

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Comment optimiser les impacts des projets culturels de longue durée sur la motivation et l'engagement scolaire des élèves du troisième cycle du primaire et du secondaire?

Chercheur principal

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Cochercheur.e.s

Isabelle Nizet, Université de Sherbrooke

Martin Lépine, Université de Sherbrooke

Jonathan Smith, Université de Sherbrooke

Marie-Christine Beaudry, Université du Québec à Montréal

Anne Nadeau, Université du Québec à Montréal

Anick Baribeau, Université de Sherbrooke

Étudiante

Mélissa Dumouchel, coordonnatrice de recherche, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2021-OPLR-295557

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement les personnes enseignantes et les artistes qui, dans un contexte socio-sanitaire incertain, nous ont accueillis dans leurs écoles, dans leurs projets, avec la plus grande générosité. Nous vous exprimons toute notre reconnaissance pour votre confiance et votre ouverture. Cette recherche n'aurait également pas été possible sans tous les élèves qui ont accepté de nous partager leur expérience.

Nous remercions l'Équipe culture-éducation du gouvernement du Québec qui a facilité le contact avec les milieux scolaires et sans qui nous n'aurions pas pu découvrir les 14 projets culturels de longue durée documentés dans cette recherche.

Grâce à tous ces partenaires, nous avons eu la chance de recueillir une masse considérable de données dans les milieux scolaires. Le travail de traitement et d'analyse a pu être réalisé grâce à la disponibilité, l'éthique et la rigueur de nos auxiliaires de recherche, Sarah-Jade Béland, Pauline Champagne, Florence Aubé, Sarah-Maude Godbout, Émilie Coulombe et Éléonore Liang, et à la contribution exceptionnelle de Mélissa Dumouchel, étudiante au doctorat, qui a assuré la collecte de données et la coordination des opérations.

Enfin, nous adressons nos remerciements au Fonds de recherche du Québec — Société et culture, au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur pour le soutien financier qui a permis une recherche d'envergure sur un dispositif qui mérite d'être mieux connu car il apporte clairement des bénéfices en termes de motivation et d'engagement scolaires.

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche	1
Partie B – Méthodologie	5
Partie C – Principaux résultats	7
1. Les caractéristiques des projets culturels de longue durée.....	7
2. Les effets de la mise en œuvre des projets culturels de longue durée sur la motivation et l’engagement scolaires des élèves.....	8
2.1. Les points de vue des élèves.....	8
2.2. Les points de vue des personnes enseignantes et des artistes	16
Partie D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche.....	17
1. Planifier un projet à visée culturelle maximisant des possibilités d’affordance diversifiées.	17
2. Valoriser la créativité comme véhicule d’engagement, de persévérance et de réussite	18
3. Valoriser la pédagogie du projet et assouplir la forme scolaire	18
4. Encourager la prise de risques et la clarification des rôles dans un contexte inhabituel pour les différents acteurs .	19
5. Donner la parole aux élèves.....	20
6. Assurer la formation initiale et continue des personnes enseignantes et des artistes.....	20
7. Dégager les moyens nécessaires pour une mise en œuvre adéquate des projets culturels de longue durée et déployer un plan progressif d’élargissement de leur implantation dans l’ensemble des écoles du Québec	22
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	23
Partie F – Références et bibliographie.....	24
Annexe A – Questionnaires sur la motivation et l’engagement des élèves	26
Questionnaire avant le projet culturel de longue durée	26
Questionnaire après le projet culturel de longue durée	33
Annexe B – Guides d’entrevues demi-dirigées.....	41
Guide d’entrevue semi-dirigée pour les élèves	41
Guide d’entrevue semi-dirigée pour les personnes enseignantes et pour les artistes	42
Annexe C – Détail de l’échantillon de la recherche	43
Annexe D – Tableaux de statistiques des réponses aux questionnaires	45
Annexe E – Extraits de verbatims d’entrevues d’élèves, de personnes enseignantes et d’artistes.....	49
Extraits de verbatims d’entrevues d’élèves.....	49
Extraits de verbatims d’entrevues de personnes enseignantes et d’artistes.....	51
Annexe F – Guide pour la planification collaborative de projets à visée culturelle	54
Annexe G – Bibliographie complète.....	55

Partie A – Contexte de la recherche

Au cours des trois dernières décennies, l'importance que doit occuper la culture à l'école a été à plusieurs reprises réaffirmée par les autorités politiques du Québec. La nouvelle politique culturelle, *Partout la culture*, lancée en 2018, affiche la volonté « [d']amplifier la relation entre la culture et l'éducation » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 5), ce qui s'est traduit par une bonification des soutiens financiers pour les sorties et activités culturelles organisées dans le contexte scolaire. Différents programmes existent pour favoriser la mise en œuvre d'activités parascolaires (Gouvernement du Québec, 2024) ou d'activités inscrites dans le curriculum, impliquant des artistes¹. Ces artistes sont alors invités à intervenir dans une ou plusieurs disciplines scolaires (arts plastiques, musique, art dramatique, français, sciences, etc.). Les activités peuvent être de courte durée (rencontres, animation, ateliers) ou s'inscrire dans des projets de longue durée (résidences d'artistes).

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, la pratique de l'art sous ses différentes formes amènerait les élèves à développer un ensemble de dispositions bénéfiques pour leur engagement et leurs apprentissages dans les différentes disciplines scolaires (Gouvernement du Québec, 2006). Harland et son équipe (2005) ont relevé que les élèves qui prenaient part à des activités culturelles inscrites dans le cursus régulier avaient tendance à se montrer plus intéressés par les apprentissages, à gagner confiance en leurs capacités et à se fixer des objectifs plus ambitieux, autant d'éléments qui soutiennent l'engagement, la persévérance et la réussite. Une étude réalisée par Guay et ses collègues (2007) auprès de 955 élèves du secondaire fréquentant une école québécoise en milieu défavorisé a cependant révélé que la participation à des activités parascolaires pouvait avoir des effets très limités sur le plan de leur adaptation scolaire et sociale. De manière similaire à Harland et ses collègues (2005), Hancock et Wright (2018) ont observé que le fait de s'engager dans des pratiques artistiques

¹ En cohérence avec la Loi sur le statut d'artiste, adoptée en 2022, nous considérons dans ce texte les personnes autrices comme des artistes (UNEQ, 2022).

pouvait être avantageux pour la persévérance et les apprentissages, tout particulièrement en ce qui concerne les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage d'ordre affectif, cognitif ou pédagogique.

Une vaste enquête réalisée auprès du personnel enseignant québécois du primaire et du secondaire (Dezutter et al., 2018) a mis à jour que, malgré leurs bénéfiques potentiels pour les élèves, pour des raisons diverses, dont des freins budgétaires et organisationnels, les activités culturelles et les projets culturels de longue durée sont loin d'être accessibles à tous les élèves à travers le Québec. Selon des données fournies par l'Équipe culture-éducation qui gère les principaux programmes d'appui pour la mise en œuvre des projets culturels de longue durée, annuellement depuis 2014-2015, en moyenne, des résidences d'artistes ont été financées dans une cinquantaine d'écoles (n=53) grâce au volet *Une école accueille un artiste ou un écrivain*, ce qui représente environ 2 % de l'ensemble des établissements scolaires publics et privés au Québec (Gouvernement du Québec, 2023).

Un enjeu important réside donc dans le développement de recherches permettant de mieux (re)connaître les bénéfiques associés aux projets culturels de longue durée dans le parcours scolaire des élèves, dans l'espoir de voir se multiplier, voire se généraliser la mise en œuvre de tels projets dans l'ensemble des écoles du Québec. C'est pour répondre à ce besoin, relayé dans l'appel à projets du programme d'action concertée (2021-2024), que nous avons cherché à estimer les retombées des projets culturels de longue durée sur différentes dimensions de la motivation et de l'engagement scolaires d'élèves du troisième cycle du primaire et des deux cycles du secondaire. Nous avons également l'intention de mieux comprendre comment les personnes enseignantes et les artistes impliqués dans les projets portent attention à diverses manifestations de motivation et d'engagement chez les élèves et les valorisent, contribuant ainsi à leur développement intégral ainsi qu'à leur réussite scolaire. Le contexte de la pandémie et ses incidences, d'une part sur l'interruption des cours en présence, et d'autre part sur la lourdeur de la tâche des personnes enseignantes une fois que les cours en présence ont repris, ne nous ont malheureusement pas permis de réunir les conditions favorables pour travailler ce volet avec les personnes

concernées. Dans ce rapport, nous ne traitons par conséquent que du premier volet de la recherche, décliné selon les trois objectifs spécifiques suivants : 1) Documenter les caractéristiques des projets culturels de longue durée impliquant un artiste sur les plans organisationnel, partenarial et pédagogique; 2) Évaluer les effets de ces projets sur différentes dimensions de la motivation et de l'engagement des élèves et vérifier l'influence des variables individuelles (genre, âge, milieu socioéconomique) et contextuelles (types de projets); 3) Caractériser les expériences d'affordances socioculturelles des élèves et vérifier l'influence des variables individuelles (genre, âge, milieu socioéconomique) et contextuelles (types de projets). Sur la base des résultats saillants à propos de chacun de ces objectifs spécifiques, l'intention finale est de déterminer les conditions permettant d'optimiser les impacts de projets tels ceux étudiés. À ce sujet, selon Harland et ses collègues (2005), quatre facteurs déterminants sont à prendre en compte : le type d'intervention des organismes culturels, la nature du projet, la collaboration entre l'artiste et la personne enseignante, et la durée des projets (leur étalement dans le temps et le nombre d'heures consacré).

Même si les concepts de motivation scolaire et d'engagement sont parfois confondus (Reschly et Christenson, 2022), nous estimons toutefois utile de les distinguer tout en reconnaissant leur étroite articulation. Comme le proposent Smith et ses collègues (2024), la motivation peut être vue comme un déclencheur du processus d'engagement. Ces chercheurs et chercheuses précisent d'ailleurs que lorsqu'on s'intéresse à la motivation, on porte attention à un certain nombre de forces intérieures qui incitent ou non les élèves à adopter certains comportements. En comparaison, comme l'indiquent Reschly et Christenson (2022), les théories relatives à l'engagement s'intéressent à la qualité de ces comportements. La motivation à apprendre est le fruit d'un assortiment de croyances, pensées et sentiments qui contribuent à déclencher et diriger des actions ou des comportements et qui déterminent également leur intensité et leur persistance (Smith et al., 2024). À ce titre, les travaux de Pintrich et Schrauben (1992) ont mis en évidence le rôle joué dans la dynamique de la motivation, par le sentiment de compétence, par les buts poursuivis par les élèves, par la valeur qu'ils accordent aux

apprentissages et aux activités scolaires, ainsi que par la perception de leur utilité. La motivation peut se renforcer ou se détériorer au fil du temps ou sous l'effet d'expériences (ou de conditions de scolarisation) particulières. En ce sens, il apparaît pertinent de chercher à voir dans quelle mesure le dispositif (Audran, 2010) particulier des projets culturels de longue durée, qui tranche à priori par rapport aux activités scolaires habituelles (entre autres par l'implication d'artistes, par la nature des projets travaillés et par la place accordée à l'évaluation), est vécu par les élèves comme une expérience significative en termes motivationnels. À cette fin, nous avons choisi d'avoir recours au concept d'affordance (Simonian, 2020). L'affordance est une propriété réelle ou perçue de l'environnement ou d'un objet qui ne relève ni uniquement de ceux-ci, ni des dispositions spécifiques de l'élève, mais plutôt de la rencontre entre ces deux réalités (Simonian, 2020). L'affordance recouvre des opportunités d'actions perçues par le sujet et traduites en manifestations d'intérêt (affordance intentionnelle) pour un dispositif, ainsi qu'en actes générés par celui-ci (affordance réelle). Les affordances ne peuvent donc pas se construire dans des situations d'apprentissage, mais dans une expérience réelle de ce dispositif (Joshua et Duppin, 1993). Selon Simonian et ses collègues (2016), « la question est de savoir dans quelle mesure cette affordance intentionnelle se traduit, en situation, en affordance réelle » (p. 66) et ultimement si ces affordances réelles produiront des effets transformateurs chez les personnes et dans l'usage du dispositif. Dans le cadre de notre recherche, le repérage des affordances vise à identifier ce que la mise en œuvre d'un projet culturel de longue durée offre à l'élève comme potentialités d'action et, réciproquement, à examiner avec l'élève ce qu'il se sent capable de réaliser dans cet environnement particulier. Les liens conceptuels établis entre l'affordance et l'engagement (Barber, 2018) offrent des pistes novatrices pour aborder l'articulation entre les dimensions affectives, cognitives et comportementales de l'engagement des élèves en fonction des affordances qu'ils perçoivent dans les projets, et envisager les bénéfices de cet engagement sur les apprentissages.

Partie B – Méthodologie

Les projets culturels étudiés devaient correspondre à des critères spécifiques : 1) se dérouler au troisième cycle du primaire ou au secondaire; 2) impliquer au moins un partenaire culturel externe intervenant dans le cadre d'un des cours inscrits au curriculum; et 3) se dérouler sur une durée minimale de quatre semaines. Le recrutement de milieux scolaires partenaires a été facilité par la collaboration avec l'Équipe culture-éducation du gouvernement du Québec, qui nous a fourni les listes de projets financés dans différentes écoles via le programme *La culture à l'école* sous les volets *Une école accueille un artiste ou un écrivain* et *Thématiques et interdisciplinarité* pour les années 2021-2022 et 2022-2023. Un message a été adressé aux responsables de ces projets pour solliciter leur participation à la recherche. La collecte de données s'est déroulée pendant les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023, dans le contexte de la pandémie de COVID-19 et de pénurie de personnel enseignant dans les écoles. Ce contexte particulier nous a contraints à revoir le devis imaginé initialement afin de répondre aux besoins des personnes enseignantes prêtes à s'impliquer dans la recherche. Tout particulièrement, le volet 2 prévoyait des entrevues d'autoconfrontation ainsi que des demi-journées de travail avec les personnes enseignantes et les artistes. Nous avons dû renoncer à ces activités parce que les directions d'école n'autorisaient plus le dégagement de leur personnel, pleinement mobilisé pour assurer la poursuite des activités dans le contexte inédit et mouvant de la pandémie. Au total, 14 projets culturels de longue durée, dont 12 financés par les différents volets du programme *La culture à l'école*, ont pu être examinés dans le cadre de ce projet, plus spécifiquement : 6 au troisième cycle du primaire, 7 au secondaire et 1 à la formation générale des adultes. Tous les projets ont eu lieu dans des écoles publiques, situées dans 8 régions administratives du Québec. Ces projets ont été initiés dans différentes matières scolaires : sciences, français, musique, arts plastiques, théâtre et art dramatique, et deux projets étaient inscrits dans une perspective interdisciplinaire.

Optant pour une recherche descriptive à visée compréhensive (Côté et Bouchard, 2005), nous avons adopté des méthodes mixtes de collecte et d'analyse des données, permettant de trianguler les sources d'informations. Des

observations filmées (2 à 3 séances par projet, pour un total de 67), accompagnées de notes de terrain, ont permis de documenter le déroulement et les caractéristiques des projets culturels de longue durée. Deux questionnaires ont été soumis aux élèves (n=465), le premier avant et le second après le projet culturel. Les deux questionnaires (annexe A) comportaient une section similaire portant sur la motivation et l'engagement, adaptée des travaux de Harter (1982), de Ntamakiro et al. (2000), de Harackiewicz et al. (2008) et de Brault-Labbé et Dubé (2010). Le premier questionnaire comptait en outre une section sur le degré d'intérêt et d'engagement des élèves dans des pratiques culturelles, et le second une section relative à la manière dont les élèves avaient vécu et apprécié le projet. Des entrevues individuelles semi-dirigées (voir les guides en annexe B), organisées autour des concepts de motivation (Eccles et Wigfield, 2000) et d'engagement (Fredricks et al., 2004) ont été menées à la fin des projets avec environ 8 élèves par projet documenté² (n=133 élèves; 78 filles, 50 garçons et 5 personnes préférant se définir par elles-mêmes), ainsi qu'avec 15 personnes enseignantes et 15 artistes³.

Les caractéristiques principales de chaque projet ont été identifiées à partir des données des vidéos, des notes de terrain et des verbatims d'entrevues des personnes enseignantes et des artistes (objectif 1.1.). Les réponses aux questionnaires ont fait l'objet d'analyses de variance multivariées (MANOVA) à mesures simples et à mesures répétées (objectif 1.2). Ces analyses ont été réalisées sur un échantillon de 435 élèves. Les personnes inscrites à la formation générale des adultes et celles ne se définissant pas selon la distinction masculin ou féminin ont été retirées de l'échantillon global pour les analyses puisqu'elles étaient trop peu nombreuses pour permettre des comparaisons. Les entrevues avec les élèves, les personnes enseignantes et les artistes ont fait l'objet d'une analyse thématique en fonction des concepts de motivation, d'engagement et d'affordance (objectif 1.3).

² Ce sont les personnes enseignantes qui ont identifié les élèves à solliciter sur une base volontaire pour les entrevues, avec une attention pour trouver un équilibre entre les genres.

³ Une entrevue a été menée avec un duo d'enseignantes, et deux entrevues ont été menées avec deux artistes d'un même projet. Le détail de l'échantillon pour chaque projet est présenté à l'annexe C.

Partie C – Principaux résultats

1. Les caractéristiques des projets culturels de longue durée

Les 14 projets culturels de longue durée documentés ont tous impliqué des personnes enseignantes et des artistes (un ou plusieurs spécialistes dans certains cas) pour des résidences d'artistes (7) ou de personnes autrices (4), un projet interdisciplinaire (1), des ateliers d'écriture avec une autrice (1), et un projet de création en arts plastiques soutenu par des artistes (1)⁴. Les projets se sont échelonnés sur une durée allant d'un à six mois et ont été réalisés parfois de manière condensée dans le temps, parfois par intermittence. Plusieurs projets (n=13) ont été menés auprès de plus d'un groupe d'élèves d'un même établissement (3 projets en contexte de classes multiniveaux). Dans la majorité des projets (n=9), les artistes sont intervenus entre 4 et 12 fois par groupe d'élèves; dans plusieurs cas les interventions ont été beaucoup plus nombreuses, allant jusqu'à une cinquantaine d'interventions par groupe. Les projets se sont déroulés majoritairement dans la salle de classe habituelle, mais parfois les élèves ont été amenés à sortir de l'école (visite d'un organisme scientifique ou culturel, sortie en nature) ou à travailler dans un autre lieu (laboratoire de l'école, salle d'enregistrement). Pour la moitié des personnes enseignantes, il s'agissait d'une première expérience d'organisation de ce type de projet.

Les personnes enseignantes ont mentionné poursuivre explicitement divers objectifs à la fois à travers ces différents projets : amener les élèves à découvrir une forme d'art particulière (la bande dessinée, le cinéma, l'animation, le haïku, etc.) et son processus créatif (n=8), créer une production finale le plus souvent collective (n=5), développer certaines compétences disciplinaires (inventer, apprécier, interpréter) ou consolider les apprentissages en lien avec du contenu vu en classe (n=5), développer l'engagement des élèves et leur motivation (n=3), rencontrer une personne experte du milieu culturel (n=2) et développer la créativité (n=1). Trois personnes enseignantes ont également mentionné vouloir se perfectionner elles-mêmes dans la forme d'art choisie pour le projet. Tous les projets, à l'exception d'un, ont mené à une production finale impliquant les élèves, avec une

⁴ Ces trois derniers projets ne sont pas considérés comme des résidences puisque du temps de création personnel n'est pas prévu pour les artistes.

diffusion de plus ou moins grande envergure : œuvre artistique installée à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, production musicale, saynète ou pièce de théâtre, écriture de textes et lecture publique, etc.

2. Les effets de la mise en œuvre des projets culturels de longue durée sur la motivation et l'engagement scolaires des élèves

2.1. Les points de vue des élèves

Afin de saisir les effets vécus par les élèves, nous avons examiné les données sur la motivation en général dans les questionnaires remplis avant et après le projet, considéré les réponses fournies dans la section relative à l'appréciation dans le deuxième questionnaire, et pris en compte les propos tenus lors des entrevues postprojet.

2.1.1. Les réponses des élèves aux questionnaires

L'échantillon des élèves ayant rempli les 2 questionnaires et qui ont été retenus pour les analyses est composé de 435 personnes réparties de la manière suivante : 32,4 % d'élèves du dernier cycle du primaire (21,8 % de filles et 10,6 % de garçons) et 67,6 % d'élèves du secondaire (36,3 % de filles et 31,3 % de garçons)⁵. Pour certaines analyses, les établissements scolaires fréquentés par les élèves ont été regroupés en 3 groupes selon l'indice de milieu socioéconomique : le groupe des établissements les moins défavorisés (IMSE 1 à 3 : 34,5 % de l'échantillon), celui des moyennement défavorisés (4 à 6 : 31,7 %) et des plus défavorisés (7 à 10 : 33,6 %). Dans l'ensemble, avant de débiter le projet, près de la moitié des élèves (49,2 %) ont déclaré pratiquer des disciplines artistiques à l'extérieur de l'école. Parmi les disciplines les plus citées figurent le dessin, la musique et la danse.

La comparaison des réponses à la partie générale sur la motivation dans les deux questionnaires permet de voir **dans quelle mesure la motivation a fluctué ou non entre le début et la fin du projet**. De manière générale, les études de type longitudinal concordent vers un constat majeur : la motivation scolaire a tendance à diminuer au fil des années successives de scolarisation (les élèves du primaire faisant état d'une motivation supérieure aux élèves du secondaire), mais aussi au cours d'une même année scolaire (la motivation étant plus élevée en début d'année qu'en fin d'année) (Dotterer et al., 2009; Fredricks et Eccles, 2002; Jacobs et al., 2002; Watt, 2004;

⁵ Des tableaux de statistiques descriptives sont présentés en annexe D.

Wigfield et al., 1997). Par rapport à ce dernier élément, nos résultats révèlent une situation assez inattendue. En effet, la courbe relative à plusieurs dimensions importantes de la motivation entre le premier et le deuxième questionnaire demeure stable. C'est le cas pour les dimensions du sentiment de compétence, de l'utilité perçue des apprentissages, des buts de performance-évitement et des buts d'évitement de travail. Cela est d'autant plus surprenant que nos données ont été recueillies durant la période de COVID-19 qui, comme l'ont montré certains travaux (Klootwijk et al., 2021; Smith et al., 2022; Usher et al., 2021), a affecté négativement la motivation scolaire. Il est donc possible de formuler l'hypothèse suivante : le fait que les élèves ont eu l'occasion de vivre l'expérience d'un projet culturel de longue durée a eu, dans ce contexte à priori défavorable, un effet « tampon » sur le maintien de la motivation scolaire d'une majorité d'entre eux. Ceci est confirmé par le fait que plus de la moitié des élèves (55,7 %) ont déclaré à la fin du projet avoir davantage le goût de s'investir dans leur formation scolaire et leurs études. Il convient par conséquent de **mettre de l'avant le potentiel « facteur de protection » que constituent les projets culturels de longue durée**. Pour conclure avec les effets sur la motivation, il convient de mentionner que celle-ci n'a pas entièrement été épargnée ($F(7,369) = 3,63, p < ,001$). Les résultats montrent que l'intérêt pour les apprentissages ainsi que les buts de maîtrise et de performance-approche ont connu une diminution modeste. En conformité avec les observations effectuées dans le cadre des grandes études longitudinales, nos résultats indiquent que le niveau général de motivation déclaré au temps 1 et au temps 2 est plus élevé pour les élèves du dernier cycle du primaire que pour les élèves du secondaire ($F(7,369) = 19,28, p < ,001$), et cela est reflété par des différences sur les dimensions de l'intérêt envers les apprentissages, de l'utilité perçue des apprentissages, des buts de maîtrise et des buts d'évitement du travail. Il n'y a que sur la dimension des buts de performance-approche que les élèves du dernier cycle du primaire se comparent défavorablement par rapport aux élèves du secondaire. Sur une autre note, un autre élément surprenant réside dans le fait que nos résultats ne permettent pas de conclure en l'existence de différences statistiquement significatives entre la motivation des garçons et des filles (résultat omnibus non significatif : ($F(7,369) = 1,79, p = ,09$). Nos résultats ne

permettent pas non plus de confirmer des différences significatives selon le statut socioéconomique de l'école ($F(14,734) = 1,12, p = ,33$). Si la comparaison des réponses aux questionnaires remplis avant et après le projet ne révèle pas de différence significative selon le genre et l'indice de défavorisation des écoles, le portrait est différent lorsqu'on considère **les réponses au volet appréciation du questionnaire rempli à la fin du projet**. En effet, si aucune différence de genre n'apparaît en ce qui concerne le pourcentage général d'élèves qui ont « aimé participer au projet » (86,2 %) ainsi que le pourcentage général d'élèves qui, dans le cadre du projet, se sont investis « un peu plus ou beaucoup plus qu'habituellement dans leurs cours » (46,8 %), il en va autrement pour la question portant sur « le goût de s'investir davantage ou non dans des activités culturelles » à l'issue du projet (53,8 %). Les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à avoir fait part de cette intention. Des différences apparaissent également selon l'indice de défavorisation de l'école. Pour les trois questions précédentes, le même patron apparaît entre les trois groupes d'établissements. **Les élèves des établissements les plus défavorisés sont significativement plus nombreux à déclarer avoir aimé le projet, s'être investis, et avoir le goût de s'investir davantage dans des activités culturelles**. En termes de motivation et d'engagement, les projets semblent avoir eu impact significativement plus important chez les élèves fréquentant des écoles à indice élevé de défavorisation. Ces éléments bénéficient d'un éclairage complémentaire grâce aux résultats à la question 14 portant sur les sentiments générés par la participation aux projets. Les résultats font ressortir très favorablement les sentiments positifs : la joie (82,1 % de « plutôt oui » et « oui, vraiment »), la fierté (71,4 %) et la confiance en soi (71,1 %). Les sentiments négatifs sont majoritairement rejetés : la colère (89,9 % de « plutôt non » ou « non, vraiment »), la frustration (77,8 %), l'anxiété (77,7 %) et l'ennui (73,7 %). Deux différences significatives sont repérables selon le genre : les filles étant plus nombreuses à rapporter de l'anxiété et de la frustration. Les différences significatives sont plus nombreuses selon la catégorie d'établissement fréquenté par les élèves. Les résultats montrent effectivement que les élèves fréquentant des écoles en milieux moins défavorisés expriment avoir éprouvé davantage d'ennui et moins de joie et de fierté que les élèves scolarisés en

milieu défavorisé ou moyennement défavorisé. Les résultats indiquent aussi que les élèves fréquentant des écoles situées en milieu moyennement défavorisé ont éprouvé davantage de confiance, mais aussi plus d'anxiété en lien avec leur expérience comparativement aux élèves scolarisés en milieu moins et plus défavorisé. En n'examinant que la portion de l'échantillon constituée par les élèves du secondaire, d'autres différences significatives liées au genre et à la catégorie d'établissement fréquenté apparaissent. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à signaler avoir éprouvé de l'ennui, de la frustration et de l'anxiété. Pour ce qui a trait au milieu de scolarisation, les élèves des milieux défavorisés se démarquent en ayant déclaré en plus grand nombre avoir éprouvé de la joie et de la fierté et moins d'ennui, ce qui peut sans doute expliquer pourquoi ils sont aussi plus nombreux à souhaiter vivre plus souvent ce type de projet au sein de l'école. Une dernière variable importante à considérer concerne les disciplines scolaires auxquelles les projets étaient rattachés. À ce sujet, l'analyse de l'ensemble des items indique que les 2 projets menés dans le cadre du cours de musique ainsi que les 2 projets interdisciplinaires ont recueilli le plus d'appréciation positive. Précisons que les 4 projets ont été menés au dernier cycle du primaire et que, comme nous l'avons déjà indiqué, il est reconnu que les élèves du primaire affichent en général des degrés de motivation plus élevés que les élèves du secondaire.

2.1.2 Les propos tenus en entrevues par les élèves

La perspective retenue pour l'analyse des entrevues individuelles réalisées avec les élèves est celle des affordances (Simonian, 2020). La caractérisation des expériences d'affordances évoquées par des élèves ayant vécu différents types de projets (objectif 1.3) est décrite selon quatre perspectives : 1) les affordances intentionnelles et réelles comme réponses à des besoins exprimés par les élèves; 2) les affordances positives dominantes à propos des qualités des projets; 3) les affordances transformatives associées aux bénéfices des projets; 4) les affordances négatives dominant à propos de certaines dimensions critiques des projets. Des extraits de verbatims d'élèves sont présentés en annexe E. Nous avons retenu les propos relatifs à ces 4 catégories, qui ont été évoqués à plusieurs reprises par différents élèves, et pris en compte le nombre de projets concernés.

Les besoins prioritaires d'élèves mis en présence d'un projet culturel de longue durée

Selon Simonian (2020), les affordances évoquées indiquent comment l'environnement (ici constitué d'un dispositif particulier proposé en classe) peut répondre (affordances intentionnelles) et a effectivement répondu (affordances réelles) à des besoins ressentis par des personnes en contact avec ce dispositif.

Les propos recueillis auprès des élèves dans les 14 projets permettent de distinguer quatre besoins, déclinés en évocations d'affordances intentionnelles ou réelles (voir tableau 1).

Tableau 1. Affordances intentionnelles et réelles regroupées par types de besoins

Besoins	Affordances intentionnelles	Affordances réelles
Besoin de vivre une expérience positive	Répondre à un intérêt préexistant Vivre des émotions positives Avoir une liberté de création Vivre une activité différente	Avoir maintenu un intérêt persistant durant le projet Avoir expérimenté sa créativité Avoir développé son autonomie
Besoin d'apprendre et de réussir	Réaliser des apprentissages dans une discipline nouvelle Découvrir de nouvelles méthodes dans une discipline connue Explorer une thématique particulière Anticiper un bon résultat	Avoir produit un résultat tangible qui procure une fierté Présenter ses réalisations à autrui Jouer un rôle spécifique dans le projet Voir son travail apprécié
Besoin de se mobiliser	Participer à un projet collectif Vivre une expérience de persévérance Vouloir travailler Entrer en action	Partager et gérer la production d'idées avec ses pairs Rester engagé
Besoin d'entrer en relation avec des pairs et des adultes	Entrer en relation avec l'artiste	Recevoir un soutien réel de l'artiste Recevoir un soutien de la personne enseignante Travailler en équipe Mieux connaître ses pairs Vivre l'entraide

Les qualités des projets en termes d'affordances intentionnelles et réelles positives

Comme constaté dans l'analyse des réponses à la partie appréciation du deuxième questionnaire (86,2 % des élèves ayant fait part d'une appréciation positive), les propos tenus dans les entretiens laissent entendre que les projets vécus ont été en grande majorité appréhendés à partir d'**affordances intentionnelles positives** associées au plaisir, à la créativité et aux apprentissages dans une discipline artistique ou sur une thématique qui attire l'élève (12 sur 14). Au primaire, le projet est aussi généralement perçu comme un espace potentiel de mobilisation de la volonté de travailler et de la persévérance (6 sur 6), ce qui est un peu moins présent au

secondaire (4 sur 8). Le fait d'anticiper un bon résultat est mentionné dans plus de la moitié des projets au secondaire (5 sur 8), alors que cela est plus rare au primaire (1 sur 6). Au secondaire, une autre affordance intentionnelle évoquée dans 6 projets sur 8 est le fait de pouvoir vivre un autre type d'activité que les cours habituels. La participation à un projet collectif a été abordée comme affordance intentionnelle positive dans 9 projets sur 14. Dans la majorité des projets du primaire et du secondaire (12 sur 14), des élèves ont évoqué qu'ils avaient anticipé très positivement la rencontre avec l'artiste invité. Ajoutons que certains types d'affordance intentionnelle sont peu évoqués : au primaire, le soutien anticipé ou réel de la personne enseignante est presque absent du discours des élèves (1 sur 6), tandis qu'il est évoqué dans la moitié des projets au secondaire (4 sur 8). En ce qui concerne les **affordances réelles positives** indiquant la capacité des projets à concrétiser les attentes des élèves, la grande majorité des projets sont associés à des affordances liées à la liberté effective de créer et au maintien de la persistance de l'intérêt pour le projet (12 sur 14). Au primaire, la mobilisation anticipée de la persévérance et la volonté de travailler se sont concrétisées par un engagement soutenu donnant lieu à des réalisations tangibles, qui ne sont pas évaluées comme telles, mais appréciées par soi et les autres. Au secondaire, même si les élèves n'ont pas toujours anticipé le projet comme un espace de persévérance (3 sur 8), le développement de l'engagement et la persévérance sont évoqués comme une affordance réelle positive dans tous les projets (8 sur 8), ainsi que la production d'un résultat tangible générant la fierté. Le soutien effectif de l'artiste est évoqué comme une affordance réelle, tant au primaire qu'au secondaire dans l'ensemble des projets. Les propos relatifs à la participation mettent de l'avant des affordances réelles positives dans 4 projets sur 6 au primaire et dans tous ceux du secondaire. Ces affordances positives réelles concernent le travail en équipe, le partage des idées, l'expérience d'entraide ou une meilleure connaissance de leurs pairs.

Les bénéfices des projets en termes d'affordances transformatives

Selon Simonian (2020), un troisième niveau d'affordance peut être repéré sous forme de bénéfices induits à plus long terme. Nous avons identifié dans les propos des élèves plusieurs affordances transformatives avec des effets

potentiellement durables, principalement en ce qui concerne la confiance en soi, l'ouverture d'esprit, la concentration, l'attention et le travail en équipe. C'est d'ailleurs ce que confirment les analyses des réponses aux questionnaires (n=435), puisque la confiance en soi a été soulignée parmi les émotions positives associées au projet par près de trois quarts des élèves (71,1 %). De plus, la moitié des élèves ayant participé à un projet (51,7 %) ont déclaré avoir le goût de s'investir davantage dans leur formation scolaire et dans leurs études. L'importance relative de ces bénéfices des projets est décrite dans le tableau suivant.

Tableau 2. Affordances transformatives au primaire et au secondaire

Primaire	Secondaire
Attitude /ouverture d'esprit (6/6)	Capacité/confiance en soi/espoir (5/8)
Capacité/persévérance /Confiance en soi (5/6)	Travail en équipe (3/8)
Concentration et attention (4/6)	Attitude /ouverture d'esprit (2/8)
Créativité (2/6)	Communication interpersonnelle (2/8)
Apprendre à se préparer (2/6)	Créativité (2/8)
Expression de soi (1/6)	Amélioration du comportement (1/8)
Développement artistique et nouveaux intérêts (1/6)	Concentration et attention (1/8)
	Développement artistique et nouveaux intérêts (1/8)
	Développer le goût de l'écriture et de la lecture (1/8)

L'analyse de certaines questions ouvertes du questionnaire 2 apporte des informations complémentaires. Dans les réponses fournies à la question 8 à propos de ce que les élèves ont le plus aimé dans le projet, ressortent par ordre d'importance : 1) les étapes de réalisation du projet (37,5 % de l'ensemble des occurrences, soit 553); 2) la participation avec les autres élèves (12,5 %); 3) le fait d'avoir une production finale à rendre publique (6 %) et ensuite, les apprentissages réalisés, le sentiment de contrôle et la présence de l'artiste (également moins de 10 %). La question 16 offrait la possibilité aux élèves de préciser les raisons justifiant leur désir de revivre une telle expérience. Ont été évoqués par ordre d'importance : 1) le fait de réaliser quelque chose de différent (23,8 %), les occasions de nouveaux apprentissages (moins de 10 %), ainsi que la participation avec les autres élèves, le développement personnel et le climat de classe (moins de 10 %).

Les dimensions critiques des projets : les affordances intentionnelles et réelles négatives

L'organisation du travail d'équipe, la gestion du temps et la qualité du matériel ont été évoquées dans les

entrevues avec les élèves comme des conditions de mise en place des projets pouvant générer des affordances soit positives, soit négatives. Des consignes pas assez claires relatives à l'organisation du travail d'équipe, un démarrage trop lent et des explications trop rapides ou insuffisantes de la part de l'artiste ont été l'objet d'affordances négatives dans plus de la moitié des projets (9 sur 14) et surtout au secondaire (6 sur 8). Ceci fait écho aux principaux éléments évoqués dans la question ouverte (question 9) du deuxième questionnaire, portant sur ce que les élèves ont le moins apprécié dans le projet. Sont les plus cités : la gestion du temps (12,2 %); les étapes de réalisation du projet (26,7 %) et le manque de participation de certains élèves (7 %).

Nous avons relevé dans les propos des affordances intentionnelles négatives dominantes quant au choix de la thématique du projet lorsqu'il n'entre pas en résonance avec un intérêt préexistant de certains élèves (3 sur 6 au primaire et 5 sur 8 au secondaire). Mentionnons qu'aucune affordance réelle négative dominante au secondaire n'a été évoquée, ce qui pourrait indiquer que pour les élèves rencontrés en entrevue, les projets sont finalement appréciés plus positivement qu'ils n'ont été initialement appréhendés.

Les enjeux liés aux affordances des projets

Malgré certaines affordances intentionnelles négatives, les projets sont perçus par les élèves comme un espace d'expérience réelle d'engagement et de persévérance permettant de démontrer à eux-mêmes, à leurs pairs et à des adultes des capacités nouvelles, non nécessairement valorisées dans le programme scolaire. Le projet offre un espace partagé d'appréciation par des pairs et des adultes, dans une perspective d'accomplissement. Même si des gains au niveau de l'attention et de la concentration sont évoqués par quelques élèves, les bénéfices des projets semblent davantage relever de l'accroissement d'un sentiment de confiance et de dépassement de soi générés par des apprentissages spécifiques au projet, étroitement reliés à l'expérience collective et relationnelle avec les pairs, l'artiste et, davantage au secondaire, avec la personne enseignante qui se révèle sous un autre jour dans ce cadre particulier. Les élèves semblent éprouver un besoin important de développer leurs capacités interrelationnelles dans un projet de longue durée et dans un contexte qui sort du cadre habituel, ce qui contribue

au développement de la confiance en soi et en l'autre dans un contexte d'apprentissage. Ce besoin a semblé crucial dans le contexte postpandémique qui caractérise la période de réalisation des 14 projets étudiés.

2.2. Les points de vue des personnes enseignantes et des artistes

Les propos recueillis lors des entrevues auprès des personnes enseignantes et des artistes permettent d'identifier un certain nombre d'éléments en rapport avec la motivation et l'engagement des élèves impliqués dans les projets. La teneur générale des propos est d'ordre positif. Presque toutes les personnes évoquent une bonne motivation générale des élèves (13 projets sur 14). Plusieurs mentionnent que certains élèves qui se montraient moins motivés ou engagés en début de projet sont entrés progressivement « dans le jeu » et étaient plus engagés vers la fin (6 sur 14). La moitié des personnes enseignantes et des artistes ont également constaté que les projets ont permis à certains élèves plus timides, inhibés ou effacés de se démarquer dans les séances en classe ou dans la production finale (7 sur 14). Selon une majorité de personnes rencontrées, les projets ont permis aux élèves de réaliser des apprentissages (p. ex. sur la forme d'art, sur la langue) et de les mobiliser concrètement (9 sur 14). Dans plusieurs cas, la fierté des élèves à différentes étapes du projet (10 sur 14) a été soulignée. Parmi les facteurs ayant une incidence sur la motivation et l'engagement des élèves, ont été identifiés principalement l'influence positive de l'artiste (9 sur 14), de la personne enseignante (4 sur 14) ainsi que l'influence positive des pairs (5 sur 14). Même si cette dernière peut jouer un rôle positif, certaines personnes ont également relevé qu'elle pouvait jouer un rôle négatif (3 sur 14). Dans les propos de l'enseignante et de l'artiste impliquées dans un projet dans lequel les élèves se sont moins engagés, le faible sentiment de contrôle des élèves est ressorti de manière importante comme un facteur pouvant influencer négativement leur motivation et leur engagement. Parmi les autres facteurs pouvant exercer une influence négative, ont été évoqués le faible sentiment de compétence des élèves (2 sur 14) et le choix du thème (1 sur 14). En ce qui a trait à la collaboration entre les personnes enseignantes et les artistes, plusieurs mentionnent leur satisfaction générale à l'égard des interventions de l'autre (12 sur 14) et soulignent l'importance de l'implication de chacun (11 sur 14).

Partie D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche

Les informations recueillies auprès des trois catégories d’acteurs synthétisées dans la section précédente convergent sur plusieurs points importants : la mise en œuvre d’un projet culturel de longue durée donne lieu à une appréciation globalement positive; la motivation et l’engagement sont effectifs pour une majorité des élèves durant une expérience qui génère des sentiments positifs (la confiance en soi, la fierté), reconnus pour avoir une incidence sur plusieurs dimensions de la motivation; la dimension collective du projet joue un rôle positif, et le rôle de l’artiste est capital pour la réussite du projet et le soutien affectif des élèves. Il faut toutefois prendre en compte le fait que les élèves ne sont pas sensibles aux mêmes éléments que les personnes enseignantes et les artistes. Les affordances positives évoquées par les élèves rejoignent les objectifs des projets évoqués par les personnes enseignantes, mais dans un ordre d’importance inverse. L’engagement cognitif, relativement peu évoqué par les personnes enseignantes dans les objectifs de projets (n=3), est pourtant l’objet d’affordances réelles pour l’ensemble des élèves rencontrés en entrevue, quel que soit le projet concerné. Ce lien fonctionnel entre affordances et engagement cognitif est d’ailleurs évoqué par Barber (2018). La rencontre avec un artiste et le développement de la créativité sont également évoqués par les élèves parmi les affordances positives dominantes, alors que les personnes enseignantes ne semblent pas avoir donné la priorité à ces éléments en nous présentant leurs objectifs.

Les résultats de cette recherche inédite dans le contexte québécois, et notre examen de la littérature de référence nous conduisent à proposer quelques pistes d’actions ou de solutions qui interpellent les décideurs politiques, ainsi que les professionnelles et professionnels de l’éducation et du milieu artistique.

1. Planifier un projet à visée culturelle maximisant des possibilités d’affordance diversifiées.

Lors de la planification des projets, il apparaît gagnant de prendre en compte de manière explicite les besoins des élèves, que ce soit pour soutenir leur engagement, leur persévérance ou leur réussite dans une perspective d’appréciation. Les affordances identifiées dans les entrevues pourraient aider à structurer les objectifs d’un

projet comme réponse à des besoins préexistants. À cette fin, nous fournissons en annexe F un tableau pouvant servir de guide au moment de la planification initiale. Il est structuré autour de quatre types de besoins clés pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves : le besoin de vivre une expérience positive, d'apprendre et de réussir, de se mobiliser et d'entrer en relation avec ses pairs et des adultes. Cet outil devrait idéalement être l'objet d'un échange entre les personnes enseignantes et les artistes avant la mise en œuvre du projet.

2. Valoriser la créativité comme véhicule d'engagement, de persévérance et de réussite

Les résultats semblent confirmer que l'apprentissage créatif, dans lequel un soutien à l'apprentissage est offert, est une source d'émotions d'accomplissement positives pour les élèves (Audrin et al., 2022). Les aspirations de réussite des élèves engagés dans un dispositif particulier comme un projet culturel de longue durée ont besoin de rencontrer une appréciation bienveillante et constructive, caractéristiques de l'évaluation en aide à l'apprentissage (Hadjji, 2021; Nizet et Hébert, 2022). Une clé de la réussite des projets réside donc dans l'adoption d'une attitude de soutien par l'adulte et par les pairs, plutôt qu'une attitude d'évaluation stricte limitant les émotions d'accomplissement. La particularité des projets étudiés réside dans le fait que le soutien et l'appréciation peuvent provenir de deux adultes significatifs : l'artiste et la personne enseignante.

3. Valoriser la pédagogie du projet et assouplir la forme scolaire

Plusieurs caractéristiques de la mise en œuvre des dispositifs examinés amènent à rapprocher ceux-ci de la pédagogie du projet, depuis longtemps considérée comme une occasion pour la personne enseignante de valoriser la construction des capacités individuelles chez l'élève dans une perspective de développement à long terme (Perrenoud, 2002). Ces capacités ne pouvant se développer que dans l'action (de Champlain, 2022), il s'avère nécessaire bien souvent, dans les projets de résidence artistique, de bousculer la forme scolaire traditionnelle (Dumouchel et Dezutter, 2023; Filiod, 2018). L'assouplissement de la forme scolaire peut donc être considéré comme une condition de base de la mise en œuvre des projets culturels de longue durée, ce qui peut avoir des incidences sur la gestion du temps et de l'espace, ou sur la répartition des rôles et des responsabilités

(Pepin, 2017). Les limites imposées par la forme scolaire sont en général davantage marquées au secondaire, où temps et espace d'apprentissage sont découpés au sein des « silos » des différents cours disciplinaires. Une grande majorité d'élèves du secondaire ont d'ailleurs indiqué avoir apprécié le caractère « différent » de l'expérience qui leur a été proposée. La rupture avec la forme scolaire de référence a été nettement marquée dans le projet mené en formation générale des adultes, où la norme de fonctionnement privilégie le travail individuel par modules (Nizet et Leboeuf, 2019). La réception très positive par les élèves adultes de la résidence d'auteur et des ateliers d'écriture associés (Dumouchel et al., sous presse) démontre la nécessité d'encourager la mise en place des projets culturels de longue durée dans ces contextes particuliers.

4. Encourager la prise de risques et la clarification des rôles dans un contexte inhabituel pour les différents acteurs

La mise en place d'un projet culturel de longue durée va de pair avec une forme de prise de risques pour l'ensemble des acteurs impliqués qui doivent apprendre à se connaître, à se faire confiance et à tirer parti des compétences de chacun. Les lignes selon lesquelles s'organisent habituellement l'enseignement et l'apprentissage au sein de la classe « bougent » avec l'introduction de personnes externes appelées à travailler dans la durée avec les élèves. Cette situation inédite peut être source de tension pour les élèves, la personne enseignante et l'artiste (Ruppin, 2017). Il apparaît dès lors important de prévenir ces tensions en clarifiant d'emblée le cadre dans lequel se met en place le dispositif, et en précisant le rôle attribué et attendu de chacune et chacun (Dumouchel et al., 2023). La distinction établie par Nadeau (2020) entre l'artiste « médiateur culturel » et la personne enseignante « passeur culturel » est éclairante. Il appartient à la personne enseignante de tisser des liens entre le projet, les apprentissages et le bagage culturel des élèves alors que l'artiste apporte son expertise et son approche singulières pour permettre aux élèves de vivre une expérience culturelle signifiante. La complémentarité des rôles permet à la personne enseignante de s'inspirer des approches et des contenus proposés par l'artiste pour enseigner des savoirs essentiels. Pour l'artiste, il s'agit également d'une occasion de

faire évoluer sa pratique, d'apprendre et de s'inspirer au contact des élèves. Pour y arriver, il faut que les deux adultes adoptent des attitudes similaires : ouverture d'esprit, curiosité et humilité.

5. Donner la parole aux élèves

Une dimension importante de la méthodologie retenue dans cette étude réside dans le fait d'avoir choisi de donner voix aux élèves dans un contexte de recherche (Espinosa, 2022). Les commentaires recueillis dans les questionnaires et les propos tenus lors des entrevues montrent que les élèves ont la capacité d'analyser les expériences qu'ils vivent en contexte scolaire pour en extraire des apprentissages, et de comprendre des mécanismes liés à l'engagement et à la persévérance en équilibrant plaisir et dépassement de soi. Les élèves peuvent donc surprendre les personnes enseignantes et les artistes par leurs prises de conscience et le sens donné à l'expérience (Graham et al., 2018). Il paraît dès lors recommandable de prévoir dans la mise en œuvre du dispositif des temps réguliers de régulation au cours desquels les élèves ont l'occasion de partager leur expérience, publiquement ou en interaction plus individuelle avec la personne enseignante ou l'artiste.

6. Assurer la formation initiale et continue des personnes enseignantes et des artistes

La mise en œuvre des projets culturels de longue durée amène les personnes enseignantes à mobiliser plusieurs compétences professionnelles : agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture, soutenir le plaisir d'apprendre et collaborer avec des partenaires (Gouvernement du Québec, 2020). Le développement de ces compétences se construit à travers le continuum de la formation initiale à la formation continue où doivent trouver place des espaces permettant de cerner la plus-value de projets de différents types dans une double perspective de pédagogie générale et de didactique, et de faire l'expérience personnelle de la pédagogie du projet à visée culturelle, en collaboration avec des artistes. Le fait d'expérimenter soi-même une activité culturelle de longue durée conduit les personnes enseignantes à enrichir leurs pratiques pédagogiques, à développer un rapport personnel à la culture (Simard et al., 2007), à revoir leur rôle comme médiatrices d'éléments de culture et à valoriser davantage la parole et l'expérience des élèves (Beaudry et al., sous presse; Beaudry et Crête-Reizes,

2022). C'est dans cette perspective qu'ont été déployées des initiatives comme l'Espace Créatif Éduculturel de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ou les programmes des Passeurs culturels et des Passeurs de lecture (Nouvelles Éducation, 2023), qui méritent de perdurer. D'autres universités ont aussi mis en place des projets ou des cours pour expérimenter dans le cadre de la formation initiale le travail de collaboration entre artistes et personnes enseignantes. Toutefois, ces initiatives ne bénéficient d'aucun financement récurrent, ou dépendent des frais payés par les personnes étudiantes. La création d'un nouveau volet du programme *La culture à l'école* comme « Une Faculté d'éducation accueille un artiste ou un écrivain » permettrait de remédier à cette situation. Il est important de préciser que ce type de projet, bien que signifiant, ne peut se substituer à l'enseignement des arts, qui doit garder une place spécifique dans l'enseignement comme dans la formation à l'enseignement.

Pour assurer la réussite des projets culturels de longue durée, une attention doit aussi être apportée à la formation des artistes. À l'occasion de notre présence dans les milieux, nous avons été témoins de quelques moments critiques ayant eu une incidence sur la dynamique motivationnelle du groupe ou de certains élèves. Un de ces moments nous paraît révélateur de nouveaux défis que rencontrent les personnes enseignantes dans la mise en œuvre d'une pédagogie davantage inclusive, auxquels ne sont pas toujours préparés les artistes invités dans les classes. Nous recommandons qu'un temps de formation soit imposé aux artistes bénéficiaires de subventions pour intervenir dans les milieux scolaires. Il pourrait s'agir d'un module de formation en ligne, à penser avec des spécialistes de l'éducation artistique, des artistes habitués à travailler dans les écoles, des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques. Certains outils originaux mériteraient aussi d'être mis à disposition, comme le recueil *Rencontres* (Dezutter, Turgeon et al., 2024) composé de témoignages de personnes autrices visitant régulièrement des élèves et travaillant avec eux, ainsi que d'un bref guide pédagogique. De plus, les normes du programme *La culture à l'école* seraient à revoir pour reconnaître le temps de concertation entre les personnes enseignantes et les artistes, avant, pendant et après les projets culturels de longue durée.

7. Dégager les moyens nécessaires pour une mise en œuvre adéquate des projets culturels de longue durée et déployer un plan progressif d'élargissement de leur implantation dans l'ensemble des écoles du Québec

Les bénéficiaires identifiés dans notre étude plaident en faveur du déploiement de ce type de dispositif dans un nombre plus élevé d'établissements, en priorité dans les milieux scolaires caractérisés par un indice de défavorisation élevé, et idéalement dans l'ensemble des écoles du Québec. Ceci suppose la mise en place d'un chantier majeur concerté entre les ministères de l'Éducation et de la Culture et des Communications, dans l'esprit de la politique culturelle en vigueur, mais en associant également le ministère de la Langue française. Le *Programme de formation de l'école québécoise* devrait comprendre des indications précises afin officialiser l'obligation d'inscrire parmi les activités régulières, idéalement au moins une fois par cycle, un projet culturel de longue durée. Ainsi que nous l'avons recommandé antérieurement (Dezutter et al., 2018), le calendrier scolaire des écoles secondaires devrait être aménagé pour faciliter à certaines périodes de l'année le travail intensif sur ce type de projet, et il faudrait s'assurer que tous les établissements scolaires disposent d'espaces adéquats ou aient accès à des espaces occupés par des artistes dans la communauté. Le ministère de la Culture et des Communications devrait entamer des démarches avec les différents regroupements culturels et les organismes dédiés à la promotion de la culture dans les milieux scolaires afin de déterminer les conditions assurant la formation adéquate et la juste reconnaissance financière des artistes prêts à s'engager dans ce chantier et à collaborer avec les personnes professionnelles du milieu de l'éducation, afin de transformer nos écoles en véritables foyers de culture (Dezutter, Moisan et al., 2024) au plus grand bénéfice des nouvelles générations.

Des liens méritent par ailleurs d'être tissés avec le ministère de la Langue française, en mettant l'accent sur le rôle majeur que peut jouer l'école dans la «découvrabilité des contenus culturels francophones». Les jeunes seront d'autant plus sensibles à la culture en français s'ils ont l'occasion de rencontrer durant leur parcours scolaire des artistes du Québec de toutes origines et s'ils sont initiés, dans le cadre de projets culturels de longue durée, à devenir eux-mêmes créatrices et créateurs de contenus culturels à partager avec d'autres.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Quatre pistes de recherches complémentaires sont proposées.

Il pourrait être utile de compléter nos travaux par des recherches fondées sur un autre modèle méthodologique visant à comparer l'évolution du profil motivationnel de groupes distincts d'élèves, les uns engagés dans un projet culturel du type de ceux que nous avons étudiés, et les autres pas.

Les bénéfices durables des projets se situant notamment au niveau de l'expérience de la persévérance dans un contexte d'évaluation positive au sens où l'entend Mottier-Lopez (2024), il serait donc opportun de mener une recherche sur le volet 2 initialement prévu. Cette recherche permettrait mieux comprendre comment les personnes enseignantes pourraient profiter des projets culturels de longue durée et de l'intervention d'une autre personne adulte auprès des élèves pour porter sur eux un regard évaluatif renouvelé.

Afin de limiter l'ampleur du projet et en cohérence avec ce qui était déjà connu en termes de motivation et d'engagement scolaires, nous avons choisi de documenter des projets mis en œuvre au dernier cycle du primaire et au secondaire. Des travaux complémentaires gagneraient aussi à permettre de documenter les effets des projets mis en œuvre dès le début de la scolarité, en prenant en compte les enjeux spécifiques aux élèves plus jeunes.

Enfin, en gardant l'accent sur les aspects généraux de motivation et d'engagement, nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir la question des effets des projets culturels de longue durée sur les apprentissages disciplinaires et sur le rapport aux différentes disciplines enseignées. Cet aspect constitue toutefois le cœur du projet doctoral en cours de Madame Dumouchel, qui effectue une analyse sous cet angle d'une partie de nos données, à savoir celles relatives aux résidences d'auteurs en contexte d'enseignement du français.

Partie F – Références et bibliographie⁶

- Audrin, C., Vuichard, A., et Salazar, F. (2022). Les émotions d’accomplissement dans l’évaluation formative: importance de la créativité à l’école. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.04>
- Barber, C. (2018). Designing Smart Objects to Support Affording Situations: Exploiting Affordance Trough an Understanding of Forms of Engagement. *Frontiers in Psychology*, 9, 292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00292>
- Beaudry, M.-C. et Crête-Reizes, M. (2022). Former les enseignants à leur rôle de médiateur culturel : la portée de l’expérimentation de la culture. Dans A. Araújo-Olivera et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l’enseignement* (p. 283-300). Presses de l’Université du Québec.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l’université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L’impact des activités culturelles sur le rapport à l’écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2015-LC-188094), Université de Sherbrooke.
- Dezutter, O., Turgeon, E., Lépine, M. et Beaudry, M.-C. (2024). *Rencontres. Quand les créatrices et créateurs de livres entrent à l’école*. Druide.
- Dumouchel, M. et Dezutter, O. (2023). La résidence d’écrivain en milieu scolaire : un dispositif innovant pour soutenir le rapport à l’écrit d’élèves du primaire. *Trema*, 59.

⁶ La bibliographie complète se trouve en annexe G.

- Dumouchel, M., Dezutter, O. et Beaudry, M.-C. (2023). *Ingrédients-clés pour une collaboration réussie dans le cadre de résidences d'auteur-es en milieu scolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/ingredients-cles-pour-une-collaboration-reussie-dans-le-cadre-de-residences-dauteur%C2%B7es-en-milieu-scolaire/>
- Dumouchel, M., Dezutter, O. et Beaudry, M.-C. (sous presse). *Regards sur le rapport à la littérature d'élèves québécois de l'éducation des adultes ayant vécu une résidence d'auteur*. Presses de l'Université Lorraine.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. et Ashworth, M. (2005). *The arts education interface: A mutual learning triangle?* National Foundation for Educational Research.
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment? *Éducateur*, (14), 6-11.
- Simonian, S. (2020). Approche écologique des environnements instrumentés : comprendre le phénomène d'affordance socioculturelle. *Savoirs*, 52(1), 93-108.
- Smith, J., Ratelle, C. F., Jones, M. H., Torsney, B. M. et Symonds, J. E. (2024). Motivation. Dans W. Troop-Gordon et E. Neblett (dir.), *Encyclopedia of Adolescence*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-96023-6.00107-X>

Annexe A – Questionnaires sur la motivation et l’engagement des élèves

Les questionnaires ont été complétés sur la plateforme Microsoft Forms par la majorité des élèves. Nous avons créé deux versions (avant et après) à compléter sur papier pour les personnes enseignantes de l’école primaire qui nous en ont formulé la demande. Nous présentons ici ces versions pour en faciliter la lecture.

Questionnaire avant le projet culturel de longue durée



Recherche sur les projets culturels de longue durée et la motivation scolaire

Grâce aux informations que tu vas fournir en répondant le plus honnêtement possible à ce questionnaire, tu vas permettre à notre équipe de recherche de mieux situer les intérêts des jeunes de ta génération par rapport aux activités culturelles et artistiques ainsi que par rapport à deux matières scolaires de base : le français et les mathématiques.

Section 1 : Identification

1. **Prénom :** _____

2. **Nom de famille :** _____

3. **Sexe :**

- Garçon
- Fille
- Préfère me définir par moi-même
- Préfère ne pas répondre

4. **École :** _____

5. **Nom de l’enseignant :** _____

6. **Niveau scolaire :**

- 4e année primaire
- 5e année primaire
- 6e année primaire



Section 2 : Mes pratiques artistiques et culturelles

7. En temps normal (en dehors des restrictions causées par la Covid), pratiques-tu des disciplines artistiques à l'extérieur de l'école?

Par exemple : cirque, danse, dessin, musique, théâtre, etc.

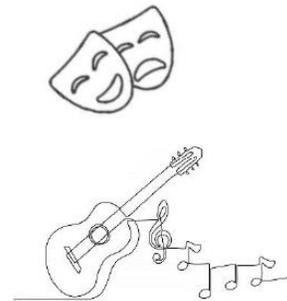
Si oui, va à la question 8. Si non, va à la question 10.

- Oui
- Non

8. Si tu as répondu oui à la question 7, quelles disciplines artistiques pratiques-tu à l'extérieur de l'école?

Coches toutes les réponses qui s'appliquent.

- Chant
- Musique
- Cirque
- Théâtre
- Danse
- Autre
- Dessin



9. Si tu as répondu oui à la question 7, en temps normal (en dehors des restrictions causées par la Covid), combien d'heures consacres-tu à l'extérieur de l'école (à chaque semaine) à des apprentissages dans cette/ces discipline(s)?

- Moins d'une heure
- 3 heures
- 1 heure
- Plus de 3 heures
- 2 heures

10. As-tu déjà rencontré un ou des artistes dans le cadre des activités scolaires?

Si oui, va à la question 11. Si non, va à la question 12.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

11. Si tu as répondu oui à la question 10, quels artistes as-tu déjà rencontré à l'école?

Indique leur métier (par exemple : illustrateur, écrivain, chanteur) ou leur nom si tu t'en rappelles.

12. En temps normal (en dehors des restrictions causées par la Covid), pratiques-tu des activités culturelles dans tes temps libres à l'extérieur de l'école, seul ou en famille?

Par exemple : aller au musée, aller au théâtre, aller au salon du livre.

Si oui, va à la question 13. Si non, va à la question 14.

- Oui
- Non

13. Quelles activités culturelles pratiques-tu dans tes temps libres à l'extérieur de l'école, seul ou en famille?

Par exemple : aller au musée, aller au théâtre, aller au salon du livre.

14. Plus tard, envisages-tu de travailler dans le domaine artistique ou culturel?

Si tu as répondu « oui » ou « peut-être », va à la question 15. Si non, va à la section 3.

- Oui
- Non
- Peut-être

15. Quel emploi envisages-tu ?



Section 3 : Ma motivation générale

Fais un X dans la case qui correspond le plus à ta situation.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse.						
Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible.						
Je suis fier(ère) de mes résultats à l'école.						
Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie.						
Ce qu'on apprend à l'école n'est pas utile.						
J'aime aller à l'école.						
Je m'ennuie souvent en classe.						
Je ne suis pas très bon(ne) à l'école.						
Ce qu'on fait en classe est intéressant.						

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ce qu'on apprend à l'école va souvent me servir plus tard.						
Je suis aussi bon(ne) que les autres à l'école.						
Ce qu'on apprend à l'école est utile.						
Je suis moins bon(ne) que les autres à l'école.						
Mon but principal à l'école, c'est d'avoir des bonnes notes.						
Ce qui importe pour moi, c'est d'atteindre la note de passage, pas plus.						
Mon but principal à l'école, c'est d'être le(la) meilleur(e).						
Il est important pour moi de ne pas avoir de mauvaises notes à l'école.						
Je veux apprendre le plus possible à l'école.						

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école.						
C'est important pour moi d'être meilleur(e) que les autres élèves.						
En classe, je travaille le moins possible.						
C'est important pour moi d'être un(e) des meilleur(e)s de ma classe.						
Je préfère les situations stimulantes même si elles posent un grand défi.						
En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire.						
C'est important pour moi de bien comprendre ce qu'on apprend à l'école.						
Le plus important pour moi à l'école, c'est de ne pas avoir de mauvaises notes.						
J'aime les situations qui posent un défi et qui permettent d'apprendre de nouvelles choses.						

Recherche sur les projets culturels de longue durée et la motivation scolaire

Grâce aux informations que tu vas fournir en répondant le plus honnêtement possible à ce questionnaire, tu vas permettre à notre équipe de recherche de mieux situer les intérêts des jeunes de ta génération par rapport aux activités culturelles et artistiques ainsi que par rapport à deux matières scolaires de base : le français et les mathématiques.

Le questionnaire comprend certaines questions auxquelles tu as déjà répondu au début du projet. Cela va nous permettre de voir dans quelle mesure ta perception a changé maintenant que le projet est terminé. Une autre partie du questionnaire porte sur de nouveaux éléments.

Section 1 : Identification

1. **Prénom :** _____

2. **Nom de famille :** _____

3. **Sexe :**

Garçon

Fille

Préfère me définir par moi-même

Préfère ne pas répondre

4. **École :** _____

5. **Nom de l'enseignant :** _____

6. **Niveau scolaire :**

4e année primaire

6e année primaire

5e année primaire



Section 2 : Mon évaluation du projet culturel

7. Dans l'ensemble, as-tu aimé participer à ce projet ?

- Non, pas du tout Plutôt oui
- Plutôt non Oui, vraiment

8. Qu'est-ce que tu as le plus apprécié dans le projet?

9. Qu'est-ce que tu as le moins apprécié dans le projet?

10. Lors des différentes activités du projet, tu t'es investi.e

- Beaucoup moins qu'habituellement dans tes cours
- Un peu moins qu'habituellement dans tes cours
- Au même niveau que tu t'investis habituellement dans tes cours
- Un peu plus qu'habituellement dans tes cours
- Beaucoup plus qu'habituellement dans tes cours

11. Après avoir vécu ce projet, as-tu davantage le goût de t'investir dans des activités culturelles en dehors de l'école ?

Non, pas du tout

Plutôt oui

Plutôt non

Oui, vraiment

Si oui,

Coche dans quel domaine

Chant

Musique

Cirque

Théâtre

Danse

Autre

Dessin



12. Après avoir vécu ce projet, as-tu davantage le goût de t'investir dans ta formation scolaire et dans tes études ?

Non, pas du tout

Plutôt oui

Plutôt non

Oui, vraiment

Je ne sais pas

13. Pourquoi as-tu davantage le goût (ou non) de t'investir dans ta formation scolaire ?

14. Les sentiments que j'associe à mon expérience dans ce projet sont :

	Non, pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, vraiment
La confiance en moi				
L'ennui				
L'anxiété				
La joie				
La fierté				
La frustration				
La colère				

15. Aimerais-tu avoir plus souvent l'occasion de vivre ce type de projet dans le cadre scolaire?

- Non, pas du tout Plutôt oui
 Plutôt non Oui, vraiment
 Je ne sais pas

16. Pourquoi aimerais-tu ou n'aimerais-tu pas avoir davantage l'occasion de vivre ce type de projet dans le cadre scolaire ?

17. Plus tard, envisages-tu de travailler dans le domaine artistique ou culturel?

Si tu as répondu « oui » ou « peut-être », va à la question 18. Si non, va à la section 3.

- Oui
- Non
- Peut-être

18. Quel emploi envisages-tu ?



Section 3 : Ma motivation générale

Fais un X dans la case qui correspond le plus à ta situation.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse.						
Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible.						
Je suis fier(ère) de mes résultats à l'école.						
Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie.						
Ce qu'on apprend à l'école n'est pas utile.						
J'aime aller à l'école.						
Je m'ennuie souvent en classe.						
Je ne suis pas très bon(ne) à l'école.						
Ce qu'on fait en classe est intéressant.						

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ce qu'on apprend à l'école va souvent me servir plus tard.						
Je suis aussi bon(ne) que les autres à l'école.						
Ce qu'on apprend à l'école est utile.						
Je suis moins bon(ne) que les autres à l'école.						
Mon but principal à l'école, c'est d'avoir des bonnes notes.						
Ce qui importe pour moi, c'est d'atteindre la note de passage, pas plus.						
Mon but principal à l'école, c'est d'être le(la) meilleur(e).						
Il est important pour moi de ne pas avoir de mauvaises notes à l'école.						
Je veux apprendre le plus possible à l'école.						

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école.						
C'est important pour moi d'être meilleur(e) que les autres élèves.						
En classe, je travaille le moins possible.						
C'est important pour moi d'être un(e) des meilleur(e)s de ma classe.						
Je préfère les situations stimulantes même si elles posent un grand défi.						
En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire.						
C'est important pour moi de bien comprendre ce qu'on apprend à l'école.						
Le plus important pour moi à l'école, c'est de ne pas avoir de mauvaises notes.						
J'aime les situations qui posent un défi et qui permettent d'apprendre de nouvelles choses.						

Annexe B – Guides d’entrevues demi-dirigées

Guide d’entrevue semi-dirigée pour les élèves

- Peux-tu me parler du projet que tu as vécu? Qu’est-ce que tu as à dire sur le projet?

SECTION 1 : OBJECTIFS ET APPRENTISSAGES

- Quels étaient selon toi les **objectifs principaux du projet et les apprentissages visés**?
- Y-a-t-il **un des objectifs ou un des apprentissages visés qui a priori t’intéresse en particulier**? si oui, lequel et pourquoi ?
- Quel bilan fais-tu à propos de **l’atteinte ou non des objectifs et apprentissages** visés par ton enseignant.e.?
 - o Quels sont les éléments qui ont selon toi le plus **contribué** à l’atteinte des objectifs ?
 - o Quels sont les éléments qui ont selon toi éventuellement **nuît** à l’atteinte des objectifs?
- Te donnais tu **un ou des buts personnels** à atteindre dans le projet?
- Qu’est-ce qui t’a **aidé ou freiné** dans l’atteinte de ton ou tes propres buts?
- Qu’est-ce que le projet t’a permis d’**apprendre**?

SECTION 2 : MOTIVATION ET ENGAGEMENT

- Dans l’ensemble, que dirais-tu de **ta propre motivation et de ton engagement** aux différentes étapes du projet?
- Quels sont les éléments qui ont selon toi le plus influencé **ta motivation et ton engagement**?
- Dans l’ensemble, que dirais-tu à propos de la **motivation et de l’engagement des élèves de ta classe** aux différentes étapes du projet?
- Quels sont les éléments qui ont selon toi le plus influencé **la motivation et l’engagement des élèves de ta classe** dans ce projet ?
- As-tu l’impression que tu t’es **comporté en tant qu’élève de la même manière ou de manière différente** dans le cadre de ce projet par rapport à la manière dont tu te comportes habituellement dans les cours réguliers ?
- Que retiens-tu **de plus important** à propos de cette expérience ?
- Ce type de projet peut-il selon toi **favoriser la persévérance et la réussite des élèves** ? Si ou non, pourquoi ?
- Serais-tu intéressé.e à **revivre ce type d’expérience** dans une prochaine année? à quelles conditions ?
- Que suggèrerais-tu d’apporter comme **modifications** ?

Guide d'entrevue semi-dirigée pour les personnes enseignantes et pour les artistes

SECTION 1 : OBJECTIFS ET ATTENTES EN LIEN AVEC LE PROJET

- Pourriez-vous rappeler quels étaient les **objectifs initiaux principaux** du projet ainsi que vos **attentes** par rapport aux élèves?
 - o **Relance** : *objectifs liés aux compétences artistiques des élèves? À d'autres compétences scolaires ? Liés à la motivation et l'engagement?*
- Quel **bilan** faites-vous à propos de **l'atteinte** ou non de ces **objectifs initiaux**?
- Quels sont les éléments qui ont selon vous le plus **contribué à l'atteinte** des objectifs ?
- Quels sont les éléments qui ont selon vous éventuellement **nuit à l'atteinte** des objectifs?
 - o **Relance** : *Les objectifs ont-ils changé en cours de route : pourquoi ? Vos attentes ont-elles évolué en cours de projet ?*

SECTION 2 : MOTIVATION ET ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LE PROJET

- Dans l'ensemble, comment caractériseriez-vous le **degré de motivation et d'engagement des élèves** aux différentes étapes du projet ?
- Quels sont les éléments qui ont selon vous **le plus influencé** le degré de motivation et d'engagement des élèves ?
 - o **Relance** : *le dispositif mis en place (disposition de la classe, moment du projet, matériel); les artistes invités : leur expertise, leurs qualités pédagogiques, leur attitude ; votre présence en classe : connaissance des élèves, gestion de classe...*
- Pourriez-vous nous partager un **moment précis, un événement, une anecdote** que vous retenez en particulier par rapport à l'ensemble de l'expérience?

SECTION 3 : RETOMBÉES DU PROJET SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE

- Dans quelle mesure le type de projet réalisé peut-il selon vous **contribuer à favoriser la persévérance et la réussite des élèves** ?
 - o **Relance** : *avez-vous partagé avec certains collègues sur les attitudes de certains élèves dans votre cours, dans d'autres cours ?*
- Seriez-vous disposé.e. à **renouveler l'expérience** de ce type de projet? à quelles conditions?
- Si vous deviez refaire ce projet : apporteriez-vous des **modifications** à certaines choses?
- Avez-vous autre chose à ajouter?

Annexe C – Détail de l'échantillon de la recherche

Code-école	Niveau	Discipline	IMSE	Groupes retenus	Questionnaires	Entrevues élèves	Séances observées ⁷	Nb de semaines totales ⁸	Nb de rencontres par groupe ⁹	Nb d'artistes	Avec production finale	Avec sortie scolaire
CA-S	5 ^e secondaire	Arts plastiques	4	2	36	8	3	12	~32	1	Oui	Oui
CB-S	1 ^{re} à 5 ^e secondaire	Arts plastiques et art dram.	1	3	34	15	4	28	15	1	Oui	Oui
CR-P	6 ^e année primaire	Français	5	1	13	7	3	14	8	1	Non	Non
FL-P	5-6 ^e année primaire	Musique	6	2	25	8	2	16	12-24	2	Oui	Non
GF-S	1 ^{re} secondaire	Français	10	1	6	5	2	6	4	1	Oui	Non
GS-A	FGA	Français	N/A	2	13	17	9	6	6	1	Oui	Non
JB-S	4 ^e secondaire	Arts plastiques	10	3	38	12	5	8	6	4	Oui	Non
JL-P	6 ^e année primaire	Théâtre	2	2	40	8	5	6	4	3	Oui	Non
LE-S	1 ^{re} et 4-5 ^e secondaire	Théâtre	5	2	40	8	6	18	~36	2	Oui	Non

⁷ Le nombre indique le total des séances observées dans l'ensemble des groupes. Certaines séances observées répètent donc la même activité deux fois. Chaque projet a fait l'objet d'observations pour un minimum de deux séances différentes.

⁸ Le nombre de semaines totales est calculé en fonction des dates de début et de fin du projet. Il inclut donc les temps de pause pendant le projet s'il y a lieu, mais exclut les congés du temps des fêtes et de la semaine de relâche (3 semaines au total).

⁹ Le nombre de rencontres avec les artistes est parfois clair (nombre exact) et parfois approximatif (~ ou indiqué par une fourchette de nombres). Cette approximation se retrouve principalement dans les projets où les artistes ont eu de nombreux jours de présence puisque le calendrier changeait parfois et les personnes impliquées ignoraient parfois elles-mêmes le nombre de jours de présence avec les élèves.

Code-école	Niveau	Discipline	IMSE	Groupes retenus	Questionnaires	Entrevues élèves	Séances observées ⁷	Nb de semaines totales ⁸	Nb de rencontres par groupe ⁹	Nb d'artistes	Avec production finale	Avec sortie scolaire
MO-P	5-6 ^e année primaire	Interdisciplinaire (cinéma)	8	2	18	8	10 ¹⁰	28	28-50	1	Oui	Non
MR-S	1 ^{re} et 4 ^e sec. + adapt.	Sciences	7	7 ¹¹	91	12	5	5	6	1	Oui	Non
SD-S	3 ^e secondaire	Français	2	2	61	9	4	7	5	1	Oui	Oui
SJ-P	6 ^e année primaire	Musique	3	2	17	8	6	4	10	1	Oui	Non
VA-P	5-6 ^e année primaire	Interdisciplinaire	5	2	33	8	3	15	4	2	Oui	Non
Total	-	-	-	33	465	133	67	-	-	-	-	-

¹⁰ MO-P : Les captations vidéo ont été réalisées par l'artiste.

¹¹ MR-S : Le nombre de groupes indique ceux retenus pour les passations des questionnaires. Des élèves de trois groupes ont été retenus pour participer aux entrevues individuelles.

Annexe D – Tableaux de statistiques des réponses aux questionnaires

Tableau 3. Statistiques descriptives : motivation selon l'ordre d'enseignement et le genre

Variable		Moyennes et écarts-types																	
		T1									T2								
		Primaire			Secondaire			Échantillon total			Primaire			Secondaire			Échantillon total		
		Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total
Sentiment de compétence	M	4,77	4,60	4,66	4,50	4,33	4,41	4,57	4,44	4,50	4,74	4,51	4,59	4,45	4,23	4,34	4,53	4,34	4,43
	É-T	,113	,103	,107	,108	,122	,116	,109	,116	,113	,111	,114	,113	,098	,117	,109	,102	,117	,111
Intérêt	M	4,44	4,58	4,53	3,69	3,79	3,74	3,90	4,11	4,02	4,35	4,50	4,45	3,54	3,63	3,59	3,77	3,99	3,89
	É-T	,097	,071	,081	,110	,108	,109	,111	,102	,107	,106	,094	,098	,101	,107	,104	,108	,110	,110
Utilité perçue	M	5,20	5,34	5,29	4,15	4,20	4,18	4,45	4,67	4,57	5,07	5,32	5,23	4,10	4,08	4,09	4,37	4,58	4,49
	É-T	,097	,084	,089	,126	,116	,120	,127	,118	,122	,109	,089	,097	,122	,116	,119	,126	,122	,124
Maîtrise-approche	M	5,36	5,34	5,34	4,61	4,71	4,66	4,82	4,97	4,90	5,20	5,20	5,20	4,42	4,57	4,50	4,64	4,83	4,74
	É-T	,097	,067	,078	,116	,104	,110	,116	,095	,105	,094	,087	,089	,129	,109	,119	,125	,105	,114
Performance-approche	M	3,33	3,08	3,17	3,30	3,57	3,44	3,31	3,37	3,34	3,17	2,72	2,87	3,28	3,44	3,36	3,25	3,14	3,19
	É-T	,143	,113	,124	,133	,121	,127	,136	,120	,127	,144	,110	,124	,125	,120	,122	,130	,121	,125
Performance-évitement	M	4,65	4,61	4,62	4,78	4,91	4,85	4,75	4,79	4,77	4,83	4,45	4,58	4,63	4,74	4,69	4,68	4,62	4,65
	É-T	,134	,109	,118	,107	,105	,106	,115	,107	,110	,106	,121	,117	,108	,103	,106	,108	,111	,110
Évitement du travail	M	2,17	2,27	2,23	2,99	2,55	2,76	2,76	2,44	2,58	2,02	2,07	2,05	3,10	2,70	2,89	2,80	2,44	2,60
	É-T	,079	,086	,083	,122	,100	,113	,117	,095	,107	,084	,082	,083	,122	,101	,113	,123	,099	,111

Note. N = 379
M = Moyenne
É-T : Écart-type

Tableau 4. Résultats des analyses de variance : motivation selon l'ordre d'enseignement et le genre

Variable	Valeurs de F, degrés de signification et tailles d'effet			
	Ordre	Genre	Temps	Temps X Ordre d'enseignement
Sentiment de compétence	5,60* (,02)	2,90 (,01)	2,36 (,01)	,02 (,00)
Intérêt	62,55*** (,14)	1,38 (,00)	6,41* (,02)	,48 (,00)
Utilité perçue	93,14*** (,20)	,82 (,00)	3,01 (,01)	,01 (,00)
Maîtrise-approche	40,94*** (,10)	,26 (,00)	12,74*** (,03)	,04 (,00)
Performance-approche	6,24* (,02)	,27 (,00)	11,31*** (,03)	3,46 (,01)
Performance-évitement	1,43 (,00)	,18 (,00)	2,01 (,01)	2,36 (,01)
Évitement du travail	45,77*** (,11)	2,69 (,01)	,24 (,00)	10,43** (,03)

Note. N = 379
***p < ,001 **p < ,01 *p < ,05

Tableau 5. Statistiques descriptives : motivation selon le statut socioéconomique

Variable		Moyennes et écarts-types																							
		T1												T2											
		Primaire			Secondaire			Échantillon total			Primaire			Secondaire			Échantillon total								
	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	Moins défavo (1,2,3)	Moy. défavo (4,5,6)	Plus défavo (7,8,10)	Total	
Sentiment de compétence	M	4,62	4,63	4,88	4,66	4,52	4,07	4,55	4,41	4,56	4,34	4,60	4,50	4,43	4,68	4,75	4,59	4,32	4,20	4,45	4,34	4,36	4,43	4,50	4,42
	É-T	,99	1,17	,95	1,07	1,10	1,15	1,17	1,15	1,06	1,19	1,14	1,13	1,23	1,03	1,14	1,13	1,17	1,02	1,04	1,09	1,19	1,05	1,06	1,11
Intérêt	M	4,51	4,48	4,79	4,53	3,55	3,58	4,04	3,74	3,92	4,01	4,16	4,02	4,40	4,44	4,65	4,45	3,45	3,43	3,83	3,58	3,81	3,91	3,96	3,89
	É-T	,69	,89	,83	,81	,95	1,04	1,19	1,09	,98	1,07	1,17	1,07	,80	1,12	,96	,98	,95	1,11	1,05	1,04	1,00	1,22	1,07	1,10
Utilité perçue	M	5,41	5,12	5,56	5,29	4,08	3,92	4,46	4,18	4,59	4,49	4,64	4,57	5,28	5,08	5,63	5,23	3,95	3,91	4,35	4,09	4,46	4,47	4,56	4,49
	É-T	,79	1,02	,49	,89	1,09	1,16	1,30	1,21	1,18	1,24	1,28	1,23	,99	1,01	,57	,97	1,03	1,27	1,23	1,19	1,20	1,29	1,24	1,24
Maîtrise-approche	M	5,40	5,23	5,57	5,34	4,56	4,58	4,82	4,66	4,88	4,89	4,94	4,90	5,36	5,02	5,31	5,20	4,44	4,36	4,66	4,50	4,79	4,67	4,76	4,74
	É-T	,59	,96	,44	,78	1,10	1,05	1,13	1,10	1,02	1,06	1,08	1,05	,68	1,08	,62	,89	1,10	1,25	1,23	1,19	1,06	1,21	1,18	1,14
Performance-approche	M	3,02	3,14	3,74	3,17	3,59	3,49	3,27	3,44	3,37	3,32	3,34	3,35	2,88	2,82	3,03	2,87	3,50	3,31	3,27	3,36	3,26	3,07	3,23	3,19
	É-T	1,06	1,27	1,56	1,24	1,33	1,05	1,36	1,27	1,26	1,17	1,40	1,27	1,16	1,34	1,18	1,24	1,26	1,13	1,27	1,23	1,25	1,26	1,25	1,25
Performance-évitement	M	4,56	4,59	4,97	4,62	4,89	4,90	4,77	4,84	4,76	4,75	4,80	4,77	4,65	4,52	4,59	4,58	4,76	4,65	4,63	4,68	4,72	4,59	4,62	4,65
	É-T	1,12	1,27	1,01	1,18	1,16	,84	1,11	1,06	1,15	1,07	1,09	1,10	,88	1,39	1,14	1,17	1,05	,96	1,14	1,06	,99	1,18	1,13	1,10
Évitement du travail	M	2,17	2,33	2,06	2,23	2,69	2,85	2,78	2,77	2,49	2,60	2,67	2,58	2,01	2,09	2,03	2,05	3,02	2,95	2,73	2,89	2,64	2,54	2,61	2,60
	É-T	,72	,94	,79	,83	1,09	1,11	1,19	1,13	,99	1,06	1,16	1,07	,74	,91	,80	,83	1,12	1,22	1,07	1,14	1,11	1,16	1,06	1,11

Note. N = 378
M = Moyenne
É-T : Écart-type

Tableau 6. Résultats des analyses de variance : motivation selon le statut socioéconomique

Variable	Valeurs de F, degrés de signification et tailles d'effet			
	SSE	Temps X SSE	Ordre X SSE	Temps X Ordre X SSE
Sentiment de compétence	1,28 (,01)	4,74** (,03)	1,34 (,01)	,10 (,00)
Intérêt	3,44* (,02)	,22 (,00)	,20 (,00)	,20 (,00)
Utilité perçue	4,79** (,03)	,59 (,00)	,21 (,00)	,28 (,00)
Maîtrise-approche	1,95 (,01)	1,12 (,01)	,46 (,00)	,26 (,00)
Performance-approche	,28 (,00)	1,65 (,01)	1,86 (,01)	2,81 (,02)
Performance-évitement	,14 (,00)	1,39 (,01)	,56 (,00)	1,17 (,01)
Évitement du travail	,59 (,00)	1,22 (,01)	,06 (,00)	1,99 (,01)

Note. N = 378
***p < ,001 **p < ,01 *p < ,05

Tableau 7. Statistiques descriptives : appréciation et engagement dans les projets culturels

Variable	Moyennes et écarts-types		Valeurs de F, degrés de signification et tailles d'effet
	Genre		
	Gars	Filles	
L'élève a-t-il aimé participer au projet?	3,16 ,73	3,21 ,83	,36 (,00)
Lors des différentes activités, l'élève s'est investi(e)...	3,54 ,92	3,44 ,97	1,01 (,00)
Après avoir vécu le projet, l'élève a-t-il davantage le goût de s'investir dans les activités culturelles en dehors de l'école?	2,37 ,90	2,62 ,95	7,76** (,02)
L'élève aimerait-il avoir plus souvent l'occasion de vivre ce type de projet dans le cadre scolaire?	3,35 ,96	3,36 1,03	,00 (,00)

Note. N = 434

Tableau 8. Résultats des analyses de variance : appréciation et engagement dans les projets culturels

Variable	Moyennes et écarts-types			Valeurs de F, degrés de signification et tailles d'effet
	SSE			
	Moins défavo. (1,2,3)	Moy. Défavo. (4,5,6)	Plus défavo. (7,8,10)	
L'élève a-t-il aimé participer au projet?	3,03 ,81	3,30 ,86	3,24 ,68	4,55* (,02)
Lors des différentes activités, l'élève s'est investi(e)...	3,33 ,86	3,66 1,07	3,47 ,90	4,60* (,02)
Après avoir vécu le projet, l'élève a-t-il davantage le goût de s'investir dans les activités culturelles en dehors de l'école?	2,27 ,90	2,78 ,94	2,53 ,94	10,85*** (,05)
L'élève aimerait-il avoir plus souvent l'occasion de vivre ce type de projet dans le cadre scolaire?	3,27 1,12	3,35 1,00	3,45 ,86	1,18 (,01)

Note. N = 434

Tableau 9. Statistiques descriptives : émotions associées à l'expérience

Variable	Moyennes et écarts- types		Valeurs de F, degrés de signification et taillles d'effet
	Genre		
	Garçons	Filles	
L'élève associe-t-il la confiance en soi à son expérience dans le projet?	2,80 ,93	2,81 ,89	,00 (,00)
L'élève associe-t-il l'ennui à son expérience dans le projet?	1,98 ,88	1,98 ,97	,00 (,00)
L'élève associe-t-il l'anxiété à son expérience dans le projet?	1,56 ,84	1,89 ,93	14,72*** (,03)
L'élève associe-t-il la joie à son expérience dans le projet?	3,07 ,82	3,15 ,81	,99 (,00)
L'élève associe-t-il la fierté à son expérience dans le projet?	2,88 ,94	3,00 ,92	1,67 (,00)
L'élève associe-t-il la frustration à son expérience dans le projet?	1,66 ,87	1,87 ,01	5,27* (,01)
L'élève associe-t-il la colère à son expérience dans le projet?	1,41 ,74	1,44 ,73	,26 (,00)

Note. N = 434

Tableau 10. Résultats des analyses de variance : émotions associées à l'expérience

Variable	Moyennes et écarts-types			Valeurs de F, degrés de signification et taillles d'effet
	SSE			
	Moins défavo. (1,2,3)	Moy. Défavo. (4,5,6)	Plus défavo. (7,8,10)	
L'élève associe-t-il la confiance en soi à son expérience dans le projet?	2,66 ,90	3,03 ,89	2,74 ,90	6,67** (,03)
L'élève associe-t-il l'ennui à son expérience dans le projet?	2,18 ,98	2,01 ,96	1,75 ,81	8,35*** (,04)
L'élève associe-t-il l'anxiété à son expérience dans le projet?	1,64 ,85	2,01 ,97	1,63 ,86	8,53*** (,04)
L'élève associe-t-il la joie à son expérience dans le projet?	2,92 ,86	3,19 ,82	3,25 ,72	6,93** (,03)
L'élève associe-t-il la fierté à son expérience dans le projet?	2,73 ,95	3,12 ,96	3,00 ,86	6,83** (,03)
L'élève associe-t-il la frustration à son expérience dans le projet?	1,75 ,98	1,85 ,94	1,74 ,94	,54 (,00)
L'élève associe-t-il la colère à son expérience dans le projet?	1,41 ,74	1,47 ,73	1,40 ,74	,34 (,00)

Note. N = 434

Annexe E – Extraits de verbatims d’entrevues d’élèves, de personnes enseignantes et d’artistes

Extraits de verbatims d’entrevues d’élèves

Exemples d’affordances intentionnelles positives dominantes (par soucis de lisibilité, plusieurs tics de langage ont été supprimés des verbatims).

Besoin de vivre une expérience positive	
Avoir une liberté de création	« Quand on faisait notre œuvre, c’est pas notre enseignante qui disait qu’est-ce qu’on devait faire. C’est nous qui devait imaginer ce qu’on aimerait faire avec c’t’œuvre-là. » (VAB-P-07F)
Vivre une activité différente	« Je pense que quand on sort ce genre d’activité pour découvrir, je pense que ça nous motive un peu plus à venir parce qu’on se dit “oh oui, aujourd’hui, on va faire une nouvelle activité qui n’a rien à voir avec ce qu’on apprend déjà à l’école”. » (JBC-S-24F)
Vivre des émotions positives	« Qu’on ait du plaisir et aussi qu’on développe notre imagination » (VAB-P-07F)
Besoin d’apprendre et de réussir	
Réaliser des apprentissages dans une discipline nouvelle	« Ça se peut qu’y voulaient peut-être nous apprendre à être plus libérés pis à plus nous ouvrir au monde en faisant des choses de même. Aussi, peut-être qu’y voulaient nous apprendre la culture musicale. [...]T’sais, la culture musicale, y voulaient nous apprendre un nouvel art, parce que y’a l’art quand qu’on fait genre des dessins pis tout ça, mais la musique c’est un art. » (FLA-P-09F) « Imprimer un gilet pour savoir que tu vas le porter après, ben c’est peut-être un peu plus motivant. » (JBA-S-02F) « Ben leur objectif, c’était de nous montrer, nous les enfants, qu’est-ce qu’il y a derrière un film. C’est quoi un film exactement? » (MOB-P-13G)
Anticiper un bon résultat	« Le fait de vouloir une très bonne note pis, vraiment, l’excellence, c’est vraiment ça qui m’a motivé à vraiment dépasser mes objectifs, pis les attentes. » (CAA-S-08G) « Mon but, j’pense que c’tait juste d’arriver à la fin du projet avec un bon résultat final. Un bon poème, pis bien l’interpréter. » (CBA-S-10F) « Ben c’est ça moi dans le fond, je voulais voir mon propre résultat aussi. En fait, c’est ça qui me motivait, de voir comment ça aurait fini. » (GSB-A-02F)
Besoin de se mobiliser	
Participer à un projet collectif	« Pis je pense que le monde voulait plus participer aussi, fait que t’sais le monde était plus content, fait que c’était plus le fun en général » (JBA-S-02F)
Vivre une expérience de persévérance	« De nous faire dépasser qu’est-ce qu’on peut juste faire. Elle voulait nous faire aller encore plus haut pis encore plus haut pis encore plus haut. Quand tu attendais (sic.) le stade qu’elle voulait que tu atteins, ben elle va te pousser encore plus haut pis encore plus haut. Elle va vraiment te faire sortir de de ta zone de confort pour que tu fonces, pour qu’on te voit, pour que tu te démarques des autres. » (FLA-P-16F) « Ben je crois que c’est comme s’ils veulent nous faire apprendre que, même si que t’as comme t’as de la difficulté à faire ton rôle, au moins tu prends du temps à l’apprendre, tu baisses pas les bras comme, par exemple, pour tourner ton film, tu restes beaucoup debout, pis comme c’est comme si y te font apprendre t’es capable, perds pas ta confiance en toi. » (MOA-P-09F) « Ben de m’encourager, de dire “vas-y, tu vas être capable”, des affaires de même. Pis c’est ça là heu, me dire que j’suis capable pis que j’vais être capable de faire l’affaire là, de faire mon projet » (FLB-P-05G)
Besoin d’entrer en relation avec des pairs et des adultes	
Entrer en relation avec l’artiste	« Pis j’crois c’est comme inspirant qu’elle a pris quelque chose qu’elle adore, pis qu’elle l’a changé comme en métier » (CAA-S-22F)

Exemples d’affordances réelles positives dominantes

Besoin de vivre une expérience positive	
Avoir maintenu un intérêt persistant durant le projet	« 2/10 parce que ça me tentait vraiment pas. Pis j’étais comme : “ah, on va faire ça en équipe, ça va peut-être pas me plaire”. Pis finalement, plus que les cours avançaient plus que je me suis rendu compte que c’était vraiment un projet intéressant. Donc ça a continué de 4, 6, 8, pis ça a fini en 10. T’sais j’ai vraiment donné mon possible. Je dessinais vraiment minutieusement chaque truc. Fait que ça a vraiment passé de -2 à 10. » (JBA-S-06X)
Avoir expérimenté sa créativité	« Elle voulait qu’on fasse beaucoup d’idées, pis pas genre heu une personne qui dit des idées. Elle voulait vraiment que tout le monde fasse partie de la chanson dans le fond. » (FLB-P-11G)
Besoin d’apprendre et de réussir	
Avoir produit un résultat tangible qui procure une fierté	« Pis quand je me suis dit, mais ça là, j’ai réussi à faire ça beau avec mes coéquipiers, mais c’est parce que j’ai donné mon maximum. » (JBA-S-06X) « Le fait que ils savent qu’ils sont pas seuls, fait que s’ils ont besoin de pratique, pis ils savent aussi que à la fin il comme moi un peu ça va valoir un vraiment beau résultat, fait qu’ils savent que s’ils se donnent, ils vont être fiers, ils vont être encore plus fiers de eux à la fin. S’ils se donnent moins, ils vont être moins fiers de ce qui aurait été normal. » (FLB-P-14F) « À chaque fois que je passerai à l’école, je saurai que c’est moi qui a fait ça avec le projet, ben, qui a participé dans le projet. » (CAB-S-09F)

Voir son travail apprécié	<p>« J'étais tellement contente que [...] le lendemain je l'ai pas porté, mais dans la même semaine, je pense que je l'avais, j'ai porté mon chandail juste pour venir montrer à mes amis qui étaient pas dans le projet, pis je leur ai donné mon téléphone pis j'ai dit "regardez, ça fait un gif avec" pis ils filmaient pour voir ce que ça faisait, c'était comme "wow, c'est vraiment beau". » (JBC-S-24F)</p> <p>« Qu'on aille une belle soirée, les parents ils ressortent avec le sourire, pis que ben qu'on soit pas TROP hum, qu'on soit pas trop stressés parce que c'est une soirée qui est le fun pis que ça se peut qu'on se trompe pis c'est pas grave, là. » (VAA-P-11F)</p>
Besoin de se mobiliser	
Partager et gérer la production d'idées avec ses pairs	« Fait que j'aimais ça lever la main pis partager mes opinions, mes lectures pis c'est ça. Mais, c'tait un peu mon but, comme d'en parler, t'sais. Pas juste rester sur mes opinions pis j'aimais ça aussi t'sais entendre les autres, là. J'trouvais ça intéressant, là. » (CR-P-08F)
Rester engagé	<p>« C'est vraiment de pas abandonner, de continuer à — peu importe si ça nous convenait pas — de continuer à faire des affaires qui pourraient améliorer notre œuvre pour vraiment qu'on soit satisfaite à la fin. » (CBB-S-03F)</p> <p>« Ben, y'en a qui sont pas souvent motivés en classe, mais je les voyais qui étaient motivés. Ben y'en a d'autres que non. Mais heu, y'en avait que même notre enseignante était surprise qu'ils s'engagent tant que ça. » (CR-P-10F)</p> <p>« Parce que on sait que on est évalué un peu dessus pis, à force de le faire, pis de le faire plusieurs fois, ben t'sais tu deviens meilleur à chaque fois-là, fait que tu persévères pour être meilleur la prochaine fois. » (JLB-P-07F)</p> <p>« Même quand je trouvais ça comme redondant, je le faisais quand même, pis je prenais le temps de bien le faire » (CAA-S-22F)</p> <p>« Des fois j'avais des révisions en math, ça me tentait pas d'y aller. J'ai préféré aller faire le projet parce que je trouvais ça plus amusant, je trouvais ça plus engageant, donc oui je dirais que ça peut motiver plusieurs personnes à aller à l'école faire ce projet-là » (CAB-S-17X)</p>
Besoin d'entrer en relation avec des pairs et des adultes	
Recevoir un soutien réel de l'artiste	<p>« C'est le fun de pouvoir comme parler avec quelqu'un qui est vraiment là-dedans, là. Pis des fois c'pas tout le temps le fun pour la prof de tout le temps faire des cours de français bien normal, là. Pis ça nous a permis vraiment de... plus comme se, plus laisser aller pis pouvoir poser des questions à quelqu'un vraiment dans le domaine » (CR-P-08F)</p> <p>« Oui, ben y'avait une comédienne qui était venue, fait qu'elle nous avait beaucoup aidés si on avait de la, de la misère à faire quelque chose, elle nous disait, elle nous aidait, elle nous disait, "oh, on peut le faire comme ça, on peut le faire comme ci". » (MOA-P-09F)</p>
Recevoir un soutien de la personne enseignante	« C'est le soutien moral de mes amis, le soutien moral des profs, mes parents, mes amis, ma famille, pas mal tout ça là. » (FLB-P-14F)
Travailler en équipe	<p>« Mais j'ai vraiment trouvé que c'était exceptionnel pis j'aurais pas pensé qu'à quatre, avec nos coéquipiers, on aurait pu arriver à un résultat aussi cool pis que j'ai trouvé professionnel » (JBA-S-06X)</p> <p>« J'ai appris à travailler avec différents gens, j'ai appris mes forces, mes faiblesses, je trouve que ça m'a encouragée à continuer. » (LEA-S-20F)</p> <p>« Probablement parce que ça m'a amené à parler à tous mes coéquipiers, à apprendre à les connaître, à savoir leurs forces, leurs faiblesses, [...] leur demander quoi faire, quand le faire, si y voulaient faire quelque chose. Ouais, être chef d'équipe, ça a vraiment aidé pour ça » (CAB-S-17X)</p>
Mieux connaître ses pairs	« Pour un projet de fin de secondaire, t'sais moi j'ai appris à connaître plein de gens dans ma classe que j'aurais jamais connu autrement que avec ce projet-là. » (CAA-S-03F)
Vivre l'entraide	<p>« L'entraide et le respect envers les autres et puis l'oral genre parler devant, pis ne pas hésiter à dire les idées. (b) » (MOB-P-12F)</p> <p>« Le projet honnêtement c'était vraiment plaisant. On avait vraiment tous une communication, on s'entraidait parce que chacun avait la suite de l'autre, donc ça tout le monde devait parler pour pouvoir donner un bon résultat. Ça travaillait vraiment la communication. » (SDA-S-02G)</p> <p>« Ben moi j'ai vraiment BEAUCOUP aimé ce projet-là parce que j'trouvais qu'on s'entraidait pis que on se demandait genre de l'aide. » (VAB-P-07F)</p>

Exemples d'affordances transformatives

Concentration	<p>« À se concentrer quand même, à être moins gêné, plusieurs choses comme ça. » (MOA-P-08G)</p> <p>« Il m'était permis de faire plusieurs choses en même temps, pendant ce projet, qui me permettaient d'oublier un peu mon stress. » (CAB-S-09F)</p>
Persévérance/Confiance en soi	<p>« Ça m'a permis d'apprendre que j'étais étonnamment plus sociable que prévu. » (JBB-S-03F)</p> <p>« Moi, ça m'a permis d'apprendre que fallait que j'essaye de persévérer dans la vie. Si je persévérais pas, ben là j'allais pas réussir, là je j'allais comme pas réussir à faire toutes les choses que je suis capable de faire aujourd'hui. » (MOA-P-09F)</p> <p>« Pis aussi genre être sur le tournage pour se dégêner un peu parce que, tu fais quelque chose, mais des fois, tu peux te sentir gêné, donc là ça peut t'aider. » (MOB-P-12F)</p> <p>« Ouais, surtout si tu manques de confiance en toi parce que c'est sûr que si tu veux ce projet-là et que t'as eu un rôle que tu voulais, même si t'as juste une seule chose à dire, t'es quand même content pour toi. » (MOA-P-09F)</p> <p>« Je dirais peut-être confiance en moi parce que donner des idées devant tout le monde c'est quand même quelque chose. Ben moi je suis quand même stressé dans la vie de tous les jours pis j'en ai donné des idées quand même dans la classe, pis je suis content. » (FLB-P-11G)</p>
Communication	« Améliorer mon travail d'équipe, la discussion, la communication entre les autres, ouais c'est pas mal ça » (JBC-S-06G)

Extraits de verbatims d'entrevues de personnes enseignantes et d'artistes

Par soucis de lisibilité, plusieurs tics de langage ont été supprimés des verbatims.

Motivation générale des élèves	<p>« Je les ai trouvés très très motivés, pis ça a été vraiment une belle expérience cette année. » (MO-P enseignante)</p> <p>« Oh mon dieu, mettons sur 10, j'dirais heu presque 10? Parce que j'ai rarement vu ça des secondaire 1 aussi prêts à travailler, en silence! » (GF-S artiste)</p> <p>« J'en ai peut-être deux ou trois, là, qui sont vraiment pas investis dans le projet comme j'aurais souhaité là, ils étaient souvent couchés sur leur bureau, ils refusaient de terminer leur dessin, j'étais obligée de le donner à d'autres, ils avaient pas le cœur à l'ouvrage, puis ils négligeaient les dessins » (SD-S enseignante)</p> <p>« Qu'ils étaient vraiment rendu pu motivés, rendu à la fin heu accotés sur les examens » (CA-S artiste)</p>
Modification de la motivation des élèves en cours de projet	<p>« Quand le jeune, quand on y donne de la place, l'engagement le gagne malgré lui. Je pense que c'est la meilleure façon que je peux dire ça. Alors, "moi, je veux pas écrire", "OK, mais aujourd'hui on improvise", ah ouais, OK, il se met à improviser. » (LE-S artiste 1)</p> <p>« Mais oui, il y en a quelques-uns que j'ai vraiment vu allumer. T'sais des gars de, pas de décrochage, mais qui s'investissent moins dans leurs apprentissages parce qu'ils comprennent pas nécessairement qu'est-ce qu'ils font ici, puis pourquoi ça se passe de même, puis que ça leur convient pas. Il y en a quand même quelques-uns que j'ai vu ben ben allumés là, ben motivés tout d'un coup pis que ça m'a surpris. Fait que, justement, ce genre d'affaire-là, ça les rejoignait plus. C'est moins magistral, puis c'est moins théorique » (FL-P artiste)</p> <p>« Je te dirais qu'au début y'étaient contents, mais y'en avait plus qui étaient fermés. Mais plus le temps passait, plus il y en avait qui s'ouvraient plus. Tu sentais qu'ils étaient plus confiants de la personne que j'étais, mais aussi d'eux-mêmes. » (CB-S artiste)</p> <p>« Moi, les élèves y'étaient tannés à la fin. J'te l'cacherais pas, parce que ça a été long de toute faire la sculpture, pis toute là. Y'avaient hâte que ça finisse. Y'avaient hâte de passer à d'autre chose. Mais, c'est pas parce que y'étaient pas motivés par le projet, c'est normal là. » (CBB-S enseignante)</p>
Engagement suscité par la production finale	<p>« Les élèves étaient, en tout cas dans les œuvres qu'on a vues, ils se sont vraiment donnés, même surpassés. » (VA-P artiste)</p> <p>« Ils ont été motivés pas mal tout le long. Le fait que c'est quelque chose de vraiment différent de ce qu'ils avaient déjà fait a vraiment contribué. J'imagine que si on refaisait le même projet avec les mêmes élèves, ce serait pas aussi élevé parce que y sauraient à quoi s'attendre. Ils le verraient, tandis que là, ils savaient pas nécessairement les limites des imprimantes, ça faisait qu'ils exploraient dans des places qui auraient pas été, ils se seraient mis eux-mêmes les limites. Là, ils les mettaient pas, c'est nous autres après qui les mettaient. Mais ça permettait qu'ils soient super variés et qu'ils essaient des affaires super compliqués, mais s'ils savaient que ça marchait pas, ils se seraient pas lancés dans des projets aussi compliqués à construire. » (MR-S enseignant)</p>
Apprentissages des élèves	<p>« Au vernissage, y'avait les élèves qui expliquaient c'était quoi la symbolique pis qu'est-ce qui voulaient que les gens retiennent » (VA-P enseignante)</p> <p>« Moi, ce que j'ai trouvé drôle, c'est que là, ça me lâche des métaphores. Ils sont partis sur les métaphores en classe, même dans le spectacle de fin d'année quand ils faisaient l'écriture du texte : "Madame, on va rajouter ça comme métaphore". Y'étaient en train d'enrichir un texte de de spectacle de fin d'année avec d'autres choses. [...] J pense qu'on a dépassé l'objectif en bout de ligne. » (CBA-S enseignante)</p> <p>« Dans le sens quand on les fait en classe, ben y'apprennent à varier leur vocabulaire, à l'enrichir, à trouver des synonymes, à penser autrement, fait que t'sais c'est comme par la bande, y'apprennent plein de choses. » (GF-S artiste)</p>
Sentiment de compétence des élèves	<p>« Pis t'sais de voir cette espèce de "Ah OK, j'capable", c'est super valorisant pour eux autres aussi de dire "OK, j'capable de faire quelque chose de nouveau, quelque chose qui me sort de ma zone un peu de confort ou de ce que je fais d'habitude." » (GF-S artiste)</p> <p>« Fait qu'au final, ils feraient des textes facilement de cinq, six, sept cents mots, t'sais. Pis c'pas ça qu'on leur demande. On leur demande plus court que ça, donc sont capables amplement de le faire. J pense que ça va avoir déstressé beaucoup d'élèves par rapport à ça. » (CR-P artiste)</p> <p>« [Prenant la posture d'un élève] Je suis pas bon en art, alors je sais déjà que mon projet va pas être intéressant, alors je vais pas vraiment essayer » (JB-S artiste)</p>
Fierté des élèves	<p>« On avait une nouvelle cette année, dans une classe, et, elle, la première fois à l'école, première fois dans un film, on lui a donné un petit rôle, pis elle a joué, pis hier elle s'est vue, pis elle a failli pleurer, était émue de se voir. » (MO-P artiste)</p> <p>« Ils le portent [le chandail] pis là les autres "c'est vous qui avez fait ça, c'est malade, ce que vous avez fait". Il y a une grosse valorisation des élèves de "hey, j'ai fait quelque chose de cool" » (JB-S enseignante)</p> <p>« Certains sont venus me voir pis y cherchaient leur pièce, tout ça, c'était ça le fun, c'était "ah la mienne là-bas, pis la mienne est là." C'était le fun, ouais, c'était pas mal cool. » (MR-S artiste)</p>

Élève qui se démarque	<p>« SJB-P-18, c'est une élève qui est quand même gênée. [...] On l'a vu dans un paquet de sons, elle avait des idées, elle a fait la narration, mais extraordinaire chez l'artiste aussi, quand on est allé au studio. Je trouve que vraiment elle a comme ressorti. Son comportement, j'ai vu une autre facette d'elle. » (SJ-P enseignante)</p> <p>« Cette demoiselle-là, jamais elle ne parle, elle chante ben ben discrètement, prend pas de place du tout. Quand ils ont fait leur création écrite, leur texte écrit de chansons dans les classes, la moitié de son texte a été pris pour faire la chanson, donc elle a été mise vraiment en valeur. Quand on a chanté la chanson, ben elle a reconnu son texte, pis après, ben là, on l'a mentionné à cette rencontre-là, pis on le voit déjà que ça y'a fait du bien. » (FL-P enseignante)</p>
Influence de l'artiste	<p>« J' pense qu'y [les élèves] sont très attachés à l'artiste, y sont contents de le voir quand y'arrive, fait que ça, j' pense que ça l'a un impact sur leur motivation. » (MO-P enseignante)</p> <p>« Je pense que pour eux, l'artiste était très crédible, ils avaient le gout de l'écouter, ils sentaient qu'elle avait une expérience, puis quand elle disait des choses, je sentais qu'ils absorbaient vraiment. Pis c'était toujours très pertinent et je pense que les élèves le voyaient bien. » (JL-P enseignant)</p> <p>« Ils étaient contents de savoir que c'était pas des profs qui étaient là, c'était des artistes fait que ça, ça je constate que c'est gagnant, c'est vraiment gagnant. » (JB-S enseignante)</p> <p>« Les artistes, ils l'ont rendue très à l'aise [une élève en particulier], ils l'aident, ils la supportent. Y'a un beau lien de confiance qui va s'établir entre elle et les artistes pis le groupe aussi. » (FL-P enseignante)</p> <p>« Pis t'sais, ils embarquent avec moi, pis c'est ça, j'ai l'impression qu'ils me font confiance plus que ce que je peux aller chercher d'habitude avec juste un projet d'une journée. » (CR-P artiste)</p>
Influence de la personne enseignante	<p>« Y'a pas eu de prof assis dans le fond de la classe en train de corriger ou par exemple d'autres affaires. Il se sont impliqués, y'ont été actifs là-dedans pour faire des commentaires, aussi pour rassurer les élèves, pour les motiver. Fait que j' pense que ça, c'est un facteur non négligeable dans le fait que les élèves étaient motivés à participer. » (CR-P artiste)</p> <p>« Ben c'est clairement en tout cas, t'sais, la relation qu'y'avaient avec leur enseignante, là. On voyait que c'était une super relation, qu'il y avait de la confiance, t'sais. On voyait qu'ils s'appréciaient de part et d'autre pis y'étaient, c'est ça, travaillants pis curieux. » (GF-S artiste)</p> <p>« Le fait que j'assiste à tous les ateliers aussi, j' pense que pour mes élèves c'était sécurisant. Pour les autres, ben c'est que, c'était pas leur prof. Pour mes élèves, c'était sécurisant parce qu'y'ont besoin d'être sécurisés. Fait que là, y'a ce volet-là, c'est deux groupes complètement différents. Pour les élèves l'autre bord, c'est que moi, j'étais une nouvelle personne. J' pense que ce qui était le fun, c'est que pourtant, j'ai fini très proche d'eux. J'ai des élèves qui viennent me voir pour me raconter "eille j'ai fini". T'sais, je les connaissais zéro là, moi v'là six semaines, je savais même pas leur nom, fait que c'est des beaux liens que j'ai créés avec eux. » (GS-A enseignante)</p>
Influence des pairs	<p>« C'est comme un peu contagieux, ouais, c'était contagieux. La motivation devenait contagieuse parce que les jeunes embarquaient avec une bonne volonté. » (SD-S enseignante)</p> <p>« Ça fait comme des popcorns, on sent que chacun leur tour, ils ont des idées qu'ils ont le gout de partager. C'est pour ça que c'est comme une réussite cette activité-là. On sent qu'ils ont leur place là-dedans. Ils pourraient faire beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup. » (FL-P enseignante)</p> <p>« Il y a des enfants qui habituellement sont effacés pis que là, en se mettant des idées comme ça, en improvisant des idées, ils partaient dans des directions qui motivaient d'autres à embarquer et qui avaient comme une énergie commune de, ils se propageaient une belle énergie que, aweille, on se lance tout le monde de la création » (FL-P enseignante)</p> <p>« Y'ont peur de qu'est-ce que les autres vont penser, fait que là, ça, ça te bloque un processus créatif sur un méchant temps. Fait qu'il y avait cette petite difficulté là avec les plus vieux, là, essayer de les faire pondre quand même. » (FL-P artiste)</p>
Collaboration et implication de la personne enseignante dans le projet	<p>« Ben elle m'a aidé beaucoup [l'enseignante], je m'aperçois que si je passais par elle, toutes les portes s'ouvraient. T'sais parce que tout le monde la connaissait, tout le monde lui faisait confiance pis elle savait comment faire ça. C'est une prof dynamique, super relax, mais qui qui organisent des projets, fait qu'elle sait comment ça marche. » (SJ-P artiste)</p> <p>« Ben je te dirais, c'était le fait que les professeurs étaient super organisées. Elles ajoutaient quelque chose à leur façon, aussi elles s'impliquaient. Tu voyais qu'elles étaient motivées elles-mêmes à vivre ça, à l'amener à leurs élèves. » (CB-S artiste)</p> <p>« Moi, quand je contribue, j' fais des liens par la suite, même quand y'est pas là. C'est pas isolé. C'est-à-dire, l'artiste est venu, mais t'sais la semaine d'après ben moi j'peux reprendre des choses. [...] Donc j' pense c'est un peu de ramener l'artiste dans d'autres contextes d'écriture dans la classe. » (CR-P enseignante)</p> <p>« Dans le fond, ce que je pense qu'y'a bien fonctionné en fait, pis ce qui a pu aider, c'est que l'enseignant a été vraiment très très très ouvert à nos suggestions. Y'a fait preuve d'une super grande ouverture d'esprit, pis y nous a fait confiance dans le projet. Fait que y'a été un bon support, t'sais pour pouvoir comme patcher des petits problèmes qu'on avait. » (LE-S artiste 2)</p>

Collaboration et implication de l'artiste dans le projet	« Puis c'était de voir comment les artistes étaient généreux de leur temps et puis pas de jugement non plus. Ils prenaient toutes les idées de tous les enfants, ils voulaient tous les entendre. Ça aussi, ça apporte une belle dimension. » (FL-P enseignante)
	« J'aurais vraiment de l'intérêt à refaire un projet avec cet artiste-là, vraiment, puis le fait aussi que la proximité, le fait qu'il est super professionnel. » (SJ-P enseignante)
	« On travaille bien ensemble, donc ça pour moi, c'est important aussi de pouvoir discuter, qu'il prenne en considération le point de vue des enseignants, pis ça, t'sais il le fait, fait que c'est intéressant. » (MO-P enseignante)
	« Elle amenait une plus grande ouverture. Je sais pas, moi, en tant que prof, des fois, j'ai tendance à être rigide où je veux aller. Elle, elle amenait peut-être un petit peu plus le côté un petit plus artistique où on peut se permettre de sortir des limites. Pis, moi, j'avais tendance à toujours vouloir les ramener à l'intérieur du petit cadre qu'on leur donne, mais elle amenait, ça m'a permis de voir que peut-être de faire confiance aux élèves aussi et de leur donner une certaine latitude dans ce qu'ils veulent exploiter. » (JL-P enseignant)
	« Honnêtement, j'ai été étonnée de voir qu'elle avait de très bonnes idées puis elle était préparée. » (GF-S enseignante)
	« Il était dynamique, t'sais, il était souriant, il était sympathique, il rejoignait les élèves avec son langage un peu coloré, il mettait plein d'exemples au niveau visuel. » (SD-S enseignante)

Annexe F – Guide pour la planification collaborative de projets à visée culturelle

Comment diversifier le potentiel affordant du dispositif afin d'en maximiser les bénéfices pour les élèves?		
À l'entrée dans le projet		Pendant le projet
Besoin de vivre une expérience positive	<ul style="list-style-type: none"> - La présentation du projet comprend des incitatifs qui visent des intérêts préexistants des élèves, mais aussi le besoin de créativité, de plaisir, voire d'évitement pour en faire des leviers de motivation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités collectives et individuelles permettent aux élèves d'expérimenter une liberté créative accompagnée et guidée. - L'équilibre entre autonomie, prise de risque, plaisir et persistance de l'intérêt (collectif et individuel) est consciemment et conjointement piloté par la personne enseignante et l'artiste.
Besoin d'apprendre et de réussir	<ul style="list-style-type: none"> - La présentation du projet explicite de buts liés au caractère novateur de la thématique, aux apports techniques et instrumentaux du projet, en lien ou pas avec des disciplines scolaires. - Des réalisations finales sont montrées en exemple. - Les enjeux évaluatifs de performance individuelle sont minimisés au bénéfice de gains potentiels en termes d'accomplissement, de défis, de fierté et de collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités collectives et individuelles permettent aux élèves de produire un résultat tangible, même minime déterminé individuellement et qui procure un sentiment de fierté exprimée et reconnue. - La communauté et le groupe classe ou école ont une fonction explicite d'accueil de la visibilité du projet, de partage et de diffusion formelle ou informelle des réalisations. - Chaque élève a l'occasion de voir son travail apprécié, dans une perspective bienveillante et critique. L'autoévaluation et la coévaluation sont encouragées comme des formes d'appréciation constructives.
Besoin de se mobiliser	<ul style="list-style-type: none"> - La présentation du projet permet aux élèves d'évoquer leurs désirs et craintes de participer à un projet collectif. - Elle mise explicitement sur le besoin de s'investir et d'entrer en action rapidement. - Les étapes du projet sont planifiées de manière à conserver un rythme soutenu, mais non générateur de stress pour les élèves. - Les apprentissages liés au processus sont présentés comme étant aussi importants que le résultat de ce processus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le démarrage du projet, les intentions, la gestion du temps et de l'espace, le rythme du projet sont adaptés aux besoins d'immédiateté des élèves, tout en favorisant des expériences individualisées et collectives de dépassement de ses limites et de persévérance. - L'accent est mis sur la responsabilisation des élèves, sur la confiance en leur capacité d'autogestion de la vie de groupe et sur leur prise d'initiative. - Le partage d'idées et la discussion dans un processus créatif sont encouragés comme des occasions réelles de développer une meilleure compréhension des interactions collaboratives et de son identité.
Besoin d'entrer en relation avec des pairs et des adultes	<ul style="list-style-type: none"> - La présence de l'artiste est présentée comme une plus-value du projet, une opportunité unique de rencontrer une personne significative qui va partager des connaissances, une vision du monde et des attitudes avec des élèves dont la motivation peut varier. - Les rôles de la personne enseignante et de l'artiste sont clairement évoqués, et les élèves peuvent contribuer à la définition de ces rôles, le cas échéant. 	<ul style="list-style-type: none"> - La gestion du projet tient explicitement compte de l'opportunité qu'il offre de construire des relations authentiques et gratifiantes avec ses pairs, notamment par le biais de l'entraide et d'une meilleure connaissance de l'autre et de soi. - L'artiste représente un adulte au parcours unique, incarnant un cheminement de vie qui peut paraître exemplaire aux yeux des élèves, surtout adolescents. Il met cette expérience au service de la valorisation de tout élève avec lequel il interagit, dans une perspective éducative, de personne à personne. - La personne enseignante agit comme témoin et comme référent de proximité pour offrir un soutien et un accompagnement complémentaire à celui qu'elle offre habituellement.
Après le projet ou à la fin du projet		
<p>Un temps de débriefage est prévu pour permettre à tous les acteurs d'exprimer leur perception du projet, en permettant aux élèves d'explicitier des gains réalisés en termes d'apprentissage au niveau artistique (créativité, imagination, nouveaux intérêts, etc.), psychosocial (confiance en soi, persévérance, ouverture d'esprit, communication, collaboration, etc.), et cognitif (concentration, attention, gestion de l'effort, du temps, apprentissages scolaires, etc.). Pour la personne enseignante et l'artiste, des apprentissages ont aussi eu lieu à différents égards et ils gagnent à être formulés explicitement aux élèves, dans un esprit de réciprocité.</p>		

Annexe G – Bibliographie complète

- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur* [mémoire de synthèse]. Université Paris Descartes. <https://hal.science/tel-01345875/document>
- Audrin, C., Vuichard, A., et Salazar, F. (2022). Les émotions d'accomplissement dans l'évaluation formative: importance de la créativité à l'école. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.04>
- Barber, C. (2018). Designing Smart Objects to Support Affording Situations: Exploiting Affordance Through an Understanding of Forms of Engagement. *Frontiers in Psychology*, 9, 292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00292>
- Beaudry, M.-C., Crête-Reizes, M., Carignan, I. et Lemonchois, M. (sous presse). Results of an action research to support the cultural competence of teachers and artists with aesthetic education. *Brock Education Journal*.
- Beaudry, M.-C. et Crête-Reizes, M. (2022). Former les enseignants à leur rôle de médiateur culturel : la portée de l'expérimentation de la culture. Dans A. Araújo-Olivera et É. Tremblay-Wragg, *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 283-300). Presses de l'Université du Québec.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Côté, S. et Bouchard, S. (2005). Introduction à la recherche. Notions de base et introduction à l'ouvrage. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd., p. 1-26). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1998)

de Champlain, Y. (2022). Les compétences du 21e siècle : associer la pensée à la pratique. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 78-105. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236>

Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2015-LC-188094), Université de Sherbrooke.

Dezutter, O., Moisan, S., Lépine, M., Hasni, A., Morel, M. et Ayotte Beaudet, J.-P. (2024, 12 mars). Faisons de nos écoles de véritables et durables espaces bleus! *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/808841/idees-faisons-ecoles-veritables-durables-espaces-bleus>

Dezutter, O., Turgeon, E., Lépine, M. et Beaudry, M.-C. (2024). *Rencontres. Quand les créatrices et créateurs de livres entrent à l'école*. Druide.

Dotterer, A. M., McHale, S. M., et Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509-519.

Dumouchel, M. et Dezutter, O. (2023). La résidence d'écrivain en milieu scolaire : un dispositif innovant pour soutenir le rapport à l'écrit d'élèves du primaire. *Trema*, 59.

Dumouchel, M., Dezutter, O. et Beaudry, M.-C. (2023). *Ingrédients-clés pour une collaboration réussie dans le cadre de résidences d'auteur-es en milieu scolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/ingredients-cles-pour-une-collaboration-reussie-dans-le-cadre-de-residences-dauteur%C2%B7es-en-milieu-scolaire/>

Dumouchel, M., Dezutter, O. et Beaudry, M.-C. (sous presse). *Regards sur le rapport à la littérature d'élèves québécois de l'éducation des adultes ayant vécu une résidence d'auteur*. Presses de l'Université Lorraine.

- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2000). Schooling's influences on motivation and achievement. Dans S. Danziger et J. Waldfogel (dir.), *Securing the future: Investing in children from birth to college* (p. 153-181). Russell Sage Foundation.
- Espinosa, G. (2022). La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience. *Enfance en difficulté*, 9, 13–32. <https://doi.org/10.7202/1091296ar>
- Filiod, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire. *Culture & Musées*. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., et Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Partout, la culture. Politique culturelle du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Programme La culture à l'école. Bilan annuel 2021-2022*. Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2024). *Programme d'activités parascolaires Jeunes actifs au secondaire*. Ministère de l'Éducation. <https://www.education.gouv.qc.ca/gouvernance-scolaire/programmes-de-soutien-financier/programme-dactivites-parascolaires-jeunes-actifs-au-secondaire>
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. et Thomas, N. (2018). Exploring student participation across different arenas of school life. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1029–1046. <https://doi.org/10.1002/berj.3477>
- Guay, F., Perreault, S., Senécal, C. et Vitaro, F. (2007). *Les activités parascolaires : leurs caractéristiques gagnantes pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser les aspirations professionnelles des jeunes issus de milieux défavorisés*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2007-AC-118644), Université Laval.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de performance*. ESF. Sciences humaines.
- Hancock, D. R. et Wright, S. W. (2018). Enhancing early childhood development through arts integration in economically disadvantaged learning environments. *The Urban Review*, 50(3), 430-446. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0440-y>
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. et Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.1.105>
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. et Ashworth, M. (2005). *The arts education interface: A mutual learning triangle?* National Foundation for Educational Research.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53(1), 87-97.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1129640>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Presses universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. (2024). Construire des cultures en faveur d'évaluations positives pour l'avenir : enjeux de la collaboration autour de la production de textes à visée instituante. *La Revue LEEe*, 8.
<https://doi.org/10.48325/rleee.008.02>
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Nizet, I. et Hébert, M.-H. (2022). L'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron, *La lecture et l'écriture au préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p. 137-154). Chenelière éducation.
- Nizet, I. et Leboeuf, H. (2019). Accompagner le développement professionnel du personnel enseignant de FGA : le cas d'un projet de formation continue en évaluation en aide à l'apprentissage. Dans M.A. Thériault et M. Doucet, *L'Adulte en formation... pour devenir soi : Espaces et passages* (89-112). Presses de l'Université du Québec.

- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(4), 1-24. <https://doi.org/10.4000/osp.5788>
- Nouvelles Éducation. (2023). *Passeurs de lecture, passeurs de passion*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/education/actualites/nouvelles/details/49976>
- Pepin, M. (2017). Le projet entrepreneurial à l'école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 75, 73-88. <https://doi.org/10.3917/agora.075.0073>
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment? *Éducateur*, (14), 6-11.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Shunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Erlbaum.
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Ruppin, V. (2017). Les tensions dans un projet partenarial artistique... oui, mais pourquoi? Dans C. Boudinet et C. Sanchez-Iborra (dir.), *Expérience esthétique et savoirs artistiques* (p. 59-78). L'Harmattan.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304. <https://doi.org/10.7202/017877ar>
- Simonian, S. (2020). Approche écologique des environnements instrumentés : comprendre le phénomène d'affordance socioculturelle. *Savoirs*, 52, 93-108. <https://doi.org/10.3917/savo.052.0093>

- Simonian, S., Quintin, J.-J. et Urbanski, S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : l'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 63-90.
- Smith, J., Guimond, F.-A., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., Bergeron, J. et Gagnon, M. (2022). The effects of the COVID-19 pandemic on French-Canadian adolescents' academic motivation: A follow-up study. *Clinical Case Reports*, 10(9).
- Smith, J., Ratelle, C. F., Jones, M. H., Torsney, B. M. et Symonds, J. E. (2024). Motivation. Dans W. Troop-Gordon et E. Neblett (dir.), *Encyclopedia of Adolescence*. Elsevier.
- Union des écrivaines et écrivains québécois. (2022). *Loi sur le statut de l'artiste : une victoire historique*.
<https://www.uneq.qc.ca/2022/06/03/loi-statut-artiste-victoire-historique/>
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S. et Sheehan, E. A. (2021). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10(1), 16-29.
- Watt, H. M. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th-through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.