et il la pose comme objectif pédagogique dans le cadre de ses interventions. De notre côté, des éléments en lien avec la complexité furent observés dans le comportement individuel et collectif des apprenants dans le cadre de leurs interactions de classe et de leurs interactions numériques. Les postures et les méthodes de recherche diffèrent, mais un parallèle peut être opéré entre le fait que Patton traite des plateformes de codage de jeux vidéo et que nous traitons des plateformes de communications visuelles des médias sociaux mobiles. Dans les deux cas, ces médiums représentent des manières

de reconnaître et de mettre à profit (dans un cadre éducatif) les dynamiques de la complexité.

D'autres auteurs du domaine de l'éducation artistique comme James Haywood Rolling Jr. (2013) et Robert Sweeny (2013) ont abordé la question de la complexité. Du côté de Rolling Jr. (2013), on retrouve une théorisation de la créativité du point de vue de la complexité. Dans un livre dont le sous-titre est « ce que la nature nous enseigne au sujet de la construction du leadership créatif³⁹» (traduction libre), l'auteur propose une théorie de la créativité comme étant un phénomène collectif plutôt qu'individuel. Par conséquent, les réseaux de communications numériques et les dynamiques complexes qui les régissent jouent un rôle important dans le développement de la créativité des utilisateurs. Du côté de Sweeny (2013), on propose un cadre d'analyse des données visuelles du point de vue de la théorie de la complexité. Cet auteur revient sur les principes de la réappropriation et de la redondance ainsi que sur le concept de la boucle itérative de l'information dans la formation d'un réseau. Il transpose ces principes dans le contexte d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques et sur le curriculum en enseignement des arts. Si son analyse porte sur du matériel issu de l'histoire de l'art et de la culture de l'image, ses conclusions au niveau de la pédagogie en éducation artistique sont hypothétiques et il termine en formulant une série de suggestions pour le domaine.

Comme nous venons de le démontrer, les contributions scientifiques reliant les théories de la complexité au domaine de l'éducation artistique ne sont pas établies sur des bases de recherche empiriques. Elles découlent de réinterprétations des théories de la complexité et formulent une série d'hypothèses. C'est ce qui justifie la pertinence des contributions de la présente recherche qui, mettant à profit la recherche design en éducation, parvient à valider cette théorisation en observant les manifestations concrètes de ces composantes sur le terrain. De plus, cette étude contribue à enrichir et élargir le discours théorique sur la complexité des systèmes d'enseignement et d'apprentissage visuels en art en intégrant les thèses d'auteurs francophones importants du domaine de la complexité, auteurs absents des références des textes anglo-saxons sur la complexité en éducation artistique.

La complexité pose les questions de l'affect des rapports humains

Nous terminons cette section du chapitre qui porte sur les liens entre les théories de la complexité

39 "Swarm Intelligence: What Nature Teaches Us About Shaping Creative Leadership " Rolling Jr. 2013, page titre.

et les résultats de cette recherche en abordant le problème de l'illusion de la connaissance de Morin (1999). Ce savoir qui porte sur le « comment » de la connaissance peut être comparé au point sur l'incertitude. Comme les zones d'ombres et le non connu scientifique, l'école a évacué la possibilité d'illusion du savoir en favorisant un cadre idéologique se basant sur la rationalisation de tout phénomène. Le fait d'aborder la connaissance sous cet angle, néglige la dimension humaine des sujets apprenants. Morin (1990) indique à titre d'exemple que les questions touchant l'affect des relations humaines sont absentes des réflexions sur la connaissance. Les rapports entre intellect et affect et leurs liens aux processus de production de sens et d'apprentissage sont laissés sous silence, car ils n'ont pas le statut d'éléments rationnels. Si on revient sur les données présentées dans les Tableaux I, II et VI (voir Annexe 7) on observe que les participants ont mentionné plusieurs facteurs de cet ordre comme favorisant leur processus d'apprentissage. Le sentiment d'appartenance à un groupe, le rapport personnel à l'enseignant ou les types de tensions et d'intensités qui existent dans les rapports entre les individus ou toutes autres notions considérées comme éléments favorisant la motivation ne sont-ils pas d'ordre humain au même titre que la discursivité du processus d'apprentissage? Les interactions qui ont eu cours durant le projet de même que la réflexion des participants au sujet de ces interactions ont démontré l'impact important de notions reliées à l'affect sur le sentiment d'engagement et sur le processus d'apprentissage des participants.

La prochaine section de ce chapitre porte sur les liens entre les résultats de l'étude et la théorie des affects. Comme le dernier point relié au travail de Morin le démontre, l'affect, et ce qu'il implique au niveau des interactions humaines, est une notion qui a été largement sinon complètement négligée dans le domaine de la didactique. Nous verrons comment les interactions médiées par la photographie connectée illustrent les processus d'affections en cours dans le parcours de socialisation et de formation scolaire des participants.

Affections des corps apprenants

La notion centrale qui relie les théories de la complexité à la théorie des affects est celle où il est question de mettre l'humain et sa condition biologique à la base des analyses sur l'étude des phénomènes humains. Quand Laborit (1970) parle du « désir comme donnée fondamentale de l'espèce », nous pouvons directement connecter sa posture à la philosophie de Spinoza

(1677/1993) qui place le désir comme une expression du *Conatus*, comme une expression de l'être à vouloir persister en tant qu'être. Ne serait-ce pas là la finalité de toute structure, de tout organisme, cette volonté à exprimer son pouvoir d'agir, cette volonté à concrétiser un potentiel? Mais rappelons une fois de plus que ce désir et que cette tendance ne sont pas représentatifs et que l'individu n'en a pas conscience. Lorsqu'il est question de la motivation ou de la démotivation des élèves à persister dans la formation scolaire, c'est en quelque sorte une manifestation de ce désir. Les éléments issus du Tableau I sont, de ce point de vue, des corps affectant leur motivation, des corps affectant leur conatus, leur tendance à vouloir persister en tant qu'élève, en tant qu'être scolaire. Cette notion représente un exemple de nos résultats interprétés du point de vue de la théorie des affects. Les prochains paragraphes développent une discussion des résultats dans laquelle nous tracerons des parallèles entre les situations observées sur le terrain et le cadre conceptuel de l'affect. Principalement, nous nous attarderons à ce qui influence la motivation et la démotivation des élèves, à ce qui stimule leur pouvoir d'agir ainsi et surtout qu'à ce que signifient les pratiques d'autoreprésentation du corps pour leur développement identitaire et sociale. Le contexte des médias sociaux mobiles et l'utilisation des images comme médium principal de communication seront aussi interprétés du point de vue où ils représentent des affections et des corps affectants.

Le devenir adolescent

Sans répéter les éléments conceptuels de l'affect qui ont été établis dans le chapitre du cadre théorique de cette dissertation, nous rappellerons quand même que ceux-ci nous poussent à concevoir l'apprenant, ou l'adolescent, comme un être sensible animé de pulsions profondes. Le socioanthropologue Lachance (2013) liste les invariants propres à cet âge humain où le besoin d'établir une identité propre et des liens significatifs avec des regroupements sociaux représentent des motivations fondamentales. Certaines des données de la recherche nous permettent de mettre ces éléments en perspective avec le milieu scolaire. Elles répondent indirectement à la question à savoir comment la structure du programme de formation, les méthodes pédagogiques ou les objets d'études disciplinaires interagissent avec cette dimension humaine de l'apprenant. Les données répondent aux mêmes questions qui s'interrogent sur l'impact des circonstances du contexte des médias sociaux mobiles basés sur l'image sur les phénomènes vécus par l'apprenant.

Les prochains paragraphes présentent des données et des situations sur le terrain qui nous permettent de considérer comment certaines caractéristiques augmentent ou diminuent les potentialités de l'apprenant, donc son pouvoir d'action et son *devenir*. Nous aborderons ensuite les mêmes questions dans le contexte des médias sociaux.

L'affect dans les apprentissages par l'image

Comme Watkins (2010) l'affirme, le milieu scolaire doit affecter les corps étudiants d'une manière positive. Il doit permettre l'accumulation de traces d'affections positives. La théorie des affects parle, comme nous l'avons lu dans le chapitre deux, de corps affectant, de corps physiques, mais aussi et surtout de corps virtuels. Ainsi à l'école, les multiples rencontres qu'effectue un élève l'affecteront comme son rapport au milieu scolaire, au milieu social, à l'enseignant, à la matière, à la culture du milieu, etc. Ce qui l'affectera, ce sera bien sûr les impacts directs des rencontres d'un point de vue physique, mais ce sera surtout l'écho ou la résonance en lui de ses rencontres. Ce sera la propre image de lui-même qu'il obtient à la lumière du retour, du *feedback*, qui résonnera en lui à la suite de ces multiples rencontres. Les idées qui circulent entre les corps dans un milieu scolaire sont aussi des corps affectants. Comme Deleuze (1978) le souligne, ce sont plus elles qui s'affirment dans les corps que les corps qui les génèrent. De ce point de vue, la culture scolaire, les valeurs et les objets d'apprentissage acquièrent une influence considérable sur la variation de l'intensité des multiples rapports de l'élève. Les réponses des participants au sujet de ce qu'ils retiennent de leur parcours scolaire démontrent comment ce sont presque exclusivement ces éléments qui ont eu un impact significatif sur eux. Si l'affect est non représentatif, les élèves sont tout de même en mesure d'identifier ce qui laisse en eux des traces positives ou négatives. Ce type de connaissance relève de ce que Spinoza (1677/1993) appelle l'idée notion (Deleuze, 1978). Ici, les élèves réfléchissent à ce qui affecte positivement leur état et ils expliquent pourquoi un tel type de rapport leur est profitable. Les données reliées aux sous-codes de la culture du milieu, de la cohésion de l'équipe enseignante, mais aussi de la qualité de la vie sociale démontrent comment les participants ont identifié ce qui a laissé en eux des traces d'affects positifs ou négatifs. Les situations mentionnées dans leurs réponses sont les phénomènes qui ont fait osciller leur *intensité* entre les sentiments joie et tristesse et qui ont aussi parfois affecté leur sentiment *désir*. C'est comme si les participants reconnaissaient consciemment ce qui augmentait ou

diminuait leur potentiel. Lorsqu'invités à dresser un bilan de leur parcours, plusieurs d'entre eux ont indirectement identifié des éléments qui ont affecté leur potentiel à bien persévérer en tant qu'élève. Les aléas de la vie personnelle pour certains comme l'intégration au sein d'un groupe d'amis ou la situation amoureuse auprès d'une copine ou d'un copain ont déterminé une part importante de leur potentiel à réussir ou à échouer. Pour d'autres, ce fut le rapport à des enseignants, le rapport relationnel ou plus pragmatiquement, l'approche pédagogique. Ces différentes situations mènent au même résultat, elles affectent positivement le désir de l'élève, son pouvoir d'agir et de perdurer en tant qu'être. Le participant no. 10 reconnaît ce besoin. Dans ses propos en entretien, il conscientise le fait que la reconnaissance des devenirs possibles contribue à l'augmentation de son potentiel. Pour lui, c'est une question d'estime de soi.

Intervieweur : De quoi aurais-tu besoin pour être mieux outillé pour atteindre tes objectifs professionnels ?

Participant no. 10 : Surtout d'être moins gêné et d'être plus sûr de moi.

Intervieweur : Est-ce que l'école peut t'aider pour ça ?

Participant no. 10 : Être moins gêné, pas vraiment, mais être plus sûr de moi, je crois que, oui. Je dirais que l'encouragement, ça n'a jamais été le fort dans cette école. On pourrait essayer d'améliorer ça dans les années futures, et je crois que ça aiderait les autres élèves à augmenter leur estime de soi, et être plus sûrs d'eux.

Réciprocité des rapports éducatifs

Si nous nous penchons plus attentivement sur comment le rapport à l'enseignant est favorable à la motivation des élèves, nous observerons comment plusieurs sous-codes favorables du Tableau II peuvent être associés à ce que Watkins (2010) nomme la mutualité relationnelle entre un élève et son enseignant. Le respect, l'empathie, les préoccupations et la personnalité de l'enseignant sont des éléments qui sortent clairement du cadre professionnel, mais qui permettent l'établissement de rapports mutuels entre l'enseignant et ses élèves et c'est ce que plusieurs participants mentionnent comme élément favorisant leur motivation et leur réussite.

Participante no. 5 : Je suis quand même satisfaite avec ce que je vois ici, il faut juste continuer à garder un lien avec nous. Il y a des personnes qui n'auront pas envie d'aller à l'école s'ils se sentent inutiles. Quand les professeurs ont des contacts avec nous, ça nous donne le sentiment d'être plus importants dans ce qu'on fait, que notre travail est remarqué. Ça fait que : *Keep it like that*, ça fait

toute la différence. Il y a des personnes qui n'aiment pas nécessairement l'école, mais, quand ils viennent, ils ont leur place et ils ont des amis, moi, je pense que c'est juste ça.

Ce que Watkins nomme des instanciations corporelles de la reconnaissance vient agir à titre de confirmation de la valeur individuelle. En reconnaissant, de différentes manières, la valeur de l'élève, on l'affecte de manière positive, on admet son potentiel, donc son devenir virtuel. On l'encourage ainsi à persister, à entretenir son propre désir d'augmentation de son potentiel. Ces situations où l'enseignant œuvre à la limite de cette fine ligne entre son corps personnel et son corps professionnel contribuent à établir des rapports de mutualité, rapports qui renforcent par conséquent le sentiment de pouvoir d'agir de ses élèves. Si des affections positives semblent résulter d'une telle posture, des affections négatives peuvent aussi survenir. Le participant no. 7 évoque une situation problématique avec un enseignant.

Intervieweur : Est-ce qu'il y a des matières qui te motivent plus particulièrement ?

Participant no. 7 : J'aime l'éducation physique et tout ce qui concerne le sport. Avant, j'aimais le français, mais là, il y a des raisons qui font que j'aime un peu moins ça.

Intervieweur : Lesquelles ?

Participant no. 7 : Je dirais que le professeur cherche un peu trop à faire son « show ». On dirait qu'il cherche à humilier les élèves pour se valoriser. L'an passé, mon professeur nous encourageait quand nous avions des bonnes notes, mais ce professeur-là, j'ai l'impression qu'il prend plaisir à nous rabaisser. Le français, c'est un peu ma matière préférée parce que je suis bon là-dedans et que, plus tard, je voudrais devenir journaliste parce que j'aime beaucoup écrire. Mais là, ça me démotive un peu tout ça.

Intervieweur : Tu me disais un peu plus tôt que ce qui te démotivait, c'était quand le professeur avait une attitude un peu méprisante envers ses élèves ? C'est important pour toi de te sentir respecté ?

Participant no. 7 : Bien oui, surtout avec ce professeur-là. Moi, j'ai quand même mon orgueil et s'il me dit quelque chose pour me rabaisser, je ne vais pas nécessairement me laisser faire, mais aussi, je ne veux pas être impoli. Par contre, je ne lui en veux pas longtemps, je suis capable de passer l'éponge et, le cours d'après, j'ai déjà oublié. Je suis capable de m'adresser à lui gentiment, mais je sens que cette attitude-là n'est pas réciproque, je sens de la haine de sa part, tout le temps.

La situation dépeinte par ce participant démontre comment le ressenti joue un rôle important dans le rapport entre l'enseignant et l'élève. Peut-être que cet enseignant n'est pas méprisant envers ses élèves, peut-être est-ce l'interprétation de l'élève? Par contre, l'effet demeure le même, cette situation où l'élève ne ressent pas de réciprocité laisse une trace d'affect négatif dans son parcours et influence sa trajectoire. Les positions de Watkins sont ici d'intérêt, car elle précise que le rapport de mutualité enseignant-élève ne suggère pas un renversement des rôles favorisant une pédagogie inversée ou une pédagogie centrée sur l'élève. Elle évoque la réciprocité comme reconnaissance de l'essence des deux corps dans leur rôle respectif afin qu'une amplification des désirs en résulte. Si un enseignant reconnaît le potentiel de son étudiant envers un objet et si en retour, l'élève reconnaît le potentiel de l'enseignant à remplir son rôle, des affects positifs sont se nourrissent de part et d'autre. Une telle situation nous rapprocherait ici de l'harmonisation des idées-essence évoquées par Deleuze (1978) au sujet de Spinoza (1677/1993). Le potentiel (donc les futurités) de l'élève est reconnu, le potentiel enseignant à soutenir cette finalité est aussi reconnu. Cette reconnaissance mutuelle est à la source d'un rapport harmonieux, d'un rapport essentiel où le potentiel des deux parties et du contexte est renforcé.

Les propos de certains participants quant à mon rôle de chercheur-instructeur dans la classe pointent aussi vers une manifestation de la mutualité en contexte éducatif. Les propos de la participante no. 13 au sujet de mon implication démontrent comment ont convergé, dans le cadre de la recherche, les finalités, ou les essences, des corps enseignants, élèves, et scolaires.

Je sais que vous faites une recherche, mais je ne vous considérais pas comme un chercheur, comme quelqu'un qui est juste là pour se servir de nous comme des cobayes. Vous étiez vraiment avec nous, impliqué. Pas vraiment comme un professeur non plus, mais plutôt comme quelqu'un qui était avec nous, qui était actif dans la participation. Un professeur va nous donner des trucs et après, il va nous laisser travailler, mais vous, vous preniez votre temps pour expliquer, vous étiez plus impliqué. Et ça, je trouve que ça modifiait notre motivation et notre engagement. Des fois, vous laissiez des commentaires, ça, c'est encourageant, c'est comme une interaction et tout. Je trouvais que vous étiez un peu comme un leader, mais un leader impliqué, pas comme quelqu'un en dehors du projet, qui fait juste regarder comment ça se passe.

Nous estimons que c'est surtout le fait d'avoir adopté une posture où le point de vue des élèves sur les différentes situations était valorisé qui a contribué à établir ce type de mutualité entre

l'auxiliaire de recherche et les participants. Toutefois, nous noterons une fois de plus que je n'étais pas dans une position où je devais m'occuper de la gestion de classe ou des évaluations. Nous pouvons alors nous demander si cela n'a pas aussi contribué à l'établissement de ce sentiment de mutualité.

Les affections des médias sociaux

Si nous approchons nos données selon une des perspectives suggérées par Seigworth et Gregg (2010), celle où nous nous intéressons aux régimes d'expressivité subjective et identitaire promus par les technologies de l'information et de la communication, nous serons en mesure de tracer des liens entre la théorie des affects et nos résultats sur le déploiement auto-identitaire adolescent sur les médias sociaux mobiles basés sur l'image. Les résultats présentés par le biais des Tableaux VII et XI démontrent comment Instagram et Facebook, les deux logiciels les plus utilisés par les participants sont des forums d'expression identitaire régis par des modalités de communication bien précises. Si les participants ont affirmé pour la plupart publier de manière libre pour eux-mêmes et pour leur entourage, leurs réponses soulignaient quand même l'existence d'une tension qui les amenait à observer certaines règles de peur de ne pas dépasser des limites et d'être ainsi victime des mauvaises conséquences de ces écarts. Si le fait de s'exprimer à travers la construction de représentations est si délicat pour les participants, c'est que les médias sociaux représentent pour eux le forum d'expression des virtualités de leur corps, de leurs futurités, de leur potentiel, de leur pouvoir d'agir. Si les participants craignent de sortir du lot ou de paraître étranges, c'est qu'ils sont conscients que le retour de leur auditoire a le pouvoir de les affecter négativement et ainsi déconstruire leurs rapports constituants. Ce que les participants recherchent en ligne, ce qui les motive à entretenir une présence, ce sont encore une fois ces instanciations de reconnaissance d'un entourage qu'ils conçoivent comme une virtualité. Lorsqu'ils publient des contenus, ce n'est pas désintéressé, c'est pour susciter des retours. Ces retours seront des confirmations de reconnaissances. Les interactions en ligne, ou plutôt les affections qu'ils occasionnent dans le corps des participants, laissent des traces; des traces d'affects négatifs ou positifs qui se balancent et qui déterminent leur désir de perdurer en tant qu'être.

Voilà peut-être pourquoi la publication de contenus est une entreprise si risquée et si délicate. Si les contenus génèrent des retours, ce seront des signes de reconnaissance, de mutualité. Mais si

les publications demeurent lettres mortes, l'utilisateur se sera ouvert pour n'être que peu ou pas reconnu, ce qui laissera des traces d'affects négatifs, des traces qui ne nourriront pas son potentiel à vouloir perdurer.

Le résonnement des alertes

Avant d'entamer notre argumentation à ce sujet, revenons sur l'analogie de Massumi (1995) du corps comme d'un « vaisseau résonnant ». Développant sa pensée au sujet de la perception, Massumi insiste sur le fait que la perception est avant tout physique et que c'est le corps qui perçoit. Lorsque les sensations parviennent à l'esprit, elles sont déjà transformées en images, elles ont glissé dans une forme de pensée représentative. Si nous revenons à ces idées, c'est pour illustrer comment l'image dans les médias sociaux n'est pas complètement immatérielle, elle n'existe pas uniquement dans un espace purement abstrait ou virtuel, car elle est communiquée par le périphérique mobile. Cette technologie affecte le corps de l'utilisateur, elle fait résonner son vaisseau. Les différents logiciels communiquent d'abord avec l'utilisateur par le biais de signaux sonores, de vibrations ou par des signaux visuels qui en une fraction de seconde sont captés par le corps. Ce sont des alarmes qui mobilisent l'utilisateur, qui le saisissent physiquement, pour l'informer d'appels, de nouvelles ou de notifications l'informant que des communications le concernant ont cours.

Le téléphone portable en tant qu'objet est donc un corps affectant. Les sensations qu'il produit affectent le corps en amont de la communication des messages. Elle le prédispose d'une certaine manière; elle alimente une intensité, un état émotionnel non linéaire et l'utilisateur vit cette intensité lorsqu'il lit le contenu lié à cette affection. Massumi précise que les réactions du corps aux intensités sont autonomes et inconscientes. Il y aurait donc tout un pan du rapport de notre corps à son appareil mobile qui se situerait entièrement dans le domaine de l'inconscient, où les sensations provoquées par l'appareil prédisposeraient certains l'état du corps.

L'auditoire : un corps affectant

Les données présentées dans le Tableau XI démontrent la force du corps virtuel qu'est l'auditoire sur l'affect des utilisateurs des médias sociaux. Comme les recherches de boyd (2014) le démontrent, les adolescents entretiennent un type de rapport à leur auditoire où ils ont

l'impression que ceux qu'ils suivent eux-mêmes sont ceux qui constituent leurs propres abonnés. Il y a ainsi une idée, une représentation abstraite, d'un public dans lequel une somme d'individus précis est réunie. L'adolescent pense à l'ensemble et aux parties de ce groupe lorsqu'il forme le projet de produire une publication, lorsqu'il réfléchit aux attentes et à la réponse anticipée de cet auditoire, lorsqu'il juge de la pertinence de cette publication face à cet œil public. De par les fonctionnalités de l'appareil mobile et de par les modalités de communication des réseaux sociaux, ce corps affectant est présent en permanence. Il accompagne l'acte photographique, l'acte de publication, comme un double. Publier, ou se prononcer en ligne, signifie s'adresser à cette abstraction, signifie dévoiler une partie de soi à ce public virtuel. Les propos du participant no. 17 exemplifient cette fantaisie où les personnes que nous estimons font aussi parties de notre propre auditoire.

Ce qui rend surtout les réseaux sociaux intéressants, c'est le fait qu'avec ça, c'est comme si les gens t'entouraient, ça nous donne comme un entourage. Ce qui les rend populaires aussi, c'est le fait qu'il y a plein de gens connus là-dessus, tu te sens proche de ces gens-là. Ils publient des photos, tu peux mettre des J'aime dessus leurs photos et les commenter. Parfois, ils te répondent dans les commentaires, c'est ça qui rend intéressants les réseaux sociaux, c'est l'univers qui nous entoure quand on entre sur le réseau. On se sent proche des célébrités avec ça, c'est comme si on côtoyait ces personnes-là.

Certains participants semblent plus à l'aise avec cette idée, peut-être qu'il s'agit de ceux qui sont naturellement plus confiants, moins timides, tandis que d'autres font preuve de beaucoup de précautions dans leurs façons de gérer ce public virtuel de manière à en minimiser la pression, ou dans ce cas-ci, la capacité d'affection. Si quelques participants refusent même d'entretenir une présence sur les réseaux mobiles, c'est qu'ils sont justement très mal à l'aise avec cette idée d'un œil public sur eux en permanence. C'est comme si l'idée de la prise d'une image sur un appareil mobile impliquait nécessairement sa publication, donc ce dévoilement identitaire qui fragilise le corps ou le rend vulnérable. Comme les données l'ont démontré, si les participants prennent tant de précautions, c'est qu'ils craignent que ces ouvertures sur leur identité face à l'œil d'un public imaginé tournent à leur désavantage. Le simple fait que leurs publications ne soient pas bien reçues constitue une blessure, une trace d'affection tristesse dans leur corps, une trace d'affect négatif qui réduirait encore davantage leur estime, leur conviction face à leurs potentialités. Cela peut par exemple se manifester par la réduction du nombre de mentions « j'aime » qu'ils

obtiennent habituellement ou par un commentaire visant à les ridiculiser, ce qui constitue le pire des scénarios, car c'est justement ce qu'ils craignent, d'être victimes de railleries ou d'un manque quelconque de respect.

Actualisation du potentiel par l'image

Si les adolescents sont parfois très scrupuleux quant à ce qu'ils publient, c'est que les médias sociaux comme Instagram représentent un espace où ils actualisent leur potentiel. Pour revenir une fois de plus à Massumi, le virtuel est nécessaire à l'actualisation du corps. Les virtualités du corps sont ses futurités, ses points de fuite vers des possibles. Ces virtualités ont besoin de s'exprimer, ont besoin de sortir de leur cadre idéal. Les photographies sont des manifestations concrètes de ses idéalités. Elles incarnent, comme nous l'avons vu dans le Tableau XIII, la personnalité de leur auteur, elles la mettent en forme dans un corps virtuel qui est lancé pour affecté à son tour et être affecté. Elles projettent et révèlent en même temps comment l'auteur est affecté par un sujet, par un contexte, par une situation ou par ses propres virtualités. Dans le contexte d'un réseau social comme Instagram qui met l'accent sur l'identité des utilisateurs, l'auteur d'un contenu se retrouve d'une certaine manière à valider ses virtualités avec un auditoire. En les projetant à l'intention d'un public, il est à la recherche de retours, de *feedback*, qui représentent ici des formes de validation et de reconnaissance. L'utilisateur dialogue ainsi avec lui-même par le biais de son auditoire. Le devenir du corps, cette actualisation entre virtualité et corporalité, est concrétisé et exposé dans un mouvement de va-et-vient sur le réseau de communication sociale par la succession des images qui s'ajoutent, marquant les changements, comme les étapes d'une progression linéaire. Les médias sociaux seraient ainsi comme des forums où les adolescents échangent, reconnaissent et valident leurs virtualités. Plus un corps a une grande capacité d'affecter, plus son potentiel est validé. Leurs profils en ligne sont des corps affectés et des corps affectant. Les retours qu'ils y obtiennent sont des formes de reconnaissance, des reconnaissances qui laissent en eux des traces positives, des affects joyeux qui nourrissent leur potentiel, leur pouvoir d'agir. Ils poursuivent bien évidemment ces idées-affections qui leur procurent un sentiment de joie et fuient ou évitent celles qui pourraient laisser des traces négatives.

Les photographies sont des affections

Nous avons vu dans les paragraphes précédents comment l'auditoire, ou plus précisément l'idée de l'auditoire, est un corps affectant le potentiel et le pouvoir d'agir des jeunes. Lorsque Massumi (1995) explique que nous sommes tout autant affectés par un événement que par l'image de cet événement qui persiste en nous, il souligne à quel point nos virtualités influencent notre potentiel et donc nos futurités. Un événement heureux ou traumatisant génère en nous des images, des images qui persistent. Ces images se dédoublent, les affections qu'elles engendrent se transforment à leur tour en images des émotions qu'elles suscitent et qui persistent en nous, nous affectant continuellement.

Affections des images du corps

Les photographies identitaires sur les réseaux sociaux sont souvent des manifestations des virtualités des jeunes. Elles mettent en images les corps virtuels affectant de l'adolescent, ces états. Chaque image marque les changements, les variations de l'état du corps dans un processus continu du devenir. Nous pouvons ici nous poser la question suivante : quel est l'événement qui est dédoublé par l'image numérique lorsqu'un adolescent produit un égoportrait. C'est évidemment le moment du regard sur lui-même qui est concrétisé, c'est une tentative d'actualisation du potentiel où l'adolescent cherche à concrétiser une idéalité de lui-même, une manière de se voir lui-même, une manière de mettre en image une intensité. En faisant cela, ils sont en même temps à la recherche des affections positives de leur auditoire et des affections positives de leur propre corps en réponse à cette virtualité qui émane d'eux et qui prend un corps concret extérieur qui revient les affecter.

Différentes situations présentées par les participants lors des entrevues de recherche illustrent ce phénomène. Deux participants en particulier ont évoqué dans leur propos à ce sujet comment de tels phénomènes (concernant les autoreprésentations sur les médias sociaux) influencent surtout leur estime personnelle. Les deux exemples que nous présentons ici confirment que c'est effectivement pour nourrir leur potentiel que plusieurs utilisateurs comme eux sont actifs sur de telles plateformes. La participante no. 3 explique comment les images perçues influencent le regard sur soi et influence aussi la production de l'image de soi.

Mais les gens utilisent trop ça pour s'oublier, pour se cacher derrière l'ordinateur, et derrière un personnage, je trouve ça vraiment désolant. Je trouve que ça affecte le

monde parce qu'ils ne s'acceptent pas comme ils sont. À force de toujours voir défiler des petites jambes minces, des petits ventres plats, à un moment donné, tu le trouves gros, ton ventre, tu te demandes si le tien est normal. Tu vois des filles à la mode, tu te demandes si toi, tu es à la mode, parce que tu vois ça aussi à longueur de journée. C'est dur aussi sur ces plateformes-là de ne pas voir ça. Tu pourrais dire que tu vas juste suivre le monde que tu connais, mais c'est difficile, parce que tu vas toujours voir apparaître des images qui vont influencer ton propre regard sur toi-même. [...] Il y en a qui publie de vraies photos d'eux, mais, dès que tu commences à te laisser aller dans la vague, dans la frénésie, tu te laisses trop aller, tu te perds, tu regardes ta photo et tu te demandes si c'est vraiment toi. C'est juste une image que tu donnes aux gens, non seulement ils peuvent être quand ils vont te voir dans la vraie vie, mais toi aussi. [...] Ça joue aussi sur l'estime de soi, tout ça, si t'as pas vraiment une forte estime de toi, et que tu vas t'inscrire sur Instagram, ce n'est peut-être pas le bon moyen. Il faudrait peut-être que tu te bâtisses une bonne estime de toi, avant, et, après ça, tu vas pouvoir aller t'inscrire, parce que tu peux voir des affaires qui vont complètement faire que tu vas te remettre en question.

Sa réponse démontre comment l'auditoire a tendance à s'élargir vers des personnalités abstraites. Elle fait ici référence à des vedettes et à des mannequins qui se sont ajoutés à son réseau qui était à l'origine constitué de gens qu'elle connaissait personnellement. En conclusion, elle souligne que les utilisateurs doivent avoir conscience de leur valeur avant de commencer à participer à de telles activités, car elle explique qu'on s'y perd facilement. Les affections vécues dans le contexte des réseaux sociaux résonneront bien évidemment dans l'ensemble des sphères d'un corps. L'estime de soi, que nous associons ici à la potentialité du corps est augmenté ou réduite par la production d'une image de soi qui a pour finalité de généré des retours au sein d'un public virtuel.

Le participant no. 8 décrit un phénomène évoqué par d'autres participants et qui est aussi présenté dans la réponse de la participante no. 3; celui où l'image construite se manifeste dans la réalité. Une telle situation entrainerait des effets néfastes sur le développement de l'estime de soi d'un individu, car celle-ci serait tributaire d'une virtualité, d'une virtualité produite dans un processus de recherche d'affections positives.

Participant no. 8 : Ce n'est pas normal que tu arrives devant quelqu'un qui t'a insulté physiquement, que tu lui répliques : « Eh bien, moi, sur ma photo, j'ai reçu plus de *likes* que toi ! », ce n'est pas normal ça. Ça veut dire que quelque part, tu essaies d'aller chercher des *likes* et des commentaires pour augmenter ton estime de toi. Je vois souvent sur Facebook, des filles adolescentes qui postent, parce que c'est la période où elles sont le plus complexées, et elles essaient de cette façon-là

d'augmenter leur estime de soi, ça arrive aussi avec les gars.

Intervieweur : Qu'est-ce que ça change dans la réalité ?

Participant no. 8 : Dans la réalité, lorsque le niveau d'estime de soi est trop élevé, tu finis par te prendre trop la tête avec ça, et ça fait en sorte que tu te crées presque un personnage, tu as de la misère à faire ressortir le bon côté de toi-même, tu laisses juste ressortir le personnage que tu as sur Facebook mais, dans la vraie vie, ce n'est pas ce que tu es réellement.

Comme sa réponse le suggère, certains corps virtuels tendent à se manifester très concrètement. Les signes de validation que sont les mentions « j'aime » deviennent une forme de capital social même en dehors du réseau lui-même. Ce capital agit sur le sentiment de pouvoir d'agir des utilisateurs comme une confirmation de leur valeur, une confirmation à leurs propres yeux et une confirmation aux yeux des autres. Dans un tel contexte, l'utilisateur perd de vue les finalités de sa présence au sein de ces réseaux. La poursuite des affects positifs devient une fin en elle-même et l'utilisateur développe une forme de dépendance à leur endroit. Comme dans le cadre de notre interprétation du point de vue de la complexité, l'ignorance de ses propres déterminismes et des finalités de l'ensemble provoque un renfermement, une isolation de l'unité par rapport à son ensemble et l'individu poursuit alors inlassablement des objets en contradiction, ou qui nuisent à la persistance de son être. Comme dans l'exemple de Laborit (1970) où l'homme doit conscientiser sa finalité et le rôle de celle-ci dans la finalité de l'ensemble duquel il fait partie afin de s'extraire des dynamiques où il est victime des circonstances de son environnement, l'individu doit ici être connaissant des rapports qui favorisent son état afin de pouvoir s'auto affecter, afin de conscientiser son essence.

En se positionnant près de leur pratique personnelle des médias sociaux et en l'interrogeant, le projet contribue à l'établissement d'une distance critique des activités d'autoreprésentation des jeunes. Rappelons que lorsqu'ils sont questionnés quant aux critères de sélection qu'ils emploient pour décrire les images qui les affectent ou pour décrire les images qu'ils choisissent de publier, l'expression « belles images » revient régulièrement. Interrogeant ensuite cette notion de beauté de l'image, on constate qu'elle véhicule un potentiel affectif. Une image belle est une image qui affecte, qui laisse une trace dans le corps du spectateur. Nous avons remarqué que le fonctionnement du réseau de classe a suivi les mêmes règles, les mêmes modalités que celles

observées dans les réseaux personnels des participants. C'est-à-dire que même si la plupart y ont pris part afin de réaliser les exigences de leurs cours d'arts plastiques, ils ont, d'une certaine manière, émulé l'utilisation qu'ils entretiennent dans un cadre personnel. Ce sont seulement deux variables importantes qui ont été modifiées : le dévoilement de l'identité et la publication de photographies de corps. C'est l'absence de ces deux paramètres qui occasionna en quelque sorte les apprentissages les plus significatifs des participants. À la place de se connecter à leurs amis ou avec des personnes envers qui ils avaient un intérêt, ils se sont connectés entre collègues. À la place de publier exclusivement des images de leur visage, ils ont été contraints de trouver d'autres sujets. Ces contraintes les ont poussés à réfléchir à leur conception de beau, donc à ce qui les affecte dans l'image et à faire presque complètement abstraction de cette notion d'audience. Certes, il existait une audience, la classe, mais tous les individus de ce groupe étaient contraints par les mêmes règles et devaient affronter les mêmes défis. Si la plupart des participants ne se permettaient pas de déroger de l'approche de production visuelle qu'ils ont établie dans leur réseau. Le contexte du projet fut l'opportunité d'explorer plus en profondeur leur conception du beau quant à l'objet représenté et quant à la forme employée. La recherche leur a ouvert un canal alternatif d'expression de leurs futurités. Un canal où leurs virtualités étaient libres de résonner en eux-mêmes sans la crainte que surviennent des affections négatives.

L'objectif dans l'espace virtuel des médias sociaux devient le même qu'en classe sur le terrain, il faut permettre aux élèves d'avoir un maximum d'occasions d'accumulation d'affects positifs. Si la vue d'une image d'un corps quelconque affecte l'état d'une élève pour le mener vers un sentiment de tristesse, il y a en elle une induration de puissance, elle ne veut plus persister en tant qu'être ou en tant qu'image d'un corps. Cet affect triste se dédouble et se multiplie lorsque cette élève est confrontée à sa propre image, image qu'elle ne parvient pas à rendre comme l'idéalité qui, croit-elle, conviendrait aux attentes de l'auditoire imaginé et lui procurerait des affections joyeuses. Elle ne parvient pas à atteindre cette belle image ou cette image de la beauté et son sujet photographique est son propre corps.

Le projet permet l'accumulation d'affects positifs en développant le beau dans d'autres sujets, dans des sujets photographiques en lien avec l'environnement. Les participants ont appris à identifier le beau « dans toute chose » comme les réponses des entretiens le suggèrent. Ici, et

comme dans les pratiques autoreprésentatives, le beau est le potentiel d'un corps. Lorsque les élèves parviennent à l'identifier (dans l'expérience d'un lieu) et à le rendre (par la pratique photographique), ils le partagent et les interactions qui s'ensuivent ont les mêmes effets que dans le contexte de leur pratique personnelle sauf qu'ils ne dépendent pas de la validation de leurs pairs comme c'est le cas avec l'auditoire qui pose des attentes. Dans un tel contexte, les participants sont en contact avec une idée essence, une idée pure, celle de la beauté, qui va au-delà de l'image elle-même ou du sujet représenté. Cette idée pure de la beauté émerge d'eux-mêmes, de leur regard sur la chose. C'est un état, une disposition consciente des rapports favorables ou défavorables. Cet état est autosuffisant, c'est une auto affection. Les propos du participant no. 16 démontrent comment la participation au projet fut pour lui, une occasion d'entretenir autrement son estime personnelle.

Quand je prends une photo pour publier sur mon compte, ce n'est pas vraiment pour que ce soit de l'art, c'est juste pour prendre une photo, ce ne sont pas les mêmes objectifs qui sont visés. Si je publie une photo sur Facebook ou sur Instagram sur mon compte personnel, le but visé c'est d'avoir le plus possible de mention *J'aime*, le plus possible de reconnaissance des autres utilisateurs. Quand je prenais une photo pour publier pour le projet, mon objectif était plus personnel. Si les autres aimaient, c'était tant mieux, mais je la publiais surtout parce que je trouvais ça intéressant, parce qu'elle rencontrait les critères demandés et que ça me représentait artistiquement, que c'était mon style.

[...]

Quand tu prends une photo, c'est toi qui prends la décision, c'est ta vision à toi qui te pousse à prendre cette photo. Ensuite, quand tu réalises que tu as eu raison, que ta photo est très réussie, alors ton estime de toi augmente, et tu apprends à te faire encore plus confiance, à écouter ton instinct.

Le beau (le potentiel), peut ainsi s'exprimer à travers un autre canal que celui de l'apparence du corps. Il s'exprime par l'expérience et la vision du monde. Dans ce cas-ci le destinataire n'est plus uniquement l'auditoire, mais aussi l'auteur lui-même. Le participant no. 16 explique que le fait de pouvoir identifier le beau et le rendre en image photographique affecte positivement son estime personnelle. Ainsi, entretenir une telle démarche, une démarche photographique où un auteur réfléchit à lui-même par le biais de ses explorations de l'environnement l'affecterait lorsqu'il trouve et rend la beauté. Une telle expérience augmenterait son pouvoir d'agir, son désir de

perdurer en tant qu'être. Dans un tel processus, son corps s'actualise par ses propres virtualités, ses futurités possibles sont nombreuses et à portée de main, le corps est expansif.

L'essence par l'image

Cette connexion entre la finalité d'un corps et une idée pure contribue à l'augmentation du potentiel, au renforcement du pouvoir d'agir. Le cas particulier du participant no. 1 l'illustre clairement. Ce participant qui ne démontrait pas de prédispositions artistiques et qui était décrit comme un élève difficile (au niveau de la gestion de la classe) par l'enseignant collaborateur a développé une pratique artistique surprenante en regard de ses activités personnelles. Publiant principalement au niveau personnel des égoportraits et des images de son corps démontrant ses progrès de musculation, il a joué le jeu du projet en respectant les contraintes et a développé, à l'instar de ses collègues, une vision singulière sur l'espace dans laquelle s'exprimait le beau. Mais ce qui est particulièrement intéressant avec lui, c'est que son expérience exemplifie ce que Deleuze (1970) appelle le troisième individu, concept relié à l'idée-essence de Spinoza (1677/1993). Ce participant a démontré comment le fait d'évoluer dans un espace en lien étroit avec ses intérêts augmente sa puissance d'agir, car il serait d'une certaine manière en rapport direct avec son essence, avec les éléments qui favorisent la constitution de ses rapports internes et sa totalité. Pour résumer plus simplement, ce participant observe le beau, il est en contact avec cette idée pure, lorsqu'il se réalise dans le gymnase, lorsqu'il actualise littéralement son potentiel, lorsque ces virtualités s'expriment en manifestations concrètes. Tout cela survient lorsqu'il s'entraîne et comme il le dit ici, c'est là qu'il se sent inspiré, c'est là qu'il est positivement disposé.

Je passe quand même beaucoup de temps là-bas, c'est là que je me sens créatif. Parfois, je fais juste lever la tête, et je vois une image qui pourrait bien sortir sur Instagram, et je la prends en photo. Il y a aussi la nature, la rue, c'est mon environnement, le chemin que je fais tous les jours. Avant ce projet-là, je ne portais pas vraiment attention à ça, mais en ayant la restriction, si on peut dire, de prendre des photos et de les publier, ça m'a permis de plus porter attention à ce que je voyais sur ma route.

Les photographies qu'il a publiées donnent à voir comment il a vécu une telle expérience d'auto affection (Figure 5.7, 5.8 et 5.9). Il traduit en image l'intensité qu'il ressent à la salle d'entraînement. Cette virtualité est concrétisée dans la photographie qu'il produit, qu'il partage et qu'il consomme. Celle-ci se dédouble et redevient un corps idée affectant qui contribue à

l'augmentation de son sentiment de puissance d'agir. Il s'agit d'une sorte de point de départ à partir duquel il aborde d'autres phénomènes. Ce point de départ lui est favorable, car il est en lien avec son essence. Comme il explique aussi, c'est le projet qui l'a poussé à développer cette démarche, démarche qu'il a aussi transposée hors de ses espaces de prédilection et dans ses déplacements quotidiens. Le potentiel de ce participant est augmenté lorsqu'il se retrouve au gymnase à s'entraîner. Il est inspiré et se sent créatif, ses possibilités se multiplient. Comme si c'était une sorte de compétence, il revisite cette approche dans d'autres contextes et c'est la totalité de ses rapports aux potentiels des corps qu'il rencontre qui en est transformée, qui est augmentée.

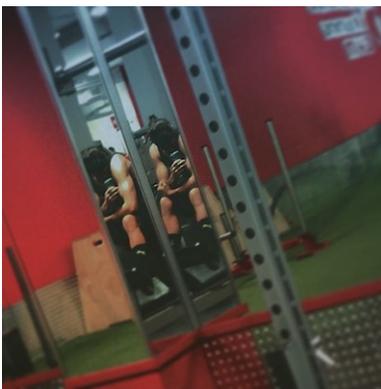


Figure 5.7. Publication du participant no.1 sur l'entraînement

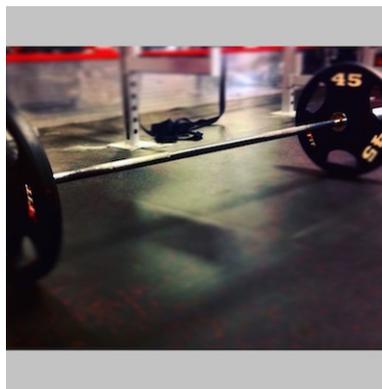


Figure 5.8. Publication du participant no.1 sur l'entraînement

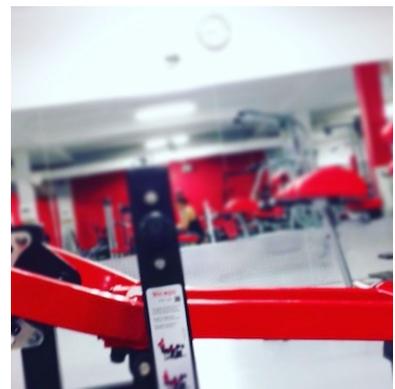


Figure 5.9. Publication du participant no.1 sur l'entraînement

Contrairement à un élève qui ignore ses intérêts et qui ne dispose que peu d'opportunité de s'accroître à travers leur réalisation, le participant no.1 est avantagé par une posture où il aborde le monde de la certitude de ses intérêts et de ses motivations qui le propulsent vers une trajectoire des possibles. La démarche photographique artistique aura été pour lui une occasion de dédoubler les affects positifs liés à son expérience de l'entraînement.

Perspective avec l'étude des affects en éducation artistique

Plus rares sont les auteurs du domaine de l'éducation artistique qui ont abordé la question de l'affect dans leur travail. On en retrouve toutefois plusieurs qui ont relié la philosophie du duo de Gilles Deleuze et Félix Guattari aux questions et objectifs généraux de la discipline de l'enseignement des arts. C'est le cas entre autres des Canadiens Jan Jagodzinski (2017) et Jason Wallin (2010) qui ont piloté dans les dernières années des ouvrages portant sur la philosophie de

l'éducation artistique du point de vue des thèses des deux philosophes français. On retrouve aussi entre autres les États-Uniens Charles Garoian (2014) et Christopher Schulte (2018) qui ont abordé en profondeur les impacts de cette philosophie sur la création artistique et sur les méthodes de recherche en éducation artistique. Étant donné que ces travaux portent sur les écrits de Deleuze et Guattari et qu'ils ne concernent pas spécifiquement la théorie des affects, nous ne nous y référerons pas dans le cadre du présent travail. Cette section du chapitre portera plutôt son attention sur le travail de la chercheuse australienne Anna Hickey-Moody (2013a, 2013b) qui présente une approche parente à la nôtre et avec qui nous pouvons observer des parallèles. J'évoquerai aussi le travail de Megan Watkins (2006, 2010), cette autre chercheuse australienne à laquelle je me suis référé plus tôt.

Pédagogie affective et citoyenneté esthétique d'Hickey Moody

Hickey-Moody s'intéresse comme nous à la théorie des affects dans le cadre de recherches qualitatives axées sur les pratiques de terrain en éducation artistique. Elle a développé le concept de pédagogie affective qui conçoit les formes d'esthétiques « comme des modes d'apprentissage qui représentent des moyens alternatifs de cohésion sociale et de construction de communautés ⁴⁰» (traduction libre). S'intéressant particulièrement aux programmes d'enseignement des arts en danse pour les jeunes, elle explique que leur rôle est de créer des formes de pédagogies culturelles desquelles émergent des communautés de pratique et ce qu'elle appelle des « petits publics ⁴¹» (traduction libre) qui n'existeraient pas sans eux. Son travail observe les liens entre la culture populaire et la formation identitaire des jeunes dans le cadre de leur production artistique en milieu scolaire ou en milieu communautaire. Selon elle, le fait d'entreprendre une démarche artistique dans le cadre de ce type d'organisation où des formes de pédagogies populaires et publiques sont créées accentue l'impact du processus de création artistique pour les jeunes en stimulant des apprentissages qui s'effectuent à travers leurs affects, à travers les connexions entre les sens, les lieux et les images de leur art, car idées et messages sont bâtis sur ces sensations.

As an alternative for thinking about the kinds of learning that happen in art, affect expresses the preconscious affiliations, alliances, and kinds of subjective change

40 " the idea that aesthetics are modes of learning and can be means of building alternative forms of community." Hickey Moody, 2013a, p. 3.

41 " Youth arts are also public pedagogies: they make citizen states that I call " little publics ", and teach specific ideas about young people to these audiences. " Hickey Moody, 2013a, p. 12.

that articulate in a young person's feeling or experience of belonging or isolation generated through a work of art (2013a, p.14).

Cette conception de l'affect dans le contexte du travail artistique d'un élève en milieu d'apprentissage cadre avec la nôtre au sens où le travail artistique se veut être comme une chambre de réverbération des sensations qui affectent le corps des sujets, il marque les mouvements de variation continue de son potentiel et de son pouvoir d'agir.

Lorsque Hickey Moody (2013a) élabore sur le concept de pédagogie affective, elle explique qu'il s'agit d'un modèle qui permet de réunir ou de réassembler les subjectivités à travers l'art dans le but de créer des communautés. Cette posture est étroitement liée aux thèses de Grossberg (1997) au sujet de l'éducation artistique. Elle le cite lorsqu'elle affirme que les préférences et les manifestations de la culture sont des formes de pédagogies affectives mobilisées par les jeunes dans le but de créer de nouvelles possibilités sociales et politiques. En ce sens, l'éducation artistique a pour but principal d'investir les jeunes d'un pouvoir d'action par lequel ils pourront s'imaginer des mondes, par lequel ils pourront articuler des futurs possibles (Grossberg, 1997, tel que cité par Hickey Moody, 2013a). Hickey Moody (2013a) se réfère à Deleuze pour expliquer que la créativité est un processus d'amplification de l'unicité. L'art permettrait donc fondamentalement l'expression de la différence, de l'unicité et de l'individualité. L'affect est la modulation sur laquelle la dynamique de l'art est basée. De ce point de vue, il est important de distinguer les manifestations de l'art des manifestations du cliché. Lorsqu'un cliché est véhiculé, il ne s'agit pas d'art, il s'agit plutôt de la répétition et de la reproduction d'un motif. Nous sommes en présence d'une véritable manifestation artistique lorsqu'une nouvelle sensibilité est exprimée, lorsqu'on l'on retrouve un nouveau « je », un « je ressens ». Une manifestation artistique reconfigure le rapport au monde, elle crée un cadre de lecture et de compréhension du monde dans lequel est comprise une nouvelle multitude de futurités. Rappelons que c'est lorsque les manifestations artistiques de la pédagogie affective s'expriment que de nouvelles socialités sont créées simultanément aux identités et aux regroupements. À ce sujet Hickey-Moody (2013a) formule le concept de citoyenneté esthétique. Lorsque les jeunes parviennent à des consensus artistiques, à des consensus esthétiques plutôt, ils créent entre eux de nouvelles dialogiques relationnelles. Ces nouveaux espaces leur permettent de revisiter leur compréhension d'eux-mêmes et de la communauté à laquelle ils font partie.

Cohérence des résultats et contribution spécifique à l'enseignement des arts visuels

L'interprétation des résultats de ce travail du point de vue de la théorie des affects est cohérente avec le discours de Hickey-Moody (2013a). Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, les jeunes distinguent clairement les pratiques qu'ils entretiennent sur les médias sociaux. Le projet fut pour eux l'occasion de développer une approche artistique dans laquelle se manifestait justement le « je ressens » de Deleuze, cette forme d'esthétique propre qui leur permettait de s'établir en tant qu'individus et qui leur permettait de jeter les bases de leur rapport au regroupement. Leurs réponses au sujet d'une approche « artistique » de la photographie cadrent avec le processus artistique décrit dans le travail d'Hickey-Moody. Le développement d'une démarche artistique signifie le développement et la réalisation d'une esthétique originale qui fait état de leur sensation de l'expérience. Il s'agit d'un processus complexe qui exprime l'unicité de leur point de vue. La production normée d'égoportraits correspondrait au contraire à l'expression d'un cliché, à la reproduction d'un motif préexistant qui ne comporterait pas les attributs de l'authenticité de la manifestation artistique (différente dans sa production).

Comme chez Hickey-Moody (2013a), mes thèses au sujet de l'affect des apprenants voient les manifestations artistiques comme des matérialités de leurs affections qui, lorsque produites et partagées, contribuent à la fois à l'expression constructive de leur identité et à la création d'une communauté à l'intérieur même du contexte scolaire. Dans le contexte d'une classe d'art, de « petits publics » se créent autour de sensibilités esthétiques particulières. Une forme de citoyenneté avec ses codes et son étiquette émerge ensuite de ces regroupements.

Little publics operate as communities grounded in aesthetic sensibilities rather than institutionalized forms of social organization. Such citizenship has a material dimension constituted in the products of youth cultural practices, or affects of youth. These affects are the materiality of art texts and the physical experiences of person-in-relation to community; namely, the ground on which citizenship is built (Hickey Moody, 2013a, p. 145).

C'est comme si ces manifestations particulières et non formellement sollicitées étaient nécessaires à la constitution d'un regroupement d'élèves autour d'un objet de réflexion commun. C'est par le biais de l'esthétique, de leurs sensibilités visuelles, que ce dialogue a pu s'établir entre eux. Nous avons observé ce phénomène dans le fait que ces formes d'expression identitaire et

communautaire alternatives (au modèle scolaire et au modèle des médias sociaux) ont investi les élèves d'un pouvoir d'agir du point de vue de leur individualité et de leur relation au groupe. Comme chez Hickey-Moody, c'est le cadre pédagogique particulier qui a permis le développement et la croissance d'un tel phénomène parmi les participants. En ce sens, nous pouvons affirmer ici que certaines stratégies observées dans le cadre de nos interventions sont en cohérence avec ce que la chercheuse australienne nomme la pédagogie affective.

Une telle approche de l'enseignement de l'art rayonne bien au-delà du strict domaine des beaux arts en concernant les pratiques culturelles des jeunes sur les médias sociaux. En engendrant de nouvelles formes de sociabilités par le biais de l'esthétique, ce que Hickey-Moody appelle la pédagogie affective permet aux élèves d'exprimer des modèles alternatifs de leur identité et de leur communauté, des modèles qui mettent au défi les statuts imposés par les cadres normatifs de ces contextes. En disposant d'un tel espace d'expression qui engendre à son tour des publics, les élèves sont en mesure de créer des représentations qui renforcent leur potentiel individuel et collectif.

Les résultats du présent travail viennent confirmer les conclusions de Hickey-Moody au sujet de l'impact des approches en enseignement des arts sur la formation identitaire des jeunes et sur les communautés d'apprentissage. Les pratiques artistiques des jeunes qui se développent dans le cadre scolaire de programmes d'éducation artistique contribuent en effet à la production de nouvelles images identitaires individuelles et contribuent à la création de communautés dont les bases s'établissent dans l'esthétique et le langage visuel. En encourageant des pratiques de création qui se réfèrent à la culture des jeunes et qui leur permet d'exprimer les tensions des rapports aux institutions dans lesquelles ils s'inscrivent, des représentations individuelles et collectives alternatives sont produites et profitent à l'augmentation de leur potentiel respectif. Les résultats présentés dans cette dissertation apportent aussi une contribution importante au domaine de l'éducation artistique en s'attardant spécifiquement aux manifestations de la création artistique des jeunes dans le contexte des réseaux sociaux mobiles basés sur l'image. Si le travail de Hickey-Moody porte sur la pédagogie des institutions d'enseignement d'art de manière générale et plus particulièrement sur la discipline de la danse, la présente recherche apporte une contribution à la discipline de l'enseignement des arts visuels et médiatiques et des pratiques culturelles des

jeunes basées sur l'image.

D'une certaine manière, nous précisons ici les thèses de Hickey-Moody en nous penchant de plus près sur les communications visuelles dans l'espace hybride entre le contexte scolaire et un environnement en réseau social virtuel populaire dans la culture des jeunes. Notre réflexion se penche sur les mêmes phénomènes abordés par Hickey-Moody, soit celui de la construction identitaire et celui de la création de communautés en milieu scolaire, toutefois, nous considérons ici dans notre réflexion un élément fondamental de la création d'une image identitaire, soit l'autoreprésentation visuelle dans les médias sociaux. En observant comment ces deux contextes distincts se croisent, nous avons été en mesure d'identifier à quel niveau les approches pédagogiques influencent les pratiques visuelles informelles des jeunes et vice-versa. Comme le discours politique de la chercheuse sur les institutions sociales et scolaires qui génèrent une image des jeunes, nous avons été en mesure d'identifier le cadre normatif et les structures de pouvoir induites par le contexte particulier des réseaux sociaux. Nous avons pu observer ici aussi que le fait d'entraîner l'émergence d'une citoyenneté esthétique dans le cadre d'une pédagogie affective, pour reprendre les termes d'Hickey-Moody, permettait aux jeunes de produire des modèles de représentations alternatifs, des modèles mettant au défi ceux imposés par le cadre des médias sociaux et de l'école. L'expression et la création d'une communauté d'apprentissage autour de ces modèles à représenter en elle-même une occasion de réfléchir aux normes imposées par ces contextes et à leurs propres trajectoires au-delà de ces environnements. Comme les propos de plusieurs participants le soulignent, c'est lorsque ces derniers ont produit « un art véritable » un art du « je ressens » dans le temps, l'espace ou la sensation, qu'une esthétique particulière émergeait. Le processus derrière la production de cette esthétique était une occasion de prise de recul sur les pratiques normées, ou stéréotypées, que beaucoup se sentaient contraints d'observer dans ce contexte. Les objectifs curriculaires que nous avons déployés dans les interventions de cette étude sont ainsi les mêmes que ceux déployés dans le contexte des travaux d'Hickey-Moody, soit de soutenir l'émancipation des apprenants dans le but que ces derniers prennent du recul sur les systèmes dans lesquels ils s'inscrivent et que ce recul soit l'occasion de créer des représentations originales d'eux-mêmes et de leur communauté.

Les instanciations corporelles de la reconnaissance de Watkins

Les travaux d'une autre chercheuse australienne peuvent être mentionnés dans cette section, les travaux de Megan Watkins (2006, 2010) sur les pratiques en enseignement des littératies du point de vue de la théorie des affects. Comme nous, cette chercheuse s'est surtout intéressée aux dynamiques d'affections entre les corps dans le contexte de classe où elle formule une thèse sur la corrélation entre le désir d'apprendre des élèves et le désir d'enseigner de l'enseignant. Selon elle, la relation pédagogique se base sur le principe de reconnaissance mutuelle (Watkins, 2010). C'est à dire qu'a le goût d'apprendre un élève qui est en présence d'un enseignant qui a le goût d'enseigner et qu'a le goût d'enseigner un enseignant qui est en présence d'élèves qui ont le goût d'apprendre. Chaque intervention (formelle ou informelle) de l'enseignant en classe au même titre que chaque manifestation des élèves est, de ce point de vue, une « instantiation corporelle de reconnaissance ⁴²» (traduction libre) qui s'accumule dans les corps en laissant des traces positives sur leur affect. Il importe donc, selon elle, de développer des pratiques pédagogiques qui ont pour objectif premier l'intensification positive de l'affect apprenant, ce qui participerait à l'augmentation et de leur motivation et de leur sentiment d'engagement au sein de la communauté de classe. Appliquant ce concept au contexte d'une classe de littératie, elle observe qu'une telle dynamique augmente aussi la capacité cognitive des sujets. En élaborant au sujet de cette dynamique, Watkins insiste sur le fait que l'enseignant y joue un rôle central et que le fait qu'il dirige sa classe ne représente en rien une forme d'oppression. Elle explique que plusieurs modèles de pédagogie critique qui argumentent pour un modèle centré exclusivement sur l'élève font fausse route en minimisant le pouvoir d'influence de l'enseignant. De ce point de vue, les enseignements sont des forces productrices de potentiel et le contexte de classe doit être considéré comme un espace des possibles.

Cohérence des résultats et contribution spécifique à l'enseignement des arts visuels

Comme dans le cas du parallèle avec les travaux d'Hickey Moody (2013a), les résultats de la présente recherche viennent confirmer les thèses de Watkins (2010) et viennent enrichir et préciser leur contribution en observant des manifestations concrètes de ce phénomène sur le terrain dans le contexte des communications visuelles en réseau. Nous pouvons encore une fois ici, opérer un transfert et observer comment l'échange d'images sur différents objets offre des

42 " Affects, as such, are the corporeal instantiation of recognition, the sensations one may feel in being recognized, which accumulate over time, fostering a sense of self worth." Watkins, 2010, p. 273.

occasions d'instanciation de reconnaissance mutuelle entre élèves et enseignants. En invitant les élèves à élaborer leur propre discours visuel sur des objets de réflexion communs et en valorisant les trajectoires individuelles et collectives ainsi que les initiatives prises dans le cadre du travail, c'est un travail d'acquiescement et de reconnaissance. En attestant ainsi la contribution des élèves et en basant les enseignements sur les objets sur lesquels portent leurs travaux, on admet en quelque sorte l'expression de modèles alternatifs et on contribue à la construction des modalités d'une nouvelle forme de communauté.

Dans le contexte particulier de l'éducation artistique, on retrouve aussi la question de la tension entre l'identité professionnelle de l'enseignant et son parcours comme artiste. Même si un tel propos s'écarte quelque peu de notre sujet. Il est pertinent de souligner comment, à l'intérieur de cette dynamique de reconnaissance mutuelle, un tel espace donne aussi à l'enseignant l'occasion d'alterner dans ses rôles et de prendre celui de l'artiste comme ce fut le cas dans le cadre cette étude (voir Figure 6.1). En effet, on remarque que dans le cadre du travail sur le terrain, la démarche de participation de l'enseignant collaborateur fut très similaire à celle des élèves et que sa production visuelle fut l'occasion de quitter les modalités de son rôle d'enseignant pour faire place, comme les autres, à sa propre recherche esthétique.





Figure 6.1 Série de 6 images publiées par l'enseignant collaborateur à la suite de la sortie.

Conclusion : les affections de la photographie connectée

La section du chapitre sur l'interprétation des résultats qui aborde les liens entre les données de l'étude et la théorie des affects démontrent comment l'intégration des médias sociaux dans un contexte scolaire formel contribue à la création d'un espace où les élèves peuvent actualiser leur potentiel et où ils peuvent exprimer leurs virtualités. L'expression de ces virtualités porte sur leurs intérêts et sur le potentiel des élèves à atteindre les objectifs que ces virtualités induisent. En disposant d'un tel espace et en participant à des échanges où l'expression de ses intérêts est encouragée, le potentiel est reconnu et le sentiment du pouvoir d'action est augmenté. Nous relierons cette théorisation du phénomène à deux données importantes mentionnées par les participants quant à ce qu'ils jugent nécessaire d'apprendre et que l'école devrait aborder plus sérieusement, c'est à dire, l'apprentissage ou le développement de leurs intérêts particuliers et le renforcement de leur estime personnelle.

Pour reprendre les termes de Watkins (2010), l'école doit fournir à l'élève des occasions d'actualiser son potentiel et pour se faire, elle doit augmenter les occasions d'affections positives de l'élève. Qu'il s'agisse des méthodes d'enseignement, de la structure des programmes, de l'évaluation ou des modalités de communications, l'élève doit être affecté positivement afin que grandisse sa propre volonté de s'accroître en tant qu'élève, c'est-à-dire d'apprendre et de cheminer dans le parcours scolaire.

Les médias sociaux mobiles basés sur l'image représentent un moyen approprié pour soutenir et encourager le potentiel étudiant, car ces plateformes entretiennent des régimes d'expression de

l'individualité et de l'identité et contribuent à la création de communautés. En négociant avec ces espaces sociaux dans le contexte scolaire, on profite de certains de leur bénéfice tout en encourageant une prise de distance critique des jeunes à leur endroit. L'éducation artistique représente un point de départ pertinent pour aborder les questions de l'esthétique et de la représentation du corps qui constituent des éléments importants du déploiement d'une image de soi en ligne. Les données présentées dans cette étude illustrent le besoin de développer des compétences en littératies médiatiques qui tiennent compte de l'impact des communications visuelles dans les médias sociaux mobiles sur les affects des actants de l'éducation.

CONCLUSION

Retour sur les questions de la recherche

Cette recherche s'est interrogée sur les impacts des processus de production et de partage d'images autoreprésentatives des adolescents dans les réseaux sociaux mobiles sur la construction identitaire et sur leur engagement social. Nous nous sommes intéressés à ce phénomène dans le but de développer une approche pédagogique en art visuel faisant usage des technologies mobiles et des réseaux sociaux populaires auprès des jeunes. En réalisant une recherche qualitative interventionniste dans laquelle un enseignant et les élèves de sa classe sont considérés comme des collaborateurs, nous avons conçu et implanté lors de deux phases distinctes sur le terrain un programme d'activités d'apprentissage abordant les thèmes de l'identité et du parcours social et scolaire. La réalisation de ces travaux, de même que l'adaptation itérative du matériel et des interventions pédagogiques sur le terrain nous ont permis de formuler des thèses sur 1) les processus d'apprentissage et d'enseignement en arts visuels en contexte formel où les régimes de communications de la culture numérique des médias sociaux mobiles des jeunes sont pris en compte, 2) la complexité du savoir et des dynamiques d'enseignement et d'apprentissage dans les espaces hybrides où convergent contexte scolaire et médias sociaux, 3) le rôle de l'affect des corps dans un environnement éducatif médiatisé par la photographie connectée.

Ayant présenté les données et les résultats de manière systématique dans le chapitre 4, nous avons effectué une interprétation des résultats en trois sections dans le chapitre 5. La première section a concerné la mobilité des savoirs, des apprenants et des contextes des environnements de communications contemporains. La deuxième a théorisé sur les concepts de savoir, d'apprentissage et d'apprenant du point de vue de la complexité. La troisième a théorisé au sujet des processus d'affection qui influencent le comportement et les trajectoires des apprenants dans le contexte scolaire et dans le contexte des médias sociaux. Les prochains paragraphes de conclusion procèdent à un dernier résumé des résultats de cette recherche en les reliant aux enjeux pragmatiques du chapitre de la problématique. Rappelons que cette recherche design en éducation (RDE) s'est proposé de contribuer à la pratique en éducation artistique en produisant et en testant une innovation pédagogique de laquelle est issu du matériel didactique, ainsi que des recommandations curriculaires. Le cadre méthodologique propose aussi d'apporter une

contribution théorique qui se déploie dans la forme de conceptualisation du nouvel environnement éducatif constitué par l'intégration des technologies mobiles et des médias sociaux au milieu scolaire formel. Si nous avons élaboré en profondeur dans le chapitre 5 au niveau de ces conceptions, les paragraphes de conclusion suivants formulent les considérations pratiques et les principes de design qui découlent de ces résultats.

Principes de design d'un système d'apprentissage mobile basé sur l'image

Le retour sur l'interprétation des résultats portant sur l'implantation d'un curriculum délivré par le biais des médias sociaux mobiles basés sur l'image nous démontre que d'employer de tels systèmes nous amène surtout à ériger un environnement d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'outils à des fins préexistantes, car leur seule utilisation implique une restructuration de l'environnement même dans lequel ils sont utilisés. L'enseignant qui désire les mettre à profit doit donc en premier lieu conscientiser que ses interventions consisteront surtout à paramétrer un système et à organiser les conditions de son utilisation. De ce point de vue, la mise en place d'un système mobile d'apprentissage basé dans les médias sociaux est un type de tâche qui s'exécute en amont de toute forme d'intervention pédagogique, elle concerne la conception et la mise en place d'un environnement d'apprentissage. Les prochains paragraphes reviennent donc sur les variables à prendre en compte dans la conception d'un tel environnement.

Les détails techniques représentent un aspect fondamental et incontournable

Comme l'expérience de cette étude l'a démontré, le temps alloué à la gestion des ressources techniques est important et ne saurait être contourné. Toutefois, c'est l'établissement des objectifs de départ qui déterminent l'intensité des défis techniques avec lesquels un enseignant sera amené à négocier dans l'implantation de son projet. Du côté de l'étude, ce fut l'objectif de travailler avec un logiciel commercial populaire chez les jeunes qui obligea les chercheurs et l'enseignant collaborateur à gérer de nombreux éléments techniques. Le fait d'inviter les participants à utiliser leurs propres appareils en plus de procéder au prêt de plus d'une dizaine d'appareils sont des éléments qui ont complexifié la tâche de préparation technique du projet. Dans un contexte idéal, il aurait été pertinent d'entamer le projet par de courts ateliers sur chacun des aspects techniques qui ont présenté des difficultés. De cette façon, les compétences numériques appliquées des participants seraient couvertes avant la mise en place du système de communication.

Cette considération nous mène à reconnaître qu'il est favorable de simplifier l'approche au maximum si l'on n'est pas en mesure de gérer des aspects techniques nombreux. De plus, il est pertinent de consulter les élèves quant aux modalités de fonctionnement qui seraient selon eux les plus simples et les plus efficaces. Les différentes corrections apportées entre les itérations de ce projet ont bénéficié des commentaires et des suggestions des élèves. L'utilisation de plateformes gérées par l'institution scolaire peut représenter un raccourci pertinent au sujet du présent point. Le travail collaboratif avec les ressources humaines responsables des technologies représente un point profitable au même titre que la contribution des élèves.

Éthique des communications numériques

Si le fait de faire usage d'une application comme Instagram occasionna de nombreux défis techniques, les incompatibilités avec les politiques d'utilisation d'un établissement scolaire ont représenté d'autres éléments qu'il importe d'aborder dans le cadre des interactions avec les élèves. Le fait de faire usage de ces technologies leur accorde une valeur, et cette valeur induite pourrait faire ombrage aux réflexions critiques qu'il est pertinent de réaliser à leur sujet. Les observations des étapes du travail de terrain où l'enseignant collaborateur et l'auxiliaire de recherche ont justifié pourquoi l'identité devait être protégé sur un logiciel comme celui-ci ont révélé que les participants avaient peu de connaissances au sujet des conditions d'utilisation. Une fois de plus, les questions touchant la structure de l'application utilisée, ses finalités, et le pourquoi de son succès représentent des éléments qu'il importe d'aborder en amont des activités de classe. Un contexte idéal aurait disposé du temps nécessaire pour aborder ces questions ou aurait permis l'utilisation d'un logiciel compatible avec les politiques d'utilisation des technologies de l'institution. Un logiciel à code source ouvert personnalisable et émulant les fonctionnalités des plateformes populaires comme Instagram représenterait selon nous un outil idéal pour des contextes éducatifs similaires. En faisant usage des logiciels les plus répandus, on participe d'une certaine manière à l'augmentation de leur valeur au détriment du milieu scolaire qui ne dispose que de peu de ressources pour en faire un usage où les droits des élèves (en matière de protection des renseignements personnels) sont respectés. De tels projets visent à encourager un discours critique sur la fonction et le fonctionnement de ces plateformes, tandis qu'un usage qui ne questionne pas ces notions négligerait clairement la dimension éthique de l'utilisation des médias sociaux.

Considérer la prise de risques et la sécurité des apprenants

Le fait d'inviter ses élèves à prendre part à des interactions en ligne sur une plateforme en médias sociaux mobiles implique nécessairement une prise de risques allant au-delà de ceux des risques encourus normalement lors d'une journée de classe à l'école. Un tel projet implique le mouvement de l'élève dans l'espace à l'extérieur de l'école et hors des heures du programme scolaire. Nous pourrions comparer cette situation à une excursion hors des murs de l'école. Une participation sur les médias sociaux implique aussi que l'élève se dévoile en ligne par le biais de ses publications. Ces indicateurs de risque démontrent qu'une grande partie du travail de conception d'un environnement d'apprentissage de cette nature doit considérer comme une condition incontournable, la sécurité des participants. Il est ici question de la sécurité physique, mais aussi des risques que les élèves estiment. Les données de la recherche ont démontré comment modifier ces usages auprès d'un groupe d'abonnés personnels sur les médias sociaux constitue un risque que la plupart des élèves ne veulent pas prendre. Les conditions mises en place dans un projet doivent être conçues pour assurer la sécurité des participants et les protéger des risques inhérents à ces pratiques. À ce sujet, l'enseignant doit considérer les risques estimés par les élèves. Ainsi, des éléments comme le dévoilement de l'identité, la représentation du corps ou la suggestion d'objets d'apprentissage avec lesquels les étudiants ne sont pas à l'aise constituent des conditions qui contreviennent à leur sentiment de sécurité. Certains adolescents refusent de se prêter au jeu des réseaux sociaux, une situation où ils sont contraints d'y être ne constituerait pas une méthode prenant compte de leur sécurité. L'élève devrait être en mesure de participer volontairement si le projet implique l'utilisation d'un logiciel incompatible avec les politiques d'utilisation des TIC en vigueur dans l'établissement, ce qui est le cas de la plupart des logiciels les plus populaires.

Amplification des réalités sociales contextuelles

L'établissement d'un groupe de communication virtuelle au sein d'une classe ou d'une communauté scolaire a le potentiel d'amplifier les dynamiques sociales déjà en place. Un contexte favorable où les interactions sont nombreuses risque de voir survenir des interactions en ligne favorables aux apprentissages des participants tandis qu'une dynamique de classe difficile entraîne aussi le risque de voir des conflits se transporter sur le logiciel. Comme les participants l'ont souligné à plusieurs reprises dans les entrevues de recherche, les communications médiatiques tendent parfois à favoriser les comportements irrespectueux ou désobligeants. Le fait

de ne pas être face à face peut en encourager certains à exprimer leur antipathie à l'endroit d'autres individus. Le présent projet a vu le contraire survenir. C'est-à-dire que les nouveaux contacts ont été encouragés par les conditions qui avaient été mises en place. Notons toutefois que le groupe avait été choisi au préalable, car l'enseignant collaborateur connaissait les élèves depuis plusieurs années et estimait le climat de classe comme respectueux et diplomate. Une situation où l'enseignant ne serait pas très familier avec son groupe ou une situation où l'ambiance de classe verrait couvrir certains conflits, dits ou non dits, ne représentent donc pas des contextes où le fonctionnement positif du groupe est assuré. Nous avons ici évoqué le climat de classe, mais ajoutons aussi que la culture scolaire, le contexte social et culturel, la cohésion de l'équipe enseignante et de la population étudiante représentent des éléments à prendre en compte au préalable. Le transfert d'une part importante de l'autorité de l'enseignant à contrôler les interactions du groupe vers les élèves eux-mêmes constitue une transformation importante à la gestion de classe. Les capacités d'autogestion du groupe et surtout les alternatives dans le cas ou des situations conflictuelles surviendraient doivent être sérieusement évaluées.

Établir les rapports entre l'objet d'étude et l'environnement

La condition la plus importante à considérer dans le contexte de l'utilisation des technologies mobiles en contexte scolaire est celle du rapport entre l'objet d'étude et l'environnement. Comme nous l'avons établi dans le chapitre 2, l'intégration du périphérique mobile en contexte de classe n'entraîne pas les mêmes conséquences que tout autre outil numérique. Ce qu'il induit fondamentalement, c'est le mouvement de l'élève. Les apprentissages ne se déroulent donc plus en classe. La classe devient en quelque sorte un point de ralliement ponctuel où sont réitérés les objectifs du projet proposés. Intégrer le périphérique mobile à un curriculum déplace l'expérience de l'apprentissage et la situe au coeur même de l'expérience de différents environnements. Ces lieux extérieurs, qu'ils soient virtuels ou physiques, doivent être pris en considération par l'éducateur, car les données qui seront échangées dans le groupe porteront sur l'expérience dans ces lieux. La situation d'apprentissage ne s'effectue pas ici comme une expérience en contexte de laboratoire, comme une leçon dans une classe en retrait de la réalité et qui réfléchit en recul à celle-ci. L'expérience se déroule sur le terrain de manière individuelle et collective. Ce n'est plus tant l'objet produit (dans notre cas la photographie) qui incarne l'expérience d'apprentissage que le processus de production de l'élève. Les données présentées dans cette dissertation démontrent

que c'est dans l'ensemble du processus de recherche, de production et de partage photographique que se situent les apprentissages des participants. En projetant cette démarche dans leur sphère individuelle, l'expérience est concrète au sens où elle ne représente pas un dédoublement, une simulation. L'élève fait l'expérience de la pertinence des connaissances sur le champ. Il est donc question pour l'enseignant qui conçoit une situation d'apprentissage se déployant dans un tel contexte de relier ses objectifs disciplinaires à des expériences concrètes qui se déroulent hors du cadre scolaire. Le réseau mobile prend en quelque sorte la place de la classe traditionnelle comme d'un espace de réflexion sur l'expérience. La classe en elle-même devient pour sa part le contexte de l'espace de réflexion, son point de départ et sa nature (le groupe d'élève et l'enseignant réunis sur le réseau).

Considérations

À la suite des considérations ayant porté sur la dimension appliquée d'un curriculum d'enseignement des arts, les prochains paragraphes présentent des éléments théoriques à prendre en considération du point de vue de la complexité des systèmes d'apprentissage et du point de vue de l'affect des corps apprenant et enseignant. En employant le terme de considération, du latin *consideratio* pour « examen attentif », nous invitons le lecteur et l'enseignant à s'attarder à ses points particuliers s'ils envisagent de mettre en œuvre un projet cherchant à mettre à profit les mêmes ressources. Si les éléments vers lesquels nous pointons ici se sont manifestés d'une manière particulière dans le contexte local et particulier de cette étude, nous invitons le lecteur à un examen attentif à leur déploiement possible dans d'autres contextes. Encore une fois, la complexité de l'ensemble ne nous permet pas de tirer des conclusions qui découleraient d'une séquence logique linéaire vers un résultat ou un objet donné. Des aspects et des conditions à considérer nous semblent être les éléments les plus cohérents pour que s'opère un passage du particulier au général au sujet des enjeux soulevés ici.

Complexité d'un système d'apprentissage mobile

Lorsque Morin nous enjoint d'affronter les incertitudes, il fait référence à l'expansion de l'expérience d'un organisme à l'intérieur de son milieu. De ce point de vue, l'adoption d'une posture enseignante exploratoire des limites et du fonctionnement d'un nouveau territoire nous semble être une analogie appropriée. Ainsi, l'enseignant qui désire élargir la capacité de survie ou

de persistance, de l'organisme apprenant qu'est sa classe cherchera des manières de négocier avec les incertitudes et la part d'inconnu des systèmes de communication numérique. Comme les thèses de Laborit (1970) l'exemplifient, il est désormais question de développer des réflexes d'adaptation avec lesquels se développent une expérience et une connaissance du non connu. C'est en réfléchissant aux finalités des divers organismes concernés, à la condition humaine des apprenants et des structures vivantes qu'elles ont érigées (l'école, les médias sociaux). En tentant ainsi d'identifier l'essence de ces structures et d'entrevoir comment chaque organisme développe des rapports relationnels avec l'ensemble complexe duquel il fait partie, on se libère des contraintes de notre environnement et on peut quitter les dynamiques répétitives de poursuite et de fuite des éléments qui menacent ou profitent à nos rapports constitutifs. Ce qui permettra à un organisme de s'affranchir de ces limites, c'est la découverte de nouvelles associations entre des composantes de son environnement. Identifiant l'effet positif pour ses propres rapports constitutifs de ces nouvelles associations, sa compréhension et son rapport à l'environnement se complexifieront au même titre que sa propre structure interne.

En adoptant une posture où demeurent des incertitudes, on s'oppose à certaines modalités propres au milieu scolaire. Comment en effet aborder un projet où les objectifs sont indéterminés parce qu'appartenant au non connu? Nous répondrons que c'est en tentant de prendre conscience de nos propres finalités dans une activité donnée comme ce fut le cas dans cette étude. Les apprentissages générés dans le cadre de ce projet ont été possibles pour les élèves qui ont été en mesure de prendre un recul sur leur propre pratique des médias sociaux. Cette prise de recul a été possible par le biais des entrevues, mais aussi, et surtout, par l'établissement de conditions d'un environnement qui leur aura permis de sortir de leurs usages habituels pour adopter une posture exploratoire, une posture de recherche désintéressée et ludique en grande partie. En prenant conscience de ses postures instinctives sur les médias sociaux par le dédoublement de ce contexte, le participant a été en mesure d'identifier et de mettre en pratique de nouvelles associations entre ses propres trajectoires et le fonctionnement de ce contexte particulier. D'une part, il s'est affranchi d'ignorances qui le limitaient dans ce contexte, d'autre part, il a développé d'autres réflexes qui ont cours et qui peuvent être mis à profit dans ce même contexte.

Émergences et conscience collective

Lorsque l'éducateur choisit de lancer une activité sur les médias sociaux, il choisit d'une certaine

manière d'affronter les incertitudes de ce type d'environnement. Dans un tel contexte, son objectif de fond est de voir surgir des émergences. Par émergences, il est question de points de rencontre des composantes du réseau. Si les conditions et les directives qui sont mises en place occasionnent un certain niveau de participation des élèves, ce que l'enseignant cherche, c'est de voir des dynamiques d'auto-organisation s'instaurer d'elles-mêmes au sein du groupe. Encore une fois, le matériel didactique produit a pour but de générer des réponses de la part des participants, mais il poursuit surtout l'objectif d'entraîner des initiatives, des actions non sollicitées dans le groupe. Lorsque de telles actions surviennent, elles peuvent entraîner une mouvance de l'ensemble vers un objectif partagé, vers le développement d'un intérêt commun. C'est ce que nous nommons une émergence spontanée. Morin explique que des principes, des valeurs ou des idéaux humains sont en fait des émergences, car elles proviennent d'une forme de consensus au sein des regroupements. C'est ce qui est recherché lorsqu'un groupe virtuel est constitué, car c'est précisément dans ce potentiel que réside sa valeur à s'auto-organiser.

Pour revenir à des manifestations plus pragmatiques de ce phénomène, nous mentionnerons la situation où les membres d'un groupe virtuel, comme le groupe de cette étude, établissent de manière tacite des règles de fonctionnement, des intérêts et des objectifs communs. Si une telle émergence survient, l'apport enseignant n'est plus nécessaire au sens où ce ne sont plus ses suggestions et ses directives qui activent les interactions, mais que celles-ci se génèrent et s'entraînent d'elles-mêmes. Lorsqu'un tel phénomène survient, c'est le signe que l'enseignant a su organiser adéquatement les conditions de l'environnement pour que croisse une communauté d'intérêts, de la même manière que cela survient dans le cadre naturel d'Internet, mais dans une optique éducative.

Nous pourrions comparer le travail du concepteur d'un environnement d'apprentissage employant les médias sociaux mobiles basés sur l'image au travail d'un naturaliste qui cherche à reconstituer une forêt. Sa stratégie ne saurait être réduite à une séquence méthodologique donnée. Son travail s'effectue sur un site fondamentalement unique. De nombreuses circonstances contextuelles sont propres au milieu local choisi et elles auront une incidence sur les interventions qu'il choisit d'effectuer. Il procède par essai erreur en testant différentes espèces et en examinant si elles prennent racine. Ce qu'il cherche, ce n'est pas la croissance d'un seul des éléments qu'il a intégrés, c'est l'établissement d'un équilibre d'ensemble, d'un équilibre auto-éco-organisateur. Si la forêt en

tant qu'ensemble fleurit, ce seront chacune des composantes de sa constitution qui en profitera, car les finalités individuelles se seront harmonisées avec la finalité de l'ensemble.

Un groupe d'apprentissage lancé sur les médias sociaux mobile présente la même complexité qu'un organisme vivant. On lui fournit un milieu pour grandir, on le nourrit de quelques éléments de départ, mais ensuite, il croit à sa propre manière. L'enseignant est toujours présent pour le guider, pour encourager certaines tendances, mais d'une certaine manière, ce sont ses propres rapports internes qui déterminent sa structure. Comme le concept de l'écologie de l'action le suggère, une fois lancée, sa trajectoire est imprévisible et des accidents peuvent survenir à tout moment pour influencer son cours. C'est cette part d'incertitude que l'utilisation des médias sociaux en contexte scolaire invite.

Potentiel et futurités des apprenants

Un résultat probant de la mise en perspective des données amassées sur le terrain et des théories de l'affect est celui qui démontre que les virtualités des élèves doivent bénéficier d'un temps et d'un espace pour s'exprimer et que le milieu scolaire doit affecter positivement ceux qui le fréquentent. Comme nous en avons discuté dans le chapitre 2 et dans le chapitre 5, les virtualités constituent les devenirs possibles d'un corps adolescent. Ces idées, ces aspirations, ces désirs en tant qu'intensité agissent comme les forces motrices de son être. Elles déterminent son potentiel et son pouvoir d'action. Elles doivent pouvoir s'exprimer afin que le corps s'actualise. En d'autres termes, elles ne doivent pas être étouffées par les circonstances du milieu. Des échecs scolaires, de la difficulté à s'intégrer auprès d'un groupe social, un manque de reconnaissance du personnel enseignant, l'absence d'intérêt particulier représentent en fait des affections négatives qui réduisent la capacité du corps-élèves. Les affections laissent des traces dans le corps, traces qui se dédoublent pour devenir des images de l'affection négative ou positive. Le sujet les vit et les revit. Ainsi, des dynamiques exponentielles font croître ou se résorber ce qui détermine le potentiel de l'être. Cela souligne l'importance d'établir des conditions qui favoriseront l'accumulation d'affects positifs dans le corps de l'élève afin que celui-ci prenne conscience de son potentiel et que se développe en lui le *désir*, le désir de perdurer et de croître. Comme dans le cas de l'émergence complexe, l'objectif de l'espace éducatif du point de vue de l'affect est ultimement de susciter en lui le désir. Non pas le désir d'un objet quelconque, mais le désir d'accroître son potentiel.

L'école est fondamentalement le lieu du devenir. Ces résultats posent la question : qu'est-ce qui prime à l'école? Le devenir de l'être, l'augmentation de son potentiel et de sa puissance d'agir ou la transmission de connaissances? Les données présentées dans cette dissertation démontrent que les participants conscientisent les affects négatifs et positifs qu'ils vivent à l'école. Ils sont conscients de l'importance de réussir leur cheminement, mais reconnaissent aussi l'importance de développer une connaissance de leur essence afin d'être plus sur d'eux-mêmes. De tels propos nous mènent à réaliser que les élèves sont sensibles à la valeur qu'on leur accorde et à la valeur de leur contribution potentielle. La disposition des enseignants, du personnel et de l'institution plus généralement constituent aussi des corps affectants qui déterminent les potentialités d'élèves. Comme la participante no. 5, l'important pour elle est de savoir que les enseignants se soucient d'eux. Pour mettre l'emphase sur cette idée, elle emploie à ce sujet l'expression anglaise « to care ».

L'esthétique identitaire : actualiser le corps par les virtualités

Quand les participants reviennent sur ce qu'ils ont retenu de leur parcours scolaire secondaire, nous constatons que leur souvenir porte justement sur des traces d'affects qui résonnent toujours en eux. Situation personnelle heureuse ou douloureuse, rapport particulier avec un enseignant, appartenance à un groupe d'amis ou réussite dans le cadre d'un projet de développement parascolaire, les participants se remémorent les activités qui ont contribué à l'augmentation de leur potentiel, à l'actualisation de leur être par leurs virtualités. Dans le cadre du projet, ce qu'ils ont développé c'est une esthétique identitaire. À la place d'images autoreprésentatives du corps, c'est un aperçu de leur vision du monde. Plus représentatif que l'autoportrait du visage, ces images véhiculent en eux les valeurs, les préoccupations, les aspirations de leur auteur. Plus personnelles que des poses affectées pour l'oeil de l'auditoire, elles témoignent de la conception, de l'essence de l'être. Le présent projet étant situé dans le domaine des arts visuels, les participants ont exprimé leurs virtualités par le biais d'une approche artistique de la création photographique. On présume que d'autres contextes offriraient d'autres types d'opportunités d'actualisation du potentiel.

Lorsque des élèves sont positivement affectés par les éléments de leur milieu scolaire et que ce milieu encourage et reconnaissent le potentiel de ses élèves en leur offrant des espaces d'expression de leurs idées, le pouvoir d'agir en tant qu'être est multiplié. L'école devient un lieu

où le corps s'accroît et où tout un champ des possibles s'ouvre à lui. Nous ne prétendons pas que les interventions de cette recherche ont mené les participants à un tel état de béatitude, mais nous reconnaissons tout de même qu'ils ont ouvert de nouvelles trajectoires pour le domaine de l'éducation artistique et pour les liens entre ce cours particulier et le parcours personnel des élèves.

Poursuite des travaux et questions de recherches futures

Aborder les questions de l'impact des communications visuelles des médias sociaux sur le processus de construction identitaire des jeunes et sur leur processus d'apprentissage en contexte scolaire soulève de nombreuses questions qui nous poussent à élargir notre analyse en dehors du strict domaine de la recherche en éducation artistique. Les données collectées sur le terrain, de même que les résultats qui furent générés lors de l'analyse soulèvent d'autres questions et ouvrent de nouvelles pistes de recherches, et ce, principalement dans le domaine des littératies visuelles et des compétences en littératies médiatiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la problématique et la revue de la littérature, la nature changeante et transformative de l'environnement numérique qui découle de l'évolution rapide des technologies pousse les chercheurs et intervenants du domaine éducatif à développer des réflexes d'apprentissage tout au long de leur carrière (Pachler *et al.*, 2010). Même si ces derniers peuvent s'appropriier les nouveaux outils qui font leur apparition ou même s'ils peuvent aborder les nouveaux phénomènes dans le cadre de leurs enseignements, un cadre conceptuel sur les compétences en matière de littératie médiatique multimodale reste à développer afin de pouvoir asseoir plus solidement les apprentissages spécifiques à ce sujet dans le contexte scolaire (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). De plus, et comme cette recherche l'a démontré, un enseignement portant sur les modalités de communication visuelle et multimodale des médias sociaux élargit le cadre et les objectifs fondamentaux du domaine de l'éducation artistique. Se situant à la lisière des beaux-arts, des communications et de la culture, les phénomènes de la production médiatique informelle des jeunes ont besoin d'être abordés du point de vue d'autres disciplines comme celui des littératies, des langues, de la citoyenneté et des communications. L'enseignement interdisciplinaire basé dans les arts visuels où l'apport des pratiques numériques informelles des jeunes est reconnu constitue un espace d'intérêt pour la recherche dans l'optique de la conception et de l'élaboration de stratégies pédagogiques destinées au développement de compétences en production narrative

dans le domaine de l'enseignement des littératies médiatiques (Anae, 2014; Chisholm et Trent, 2013; Connors, 2013; Guyotte *et al.*, 2015; Lebrun *et al.*, 2012; Schwarz et Crenshaw, 2013). La suite de ces travaux pourrait donc se proposer d'élargir les perspectives d'investigation de cette étude en les portant au-delà des limites du domaine disciplinaire de l'éducation artistique dans le but de créer des liens avec le domaine de l'enseignement des littératies. Les tendances récentes observées dans les habitudes de communication numérique des jeunes me pousseraient à poser la question suivante: comment les nouvelles applications mobiles de messagerie privée éphémère populaires chez les jeunes, et plus particulièrement les nouveaux ensembles de compétences en littératies médiatiques multimodales qu'elles induisent, transforment les principes de l'expression narrative propres au récit personnel augmenté des adolescents? De tels travaux se proposeraient d'aborder les compétences en lecture et en réappropriation des codes de communication médiatiques multimodaux au sein de la culture numérique des jeunes. Une telle étude s'intéresserait aussi aux liens inhérents entre les pratiques pédagogiques des arts portant sur des questions d'ordre esthétique et les pratiques pédagogiques du domaine des littératies. Les deux objectifs généraux qui pourraient guider les travaux de cette proposition se formuleraient ainsi :

- 1) identifier les compétences en littératies médiatiques multimodales spécifiques aux pratiques de production de récits personnels chez les adolescents dans le contexte de l'utilisation des applications mobiles en messagerie privée éphémère,
- 2) formuler une série de principes pédagogiques destinés à la recherche et au perfectionnement professionnel enseignant. Ces principes contribueraient à la recherche en éducation au sujet de l'intégration des nouvelles littératies médiatiques multimodales en contexte scolaire. Ils serviraient à guider et à outiller la création de matériels didactiques interdisciplinaires basés dans les arts et orientés vers le développement de compétences en littératies médiatiques multimodales en enseignement des littératies.

BIBLIOGRAPHIE

- Adey, P. (2006). If Mobility is Everything Then it is Nothing: Towards a Relational Politics of (Im)mobilities. *Mobilities*, 1(1), 75-94. doi:10.1080/17450100500489080
- Alexander, B. K. (2006). *Performing Black masculinity: race, culture, and queer identity*. Lanham, MD : AltaMira Press.
- Allard, L. (2014a). Express yourself 3.0! Le mobile comme technologie pour soi et quelques autres entre double agir communicationnel et continuum disjonctif soma technologique. Dans L. Allard, L. Creto et R. Odin (dir.), *Téléphone mobile et création* (p. 139-161). Paris : Armand Colin.
- Allard, L. (2014b). Selfie, un genre en soi. Ou pourquoi il ne faut pas prendre les Selfies pour des profile pictures. *Images en bref*. Repéré à <http://imagesenbref.com/selfie-un-genre-en-soi-ou-pourquoi-il-ne-faut-pas-prendre-les-selfies-pour-des-profile-pictures/>
- Ally, M. (dir.). (2009). *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*. Edmonton : AU Press.
- Anae, N. (2014). Language Speaking the Subject Speaking the Arts": New Possibilities for Interdisciplinarity in Arts/English Education--Explorations in Three-Dimensional Storytelling. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 113-140.
- Anderson, M. et Jiang, J. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*. Pew Research Center. Repéré à <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Anderson, T. et Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. doi:10.3102/0013189X11428813
- Antidote. (2016). GPS. Montréal : Druide informatique.
- Bachmair, B. et Pachler, N. (2015). Sustainability for Innovative Education – The Case of Mobile Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, (1). doi:10.5334/jime.ay
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi:10.1207/s15327809jls1301_1
- Bastien, C. (1992). Le décalage entre logique et connaissances. *Le Courrier du CNRS*, (79).
- Beauvais, G. (2016). L'école doit être le point de départ de la stratégie numérique du Québec. Fédération des établissements d'enseignement privés. Repéré à http://www.feep.qc.ca/files/cp_StrategieNumerique_dec16.pdf
- Bell, P., Hoadley, C. M. et Linn, M. C. (2004). Design-based research in education. Dans M. C. Linn, E. A. Davis et P. Bell (dir.), *Internet environments for science education* (p. 73-88). Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 128(5), 181. doi:10.3917/res.127.0181
- Benjamin, W. (2007). *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* (Version de

- 1939, M. Gandillac et R. Rochlitz,). Paris : Gallimard.
- Beran, T., Mishna, F., McInroy, L. B. et Shariff, S. (2015). Children's experiences of cyberbullying: A Canadian national study. *Children & Schools*, 37(4), 207–214.
- Bereiter, C. (2002). Design research for sustained innovation. *Cognitive Studies*, 9(3), 321-327.
- Bergson, H. (2014). *La pensée et le mouvant*. Paris : Flammarion.
- Bey, S. (2014). An Autoethnography of Bodybuilding, Visual Culture, Aesthetic Experience, and Performed Masculinity. *The Journal of Visual Culture and Gender*, 9.
- Black, J. (2015). Introduction. Dans J. Black, J. C. Castro et C.-C. Lin (dir.), *Youth practices in digital arts and new media: learning in formal and informal settings* (p. 1-18). New York: Palgrave Macmillan
- Black, J., Castro, J. C. et Lin, C.-C. (2015). *Youth practices in digital arts and new media: learning in formal and informal settings*. New York: Palgrave Macmillan
- Bogdan, R. C. et Bilken, S. K. (2003). *Research For Education; An Introduction to Theories and Methods*. Boston. Pearson Educational Press.
- Borth, D. E. (2016). Mobile telephone. Dans *Encyclopædia Britannica*. Repéré à <https://www.britannica.com/technology/mobile-telephone>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London : Yale University Press.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. doi:10.1207/s15327809jls0202_2
- Brown, A. L. et Campione, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. Dans L. Schauble et L. Glaser (dir.), *Innovations in learning: New environments for education* (p. 289-325). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, identity, and digital media* (p. 1-24). Cambridge, MA : MIT Press.
- Castells, M. (1998). *L'ère de l'information. La société en réseaux*. Paris : Fayard.
- Castro, J. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*, 52(2), 153-170.
- Castro, J. C. (2007). Enabling artistic inquiry. *Canadian Art Teacher*, 6(1), 6-16.
- Castro, J. C. (2009). Even out the playing field: Teaching and learning art through social media. *Canadian Art Teacher*, 8(1), 35-41.
- Castro, J. C. (2010). Attending to The Dynamics of Decentralized Digital Networks. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 7(2), 22-24. doi:10.1080/15505170.2010.10471330

- Castro, J. C. (2014a). Conclusion: The Code We Learn With. Dans Vivek Venkatesh, Jason Wallin, Juan Carlos Castro et Jason Edward Lewis (dir.), *Educational, Psychological, and Behavioral Considerations in Niche Online Communities* (p. 402-409). Hershey, PA, USA : IGI Global. Repéré à <http://0-services.igi-global.com/mercury.concordia.ca/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-4666-5206-4.ch024>
- Castro, J. C. (2014b). Constructing, Performing, and Perceiving Identity(ies) in the Place of Online Art Education. *Journal of cultural research in art education*, 31, 31-53.
- Castro, J. C. (2015a). Conclusion. Dans J. Black, J. C. Castro et C.-C. Lin (dir.), *Youth practices in digital arts and new media: learning in formal and informal settings* (p. 114-124). New York: Palgrave Macmillan
- Castro, J. C. (2015b). Visualizing the Collective Learner through Decentralized Networks. *International Journal of Education & the Arts*, 16(4). Repéré à <http://www.ijea.org/v16n4/>
- Castro, J. C. et Funk, C. (2016). Visualizing art education in the twenty-first century: Mapping the themes of art educators through the NAEA convention, c. 2000–2015. *Visual Inquiry*, 5(2), 175–187.
- Castro, J. C., Lalonde, M. et Pariser, D. (2016). Understanding The Im/mobilities of Engaging At-Risk Youth through Art and Mobile Media. *Studies in Art Education*, 57(3), 238-251.
- CEFRIQ. (2013). *Les adultes québécois toujours très actifs sur les médias sociaux*. Montréal, QC : Le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. Repéré à <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2013-06-26MediasSociaux-final.pdf>
- CEFRIQ. (2015). *Rapport synthèse: Usages du numérique dans les écoles québécoises*. Montréal, QC : Le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/uploader/Rapport-synthese_Usages_du_numerique_dans_les_ecoles.pdf
- Chisholm, J. S. et Trent, B. (2013). Digital Storytelling in a Place-Based Composition Course. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(4), 307-318. doi:10.1002/jaal.244
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M. et Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation: Learning in a mobile age. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. doi:10.1111/jcal.12036
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education: vers une nouvelle approche? *Frantice. net*, 7, 5–16.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. et Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. doi:10.3102/0013189X032001009

- Colin, C. (2017, aout). Design. Dans *Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/design/>
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. Dans E. Scanlon et T. O'Shea (dir.), *New Directions in Educational Technology* (p. 15-22). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg. Repéré à http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-3-642-77750-9_2
- Collins, A. (2010). Design experiments. *International Encyclopedia of Education*.
- Collins, A., Joseph, D. et Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15–42.
- Commission scolaire de Montréal. (1998). *Intégration des technologies de l'information et de la communication à des fins d'enseignement et d'apprentissage*. Repéré à http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Integration_TIC_enseignement_apprentissage.pdf
- Connors, S. P. (2013). Weaving multimodal meaning in a graphic novel reading group. *Visual Communication*, 12(1), 27-53. doi:10.1177/1470357212462812
- Conseil supérieur de l'Éducation (dir.). (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire: avis au Ministre de l'éducation*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 remettre le cap sur l'équité*. Repéré à <http://www7.bibl.ulaval.ca/doelec/lc2/monographies/2016/a2597832.pdf>
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous learning*. Urbana : University of Illinois Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/id/10532383>
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés: les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F éditions.
- Cresswell, T. (1997). Imagining the nomad: mobility and the postmodern primitive. Dans G. Benko et U. Strohmayer (dir.), *Space and Social Theory: Interpreting Modernity and Postmodernity* (p. 360-379). Cambridge, MA : Blackwell.
- Cresswell, T. (2006). *On the move: mobility in the modern western world*. CRC Press.
- Crist, S. (2014). *The instagram book*. La Canada Flintridge, CA : AMMO Books, LLC.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: a genealogy*. Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates.
- Davis, B. et Sumara, D. (2008). Complexity as a theory of education. *TCI: Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44.
- Davis, B., Sumara, D. J. et Luce-Kapler, R. (2008). *Engaging minds: changing teaching in complex times* (Nouv. ed.). New York : Routledge.
- Day, C. et Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi:10.1080/03054980701450746

- de Souza e Silva, A. (2006). From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces. *Space and Culture*, 9(3), 261-278. doi:10.1177/1206331206289022
- Dede, C. (2011). Emerging Technologies, Ubiquitous Learning, and Educational Transformation. Dans C. D. Kloos, D. Gillet, R. M. Crespo García, F. Wild et M. Wolpers (dir.), *Towards Ubiquitous Learning* (vol. 6964, p. 1-8). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg. Repéré à <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-23985-4>
- Delacruz, E. M. (2004). Teacher's working conditions and the unmet promises of technology. *Studies in Art Education*, 46(1), 6-19.
- Delaney, D. (2005). *Territory a short introduction*. Malden, MA : Blackwell Pub. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=147320>
- Deleuze, G. (1978, janvier). Cours de Vincennes du 24 janvier 1978. Université de Vincennes. Repéré à <https://www.webdeleuze.com/textes/11>
- Deleuze, G. (1981, janvier). Cours de Vincennes du 20 janvier 1981. Université de Vincennes. Repéré à <https://www.webdeleuze.com/textes/35>
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éditions de minuit.
- Descartes, R. (2013). *Discours de la méthode: pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Librio. (Original publié en 1637).
- Design. (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Dion-Viens, D. (2015a, 10 septembre). Cellulaire en classe: Un outil «intéressant» selon le ministre Blais. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2015/09/10/cellulaire-en-classe-un-outil-interessant-selon-le-ministre-blais>
- Dion-Viens, D. (2015b, 10 septembre). Ouverts au cellulaire à l'école. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2015/09/10/pour-lutilisation-du-cellulaire-en-classe>
- DiSessa, A. A. et Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 77–103.
- Dodge, M. et Kitchin, R. (2005). Code and the transduction of space. *Annals of the Association of American Geographers*, 95(1), 162–180.
- Dubé, C. (2012, 1 octobre). Faut-il interdire le cellulaire à l'école? *L'actualité*. Repéré à <http://lactualite.com/societe/2012/10/01/faut-il-interdire-le-cellulaire-a-lecole/>
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in art education*, 42(2), 101–112.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art education*, 55(3), 6–11.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Duncum, P. (2007). 9 Reasons for the Continuing Use of an Aesthetic Discourse in Art Education.

Art Education, 60(2), 46-51.

- Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Dunn, P. C. (1996). More power: Integrated interactive technology and art education. *Art Education*, 49(6), 6-11.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 11(1), 105-121.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education*, 17(2), 37-44.
- Efland, A. D. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 58(6), 35-40.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Emme, M. et Bergland, D. (2010). Unfinished: Internet aesthetic, interactive digital environments and your art classroom. Dans C. Mullen et J. Rahn (dir.), *Viewfinding: perspectives on new media curriculum in the arts* (p. 225-236). New York : Peter Lang.
- Endacott, R. (2005). Clinical research 4: qualitative data collection and analysis. *Intensive and Critical Care Nursing*, 21(2), 123-127.
- Faucher, C. et Richard, M. (2009). L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires : Investir le cyberspace au Québec. Dans L. Trémel (dir.), *Les pratiques audiovisuelles: réflexions sur des questions d'éducation, de culture et de consommation de masse* (p. 135-163). Dijon : Editions d'un autre genre.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9. doi:10.3917/savo.025.0009
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fiévez, A. et Karsenti, T. (2018). Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire. *Formation et profession*, 26(1), 55. doi:10.18162/fp.2018.394
- Flyvbjerg, B. (2003). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Fontcuberta, J. (2015). *La condition post-photographique*. Montréal, QC : Mois de la photo à Montréal.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in art education*, 41(4), 314-329.

- Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice. *Art education*, 63(2), 8.
- Freedman, K. J. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York : Reston, VA : Teachers College Press ; National Art Education Association.
- Freire, M. et McCarthy, E. (2014). Four approaches to new media art education. *Art Education*, 67(2), 28–31.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Garoian, C. R. (2014). In the Event That Art and Teaching Encounter. *Studies in Art Education*, 56(1), 384-396. doi:10.1080/00393541.2014.11518947
- Garoian, C. R. et Gaudelius, Y. M. (2004). Performing resistance. *Studies in Art Education*, 46(1), 48–60.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20–20.
- Girard, Q. (2013, décembre). « Selfie d’Obama »: une photo bien mal exposée. *Libération*. Repéré à http://www.liberation.fr/photographie/2013/12/11/selfie-d-obama-une-photo-bien-mal-exposee_965710
- Gouvernement du Québec. (2003). *L’intégration de la dimension culturelle à l’école*. Québec, QC : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire. , chapitre I-13.3, a. 447 *Loi sur l’instruction publique* (2017). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Gouvernement du Québec et Ministère de l’Éducation. (1997). *L’école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec, QC : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec et Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903543>
- Gouvernement du Québec et Ministère de l’Éducation du Québec. (2003). *Bulletin statistique de l’éducation. Abandon scolaire et décrochage: les concepts*. Québec, QC. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_25.pdf
- Grauer, K., Castro, J. C. et Lin, C. C. (2012). Encounters with difference: Community-based new media programs and practices. *Art Education*, 52(2), 139-152.
- Greeno, J. G., Collins, A. et Resnick, L. (2004). Cognition and learning. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology: a project of Division 15, The Division of Educational Psychology of the American Psychological Association* (p.

15-46). New York, NY : Macmillan.

- Gregg, M. et Seigworth, G. J. (2010). An Inventory of Shimmers. Dans M. Gregg et G. J. Seigworth (dir.), *The Affect Theory Reader* (Duke University Press, p. 1-25). Durham and London.
- Grossberg, L. (1997). *Bringing it all back home: essays on cultural studies*. Durham, NC : Duke University Press.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6–14.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6–15.
- Gunthert, A. (2014). L'image conversationnelle: Les nouveaux usages de la photographie numérique. *Études photographiques*, (31). Repéré à <https://etudesphotographiques.revues.org/3387>
- Gunthert, A. (2015). *L'image partagée: la photographie numérique*. Paris : Textuel.
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Kellam, N., Kellam, N. N. et Walther, J. (2015). Collaborative creativity in STEAM: Narratives of art education students' experiences in transdisciplinary spaces. *International Journal of Education & the Arts*, 16(15). Repéré à <http://www.ijea.org/v16n15/>
- Guzman, A. et Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom: Technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 453-469. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00322.x
- HabilosMédias. (s.d.a). *Les fondements de la littératie médiatique*. HabilosMédias: Le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique. Repéré à <http://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-m%C3%A9diatique>
- HabilosMédias. (s.d.b). *Les fondements de la littératie numérique*. HabilosMédias: Le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique. Repéré à <http://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>
- Hager, P. J. et Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning wisdom, judgement and community*. Dordrecht : Springer. Repéré à <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=301811>
- Hango, D. (2016). *La cyberintimidation et le cyberharcèlement chez les utilisateurs d'Internet âgés de 15 à 29 ans au Canada* (n° 75-006-X). Statistiques Canada, Ministère de l'Industrie.
- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of

- the « net generation ». *Sociological inquiry*, 80(1), 92–113.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.
- Hébert, C. (2017, 23 janvier). Trump, meet Trudeau, king of the selfie. *Toronto Star*. Repéré à <https://www.thestar.com/news/canada/2017/01/23/trump-meet-trudeau-king-of-the-selfie-hbert.html>
- Heise, D. et Grandgenett, N. F. (1996). Perspectives on the use of Internet in art classrooms. *Art Education*, 49(6), 12–18.
- Hickey-Moody, A. (2013a). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. Dans R. Coleman et J. Ringrose (dir.), *Deleuze and research methodologies* (p. 79-95). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Hickey-Moody, A. (2013b). *Youth, arts and education: reassembling subjectivity through affect*. London ; New York : Routledge.
- Hogan, P. C. (2016). Affect Studies and Literary Criticism. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Repéré à <http://literature.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-105?rskey=8JWyCc&result=1>
- Horstman, T. et Kerr, S. (2010). An Analysis of Design Strategies for Creating Educational Experiences in Virtual Environments. Dans M. S. Khine et I. M. Saleh (dir.), *New science of learning: cognition, computers and collaboration in education* (p. 183-206). New York : Springer.
- Inchauspé, P., Beaulieu, M., Berger, J.-P., Lalonde, C., Derome, J.-R., Levy, C. et Vachon, P. (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ito, M. (2005). Mobile phones, Japanese youth, and the re-placement of social contact. Dans *Mobile Communications* (p. 131–148). Springer.
- Itō, M. (dir.). (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- Itō, M. (2011, 25 mai). When Youth Own the Public Education Agenda. *The Huffington Post*. Repéré à http://www.huffingtonpost.com/mimi-ito/when-youth-own-the-public_b_787866.html
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., boyd, danah, Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Repéré à <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>
- Ivashkevich, O. (2013). Performing disidentifications: Girls « in trouble » experiment with digital narratives to remake self-representations. *Studies in Art Education*, 54(4), 321.
- Jagodzinski, Jan. (2017). *What Is Art Education?: After Deleuze and Guattari*. Repéré à

<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-48127-6>

- James Haywood Rolling. (2014). *Swarm intelligence: what nature teaches us about shaping creative leadership*. New York : St. Martin's Press. Repéré à <http://rbdigital.oneclickdigital.com>
- Jenkins, H. (2013). *La culture de la convergence*. Paris: Armand Colin. Repéré à https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/BU-Ottawa/fiche_livre.asp?idprod=347296
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. et Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. et Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. Repéré à https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Karsenti, T. et Collin, S. (dir.). (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0: quels impacts en éducation?* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M. et Knight, W. B. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education*, 56(2), 44–52.
- Kloos, C. D., Gillet, D., Crespo García, R. M., Wild, F. et Wolpers, M. (dir.). (2011). *Towards Ubiquitous Learning* (vol. 6964). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg. Repéré à <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-23985-4>
- Knochel, A. (2013). Assembling visuality: Social media, everyday imaging, and critical thinking in digital visual culture. *Visual Arts Research*, 39(2), 13-27.
- Knochel, A. D. (2016). Photoshop teaches with (out) you: Actant agencies and non-human pedagogy. *Visual Arts Research*, 42(1), 71–87.
- Krug, D. (1997). Electronic learning communities and art education. *Arts and Learning Research. American Education Research Association Special Interest Group*, 14, 23–45.
- Krug, D. H. (2004a). Leadership and research: Reimagining electronic technologies for supporting learning through the visual arts. *Studies in Art Education*, 46(1), 3.
- Krug, D. H. (2004b). Leadership and Research: Reimagining Electronic Technologies for Supporting Learning through the Visual Arts. *Studies in Art Education*, 46(1), 3-5.
- Kunstler, J. H. (1994). *The geography of nowhere: the rise and decline of America's man-made landscape*. New York; London : Simon & Schuster.
- La Presse. (2012, 5 mars). Faut-il interdire aux élèves l'utilisation du cellulaire? *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/debats/debat-du-jour/201203/05/01-4502744-devrait-on-interdire-le-cellulaire-a-lecole.php>
- Laborit, H. (1970). *L'homme imaginant: essai de biologie politique*. Paris : Union générale d'éditions.

- Laborit, H. (1985). *Biologie et structure*. Paris : Gallimard.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@: outils conceptuels et didactiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, J. (2013). *Photos d'ados: à l'ère du numérique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lalonde, M. et Castro, J. C. (2014). Leçon du communautaire : Enseignement des arts médiatiques à la Maison Kekpart. *Vision*, (77), 20-25.
- Lalonde, M. et Castro, J. C. (2015). Amplifying Youth Cultural Practices by Engaging and Developing Professional Identity Through Social Media. Dans J. Black (dir.), *Youth Practices in Digital Arts and New Media* (p. 40-62). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Lalonde, M., Castro, J. C. et Pariser, D. (2012). MonCoin : A Mobile application and Art Curriculum For Fostering Civic and Educational Engagement For At-Risk Youth. Dans A. Savoie, A.-M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (p. 57-64). Université Concordia, Montréal, QC : CRÉA Éditions.
- Lalonde, M., Castro, J. C. et Pariser, D. (2016). Identity Tableaux: Multimodal Contextual Constructions of Adolescent Identity. *Visual Art Research*, 42(1), 38-55.
- Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Law, J. (2006). Disaster in agriculture: or foot and mouth mobilities. *Environment and Planning A*, 38(2), 227.
- Le Breton, D. (2010). Ingénieurs de soi: technique, politique et corps dans la production de l'apparence. *Sociologie et sociétés*, 42(2), 139-151.
- Le Monde. (2017, décembre). L'interdiction du téléphone portable à l'école, une mesure difficilement applicable. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/education/article/2017/12/11/l-interdiction-du-telephone-portable-a-l-ecole-une-mesure-difficilement-applicable_5228060_1473685.html
- Lebrun, M. (2012). Les approches, les curricula, la formation et les pratiques des enseignants en littératie médiatique multimodale. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 229-239). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie: la multimodalité. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 1-16). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012b). *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71.
doi:10.7202/1018178ar
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace* (4. éd). Paris : Éd. Anthropos.
- Lefebvre, S., Melançon, J. et Lefrançois, É. (2012). Le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Un cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 61-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media and Technology Overview 2015*. Pew Research Center. Repéré à <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015>
- Letarte, M. (2015, août). Des élèves et des enseignants de plus en plus laissés à eux-mêmes. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/447965/compressions-dans-les-services-aux-eleves-handicapes-et-en-difficulte-des-eleves-et-des-enseignants-de-plus-en-plus-laises-a-eux-memes>
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Lin, C. C., Castro, J. C., Sinner, A. et Grauer, K. (2011). Toward a dialogue between new media arts programs in and out of Schools. *Canadian Art Teachers*, 9(2), 24-37.
- Mackenzie, A. (2002). *Transductions: bodies and machines at speed*. London ; New York : Continuum.
- Maloney, R. (2015, décembre). Trudeau Says Accessibility, Selfies « Not About Image About Substance ». *Huffington Post*. Repéré à https://www.huffingtonpost.ca/2015/12/16/justin-trudeau-image-substance-selfie-charm_n_8822274.html
- Marcotte, J., Fortin, L. et Cloutier, R. (2012). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Repéré à http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf
- Margolis, E. et Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles : SAGE. Repéré à <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=786862>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série*, 2 (p. 5-17). Université du Québec à Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L. et Scheerens, J. (2009). A Conceptual Framework on Informal Learning of Active Citizenship Competencies. Dans J. Scheerens (dir.), *Informal Learning of Active Citizenship at School* (vol. 14, p. 11-24). Dordrecht : Springer Netherlands.

- Massey, D. B. (2005). *For space*. London ; Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham, NC : Duke University Press.
- May, H. (2011). Shifting the curriculum: Decentralization in the art education experience. *Art Education*, 64(3), 33–40.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 131-140). New York, NY : Springer New York. doi:10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- McMillan, J. et Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Mediacom. (2017). *Connected kids: trend watch 2017*. Mediacom Real World Insight. Repéré à <https://www.mediacom.com/uk/think/reports/connected-kids-2017-report>
- Melançon, J., Lefebvre, S. et Thibodeau, S. (2013). Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 70. doi:10.7202/1015060ar
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Supérieur.
- Milgram, P. et Colquhoun, H. (1999). A taxonomy of real and virtual world display integration. Dans Y. Ohta et H. Tamura (dir.), *Mixed reality: merging real and virtual worlds*. New York : Springer.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, E. (1977). *La méthode*. Paris : Editions du Seuil. Repéré à <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782021120134>
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience* (Nouv. éd). Paris : Éd. du Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Le défi de la complexité*. Conférence communication présentée au Unexpected source of inspiration (USI) events. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm371w>
- Morin, E. et Moigne, J. L. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan. Repéré à

<https://books.google.ca/books?id=KDFU7u-Dw1QC>

- Mu, P.-F. (2008). Transition experience of parents caring of children with epilepsy: a phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(4), 543–551.
- Mullen, C. J. et Rahn, J. (dir.). (2010). *Viewfinding: perspectives on new media curriculum in the arts*. New York : Peter Lang.
- Newell, A., Shaw, J. C. et Simon, H. A. (1959). *Report on a general problem solving program*. Communication présentée au International Conference on Information Processing, Pittsburgh, PA. Repéré à http://bitsavers.informatik.uni-stuttgart.de/pdf/rand/ipl/P-1584_Report_On_A_General_Problem-Solving_Program_Feb59.pdf
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.
- Novitz, D. (1997). Art, narrative, and human nature. Dans L. P. Hinchman et S. K. Hinchman (dir.), *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences* (p. 143-160). Albany : State University of New York Press. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=Zgu-JpgQ4WYC>
- O’Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K. et Council on Communications and Media. (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *PEDIATRICS*, 127(4), 800-804. doi:10.1542/peds.2011-0054
- Olson, B. (2016). Tensions in the third space: Examining the digital visual culture of teenagers. *Visual Arts Research*, 42(1), 8–21.
- Pachler, N., Bachmair, B. et Cook, J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York : Springer.
- Palfrey, J., Gasser, U. et boyd, D. (2010). *Response to FCC Notice of Inquiry 09-94: Empowering Parents and Protecting Children in an Evolving Media Landscape*. Cambridge, MA : The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University. Repéré à https://cyber.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Palfrey_Gasser_boyd_response_to_FCC_NOI_09-94_Feb2010.pdf
- Pariser, D., Castro, J. C. et Lalonde, M. (2016). Mobilities, aesthetics and civic engagement: getting at-risk youth to look at their communities. *International Journal of Education Through Art*, 12(2), 211-225.
- Parsons, M. J. (1992). Cognition as interpretation in art education. Dans B. Reimer et R. A. Smith (dir.), *The arts, education, and aesthetic knowing* (p. 70-91). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Patton, R. (2013). Game as an Artistic Medium: Investigating Complexity Thinking in Game-Based Art Pedagogy. *Studies in Art Education*, 55(1), 35-50.
- Pauwels, L. (2011). An integrated conceptual framework for visual social research. Dans E. Margolis et L. Pauwels (dir.), *The SAGE handbook of visual research methods* (p. 3-23). Los Angeles : SAGE. Repéré à <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=786862>

- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: languages, literacies and cultures*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York : Palgrave Macmillan.
- Piette, J. (2012). Une réflexion sur les mutations de l'éducation aux médias. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 241-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pini, M. et Walkerdine, V. (2011). Girls on film: video diaries as autoethnographies. Dans P. Reavey (dir.), *Visual methods in psychology: using and interpreting images in qualitative research* (p. 139-151). Hove, East Sussex : New York : Psychology Press ; Routledge.
- Pinte, J.-P. (2010). Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. *Les Cahiers Dynamiques*, 47(2), 82. doi:10.3917/lcd.047.0082
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Radley, A. (2011). Image and imagination. Dans P. Reavey (dir.), *Visual methods in psychology: using and interpreting images in qualitative research* (p. 17-28). Hove, East Sussex : New York : Psychology Press ; Routledge.
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), 17-35.
- Reavey, P. (2011a). The return to experience: psychology and the visual. Dans P. Reavey (dir.), *Visual methods in psychology: using and interpreting images in qualitative research* (p. 1-13). Hove, East Sussex : New York : Psychology Press ; Routledge.
- Reavey, P. (dir.). (2011b). *Visual methods in psychology: using and interpreting images in qualitative research*. Hove, East Sussex : New York : Psychology Press ; Routledge.
- Reigeluth, C. M. et Frick, T. W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. Dans C. M. Reigeluth (dir.), *Instructional-design theories* (vol. 2, p. 633-651).
- Rheingold, H. (2003). *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge, MA : Basic Books. Repéré à <http://site.ebrary.com/id/10607206>
- Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. Dans L. Bennett (dir.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning., p. 97-118). Cambridge, MA : The MIT Press.
- Richard, M. (2010). Body and technological fictions: For a renewed art pedagogy through new media. Dans J. Rahn et C. Mullen (dir.), *Viewfinding: perspectives on new media curriculum in the arts* (p. 183-204). New York : Peter Lang.
- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie*

médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école (p. 203-216). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rolling, J. H. (2004). Text, image, and bodily semiotics: repositioning african american identity. Dans D. L. Smith-Shank (dir.), *Semiotics and visual culture: sights, signs, and significance* (p. 72-79). Reston, Va. : National Art Education Assoc.
- Rolling, J. H. (2012). Sacred Structures: Narrating Lifeworlds and Implications for Urban Arts Education Practice. *Studies in Art Education*, 53(2), 112-124.
doi:10.1080/00393541.2012.11518856
- Rouillé, A. (2005). *La photographie: Entre document et art contemporain*. Paris : Gallimard.
- Rushkoff, D. (2010). *Program or be programmed: ten commands for a digital age*. New York : Or Books. Repéré à <https://www.overdrive.com/search?q=45508BA6-F0A8-4158-8C56-784BA8856F7D>
- Sampson, D. G., Isaias, P., Ifenthaler, D. et Spector, J. M. (dir.). (2013). *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*. New York, NY : Springer New York. doi:10.1007/978-1-4614-3329-3
- Sandoval, W. A. (2004). Developing learning theory by refining conjectures embodied in educational designs. *Educational Psychologist*, 39(4), 213–223.
- Scheerens, J. (dir.). (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School* (vol. 14). Dordrecht : Springer Netherlands. Repéré à <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-9621-1>
- Schulte, C. M. (2018). Deleuze, Concept Formation, and the Habit of Shorthand Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 194-202. doi:10.1177/1077800416684872
- Schwarz, G. et Crenshaw, C. (2013). Old media, new media: The graphic novel as bildungsroman. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 13.
- Sharples, M., Taylor, J. et Vavoula, G. (2005). Towards a theory of mobile learning. *Proceedings of mLearn 2005*, 1(1), 1–9.
- Sheller, M. et Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2), 207-226. doi:10.1068/a37268
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Slack, J. D. et Wise, J. M. (2005). *Culture + technology: a primer*. New York : Peter Lang.
- Slattery, P. (2001). The educational researcher as artist working within. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 370–398.
- Spinoza, B. (1993). *L'Éthique* (traduit par A. Guérinot). Paris : Les Éditions Ivrea. (Original paru en 1677) Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/spinoza/ethique/ethique_de_Spinoza.pdf
- Steeves, V. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Tendances et*

- recommandations*. Ottawa : HabilosMédias. Repéré à <http://habilomedias.ca/jcmb>
- Stokes, D. E. (2011). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Brookings Institution Press. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=TLKDbvJX86YC>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Sweeny, R. W. (2004). Lines of sight in the « network society »: Simulation, art education, and a digital visual culture. *Studies in Art Education*, 74–87.
- Sweeny, R. W. (2004). « Unthinkable Complexity »: Art Education in the Network Society. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 2004(1), 5.
- Sweeny, R. W. (2008). Unthinkable complexity: Art education in networked times. Dans M. Alexenberg (dir.), *Educating artists for the future: Learning at the intersections of art, science, technology and culture*. Bristol, UK : Intellect Books.
- Sweeny, R. W. (2009). There's no I in YouTube: social media, networked identity and art education. *International Journal of Education through Art*, 5(2-3), 201–212.
- Sweeny, R. W. (2010). Pixellated play: Practical and theoretical issues regarding videogames in art education. *Studies in Art Education*, 51(3), 262.
- Sweeny, R. W. (2013). Complex Digital Visual Systems. *Studies in Art Education*, 54(3), 216-231. doi:10.1080/00393541.2013.11518895
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Thoër, C., Millerand, F., Coutant, A., Bourget, C., Vachon, K., Lacombe, M.-È. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*. Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3246439>
- Tillander, M. (2011). Creativity, technology, art, and pedagogical practices. *Art Education*, 64(1), 40–46.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88(1), 83. doi:10.3917/commu.088.0083
- Tomkins, S. S. (1995). *Exploring affect: the selected writings of Silvan S. Tomkins* (édité par E. V. Demos). Cambridge [England] ; New York : Paris : Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. New York : Simon & Schuster.
- Urry, J. (2003). *Global complexity*. Malden, MA : Polity.
- Urry, J. et Sheller, M. (2004). Le nouveau paradigme de la mobilité. Dans D. Kaplan et H. Lafont (dir.), *Mobilités.net: villes, transports, technologies face aux nouvelles mobilités* (p. 30-37). Paris : LGDJ : FING, Fondation internet nouvelle génération.

- Vandendorpe, C. (2012). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 17-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how: action, wisdom, and cognition*. Stanford, Calif : Stanford University Press.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Ville de Montréal. (2014a). *Classement sociodémographique: Villes et arrondissements de l'agglomération de Montréal*. Montréal en statistiques, division de la planification urbaine, direction de l'urbanisme, service de mise en valeur du territoire. Repéré à ville.montreal.qc.ca/montrealenstatistiques
- Ville de Montréal. (2014b). *Profil sociodémographique: Ville de Montréal*. Montréal en statistiques, division de la planification urbaine, direction de l'urbanisme, service de mise en valeur du territoire. Repéré à ville.montreal.qc.ca/montrealenstatistiques
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents?: Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78.
- Wallin, J. J. (2010). *A Deleuzian Approach to Curriculum*. New York : Palgrave Macmillan US.
- Wallstein, R. (2017). 4G, télécommunications. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/4g-telecommunications/>
- Wang, F. et Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Warburton, N. et Edmonds, D. (2013). *Doreen Massey on Space*. Repéré à <http://www.socialsciencespace.com/2013/02/podcastdoreen-massey-on-space/>
- Watkins, M. (2010). Desiring Recognition, Accumulating Affect. Dans M. Gregg et G. J. Seigworth (dir.), *The affect theory reader* (p. 269-288). Durham, NC : Duke University Press.
- Wilks, J., Cutcher, A. et Wilks, S. (2012). Digital technology in the visual arts classroom: An [un] easy partnership. *Studies in Art Education*, 54(1), 54.
- Wilson, B. (2003a). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214–229.
- Wilson, B. (2003b). Three sites for visual cultural pedagogy: Honoring students' interests and imagery. *International Journal of Arts Education*, 1(3), 107–126.
- Wilson, B. (2008). Research at the margins of schooling: Biographical inquiry and third-site pedagogy. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 119–130.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

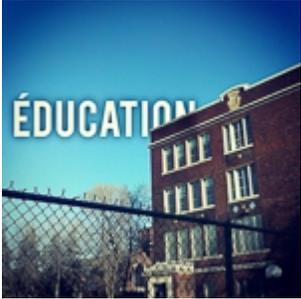
Wong, L.-H., Milrad, M. et Specht, M. (2014). *Seamless learning in the age of mobile connectivity*. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=883240>

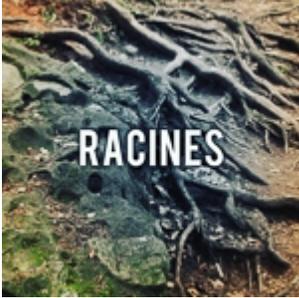
ANNEXES

Annexe 1 : Liste des thèmes et des suggestions photographiques de la phase I

Type et date	Images partagées	Textes d'accompagnement
Instruction # 1 Présentation de la recherche Vidéo		<p>Bienvenue dans le groupe de recherche #MonCoin. Pendant les 4 prochaines semaines, nous allons échanger des images et des vidéos au sujet de l'utilisation des technologies mobiles à l'école. Je vais vous proposer des #missions auxquels vous pouvez répondre de votre propre manière et selon vos propres intérêts. Les experts en médias sociaux mobiles, c'est vous!</p> <p>Pour commencer, assurez-vous que vous êtes connecté avec tout le monde dans la classe et surtout @juxt_up qui représente l'université. La première thématique de création et la première mission seront publiées dans mes prochaines images. À plus!</p>
Instruction # 2 Thème photo Vidéo		<p>Point de vue. Pour cette première semaine de travail, nous vous invitons à partager votre perspective sur notre milieu. Comment voyez-vous les environnements dans lesquels vous évoluez au quotidien? Comment vivez-vous certaines situations différemment de ceux qui vous entourent? Qu'est-ce qui caractérise votre point de vue, votre façon de voir les choses? Vers où se dirigent votre regard et votre attention et qu'est-ce qui suscite votre intérêt? Montrez-nous à travers quelles lunettes vous regardez votre milieu.</p>
Instruction #3 Mission Photo		<p>#Mission1 Montrez-nous le point de vue que vous avez sur votre ou vos espaces. Où aimez-vous vous retrouver quand vous êtes libres? Où passez-vous beaucoup de votre temps durant la semaine pour travailler, vous divertir ou socialiser? Ces endroits ne sont pas nécessairement des lieux physiques, peut-être que ce sont des espaces mentaux ou simplement des moments auprès de personnes. Partagez en image les espaces qui vous appartiennent et dans lesquels vous évoluez.</p>

<p>Instruction #4</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#Moncoïn_Mission Parlez-nous en image de vos moments préférés dans une heure, une journée, une semaine, un mois ou une année. À quel moment précis êtes-vous allumés et enthousiastes par rapport à ce que vous faites. Décrivez visuellement les instants où vous vous sentez motivés et énergiques, où les possibilités semblent s'ouvrir à vos devants, où vous êtes en parfait contrôle.</p>
<p>Instruction #5</p> <p>Mission Photo</p>		<p>À quoi pensez-vous quand vous entendez cette expression familière? À quoi est-ce que ça fait référence pour vous? Quelque chose qui vous appartient, qui vous représente? Un sujet qui vous passionne et sur lequel vous faites des recherches? Quelque chose dont vous seul connaissez la signification profonde? Une collection d'objets que vous entretenez depuis longtemps. Parlez-nous en image des affaires qui vous intéressent.</p>
<p>Instruction #6</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Rien de mieux que de rentrer à la maison à la fin de la journée. C'est là que l'on relaxe et que l'on peut mettre du temps sur ses projets avant de recommencer. Montrez-nous en image ce que vous associez au confort de votre demeure et ce dans quoi vous aimez vous retrouver.</p>
<p>Instruction #7</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Montrez-nous dans quel genre de décors vous aimez vous retrouver. Quels sont les éléments que vous observez dans votre environnement et qui construisent la décoration ou l'organisation des lieux dans lesquels vous aimez évoluer? Salle de sport, lieu de divertissement, espace de travail ou de création, montrez-nous en image comment vous organisez et aménagez les éléments de décors des lieux qui vous appartiennent, que vous visitez ou dans lesquels vous participez.</p>

<p>Instruction #8</p> <p>Mission Photo</p>		<p>À quoi ressemblent vos samedis? Avec quoi sont-ils synonymes? Travail? Loisirs? Création? Promenades? Amis? Activités extérieures? Quand on aime ce que l'on fait, le temps passe souvent beaucoup trop vite. Montrez-nous en image les lieux et les instants de vos samedis. Comment se déroule cette journée spéciale pour vous et autour de vous?</p>
<p>Instruction #9</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Que ce soit sur vos pinceaux, sur vos vêtements, sur les écrans ou parmi les détails de vos signes et symboles préférés, il y a certaines couleurs auxquelles on se rattache. Utilisez la photographie et les fonctions de filtre, de saturation et de désaturation pour exposer les nuances chromatiques de l'environnement qui vous interpellent. Que voyez-vous à travers les couleurs qui se présentent à votre regard? Quelles ambiances suggèrent-elles? Quelle est pour vous la symbolique particulière que transportent ces multiples teintes? Utilisez votre appareil pour nous montrer comment se reflètent les couleurs dans votre regard.</p>
<p>Instruction #10</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Elle est timide dans la ville où domine le béton. Elle se concentre dans les parcs ou le long des postes cyclables. Certains la cultivent à l'intérieur ou autour de leur maison, d'autres s'y réfugient au moindre temps libre. Les architectes et les ingénieurs veulent l'intégrer à la ville du futur, car sa surface sur terre ne cesse de diminuer. Expliquez en image votre rapport à la nature, dans quels endroits la rejoignez-vous et quelle importance a-t-elle pour vous?</p>
<p>Instruction #11</p> <p>Thème 2</p>		<p>Thème 2 L'éducation, qu'est-ce que ça veut dire au juste pour moi? Où exactement est-ce que mon éducation se construit pour me préparer peu à peu à mon avenir d'adulte? Quelles sont les actions que je pose pour contrôler cet avenir et comment est-ce que je me prépare à devenir quelqu'un qui contribuera au bien commun? Qu'est-ce qui rend ma propre éducation différente de celle d'un autre? Quel est le projet éducatif que je partage avec mes collègues de classe et comment nous influençons-nous les uns, les autres? De grandes pistes de recherche que nous aborderons cette semaine en image.</p>

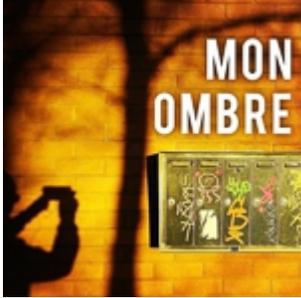
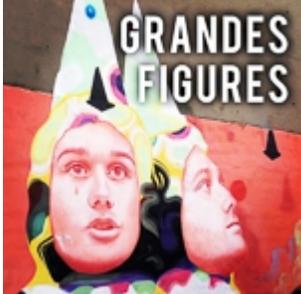
<p>Instruction #12</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Tous les organismes vivants ont à leur origine des formes de racines. Ces racines nous indiquent d'où ils viennent tout en leur permettant de s'ancrer solidement dans leur environnement. Qu'il s'agisse des arbres, des plantes, des humains, des idées, des phénomènes, des projets, les racines sont une prise à terre dans laquelle est retenu tout un bagage. Montrez-nous en image des racines, littéralement, mais aussi symboliquement.</p>
<p>Instruction #13</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Chaque génération est comme un pas de plus dans l'évolution humaine. Chaque génération apprend de la précédente, mais apporte aussi son unique contribution à l'avancement de la société et la culture à travers une nouvelle façon de voir le monde. Que pensez-vous de l'étiquette génération numérique? Comment voyez-vous votre propre génération? Quel est son apport au monde et quels seront ses défis? Quels sont les symboles et les images qui la définissent et la distinguent?</p>
<p>Instruction #14</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Petite mission facile de fin de semaine pour s'amuser. Montrez-nous simplement ce qu'il y a par terre sous vos pieds.</p>
<p>Instruction #15</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Chaque personne passe par ses propres chemins pour arriver à destination. Montrez-nous ce que vous croisez le long des routes que vous empruntez tous les jours.</p>

<p>Instruction #16</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Une autre petite mission facile. Montrez-nous à quoi ressemble le ciel au-dessus de votre tête. Rouge, orange, bleu, noir? Ouvert, fermé, encadré?</p>
<p>Instruction #17</p> <p>Mission Photo</p>		<p>On accroche l'art au mur. On le décore. Quand il est vide, il sert de canevas à la création. Il représente un monde, un monde de possibilités. Il peut cacher, protéger, enfermer, contenir ou raconter. Montrez-nous les murs qui vous entourent. Les murs intérieurs, les murs extérieurs, les murs par-dessus lesquels vous créez.</p>
<p>Instruction #18</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Ce mot a plus d'une signification. Il peut signifier des idées, mais il peut aussi représenter des éléments très concrets. Exposer en image vos matières favorites, celles dans lesquelles vous vivez.</p>
<p>Instruction #19</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Que voyez-vous à l'horizon? Quelles sont vos perspectives? Quelles perspectives cherchez-vous à développer pour un futur immédiat comme pour un avenir plus éloigné? Comme d'habitude, montrez-nous visuellement, littéralement ou symboliquement, le concept de perspective.</p>

<p>Instruction #20</p> <p>Mission Photo</p>		<p>On dit que les idées et les sensations sont du domaine de l'abstrait. Au-delà des abstractions artistiques, il y a autour de nous dans notre environnement d'innombrables images abstraites qui peuvent évoquer ces sensations et ces concepts complexes. Montrez-nous les abstractions qui captent votre regard?</p>
<p>Instruction #21</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Notre époque en est une de signes et de symboles. Nous les voyons tellement souvent que nous ne leur portons plus attention. Mais les symboles sont des véhicules de messages et d'idées. Montrez-nous ces symboles qui gravitent dans votre univers visuel et qui veulent dire quelque chose pour vous.</p>
<p>Instruction #22</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Qu'est-ce qui caractérise votre époque, votre présent? Quelles sont les images qui plus tard définiront l'image de la période actuelle? Montrez-nous en image le temps présent.</p>
<p>Instruction #23</p> <p>Mission Photo</p>		<p>En ce début de siècle, nous mettons beaucoup d'espoir dans l'avenir. Comment se dessine ce futur pour vous? Où voyez-vous les indices du monde de demain dans l'environnement d'aujourd'hui?</p>

Annexe 2 : Liste des thèmes et des suggestions photographiques de la phase II

Type et date	Image partagée	Texte d'accompagnement
Instruction # 1 Thème		#MonCoin2_Mission1 Le projet #MonCoin est relancé. On aborde pour ce dernier chapitre le terme du #Chemin. Le mot chemin désigne le moment du passage d'un lieu à un autre. C'est avant tout un mouvement, une forme de transformation où l'être change au même rythme que les environnements qu'il traverse. En tant que finissants, vous arrivez aujourd'hui aux croisements de nombreux chemins. De chemins personnels, de routes professionnelles et académiques. Vous arrivez au bout de longs cheminements et devant vous se dessinent de nombreuses perspectives. Comment voyez-vous tout cela?
Instruction # 2 Mission Photo		#MonCoin2_Mission2 Les routes se croisent et se rencontrent et chacun trace son propre chemin, ses propres réseaux. C'est souvent aux intersections que surviennent les changements, les surprises et que se font des choix. Montrez-nous quels embranchements vous traversez aujourd'hui. Littéralement et symboliquement. Quelles sont les options à vos devants et quelles routes croisent votre chemin?
Instruction #3 Mission Photo		#MonCoin2_Mission3 Après la grisaille et la froideur, le triomphe du printemps avec l'arrivée du soleil! Sans lui, la photographie n'existerait pas. Il éclaire, il réchauffe, il colore tout ce que notre œil peut voir de sa teinte dorée inconfondable. Montrez-nous quelque chose qui vous paraît plus beau maintenant qu'il est sous le soleil.
Instruction #4 Mission Photo		#MonCoin2_Mission3 La classe d'art est un endroit bien particulier rempli de ressources destinées à vous servir dans de multiples projets de création. Un atelier d'art est un lieu spécial où chaque objet a une fonction, mais où ces fonctions peuvent être repensées, révisées ou détournées. Que se passe-t-il sous vos yeux et entre vos mains sur la table qui depuis le début de cette année représente un espace d'échange, de création et de réflexion? Quels ont été vos outils préférés, et quels moyens avez-vous su développer et comment cela a-t-il changé votre façon de voir les choses?

<p>Instruction #5</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#MonCoin2_Mission5 Elle vous suit partout et toujours vous la trouverez derrière vous. Comme le signe de votre passage quelque part, comme la preuve que vous êtes bel et bien là à un moment précis. Montrez-nous par où votre est passé curant la fin de semaine. Sur quels murs s'est-elle déplacée? À travers quels décors vous a-t-elle accompagnée?</p>
<p>Instruction #6</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#MonCoin2_Mission6 On les aperçoit dans les graffitis ou les publicités, ces visages en grand format qui nous interpellent du regard pour nous communiquer leur message. Ils sont présents dans notre chemin, dans notre parcours, dans notre quotidien comme dans la ville et dans nos déplacements. Montrez-nous les figures qui surplombent les environnements que vous traversez qui vous parlent à leur manière.</p>
<p>Instruction #7</p> <p>Mission Photo</p>		<p>Aujourd'hui, on découvre les œuvres du festival Murale dans une promenade sur le Boulevard Saint-Laurent. Rendez-vous à Dunton à 12:25. Départ vers le métro Saint-Laurent vers 13:00. Retour à la maison à 14:45 par la ligne orange. Ouvrez le lien suivant sur Google Map pour suivre le parcours de la marche : http://ift.tt/1rcHvu8 by iso_metrik</p>
<p>Instruction #8</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#MonCoin2_Mission7 Comme notre propre corps qui se déplace dans l'espace d'un lieu à un autre, nos idées, nos projets sont des phénomènes qui bougent et se transforment, ils sont aussi en marche. Notre regard passe pour une fraction de seconde sur une infinité de détails de notre environnement. La photo nous permet d'arrêter ces instants, de les garder en mémoire, d'en faire des images et d'y réfléchir. Montrez-nous sur quoi s'arrête votre regard lorsque vous êtes en marche.</p>

<p>Instruction #9</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#MonCoin2_Mission8 Nos idées, nos projets sont comme les choses concrètes et les lieux de nos environnements, ils changent d'aspect et se décomposent lorsqu'ils sont abandonnés. Ce processus d'érosion naturelle du temps révèle aussi de quoi ils étaient faits. Notre parcours comme notre environnement est parsemé d'idées neuves et d'autres qui ont été abandonnés. Montrez-nous comment vous contemplez ces vestiges d'hier.</p>
<p>Instruction #10</p> <p>Mission Photo</p>		<p>#MonCoin2_Mission9 Les tulipes l'annoncent avec l'arrivée du mois de mai. Après les temps sombres et la froideur viennent la lumière et la chaleur. C'est une comme renaissance pour tous ceux qui ont hiberné avec patience pendant les temps difficiles. Il y a les saisons de la terre, mais il y a aussi les saisons de l'être qui marquent de manière cyclique ces passages du sommeil au réveil. Montrez-nous en image ce qui renaît autour de vous en cette période.</p>
<p>Instruction #11</p>		<p>#Moncoin2_mission10 Il y a le temps libre de l'exploration, et il y a les arrêts, les mises au point sur un sujet. Tout au long de notre chemin, le mouvement est constant et c'est lorsque notre attention se fixe sur quelque chose qu'elle s'arrête et fait un choix. En photographie comme dans la vie, notre parcours est constitué de la somme de ces temps d'arrêt où toute notre attention en vient à faire le point.</p>
<p>Instruction #12</p>		<p>#MonCoin2_mission11 Les penseurs grecs de l'Antiquité croyaient que l'esprit, la logique, met de l'ordre dans le désordre. Mais on trouve aussi d'autres réflexions où le chaos des choses nous propose des formes d'harmonie, des formes d'ordre naturel. Que ce soit dans la nature ou dans les idées, le désordre peut parfois être magnifique dans les images qu'il nous renvoie. Montrez-nous quelles beautés vous percevez dans l'ordre et dans le désordre.</p>

Annexe 3 : Questionnaire d'entrevue d'introduction des élèves participants Phase I

Mon Coin

NOM DE L'ÉCOLE - ENTREVUE D'INTRODUCTION ÉLÈVES - NOVEMBRE 2015

Motivation

1. Qu'est-ce que tu trouves de motivant dans l'idée de participer à ce projet de recherche?
Peux-tu élaborer ?
2. Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école?
3. Qu'est-ce qui te démotive de venir à l'école et de t'impliquer dans tes cours?
4. Qu'est-ce que tu désires obtenir à l'école?
5. Qu'est-ce qui t'aide à obtenir ce que tu désires à l'école?
6. Comment penses-tu que cela pourrait être amélioré?
7. Quelles sont tes forces en tant qu'élève? Tes faiblesses?
8. C'est quoi la qualité la plus importante d'un bon enseignant?
9. Aimes-tu travailler dans le contexte d'une communauté de classe?

Pratiques numériques

10. À quelle fréquence utilises-tu Internet ?
 - a) Tout le temps
 - b) Plusieurs fois par jour
 - c) Quelques fois par jour
 - d) Rarement
 - e) Presque jamais
11. Principalement pour quoi faire?
12. À quelle fréquence utilises-tu un ou des appareils mobiles ?
(ex : i Pod touch, téléphone intelligent, etc.)

- a) Tout le temps
 - b) Plusieurs fois par jour
 - c) Quelques fois par jour
 - d) Rarement
 - e) Presque jamais
13. Quelles applications utilises-tu le plus souvent sur ces appareils ?
14. Sur les réseaux sociaux, es-tu :
- a) Tout le temps là
 - b) Très présent
 - c) Normalement présent
 - d) Rarement
 - e) Jamais
15. Quelles plateformes utilises-tu principalement? Dans quels buts?
16. Qu'est ce que tu publies principalement? (Des liens, des photos, des vidéos, du texte?)
17. Est-ce que tu es quelqu'un qui a de la facilité à prendre des images (photos vidéos, autres) et à les partager?
18. Quand tu produis des images pour les partager, qu'est-ce que c'est exactement?
19. Peux-tu m'expliquer pourquoi les gens partagent des images sur les réseaux sociaux?
20. Comment cela change-t-il la manière avec laquelle les gens interagissent entre eux?

Réseaux sociaux à l'école

21. Est-ce que les médias sociaux sont utilisés dans ton milieu scolaire?
22. Penses-tu que tes activités sur les réseaux sociaux pourraient te servir pour réussir tes études secondaires? Comment?
23. Penses-tu qu'il ya des liens entre ce qui se fait sur les réseaux sociaux et le domaine des arts?
24. Aurais-tu des suggestions pour les profs et les chercheurs qui veulent stimuler votre motivation et augmenter vos apprentissages?

Annexe 4 : Questionnaire d'entrevue de conclusion des élèves participants Phase I

Mon Coin

NOM DE L'ÉCOLE - ENTREVUE DE CONCLUSION ÉLÈVES - DÉCEMBRE 2015

Retour sur le projet de recherche

1. Peux-tu me résumer les activités du projet auquel tu viens de participer?
2. En quoi c'était personnellement intéressant pour toi de partager ta production photographique avec le reste de ta classe?
3. Ce projet, c'était l'occasion de démontrer quoi pour toi?
4. Qu'est-ce que l'acte photographique te permet de découvrir? de développer?
5. Qu'est-ce que le projet t'a permis de découvrir sur toi-même, sur ton école, sur ton prof, sur tes collègues de classe?
6. Quelle était ta principale motivation à publier des images et comment l'expliquerais-tu?
7. Quelles sont, selon toi, les circonstances qui expliquent que certains élèves ont été plus actifs que d'autres?
8. Qu'est-ce que cela veut dire, qu'est-ce que ça signifie?

La recherche du beau dans les images

9. À quoi est-ce que ça sert que de créer et de publier des images?
10. Qu'est-ce que tu trouves attrayant « ou beau » par exemple lorsque tu regardes les publications personnelles de tes contacts sur Facebook?
11. Qu'est-ce que tu trouves attrayant « ou beau » par exemple lorsque tu regardes les publications de tes collègues de classe dans ce projet?
12. Qu'est-ce que ça veut dire « quelque chose de beau »?
13. Pourquoi est-ce important de faire ressortir le beau des choses, des situations?

Représentation identitaire

14. Penses-tu à un auditoire lorsque tu crées quelque chose? Lorsque tu publies quelque chose?
15. Quand tu publies des éléments qui concernent ta personne, ton identité, sur les réseaux

sociaux, qu'est-ce que tu cherches à démontrer?

16. Quel type d'image de toi-même cherches-tu à diffuser?

Apprentissages et développement des compétences en communication visuelle

17. Quel était le rôle de mes publications, des missions?

18. Comment as-tu perçu mon rôle dans le cadre de ce projet? Sur l'application? En personne en classe?

19. Qu'est-ce que tu désirais aller chercher à travers ce projet? Quels types de compétences as-tu cherché à développer à travers ta participation à ce projet?

20. Avec l'expérience que tu as acquise avec ce projet, quel est selon toi le potentiel d'utiliser des applications populaires dans le cadre scolaire?

21. Quel type de compétence professionnel le projet t'a-t-il permis de découvrir sur toi-même?

L'anonymat et le compte personnel sur les réseaux sociaux

22. Est-ce que c'était important pour toi de demeurer anonyme à l'intérieur du groupe de travail comme celui-là?

23. Serais-tu à l'aise avec l'idée de connecter ton compte Facebook personnel à tes activités scolaires?

24. As-tu continué à utiliser un compte personnel en parallèle durant ta participation au projet?

25. Qu'est-ce qui différencie ce que tu fais sur ton Facebook personnel de ce qui se fait dans le cadre d'un projet comme celui-là?

26. Quelle est la différence entre ce que tu publies sur ton compte personnel et ce que tu as publié sur ce projet?

27. Qu'est-ce que tu publierais sur ton compte d'élève que tu ne publierais pas sur ton compte personnel?

28. Pourquoi?

29. Qu'est-ce que tu publierais sur ton compte personnel que tu ne publierais pas sur ton compte d'élève?

30. Pourquoi?

31. Serais-tu à l'aise avec l'idée de publier de tels contenus sur le groupe virtuel de la classe?

En ce qui concerne les images? En ce qui concerne les commentaires?

L'utilisation de Instagram

32. Est-ce que tu as aimé utiliser une application connue comme Instagram dans le cadre d'un projet scolaire?
33. Quels ont été les avantages d'Instagram? Quels ont été les désavantages?
34. Est-ce que tu cherches à faire la même chose lorsque tu participes à ce projet dans le cadre scolaire?
35. As-tu des suggestions pour la deuxième phase du projet?

Annexe 5 : Questionnaire d'entrevue d'introduction des élèves participants Phase II

Mon Coin

NOM DE L'ÉCOLE - ENTREVUE D'INTRODUCTION ÉLÈVES - AVRIL 2016

Cours d'arts plastiques

1. Comment se sont passés les derniers mois dans le cours de Monsieur ... ?
2. Quel est le projet que tu as le plus apprécié? Pourquoi?
3. Qu'est-ce que tu penses que tu as appris? En quoi le cours d'arts t'a-t-il permis de t'enrichir? Comment et à quels niveaux?
4. À quoi ça sert un cours d'art? Est-ce que ça devrait servir à autre chose?

Art, culture et école

5. Si je te dis culture populaire, à quoi penses-tu?
6. Si je te dis culture jeune à quoi penses-tu?
7. Si je te dis culture numérique, à quoi penses-tu?
8. Ces éléments que tu viens de me décrire, est-ce que c'est l'art? Ou l'art, est-ce autre chose?
9. L'art, c'est quoi? Ça sert à quoi?
10. Décris-moi une œuvre ou n'importe quelle production que tu considères comme de l'art.

Art, culture et école

11. Parle-moi d'une image que tu as vue récemment et qui t'a marqué ou que tu retiens?
12. Qu'est-ce qui composait l'image?
13. En quoi ça t'a interpellé? Comment? Pourquoi?
14. As-tu produit et partagé des images récemment? C'était quoi?
15. Qu'est-ce qui t'a motivé à produire cette image? À la partager?

Culture scolaire

16. Comment décrirais-tu la culture scolaire de cette école?

17. Qu'est-ce qui est mis de l'avant ici chez les élèves? La réussite? L'amusement? La socialisation? Le respect?
18. Qu'est-ce que tu apprécies dans la communauté des élèves en général?
19. Qu'est-ce qui est plus difficile?

MonCoin Retour sur la Phase 1 du projet

20. Comment te rappelles-tu le projet auquel nous avons participé à l'automne dernier?
21. Comment résumerais-tu ta participation? Pourquoi? Élaborer?
22. Objectivement, peux-tu me donner les avantages et les désavantages du projet?
23. Dans le meilleur des mondes, que pourrions-nous faire avec les technos mobiles et les réseaux sociaux?
24. Le pire des scénarios qui pourraient survenir avec les réseaux sociaux et les technos mobiles?

Annexe 6 : Questionnaire d'entrevue de conclusion des élèves participants Phase II

Mon Coin

NOM DE L'ÉCOLE - ENTREVUE DE CONCLUSION ÉLÈVES - MAI 2016

MonCoin Phase II

1. Peux-tu nous résumer ta participation à la deuxième phase du projet MonCoin? Qu'as-tu fait?
2. En quoi ce projet a-t-il été intéressant pour toi? Qu'est-ce qu'il t'a permis de développer?
3. Est-ce que le projet t'a permis de réfléchir au fonctionnement et aux effets des médias sociaux?

Sortie

4. As-tu participé à la sortie de groupe? En quoi cette sortie a-t-elle été pertinente pour vos apprentissages?
5. Qu'est-ce que la sortie nous a permis de réaliser sur notre milieu?
6. Qu'est-ce que la sortie t'a permis de connaître de tes collègues, de ta professeure d'art?

Retour sur le parcours au secondaire

7. Comment se passe la fin de ton parcours de formation secondaire? Quel est ton bilan? As-tu atteint tes objectifs? Es-tu stimulé et motivé à poursuivre ta scolarité dans un domaine particulier?
8. Comment les hauts et les bas de ta vie sociale dans ta classe, en ligne et en réalité, ont-ils eu une influence sur la qualité de tes performances scolaires?
9. Est-ce que les réseaux sociaux ont aidé ou nui à ton parcours de formation scolaire? À ton parcours de développement sociopersonnel?
10. Qu'est-ce qu'on devrait apprendre sur le fonctionnement des réseaux sociaux à l'école? Sur la création d'images et de leurs effets en dehors du strict domaine des arts?

Compétences scolaires et professionnelles

11. De quelles compétences penses-tu avoir le plus besoin dans le futur pour réussir?
(Professionnellement, sociopersonnellement)
12. Est-ce que ta formation à l'école t'a préparé pour ça? Pourquoi?
13. De quoi aurais-tu besoin pour être encore mieux outillé pour atteindre tes objectifs

professionnels?

14. Qu'est-ce que ta formation t'a permis d'acquérir le plus? Des compétences d'ordres professionnels ou des compétences d'ordres personnelles? Lesquelles?

MonCoin

15. En quoi un projet comme MonCoin t'a-t-il permis de développer des compétences qui te seront utiles au niveau sociopersonnel, au niveau professionnel?
16. Quel a été le principal avantage du projet? Sa principale contribution à l'amélioration de ta formation en art?

Annexe 7 : Tableaux de codification des données no. I à VI

Tableau I: Facteurs de l'engagement scolaire des participants

Thème	Catégories de codes	Description
1. Motivations de l'engagement scolaire des participants	A. L'intégration dans le milieu social	Le fait de pouvoir évaluer dans un milieu social de pairs. La qualité de l'atmosphère et les valeurs de ce milieu. Le sentiment d'appartenance à une communauté.
	B. Le rapport au personnel enseignant	L'engagement du personnel enseignant au sein de la communauté scolaire. L'accessibilité des enseignants, leur expertise pédagogique et leurs préoccupations envers la réussite des élèves.
	C. Les activités parascolaires	Les opportunités d'expression personnelle et d'engagement social dans le cadre de projet en lien avec la découverte ou le développement des intérêts personnels des élèves.
	D. Les réussites	La réussite des cours et des activités de classe par le biais d'obtention des notes ou par le biais de la reconnaissance des pairs et des enseignants par rapport à la qualité de leurs travaux.
	E. Les programmes vocationnels	L'accès à des programmes vocationnels en lien avec leurs intérêts et leur orientation. Les activités disciplinaires et parascolaires de ces programmes.
	F. Les innovations pédagogiques	La réalisation de projets pédagogiques innovants faisant appel à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage nouvelles ou peu utilisées. L'utilisation des nouvelles technologies.
	G. Les perspectives d'orientation	Les opportunités de développement des intérêts personnels et la connaissance des perspectives d'orientation postsecondaire.
	H. L'état émotionnel	L'état émotionnel peut être déterminé par la situation familiale, sociale ou personnelle de l'élève. La qualité des relations sociales contribue à cet état.
2. Démotivations de l'engagement scolaire des participants	A. Les méthodes d'enseignement	Le mode de transmission des connaissances. Le fait de « rester assis et écouter ». L'utilisation du livre et de l'écriture comme mode principale de communication.
	B. Les disciplines du programme de formation générale	Le peu d'opportunités d'établir des liens entre les intérêts personnels et le contenu de cours des disciplines du programme. La difficulté à observer les liens vers la formation postsecondaire.
	C. Le système de notation et de classement	L'évaluation sommative. Le seuil de réussite et d'échec des notes chiffrés. Le classement des élèves par catégories de performance.

Tableau II : Conception du rôle et de l'apport de l'enseignant à la motivation et aux apprentissages

Conception du rôle et de l'apport de l'enseignant à la motivation et aux apprentissages			
Code : un bon enseignant		Code : un mauvais enseignant	
Caractéristiques	Description	Caractéristiques	Description
A. Empathique	Sensible aux besoins particuliers des élèves	A. Incompréhensif	Insensible aux besoins particuliers
B. Impartiale	Dans les communications et les évaluations	B. Partial	Qui tient compte d'éléments de nature personnelle dans ses fonctions
C. Respectueux	Dans les communications	C. Humiliant	Qui humilie ou qui cherche à humilier
D. Préoccupé	Intéressé par le succès de ses élèves	D. Trop distant	Qui ne communique que la matière
E. Claire	Qui s'exprime clairement	E. Flou	Dans ses explications et ses attentes
F. Autoritaire flexible	Qui impose un respect et une rigueur en classe sans être intimidant.	F. Autoritaire rigide	Qui est inflexible dans son fonctionnement
G. Bref	Qui ne parle pas trop longtemps	G. Trop rapide	Dont le rythme est rapide dans la succession des sujets couverts
H. Énergique	Animé dans ses enseignements	H. Orgueilleux	Qui fait preuve d'orgueil dans ses fonctions
I. Accessible	Facile d'approche et disponible	I. Confrontant	Qui confronte les élèves agités
J. Compétent	Diplôme et habileté en pédagogie		
K. Impliqué	Qui s'implique dans le parascolaire et dans la collectivité		
L. Original	Qui sort des normes établies, qui utilise les nouvelles technologies		
M. Captivant	Qui obtient et conserve l'attention		
N. Patient	Patience dans les explications		
O. Passionné	Qui aime son travail		
P. Connaisseur	Connaisseur des contenus qu'il présente		
Q. Personnalité	Personnalité agréable et amusante		
R. Transparent	Qui donne des exemples de ses attentes		

Tableau III : Conception du milieu et du programme scolaire

Thème	Catégories de codes	Description
1. Structure de l'école	A. Quantitative	Basé sur l'évaluation par notes chiffrées qui détermine un échec ou une réussite selon un seuil. Catégorisation des élèves selon la performance.
	B. Abstraite	Objectif axé vers l'obtention du diplôme. Structurée autour des disciplines principales du programme de formation générale qui présentent des notions abstraites.
	C. Individuelle	Les travaux sont principalement effectués de manière individuelle et les opportunités de travail collaboratif sont rares.
	D. Inactuelle	Les contenus disciplinaires, le matériel didactique ainsi que les modalités de communication sont jugés désuets.
	E. Traditionnelle	Fonctionnement répétitif, peu de situations innovantes dans les méthodes ou le contenu. Structure inflexible ne favorisant pas les initiatives.

Tableau IV : Contribution de la scolarité au parcours personnel

Thème	Catégories de codes	Description
1. Ce que les participants retiennent de leur parcours scolaire	A. La culture du milieu	Les valeurs de l'institution et de la population étudiante ainsi que le climat social du milieu.
	B. Les projets parascolaires	Mentionnés comme des éléments de motivation et comme des opportunités de cohésion de groupe.
	C. La cohésion de l'équipe enseignante	L'implication des membres du personnel enseignants auprès du collectif et des individus.
	D. Les étapes importantes de la vie personnelle	L'influence des éléments marquants de la vie personnelle sur le parcours scolaire.
	E. La qualité de la vie sociale	L'intégration auprès d'un groupe d'amis et/ou la situation amoureuse.

Tableau V : Compétences nécessaires pour la réussite

Thème	Catégories de codes	Description
1. Compétences nécessaires et besoin d'apprentissage pour l'avenir	A. Estime de soi	La capacité à entretenir une forte confiance en ses moyens. Être à l'aise en public.
	B. Connaissance de ses intérêts	La découverte de ses intérêts particuliers est l'objectif du secondaire. Le fait de les trouver représente une réussite.
	C. Méthode et organisation	De nombreux participants se décrivent comme désorganisés. Besoin d'acquérir une méthode pour fonctionner efficacement à l'école.
	D. Persévérance et discipline	Besoin d'être persévérant et discipliné pour l'atteinte des objectifs scolaires et professionnels.
	E. Un entourage favorable	Un entourage qui partage les valeurs et les objectifs de réussite. Des guides et des conseillers.
	F. Connaissance critique des médias sociaux	Une connaissance des avantages professionnels et des désavantages personnels potentiels des médias sociaux. Une approche analytique critique du fonctionnement et des contenus de ces plateformes.

Tableau VI : Conception des participants de leur processus d'apprentissage

Thème	Catégories de codes	Description
1. Comment s'effectuent les apprentissages?	A. Autodidacte	Plusieurs participants affirment qu'ils effectuent par eux-mêmes les principaux apprentissages.
	B. Interactivité	Le contexte discursif des travaux de groupe contribue à l'assimilation des notions.
	C. Attention	Le niveau d'attention est en lien direct avec l'assimilation des notions.
	D. Intérêts	L'apprentissage s'effectue lorsque les sujets abordés sont en lien avec les intérêts personnels.
	E. Recherche	L'apprentissage s'effectue lors de recherches sur Internet.